

外国語教育学的視点から捉える教科開発学研究の方向性

著者	白畑 知彦, 占部 昌蔵
雑誌名	教科開発学論集
巻	1
ページ	103-111
発行年	2013-06
出版者	愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科 共同教科開発学専攻
URL	http://hdl.handle.net/10297/7398

【論文】

外国語教育学的視点から捉える教科開発学研究の方向性

白畑 知彦・占部 昌蔵

静岡大学・長岡高専

要旨

本稿では、外国語教育学の視点から教科開発学という新しい学問分野のあり方を考え、どのようなアプローチや研究姿勢が大事であるか、今回は特に、教科専門と教科教育の融合、つまり教科学について焦点を当て考察して行く。そして、教科開発学的な研究方法は外国語教育学研究にとってきわめて有効な方法であると結論づける。外国語を教えるある方法が有効な方法であるかどうか、単に楽しいとか、新奇な方法であるとか、教師の勤に頼った方法のみで終わらせてはいけない。有効であるかどうかは客観的な研究手法に基づいたデータを分析することによって評価される必要がある。その際に、教科専門（理論言語学）や教科教育（応用言語学）からの研究成果を積極的に取り入れた研究方法を採用すべきなのである。また、教科学に関連する幅広い知識は、教師が外国語を教える際の知識としても重要な役割を果たす。

キーワード

外国語教育学から捉える教科開発学研究、応用言語学、理論言語学、第二言語習得研究

1. はじめに

本稿の目的は、外国語教育学の視点から教科開発学という新しい学問分野のあり方を考え、どのようなアプローチや方法論が妥当であるか論じることである。特に、教科専門と教科教育の融合について考察して行く。本共同教科開発学専攻の平成24年度『学生募集要項』の1ページ目、「アドミッション・ポリシー（学生受入方針）」の欄には、教科開発学とは何かの説明として以下の記述がある（下線は筆者達による）。

共同教科開発学専攻は、愛知教育大学と静岡大学が共同して教育課程を構成している後期3年だけの博士課程であり、教科専門と教科教育を融合・発展させた教科学と、教職専門を発展させた教育環境学とを有機的に融合させることで、独自の学問分野である教科開発学を確立することを目指し、子どもたちを取り巻く環境を視野に入れ、教科との関わりの中で学校教育が抱える複雑・多様化した諸課題に対応した研究を行います。

従来、別々の領域として捉えられることの多かった「教科専門」「教科教育」「教職専門」であるが、本教科開発

学は、この3領域を統合し、学校教育が抱える複雑・多様化した諸課題に対応できる研究を遂行していこうとする挑戦であり、新しい学問領域なのである。

そして、本共同教科開発学専攻では、教科専門と教科教育を融合・発展させたものを「教科学」と呼ぶ(1a)。また、教職専門を広く発展させた学問を「教育環境学」と呼ぶ。そして、(1b)で示すように、「教科学」と「教育環境学」が有機的に発展した学問領域を「教科開発学」と称して、3分野の体系化を図ろうとする試みが本共同専攻の趣旨だと筆者達は理解する。

- (1) a. 教科専門 + 教科教育 ⇒ 教科学
b. 教科学 + 教育環境学 ⇒ 教科開発学

教科開発学の究明を通じて、教科内容の構成原理等を明らかにし、「教科学」と「教育環境学」の研究に寄与する教員を養成していくこと、また、「教科開発学」を専門とする教員を養成し、その教員が「教科開発学」に関する教育研究に基づいた教員養成カリキュラムを編成し、学部や修士課程等で指導を行い、優れた教員を輩出するという教員養成系大学・学部ならではのサイクルを確立することを目指しているのである。

本論の構成は次のようになる。本稿の執筆目的と教科開発学の概要を述べた「はじめに」に続く第2節では、

外国語教育学の目的について論じる。第3節では、教科開発学という枠組みの中で外国語教育学のあり方について述べる。第4節では、理論言語学の外国語教育学への具体的応用について、第5節では、第二言語習得研究から外国語教育学への具体的応用について論じる。第6節はまとめの節としたい。

2. 外国語教育学の目的

外国語教育「学」とは、いかなる内容を扱う学問領域であるべきか。まず、「外国語教育」という用語について考える。外国語教育という場合、日本で暮らす我々にとって最も身近なものは英語教育である。次に、非日本語母語話者への日本語教育が思い浮かぶだろう。英語教育、日本語教育という用語を使用する場合、それは外国語を教えることだけを指し、体系化された学問分野を指すことには使用しないのが一般的である。外国語教育「学」と外国語教育ではその意味するところが異なる。「学」という文字からも、「外国語教育学」は外国語教育に関する学問なのである。

では、外国語（英語）教育「学」とは何か。それは、生徒（学習者）が効率よく英語を身につける方法（教授法）を見出し、それを教師が実践して行くための手助けとなる研究領域でなければならない。学問であるからには、研究手法には客観性を伴わなければならない。外国語を教えるには教えるためのやり方が必要である。そのやり方は自分自身で考え出す場合もあるだろうし、他者のやり方を真似る場合もあるだろう。しかし、どのような場合であっても、教師の個人的勘だけに頼った方法で実践を行い、その方法が最善だと考えるのは間違いである。教師の勘や長年試行錯誤した結果あみ出した教え方の全てが悪いという意味ではない。大事なことは、その方法が本当に効果のある方法なのか、客観的に調査する必要があるということだ。たとえば、「外国語を教える達人」と呼ばれるカリスマ教師がいたとして、その教員の教授方法はどのような点で優れているのか、さまざまな角度から客観的に調査すべきだと主張したい。そして、その調査結果を公に発表することにより、他の教員と問題点を共有することができる。客観的にデータを収集することで、外国語の教え方を「科学する」ことができる。そのためには、「理論言語学の知識」「応用言語学の知識」そして、「教育学の知識」が必然的に必要となってくる。

また、現代社会の要請として、外国語教育、中でも特に英語教育に強く求められていることであるが、「学習者の英語によるコミュニケーション能力の育成」という課題がある。「英文法についての知識を獲得すること」が目標ではなく、「その知識を実際の場面で運用できる能力を育成すること」が求められている。また、英文法し

か教えられない教師、逆に英文法が苦手な、生徒からの質問に十分に答えられない教師にならないようにも努力すべきなのである。

外国語を教えるには、「楽しい授業」と「学力のつく授業」の両方が求められている。前者の実態を知るには「今日の授業は楽しかったですか？」や「ためになりましたか？」といった学習者へのアンケート調査方法が考えられる。しかし、児童・生徒に「英語の能力がつかましたか？」と質問したところで、英語能力に関し本当のところは何も分からない。外国語能力は客観的な方法を使って調査する必要がある。その際に、ここでも理論言語学の知識、応用言語学の知識、教育学の知識が必要となる。

3. 教科開発学としての外国語教育学

3.1 教科開発学における外国語教育学のあり方

前節までの考察に基づき、本節では教科開発学の中に外国語教育学がどのように位置づけるべきか、どのような方向性で外国語教育学を研究して行くべきか、外国語教育学と特に密接に関連する3つの領域、「理論言語学」、「応用言語学」、そして「教育学」と外国語教育学とを関連づけながら考察して行く。

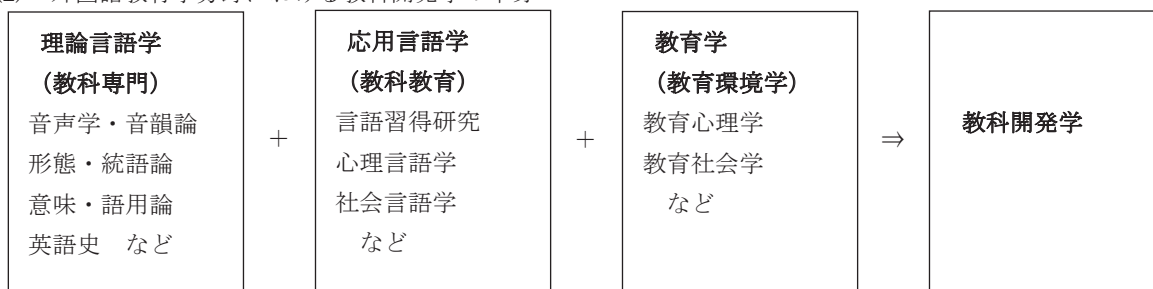
まず、理論言語学は「言語とは何か」を研究する学問で、大きく3つの領域に下位区分される。それらは「音声学・音韻論」「形態・統語論」「意味・語用論」である。また、別の区分方法に、言語を時間軸に沿って通時的に研究する方法と、ある時代の言語の状態を共時的に研究する方法がある。前者の研究からは英語の歴史や変化を知ることができ、外国語教育学には重要となる。

応用言語学とは、文字どおり、言語学研究成果を応用することにより研究が促進される学問領域のことで、下位領域には、言語習得研究、心理言語学、社会言語学などがある。

また、外国語教育学に関連する教育学的学問領域には、教室という場面で外国語を学習するとはどのような環境での学習であるのかなど、学習者の心理状態、社会的学習環境を研究する教育心理学や教育社会学などがある。これらの学問領域を統合することで初めて、学習者の実態が把握でき、真の意味で、どのように教えるべきか、そしてその効果を論じることが可能となり、本教科開発学の目指す本質と結びついてくるのである。次ページの(2)を参照されたい。

もちろん、これまでに「理論言語学」、「応用言語学」、「教育学」と外国語教育学との融合、特に理論言語学の研究成果の応用が試みられなかったわけではない。以下では理論言語学、主として生成文法理論と外国語教育学との関係について、歴史的にその変遷をたどることから始め、問題点を指摘し、その具体的解決策について考察して行く。

(2) 外国語教育学分野における教科開発学の中身



3.2 外国語教育学における理論言語学研究の重要性

Chomsky の生成文法理論の誕生を『統語の構造 (Syntactic Structures)』が出版された 1957 年とすれば、今日まで 50 年以上が経過したことになる。そして、生成文法理論を外国語教育に応用しようとする試みも、その誕生の初期から行われていた。文献を調べると、現在よりも 1960 年代、70 年代に熱心に理論の応用を模索していたことが分かる (白畑, 2008b)。当時、外国語教育、特に中学校、高等学校での英語教育の指導法に応用するため、その理論的論考のみならず、数多くの実践事例集が発表されている (例えば、鳥居・佐々木・斉藤, 1969; 佐々木, 1967, 1973; 長谷川・石上・大野, 1970; 伊藤・佐々木・大友・吉沢・伊村(編), 1976; 佐々木・小泉(編), 1977 など)。

しかし、当時それほど熱心であった英語教育への応用であるが、21 世紀の現在、中学校、高等学校の英語教育現場において、生成文法理論の枠組みを基に、英語教育・英文法教育を実践している教師は、筆者達の知る限りほとんどいない。それはなぜか。生成文法以前の主要な言語理論は構造主義言語学であったが、構造主義言語学全盛の時期は、行動主義心理学の理論と相まって、その考え方が外国語学習にしきりに応用されていた。

この理論の中心は、人間は刺激を与えられ、それに反応することによりさまざまな行動パターンを学習する。そして、その行動パターンは何度も繰り返えされることにより強化され、次第に習慣化していくという考え (習慣形成理論) が基礎となっている。したがって、外国語学習で最も効果的な方法は、学習者の母語と目標言語である第二言語の構造上の類似点、相違点を明らかにし、最も学習困難が生じると予想できる両言語間の相違点を中心に繰り返し反復練習することだと唱えられていた。当時の理論言語学者の中心人物である C. C. Fries や R. Lado などがこの説を率先して唱えた。当時の言語習得理論が妥当なものであったかどうかは別として、この時代は、言語理論と外国語学習の思惑が一致していた時代であり、両者の蜜月時代であった。

1960 年代以降の生成文法理論隆盛の際に、外国語教育に携わる人達は、これまで構造主義言語学の理論を外国語学習に積極的に応用してきたのであるから、今度は生

成文法理論を外国語教育に応用できないかと考えることは当然の成り行きであった。そして、実際、外国語教授のための工夫がいろいろとなされた。鳥居・佐々木・斉藤(1969)等は、1960 年代、70 年代に著された書物であり、生成文法の理論的枠組みとしては、「初期理論」そして「標準理論」を基にしている。よって、外国語教育への応用を語る際の中心的道具立ては、句構造規則、変形操作、そして深層構造、表層構造などであった。特に、変形操作を利用した指導法がよく利用されていた。当時の生成文法理論は変形規則が中心となっていたこともあり、「生成文法」ではなく、「変形文法」もしくは「変形生成文法」という名前で呼ばれていたことも肯ける。

「初期理論」では、句構造規則によって文 (単文) に変形操作が加えられ、関連する否定文や疑問文、さらには受動態などを作るようになっていた。さらに、複文構造も変形操作で作られるのであるから、このような単純さは (つまり、例えば、なぜ要素が移動できるのだろうかなどという「動機づけ」などの問題は考慮外であったわけ)、ある種とても魅力的ではある。続く「標準理論」では、文の意味はすべて深層構造で決定されることになった。そして否定文や疑問文のための変形操作はなくなったが、受動態のような文の意味を変えない変形操作はこれまで同様存続し、受動変形操作を経て表層構造が出来上がると考えられた。

深層構造、表層構造という概念などは、初級の中学生などを教える上で相応に応用できるものであったろう。例えば、1970 年代の指導法の文献には、英語は(3)のような深層構造を持つ言語であると教えるのが良いという記述が至るところに見受けられる。このような深層構造を土台に、疑問文や否定文への変形操作が加わり、表層構造 (つまり、実際に発話される文) が作られると教えれば、なぜ三単現には *s* がつくのか、そして疑問文ではなぜ *do* や *does* が文頭に現れるのか説明がしやすいと、これらの文献には書かれている。

- (3) a. You do play the piano (深層構造)
 b. John does like baseball (深層構造)
 c. Mary did watch TV yesterday (深層構造)

「標準理論」までは、各個別言語に合致する様々な変形規則が提案され、変形の全盛期であった。しかし、その後、80年代以降、これらの変形規則は「任意の要素 α を任意の位置にまで動かせ」という1つの移動規則 (Move α) に簡潔に集約されてしまった。これは、生成文法が目指す、あらゆる人間言語に共通の普遍原理を構築するためには極めて優れた提案であったが、一方で外国語 (英語) 教育界としては大変なことになってしまった。なぜならば、これまで頼りとしてきた英語特有の変形規則がなくなってしまったため、これらを授業で使えなくなってしまったからである。

さらに、「拡大標準理論」「改訂拡大標準理論」と続く変遷の後に、生成文法は変形規則の大半をその理論的枠組みから取り除き、表層構造や深層構造という仮説、さらには句構造規則をも大幅に変化させてしまったのである。以前頼りにしていた道具立ての大部分が消失してしまっただけになる。「統率・束縛理論」そして、現在の「極小理論」と進むにつれて、生成文法の研究対象は個別言語に特有の規則を発見することから、人間言語に普遍的な原理の発見へと切り替わり、それに伴い、理論の抽象度も加速度的に高まっていった。そのおかげで人間言語に共通した普遍の原理の特性が明らかにされてきたが、理論が急速に進化・発展していったため、外国語教育界はその変化に対応し切れなかったのだ。

現在、中学校、高等学校の英語教育現場において、生成文法理論の枠組みを使用して英語教育、特に英文法教育を実践している教師は (筆者達の知る限りではあるが) 皆無であることは前述もしたが、その理由は生成文法理論が中高の英語教師からは役に立たないと思われるためであろう。「生成文法」という言葉すら知らない英語教師も少なからずいるようだ。また、大学・大学院の英語科教育法などの講義で教科書として、これまでよく使用されてきている書物 (例えば、Brown, 2001; Johnson, 2001; 村野井・千葉・畑中, 2001; 米山, 2002; JACET 教育問題研究会, 2005 など) にも生成文法理論に基づいた教授法についての言及はほとんどない。これは、生成文法家や外国語教育研究家からの具体的な教授法・指導法についての提案がなされていないことの反映である。教授法への具体的提案のない理由の第一番目は、上記の考察からも分かるように、生成文法自体が英語という個別言語の分析を超えたところに関心が向いたため、理論自体の抽象度が高くなりすぎ、少々の勉強では応用どころか理論の概略を理解することすら困難であることに原因がある。

また、学習指導要領の記述からも分かるように、世の中における外国語教育、特に英語教育への期待と、それに伴う英語教育観の変化があげられよう。以前は、英文法と語彙の学習が英語学習の根幹であった。現在、この

ような考え方は主流ではない。要するに、「英語教育＝英文法教育」ではなく、英文構造を分析しながら学習していくのは垂流となった。生成文法は我々人間の持つ文法知識についての理論である。しかるに、現在の英語教育の目的は「(実践的) コミュニケーション能力の育成」である。「使える英語を身につける教育」ということだ。この傾向は日本に限ったことではなく、世界的な傾向でもある。

また、英文法教育は重要だと考えている教師でも、生成文法は取り入れていない人達がほとんどである。彼らが頼りとするのは依然として伝統的な学校文法である。生成文法は、普遍文法に関連する狭い文法領域について議論しているだけで、その他の多くの文法項目については何も分析してはいないという不満もあるようだ。これでは、「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」の4技能をバランスよく教えようとする中学、高校の英語教育には使えないと主張する。

生成文法はその理論が絶えず変化し、何をどう受け入れていったらよいか分からないことも大きな原因である。もちろん、生成文法の核となる考え方はほとんど変わることがないのであるが、言語知識とは何かを迫るために使用される専門用語は次々に生まれ、またあるものは破棄されていくのは事実である。それは理論が進化している証拠なのであるが、それでは外国語教育の世界では困るのである。

4. 理論言語学の外国語教育学への具体的応用

ここまでの議論では理論言語学 (生成文法) からの応用に対して否定的な論述が多かった。しかし、以下では「実際の外国語教育学への応用」ということを前面に出して考えてみたい。前述もしたが、中学校、高等学校で教師が使用する英文法は、伝統的な学校文法 (または、伝統文法) と呼ばれるもので、過去も現在も中心的位置を占めている。長年使われているという事実からも、学校文法には利点が多くある。しかし、短所もある。例えば、学校文法は「このような言い方をする」ということは教えてくれるが、「このような言い方はしない」ということや「なぜこのような言い方をするのは間違いなのか」ということの説明力に欠ける。一方、生成文法はそういったこと (の少なくとも一部) はきれいに説明してくれる。この長所を活かす方法を考えたい。例えば、(4)はwh移動制約の例であり、(5)は照応表現の例である。なぜ(4b)の移動は許されず、(5b)ではhimはKenを指すことができないか、学校文法では、「そうは英語では言わない」としか教えない (教えられない)。しかし、生成文法ではその理由が説明できる。学校文法の短所を補う形で生成文法の成果を活かす方法があるのだ。結果として両文法が相補分布の関係になればよい。

- (4) a. Who do you think killed Mary?
b. *Who do you think that killed Mary?

- (5) a. John said that Ken_i liked himself_i.
b. *John said that Ken_i liked him_i.

さらに、畠山(2006)も主張しているが、不適格文の積極的利用という指導法が考えられる。生成文法は不適格文を用例としてよく使用する。しかし、学校文法の文法書では不適格文からの文法教示はほとんどない。なぜなら、なぜ不適格文になるのかの説明力がない文法だからである。生成文法のこの長所も活かせるだろう。つまり、生徒が誤ってよく発話する不適格文を彼らの前に提示させ、なぜ不適格文になるのかまず考えさせ、最終的にはできるだけ分かりやすく説明を与える。

別の応用例として、大場・高橋(1995)は、痕跡(trace) *t* の概念などは上級レベルの生徒には役立つと主張する。例えば、want to における「wanna 縮約」について、(6a)では wanna 縮約が可能であるが、(6b)では不可となる。このような現象を、目には見えない痕跡という概念を使用して生徒に説明することは説得力があるのではないかと提案している。

- (6) a. Who_i do you want to kiss *t*? ⇒ Who do you wanna kiss?
b. Who_i do you want *t* to sing? ⇒ *Who do you wanna sing?

次に、代用表現を例にあげる。日本では英語の代名詞について中学1年生で学習する。そして、he は「彼」で、she は「彼女」の意味だと教えられる。このような対応関係は一見簡単なように思われるかもしれない。しかし、実際はそれほど単純ではない。まず、he は必ずしも「彼」ではない(Hoji, 1991)。(7a)の英文では、he と Shigenori が同一人物である解釈は可能であるが、(7b)では「彼」と「シゲノリ」の同一人物の解釈は不可である。また、日本語母語話者ならば、(8A)の返答としての(8B)の he は適切であるが、(8C)の返答として、「彼」や「あの人」を使用するのは大変奇異な感じがするだろう。

- (7) he と「彼」(その1)
a. After he_i tried LSD, Shigenori_i dropped out.
b. *彼がLSDに手を染めた後で、シゲノリは退学した。

- (8) he と「彼」(その2)
A: I met a man called Shigenori today.
B: Who is he?

- C: 今日、シゲノリと呼ばれている人に会ったよ。
D: *彼/*あの人/その人は誰ですか?

これらの日英語の代用表現に関する言語事実を理論的に説明づけられるのは、生成文法研究の成果であり、このような理論言語学からの成果を外国語教授法の際に活かすべきだと主張したい。次に、言語習得研究の外国語教育学への貢献について考察する。

5. 第二言語習得研究から外国語教育学への具体的応用

第二言語習得研究の成果(の少なくとも一部)は、外国語教育学へ有効な示唆を与えてくれる可能性を考察する。(9)はこれまでの第二言語習得研究の研究成果(の一部)である。

- (9) a. 教室で行われる外国語学習であつてさえも普遍的な習得順序が存在する領域がある。
b. そのため、教師からの誤りの訂正があまり役に立たない文法項目が存在する。

これらの研究成果は外国語教育学に応用が可能である。まず、(9a)だが、外国語教師の中には、母語習得や目標言語圏内での第二言語習得と、教室での外国語学習とは全く異なるものであると考えている人がいる。もちろん両者には違いはある。最大の相違はそれぞれの学習者が受けるインプットの量と習得の速さである。ところが、興味深いことに、習得が進んでいく道筋はきわめて類似することが数々の研究から明らかになっている(Lightbown & Spada, 2006; 若林・白畑・坂内, 2006)。そして、その習得の順番は教科書に出現する教わる順番とは必ずしも一致しない(白畑・若林・須田, 2004)。教師は教える順番に生徒は習得していくのではないことを認識しているべきである。(9b)について。少なくともある一定の文法項目群(例: 動詞の過去形(-ed)や三人称単数現在形の(-s)などの文法形態素)には自然な習得順序が存在するのなら、教師は学習者の誤りをその都度全て訂正しても、その労力の割には効果が期待できないことが分かる。

次に、音声習得研究からの貢献について論じる。まず、外国語の音声は幼少時の方が早く身につくということが実証されている(白畑・若林・須田, 2004)。もう少し正確に記せば、より早く「取り戻せる」ことができると言える。また、外国語の音声の習得では、我々は論理的な思考能力や分析的な能力を使用するわけではない。よって、当該学習者が論理的な思考能力を持っていようといまいと、つまり、世間一般でいうところの、「頭が良い」とは全く関係のない学習領域となる。逆の見方をすれば、音声領域の習得では、分析的な能力が高い学習者であつ

ても、その能力を活かすことができにくい領域だと言えよう。この点は、教室環境での文法学習と端的に異なる点である。明示的に文法を教える教室環境での学習では、分析的思考が得意な学習者の方が一般的に有利である。

また、言語インプットの量が極端に少ない日本の小学校での英語活動では、英語の発音がうまく身につかない可能性が大という推測が成り立つ。これは、日本の子どもの外国語学習能力が低いといった、言語能力そのもの問題ではなく、単純に学習時間が確保できないためだということである。裏を返せば、小学生がその年齢に合った能力を十分に発揮できるような環境（つまり、暗示的言語学習 (implicit learning) が得意な子どもの力を発揮することができるほど十分な学習時間の確保）を整えてあげさえすれば、英語能力、殊に発音能力は身につくことができると言えよう。しかし、現実にはそのような学習環境を作り出すことは難しい。よって、週1時間ぐらいの外国語活動での成果として、「英語の発音が良くなる」「英語音素の聞き分けができる」といった成果を期待すべきではないという結論に至る (白畑・若林・須田, 2004)。

では、小学校の英語活動では何を期待すべきなのか。現状では、「英語能力を身につけること」を目的とするよりも、「コトバに対する興味」や「自分とはものの見方が違う人達がいることを受け入れられる心の育成」を目指すべきであろう。それは文部科学省の学習指導要領に明記されている「生きる力の育成」と直接結びつく。このような人間教育は小学校教育として極めて大事な教育であることが、言語習得研究成果から導き出される。

次に、学習者のおかす誤りの訂正は実際に効果があるのかどうか、第二言語習得研究成果から考察する。幼児が母語を獲得する際、彼らはさまざまな誤りをしながらも、体系的に母語を獲得していく。しかし、母語獲得では、誤りに対して明示的に訂正してもほとんど効果がないことが明らかになっている (鈴木・白畑, 2012)。その原因として、1つには幼児にとって親の訂正の意味が理解できないため、2つ目として、幼児は親がおこなう訂正を真剣に聞いていないためであると言われている。

それでは、外国語学習の際の誤りの訂正は効果があるのか。「一時的な効果しかない」という研究と、「項目によっては効果がある」という研究などがある。前者の代表には、White (1991) がある。後者には白畑 (2008a) がある。White (1991) は、カナダの英語集中プログラムで学ぶフランス語母語話者を対象に、副詞の位置に関する習熟度について長期的に調査したものである。その結果、副詞の位置に関する誤りの訂正や明示的説明は、教えた直後には有効であったが、1年後には教えていないグループと大差ない結果になってしまったと報告している。一方で白畑 (2008) は、日本人大学生を対象に、

「動詞の過去形」「所有格 's」「三単現 's」「because の使用」「recently の使用」について、明示的に教え、その効果が長期的に持続できるものであるかどうか調査した。その結果、「because の使用」と「recently の使用」については、明らかに効果があったことを報告している。以上の結果を総合すると、誤りの直接的訂正に効果がある文法項目と、あまり効果のない文法項目があるのではないかという結論に達し、このような成果も外国語教育学の研究に貢献できよう。

第二言語習得の際の学習者の母語からの転移についても第二言語習得研究からの成果は大きい。どの言語を母語に持とうが、類似した発達過程をたどって習得されていく領域は確かに多い。一方で、上述内容と相反するようであるが、学習者の母語が異なると、やはり発達過程も異なるのではないかと表面的には見て取れる学習者の発話も観察される。これは、母語からの干渉が学習者の発達過程に複雑に影響を及ぼしている証である。例えば、Spada & Lightbown (2002) によれば、第二言語学習者はみな、否定要素を動詞の前に置く段階 (例: I no like milk.) を経験するが、スペイン語を母語とする英語学習者は、この段階に留まっている期間が他の母語話者よりも長くなる。その理由は、スペイン語では否定要素を動詞に前置する構造が許されるため、そこに母語からの負の転移が生じ、次の発達段階に進む障害となってしまうからである。つまり、母語からの転移は、ある特定の発達段階に留まる期間を長くしてしまうということだ。

Spada & Lightbown (2002) は、さらに、学習者の母語からの転移は、発達の副次的段階 (substage) を作り出すと述べる。例として、英語を習得するドイツ語話者が、(法) 助動詞の後に否定辞を置くことができるようになる段階 (例: John cannot play baseball.) に到達すると、一般動詞の後にも否定辞を置く発話 (例: John plays not baseball.) がしばらく続く。ドイツ語ではこの構造が許される。一方で、一般動詞の後にも否定辞を置かない構造を持つ言語を母語とする英語学習者からは、ドイツ語話者がおかすような誤りはほとんど観察されない。このような現象も、母語の特性が複雑に影響を与えている結果のためだと推察できる。

Spada & Lightbown (2002) にはもう1つ興味深い例があげられている。それは、代名詞主語を使用した疑問文において、「主語-動詞の倒置」規則を既に習得しているフランス語を母語とする英語学習者は、ある時期、主語が名詞になると同様の構造を使用しなくなる。つまり、Can he play baseball? は、フランス語母語話者自らも使用し、他者の発話でも許容するのであるが、Can John play baseball? を提示されると、この英語構造が適格であるにもかかわらず、不適格だという反応を示すのである。その理由は、おそらくフランス語からの転移である

と Spada & Lightbown (2002) は主張する。なぜならば、疑問文を形成する際、フランス語では代名詞主語は動詞の前に移動するが、名詞主語はそのようにはできないからである。そして、このような現象は、フランス語の文法と類似しない言語の母語話者にはほとんど観察されない。

上記の Spada & Lightbown (2002) に関連して、学習者の誤りに関し、学習者の母語と第二言語のみを比較分析し、学習者が母語にある構造と同一の構造を第二言語でも産出するからと言って、それがすぐに母語からの転移であると決めつけるのは危険である例を示したい。中国語を知る人は(10)に載せた発話は、中国人日本語学習者の発話だと思うかもしれない。

- (10) a. *学校本 (= 学校の本)
 b. *大きい家 (= 大きい家)
 c. *走っている人 (= 走っている人)

確かに中国語母語話者は日本語を学習する際に、「の」を脱落させたり、過剰に付加したりすることは比較的よく知られている(白畑・久野, 2005)。そして、中国語ではこのような構造は許される。この事実のみから判断すると、中国語母語話者の産出データに「の」の脱落や過剰生成現象が見られるのは、母語である中国語からの転移であると考えてしまうかもしれない。

しかし、この考えは不十分である。まず、「の」の脱落や過剰生成は、日本語を母語とする幼児からも観察されるからである。さらに、他の言語の母語話者(例えば、英語母語話者やインドネシア語母語話者など)の発話にも観察される(白畑, 1994)。事実、(3)は英語母語話者が実際に発話した日本語である。この学習者の「*大きい家」という発話は、少なくとも a big house からの転移とは考えにくい。すると、中国語母語話者が「*大きい家」と発話した場合も母語からの転移と考えるのは間違いなのか。この判断は極めて難しい。中国語母語話者が他の学習者よりも高い割合で「の」の過剰生成を長期間繰り返しているのならば、Spada & Lightbown (2002) の例と同様に、やはり母語からの影響を受けているためかもしれないからだ。そして、実際そうである。何が学習者の誤りの原因なのかを特定することは一筋縄ではないことを、第二言語習得研究からの貢献として外国語教育学へ教示してくれる。

4. まとめ

本稿では、外国語教育学を研究するには、教科開発学的視点に立った研究が必要であることを論じた。すなわち、教科教育、教科専門、教育環境学の3領域が有機的に統合した教科開発学的視点に立った上で、外国語教育

学を研究していくべきであることを、主として理論言語学の研究成果と言語習得研究の研究成果を応用することから考察した。そのためには、外国語教育学研究者は、教えるテクニックだけを考えるのではなく、自分の教え方が本当に妥当性のある方法であるのか、客観的なデータ収集方法を用いて評価して行かなければならない。

そのような際に、理論言語学や応用言語学からの研究成果が役に立つのである。関連する領域を融合した研究姿勢は今後ますます重要となるだろうし、そのような研究姿勢を身につけるよう外国語教師自身も幅広い知識を身につける努力をしていく必要がある。最後に、本筆者達の今後の研究方向であるが、次の論考では、本稿では扱わなかった、外国語教育学と教育環境学との関連について考察して行くことにしたい。

引用文献

- Brown, H.D. (2001) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- 長谷川克哉・石上守男・大野三郎 (1970) 『変形文法と英語教育—実践と記録編』東京：明治図書
- 畠山雄二 (2006) 『言語学の専門家が教える新しい英文法』東京：ベレ出版
- Hoji, H. (1991) "Kare." In C. Georgopoulos & R. Ishihara (eds.), *Interdisciplinary Approaches to Language: Essays in Honor of S.-Y. Kuroda*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- 伊藤健三・佐々木昭・大友賢二・吉沢美穂・伊村元道(編) (1976) 『英語指導法ハンドブック 導入編』東京：大修館書店
- JACET 教育問題研究会(編) (2005) 『新英語科教育の基礎と実践』東京：三修社
- Johnson, K. (2001) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Pearson Education Limited.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006) *How Languages are Learned, Third edition*. OUP.
- 村野井仁・千葉元信・畑中孝實 (2001) 『実践的英語科教育法』東京：成美堂
- 大場昌也・高橋邦年 (1995) 「Transformational Generative Grammar (変形生成文法)」田崎清忠(編) 『現代英語教授法総覧』東京：大修館書店
- 佐々木昭 (1967) 「変形文法と教育実験(1)–(3)」『英語教育』6月号–8月号. 東京：大修館書店
- . (1973) 「変形文法による授業の進め方」『英語教育』3月号. 東京：大修館書店
- .・小泉保(編) (1977) 『新言語学から英語教育へ』東

京：大修館書店

Spada, N. & Lightbown, P. M. (2002) "Second Language Acquisition." In Schmitt, N. (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*, 115-132. London: Arnold.

白畑知彦 (1994) 「成人第2言語学習者の日本語の連体修飾構造獲得過程における誤りの分類」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会科学篇』 第44号 pp.175-189.

——. (2008a) 「第二言語習得からの示唆」『スペシャリストによる英語教育の理論と実践』東京：松柏社

——. (2008b) 「生成文法は外国語教育にどのような貢献ができるか」『月刊 言語』11月号, 60-65. 東京：大修館書店

——. ・久野美津子 (2005) 「L2 児童による日本語名詞句構造内での「ノ」の習得」*Second Language*, 4, 29-50.

——. (編著) ・若林茂則・須田孝司 (2004) 『英語習得の「常識」「非常識」』東京：大修館書店

鈴木孝明・白畑知彦 (2012) 『ことばの習得』東京：くろしお出版

鳥居次好・佐々木昭・斉藤武生 (1969) 『変形文法の英語教育への応用』東京：明治図書

若林茂則 (編著) ・白畑知彦・坂内昌徳 (著) (2006) 『第二言語習得研究入門 生成文法理論からのアプローチ』東京：新曜社

White, L. (1991) "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom." *Second Language Research*, 7, 133-161.

米山朝二 (2002) 『英語教育 実践から理論へ<改訂増補版>』東京：松柏社

【連絡先 白畑 知彦

E-mail: ektsira@ipc.shizuoka.ac.jp】

Theories and practices in Subject Development from the perspective of studies of foreign language education

Tomohiko SHIRAHATA, Shozo URABE

Faculty of Education, Shizuoka University

Nagaoka National College of Technology

Summary:

This paper attempts to investigate what Subject Development, a new academic field, should be from a foreign language learning/teaching perspective: What kind of approaches and attitudes toward this new academic field we should take. We will especially consider Subject Development with focus on the combination of subject specialty and subject education. We conclude that Subject Development approach is a useful research method for the studies in foreign language learning/teaching. Whether a certain kind of method of teaching a foreign language/teaching is valid or not must be evaluated by analyzing data based on the objective research methodology. We should employ research procedures which treat research findings obtained from theoretical linguistics (subject specialty) and applied linguistics (subject education) as important factors.

