

外国語環境における教室活動について

— 言語習得理論と用法基盤モデルから —

丹野竜一*

(e-mail: ryuichi.tanno@gmail.com)

目 次

0. はじめに
 1. 主な言語習得理論
 2. 認知的アプローチによる研究
 3. 外国語としての日本語(JFL)の習得研究
 4. 外国語環境における教室活動
 5. 授業の例
 6. 今後の方向性
-

0. はじめに

第二言語としての日本語の習得研究は1990年頃から盛んに行われるようになり、言語習得理論を問はず様々な研究が行われてきた。第二言語としての日本語(JSL)環境の学習者を対象にした事例も外国語としての日本語(JFL)環境の学習者を対象にしたものもあるが、それぞれの国の言語と学習環境に適した効果的な教授法・教材というものが確立されるまでには到っていない。

海外の日本語教育機関では第二言語としての日本語(JSL)環境の学習者を対象に作られた教材・教授解説書及びそれらを真似て作られた教材を使っている教育機関も多く、学習する環境と教材・教授法の関わりが十分に考慮されているとはいえないだろうか。

* 又松大

本稿では先ずこれまでの主な言語習得の理論と事例研究から導かれた仮説、それに認知言語学からの習得へのアプローチを概観し、第二言語環境との相違から外国語環境の特徴を考察して、外国語環境の教室活動において言語習得研究の成果をどのように応用したらいいのか、外国語環境でどのような教室活動の可能性があるのでのかについて考えてみたいと思う。

1. 主な言語習得理論

Krashen (1985) は、学習者が現在持っている知識よりも少し上のレベルの「理解可能なインプット」を十分に受ければ、第二言語を自然に習得できるとしたが、その後の研究によって多くの反証が出された。

言語活動には言葉を「理解する」側面と「伝える」側面及びその両者を含めた「やりとり」という側面があるが、この三つの側面のうち何が言語習得を促すのかということについてそれぞれ異なる主張がある。

Krashenと同様に言葉を「理解」することを重んじる立場のものには、インプットを受けただけでは無意識に習得が進むことはなく(Swain1985)、第二言語習得には学習者の注意が言語項目に向けられることが不可欠で(Schmidt2001)、意味と形式の関係に気づいて理解されたものだけが中間言語の体系に取り込まれる(Gass1997)とする「インテイク」を重視する主張や、意味中心の言語活動の中で言語形式に学習者の注意を向けさせること(focus on form)が言語習得を促進する(Doughty & Williams1998, Doughty2001, 2003等)という主張がある。

言語活動のうちの「伝える」面を重んじる立場は、学習者はアウトプットによって自身の中間言語システムの「穴」に気づき、自分の言語表現の正しさを確認し、文法について意識的に分析するようになり、言語運用の流暢さが増す、そして、自分の言語表現の正しさを確認することによって、言語形式の正確さに貢献する働きがある(Swain1985,1995,1998)という。アウトプットによって第二言語の習得が促進されることを示すデータは多くの研究によって報告されている。

「やりとり」を重視する立場は、母語話者と学習者または学習者間で意思疎通を図る相互交流(interaction)が第二言語習得において重要な働きをする(Long1996)とし、意味を伝え合うやりとりである「意味交渉」を重視する。相互交流(interaction)による意味交渉には理解を助けるだけでなく、インプット理解を助け、発話(仮説)を検証するフィードバックを得ることができ、発話(仮説)を修正する機会になるという多様な機能がある(Long1996, Gass1997)ことが明らかにされたが、一方で、フィードバックは学習者の発達段階にあった

場合にだけ効果がある (Mackey1999)という指摘もある。

2. 認知的アプローチによる研究

2.1. 知覚循環モデル

Neisser (1976) はスキーマの概念を取り入れて、トップダウン処理とボトムアップ処理の過程を統合した「知覚循環モデル」を立てた。このモデルによると、人は過去の経験や知識によって形成されたスキーマを持っていて、環境から情報が提示されると、既存のスキーマとの親近性から関連するスキーマが活性化され、スキーマと照合する探索が行われる (トップダウン処理)。そして、探索のために情報の特性の抽出が進められ、抽出された情報によって解釈が行われ、必要に応じてスキーマが修正される (ボトムアップ処理)。このようにNeisser (1976) は、知覚はスキーマ・探索・環境情報という三つの要素を循環させることで成立すると考え、「スキーマー探索ー環境情報ースキーマー探索ー環境情報ースキーマー探索ー環境情報ースキーマ・・・」という連続的な知覚の循環が人間の認知活動であるとした。Neisser (1976) のこのモデルは、知識を獲得し、構造化し、利用するという現実に即した認知研究のアプローチで、人間の認知活動が環境と知識の相互作用であることをうまく表していると言えよう。

2.2. 用法基盤モデル

用法基盤モデル (Usage-Based Model) は、Langackerによって提唱されたモデルで、動的使用依拠モデル (または使用基盤モデル) とも言う。「動的使用依拠」という名の通り、言語は実際の (理解と使用を含む) 使用事象において定着度・慣用度から新しい使用事例の適格性が判断され、精緻化する事例か拡張された事例として概念構造の中に取り込まれる度に再構築されていく開かれた動的な体系だと見なしている。また、言語慣習と具体事例との親近性の抽出によってスキーマが抽出され、具体事例とスキーマが複合構造的にネットワークを形成するという。このため用法基盤モデルでは、ボトムアップ処理の過程と実際の使用事象での具体事例を重視している。用法基盤モデルでは「規則」とは親近性に基づいて抽出されたスキーマの複合ネットワークを指す。「不規則的」なものは親近性に基づくスキーマが抽出されなかった場合であり、個別の具体事例として記憶される。

用法基盤モデルは、ボトムアップ処理の過程と実際の使用事象での具体事例を重視しているが、トップダウン処理の過程が存在することを否定しているわけではない。言語慣習と具体事例との親近性が抽出される過程ではスキーマと照合するトップダウンの過程を経て

いと解釈できる。

人間の認知活動を環境と知識の相互作用による開かれた動的な過程と見なしている点とトップダウン処理とボトムアップ処理の両方を統合している点で、用法基盤モデルと Neisser の知覚循環モデルには類似性が認められる。用法基盤モデルは Neisser の知覚循環モデルを言語知識の獲得過程に当てはめたモデルと捉えることができるのではないだろうか。

知覚循環モデルも用法基盤モデルも、知識を獲得し、構造化し、利用するという現実に即した認知研究のアプローチで、人間の認知活動が環境と知識の相互作用であることを示していて、言語知識獲得の過程をうまく表したモデルと言えるだろう。

2.3. 言語習得と用法基盤モデル

Langacker の用法基盤モデルは認知言語学の立場から言語の習得を説明した理論だが、Tomasello (2003) は子供の母語習得の事例を詳細に分析して、子供の母語習得がボトムアップ的に進むことを確かめ、用法基盤モデルが母語習得に適用できることを実証した。

Tomasello (2003) が子供の日本語以外の母語習得の過程における用法基盤モデルの妥当性を明らかにしたのに対して、森山 (2006,2007) は Tomasello (2003) が扱った言語とは類型論的特徴の異なる日本語を第二言語として習得する場合や成人の教室学習の場合に用法基盤モデルが妥当性を持つかどうかについて、森山 (2000) 野田他 (2001) 等を基に、第二言語として日本語を学ぶ成人の教室学習の場合にも「母語習得と共通した使用基盤、ボトムアップのメカニズムが存在している」(森山2007) ということを示した。そして、「認知言語学が第二言語教育へ提言すること」(森山2006、2007) として以下の7点を挙げている。森山のこの7つの提言は Tomasello や Langacker の認知的アプローチと森山自身の事例研究の成果に基づいたもので、日本語教育を考える上で参考になると思われる。

- (1) ボトムアッププロセスの重視
- (2) 言語運用重視
- (3) 意味のカテゴリー構造の明示
- (4) 言語学習の語彙学習的側面の重視
- (5) 認知能力の発達に対する配慮
- (6) 百科事典的な背景知識の重視
- (7) 言語の類型論的特徴の重視

(森山2006、2007)

森山(2006)はこの7つの提言の中で、学習者に「出きるだけ幅広い用例に触れさせ」て、学習者が「自らそれらの用法からプロトタイプやスキーマ、意味構造のイメージを見いだしていくことをサポートすることが大切」(森山2006)で、「実際の運用の中で」語彙や文法を習得できるような「反復的な言語の運用」が必要であること、「目標言語のカテゴリー構造や目標言語と母語のカテゴリー構造との異同を明示的に示すこと」(森山2006)が効果的であること、語の文化的意味はコンテキストの中から習得する必要があること、そして、「認知主体としての人間の主体的要因(パースペクティブなど)」の言語表現への反映の程度は言語によって「ある程度一貫性がある」ため、言語体系の特徴や他言語との違いを言語教育に生かすことが必要であることを主張している。

また、「認知能力の発達に対する配慮」については、「大人の第二言語習得では、認知能力の発達により、ボトムアップのプロセスとともに何らかのルールや母語の知識などをトップダウンで適用することも可能となるため、言語習得においてもその両者を効果的に活用することが有効であろうと思われる。」(森山2006)と述べている。大人の場合はトップダウンプロセスとボトムアッププロセスの両方が補完し合って習得が進み、子供の母語習得がボトムアップ的に進むということを知覚循環モデルの認知発達の点から考えると、子供のうちは照合に用いるスキーマが未発達なため、「スキーマ探索」というトップダウンのプロセスが働き難く、環境情報からスキーマを抽出するボトムアップのプロセスが認知活動をリードしているためと考えられる。

インプットの乏しい外国語環境での日本語学習にも用法基盤モデルがあてはまるのかについての実証研究は行われていないため、安易な評価は避けなければならないものの、これまでの研究を見る限りでは用法基盤モデルの言語習得モデルとしての妥当性や、認知言語学・認知心理学等の関連分野との整合性に対する反証は示されていない。

3. 外国語としての日本語(JFL)の習得研究

外国語としての日本語(JFL)の習得に関する先行研究の中から本稿に関連するものを概観する。

広瀬(2000)は韓国の大学で学ぶ中級日本語学習者を対象に学習者同士で互いの作文を推敲しあうピアレスポンス活動を行い、母語によるピアレスポンスの効果を調査した。その結果、「ピアレスポンスは文法や語彙などの話題だけではなく、作文の内容面にも及んでおり、それは推敲作文にも良い影響を与えていた」(広瀬2000)ということを報告している。そして、母語によるピアレスポンスは「言語的制約を取り除き、内容面で議論するようなより高度なインターアクションの場をつくり出すことができ」、「海外の大学で外国語として日本

語を学ぶ学習者には効果的な方法であった」と、母語によるピアレスポンスの効果を認めている。

外国語環境では学習言語の使用機会が少なく、発話を検証する機会がなかなか得られないため、学習者は学んだことが通じるのかどうか、自身の外国語が正しいのかどうかについて、不安を持ちながら学習しているか、検証することなく自分の外国語が通じると信じていると思われる。このような学習者にとって、ピアレスポンスは自分の外国語が通じるのかどうかを学習者同士がともに確認し合って不安を解消することに役立ち、表現の正確さを考えるモニターの機会となる。特に外国語環境の学校教育では、会話クラスであっても1クラスあたりの学生数が多いのが実情で、教師対学生という形式では学生一人一人の発話の機会を増やすのが難しく、十分なフィードバックを与えられないことが多い。このような場合に、貴重なインターアクションの機会を作る上でピアレスポンスは有効な方法だと言える。

孫(2005)は台湾人の日本語学習者を被験者として指示詞「コ・ソ・ア」の第二言語学習者(JSL)と外国語学習者(JFL)の使用実態を調査した。その結果、「ソ系」「ア系」では有意な差は認められなかったが、「コ系」の使用規則のうち「現場指示の対立型のコ」と「非現場指示の独立型のコ」のいずれにおいても日本語能力下位群でJFLがJSLの成績を上回り、「JSL下位群では「コ系」の使用規則が理解されていない」(孫2005)ということがわかった。その原因を孫(2005)は「入門期のJSLの学習者はいきなり日本語母語話者による会話に接触し、理解不可能なインプットに晒され、日本語の学習の助けになるところが、妨げになりかねない」ためであると分析している。

日本語能力下位群でJFLがJSLの成績を上回ったという報告は一つの事例として興味深い。外国語を習得するには早くから第二言語環境に入ったり、早くからネイティブによるイマージョン環境を作り出した方が効果的だと一般的に思われがちであるが、このような考え方が必ずしも正しくなく、目標言語の発達度に合っていないければ、つまりインプットが理解可能なものでなければ、目標言語による授業は習得の妨げになりかねないことを孫(2005)の報告は示している。これはイマージョン教育では文法的正確さを欠きやすいという多くの研究結果(Swain1996,1998,2001, Harley & Swain1984, Harley1992等)とも合致する。外国語環境で早期からできるだけ目標言語を使ったネイティブスピーカーの教師による授業を増やそうとする傾向が見られるが、このような方法に警鐘を鳴らすものと言える。筆者は、外国語環境で目標言語によって授業をするか学習者の母語を使うかは、学習者の目標言語の発達度を考慮し、授業のそれぞれの活動の中で目標言語をどのように何のために使うのかを考えて使い分けるべきだと考えている。

李(2007)は日本語のアスペクト表現「シテイル」の使用・習得状況を調べるため、初級から上級までの日本在住(JSL)の韓国語話者・中国語話者・中国朝鮮族と中国在住(JFL)の学習者に文法テストを実施した。その結果を「母語(朝鮮語と中国語)の違いは、学習者のシテイルの習得に影響を与える」、「シテイルの習得は学習環境(日本と

中国)に多少は左右されているものの、その影響が決定的に大きいとは言いがたい」(李2007)とするとともに、「学習環境が習得状況に一定の影響を与えている可能性」(李2007)と「日本語のインプットとアウトプットの環境が限られている海外の学習者にとって教材が重要な役割を果たしていること」(李2007)も示唆している。

李(2007)は文法習得における母語の影響の大きさと教材の重要性をあらためて確認するものと言えるだろう。外国語環境の場合、学習者の第一言語が同一であることが少なくないため、誤用を産みやすい項目や習得しやすい項目には学習者の間の共通性が高い。この点は教材設計の上で外国語環境が第二言語環境よりも有利なはずであるから、教材設計の際に対照研究と外国語環境での言語習得研究の成果が十分に活かされれば、教育の効果を高めることができる。

石橋(2002)は第二言語としての日本語学習者の作文産出における第一言語の役割を認知心理学的視点から研究した。その結果、第一言語の使用は質的な面で「スタイル(言語形式)」「語彙と言語形式の多様性」を高める効果があり、量的な面では「産出量(一文の長さ)を増加させる効果」があると同時に「誤用を誘発する」ということが明らかになった。そして、「第1言語使用により誘発される誤用は、中間言語の誤用の考えでは、学習者の学習の仮説検証の機会と考えることができる。誤用を言語習得の機会とするためには、学習者自身が誤用であることに内的または外的情報から気づき、自分の中間言語の仮説を修正することが必要である」(石橋2002)としている。

「語彙と言語形式の多様性」を高め、「一文の長さ」を増加させるということは第一言語の利用が第二言語の複雑さを高めることに貢献することだと解釈できる。これは、第一言語の利用が、語彙力がないために表現できないことについては表現しなかったり複雑な文法構造を使わずに別の構造を使って表現する「回避のストラテジー」に対する突き上げとして働くためであると考えられる。

また、第一言語から第二言語への転移には正用と評価された「正の転移」と誤用と評価された「負の転移」とがある。適切なフィードバックがあれば、「正の転移」の場合は中間言語の仮説を支持して発話への自信を与える心理的動機づけとなり、「負の転移」の場合は言語間の表現の違いと表現の多様性に学習者が気づくことを促し、修正の機会とすることができる。広義の第二言語の習得において、方略としての言語転移は避けられない。インプット量の制約がある外国語環境では尚更その傾向が強いと思われるが、石橋(2002)はこのような言語転移についての積極的な評価を支持するものである。

これまでに挙げた先行研究を教室活動への応用の可能性という観点からまとめると、次のようなことが言えそうである。

- ①海外の学習者にとって教材がインプットとしての重要な役割を果たしている。
- ②意味と形式の関係に気づくように、言語形式に学習者の注意を向けさせることが必要で

ある。

- ③相互交流(interaction)が第二言語習得において重要な働きをする。
- ④学習者は相手の反応によって自分の言語表現の正しさを検証・確認する。
- ⑤発達度に合っていないければ、目標言語による授業は習得の妨げになりかねない。
- ⑥アウトプットによって言語の流暢さが増す。
- ⑦第一言語の利用は第二言語の産出を高めるのに有効である。
- ⑧学習者のアウトプットに対しては発達段階にあった適切なフィードバックが必要である。
- ⑨大人の第二言語習得ではボトムアップとトップダウンの両者を効果的に活用することが有効である。

4. 外国語環境における教室活動

本郷 (2005) は「JSL環境にある学習者が教室で日本語を学ぶ利点は、活動を通して内省の機会を得ることにある。学習者は教室で学んだ日本語を教室外でどう使うか、また教室外で得たインプットを教室内でどう意味づけるか；異なる文化的背景や学習スタイルを持つクラスメートとどう学び合うか；今まで学んだ内容に新たに学んだ内容をどう組み込むか、を相互的に捉えながら、自己の言語ルールを構築していくと考えられる。」と述べている。

また、山岡 (2004) は第二言語の熟達度の違いは次の三つの観点から比較できている。

- 1) 言語知識における違い
- 2) 言語知識にアクセスする手続きにおける違い
- 3) 上の両者における違い

(山岡2004)

本郷 (2005) と山岡 (2004) の指摘をまとめると、JSLの教室外の環境の習得上の役割は二つに集約できる。一つは、ボトムアップ的な習得プロセスを促進するのに必要な多くの用例と豊富な言語情報 (意図・音調・語用的知識・談話構成等) を提供する役割、もう一つは「言語知識にアクセスする手続き」を効率化するための多くの使用機会を提供する役割である。

条件によらず共通する事柄と条件によって異なる事柄とがあるが、教育効果を高めるためには、両者を把握した上で、条件によらず共通する事柄は共通性の根拠を理解して利用

し、条件によって異なる事柄については条件によるメリットを大きくすることでデメリットを小さくする、そういう教育的方略を立てるべきだと考える。

第二言語環境にも外国語環境にも共通する条件としては、人間の認知的な条件が挙げられ、相違点としては上に挙げた二つの役割がある。

JSL環境と外国語環境の共通点と相違点を踏まえて、本稿では外国語環境における教室活動の指導上の注意点として以下の6点を提案したい。

- ① 認知理論に基づいた指導
- ② 音声を重視した指導
- ③ エグルール法（帰納法）を用いた指導
- ④ 「意味－形式－場面」を重視した指導
- ⑤ アウトプットと相互交流(interaction)を重視した指導
- ⑥ 通訳翻訳訓練法の応用

4.1. 認知理論に基づいた指導

認知心理学や認知言語学は個人差や環境差をこえた普遍的な人間の認知メカニズムを研究対象とし、「学習」「記憶」「注意」「推理」「カテゴリー化」等の外国語教育と関係の深い分野で、その認知過程について有益な成果を提供してくれる。外国語授業の効果を上げるために必要な知識であり、積極的に取り入れるべきだと考える。

第2節でとりあげたNeisser、Langacker、Tomasello、森山の研究から、大人の第二言語習得ではボトムアップとトップダウンの両者を効果的に活用することが有効であることが導かれたが、ボトムアップ処理とトップダウン処理を促す効率的で効果的な教室活動の指導上の注意点について述べる。

A. 「螺旋的反復練習」の重要性

山岡(2004)らが指摘するように、言語習得には知識の獲得と技能の習得という二つの面がある。「聞く」「話す」「読む」「書く」という4つが主な技能とされるが、これら4つの技能を方法を変えながら繰り返し練習し、徐々に難易度を上げていく「螺旋的反復練習」が有効である。インプットの観点からは耳・口・眼・手といったより多くの経路を通じて入力された知識と技能は長期記憶に定着しやすく(竹内2000,2003)、繰り返し練習することでスキーマのボトムアップ的形成を助けることになる。

授業の時間効率と練習の面白さを考慮すると、「聞く」「話す」「読む」「書く」という4つの技能をそれぞれ単独で練習するよりも互いに他の技能と連動させた方が効率的で効果的であり、この4つの技能の練習の順序は、まずインプットを十分に理解させることが重要であるため、「聞く」→「話す」、「読む」→「書く」という順が原則となる。

B. 短期記憶容量への配慮

人間が一度に保持できる情報量は 7 ± 2 が限界である(Miller1956)ことは知られている。この 7 ± 2 という容量はMillerのマジカルナンバーと呼ばれ、言語教育においても例外なく関わりがある。

例えば、ポーズを入れながら聞かせるリスニング練習の際のポーズの間隔や、聴解をしながら空欄に言葉を書かせるクローズリスニング練習の空欄と空欄の間隔がその例である。文を聞かせてリピートさせる際に一度にあまり長い文を聞かせると学習者はリピートができないという経験はないだろうか。クローズリスニングの空欄と空欄の間隔が短すぎて空欄が多いと、学習者は全部書けなくなるという経験はないだろうか。それはこの 7 ± 2 という短期記憶の容量をこえてしまっていることに原因がある。

7 ± 2 という数は英語で言えば単語の数(又は音節の数)とされる。日本語の場合は、意味を担う単位の数(又は音節の数)である。このスロットの数え方は学習の習熟度によって異なる。学習が進むにつれて、複数の単位を一まとまりの単位として認識できるようになるためである。具体例を挙げると、「国際教養大学」という言葉は初学者にとっては「こくさいきょうようだいがく」(12音節)という12単位のスロットが必要となるため、一度聞いただけでは覚えられないが、「国際」「教養」「大学」という単語を知っている学習者にとっては3スロットしか消費しないため、一度聞いただけでもリピートすることができる。

聞き取りや読み合わせのリピート練習の際、学習者の習熟度を考慮して、 7 ± 2 をこえない範囲でポーズを置くと、短期記憶に負担をかけずにインプット処理が進み、内容理解を促すのに有効である(河野1985)。

C. 注意資源の適正な配分

学習者は文字情報 > 映像情報 > 音声情報という順で注意資源を優先させる。そのため、字幕付きの映像を提示すると学習者は字幕に頼り、音声付きの映像を提示すると聞き取り練習としての効果は期待できなくなる。

練習の目的に応じて、注意資源の優先順位を考慮し、不要な情報を削除するか注意を向けさせたい情報を強調するなど注意資源に対する操作が必要である。

また、聞く練習の際には、意味の理解を目的とする場合は意味を考えながら聞くように、プロソディなど音韻面での矯正を目的とする場合は音韻に注意しながら聞くように、学習者に対して注意の焦点を指示しなければ、練習の効果は減少する。ただ聞き流すだけで注意を向けなければ、発音においても意味の理解においても聞き取り練習の効果は期待できない。これは「カクテルパーティ効果」についての聴覚研究(Cherry1953)によって明らかにされている。

D. スキーマの活性化

練習の前に、新しく学習する事柄を既に学習したことと関連づけて提示したり、教材内容と関連のある映像を提示したり、背景知識を先に教えておくことは、既に獲得している知識構造（スキーマ）を活性化させ、「予測－検証」の過程を促がして、トップダウン的な処理を進ませる。

ただし、多くの関連情報を提示しすぎて、本来教えたい内容の妨げとなったり、関連のないスキーマを活性化させて内容理解の妨げとならないように、あくまで「学習のヒント」としての程度をこえない注意が必要である。

4.2. 音声を重視した指導

人が言葉を理解する際に必ず参照される心的辞書(mental lexicon)は音声的に構成されている。それは多くの使用機会に触れて、音声と意味の結合の反復によって、ボトムアップ的に構成されたものである。

外国語教育の初期段階では音声を伴う練習を継続的に行い、外国語の心的辞書を音声的に構成するように意味と音声とを連動させた反復練習が必要となる。特に第一言語の習得を終えた成人の外国語学習者は外国語の音韻情報を構成するのに時間がかかるため、文字教材であっても意識的に音声化する継続的な指導が必要である。その際、外国語環境では目標言語の発音を聞く機会が限られているため、標準的な発音によるインプットに多く触れることが重要となる。

また、自動処理の観点からは、音声と結びついた心的辞書が構成されることによって、インプットを処理する際の注意配分が「音声と意味」の両方から「意味」だけに絞られ、自動処理を促進することにもつながる。

インプット、心的辞書の構成、自動処理の促進という点から音声を重視した指導が必要であると言える。

4.3. エグルール法（帰納法）を用いた指導

エグルール法とは多くの用例(Example)から規則(Rule)を導く帰納的指導法のことを指す。言語習得において多くの用例から規則を構成する事の重要性は既にLangacker、Tomasello、森山の研究で指摘されているとおりである。

エグルール法を用いた撥音化指導のための教材として、海保・柏崎（2002）は次のような例を挙げている。

目指した授業設計が求められる。

本郷（2005）の言うように、第二言語環境では教室で学習したトップダウン的な知識と教室外の使用と観察から得られたボトムアップ的な知識を統合しながら習得が進んでいく。しかし、外国語環境では多くの用例と豊富な言語情報（意図・音調・語用的知識・談話構成等）を含んだ教室外の環境からのボトムアップ的な習得プロセスを期待することができない。

言語は「意味－形式」の結合とされるが、これは言語の使用が実場面の中にあることを暗黙の前提としている。母語と第二言語環境では実場面の中で「意味－形式」を豊富な言語情報（意図・音調・語用的知識・談話構成等）とともにエピソードとして経験しながら習得する。外国語環境の学習者は目標言語が使われる実場面にいないため、「意味－形式」を場面と結びつける機会を日常的に持たない。そのため、「意味－形式」を意識的に場面と結びつけることが重要になる。

教室での場面の提示には日常を再現した映像や音声など学習者が場面をイメージできるものを取り入れ、学習者が場面を感じて、場面のイメージを持ちながら練習をする必要があると考える。また、教材の内容と関連した映像や音声を提示することはスキーマの活性化にも有効である。

また、語用や談話構成等は、それぞれの言語の背景にある社会・文化を反映した固有のものであるため、必要な社会言語学的知識を明示的に指導することが求められる。場面を踏まえた上で一連の談話において発話の意図と機能に焦点を当てた指導が必要である。

4.5. アウトプットと相互交流(interaction)を重視した指導

アウトプットを正確さ・流暢さ・複雑さの三つの観点から見ると、仮説の検証と修正ができるという点で正確さの向上に貢献し、使用によって自動処理が進むという点で流暢さの向上に貢献し、正確さの向上と自動処理の効率化によって複雑さを高めることができる。

また、アウトプットと相互交流(interaction)はインプットよりも授業活動の工夫次第で環境の違いによる制約を克服する可能性がある。外国語環境では、場面の重視とともに、教室活動でアウトプットと相互交流(interaction)の機会を増やすことが習得の鍵になると思われる。

先行研究（石橋2002）からは母語を利用することで第二言語の言語形式の多様性を高め、アウトプットの産出量を増加させる効果があることがわかっている。外国語環境では通常学習者の母語が同じで、アウトプットに母語を利用しやすい条件にあるため、翻訳作文やサイトトランスレーション、聞き取りと連動した逐次通訳練習、状況設定とタスクを母語で指示したロールプレイなどの練習が考えられる。

アウトプットにはフィードバックが必要となる。教師が一人一人と目標言語でコミュニケーションをとってフィードバックを与えるのが理想であるが、多人数の教室活動では効率が悪い。多人数の教室活動では学習者を2～3人の組にして、上に挙げた練習を協力しながら行って、互いにフィードバックをし合う。教師は机間巡視をしながらフィードバックを与え、必要に応じて学習者の中から数人を選んで練習させ、そこで教師が適切なフィードバックを適度に与えるという方法がある。

4.6. 通訳翻訳訓練法の応用

通訳翻訳訓練法は認知心理学等の研究成果が具体的に方法化されたもので、言語習得の強化のための効果的な方法とすることができる。教室活動として応用が可能な通訳訓練法には次のようなものがある。

①シャドーイング (shadowing)

：音声教材を聞き、聞いた発音をすぐに追いかけて発音する練習。

注意資源の適切な配分を覚え、自動処理を強化する。また、プロソディの矯正にも効果がある。流暢さと発音の正確さの向上につながる。

②リプロダクション (reproduction)

：ある程度まとまった内容の音声教材を聞いて、自分の理解に基づいて同じ内容を再現する練習。文法的正確さと複雑さの向上につながる。

③サイトトランスレーション (sight translation)

：スクリプトを見ながら口頭で翻訳する。第二言語の産出に第一言語を利用する方法の一つ。母語と外国語の違いに気づき、文法的正確さと複雑さの向上につながる。

④クイックレスポンス (quick response)

：SLを聞いてすぐにそのTLを言う練習。その反対も同様に行う。できるだけ速く反応する。第二言語の産出に第一言語を利用する方法の一つ。自動処理を促進する。

⑤サマライズ (summarize)

：ある程度まとまった内容の音声教材（又は文字教材）を聞いて（読んで）、その要点を口頭（又は文字）で要約する練習。その過程で、メモを取ることが必要になるため、メモ取りのスキル練習にもなる。正確さと複雑さの向上につながる。

⑥パラフレーズ (paraphrase)

：内容を変えずに別の言い方で表現する練習。補償ストラテジーの訓練になる。

(例) Aの上にBがある→Bの下にAがある

食事をしました→ご飯を食べました

泳ぐことが好きです→水泳が好きです
パソコンが使われています→パソコンを使っています etc.

一般的には通訳翻訳訓練法は練習の難易度が高いと思われがちであるが、学習者のレベルとクラスの実情に合わせて使用する教材ややり方を調整することによって、日本語教育の教室活動の一つとして用いることができると考える。

外国語環境で日本語が実際に使用される場面を振り返ってみると、メモ取りや要約や内容の再現や言い換えなど通訳翻訳訓練で使われるスキルが求められていることが多い。通訳翻訳は学習者にとって実際の言語使用との関連付けがしやすく、練習の動機付けを強化することにも繋がる。また、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能を連動させた練習方法としても、通訳翻訳訓練法は有効だと考える。

5. 授業の例

5.1. 授業モデル

前節で挙げた指導上の注意点を教室活動に反映させた一つのモデルとしては次のような授業が考えられる。

授業までの課題：

授業で使う音声教材に含まれる単語の表を渡し、その意味を調べて覚えてくることを宿題にする。

授業の流れ：

- ① 単語の確認：意味の確認→読み合わせ→ペアでクイックレスポンス
- ② 音声を聞かせて、内容の確認。
- ③ リピーティング。学習ターゲットへの注意喚起。
- ④ エグルール法による学習項目の導入。
- ⑤ 文法・文型練習。
- ⑥ 意味に注意したシャドーイング。
- ⑦ ディクテーション（またはクローズリスニング）。
- ⑧ 意味に注意したシャドーイング。
- ⑨ リプロダクション。

- ⑩ 2 人組になって、サイトトランスレーションと口頭翻訳。
- ⑪ 発音に注意したシャドーイング。
- ⑫ ロールプレイ。

各練習の意図と注意点：第 3 節との関連

- ① : 先行知識(語彙)の導入によるスキーマの活性化とクイックレスポンスによる自動処理の促進。
大人の第二言語習得ではボトムアップとトップダウンの両者を効果的に活用することが有効である。意味と形式の関係に気づくように、言語形式に学習者の注意を向けさせることが必要である。(第 3 節-②、⑨)
- ②③ : 談話を通して形式と機能の結びつきに気づかせる。
海外の学習者にとって教材がインプットとしての重要な役割を果たしている。
意味と形式の関係に気づくように、言語形式に学習者の注意を向けさせることが必要である。(第 3 節-①、②)
- ④ : 用例から言語形式を帰納的に示す。
大人の第二言語習得ではボトムアップとトップダウンの両者を効果的に活用することが有効である。(第 3 節-⑨)
- ⑤ : 意味と形式の結びつきの強化。意味を踏まえた形式の練習。
意味と形式の関係に気づくように、言語形式に学習者の注意を向けさせることが必要である。大人の第二言語習得ではボトムアップとトップダウンの両者を効果的に活用することが有効である。(第 3 節-②、⑨)
- ⑥ : 学習した形式を談話の中で確認する。
意味と形式の関係に気づくように、言語形式に学習者の注意を向けさせることが必要である。(第 3 節-②)
- ⑦ : 学生自身の発音(仮説)の検証。
アウトプットによって言語の流暢さが増す。(第 3 節-⑥)
- ⑧ : インプットと自動処理の強化。
海外の学習者にとって教材がインプットとしての重要な役割を果たしている。
(第 3 節-①)
- ⑨ : アウトプット促進と仮説の検証。
学習者のアウトプットに対しては発達段階にあった適切なフィードバックが必要である。(第 3 節-⑧)
- ⑩ : 相互交流を通して自然とバラフレーズの使用が起こる。学習者同士が相互のアウトプットを訂正し合うことで、母語と日本語の違いに対する気づきを促す。ピア・レスポンスの応用。

相互交流(interaction)が第二言語習得において重要な働きをする。学習者は相手の反応によって自分の言語表現の正しさを検証・確認する。アウトプットによって言語の流暢さが増す。第一言語の利用は第二言語の産出を高めるのに有効である。(第3節-③、④、⑥、⑦)

- ⑪：意味を理解した上で発音に注意を振り向け、音韻リハーサル効果。
海外の学習者にとって教材がインプットとしての重要な役割を果たしている。
(第3節-①)

- ⑫：場面の中での運用力の養成と言語学習の動機付けの強化。
相互交流(interaction)が第二言語習得において重要な働きをする。学習者は相手の反応によって自分の言語表現の正しさを検証・確認する。アウトプットによって言語の流暢さが増す。(第3節-③、④、⑥)

練習の構成順序：

練習は「準備」「理解」「強化」「運用」「交流」という段階的構成である。①～③はスキーマを活性化して学習事項への注意を喚起する(新たな学習への準備)段階、④⑤は学習事項を理解して意味と形式を結び付ける段階、⑥～⑧は意味と形式の結び付きを強化する段階、⑨⑩は学習事項を運用する段階で、⑪は⑫の応用練習(ロールプレイ)に入る前にこの授業で学習したことを再確認する段階である。①～⑧はインプット中心、⑨～⑫はアウトプットと相互交流(interaction)中心になっている。

①～③	④⑤	⑥～⑧	⑨⑩	⑫
スキーマ活性化 注意喚起	学習事項理解	意味と形式の 結び付き強化	学習事項運用	応用練習
インプット			アウトプットと相互交流	

授業全体を通した意図：

1. ボトムアップとトップダウンの双方向の処理をさせる。
2. 注意を向ける焦点を変えながら、聞く頻度を増やして、インプットの強化を図る。

5.2. 実践例

授業の流れ：

- ① 音声を聞かせる。そして、誰と誰が話していて、どんな会話をかを質問。
学生：「学生が欠席しますから、先生に話しました。」
- ② リピーティングを2回。

その後、学生が先生に欠席することを話した時、何と言ったか質問。

学生 1 : 「授業を休みたいんですが、よろしいでしょうか。」

学生 2 : 「東京で がかい?? があるんです。」

- ③ 板書 : 「授業を休みたいんですが、よろしいでしょうか。」

「東京で学会があるんです。」

説明の「～んです」をほかの事例とほかの例文で導入。

例文から普通体が接続することを導き、同時に

「(名詞/な形) だんです」×→〇「(名詞/な形) なんです」を注意。

- ④ 「～んです」の文型作文。(『みんなの日本語 文型練習帳』を使用)

- ⑤ シャドーイングを 2 回。(教師 : 「どんな会話か考えながら。」)

- ⑥ クローズリスニング。

切れ目毎に止めて学生の手の動きを見ながら 1 回、止めずに通して 1 回聞く。その後、正解の確認。

- ⑦ シャドーイングを 2 回。(教師 : 「意味をよく考えながら。」)

- ⑧ リプロダクション。スクリプトを見ずに、先生役と学生役に分かれて。

- ⑨ 2 人組になって、サイトトランスレーションと口頭翻訳。

1 人 (S1) は日本語のスクリプトを見ながら、1 文ずつ韓国語 (中国語) に翻訳する。

もう 1 人 (S2) はスクリプトを見ないで、S1 の 翻訳した 韓国語 (中国語) を日本語で言う。その後、S1 と S2 の役割を交代。

教師は机間巡視。

- ⑩ シャドーイングを 2 回。(教師 : 「発音をよく聞いて。」)

- ⑪ 説明と許可依頼のロールプレイを 3 題。

学生と教師で 2 題、学生同士で 1 題。

ロールプレイの指示文は学生の母語を使用。

科目名 : 「Advanced Japanese I」。

韓国の大学で教養外国語科目として開講されている授業。

学習者 : 初級後半レベルの韓国人 2 名、中国人 2 名。学習歴は 2 年程度。

学習項目 : 「～んです」

授業時間 : 100 分

使用教材 : 会話と聴解のための音声教材として『聞く・考える・話す』の CD トラ

ック 65 を使用。(正規の教科書は『Japanese for Busy People II』)

教材の内容 : 学生が日本語の先生に学会の発表があるため次の授業を欠席する旨を伝え、許可を得るという内容。4 人の学習者にとっては難しくないレベル。(こ

の授業で使用した副教材は「付録」を参照。）

学生の感想：授業の後で授業の感想や疑問点などをMinute Paperに書いてもらった。

その一部を紹介する。

学生1（中国）：「「～んです」はただ「～です」のある一種の用法だと思いましたけど、特別な用法があるのははじめてです。いろいろ習いました！」

学生2（韓国）：「今日はDialogueのshadowingをしました。Shadowingをしながら、おぼえられるsentenceやだんご（単語）などをならぶ（学ぶ）ことができ、うれしかったです。」

学生3（韓国）：「오늘 배운 ～んですが 너무 재미 있었어요.」（「今日習った「～んです」はとても面白かった」筆者訳）

学生の感想からこの授業によって「～です」の用法への気づきがあったこと、シャドーイングによるインプットの効果を自覚していることの一部を伺うことができると思う。

6. 今後の方向性

第5節で紹介したモデル授業には色々な練習（変数）が含まれているが、この授業全体による習得上の効果とその要因との関連、及び個々の練習の効果の検証は、今後の課題として別稿に譲ろうと思う。

外国語環境における日本語教育においてこれから求められるのは、外国語としての日本語(JFL)環境の学習者を対象にした事例研究を積み上げていくことと、外国語環境での日本語学習にも用法基盤モデルや言語習得理論が適用できるのかどうかについての実証研究と認知心理学等関連分野からの検証、そして外国語環境の特徴を考慮した教材・教授法の研究と開発だと思う。

現場の教師が従来の教え方に固まることなく、理論的・実証的な研究成果を授業に応用する試みとともに、教室活動の一つ一つの練習の意味を問い直しながら、常に「いま学習者の頭の中はどうなっているのか。頭の中で何が起きているのか」ということに敏感になることで、新たな教室活動の可能性に教師自身が気づくことにつながると思う。そのような教育現場の気づきから生まれてくる新たな教室活動の可能性に期待したい。

【付録】 5.2. 実践例の使用教材

— 教室で —

アレン：先生、授業 _____ ……。

森先生：何ですか。

アレン：すみません。今週の木曜日と金曜日の授業を _____、
よろしいでしょうか。

森先生：どうしたんですか。

アレン：_____, 東京で学会がある _____。それで、指導教員と
いっしょに行かなければならない _____。

森先生：わかりました。いいですよ。

アレン：すみません。

森先生：アレンさんも _____。

アレン：はい。準備が大変なんです。

森先生：ああ、そうですか。頑張ってくださいね。

アレン：どうもありがとうございます。

1. 오늘은 월요일입니다. 리포트의 마감은 오늘입니다. 그렇지만, 당신은 지난 주말, 병이 들어 버리고, 아직도 전부 쓰고 있지 않습니다. 모레 내고 싶습니다. 선생님과 이야기합니다.
今天是星期一、繳交報告的截止日期就是今天。可是你因為上週末生病，所以沒能全部寫完。你想後天繳交、跟老師說一下。
2. 당신은 지금, 선생님에게 책을 빌리고 있습니다. 내일 돌려주지 않으면 안됩니다. 그렇지만, 아직 전부 읽지 않기 때문에, 이제(벌써) 1주간 빌리고 싶습니다. 선생님에게 이야기합니다.
你向老師借了書，明天必須歸還。可是你還沒有全部看完。你想再借一個星期。跟老師說一下。
3. 당신은 점심시간에 은행에 가지 않으면 안됩니다. 친구의 자전거를 빌리고 싶습니다. 친구에게 부탁해 주세요.
你午休時間要去銀行。你想向朋友借自行車。請拜託朋友幫忙。

【参考文献】

- 石橋玲子 (2002) 『第2言語習得における第1言語の関与—日本語学習者の作文産出から—』、風間書房
- 海保博之・柏崎秀子 (2002) 『日本語教育のための心理学』、新曜社,2002.6.10.
- 河野守夫(1985)「ポーズ・発話速度とListening」、河野守夫・沢村文雄(編)『Listening & Speaking:新しい考え方』、京都:山口書店
- 孫愛維 (2005) 「指示詞の学習過程におけるJSLとJFLの相違性—台湾人の日本語学習者を中心に—」『言語文化と日本語教育』30、pp.118-121、お茶の水女子大学日本言語文化研究会
- 竹井光子・磯江健史・相沢輝明 (2004) 「第二言語習得におけるインプット強化と自然言語処理技術」言語処理学会第10回年次大会発表論文集.2004年3月16-18日、東京.
- 竹内理 (2000) 『認知的アプローチによる外国語教育』、松柏社
- 竹内理 (2003) 『より良い外国語学習法を求めて—外国語学習成功者の研究』、松柏社
- 西原俊明 (2001) 「目標言語の習得とインプットの「質」の問題」長崎大学教育学部紀要教科教育学 No.36
- 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝巳・小林典子 (2001) 『日本語学習者の文法習得』、大修館書店
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス(peer response)が推敲作文におよぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおして—」『言語文化と日本語研究』19、pp.24-37、お茶の水女子大学日本言語文化研究会
- 本郷智子 (2005) 「教室活動を通して起こる内省的な学び」(日本語教育学会春季大会2005)
- 増田真理子 (2005) 「教室の文型学習と運用力をつなぐもの—「機能ラベル」と「固定イメージ」に縛られない学習:「～たほうがいい」「～してみる」を例に—」(日本語教育学会春季大会2005)
- 森敏昭 (2005) 「認知心理学と日本語学習指導」日本語教育通信 53、国際交流基金
- 森山新 (2000) 「日本語動詞習得の中間言語研究」、日本学報 44、69-84.
- 森山新 (2006) 「認知言語学からの日本語教育への提言」、同日語文学研究21,64-8.
- 森山新 (2007) 「使用基盤モデルと第二言語としての日本語教育」、『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究』2、7-28.
- 山岡俊比古 (2004) 「認知から見た言語習得」小池生夫編『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点』大修館書店、pp.23-42.
- 横山紀子 (2004) 「言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割—単語の習得調査の分析から—」、日本語国際センター紀要 第14号、2004年.

- 李明華 (2007) 「シテイルの習得要因に関する一考察」 『早稲田大学日本語教育研究』, 10, pp. 83-92, 2007. 3. 15.
- Cherry, EC (1953). Some experiments on the recognition of speech with one and two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25, pp. 975-979.
- Doughty, C. (2001). Cognitive Underpinnings of Focus on Form. In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 256-310). Malden, MA: Blackwell.
- Doughty, C. & J. Williams (eds) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. (1997) *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- Krashen, S (1985) *The Input Hypothesis : Issues and Implications* London: Longman.
- Langacker, R. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp.1-63). Stanford: CSLI Publications. (坪井栄治郎訳「動的の使用依拠モデル」『認知言語学の展開』pp.61-143 ひつじ書房)
- Long, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 413-68. San Diego: Academic Press.
- Miller, George A. (1956) The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. Some Limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, pp. 81-97.
- Neisser, U (1976) *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.
- Schmidt, R. (2001). "Attention." In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, pp. 3-32. Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, pp.235-256.

New York: Newbury House.

Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection in Doughty and Williams: 'Focus on form in classroom second language acquisition'. Cambridge, 1998. pp. 64-81.

Tomasello, M (2003) 『Constructing A Language : A Usage-Based Theory of Language Acquisition』 Cambridge, Massachusetts and London, England : Harvard University Press

(辻幸夫他訳 『ことばをつくるー言語習得の認知言語学的アプローチ』、慶応義塾大学出版会, 2008. 6. 20)

要 旨

本稿は言語習得理論とLangackerの用法基盤モデル、Neisserの知覚循環モデル、認知的アプローチによる言語習得研究から外国語環境における教室活動のあり方を考察し、外国語環境の特徴を考慮し、JSL環境と外国語環境の共通点と相違点を踏まえて、外国語環境における授業の1モデルと教室指導上の注意点を次の6点提案した。

- ① 認知理論に基づいた指導
- ② 音声を重視した指導
- ③ エグルール法（帰納法）を用いた指導
- ④ 「意味－形式－場面」を重視した指導
- ⑤ アウトプットと相互交流(interaction)を重視した指導
- ⑥ 通訳翻訳訓練法の応用

これから求められるのは、JFL環境の学習者を対象にした事例研究の積み上げ、外国語環境での日本語学習にも用法基盤モデルや言語習得理論が適用できるのかどうかについての実証研究と認知心理学等関連分野からの検証、外国語環境の特徴を考慮した教材・教授法の研究と開発である。現場の教師が従来の教え方に固まることなく、理論的・実証的な研究成果を授業に応用する試みとともに、教室活動の一つ一つの練習の意味を問い直しながら、常に「いま学習者の頭の中はどうなっているのか。頭の中で何が起きているのか」ということに敏感になることで、新たな教室活動の可能性に教師自身が気づくことにつながる。教育現場の気づきから生まれてくる新たな教室活動の可能性に期待する。

キーワード：外国語環境 教室活動 トップダウン ボトムアップ 認知的アプローチ
用法基盤モデル

투 고 : 2011. 11. 30
1차 심사 : 2011. 12. 17
2차 심사 : 2012. 1. 7