

外国語教授法の分類について

——ディラーの所説を中心に——

市 橋 弘 道

外国語教授法は、今日まで二十を越えるものが提案され実際に使われてきているのであるが、これらを分類し整理しようとする、これまでは伝統的教授法に対する新教授法といった新・旧という原理に基づく仕方しかなかったのである。ところがここ十年程の間に国の内外において、この点に関する新しい主張がなされてきている。アメリカではカール・コンラッド・ディラー (Karl Conrad Diller) が、*Generative Grammar, Structural Linguistics, and Language teaching* (Mass, Newbury, 1971) と同じ出版社から出したその増補改訂版 *The Language Teaching Controversy* (1978) とにおいて、外国語教授法を「理性主義的アプローチ (rationalist approach) に基づく教授法」と「経

験主義的アプローチ (empiricist approach) に基づく教授法」とに分けている。他方我が国においても鳥居次好が『英語科教育の研究』(教員養成大学・学部教官研究集会(英語科部会)編。大修館書店、一九七五年)において、「理性主義的言語観に立脚した教授法」と「経験主義的言語観に立脚した教授法」とに二大別している。そこで小論では、彼らの言う理性主義、経験主義とはどのようなものであるのか、を考察する。考察にあたって、最近(一九八二年)ディラーと鳥居とに佐々木昭が加わって刊行した『言語教育における理性主義と経験主義——神経言語学の示唆するもの——』(大修館書店)を主として参考にした。(なお、訳語は佐々木のものを用いた。この書から小論への引用は頁数のみを示

す。また、他の学者からの引用文は別に示さない限り、この書に引用されているものであるので、特に必要とする場合以外は出典を省略した。）

最初に鳥居の主張を見てみよう。彼が『英語科教育の研究』（二六九—一七〇頁）で述べている分類の原理は、チョムスキー（Noam Chomsky）の *Aspects of the Theory of Syntax* (Mass., M. I. T. Press, 1965) 第一章第八節「言語理論と言語学習」において論述されている事柄に求められている。すなわちそこでは、言語習得の方法には大別して、理性主義的アプローチと経験主義的アプローチとがあると考えられているのである。鳥居はこの分類法をそのまま教授法の分類に適用しているのである。ところで、チョムスキーのこの両アプローチ（接近法あるいは方法）がどのようなものであるかを詳しく説明することは、なかなかの難事でもあり、また多くの紙面を必要とする。そこで要点だけを、誤解を恐れずに端的に言うならば、人間には言語を習得する生得的な能力があるとするのが理性主義的方法であり、他方、そのような生得的能力を認めないで、言語の習得は経験によるとするのが経験主義的方法である。この原理に基づいて鳥居は前述のように教授法を分類している。より具体的に言えば、古典的・思弁的・理性主義的言語観に立

脚した教授法、および、生成変形文法によって代表される新理性主義的言語観に立脚した教授法、これらに対するに、近代の・実証主義的・経験主義的言語観に立脚した教授法とである。ちなみに、なにかと話題になる訳読式教授法は前者に分類されている。

ではディラーはどうか。彼は、言語教育において重要なことは言語習得の問題であるが、しかしこの問題では今だに全体的な合意に達してはいない、と考える。そして、「論争の大部分は言語習得に関する経験主義的理論と理性主義的理論との相違をめぐって行なわれて来た」（七頁）、とみなす。ところでここで使われている「理性主義的」「経験主義的」という用語は、ディラーの自註によれば、鳥居の場合と同じく、チョムスキーの前述の書で定義されている意味で使われているのである。^①だとすれば、この点に関する限り鳥居との相違はないわけである。さらに、先の引用に続く部分、特に教授法に言及している箇所でも、ディラーと鳥居とは少しも異なっているように思われない。そのところを引用してみよう。「言語教育における教授法は理論的アプローチを実行に移す方法である。言語教育における教授法の歴史は、近代における言語教育の二つの異なった発達、すなわち、経験主義的アプローチに基づく教授

法と理性主義的アプローチに基づく教授法に分けて考え、と、非常に簡潔に整理できる。」(七頁)。このように両者は、少なくともこの点までは同一の主張をしている、と言えよう。しかしながら、分類されたそれぞれの教授法を見ると、両者には相違がみられるのである。一例をあげると、グアンの心理学的教授法——直接教授法 (direct method) の一つ——を、鳥居は経験主義的言語観に立脚した教授法に分類しているが、ディラーはそれを理性主義的アプローチに基づく教授法に分け入れている。この相違はいったい何故起るのであろうか。この問題の解明のためにはディラーの主張をもう少し詳しく調べなければならない。

ディラーは、言語教育において重要なことは言語習得の問題である、と言っているが、その問題とはどのようなものであろうか。この問題は、本題から少し逸れる感を与えるけれども、ディラーの言語教育観の根幹にふれる問題であると思われるので、最初にみておきたい。彼は前述の

The Language Teaching Controversy 第六章「フランソワ・グアンとシリーズ・メソッド」において、グアンのドイツ語学習の苦心談を紹介している。グアン(François Gouin, 一八三一—一八九五)の名は、明治三四年東京高等商業学校(現在の一橋大学)に招かれたスワン(Howard Swan)によつ

てその教授法が紹介されているので、我が国においても親しみ深いものである。「グアンは愚案なり」との評言が生まれた程である。このフランス人が、ドイツ語を学ぼうとしてハンブルグに赴いた。学生の頃ラテン語を教えた経験があったので、ドイツ語をマスターする最短の方法は文法書と不規則動詞の表を暗記することだと思った。彼は、下宿の部屋にこもって集中的な努力をした結果、十日間でこれを成し遂げた。そこで大学へ出て行きこの力を試そうとした。「だが残念なことに」と彼は書いている。「どんなに耳を緊張させても、無駄だった。また、視力を集中して教授の唇のどんな小さな動きをも理解しようとしたが、無駄だった。最初の教室から次のへと移っても、無駄だった。一語も、ただの一語も私は理解できなかった」。そこで次にグアンは、自分の部屋にこもって、八百の語根を記憶し、文法書も不規則動詞をも復習した。しかし結果は同じであった。下宿の理髪店に来る客と会話してみても、いつも笑われるだけであった。辞書の助けをかりてゲーテやシラーを訳してみたが、一日に一頁進むのがやっとであった。そこでやり方を変えて、九十課でドイツ語を教えると言われている書物を手に入れた。この本は記憶すべき基本文と会話文とを含んでいた。グアンはこれを三週間で読み終

えたが、結果は全く変るところがなかった。最後に彼は辞書を丸暗記するという大胆な方法を試みた。眼科医に注意される程の努力をして、三万語を三十日間で暗記した。

「私はシーザーよりも、もっと意気揚揚と「やった！」と叫んだ」とグアンは述べている。しかし結果はどうであったか。大学へ出かけて行った彼は、一語も、ただの一語も理解できなかったのである。「一語も、ただの一語も」という陳述の真实性を何人も疑ってはならない」とグアンは書き残している。このように彼は、外界から隔離された部屋で、一人で、古典語の学習方法に従ってドイツ語を学習しようとして、ことごとく失敗したのである。この苦い経験からグアンは、「このとき私におこったことを理解するためには、言語の問題を深く研究しておくこと、……および、子供であろうと成人であろうと、いかなる言語であろうと、人間がある一言語を習得できるためには、どんな状態におかれなければならないか、ということを正確に把握しておくこと、この二つのことが必要である」と悟るのである。以上がグアンのドイツ語学習苦心談である。このあと彼は、フランスに帰るのであるが、そこで三歳の甥がフランス語を話し始めているのを知って、自分が苦心しても達成できなかったことを三歳の幼児がいともやすやすと

成し遂げていることに、大いに困惑する。そして、これをきっかけとして、彼独自の教授法を工夫し完成させていくのである。ところでディラーは、グアンの苦心談の紹介のあと、この独自の教授法を詳細に検討しているのであるが、いまはそれには立ち入らないで、ディラーが何故この話を持ち出したのかを考えてみる。ディラーはグアンと同じように、言語教育において大切なことは、言語の問題を深く研究しておくこと、すなわち、言語とは何かを究めること、と、言語を習得できるためにはどのような状態におかれなければならないか、つまり、「ひとりの人がひとつの言語を実際に習得する時には、どんなことが起こっているのか、子供たちはどうして言語を習得するのか、ある場面が他の場面よりも言語習得に有利である、というのはどういうわけか」(六頁)を理解すること、この二つであると言おうとしているのであろう。さらには、グアンが「ドイツ語を聞いても見ても理解できなかった、というのはなぜか。それは彼がドイツ語を死語 (dead language) として扱っていたからにほかならない」(五頁)とディラーは断じ、生きている言語 (living language)こそ教育されなければならない、としているのである。生きている言語を、最もふさわしい状況で教育すること、これがディラーの言語教育の根本に

ある、と考えられる。

さてディラーは、「生きた言語は、……言語習得への理
主義的アプローチという含みをもつ」(三七頁)、と言う。
では、彼の分類している経験主義的アプローチに基づく教
授法と理性主義的アプローチに基づく教授法とはどのよう
なものであろうか。少し詳しく考察しよう。

先ず前者からみてみよう(一〇一—一八頁)。ディラーは、
経験主義的立場を採るのはブルームフィールド派の構造言
語学者および記述言語学者である、と考える。そして、こ
の者たちは外国語教育は模倣と記憶(いわゆる“min-mem”)
と文型練習の三つを何らかの形で結合させたものから成ら
なければならない、という点で意見が一致していた、と考
えるのである。そこでディラーは、このような教授法を採
る理由は何であろうか、この教授法が前提とする理論的ア
プローチは何か、との問を立てて、これに答えるのに、記
述言語学者の一人であるモールトン (William Moulton) が
言語学習についてのこの立場の考え方を一般の人に分から
せるために、その理論を要約して作った次の五つのスロー
ガンを、検討している。

- (一) 言語は話されるものであって書かれるものではない。
(二) 言語は習慣の集合体である。

(三) 言語を教え、言語について教えるな。

(四) 言語はそれを母国語とする人びとの言うことであっ
て、ほかの者がこう言うべきだと思ふことではない。

(五) 言語はひとつひとつ異なる。

そこでわれわれも、ディラーの検討のあとをたどって行く
ことにしよう。先ず(一)について。言語は書かれるもの(writ-
ing)ではないことは明白である。この世に生きてきた人
びとの大部分は読むことや書くことを経験していない。し
かも、彼らのほとんどすべての者はひとつの言語を習得し
ているのである。では、言語とは話されるもの(speech)で
あるという点はどうか。これはそれほど明白なことではな
い。事実、この主張は、レネバーグ (Eric H. Lenneberg)
によって記述された、音声をただのひとつも物理的に調音
することのできなかつた少年が、英語を習得し、それを聞
きとり、読むことも覚えた、というただひとつの事例の記
録によってくつがえされているのである。このように、音
声言語の文字言語への優位は認められなくてもかわらず、
記述言語学者たちは、精神 (mind) は観察できないが、そ
れゆえにそれは存在しないとあえて考えて、逆に、人間が
話すという行為は観察できることであると、この話すとい
う活動から手をつけ始め、その結果を分析し、文法を構

成する、つまり、音声から出発して文にいたる、という方法が試みられたのである。そこで、このスローガンこそ、言語の基礎的・決定的単位とされた音声の模倣を強調する根拠となっていたものである、とディラーはみなすのである。次に(二)について。精神を避けようとして記述言語学者たちは、言語は条件づけによって得られる習慣の集合体(a set of habits)であるとした、とディラーは考える。ここで言う条件づけとは、一つの行為が起るすぐそのあとに報酬または強化が続くと習慣が確立されるとする、スキナー(B. F. Skinner)のオペラント条件づけ理論(operant conditioning theories)のことである。この条件づけによって獲得された言語習慣の集合体は、第一義的には、人が模倣した基本文の集合体から成るとされる。また、新しい文は類推(analogy)によって作ることができる。したがって、この立場に立つ人たちは、例えばホケット(Charles F. Hockett)のように、「人が話をする時には、その人は模倣か類推かどちらかをしている」、と言い切れるのである。このように考えてディラーは、以上が模倣と記憶と文型練習による教授法の根底にある理論のすべてである、とさえ言っている。そこで次の(三)(四)(五)については簡単にふれるにとどめておこう。(三)は、人に言語の規則を教

えるな、という警告である。記述言語学者たちのように精神は存在しないと仮定するならば、規則はいかにして実体(reality)をもつことができようか。それは不可能である。トワデル(W. Freeman Twaddell)が言うように、「ある言語の規則とは、その言語の習慣的な面のひとつを分析的に叙述したものである。われわれの知るところでは、習慣は実体であり、規則は習慣の単なる要約にすぎない」ということになる。したがって、言語を教えるということは、言語習慣の集合体を覚えさせることである。そしてこれには、本質的な意味において、丸暗記させるしかない。次に、この規則への攻撃をさらに進め、文法性(grammaticality)の全概念をほうむろうとするのが、(四)のスローガンである。これは、モールトンが言っているように、学習者は「その言語を母国語とする者の言うことを、それが教科書にあることと一致しようと一致しなかりと、忠実に模倣せよ。なんとすれば母国語の話者は常に正しいから」ということである。これをさらに進めたのが(五)であって、これは普遍的な文法原理などというものは存在しない、ということの意味している。このことから、外国語学習における誤りの最も普遍な原因は母国語からの干渉にある、と言われるのである。したがって学習者のなすべきは、ただただ母

国語を語る者の本物の発音を記憶し、その言語の習慣を身につけるようにするだけである。以上モールトンの五つのスローガンを検討することによってディラーは、経験主義的アプローチに基づく教授法が根底においている理論を明らかにした。

では次に、理性主義的アプローチに基づく教授法が前提とする理論がどのようなものであるのかを考察しよう(一八一三七頁)。ディラーは、理性主義的立場を採るのはチョムスキーに従って、一九五七年以来の言語界に根本的変革をもたらした生成文法論者たちである、と考える。彼らはしかし、言語教育についての理論を、記述言語学者たちがしているように、明確に示しているわけではない。そこでディラーは、次の四つの命題^②を中心にして討議を進めていく。

- (一) 生きている言語は規則に支配された創造性 (Heil-governed creativity) を特色とする。
- (二) 文法の規則は心理的に実在する。
- (三) 人間は言語習得の独特の能力をもつ。
- (四) 生きている言語は人間をして思考可能ならしめるものである。

今度もまたディラーの討議に従って、これらを順次みてい

くことにしよう。先ず(一)について。ある言語を知ることとは、その言語で新しい文を創造できる、ということである。チョムスキーの言葉を借りるならば、「普通の言語行為は……刺激とは関係のない創造的なものである。」しかしこの創造性は文法性という範囲内に限られたことである。文法性の制限のために、単語の結合の多くのものが非文としてはじき出されてしまう。しかしそれにもかかわらず、言語の創造力というものは理論的には無限である。このことは、比較的少数の有限の数の文法的規則が無限の数の文を生み出すことができる、ということである。そこで、話者は多数の既成の文を頭の中に蓄積しておく必要はなく、彼にとって必要なはこれらの文を創造したり理解したりするための規則だけである。したがって、たくさんの基本文を記憶すればものの言い方を無意識のうちに覚えられるであろうと希望するよりも、ものを言うにはどう言ったらよいかを知ろうとする意識的な努力の方が、むしろいっそう効果的であろう、とディラーは考えている。次に(二)についてみてみよう。人は自分の言語の規則を、たとえ明示的に定式化できなくても、知っていると言いうる。子供においてもそうである。子供たちは、たとえ定式化できなくても、規則を機能的な方法、すなわち、抽象的な文法構造の

変化を意味の変化に関係づけるような方法で、知っているのである。したがって、規則を知っていて、その規則に基づいて行動をとることができる、ということとは、その規則を正確に定式化できる、ということとは、まったく別のことである。規則というものは、定式化されなくても、心理的に実在しうるものなのである。この理論を言語学習の場にあてはめて、ディラーは、言語の使用は経験主義者たちが論ずるように自動的なものであるのではなく、知的意識的なものである、したがって、言語学習も意識的に行なわれるべきである、と述べている。有意義な練習が重視されるゆえんである。次に(三)についてはどうであろうか。ここではディラーは、世界中の人はほとんど全部言語を知っているという言語の普遍性という現象から論じ始める。ところで、もし「言語はひとつひとつ異なる」ということが真理であるとしたならば、言語学習の普遍性ということが無意味になるであろう。実際、言葉というものはそんなに相違するものではなく、抽象的な水準では共通点をもっているのである。あらゆる言語には、語から成り立っている文があり、あらゆる言語は文の中に別の文をはめこむことによって恣意的に長い文を作ることができ、また、主語・述語のような文法関係を示している。語は、はっきりと

区別される分節音から成り立っていて、この分節音は示差的特徴によって自然類に分類することができるのである。あらゆる言語に通ずるこのような共通性によって、人間言語はいわゆる動物言語とは質的に相違するものである、と定義づけられる。そして、これらの共通性は人間のもつ生物学的構造によるものであると思われる。このように論じてきてディラーは、言語の習得は、ただ外部から人間に与えられたものが残る、というような自動的なものではなく、新しいものを知ろうという心をもっている人には、ごく自然な、ほとんど努力を必要としない行為であって、実際、死ぬまで身についている行為である。だから、この自然な過程に外国語教師が協力できれば、よりいっそう効果をあげうるであろう、と述べている。さて最後の(四)について、ディラーは言う。われわれは、言語を使って考えることができるようになって、はじめてその言語を「知っている」と言うことができる。語はわれわれのもっている非言語概念をわれわれ自身に明確なものとして示し、われわれの経験を抽象的に取り扱うことを可能ならしめる。しかも語は、われわれのために、一つの思想を表現してくれるものであり、われわれが記憶したいと思っている概念に名前をつけてくれるのである。また、文法について重要なことは、文

法構造における変化は意味の変化をもたらず、ということである。構造に意味を結びつけることができないようならば、構造を生産できるということは何の役にもたない。

したがって、言語の学習者には意味のある場面に基づいた練習が必要であるのであって、このような練習をもってすれば、文法はわれわれの思想を表わす手段となり、文法はわれわれにとって生きた概念形成となるのである。以上、ディラーが理性主義的アプローチに基づく教授法が前提とする理論であると考えているものを考察してきた。そして、この教授法にはディラーによれば(三九一四〇頁)、母国語を介さない直接法(direct method)、一步一步段階を踏んで進めていく段階的進展(step-by-step progression)、および、有意義な練習(meaningful practice)、この三つの手法が必ず含まれるとされているのである。

ディラーの主張する「経験主義的アプローチに基づく教授法」と「理性主義的アプローチに基づく教授法」との、それぞれが前提としている理論およびそれぞれに必ず含まれる手法は、右に述べたようなものである。では鳥居とディラーとの相違点はどこにあるであろうか。鳥居は教授法の分類をした時、「言語教育には、理性を重んずる方法と、経験すなわち感覚的に捉えられるもの、特に音声を重んず

る方法のふたつがある。特に後者は、十九世紀の比較言語学の発達、それに伴って起った音韻論・音声学の発達から、今世紀における構造言語学の発達にいたるまでの期間と、だいたい時期を同じくし、かつ理論的にも、それらの学問の影響のもとにおかれていた、との認識の上に立っていた」(二〇五頁)のである。だとすれば、鳥居とディラーとの考え方にはほとんど相違はない、と言わなければならない。したがって両者の相違点は、直接法をその特色の一つとしているグアンの教授法を両者は別様に分類したのであるから、直接法の扱い方にある、と言えよう。すなわち、外国語教授法において母国語の利用をどのように考えるか、という点において、ディラーは鳥居とは異なった主張をしているのである。そこで、この点についても少し考察しよう。鳥居と立場を同じくする佐々木昭が、母国語の使用の可否についてディラーに質問し、それに対してディラーが答えている(九二一—〇三頁)。その質疑応答によると、佐々木は、外国語学習において母国語の使用は重要な役割を果たすものである、と考え、また、ディラーも経験主義者の主張する教授法に数え入れている聴覚・口頭教授法では母国語の仲介をあらゆる可能な手段を用いて避けようとしている、と理解し、その上で次のように質問

している。すなわち、「ディラー氏は、言語学の理性主義的アプローチに基づいた方法的見地から母国語の排除を強調している。ディラー氏の見解に基づく、母国語の排除ということに關する限り、氏の立場は経験主義者の立場と一致し、理性主義者の立場とは一致しないことになるように思われる。なんとすれば、私の理解するところによると、理性主義者の主張するのは、母国語（の概念）の使用が外国語をよりよく学習するのを容易にするということであり、さらにまた「成人が、日常的な概念を表わす第二言語の一連の新語を覚えるのに、それらの単語とその指示物（物、絵、場面など）とを直接に結びつけるなどというのは、発達論的に見て時代錯誤であり不自然である」（D. P. Ausubel, *MJLJ*, Nov. No. 7, 1964）ということですらあるからである」と。これに対してディラーは、先ず、聴覚・口頭教授法は原則として母国語を排除してはいないし、この方法で学ぶすべての語の意味は翻訳を通して教えられている、と反論する。さらに、佐々木が引用したオーズベルの考えを、あたかも言語習得は語彙リストを覚える問題であるかのようにあり、言語学的に幼稚である、として退けている。そこでディラーは、例えばドイツ語の文法的性を単独で記憶するのは難しいが、これを文法的脈絡の中で覚え

ると、文法的性において一致する冠詞や形容詞と連想させることができ、新語をいろいろな文脈の中で意味に即して使ってみることによって得られる、と考え、易しい教材から難しい教材へと一步一步段階的に進めば、必ずしも母国語は使用しなくてもよい、と主張している。

以上、外国語教授法の分類について考察してきた。教授法は元来より効果的に教授する方法である。この観点からすれば、ディラーは「言語習得についての経験主義的・行動主義的前提は、これを拒否しなければならない」（三八頁）としている。鳥居も同様に理性主義的立場に立っている、と言えよう。しかしながら、たとえどのような教授法を採るにしても、学習者の主体的な学習意欲がなければ効果を期待できないことは明白であろう。それがあれば、模倣も記憶も、また数多くのドリルをさせる文型練習も生きたものとなるからである。教授者はこの視点を忘れてはなるまい。

註

① しかし、これらの用語の解釈について両者には相違があるように思われる。小論では詳しく触れないが、その相違はおおよそ次のようなものである、と思われる。鳥居はこれらの用語を哲学的・認識論的な意味で使用しているが、ディラー

はこれらに心理学的・生物学的な意味を与えている、という点である。もっとも、このように考えられる理由に関してはより深い検討が必要である。他日を期したい。

② 変形文法の言語観が仮説として立てていることのうちで、言語教育と関連のあるものである。伊藤健三・島岡丘・村田勇三郎共著『英語学と英語教育』（英語学大系第十二巻。大修館書店、一九八二年、一〇四—一〇五頁）では、そのようなものとして、次の四つがあげられている。

(i) 言語行動は一定の規則に支配されて行われる創造的活動 (rule-governed creativity) である。

(ii) 言語行動が支配される規則とは、文の意味解釈および文の生成に関する規則で、そのような規則についての知識 (competence) が言語行動 (performance) の基盤をなす。

(iii) 人間には、人間の自然言語ならばどの言語に関しても上述の規則についての知識を形成し、その言語を運用できるようにする能力が生得的に具わっている。

(iv) 右の(iii)の帰結として、人間の自然言語にはどの言語にも共通する普遍的性質 (linguistic universals) がある。

(本学助教 英文学)