

講座 日本語と日本語教育

第13卷 日本語教育教授法(上)

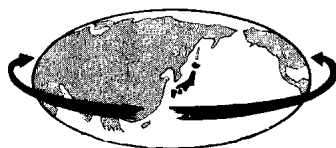
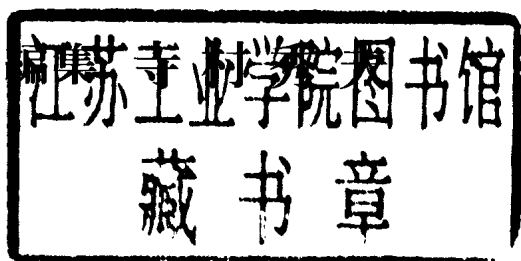
編 集

宮 地 裕
杉 藤 美 代 子
北 原 保 雄
山 口 佳 紀
玉 村 文 郎
武 部 良 明
加 藤 彰 彦
辻 村 敏 樹
崎 山 理
近 藤 達 夫
寺 村 秀 夫
木 村 宗 男
上 野 田 鶴 子

明 治 書 院

講座 日本語と日本語教育

第13卷 日本語教育教授法(上)



明治書院

編者◎寺村秀夫

発行者明治書院

代表三樹彰

印刷者大日本法令印刷

代表田中忠

講座
日本語と日本語教育 13

日本語教育教授法(上)

定価 二八八四円(本体二八〇〇円)

平成元年4月5日印刷
平成元年4月10日発行

発行所 株式会社 明治書院

101 東京都千代田区神田錦町一―二六
電話(292)三七四一(代)振替東京三―四九九一

ISBN4-625-52113-0

製本 星共社

刊行の言葉

言語の研究と教育とは、それぞれ独自の分野であり、それぞれの目的と方法を持つものであるが、一面では、たがいに深くかわりあうものにちがいない。日本語の研究と教育もまた、それぞれ独自でありながら深くかわりあうものである。研究は基礎であって、教育はその応用だと言って済ませられないところがあるように思われる。どの分野でもそうであろうが、とくに言語の研究と教育とは、言語の問題の本質が、人間そのものの、人間の生存や生活や心身のありかた自体に、深く広くかわっているために、相互に格別緊密な関連を持つもののである。

近年、日本語に焦点を当てた言語の研究が、いわゆる文科系だけでなく、いわゆる理科系の諸方面でもさかんになってきていることは、言うまでもない。それは、科学技術の発達にともなうグローバルな情報交流の展開と無縁ではない。日本語教育も日本の内外で急展開を見せている。少数の外国人が日本語を学習し研究した段

階から見れば、二段階も三段階も進んだところにあると言えるだろう。このたび、教育のうちの日本語教育の分野を取りあげるのはそのためである。歴史もながく、蓄積もおおい国語教育のためにも、よき刺激を与え、参考にもなることを期待している。

日本語研究も日本語教育も細分化が進み、新しい分野と方法がつつぎに開拓されていく。つねに研究・教育の現状を把握し、現在および将来への展望を持つべきわれわれ相互のために役立つような講座でありたいと思う。その道に志を立てたかたがたにも、分かりやすく有益な講座、そして、深い専門性と広い一般性とを兼ね備えた論考の集積として、困難ではあるが本当の意味での概説・概論・要説・要論の講座でありたいという願いもこめて編集に当たった。日本国際教育協会主催、文部大臣認定の「日本語教育能力検定試験」にチャレンジするかたがたの勉強のためにも、本講座はよき伴侶となるにちがいない。

斯界のために、いささかなりとも寄与するところがあれば幸いである。

平成元年三月

編 者

編者の言葉

人が生まれてからわずか数年のあいだに、母語、すなわち周囲で話されていることばを習得してしまふ秘密はどこにあるのか、それは言語を研究するものにとって、いまだに大きな謎である。幼児とはかぎらず、小中学生でも、英語が普通に話されている社会で一、二年生活すれば、ネイティブスピーカーとほとんど変わらない理解・表現力を身につけることも、われわれのよく耳にするところである。その年齢が低ければ低いほど習得がはやいということも、すでに常識化しているといつてよいだろう。このような言語の自然な習得の謎の解明は、外国語教育の立場だけでなく、言語研究そのものにとっての最も基本的な課題の一つといつてよい。

しかし、外国語教育、より正確には、すでにある言語を習得している学生、あるいはそれ以上の年齢の成人に、新しい、つまり母語でない言語を教えることをめざす教育では、母語習得の過程についての知見そのものは、あくまでも参考以上のものではない。非母語の習得には、母語習得と決定的に違う条件が、いわば宿命としてあるからである。その一つは、まず学習者が、すでにある言語を母語として身につけてしまっており、しかも、それは一般に年齢が高ければ高いほど強固な体系となり、その人間のものの考え方そのものも方向づけていると考えなければならないという点である。第二に、外国語教育では自然な環境からは切り離されたところ、一般的には教室で、数名、ときにはかなりの多数の学生を相手にしなければならないというのが普通である。第三に、年単位でということもあり

はするが、一般には、できるだけ短い期間で、という要請に迫られているという点がある。その他いろいろなことがあるだろうが、基本的な固有の条件としては上のようなことになると思われる。

こうして考えてみると、いまさらのようではあるが、非母語教育、教授法ということが、独自の研究対象として開拓されるべき学問分野であることは明らかである。しかし率直にいつて、日本語教育にかぎっていえば（国内だけに限らず）、日本語の教授法というのは、戦前からのいくつかの流れはあるものの、どちらかといえば特定の流儀を守りつつ実践的な経験を伝授するというような風潮があり、客観的な、科学的な研究対象として、自由に正誤、長短、利害が実証的に検せられ、論争されるということとは少なかったのではなかろうか。

しかし、まことにたのもしいに、本講座が企画、出版されつつある現在、日本語教育学界を眺め渡すと、教授法の研究、それも理論的な研究だけでなく、実験授業的な試みによって、共同で教授法の有効性を検証、反省していこうという動きが、各地で隆盛の一途を辿りつつあるようである。

本巻の前半は、まずこの分野での理論的研究の第一線の状況について、またその背景をなす外国語教育の長い苦しい歩みについて、早くからこの方面の研究を続けてこられた方々に概観してもらうことにあてた。そして後半では、日本語教育の教授法各論として、実際の教育では総合的な形で存在するのではあるけれども、言語要素の上からはそれぞれの原理が働いている、音声、語彙、文法その他の分野に分けて、現場の経験も豊かな専門家に解説をしてもらうことを眼目とした。

目 次

刊行の言葉	1
編者の言葉	ii
教授法一般理論	
教授法理論発展史概観	名柄 迪 1
現代の外国語教授法理論	島岡 丘 三
現代の教授法理論—TPR理論と応用—	川口 義一 四三
現代の教授法理論—GDM段階的直接教授法のばあい—	片桐ユズル 六
日本語教授法各論	
コース・デザイン	田中 望 三
音声の指導	土岐 哲 二二

文型による指導	堀口 純子	二二九
構造文型と表現文型	寺村 秀夫	一五
語彙の指導	浅野百合子	一八一
文字・表記の指導	武部 良明	二〇二
漢字の指導	吉村 弓子	二二九
中・上級の指導上の問題	北條 淳子	二二六
読解力の養成法	山本 一枝	二六六
作文力の養成法	佐久間まゆみ	三〇三
視聴覚的方法と視聴覚教材	佐久間勝彦	三三四
テストの作成と評価	大坪 一夫	三六〇
言語行動と教室の指導	三枝 令子	三七〇
	水谷 信子	三七三
日本語教育における日本事情	光田 明正	三九四
執筆者紹介		四二五

教授法理論發展史概観

名 柄 迪

キーワード

外国語教授法 理論的基盤 年代別 演繹的・帰納的 展望

一 目標と研究方法

この稿の目標は、日本語教育の基盤となる言語教授理論の現代までの発展の跡を辿り、読者に、個々の教授法やテクニックなどに関する歴史的なパースペクティブを与え、現場の日本語教育に役立つ教育理論または教授方法のあり方について考察する資料を提供することにある。そのため、現時点までに、出現した三五の教授法を時代別・理論系列別のグループにまとめ、各グループ毎の比較研究という形で論を進めようと思う。^{注1}日本ではあまり知られていない教授法の記述に力を入れたため、個々の教授法の歴史上の重要性とその記述に割いたスペースとが必ずしも相対していないことを、あらかじめお断りしておく。参考文献に関しては、今後の研究の手がかりだけを記しておいた。

二 概 説

外国語教育理論は一九世紀中葉以来応用言語学の一分野として発展してきた。それ以後、一〇〇年

以上の間、他の学問分野の新理論の発展に触発されたり、追随したり、または、それに対する反発という正—反—合の弁証法でいう三段論法的発展という形で、理論的展開を遂げたと言えると思う。その点、言語教育理論は、他の学問領域に於ける理論的發展と同様である。その上、言語教授法發展の理論的考察において、以下の五つの座標軸が必要になる。

- a 翻訳法と直接法との対立から見ようという視点
 - b 原則として演繹的 (deductive)・説明的教授法と帰納的 (inductive)・記述的教授法の対立から見ようとする視点
 - c 理論上の基盤が哲学的または心理学的基礎、社会学的基礎、言語学的基礎のいずれにあるかを考慮する視点
 - d 言語理論上、統語論的 (syntagmatic) なアプローチであるか、活用表的 (matrix・paradigmatic) なアプローチであるかという視点
 - e 上のいずれにも属さない総括的教授法
- 個々の教授法は、必ずしも総て上記の軸の一極にあるのではなく、相対的に軸上のどちらかの極に近いく所々に位置する場合が多いと言える。それは、三五の教授法の歴史的意義を以下のように考えると分かると思う。

三 翻訳法と直訳法の対立^{注2}

〔第1グループ〕ギリシャ語・ラテン語文法教授に由来する言語教授法（軸a）

従来古典語教育といえ、翻訳法と同意語と考えられてきた。実際には、西暦紀元前三八九年に聖アウグスチヌス（Sanctus Aurelius Augustinus）が「音声教育」と「実体による単語の意味付け」の重要性とを説いて以来、一五世紀のエラスムス（Desiderius Erasmus）、一七世紀のコメニウス（Comenius）やジョン・ロック（John Locke）のように、当時としては、斬新な思想を掲げて改革的な言語教育法を提唱した哲学者は決してなかったわけではない。しかし、ラテン語が死語になればなるほど、死語でない外国語の教育でさえラテン語と同じように、翻訳法で教えるという風潮がヨーロッパ言語教育界の大勢であったことは否定できない。^{注3}

（1）伝統的翻訳法

ほとんどの外国語の教師たちは、活用形の説明を主体とし文法規則の記憶を中心とした文法教授と外国語の読解を、外国語教育の主目的と考え、外国語でのコミュニケーションの重要性を第二義と考えた。理解の達成のためには、一番てっとり早い翻訳をもっとも重視し、そのために文法の説明は学生の母国語で行い、発音教授も比較的軽視するという翻訳法をもっとも効果的な教授法と見なしたわけである。

翻訳法の理論的基盤が、同じ語族に属し類似した言語構造の言語間の類似性と相違点とを研究する印欧語の比較言語学研究の方法論的發展に影響されたことは偶然ではない。ドイツの言語学者サイデ

ンスチュッカー (H. J. Seidenstücker) は、印欧語研究の経験から、組織的科学的な言語比較の成果を言語教育に利用することがいかに重要であるかを、フランス語教授の実例でしめした。^{注4}「翻訳法の高僧」と呼ばれ、翻訳法の理論的地位の確立への最大の貢献者と見られているK・プロイツ (K. Plötz) も、また、フランス語の教則本を三冊も書き、言語比較の重要性に加えて、文法教授の重要性を強調した。彼は中世のドグマチックな古典語教授者たちと異なり、「言語教育のもっとも重要な部分は文法教授であり、あらゆる外国語の教授は文法教授で始められるべきである。しかし文法の習得が完了したからといって、全てが終わったと考えるのは、大変、危険なことである。」^{注5}など傾聴に値する言葉を残している。

翻訳法の理論は、一九世紀の半ばには、大西洋を渡ってアメリカ合衆国に定着し、アーン (E. A. Ahn) によってドイツ語教育に応用された。また新旧両大陸に亘って出版活動を続けたオルレンドルフ (H. G. Ollendorf) によって、フランス語、スペイン語、イタリア語の教授方法にその地位を確立した。

〔第2グループ〕二〇世紀初頭までに伝統的方法に対する反発として現れた教授法 (軸 a)

(2) 心理学的教授法 (Psychological Method)

一七世紀にラミー (Lamy) が幼児の第一言語の学習から外国語学習を改善するための教訓が得られると説いた後をうけて、スイスの自然主義教育者ペスタロツィ (Pestalozzi) 及び、彼の追随者たちが、恩物などを利用した自発学習を強調して自然主義教授法 (ナチュラル・メソッド) の先駆けとして提唱したものの。

(3) ナチュラル・メソッド (Natural Method)

(2) をもつと理論的に強化したものととして一八五〇～六〇年代に学習心理学者が提唱したものである。

この方法は教授手段としては、次に現れた直接法ほど言語構造の実態に基づいたものではないが、(2) に比較して、文法の説明やドリルの指示まで外国語であることを提唱するなどの点で、言語教授理論らしい体制を整えてきたと言える。ナチュラル・メソッドは一八五三年に、まずマーセル (Marcel) によって、「^{注6}翻訳によって言語を習得した幼児はいないから翻訳は排斥すべきだ」という点を強調して提唱された。最初は文法教育も排除するという改革運動として推進された。アメリカ合衆国でヘネッス (Gottlieb Heness) やソーヴォー (Lambert Sauveur) によって、ドイツ語などの実践教育に生かされ、後には帰納的に文法法則を包含した教科書によって教授するという合理的な立場に変えられたものである。

彼らの主な主張は、(1) 乳幼児の母国語習得を外国語修得の最良のモデルと見なすこと、(2) 経験と観察の強調、(3) 帰納的な行動様式の法則性の学習の強調、(4) 翻訳による教授の完全な廃止、(5) 帰納的学習方法の一つとしての児童自身の自発性による自習の重要視、(6) 文法の説明やドリルの指示まで外国語ですること、(7) 巨視的、微視的の二つの学習目標をはっきり学生に提示することの重要性の強調、などの点にある。その意味で、その当時の経験主義的な帰納中心の学習心理学の成果に完全に依存しているように見える。彼らの説いたことは、帰納的教授方法の強調とか、実物または絵画を用いて、言語表現とその象徴する実物とを直接連想させることの重要性の強調など、現代でも直接法の長所とされるところであるが、学習者の母国語や学習すべき外国語の構造を言語学的に分析することの重要

性を十分に認識していないところに弱点がある。

(4) 直接法 (Direct Method)

(2) (3) が学習心理学者により唱導されたのに対し直接法は言語学者からの伝統的な教授法に対するの反発である。直接法の出現は一八八二年にヴィートル (Wilhelm Viëtor) が “Quousque tandem” (How much longer) というラテン語のペンネームで出版したたった三八ページの^註小冊子の出版が契機となった。直接法はその提唱する学者の学問的背景によって、いろいろ特色のある方法が提唱されていることに言及しておきたい。音声学者でアングロ・サクソン語学者のヘンリー・スウィート (Henry Sweet) は、やはり音声教育を強調したし、英語を外国語として学習し、統語意味論的な新概念、ネクサス (nexus) とジャンクチャー (juncture) を提唱した英語学者イエスヘルセン (Otto Jespersen) は、方法的に改善された総括的な直接法を提唱している。特に日本で長沼直兄など広く支持者を得たパーマー (Harold E. Palmer) のオーラル・オーラル・アプローチ (Aural-Oral Approach) は、彼が日本に招かれて文部省顧問になってからの方法論の修正に、日本人の言語感覚に対する配慮がみられる。^註現在でも、米全国各地で、広く日本語教育にも用いられ、また、日本国内にも信奉者が多いベルリッツ式教授法 (Berlitz Method) は、一八九八年にニューヨークで、ベルリッツ (Maximilian Berlitz) によって、最初ドイツ語の日常会話の速成教育法として開発されたもので、その伝統は、長所も欠点も、世界各地のベルリッツスクールで行われる日本語教育で受け継がれている。上記の様々な学者に提唱された教授法の相違点に関しては木村宗男氏の研究に詳しく述べられているが、全部に共通な主張は、(1) 教師、学習者による母国語の使用を媒介にして教授することには

する忌避、(2)理解の手段としての翻訳の廃止、(3)図示や実物の表示による表現と意味内容の直接連想への工夫・努力、(3)厳格な目標言語の言語学的特色を考慮した計画的な文法練習、(4)復習から始まって、当日の授業内容のまとめで終わるまでの授業の経過の計画化、(5)徹底した話語優先の思想、(6)その結果として新教材は必ず口頭で導入されること、(7)書き言葉を社会言語学的に独立した言語とみなすより話し言葉の不完全なレプリカとみなすという考え方、等である。

(5) 連統法 (グワン法)

心理学の研究成果によるところがおおく、また、対訳法に対する反発として現れたにもかかわらず、心理学者フランソワ・グワン^{注9} (Francois Gouin) により一八八〇年に提唱され、教授手段として二〇〇二五の文からなる行動の連鎖 (Action Chain) を導入することによって、連想による強化を強調した連統法は広く欧米世界にその影響を及ぼした。動作動詞にしか使えないとか批判が多く、二〇年もしないうちに教育活動としてはほとんど消滅したが、現代でも、初級レベルの動作動詞の教授などにもっと活用されてよい教授方法だと思う。

(6) リーディング・メソッド (Reading Method)

話し言葉に重点を置いた上記四者に対する反発としてのコールマン^{注10} (Algernon Coleman) の「コールマン・レポート」(一九二九)に端を発するリーディング・メソッドは、この時代において翻訳法と直接法の対立の一種の弁証法的発展と解されるべきであろう。

四 演繹的・説明的教授法と帰納的・記述的教授法の対立

「第3グループ」一九二〇年代後半から主にアメリカで言語記述の方法論として発達した構造主義言語学理論に基づいた教授法（軸b）

第3グループの教授法は、本来直接法に包含されるべきであるのに、特にここに別グループにした理由は、(1)アメリカ合衆国における演繹的・説明的教授法と帰納的・記述的教授法の対立の有様を分かりやすくすること、(2)ASTPでは、「上級教師」と呼ばれた言語学者と「ドリル・マスター」、オーディオ・リンガル・アプローチでは、「教授」と「TA (Teaching Assistant)」のように、プログラムの総責任者と目標語のネイティヴ・スピーカーまたは同程度の言語能力をもってドリルにあたる教師の別がはっきりしているという二点で第2グループの教授法と区別するためである。

(7) ASTP (Armed Services Specialized Training Program) のオーディオ・ヴィジュアル・メソッド (Audio-Visual Method)

太平洋戦争勃発と同時にアメリカ軍部により開始された教授法で、言語学の構造主義に基づいているため構造主義教授法と呼ぶ人がいるが、米国ではASTPまたはオーディオ・ヴィジュアル・メソッドと呼ばれている。

ASTPの言語教育の根本方針は、コロンビア大学の人類学教授ボアス^{注11} (Franz Boas) が表記法がないアメリカン・インディアンの言語の研究の経験に基づいて開発し、エール大学の言語学者サピア (Edward Sapir) とシカゴ大学の言語学者ブルームフィールド (Leonard Bloomfield) が言語学理論