

第二言語（日本語）教育における「方法」概念の変遷と現在 — post method時代の「方法」の位置づけを考える —

家根橋 伸 子

人間科学部 人間社会学科 観光文化コース
e-mail:yanehashi@toua-u.ac.jp

〈要 旨〉

本稿では、日本語教育を含む第二言語教育の歴史の中での「方法」(method: 「教授法」「教育方法」の総称として) 概念の位置づけとその変遷について検証し、現在求められる「方法」概念について考察を行った。1980年代以前の多様な教授法が提唱・研究された時代への批判として、1990年代以降から現代は教授法の存在そのものを否定する流れが生じ、「post methodの時代」と呼ばれている。しかし一方で、実践においては依然、言語教育の有効な「方法」が求め続けられているとの報告もなされている。この矛盾に対して、本稿では時代毎に「方法」概念の捉え方を検討し、各時代の概念の特質を明らかにした。さらに、現在議論されている「方法」概念をめぐる諸論についてまとめ、これからの第二言語・日本語教育の指針として「社会的構築」としての「方法」概念の有効性を提言した。

1. はじめに

第二言語教育界が「post methodの時代」と呼ばれて久しい。多様なmethodの提唱とその比較研究が盛んに行われた1970年代から1980年代の「教授法興隆の時代 (the heyday of methods)」後、「唯一絶対の教授法はない」という認識とともに「methodの死」、「methodを越えよう」等の言葉のもと、methodという用語は否定的に用いられ、新たなmethodの提唱や研究はなされなくなっている。これは日本語教育分野においても同様である。『日本語教育』の過去10年間の掲載論文にmethodの訳語にあたる「教授法」をキーワードとした研究論文はなく、「アプローチ」の実践報告が3例あるのみである。

しかし、このようなmethod、「教授法」を否定する第二言語教育学界の風潮の一方で、実践の場の教師たち、あるいは教員養成の現場ではmethod、「教授法」という概念が依然重要な位置を占めているとの報告もある (Bell,2007)。実際には、post methodの時代にあっても、新たな「方法」、例えば、Task-Based Instruction (TBI)、内容重視のア

プローチ (Content-Based Instruction : CBI)、協働学習 (Collaborative Learning) など、methodという用語を用いない「方法」の提案は続けられている (Richards & Rodgers, 2001 : 244)。日本語教育分野においても、縫部 (1999) の「ホリスティック・アプローチ」、細川 (2004) の「言語文化活動論」に見られるように、独自の言語観、教育観に基づく「教育方法論」の提唱がなされ始めており、ここでも「教授法」という用語の使用は避けられながらも、第二言語教育の「方法」についての議論はむしろ高まりつつある。現在、method、「教授法」という用語が依然否定的に扱われている一方で、第二言語教育の基盤学問分野が従来の言語学・心理学以外の分野に広がり多様性を見せ、これらの新たな理論的基盤を背景に、新たな第二言語教育の諸「方法」の提案が以前にもまして注目を集めはじめている。

しかし、このようなmethod、「教授法」否定の風潮と一方で新たな諸「方法」の提案と注目という一見矛盾した状況は、第二言語教育研究と実践の現場に混乱を生じさせ、特に新たな諸「方法」

の提案とその意義を分かりにくくさせている。

近年の新たな諸「方法」の提案は「教授法興隆の時代」のmethod, 「教授法」とはどう異なるのか。第二言語教育における「方法」とは何なのか。post methodとは何を意味しているのか。本稿では, method否定の風潮のもとに第二言語教育研究の議論の対象とされてこなかったこの「方法」という概念について今一度問い直し, 現在の「方法」の捉え方, 第二言語教育におけるあり方について論考を行う。

この目的に従い, 以下では, まず「方法」に関する概念の変遷をたどり, 現在「方法」という概念の何が否定されているのか, 何が問題なのかを明らかにする。その上で, 現在提唱されている「方法」概念をめぐる論考を取り上げ, 現在の第二言語(日本語)教育における「方法」概念とその位置づけについて考察する。

なお, 第二言語教育の方法に関する用語は上述の「method」, 「approach」, 「教授法」, 「アプローチ」, 「方法論」等, 類似した多くの用語が混在し, また, 後述のように時代や研究者によりその定義も異なる。本稿では, これら第二言語教育の方法に関わる用語を包括する仮の用語としてカギ括弧付きで「方法」という用語と表記を用いる。

2. 第二言語教育における「方法」概念の変遷

第二言語教育研究における「方法」概念の変遷という観点から第二言語教育史を見ると, 伝統的な文法訳読法(Grammar Translation)に代わり様々な「方法」が提唱され始めた20世紀初めから現在に至る過程を, 1970年代から80年代前半の「教授法興隆の時代」を中心に, 「教授法興隆の時代」前の時代, 「教授法興隆の時代」, 及び「教授法興隆の時代」後から現在の3期に分けることができる(Richards & Rodgers, 2001: 15)。以下, この区分にしたがい, 各期の「方法」概念とその特徴を同時代の第二言語教育全体の特徴とともに述べ, post method論争において批判されているのは「方法」概念のどのような点なのかについて考察する。

2. 1 「教授法興隆の時代」前の「方法」

20世紀前半, それまでの文法訳読法による伝統

的な外国語教育の方法に対して, 直接教授法(Direct Method)等の様々な教育の「方法」が提案されはじめた。この時代に提案された諸方法は, 言語学と心理学を基盤学問分野とするという点で共通している。その中でも1950年代から1960年代には構造言語学と行動心理学を基盤とするオーディオ・リンガル・メソッド(Audio Lingual Method)が広く支持された。これはこの後の「教授法興隆の時代」に多く提唱された「すべてが一つにパッケージ化された(“packaged”)」方法とは異なり, 「オーディオ・リンガル・メソッド」の名のもとに, 構造言語学と行動心理学から導かれた第二言語学習理論を基盤とする多様な指導手法・手順を提唱するものであった(中森, 2000: 18; Brown, 1980: 260)。

この期, このように様々な「方法」の提案がなされる中でmethod, approach等の類似する諸用語が研究者の間で多様に用いられ, 用語・概念の混乱が生じたことから, 諸用語・概念の区別を明確にし, 諸方法論を整理するための「方法」概念の枠組みとして, Anthony (1963)により, approach(言語および言語学習に関する仮説のセットー学習・教授対象の見方, 哲学, 信念等), method(選択されたapproachに則った言語教材の提出順についての全体的なプラン), technique(選択されたmethodに則って実際の教室の場で用いられる手法や方略)という三つの下位概念を階層的に配置した「方法」概念の枠組みが提示されている(図1)。

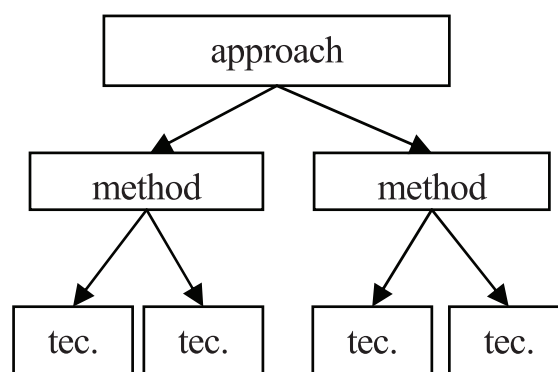


図1. Anthony (1963)の概念的枠組

この概念枠組みでは, 「方法」という概念が, 「理念・理論のレベル」であるapproachレベルと,

「実践のレベル」であるmethod, techniqueの大きく二つのレベルに分かれている。この内、理念・理論のレベルのapproachには、哲学的思想から言語・言語学習理論、それらから導かれる第二言語教育の目的や教師・学習者・教材の理念・理論上の役割、さらに実施する教師個人の信念まで、広範なものがひとまとめにされている。

前述のように、この時代は第二言語学習・習得を構造言語学と行動心理学で説明できるとする考え方が広く理解されており、したがって、当時の「方法」に関する議論の焦点は、「方法」を支える理念・理論自体（approach）に関する議論より、その理論を実践の場においてどう実現するかという実践的レベルのmethodまたはtechniqueの次元にあった。「方法」という概念は、Anthony (1963) が「method」という用語を当てている実践のデザイン・計画レベルを焦点とした概念であり、approachレベルはこの枠組みの背景として捉えられる。しかしその一方で、technique, methodはapproachに則するという階層的で一方向的な「理論的側面から実践的側面へ」という関係、言い換えれば「研究から実践へ」という「方法」の構築・流れが強調されており、その意味では「方法」概念における理論上位、研究上位の立場が明確に示されている。

2. 2 「教授法興隆の時代」の「方法」

1970年代に入ると、第二言語教育は多様な学問的背景を持つ「方法」が次々に提唱され、実践・研究双方において「方法」が注目された「教授法興隆の時代」を迎える。この時代の特質として、それまで言語学と心理学を主な基盤としてきた第二言語教育の基盤学問分野が拡大し、多様化したことがあげられる。その結果、「方法」についての論考・提案においても、医学の分野である精神療法や大脳生理学を出处とするG. ロザノフのサジェストペディア (Suggestopedia)、カウンセリング理論を基盤としたC.A. カランのコミュニティ・ランゲージ・ラーニング (Community Language Learning) 等、言語学・行動心理学以外の学問分野を拠り所とする「方法」が提案され流布した。この時代に有力な第二言語教育方法として定着したコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング

(Communicative Language Teaching : CLT) (またはコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach : CA)) は、社会言語学、社会学、文化人類学、異文化間コミュニケーション論など、多様な学際的学問分野を背景としている。

また、この時代に提唱された「方法」では、主唱者の主張に沿って理論からデザイン、教室活動、教材とその実施手順に至るまで細かく決められた「パッケージ化された (“packaged”) 方法」が多く見られたのも特徴であった。

この時代の教育研究では、ある方法が他の方法に対してより効果的であることを実証することを目的とした教授法比較研究が盛んになされている。

1980年代に入ると、「パッケージ化された方法」の提唱が次第に下火となる。この背景には、教授法比較研究の結果、ある方法が他の方法に対して確定的により有効であることが示せなかったこともあげられるが、むしろこのような教授法比較研究の過程の中で、「教授法が指示する通りの実施」が不可能であること、つまり、授業あるいは教室が多様な要因の影響しあうダイナミックなものであることが認識され、この時代前に既に言われていた「唯一絶対の教授法はない」ことが再認識されたことが要因としてあげられる。その一方で、この時代には、「パッケージ化された方法」のような厳しい制約をもたないCLTに代表されるような「方法」も提唱されており、1980年代後半にはこのCLTが広まりと定着を見せ、「教授法興隆の時代」後の時代へとつながっている。

この時代の後期に書かれた第二言語教育に関する概説書であるBrown (1980) では、「方法」に関してapproachとmethodという用語を用い、approachを「いかに言語が教えられるべきかという一般的な、そして理論的な見解を指す」とし、対するmethodを「実際の教授のため、アプローチから発展した手順を指す」と定義している (Brown, 1980 : 259-260)。さらに「メソッドという用語を定義するのは難しく、それは、時として大変多種多様な形であらわれるので、むしろアプローチという用語が、その一般的な理論面をより正確に描写するといえよう」(Brown, 1980 : 260) と述べ、「方法」に関する議論の中心を理論的側面へ置くことを唱えている。別箇所の記述ではア

アプローチは「第二言語習得の包括的な統合理論」に基づくべきことが強調されており (Brown, 1980 : 263), 教師の信念も包括していたAnthony (1963) の概念の枠組み (図1) における理念・理論的レベルに比べ, 「理論的」であることが重視されている。

この理論面重視の「方法」に対する態度は, この時代の第二言語教育の基盤理論に関して, 言語学と心理学のみを基盤にすることへの不信と他の学問分野への基盤の拡大・多様化により, 第二言語教育の「方法」について考察する上でどの学問分野のどの理論に立脚するかが重要であったことが一因であると考えられる。また, 当時乱立した, 理論的根拠が明確でない主唱者の信念に基づいて固有の指導法・手順を細部に至るまで規定したいいわゆる “guru-led method” (「教祖主導の教授法」) に対する反動でもあろう。「教授法興隆の時代」の展開の中で, 実践の指導手法・手順を一律に規定する「方法」の提案と研究を通して, 逆に実践の多様性が確認され, そのような多様な実践手法の基盤となる「方法」の理念・理論的側面を重視する方向へと進んでいったと見ることができる。

一方, 研究と実践という観点からこの期の「方法」を見ると, 「パッケージ化された方法」に見られるような研究から実践へと一直線的に結び付ける「方法」観から, 一転, 実践を切り離し, 理論面に論考を集中する「方法」の捉え方へと変化している。

2. 3 「教授法興隆の時代」後から現在の「方法」概念

1980年代後半以降から現在は, しばしば「方法」という概念自体が否定された「post methodの時代」と言われる。しかし, Bell (2003) は, 現在の第二言語教育・研究ではmethod—本稿では「方法」—という用語が異なる3つの意味概念—“smorgasbord of ideas” (「アイディアのビュッフェ」), “prescription for practice” (「実践のための処方箋」), “organizing principles” (「組成原理」)—で用いられているとし, 「post method」が否定しているのは2番目の意味概念でのmethodであり, method全体が否定されているのではないとする。

第1節で述べたように, 現在, 研究の世界では

「パッケージ化された方法」の提唱・研究がなされなくなった一方で, 柔軟な教育原理を特質とするCLTのもとでTask-Based Instruction (TBI), 内容重視のアプローチ (CBI) 等の新たな「方法」の提案・研究が続いている (Richards & Rodgers, 2001 : 244)¹。また, 日本語教育でも独自の第二言語教育論が提唱・展開されている。これらの新しく提案されている「方法」は, 「教授法興隆の時代」の「guru-led methods」や「パッケージ化された方法」のように厳密に実施手法を規定し普遍的な効果を主張することをしないという特徴を持っている。「ホリスティック第二言語教育論」を提唱する縫部 (1999) は, 「教育原理体系」と「教授法・指導法」を対比させ, 「第二言語教育原理には普遍性を探求することができるが, 教授法・指導法には必ずしも普遍性が存在するとは限らない」とし (縫部, 1999 : 321-322), そのうえで自身の第二言語教育論は「特定の教授法を志向するものではなく, ホリスティックに学習指導することを唱える指導原理 (Holistic Approach) を提示している」 (縫部, 1999 : 13) としている。

このように, 現在提案されている「方法」は, 「教授法興隆の時代」後半の流れを受けて, 実践の方法を規定するものとしてではなく, 実践に理論的方向を示すもの—「アプローチ」—として提案されている。

一方「post method」を主唱するKumarabadi velu (2003), Kumarabadi velu (2006) は, 近年第二言語教育研究の分野でも広がりを見せているクリティカル・ディスコース (critical discourse) の立場から, methodという概念とそれを基盤とした現行の教授学 (method-based pedagogy) が「研究者」から「教師」へ, あるいは「母語話者教師」から「非母語話者教師」へ一方向的に従属を課す植民地的イデオロギーを内包するものだとし, このようなmethodという概念の制約から教師/非母語話者教師を解放し, 教師/非母語話者教師の立場から「方法」を構築すること (“postmethod pedagogy”) を主張している。これは, 研究から与えられた理論を「方法」構築の出発点に置くのではなく, 教師の実践知 (local knowledge) から構築された第二言語教育の「方法」の尊重を説くものである。コースデザインの構成要素としてトップダウン的に

構築され、第二言語教育実践にいわば与えられるものであった「方法」を、逆に実践の中で構築されていくものとしてボトムアップ的に捉える視点を提供するものである。

現在の第二言語教育・日本語教育における「方法」に関する議論には、このように、「実践に方向を示す」理論的論考としての「方法」研究・提案と、実践におけるlocal knowledgeを基盤として構築されるものとしての「方法」の研究・提案が見られる。両者は共に、「教授法興隆の時代」及びそれ以前の普遍的な教室・実践観とそれを前提とした「理論と実践を一直線に結び付ける」「方法」観に対し、これを否定し、教室・実践の多様性・複雑性・固有性・流動性の認識から発したものでありながら、現在の「方法」概念は、理論の側と実践の側の2方向に分断された状況となっている。

このような第二言語教育の「方法」概念の多義化・多様化の現状にあって、Richards & Rodgers (2001) は、これら多様な背景を持つ過去・現在・未来の諸「方法」を同じ枠組みのもとに分析・記述・比較するための枠組みを提示している。図1のAnthony (1963) の「approach—method—technique」の階層的枠組みを土台とし、methodを「方法」全体を指すumbrella termに、基盤理念・理論のレベルであるapproach、言語学習の目的、内容が決められ、また教師・学習者・教材の役割が特定される理論上のデザインであるdesignレベル、その実践における行為や時間・空間的リソース、相互行為の方なども含めたprocedureの3レベルを構成要素とし、「methodは、理論的にapproachにつながり、designによって組織され、procedureとして実現される」(Richards and Rodgers, 2001 : 20) とするモデルである (図2参照)。

Richards & Rodgers (2001) は、この枠組みは「方法」の構築 (methodological development) の際に必ず上位レベルから下位レベルへ、すなわちapproachからdesignを経てprocedureへと順に構築されることを示すものではなく、「方法」の構築はどのレベルからでも出発することが可能であると説明している (Richards & Rodgers, 2001 : 32-34)。この点で、この枠組みは上述のKumarabadivelu (2003) らの主張する教師/非母語話者教師の立場からのボトムアップの「方法」の構築というpostmethod pedagogyの思想も包含する枠組みである (Richards & Rodgers, 2001 : 34)。理論の立場からトップダウン的に見ることによって得られる従来の「方法」と、実践者の側からボトムアップ的に構築されていく「方法」の双方を包括しようとする方法論の枠組みであると言える。

しかし、この枠組みについてのRichards & Rodgers (2001) の説明には、各レベル内の内容・構成や各レベル間の関係に関して多くの矛盾する記述が散見され、曖昧さへの批判もなされている (Bell, 2003)。様々な「方法」を包括的に分析・比較できるとしながらも、各レベルの内容はあらかじめある程度定められている (図2参照)。また、procedureからdesign、approachへの可逆性を述べる一方で、approachからdesignへ、designからprocedureへという階層性が随所で強調もされている (Richards & Rodgers, 2001 : 31)。この点でRichards & Rodgers (2001) の基盤とする「方法」概念は、前時代の「理論から実践へ直線的につながるものとしての「方法」観を引きずったものである」と言える。

同書は教員養成において広くテキストとして用

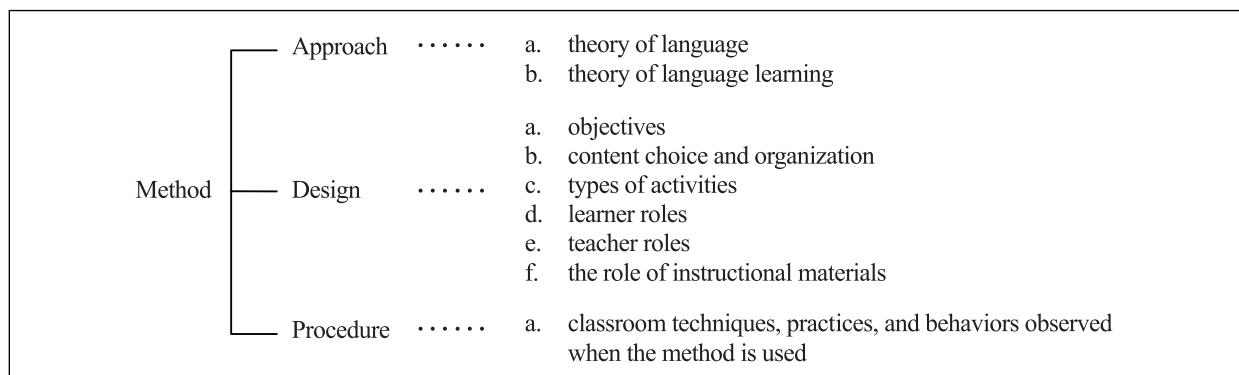


図2. Richards & Rodgers (2001) のmethod分析の枠組み (Richards & Rodgers, 2001 : 33 Figure2.1参照)

いられており、日本語教育においても教授法の概説書としてしばしば取り上げられている（例えば、伴（1997）。現在の第二言語教育における「方法」概念の現状は、本節で先にあげた新しい「理論としての「方法」」、反対に「実践からの構築としての「方法」」、そして、このRichards & Rodgers（2001）に見られる前時代から続く理論から実践へ直線的につなげるものとしての「方法」という三者の「方法」概念が混在している状況にあると言えるだろう。

3. 第二言語教育における「方法」概念再考：社会的構成としての「方法」と構築の目的

本稿ではここまで、第二言語教育における「方法」概念について、第二言語教育の変遷との関連において概観してきた。本節では以上からの知見を踏まえ、第二言語教育の現状から「方法」概念について再考する。

第二言語教育における「方法」は、いずれの時代においても、「理念・理論的レベル」と「実践的レベル」から構成されるものとして捉えられてきた。しかし、「方法」について論じる上でいずれに重点を置くかについては、時代に従い「教授法興隆の時代」前の実践的レベル重視から「教授法興隆の時代」前期の両者を直線的・一方向的に結ぶものへ、そして理念・理論的レベル重視へと推移していった。しかし現在は、理論としての「方法」とともに実践から構築されるものとしての「方法」も強調され、同時に旧来の理論と実践を直線的・一方向的に結ぶものとしての「方法」概念も残存し、三者が混在する状況にある。

前二者間、すなわち理論と実践の断絶の問題については、近年、第二言語教育に限らず、教育学、心理学、社会学など多くの臨床的側面を持つ学問領域で議論されている（佐伯他、1998）。両者をいかに結ぶかという問題はまだ解決を見ていない。教育において「方法」という概念は、研究からの理論であれ、実践知（local knowledge）であれ、理論と実践を結ぶ接点に位置するものとして捉えられてきた。理論と実践をどう融合するかという問題は第二言語教育・日本語教育においても議論が進められなければならない。

しかし、双方を融合することは単純な作業では

ない。研究における理念・理論から構築される「方法」と、実践の場における個々の教師の理念・理論から構築される「方法」は異質なものであるとも考えられるからである。後者の実践の場での個々の教師の信念・理念を出発点とする「方法」構築の場合、その「方法」の核となる理念・理論は実践の場における個としての教師のものであり、実践を通してのその「方法」の構築・発展は教師の個の理論の発展、すなわち個としての教師およびその実践の成長を結果としてもたらしことを目的としている（アクション・リサーチ）。一方、研究上の理念・理論を基盤として構築される「方法」は、実践の場における個の理論ではなく、理論上の考察の帰結として構築される。その「方法」構築の目的は、「方法」構築自体に置かれている。両者を安易に同一の「方法」の構築の方向の違いとしてのみ捉えることは危険である。両者の「方法」は異なる目的に沿うものであり、異なる性格を持つものである。

一方で、理論としての「方法」、実践からの構築による「方法」、そして理論と実践を一直線に結ぶ「方法」概念のいずれも、「教える」側に視点を置いて「方法」概念を論じている点では共通している。理論としての「方法」も、実践知からの「方法」も、ともに「方法」を構築・行使する者として「教える」側から「方法」を捉えている。

これに対しBell（2003）は、「方法」は「核となる思想（core philosophies）」を共有しつつも「教師、学習者、教材、活動の間の相互作用の結果として次第に現れてくる」「個々の教室での社会的構成（“social construction”）」であるとする見方を提出している（Bell, 2003: 328-329）。

このような要素間の相互作用による社会的構成という「方法」の捉え方は、学習の捉え方についての今日の思想とも連動している。構成主義（Constructivism）の立場から教室での学習過程を相互作用を介した社会的構成と捉えるWilliams & Burden（1997）は、教師、学習者、タスク（教材・活動）にさらに層状をなしてこれを取り巻く文脈（context（s））という要素を加え、教室における言語学習過程をこれらの相互作用からなるとし、図3のように表わしている。4要素は孤立して存在しているのではなく、ダイナミックで絶え

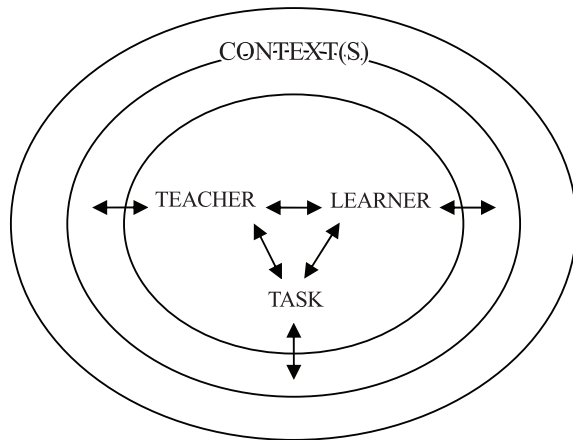


図3. 学習—教授過程の社会構成的モデル
(Williams & Burden, 1997 : 43)

ず進行するプロセスの一部として、すべてが相互に影響しあっている。

社会的構成としての「方法」観では、「タスク」という形で具現化される理論としての「方法」も、また教師の振る舞いとして具現化される実践知からの「方法」も、ともに単独で教授過程を決定するものではなく、教師、学習者、文脈と相互に作用し合い自ら変容しながら、同様に社会的構成である学習過程を構成していくものとして捉えられる。Williams & Burden (1997) は、教師、タスク、学習者のどの要素も三角形の上部頂点として捉えることができるとする。理論としての「方法」はタスクを、実践としての「方法」は教師を、それぞれ上部頂点として捉える見方である。しかし、もう一つの学習者を上部頂点として見るとき、両者はこれを支えるものとして図示される。これは、学習過程を支えるものとしての「方法」のあり方を示すものである。

構成主義に立ち、「方法」という教授過程だけでなく学習過程も相互作用の中で社会的に構成されると捉えたとすると、あらかじめ方法論の枠組みを設定し、そこへ理論を当てはめていくという Richards & Rodgers (2001) の枠組みに見られるような「方法」の発想自体が通用しなくなる。教室での、あるいは教室外も含めた相互作用の中で、教師に何が求められ・どう答えるかということに基づき、相互作用の中に埋め込まれたものとして「方法」を捉えていく必要が生じる。学習者の学習過程での求めに教師はどう対処できるかという相互作用の中に位置づけた微視的視点から、「方

法」を探る第4の観点を社会的構成としての「方法」観は示している。

このような「方法」概念に当たるものとして、日本語教育の分野での細川 (2004) の論考が位置付けられる。「言語文化活動論」を展開する細川 (2004) は、「担当者 (= 教師) にとって必要なのは、「何を教えるか」という内容項目でも「どのように教えるか」という教授方法でもなく、学習者が主体的に表現するためには何が必要かという環境設定における組織化と支援のための『方法論』の構築なのである」(細川, 2004 : 189. () 内は本稿筆者) とし、学習者の学習を支援する上で「担当者は何ができるのか」ということが教育方法論の立場であるとしている (細川, 2004 : 256)。

4. まとめと提言

現在の第二言語教育における「方法」に関する議論は、「教授法興隆の時代」及びそれ以前に問われた「よりよい方法はどれか」という問いではなく、第二言語教育において『「方法」とは何か』ということについての問い直しが行われている。理論と実践を直線的に結びつける第二言語教育の決定要因として、いわば第二言語教育実践に「与えられる」ものであった「方法」の位置づけが、トップダウンではあるが「実践に方向性を示す」理論として、あるいは反対に実践の教師によってボトムアップ的に構築されるものとして「方法」を捉える視点が提唱され、現在両者を融合する方策が模索されている。

しかし、これらは「方法」を構築する側に立って論じているという点では共通した「方法」概念であった。一方、Bell (2003) の提示する「社会的構成としての方法」観は、学習過程論としての構成主義とともに、「方法」を理論家あるいは教師が「構築するもの」という視点自体をとらない。この「方法」観では、理念・理論からデザインへという「方法」の「構築」ではなく、相互作用の中での学習者の学習過程上の求めに教師がどう答えるかということが「方法」研究の論考の中心として求められる。

「方法」概念は、学習観によってその概念の枠組み自体が異なる形態をとることになる。現在、第二言語教育研究では、基盤学問分野のさらなる

広がりにより、より一層多様な言語観、言語学習観が提示されている。post method時代の「方法」概念をめぐる論議は、異なる言語学習観に立つ「方法」を同一の視点から論じるのではなく、ある言語学習観をとるとき、「方法」というものがどういうものとして捉えられるか、ということ、すなわち「方法」概念自体から論を重ねていく必要があると言える。

注

1. TBI, CBIをCLTの範疇に入れることに反対する見解もある。例えば、Celce-Murcia, Dornyei, & Thurrell (1997), Kumaravadivelu (2006) など。

参考文献

- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 (1998) 『心理学と教育実践の間で』 東京大学出版会。
- 中森昌昭 (1996) 「オーディオ・リンガル・メソッド」 鎌田修・川口義一・鈴木睦編著『日本語教授法ワークショップ』 凡人社, 1-22.
- 縫部義憲 (1999) 『ホリスティック第二言語教育とそのカリキュラムデザインに関する研究』 博士論文, 広島大学。
- 伴紀子 (1997) 「日本語教育を支える教授法 (理論) とその動向」 『日本語教育』 94号, 日本語教育学会。
- 細川英雄 (2004) 『日本語教育は何をめざすか (オンデマンド版) - 言語文化活動の理論と実践 -』 明石書店。
- Anthony, E. M. (1963) Approach, method, and technique, In Allen, H. B. & Campbell, R. N. (eds.), *Teaching English as second language*, TMH Edition, 4-8.
- Bell, D. M. (2003) Method and postmethod : Are they really so incompatible? , *TESOL Quarterly*, 37, 2, 325-336.
- Bell, D. M. (2007) Do teachers think that methods are dead? , *TESOL Quarterly*, 61, 2, 135-143.
- Brown, H. D. (1980) *Principles of language learning and teaching.*, Prentice - Hall.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1997) Direct approaches in L2 instruction : A turning point in communicative language teaching? , *TESOL*

Quarterly, 31, 141-152.

Kumaravadivelu, B. (2001) Toward a postmethod pedagogy, *TESOL Quarterly*, 35, 4, 537-559.

Kumaravadivelu, B. (2003) A postmethod perspective on English language teaching, *World English*, 22, 4, 539-550.

Kumaravadivelu, B. (2006) TESOL methods : Changing tracks, challenging trends. , *TESOL Quarterly*, 40, 1, 59-81.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in language teaching, Second Edition*, Cambridge University Press.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997) *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press.

Summary

In this paper I discussed the concept of method in the 'post method era'. After 'the heyday of methods,' 1990s and 2000s are called 'post method era'. The concept of method has been attacked and often denied by researchers. However, even these days, new methods have keep on appearing and research claims that methods are needed by practitioners. Are all methods dead? Which dimensions of the concept of method are denied? What kind of concept of method do we need in such a time as a variety of theory is proposed to support the L2 pedagogy? In the first part of this article, I examined the transition of the concept of method along with the change of L2 teaching after 1950s, and showed the characteristics of the concept of method of each period. Then, in the second section, I focused on the discussion about the concept of method in 'post method era'. At the present time there are three kinds of concepts of method : Method as theory which shows the direction to practice, Practice-centered method constructed by practitioners, and Top-down Method which claims the direct application from theory to practice. I concluded this argument by suggesting the fourth concept of method which regards a method as a social construction. This view of method will show a new direction to the research of L2 teaching and learning.

