

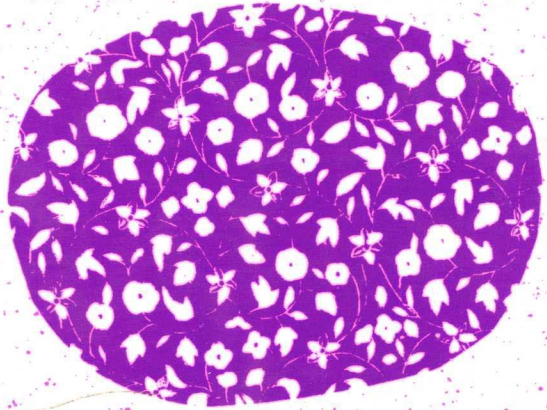


アルク日本語教師養成講座

NAFL選書

新しい外国語教授法と 日本語教育

高見澤孟



新しい外国語教授法と

江苏工业学院图书馆藏

藏书章

高見澤孟

高見澤孟（たかみざわ はじめ）

昭和女子大学文学部日本文学科教授

略歴 1935年生まれ。学習院大学政経学部経済学科卒業。シカゴ大学極東言語文化学部講師、米国国務省日本語研修所主任教官を経て1992年より現職。日本語教育関係では教授法および分野別教育を中心に研究。

主著 『Business Japanese』（凡人社）、『Business Japanese II』（グロビュー社）、『Executive Japanese 1～3』（アスミック）
『オフィスの日本語』、『ビジネス日本語の教え方』（以上、アルク）

NAFL 選書 8

新しい外国語教授法と日本語教育

1989年9月20日発行 2000年5月10日第6刷発行

著者 高見澤孟

発行者 平本照磨

発行所 株式会社アルク

〒168 東京都杉並区永福2-54-12

電話 03-3323-5514（日本語出版編集部）

03-3327-1101（販売部）

印刷所 凸版印刷株式会社

©1989 Hajime Takamizawa

Printed in Japan

乱丁・落丁本はお取り替えます。（定価はカバーに表示してあります）

目次

序に代えて〈外国語教育理論の流れ〉	1
人類と外国語／古代の外国語教育／中世の外国語教育／近世の外国語教育／20世紀の外国語教育／日本語教育と外国語教授法理論／効果的な教授法	
第1章 オーディオ・リンガル・アプローチと日本語教育	7
第1節 オーディオ・リンガル・アプローチの理論的背景	8
構造言語学／構造言語学の仮説／仮説の応用と影響	
第2節 オーディオ・リンガル・アプローチによる言語教授法	13
言語学習の段階	
第3節 オーディオ・リンガル・アプローチの教授技法	15
ミム・メモ練習／文型練習／単純代入練習／複式代入練習／多角的代入練習／転換練習／合成練習／応答練習／拡大練習／最小対立練習／理解のチェック／Yes-No 質問／選択的質問／Why 質問	
第4節 オーディオ・リンガル・アプローチと日本語教育——第二次大戦中	27
第5節 オーディオ・リンガル・アプローチと日本語教育——第二次大戦後	29
対話の指導手順	
第6節 オーディオ・リンガル・アプローチに対する批判	37
第2章 新しい外国語教授法	39
第1節 コミュニケーションのための外国語教育	40
メッセージの伝達／意味重視の教育／記憶と意味／学習者中心の指導／オーディオ・リンガル・アプローチとコミュニケーション・アプローチ	
第2節 トータル・フィジカル・リスpons	43
TPRの指導法／TPRの日本語教育への応用	
第3節 サイレント・ウェイ	47
サイレント・ウェイの指導法／サイレント・ウェイの特徴と可能性／サイレント・ウェイと日本語教育	
第4節 CL／CLL	54
CLLの指導法／CLLと日本語教育／CLLの特徴と期待されるメリット	
第5節 サジェストベディア	61
サジェストベディアの指導法／サジェストベディアにおける教師の役割／サジェストベディアの教材と教具／サジェストベディアの学習効果／サジェストベディアと日本語教育	

第6節 ナチュラル・アプローチ	71
ナチュラル・アプローチの理論／習得—学習の仮説／自然順序の仮説／モニター仮説／インプット仮説／情意フィルター仮説／ナチュラル・アプローチのシラバス／ナチュラル・アプローチの指導法／ナチュラル・アプローチにおける教師の役割／ナチュラル・アプローチと日本語教育	
第3章 コミュニカティブ・アプローチ	83
第1節 コミュニカティブ・アプローチの背景	84
第2節 概念と機能	86
ニーズ分析／コミュニケーション・アプローチの原則	
第3節 コミュニカティブ・アプローチの指導法	94
目標の設定／提示と文脈化／練習から転移へ／ロール・プレイとシミュレーション／コミュニケーション・アプローチと聞き取り練習／コミュニケーション・アプローチと読解練習／コミュニケーション・アプローチと文字伝達練習／コミュニケーション・アプローチと日本語教育	
第4章 教育現場への応用	115
第1節 教師のあり方	116
第2節 学習者とその文化	120
第3節 学習者と記憶	122
第4節 長期的記憶の形成	125
第5節 インパクトのある教育	126
第6節 初級会話の指導	128
「対話」による導入／“Beginning Japanese”の対話／「対話」指導の方法／「提示」について／「発音練習」について／「流暢さの練習」について／「役割別練習」について／文型練習／文型練習の積極的な利用方法／実践的な会話練習／「実践的な会話練習」の質問／「実践的な会話練習」と新語の導入／「実践的な会話練習」と誤りの矯正	
参考図書解題	159
索引	169

装丁 熊谷博人

序に代えて 〈外国語教育理論の流れ〉

本書の目的は、「新しい外国語の教授法理論」を紹介し、それらが日本語教育においてどのように応用され、どのような影響を与えているかを解説することにあるが、本論に入るのに先立ち、新しい理論の背景となる教授法の流れを参考までにここに概説しておきたいと思う。

1. 人類と外国語

人類の歴史では太古より民族と民族、文化と文化が接触するところ、必ず外国語の学習が行われてきた。時には戦いを通して、時には平和な商取引を通して異文化の言語に接し、それを学ぶことによって異文化を吸収し、自らの文化を発展させてきた。その意味で、人類の文化の発達には「外国語の学習」に負うところが大きいと言える。

太古にあったのは具体的な言語の使用場面、つまり実際に言語による意志の交流が必要な場においてお互いの言語の「交換教授」が行われたり、優勢な文化の言語が劣勢な文化の側に、征服者の言語が被征服民族に「教授」されたりしていたが、やがて文字の発達などもあって、外国語の学習や自国語の普及により効率的な方法が考えられるようになり、ここに「言語教授法」が誕生してきた。

2. 古代の外国語教育

ローマ帝国時代には上流階級の子弟は幼児の頃からラテン語とギリシャ語のバイリンガル教育 (bilingual education : 2 か国語使用者のための教育) を受けていた。ギリシャ語の教育に当たったのはギリシャ人の家庭教師や教育奴隷であったが、そこで行われた教授法は一種の直接法 (direct method) であってギリシャ語を母国語であるラテン語の媒介なしに教えていた。年齢が進み、学

年齢に達すると、読み、書きはもちろん、算数や歴史、論理学までがラテン語とギリシャ語によって教育され、完全なバイリンガルになるのが理想とされていた。そのために、当時すでにギリシャ語の教科書や会話書が作られていた。

その後、ローマ帝国の対外進出によってヨーロッパ全域がその支配下に収められるようになると、ラテン語がヨーロッパ社会の公用語となり、ローマ勢力の及ぶ地域では支配層の間でラテン語学習が盛んになったが、その場合もローマ人教師は直接法的教授法でラテン語を教えていた。

3. 中世の外国語教育

中世ではラテン語がヨーロッパ社会の共通語となり、政治的な公用語であるばかりでなく、学問の研究にも欠かせない言語となった。そのため、各地の支配層はもとより、学問に携わる人々も自国語とラテン語のバイリンガルになるようラテン語学習に力を注いだ。

中世の初期には、ラテン語はまだ口語として使用されていたので、初級教育から大学教育にいたるまでラテン語の教育が重視され、カリキュラムの中で重要な位置を占めていた。その当時はまだ口語としてのラテン語教育が行われていたので、その指導は母国語教育と同じように、「聞き取り」に始まり、「話し方」を練習し、次に「読み書き」を教える方法が採られていた。

しかし、ラテン語は3世紀以来、次第に文語と口語の差が大きくなり、やがて正統的な文語からかけ離れた「卑俗ラテン口語」が発達してきた。8世紀に入ると、ヨーロッパ各地の政治勢力の伸長もあって、口語の世界ではラテン語は次第に近世ロマンス語（Romance languages：フランス語、イタリア語、スペイン語、ポルトガル語などの祖語）に発展し、死語化していった。

中世末期には、ラテン語は文献を研究するためだけに使われるようになり、ラテン語教育は文法と語彙を教え、文献を読ませることが中心になってきた。そのため、教授法としては文法規則や格変化を暗記させて、その後で文献を読ませる方法が採られていた。この教授法は後に近世の「文法翻訳教授法（Grammar-Translation Method）」の基礎になった。ラテン語は死語となったが、その文法教育は古典研究やロマンス語の研究に欠かせないものとして、あるい

は教養人の知的訓練のために、欧米諸国ではごく最近にいたるまで学校教育の一部として行われていた。

4. 近世の外国語教育

ルネッサンス時代には印刷技術の発達に伴って、ギリシャやローマの古典が復刻、出版されるようになり、古典ラテン語と当時の教育界内部で行われていたラテン語との比較などから、より整備された文法書が出版され、活きた言語としてのラテン語ではなく、文法のための文法教育が盛んになり、次第にラテン語の構造を学ぶこと自体が学問の目的となる傾向が出てきて、批判されるようになってきた。

17世紀以降には、ヨーロッパ各国の勢力の伸長と政治的な離合集散などの影響で、ラテン語以外の外国語教育も行われるようになり、学問のためではなく、実用をめざす外国語教育も研究されるようになってきた。最初に盛んになったのは、それまでのラテン語教育のノウハウを生かした「文法翻訳教授法」で、これはまず目標言語（target language：学習対象になっている言語）の語形変化や動詞の活用を体系的に教え、さらに外国語を母国語に、母国語を外国語に翻訳する過程を通じて、その言語を習得させる方法であった。

文法翻訳教授法（Grammar-Translation Method） ローマ時代のラテン語教育にも文法を教え、さらにラテン語を自国語あるいは当時行われていた卑俗ラテン語に訳させて、理解させる方法が採られていたが、それを19世紀のなかば頃、体系化し、近代化したのがドイツのカール・プレッツ（Karl Plötz）である。プレッツの教授法は、まず語彙を暗記させ、次に目標言語の文を母国語に翻訳させ、文の意味を理解させて、それを通してその言語の文法規則に習熟させて、他の文に出会った時に、その知識が応用できるよう訓練するやり方であった。

教育の中心が文法の理解と翻訳にあるので、目標言語と母国語の違いはよく理解できるようになり、そのような文字言語（リーディングやライティング）についての技能は養成されるが、口頭言語技能（ヒアリングやスピー

ーキング)の訓練にはならないし、文法規則の暗記は学習者に過度の負担を強いて、学習への興味を失わせるなどの批判がある。

19世紀の後半になると、心理学や言語学の立場から文法翻訳教授法に対する批判が盛んになり、新しい教授法が次々に提唱されるようになった。なかでもベルリッツ (Maximilian Berlitz) やグアン (François Gouin) らが開発したナチュラル・メソッド (Natural Method : 自然的教授法) やサイコロジカル・メソッド (Psychological Method : 心理学的教授法) などでは幼児が母国語を習得する過程を外国語教育に応用して、口頭言語技能の養成を重視する立場を主張したが、これらの動きはやがて20世紀のダイレクト・メソッドへと発展していった。

ナチュラル・メソッド (Natural Method) 文法翻訳教授法への反動として、19世紀の後半に開発された口頭言語活動に重点を置く教授法。方法論的にはいくつかの流れがあるが、最も代表的なのは、世界的に有名な語学学校の創立者となったベルリッツ (1852-1921) で、基本的には外国語の学習も幼児が母国語を習得する場合のように「自然」の順に従って行われるべきであるとの方針によって、「ヒアリング、スピーキング、ライティング、リーディング」の順で教え、また幼児は文法教育なしに母国語を覚えていくという事実から文法知識を与えるより適切な例文を充分に紹介して、学習者にその言語を使う直観力を養わせる方がよいとし、目標言語の口頭練習に力を入れる。文字の導入は口頭言語技能が上達した後に行う。外国語の音声とその概念を直接に連合 (associate) させるために、語彙や文の概念 (意味) は実物や絵、動作などで示し、母国語による翻訳や説明を禁じ、ネイティブ・スピーカー (native speaker : ある言語の母国語話者) に訓練を施して教師として使うなどが特徴。近代ダイレクト・メソッドの先駆的教授法の一つ。

5. 20世紀の外国語教育

20世紀に入ると、各種のダイレクト・メソッドが開発され、あらゆる言語の教育に応用されて、その全盛期を迎えたが、授業活動のすべてを目標言語で行うのは、教師にも学習者にも負担がかかり過ぎるとか時間的な不経済が生じるなどの理由から、1920年代から目標言語に母国語の対訳をつけて意味を示したり、文法の説明を母国語とするなどの折衷法 (Eclectic Method) も考案されるようになった。

第二次世界大戦が始まると、米国政府は米軍の進駐地区で必要とされる言語の訓練に着手した。従来にない大量の学習者を短期間に集中的に教育するために、言語学者、心理学者、文化人類学者などの協力を得て、陸軍外国語専門教育計画 (Army Specialized Training Program) が立案され、1943年に実施に移されたが、その際開発された教授法、いわゆるアーミー・メソッド (Army Method) が驚異的な成果を取めたので、その後の外国語教育理論に大きな影響を与えた。

第二次世界大戦のアメリカでは行動主義心理学 (Behaviorism) や構造言語学 (Structural Linguistics) の理論に基づくオーディオ・リンガル・アプローチ (Audio-Lingual Approach) が開発され、あらゆる外国語教育に大きな影響を与えた。(注：オーディオ・リンガル・アプローチおよびそれ以後の各種理論とそれぞれの日本語教育に対する貢献については第1章以降で詳しく取り上げることとする)

1950年代にはチョムスキー (Noam Chomsky) らの変形文法 (Transformation Grammar) の立場からオーディオ・リンガル・アプローチが批判され、それに代わる教授法として認知記号学習理論 (Cognitive Cord-Learning Theory) に基づく外国語教授法や心理学、精神力学などの影響を受けた教授法が数多く提案された。本書ではそのなかでサイレント・ウェイ (Silent Way)、カウンセリング・ラーニング (Counseling Learning)、トータル・フィジカル・リスpons (Total Physical Response)、サジェストベディア (Suggestopedia)、ナチュラル・アプローチ (Natural Approach) などを取り上げて、その理論と日本語教育への貢献について検討する。

6. 日本語教育と外国語教授法理論

日本語教育でも海外の外国語教授理論を取り入れ、教育の効率化に努めてきているが、近代的な外国語教授理論を最初にもたらしたのは、大正11年に文部省の英語教育顧問として来日したイギリス人言語学者のパーマー（Harold E. Palmer, 1877-1949）であった。パーマーの提唱した教授法はオーラル・メソッド（Oral Method）と呼ばれ、口頭練習に重点を置く、一種のダイレクト・メソッドであったので、訳読中心の教授法が支配的であった当時の日本の英語教育に大きな影響を与え、さらに長沼直兄を通して日本語教育にも多大な貢献を果たした。

第二次世界大戦後は、日本語教育にもオーディオ・リンガル・アプローチをはじめ、海外の新理論が次々に導入され、新規教材の開発や教授法の改善に貢献している。新しい教授法理論の中にはまだ、実験の域を出ていないものや中・上級の教育に進むのに漢字学習を除外しえない日本語教育には不向きな理論もあり、その適用に当たっては一層の研究が必要である。

7. 効果的な教授法

現在世界各地でさまざまな教授法が提唱されているが、各教授法が効果を上げうるのは提唱者が想定している学習者を対象に教育が行われた場合に限り、限られると言っても過言ではない。あるグループに成功した教授法が学習目的や学習条件、到達目標、能力、教育背景などが異なる他のグループには効果的でない場合もある。つまり、教授法には絶対的なものではなく、優れた教授法というのは学習者の学習目標達成に最も有効な教授法であるといえる。

従って、教授法の選択に当たっては、学習者の学習目的、到達目標、学習条件、その資質、学習環境などを充分考慮することが必要であるが、同時に、外国人学習者を実際に指導する現場教師としては、一つの教授法理論にこだわることなく、学習者の能力向上に最適な教授法の理論や技法を弾力的に使うべきである。そのためには、いろいろな教授法を学び、それぞれの特徴を理解し、状況に応じて、最適の教授法や技法を使うのが望ましいのである。

第 1 章

オーディオ・リンガル・アプローチと 日本語教育

1. オーディオ・リンガル・アプローチ の理論的背景

オーディオ・リンガル・アプローチは第二次大戦後の言語教育に最も大きな影響を与え、その後認知学習理論などから批判されているとはいえ、現在でも多くの外国語教育の分野で指導理論の支柱になっている教授法理論であるが、その理論は構造言語学と行動主義心理学に基づいたものであり、オーディオ・リンガル・アプローチを理解するには、まず構造言語学と行動主義心理学を知らなければならない。

1-i. 構造言語学 (Structural Linguistics)

今世紀の前半にヨーロッパ各地とアメリカにおいて別個に発達してきた言語の構造を重視する言語学の総称であるが、オーディオ・リンガル・アプローチの理論的基礎となったのはアメリカにおける構造言語学であるので、ここではアメリカ構造言語学の理論を紹介する。

アメリカでの構造言語学はインディアン言語と文化の研究から始まった。その先駆的研究者としては、ボアズ (F. Boas)、サピア (E. Sapir)、ブルームフィールド (L. Bloomfield) の3人が有名であるが、なかでもブルームフィールドはその著書『言語 (Language, 1933)』によって、その後の構造言語学の方向を定め、さらに行動心理学を援用して、機械的、帰納的、分類的な研究手法の発達に貢献した。

構造言語学の主要研究目標は特定言語のある時期の状態、つまりある言語の共時態 (synchrony) をあるがままに記述して、その構造 (structure) や機能 (function) を明らかにすることであり、そのために、まずある言語の母国語話者の実際の発話 (utterance) をサンプルとして集め、それらを音韻論や形態論や統語論などの分野に分けて分類、整理して、その言語の全体的な体系

を作る作業を行う。構造言語学では、そのような研究を通して、言語に関するいろいろな仮説が立てられたが、それらの仮説がオーディオ・リンガル・アプローチの理論的基礎となったのである。

音韻論 (phonology) 人間が言葉として発する言語音 (speech sound) の研究は、その音をできる限り細かく記録し、分析して、音声の生理的・物理的性質を研究する音声学 (phonetics) と、ある言語音がある言語でどのような言語単位に該当し、そのような単位がいくつあり、どんな体系をなしているか、意味を表すのにどのような機能があるかなどを研究する音韻論とに分けられるが、学説によっては、この音韻論が音声学や音素論 (phonemics) をも含み、ある言語の一時期における言語音の研究全般を意味するとする場合もある。

形態論 (morphology) 語をそれを構成する形態素 (morpheme) に分析して、その言語の性格を明らかにする研究分野。例えば、「青空」や「寒さ」を意味のある最小単位に分析して、[アオ][ソラ][サム][サ]の形態素に分け、さらにそのうちの[アオ][ソラ][サム]を語彙的意味 (lexical meaning) をもつもの、[サ]を文法的意味 (grammatical meaning) を表すものと分類する。英語であれば、teachers が <teach> <-er> <-s> の3形態素に分析される。

統語論 (syntax) 文を構成する要素の配列様式とその機能を研究する分野。文法と同じ意味で使われることもあるが、厳密には、文法の下位分類の一つ。学説によっていろいろな意味で使われるが、おおむね統語論は文を構成する要素、つまり語と語の結合の仕方が研究対象で、形態論は語の内部が研究対象であると区別されている。

1-ii. 構造言語学の仮説

構造言語学では、その研究の過程からいろいろな仮説が立てられたが、そのなかでオーディオ・リンガル・アプローチの理論的な基礎となった仮説は以下の通りである。

- (a) 言語は構造体 (structure) である。
- (b) 言語は科学的に分析し、記述できる。
- (c) 言語は本質的に音声 (speech) である。
- (d) 言語には型 (pattern) がある。
- (e) 言語はすべて対立 (contrast) からなる。
- (f) 言語習得は習慣形成 (habit-forming) の過程である。
- (g) 言語はそれを母国語とする人々の話すものである。

構造言語学では、このような仮説からさまざまな言語研究の方法を生み出したが、それを応用したオーディオ・リンガル・アプローチもこれらの仮説に基づいて言語教育の方法論や指導技法、教材開発理論を開発し、一つの言語観による総合的、体系的な教授法を作り上げた。

1-iii. 仮説の応用と影響

- ① 「言語は構造体である」という仮説から、「外国語を教えるのには、まずその構造を教えるべきだ」という方針が打ち出され、構造中心の教材、つまり文型の学習に重点を置いた教材が開発されたが、これはそれ以前のまづ語彙とその意味を教え、次にその語彙の集合体である文の意味を教え、その過程を通して、その文の構造（あるいは、文法）を理解させる教授法（ある種のダイレクト・メソッドなど）に比べると、形式 (form) から意味へと教育の流れを変えた革命的变化とも言える。
- ② 「言語は科学的に分析、記述できる」という仮説から、構造言語学でも科学的に分析できる音韻や文構造の分析、研究に力を注いでいるが、個人的な恣意で左右され、科学的な分析がむずかしい「意味」は研究の対象として軽視されていたので、オーディオ・リンガル・アプローチでも意味の学習が軽んじられる傾向があった。
- ③ 「言語は音声である」という仮説からは、初級段階で音声言語（ヒアリングとスピーキング）の学習を優先させ、文字の教育は二次的なものとする方針が採られ、教材の導入も、文型の練習も「耳」と「口」を働かせる口頭活動が重視されることになった。

- ④「言語には型がある」という仮説から文の構造(=文型)の教育が大切であるとして、パターン・プラクティス(pattern practice=文型練習)の技法やそれを多用する教材が開発された。
- ⑤「言語はすべて対立からなる」という仮説は、言語のある要素、例えば、単音、音調、強勢、語形、語順などにはすべて「対立」によって他と区別が可能になるし、それによって、言語の単位を設定したり、意味の差を示すこともできるという考えである。実例を挙げれば、音素(phoneme) /p/ と /b/ の違いは、/p/ が無声音(voiceless sound)で、/b/ が有声音(voiced sound)である点にある。つまり、この二つの音には「無声音」対「有声音」という対立があるとするわけである。また、「パン(PAN)」と「晩(BAN)」の間には音素 /p/ と /b/ の対立があり、意味の区別を表しているなどともいえる。このような意味の違いを生じさせる最小の対立を利用して、オーディオ・リングル・アプローチでは最小対立練習(minimal pair practice, 23ページ参照)を開発した。

音素(phoneme) 意味の区別に関係する音の最小単位。日本語の母音音素には /a, i, u, e, o/ の5種類があり、子音音素には、直音に /k, s, t, (c), n, h, m, r, g, (ŋ), z, d, b, p, (')/ などがあり、拗音には /kj, sj, tj, nj, hj, mj, rj, gj, (j), zj, bj, pj/ などがあり、半母音には /j, w/、特殊音素には撥音の /N/、促音の /Q/ と引き音の /R/ がある。この音素に対して、音声学の最小単位を単音という。

有声音(voiced sound)と無声音(voiceless sound) 発声に際して、声帯の振動を伴う音を有声音、振動のない音を無声音という。日本語の母音はふつうの状態ではすべて有声音である。ささやき声で「パパ(papa)」と言った場合、その母音 /a/ は無声音で発音されることもある。子音ではガ行音、ラ行音、バ行音、ダ行音、マ行音などが有声音であり、パ行音やタ行音、それにサ行の /s/ や /š/ などが無声音である。

- ⑥「言語習得は習慣形成」という仮説に基づいて、「外国語学習は新しい言語習慣を獲得することである」との理論が生まれ、それを促進する手段とし

てミム・メモ (mim-mem, 15ページ参照)などの反復口頭練習の技法や教材が開発されたが、特にこの種の練習は「無意識、自動的に目標文型が言えるようになるまで繰り返し練習し、それによって新しい言語習慣を定着させる」という方針からオーディオ・リンガル・アプローチでは非常に重要視されてきている。

- ⑦「言語は母国語話者の話すもの」という仮説からは、「外国語を学習する場合、母国語話者と同様の正しい文法運用と流暢さを理想とする」方針が採られ、初級段階から母国語話者のスピードで話すことが重視されている。ラドー (R. Lado) はその著書“Language Teaching (1970年、邦訳「外国語教育」明治図書出版)”の中で、外国語学習の定義として「外国語学習とは、普通の語彙を用いて、その言語の母国語話者の普通の伝達状態の下で同じ会話の速度で、その言語の構造を使用する能力を獲得することである」としているが、これなども「言語は母国語話者の話すもの」という仮説から学習のあり方を定義づける代表的な例である。

オーディオ・リンガル・アプローチが構造言語学の仮説に基づいてその影響の下に考案した教授法の方針は上に見る通りである。それらはやがて現実的なクラス活動の理論として体系化され、同時に構造言語学の研究分野の一つである対照言語学 (contrastive linguistics: 二つの言語、例えば、母国語と外国語の音韻・形態・統語・語彙などを比較研究して、その違いを明らかにする言語学の分野) の成果を利用して、学習者の学習困難点を配慮し、その改善に役立つような教材を多く開発したので、効果的な教授法として実績を上げ得たのである。