

外国語教育と学習の記述・分析・理論化 における方法論の限界

The Limits Of Methodology In Describing, Analysing And Theorising Foreign Language Teaching/Learning

アルトゥーロ・エスカンドン
(和訳 小松晶子)

This paper reflects on the limits of methodological approaches when describing, analysing and theorising on the teaching/learning process. Methodological approaches have been largely dominated by positivism (technical rationalism). And positivist methodology, in turn, leaves tacit knowledge (on which professional practice is built) outside of the research process. Furthermore, educational issues (course curriculum, students' approaches to learning/study, critic theory, etc.) are also omitted from the theoretical endeavour. While this methodological approach may have been valid in an industrial (*Fordist*) educational setting dominated by vocational and technical orientations to education, it now clashes with approaches that are more suited to teaching/learning foreign languages in the present. The lack of a curriculum, its domination by the language of positivism, or the conflicting influences of methodologies derived from disciplines more established (and considered more prestigious), i.e. Literature and Linguistics (which reproduce their own methodologies), produces in many cases an implosion of incoherent educational objectives. The methodology of practice (teaching and learning a foreign language) should be dealt with within new epistemic frameworks, such as Schön's 'reflection-in-action', which embraces professional (and students) performances based in tacit knowledge (knowing-in-action). This paper proposes to set the methodological issue of teaching/learning foreign languages within the discipline of Applied Linguistics, which by definition incorporates tacit elements of practice and other disciplines' interdisciplinary constituents.

はじめに

言語というものは異なった世界、異なった風景、異なった人間的価値構造への窓である。再度強調しよう。ある種の、特に米国の心理教育学によれば、多言語を話す子供は精神的混乱により精神分裂症を患う危険性が高いということである。私に言わせればナンセンスである。子供にいくつかの言語を教えることは、まず、その人格に幅広い人間的センスを与えるということである。ただひとつの人間のあり方しか認めない国粹主義

的、愛国主義的独占はここにはない。各言語には文学があり、異なった伝統の歴史がある。これこそが真髓なのである。樹木に根があるならば私は樹木を愛する人間であるが一人には足があるのである。これは大きな進歩である。言語はわれわれに足を与える。われわれは、他者の客となり、その言葉を理解し、それに答えることができるのである
...

(Steiner, 1999, pp.16-17)

上記は Steiner の引用であるが、これを基本原則として表明し、外国語教育・学習の実践を支える理論的枠組みについての簡単な考察を始めることとする。ここでは特に、日本の大学制度におけるスペイン語教育について触れていきたい。

一つの言語を学習することの目的が、学習者に、世界を巡るため、また同類たちの思考を理解するための一対の足を与えることであるならば、教育はこの高邁な目的を達成するための最良の手段でなくてはならない。しかしながら、日本における外国語教育の現状は、この目的を目指すかわりに、抽象的な言い方をすれば教授法だけに集中しているようである。より具体的に言うと、メソッド・手法の開発と模写に終始しているようである。教授法は教師の行為を正当化するコンテクストを持たず、教育・学習現象を説明しうる効率的な形を持つことはめったにない。多少なりとも意識してメソッドが使用され、実践されるのではあるが、ほとんどの場合、メソッドを認識している理念的・観念的枠組みについては明らかにされない。また教授法的アプローチを変容させたり学習者を選定する社会的・物理的状況についても具体化されないままである。教授法が問題の中心にあるのか疑わしいにもかかわらず、教授法が教育問題の中心課題となっているのである。

教授法は無菌的システム、すなわちある教育目的を達成するために意図的におこなわれる合理的分析の結果からは程遠い存在である。むしろ、教授法のパラダイムは時代や社会背景とともに変わりゆくものなのである。

1. 教育志向

Chambers (1993) は教育の性質と目的に関する様々な思潮をまとめ、「志向」と名づけた3つのグループに分類した(表1)。

これら志向のそれぞれが、教授法、メソッドというものを有し、これには根拠がないわけではない。それどころか、それぞれの教授法がそれぞれの理念的パラダイムに基づいている。しかしながら、これだけが唯一の決定要因であるわけではない。教育志向はより具体的な段階において、研究法や教育法と弁証論的關係を持つのである。志向の模写は、研究・教育の具体的メソッドを使用して特定の学問分野の知識を模写することによっても起こる。体系機能言語学的理論が認めるところによれば、ある特定の学問分野と結びついた教授法の実践は

表1 教育志向

| 教育志向 | 研究方法 | 心理学的志向 | 教育とは主に……である |
|-------------|--------|-----------|-------------|
| 自由主義的・人文主義的 | 歴史解釈学的 | 認知的 | 過程 |
| 専門的・職業訓練的 | 経験分析的 | 行動主義的 | 所産 |
| 開放論的 | 社会批判的 | 心理分析的・認知的 | 行為 |

(Chambers, 1993)

教室内のランゲージをも決定し、従って教育スキームを模写するのみならず特定のランゲージをも模写するのである。すなわち社会空間、管理、支配の形成方法を模写するのである¹⁾。職業訓練的傾向を特徴とする選抜プロセスはある学問分野のランゲージに応じることのできなかつた学生の疎外感を覆い隠す結果になりがちである。このプロセスは、認知能力の評価によるとは限らない。事実、ジェンダーも含めたいくつかの社会的要因がこの公式に当てはまるのである²⁾。

純粋に教育的な場で、知識の有効性を証明するシステムというのは、Bernstein (1977, p.85)によれば、次の3つの「メッセージシステム」に区別することができる。それは、(a)有効な知識とみなされるものを決定する学習計画、すなわちカリキュラム、(b)知識の有効な伝達とみなされるものを決定する、教授法、そして、(c)学習者の側からの知識の有効な理解とみなされるものを決定する、評価である。

1.1. 自由主義的・人文学的志向

この志向の特徴は知識の二重把握にある。一方の把握方法によれば、知識は先祖より受け継いだ知識の解釈学的・循環的解釈の集団プロセスである。これは、常に学問分野の伝統の枠内にある解釈システムの破綻を意味するものではない。従って知識は *artis materia* を解釈するに従って最新化していく集合体なのである。これはほぼ人文学的伝統に当てはまる。他方で、自由主義的伝統は知識のアイデアを個人中心のプロセスとしてとりこむ事を常とするが、その所産は公有財産の範囲内にとどまるのである。すなわち、個人的競争には開かれているものの、その意図するところは、社会的モラルの伝達である。

西洋の中世における大学教授法においては、教科書の不足を補う実践的方法として口述という方法が見直され (Hajnal, 1959)、学生達の記憶を助けた。このことにより、ある程度解説的・規範的な文法の発達が必要となったが、その目的は口述筆記された内容をより明確にし、スペルミスを解消し、方言や他言語が使われていた環境にいた、読み書きを覚えるにはむしろ遅い年齢の人々に対して、習得すべき言語の規範的使用を促すことにあった。評価は音読により行われた。ディベートは評価の方法としては優れたもので、獲得した知識を評価する

基本的要素であったばかりでなく、プラトン・アカデミーや市民集会の自由な空間や創造性を集大成し象徴するものであった³⁾。したがって文法教育は *Trivium* の残り2つの学問分野、すなわち修辞学、弁証法を伴っていた。この評価方法は今日も、博士論文の *viva voce* すなわち口頭試問と呼ばれるものの中に生きている。しかしながら当時の生き残りである評価法はいまや非常に減少してきている。対話的要素及び、ディベートの継続的かつ中心的実践といった古典的要素は、単一方向のスピーチや筆記試験といったものに取り替わられた。例えば英国では、18世紀の末にオックスフォード大学で学部評価の方法として口頭試験を使用していたが、ケンブリッジ大学においては、同大学において得意分野であったニュートン数学が絶頂を迎えた結果、試験における口頭要素は最小限となり筆記要素が最大化されたのである⁴⁾。

1.2. 専門的・職業訓練的志向と集団教育

もうひとつの教育志向は、教師という職業の学問的認証である。教授行為の一つ一つが、長年の経験主義的研究によって蓄積された理論体系を形作る一般原理を引き合いに出すことによって、擁護される。教育者の職業実践は合理的かつ形式化された行為でなくてはならない。その技術的要素は暗黙要素であるが、この志向によれば、メソッドに同化されることができる。この場合のメソッドというのは、まさに一般原則の適用を意味する。言い換えれば、教師の技術は暗黙モデルとしてのメソッドから、形式化モデルとしての学問となるのである。

Schön (1987) によれば、教師養成機関である短大、大学は、実証主義的パラダイムに支配されており、これを技術的合理性モデル (technical-rationality model) と称している。これは現代の大学研究にみられるモデルであり、19世紀末ドイツの大学に取り入れられた実証主義的学説より発生したものである。このモデルはヨーロッパ全域に普及しているが、ジョンホプキンス大学を通じて米国に広まり、その後、ミシガン、コロンビアなどといった地域に広がり、ついにはアイビーリーグ⁵⁾ にまで伝わった。

基本となったのは、大学は新しい知識、それもできれば学問的かつある程度システムティックな知識の創造に従事すべきであるという、当時では革命的な考え方であった。(…)そしてその後、実践をどうするか、という問題が持ち上がった。最初の目論見は、職業を大学の枠外に置くということであった。Thornstein Veblen はビジネススクールを統合しようとしていたシカゴ大学を痛烈に批判した。(…)そして職業は、大学の入学許可証のごとく、大学が採用した認識論と合致する必要があり、職業知識は研究の応用であった。そこから、規範的職業訓練カリキュラムという認識が生まれたのである。(…)まず優れた基礎学問を教えよ、その後優れた応用学問を教えよ、そして日常の問題点に対してその学問を応用させよ。そしてまた研究と実践の間に一線を画した。なぜなら研

究モデルが実験的管理のもと研究室で行われる学問的メソッドであるならば、実践は実験というには複雑であったからである⁶⁾。

(Schön, 1987)

技術的合理性モデルにおいては、Schönが学校知識 (school knowledge) と名づけた知識は、3つの基本的特徴を持って了解される。まず、知識はひとつの所産であるという認識がある。すなわちひとつの知識体系がありそれぞれの質問に対して正しい解答が存在する。この体系を熟知し学生に伝えるのが教師の職務である。知識は形式的かつ断定的である。事物に特性を与える明確な文章を作成することが可能、すなわち、事物・特性間の関係を言語や記号で表すことが可能なのである。第二に、より一般的で理論的であればあるほど、知識は高等であるとする認識がある。最後に、知識は分子構造を持つという考え方があり。すなわち、より複雑で進歩的な情報の集合体に組み立てることのできる情報単位、すなわち能力の基本単位で構成されているという認識である。

このモデルは、現在のカリキュラムにみられる専門化と、知識や学問分野間の、例えば学部間の排他的分離を理解するためのキーポイントである。この分離なくして大学に通う大人数の学生達の教育需要にこたえることは不可能であろう。このモデルは18世紀に出現し19世紀に絶頂を迎えたが、労働市場と教育制度の間に生じた緊密な関係とも合致するものである。前者は後者に対して、認定システムを通じての象徴的資本の配分という排他的特権を与える。より広い領域について言えば、その期間中、教育制度は正統なランゲージュを強制的に認めさせ、通俗的或いは地域的異形は退けるのである (Bourdieu, 1991, p.49)⁷⁾。教育制度は国家プロジェクトにおいて個人の社会化の認証者としての重要な役割を獲得するのである。

知識がそれぞれの学問分野に分割されることにより、教師は専門化するのみならず、フォード式の生産ラインにのせられ移動させられることになる。そこでの生産計画はカリキュラムである。教育者はひとつの一貫した統一性のある総合体として知識を伝える権利を失い、従来の教育的作業は大きく減少する。教師はカリキュラムの作成に参加することを停止することすらあり得る。

1.3. 強制的開放

1920年代における Vygotsky の構成主義 (Constructivism) 心理学の出現は今日にいたるまで教育界に幅広い影響を与えつづけている。学習は、少なくとも理論上は、「現実」の受動的受け入れであることをやめ、コミュニケーションとインタアクションの社会的経験による一時的プロセスとなったのである⁸⁾。構成主義的教授法の柱は、学生達が主役となり、共同で知識を構築するに最適な環境作りを行うことである。そのために教育の基本は、可能な限り現実的な問題点を解決するという目標を持つ共同作業となる。教室はこの世の問題点のシミュレ

ーターと化すのである。

構成主義的パラダイムに基づいたメソッドでは、教育の中心は学生であると主張しているが、ここにはいまだ議論の余地があり、その考え方には限界がある。問題点の作成は原則として教師の側で行われるのである。言い換えれば、テーマは学生の側から提示されるのではなく、教師がひとつの活動として提示して初めて発生するのである。同様に確かなのは、実証主義的ランガージュで記されたカリキュラムに従って教育機関が目標を用意し、構成主義的活動はその手段となることである。そこに、達成すべき目標、もしくは成果が設定される。学生に焦点をあてた活動は、一見、より自由であるが、こういった活動は、教師によって実証主義的枠組みを保ちながら教室において再生利用されるのである。事実、数週間も経過すると、このからくりは学生達によって見破られ、学生達は退屈や明らかな倦怠を示し始める。結局、彼らが独自の質問を投げかけたわけではなく、ましてや活動目標を設定することなど一度もなかったのである。学生達はこの教師側の操作に気づくと、表面的な学習方法をとるようになるであろう (Morgan, 1993, p.83)。

義務的な活動が学生の中に作り出す倦怠や嫌悪を埋め合わせるために、教師は様々な手段を講じて管理枠を強化しようとする可能性もある。まず、より興味深い活動を模索し続け、こうして、教室は周到に用意された活動を学生達が鑑賞する進歩的な発表空間となるのである。第二に、授業への参加に対して褒賞を与えることも考えられる。授業参加は最終評価の一部またはすべてとなる。Gilson (1994) の指摘通り、教室の中心はまたもや教師となるのである。なぜなら、学生は参加することを余儀なくされるのみならず、参加していることを教師にアピールし、教師の目標を半ば無意識のうちに吸収してそのめがねにかなうためにありとあらゆる事を行うからである。評価方法については、特に単一手法（筆記試験、口頭試験、個人試験、団体試験）によるものである場合、学習に対する志向やアプローチが異なった学生を差別する結果になりかねない。学生には強み・弱みがあり、特定の学習分野における能力或いは能力不足をかかえ、社会機能的にも異なった得意分野（その学生の社会的バックグラウンド、個人の心理的特徴、文化的パラメータなどいろいろな要素により決定される）を持っている。参加を評価するという事は、ひとつのモチベーションに限って評価するという事で、学生が持ちうる、現在評価対象となっているモチベーションと同様に有効な他のモチベーションを評価しないということである。筆者は Morgan (1993) 同様、学生が、学習するためのモチベーションを持っている、あるいは欠如しているということではなく、モチベーションが異なるのだと考える。道具としてのモチベーション、職業訓練としてのモチベーション、学問としてのモチベーションといったように。多くの場合、こういったモチベーションは知識の評価基準とは相容れない。特に、知識、カリキュラム、評価システムが閉鎖的なシステムまたは集団教育向けに設計されたシステムの中で了解され実践される時には、このことが当てはまる。

最後に、顕在化されたカリキュラムの不在は、評価の役割を学習過程における潜在的カリキュラムとして位置付ける（Rowntree, 1997）。これは大きな影響力をもつ要素の一つであり、教育・学習プロセスの中で提示されるあらゆる活動に影響を与えかねない。またこれは、一見して、日本の大学教育において最も未開発の分野である。日本の大学教育は学習計画をどういったランゲージで表現すべきなのか、人文学的表現にすべきか、実証主義的表現にすべきか、または開放主義的教育モデル的にすべきなのか、知らないようである。これはもちろんひとつの計画書を整然と作成するという段になって初めて言えることであるが。Windschitl (1999, p.752) は、構成主義的活動はその理念的枠組みの外で採用することはできないと警告している。というのは、コンテキストを外れてしまうと、「…ばらばらな実践の寄せ集めで、お互い補強しようとしてもできない代物になる危険性があるからである」⁹⁾。同様の理由から、構成主義的教授法の実践は、その他の知識評価基準、すなわち知識認識と評価システムが、カリキュラムに関して閉鎖的な教育制度の中で、異なるパラダイム、異なる教育志向により統制を受けた場合、その開放的価値を失ってしまう。

知識認識、知識の獲得・創造モデル、教育評価メソッドは、教師の高等教育過程、教師の学んだ、特に専攻した学問分野での客観的手法によるところが大きい。最近日本で、自由主義的・人文主義的パラダイムから、もしくは言語学の実証主義的立場からスペイン語文法教育について論議されてきたが、これには、先述の論理、状況があてはまるように思われる。日本の教師達は恩師より受け継ぎ慣れ親しんだ教育モデルを模写しているのである。そして、確かなのは、自分でも受け入れるのに骨が折れたものの、ひとつの外国語を習得するという知的実践的恩恵を間違いなく与えてくれた伝統に固執しているのである¹⁰⁾。こういった教師達が日本の大学院出身で、開放主義的志向とは程遠い文学や言語学といった分野での知識評価基準によって選抜されたということは珍しくない¹¹⁾。これとよく似たことが言えるのが、「コミュニケーションに焦点をあてる」というカモフラージュのもと、開放的志向を採用しようとする教師達、一多くは外国人—が行う活動に対する見方についてである。こういった志向は文学、言語学などといった学問分野の観点からすれば、無秩序、場合によってはいささか奔放に映るのである。

2. 語学教育・語学学習

非母語、すなわち第二言語もしくは外国語の学習・教育は、先述した通りの知識に関する理想的パラダイムより長年にわたって変遷してきた¹²⁾。第二言語の学習と教育は文献学と文法という枠組みの中で始まった。すなわちむしろ人文主義的伝統に従ったのである。その状況は何世紀にもわたって続き、その後近代言語学が登場した。しかしながら、Kramsch が指摘している通り、20世紀半ばから語学教育の基礎について批判的見直しが行われるようになった。

第一次世界大戦と第二次世界大戦の中間期に心理学と教育学が出現し、言語教育・言語学習も教育学、社会学という範疇で取り扱われるようになった。第二次大戦後の言語学の出現により、外国語教育には理論言語学という名の新しい学問分野が与えられた。外国語教育、学習、及び研究の基本分野として、言語学が、これまでの文学や教育学に取って代わったのである。70年代に入り、言語学、心理学、教育学の統合により新しい学際的分野、SLA (Second Language Acquisition、第二言語習得) が生まれた。SLA研究は70年代初頭、子供の言語習得研究として生まれ、同時に世界中で第二言語としての英語教育 (TESL) を必要とする人口が増えつつあることから生まれたのである。SLA研究は、フランスにおける *Français langue étrangère* (Fle)、ドイツの *Deutsch als Fremdsprache* (DaF)、スペインにおける *Español como lengua extranjera* (ELE) といったその他の第二言語の教育・学習に有益であったのみならず、教育環境における外国語研究にも役立った。これは、文献学的文学的研究を徐々に完結させ、またアメリカにおける語学教育実践のための理論的基礎としての教育心理学を完結させる結果となった。新しい教授メソッドが創出され、外国語の学習者達がなぜ学校や大学で成功、または失敗に陥るのかに関して新しい考え方をもたらしたのである。¹³⁾

(Kramsch, 2000, pp.312-313)

現在、非母語教育と学習の研究を行う学問分野は4つあり、そのすべてがお互いに裾野を分かち合いながら、それぞれのパラダイムに重きを置き、知識と教育・学習に関してそれぞれの認識を持ち、それぞれ異なった教授法を持っている。これらは、第二言語習得、応用言語学、外国語教育、そして外国語教授法である。

これら分野の大多数は、実証的パラダイムより生まれ、実証主義的教授法を持っているが、実証主義的教授法は、知識の中間領域では結果を出すことができないという観点からみて明らかに時代遅れであるその領域は学際的で、理論と実践が合流し、理論を実践より上位に位置付ける古い実証主義的スキームはもはや通用しないのである。但し、いかなる実践擁護論も学界では評価されないようではあるが。実証主義モデルの主な問題点は発見段階と確認段階との間に明確かつ人工的な境界線を設けるということである。すなわち、研究という先駆段階—仮定や疑問が創造的に生まれてくる段階—と、管理された観察を通じて行われる確認段階を隔ててしまうのである (Guba & Lincoln, 1989)。従来のパラダイムによれば、最初の段階は学問研究の枠外に置かれる。言い換えれば、理論的ランゲージュは、暗黙知によるところが大きい「発見」という創造的なプロセスの数理的還元主義的 (計量的断定や命題を用いる) 変容なのである。これは、観察ランゲージュ (非計量的な外延や内包に富んだもの) とは程遠いものとなる。

第二言語習得と呼ばれる研究分野の懸念事項としては、Kramsch (2000, p.320) が次のよう

に述べている。「この分野の学際的性質により、言語学、文学、社会学、心理学といった既に確立した学問分野の研究者達はその学問的有効性を疑うことが予想される（…）[第二言語習得協会]、語学教育に関しては、ランゲージ研究は単なるスキルの獲得であり知的内容に乏しいと考えているような大学の学科内で、自分の研究分野を先験的に過小評価してしまう傾向がある」¹⁴⁾。

他方では、応用言語学がこのところ直面している行き詰まりがある。Horowitz (1999) は、応用言語学の世界会議¹⁵⁾ でとりあげられた問題点について、梗概で次のように述べている。「ウイーン大学の Widdowson 教授の指摘によれば、語学研究の領域はここ 20 年の間に内的形式的ランゲージ（抽象的構造といった理想的ランゲージ）を研究するものから現実の言語（話者が経験しているままの言語）を研究するものとなってきている。発表者の中には、応用言語学の果たすべき役割は何なのか、ひとつの学問分野としての役割なのか、メソッドとしての役割なのか、あるいは人文科学の構成要素としての役割なのか、と疑問を投げかける発表者もあった」¹⁶⁾。この学問分野を職業としている本人達がこういった疑問を持っているのである。

Kramersch (2000) によると、応用言語学は、現在ありのままの姿で、大学の各学科の統合的分野としての役割を果たすことができる。その理由は、この分野は理論と実践の中間に位置しており、また、ランゲージの形式と使用の関係や、口語体から文語体にいる様々な談話の関係を研究する分野であるからである。この観点からすれば、第二言語習得は応用言語学の一部である。非母語の教育・学習について研究する以外に、応用言語学は次のような研究分野をも含む。職業におけるコミュニケーション、コミュニケーションの混乱、ランゲージとメディア、ランゲージと法律、政治と言語政策、通訳・翻訳、ランゲージとテクノロジー、美学と修辞学、識字能力、談話分析と口語ランゲージ、そして記号ランゲージである。

日本と外国において、外国語としてのスペイン語教育・学習の現状を改善しようとするのであれば、応用言語学の提案は無視できない。すなわち、教師の職務や研究内容が学際的な内容をカバーする必要があるという考え方である。教授法やメソッドの理想主義的適用は、真髓において状況を変えてはくれない。なぜなら、教授法というものは教育制度、特に大学教育の現状の中に吸収されてしまうからである。大学制度の特徴については先述の通りである。

3. まとめ：批判的反省

教室における教師のダイナミズムは Schön (1983) が「行動中の反省」(reflection-in-action) と名づけた実践認識論に相当する。この基本は、教師の不明確な暗黙知である。教師の教室における経験を証明する理論的基準を確立するのは至難の技であろう。また、その行動を評

価値する一般原則を確立するのはより困難であろう。しかしながら、教師は「行動中の知識」(knowing-in-action)に基づいて間断なく行動し、操作し、結論を下していく。何か理論的原則を表明すれば、教師の振る舞いを正当化するような反対原則が必ず出てくる。これは、一般原則の消滅を意味するものではなく、具体的応用時には、原則の衝突や原則の競合に基づいて、教師が決断を下さねばならないケースが非常に多い、ということである。

この場合、なぜ一般原則を用いて具体的活動ができないのかという第一の理由であるが、語学の授業は、教育はひとつの所産であると考える専門的職業訓練的志向に基づき作成されたカリキュラムによって支配されているからである。すなわち、「教科は履修すべき」という考え方である。その上、その所産は、教室における作業の隠れた管理機構として機能する筆記試験を通じて、学期末に評価を受けるのである。第二の理由は、教室の社会的風土と関係がある。これは、学習者の成熟度、異性やある一定のクラスメイトとの共同作業を妨げている社会的背景であるとか、スペイン語の字母をたやすく読み書きできないといったような学習者の教育的背景、1クラスの学生人数などにより影響を受ける。

実践認識論として Schön が確立した「行動中の反省」から、知識をうち砕くことのできるような「批判的反省」に移行するには、Eraut (1995) が提唱した「行動に関する反省」がきわめて重要である。実践者は、自分自身の教育メソッド、文化的偏見、その学問分野あるいは専門によるところの限界や、その他実践に影響を及ぼしている要素について再度意識するのである。同様に、学習者に対しても、メタ認知的活動の使用や教室内における批判的反省の場の創出によって自分自身のゆがみを意識させることができるのである。

実践と、学問研究といった理論的実証主義を和解させるために、Eraut は次のように指摘し、Schön によって確立された枠組みの不備を補うのである。(a)反省は反省のための時間を必要とする。(b)反省は社会的に共有されるためには言葉で言い表す必要がある。そして、反省の一環として暗黙知の使用を補完するのである。(c)反省は与えられた刺激に対する反応であるとは限らず、コンテクストを変更することにもなりかねない、すなわち未来志向なのである(行動のための反省)、(d) Eraut はまた、実践対理論、学問知識対行動中の知識を二分することについて批判し、こういった二分法は複雑な相関関係を理解する際の妨げになると述べている。

こうしてついに批判的反省と称する場にいたるのである¹⁷⁾。ここは、方法論を新しい観点から取り入れ、共通で相互関連的な言語によって実践の不明確な側面を打破するような複雑な分析空間である。しかしながら、この域に達するには、教師の務めはさまざまな教育メソッドの寄せ集めの応用である、との認識を改める必要がある。そして知識構成の枠組みを理解するために、方法論を転換する必要があるだろう。この中にはもちろん自分自身のゆがみや学生の側のゆがみを認めるということも含まれている。応用言語学は、一旦その危機を乗り越えたならば、批判的反省に力点をおいた外国語教育・学習の方法論の新たな目標が創出され

るような学際的母体となる可能性を秘めている。

注

1) 体系機能言語学の最近の動向については下記に掲載。

Christie, F. (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*, Continuum, London, 1999.

2) 教師側からみれば、この一見「当然の選択」を正当化するより単純な方法は、学習者のモチベーション不足であり、あたかもその学問分野においてはひとつのモチベーションしか存在せず、正しいアプローチはひとつしか存在しないかのようなものである (Morgan, 1993)。

3) 中世における大学の大部分がプラトン・アカデミーの伝統を受け継いでおり、プラトン・アカデミーの後継者であると自認する大学も存在したのは確かであるが、ヨーロッパにおける大都市の発生、都市における大量の大学生の出現、大学制度の民主化、大学機関の教会・国家からの相対的自立といった、古代の状況とはまったく異なった現象の重要性を分析せずして大学現象を理解することは困難である。

4) この事実を説明するいくつかの理由が挙げられる。Stray (2001) が少なくとも3つの理由をあげている。まず、18世紀末におこった社会的倫理的要素に基づく学習評価から個人的認知能力に基づく評価への変化、第二に、様々なテーマを扱った口頭試験を作成することの困難さ、これは、研究科目や分野の多様化、教師の専門化の難しさをとも意味する、第三に、年々学生数が増加することによる管理部門への大きな影響である。

5) アイビーリーグは、米国にある8つの名門大学が作っているグループであり、これらの大学の特徴はレンガの壁面が蔓性植物に覆われていることである。ブラウン大学、コロンビア大学、コーネル大学、ハーバード大学、プリンストン大学、エール大学、ダートマス大学とペンシルベニア大学が含まれる。

6) 筆者訳。

7) 現代における教育、ランゲージ、労働市場の関係については、下記資料参照。

Fairclough, N., *Language and Power*, Longman, London, 1989 'Global capitalism and critical awareness of language', *Language Awareness* 8.2 (Special No. in CLA ed. Clak, R. & Ivanic, R.), 1999.

Edwards, R., 'Different discourses, discourses of difference: globalisation, distance education and open learning', *Distance Education*, Vol. 16, No. 2, 1995, pp. 241-55.

8) 構成主義的パラダイムにおいて興味深いのは、以前は *alumno* もしくは *pupilo* という語の使用が支配的であったものを *estudiante* というタームにさりげなく置き換えている点である。英語では、*pupil* や *student* といったタームが *learner* に置き換えられてしまったのである。 *learner* は、動詞 *learn* の派生語で、その名詞形は *learning* である。教師は *profesores* (教師)、*maestros* (先生)、*instructores* (インストラクター) から *agentes facilitadores* (便宜を図る者) になったのである。教師の職務、とくに外国語の教室における職務は、学生に焦点を当てた活動に便宜を図るということである。英語で言えば、方法論におけるパラダイムの変化は、*learner-centred method* あるいは *student-centred method* (学生に焦点を置いたメソッド) といった表現に反映している。

9) 筆者訳。

10) このテーマに関する日本の状況については下記資料に見事にまとめられている。

Nakai, K. 'La función de la gramática en la enseñanza del español', *Cuadernos Canela*, Vol. IX, 1997, pp. 85-100.

- 11) Chomsky と構造言語学者は別として、言語学（特に米国の言語学）においてはつい最近まで経験主義、行動主義が支配的であった。
- 12) 言語教育メソッドと歴史的背景については、下記資料参照。
Kopp, H., 『Un alto en el camino 外国語教授法における発想の転換』, 外国語教育 —理論と実践— 第23号 抜刷 平成9年3月15日 天理大学語学教育センター, 1-12頁。
- 13) 筆者訳。
- 14) 筆者訳。
- 15) 1999年8月1日より16日まで早稲田大学にて開催された応用言語学世界会議東京大会。
- 16) 筆者訳。
- 17) Dewey (1933) の教育理念の影響があることには疑念の余地はない。

参考文献

- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control, Vol. III*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Bourdieu, P. (1989) *La noblesse d'État*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*, Thompson, J. (ed.), Polity Press, London.
- Bourdieu, P. (2000) *Pascalian Meditations*, Polity Press, Cambridge (United Kingdom).
- Chambers, E. (1993) 'The role of theories of discourse in course design for humanities distance Education', *Media and Technology for Human Resource Development*, vol. 5, no. 3, pp. 177-96.
- Dewey, J. (1933) *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process* (second edition revised), D. C. Heath, Boston.
- Eraut, M. (1995) 'Schön's Shock: a case for reframing reflection-in-action?', *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 1, No. 1. pp. 9-22.
- Gilson, C. (1994) 'Of dinosaurs and sacred cows: The grading of classroom participation', *Journal of Management Education*, May, Vol. 18 Issue 2, pp. 227-237.
- Hajnal, I. (1959) *L'Enseignement de l'écriture aux universités médiévales*, Academia Scientiarum Hungarica Budapestini, Budapest, citado en McLuhan, M., 1965.
- Hawkrige, D. y George, R. (2000) 'Becoming a critically reflective practitioner', *Foundations of Open and Distance Education*, The Open University, Milton Keynes.
- Horowitz, R. (1999) 'Applied linguistics conference focuses on unity and diversity', *Reading Today*, October/November, Vol. 17, Issue 2, p. 25.
- Kramersch, C. (2000) 'Second Language Acquisition, Applied Linguistics, and the Teaching of Foreign Languages', *The Modern Language Journal*, 84, iii.
- McLuhan, M. (1965) *The Gutenberg Galaxy*, University of Toronto Press, Toronto.
- Morgan, A. (1993) *Improving Your Students' Learning: reflections on the experience of study*, Kogan Page, London.
- Rohlen, T. (1983) *Japan's High Schools*, University of California Press, Berkeley.
- Rowntree, D. (1997) *Assessing students: How shall we know them?*, Harper and Row, London.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Temple Smith, London.
- Schön, D. (1987) 'Educating the Reflective Practitioner', presentation to the 1987 meeting of the

外国語教育と学習の記述・分析・理論化における方法論の限界（エスカンドン）

American Educational Research Association, Washington D. C.

Steiner, G. (1999) *La barbarie de la ignorancia*, El Taller de Mario Muchnik, Barcelona, traducción española de Muchnik, M.

Stray, C. (2001) 'The Shift from Oral to Written Examination: Cambridge and Oxford 1700–1900' *Assessment in Education*, Vol. 8, No.1.