

## 日本語教育の実践から見た第二言語習得研究

早稲田大学大学院日本語教育研究科

川口義一

### 1. はじめに

筆者は、現在早稲田大学大学院で日本語教育について研究し、講義をする仕事をしているが、主宰する研究室は「日本語教授法研究室」というものであるため、さまざまな教授法理論に関心があり、それなりに研究してきた。また、一方、この研究科の専任教員は、全員が、大学院で講義するだけではなく、付属の留学生日本語教育課程を持つ「日本語教育研究センター」で第二言語としての日本語のクラスを教えなければならないことになっている。しかも、筆者の場合、長年初級から初中級レベルのクラスを教えることが多かったため、「初級レベル課程」のコーディネーターを任されているので、このレベルに属するいくつかのクラスのために統一した教授法のモデルを作らなければならない立場にもある。

そのような職業的背景のおかげで、「第二言語習得」の理論と成果には、常に関心を持ってきた。特に、最近とみに「学習経験ゼロ」で入学してくる「ゼロ・ビギナー」が増えている早稲田大学の日本語教育課程の現状では、1年の間に初級から中級まできちんと日本語力をつけさせることはけっこうたいへんで、教授法の面ではいろいろと工夫をこらしているつもりである。こうして、毎日「第二言語習得」の現場で戦っている筆者の苦勞を理解して下さった、『第二言語としての日本語の習得研究』の編集委員会が、教育現場から第二言語習得研究について望むことを書いてみてはと勧めて下さったので、筆を執ることにした。もとより、筆者は第二言語習得が専門の研究分野ではないので、的外れな議論があったり、ないものねだりの要望を書き連ねたりするかもしれないが、関連領域の研究と教育に携わる者からのファンレターのようなものとしてお読みくださればさいわいである。

なお、議論の根拠を示すため、筆者のクラス運営の理念や具体的教授技術を細かく説明せざるを得なくなると思われる。もしかして少しくさく思われないかと恐れるものだが、実際のクラスはこのような一つ一つの事象の積み重ねなので話を抽象論にしないためにしばらくお付き合いいただきたい。

### 2. 文法・文型教育に関して

第二言語としての日本語の初級教育では、どんなにコミュニカティブに教えたところで、まず、文型・文法教育を無視するわけにはいかない。そこで、いわゆる「易から難へ」の順序に従って文型・文法教育を行なっているのだが、どうも

教科書の文型の提出順というのは合理的でない感じがする。例えば、筆者の教える初級課程で使われている『語学留学生のための日本語』（初版 2002・凡人社）という教科書では、接続助詞のタラが第 21 課に出てくるのだが、そのとき「既定条件」のほうの用法も「仮定条件」のほうの用法もいっしょに教えることになっている。ところが、教室でのタラの使用を考えてみると「既定条件」のほうが、課程の早い時期から使えられる可能性が高い。例えば、テストの制限時間が近くなったときに、「はい、あと 5 分ですよ。わたしが「終わります」と言ったら、書くのをやめてください」という指示が出せたら便利だし、すべての学習者に渡すものではない文書を配るときは、「はい、ホームステイに申し込んだ人、**application form** をあげますね。わたしが名前を呼んだら、取りに来てください」と言えたほうがよい。こう考えて、この「既定条件」のタラは、第 15 課で導入された動詞のタ形が定着する第 18 課（連体修飾が主要学習項目）あたりで、出欠確認の際「はい、わたしが名前を呼んだら、手を挙げて「はい」と返事してください」という形式で説明もせずを使い始めるのだが、今まで 6 年 12 学期のあいだ、ここで「呼んだら」は何かという質問を受けたことはなく、学習者は第 21 課に入ってから、「あ、これは知っている」と言って、文法的に「既定条件」であることを確認するのが常である。また、第 35 課にある「伝聞」のソウダは、文型の用法が近いことから、08 年度の春学期から主要文型が〔～ト言ウ／聞ク〕である第 17 課のあとに教えているが、とくに混乱はなかった。まだ、カリキュラムには反映させていないが、第 22 課にある〔動詞マス形＋ナガラ〕の文型は、〔動詞辞書形＋マエニ〕や〔動詞タ形＋タラ〕といっしょに教えたほうが時間の前後関係がまとめて学べてよいということが、何期か授業中に実験してみて分かってきた。一方、第 22 課の〔動詞マス形＋ヤスイ／ニクイ〕は、〔動詞辞書形＋ノガ＋ヤサシイ／ムズカシイ〕と混乱してうまく学習できたためしがないため、先学期から初級では教えないことにした。

これらの導入順序の変更や導入項目の削除は、同じクラス担当チームの非常勤講師と議論しながら決めているのだが、その際に筆者が依拠しているのが、自ら「文脈化」<sup>1</sup>と呼ぶ教授法理念である。簡単に言うと、当該文法項目が「使用できる文脈が日常の教室活動や作業の表現中に見出しやすい」場合にはその文脈の利用できるところで、また複数の文法項目が「意味・用法的に近似した文脈の中で使用できる」場合はできるだけ近い時期にそれぞれ導入し、「初級段階で有意味に使用できる文脈が見出しにくい」文法項目は削除する、というように、学習すべき文法項目の使用文脈を、初級の指導課程全体から検討するというものである。

---

<sup>1</sup> 詳細は、【参考文献】の川口(2002・2004)参照。

筆者は、今のところテストや作文などの学習者の成果物で致命的な矛盾が見えてこないのに、このような処置を続けているが、第二言語習得研究から見て、これらは妥当なことなのかどうかは気にはなっている。例えば、「既定条件」のタラの習得が「仮定条件」のタラに先行するはずだという、「文脈化」から見た仮説が「自然な習得順序」と一致するのか。それとも、「普遍的習得順序」や個別言語の「自然な習得順序」は証明が難しいのであまり考えなくてもいいのか。「既定か仮定か」などというのは純粹の文法概念ではなく、「習得順序」というのはタ形と辞書形の形態論的習得のようなことについての議論だとするならば、習得の順序を異にするタ形と辞書形を「ともに時間表現」ということでまとめて練習するようなことは適切ではないのか。でも、それも、そもそも「意味の問題」で「文法の問題」ではないから、学習者が混乱なく学んでいるというのなら、気にしなくてよいのか。それとも、「混乱なく」見えるのは外面的な話であって、実は「習得順序」から言って不自然な練習なので、学習者はつらいはずなのか。そのあたりも気にはなる。[動詞マス形+ヤスイ/ニクイ]のように、どの母語話者が学んでも「カタカナは勉強しにくい」のような誤用を起こす文法事項は、発達の項目 (developmental feature) で、どう教えても一定の時期が来るまで正しく習得できないと言われれば、筆者のクラスの措置は正しいと言えるが、それは変異的項目 (variational feature) なので、工夫次第で教えれば身につくというのであれば、この文型はカリキュラムに戻さなければならない。ある発達段階にいる学習者は、それより少し上の学習項目を与えれば習得するというピネマン (Manfred Pienemann) の「教授可能性仮説 (teachability hypothesis)」<sup>2</sup>を、第 17 課の [～ト言ウ/聞ク] 導入後なら、第 35 課の「伝聞」のソウダに進んでもかまわないという教え方を支持する理論として考えてもよいのか。それも、「意味」の部分に踏み込みすぎているので、「教授可能性仮説」では処理できないものなのか。そもそも、第二言語習得研究にとって、「文法」とは何のことで、「意味」とは何なのか。動詞の辞書形を習得するというのは、五段動詞と一段動詞の形態変化の違いを身につけることなのか、「未完了」という時制概念を身につけることなのか。このあたりは、第二言語習得ではどのように考えられているのだろう。筆者の「文脈化」は、極めて「意味的」、それも「機能的な意味」<sup>3</sup>に関わるものなので、その考えが第二言語習得理

---

<sup>2</sup> 本論で紹介する研究者の研究文献は、本論の内容に関連の深いものを 1 点だけ【参考文献】の欄に載せる。そのため、本文中では「著者名(発表年)」の紹介を省く。

<sup>3</sup> 例えば、「そろそろ失礼しないと」の接続助詞トについて、筆者は、これを単なる「条件句」を作っているのではなく、「文脈的に見て」後に省略されている、「(電車がなくなるので) 帰ってもいいですか/帰ります」のような相手働きかける表現をサポートする「事情説明句」の一部を形成していると考える。

論から支持されるとすれば、何が支持されていると考えればよいのだろうか。

### 3. 会話教育に関して

前章で述べたように、「文脈化」とは、指導対象の文法事項や語彙がどのような具体的な文脈で使われるのか<sup>4</sup>ということを見定め、その文脈を明示して指導しなければならないとする考え方である。例えば、敬語を教えるときには、「尊敬語」「謙譲語」「丁寧語」などの狭義の敬語語彙を教えるだけでなく、敬語が使われそうな、次のような具体的な文脈を考えてこれを提示する必要があるということである。

- ① 社員が上司に早退の許可を求める
- ② 優秀文芸作品の授賞式で受賞者が参加者にあいさつする

ところが、学習者が大学の留学生であるような場合、場面の①はあまり現実味がない。そのことを考えず、[動詞テ形+モイイカ]のような文型の練習を目指したり、さらにこの状況で、「上司が会社が忙しいので許可を与えるかどうか迷っているため、帰宅時間を遅くして交渉する」というようなタスクをかけたりすると、次のシナリオ・プレイの実録に見るような不自然な会話作品<sup>5</sup>が生まれてしまう。

社員：失礼します。

上司：はい。

社員：あのう、課長。今日は早く帰りたいんですけど。

上司：あ、そうですか。[社員：え]それは、どうしてですか。

社員：うー。急に歯が痛くなってしまったんです。

上司：あ、そう。

社員：ええ。

上司：それは、ちょっと、むずかしいね。あのう、最近はね、会社がけっこう忙しいね。それは、知ってるでしょうか。

社員：おっしゃるとおりですが、[上司：うん]でも、すごく痛いんです。

上司：あ、そうですか。それは、ちょっと…。いつから痛いんですか。

社員：今、11時ですから2時ごろでどうでしょうか。

上司：うん、それは、うん、それは無理ですが、あの、いやそれは、あの、歯医者さんへ行く予定ありますか。

社員：ええ。(収録映像ここまで)

<sup>4</sup> より具体的には、その文脈内で「誰が・誰に向かって・何のために」、当該の文法要素を使うのかを考えることになる。詳細は、【参考文献】の川口(2002・2004)参照。

<sup>5</sup> 『ビデオ はじめての日本語教育3 [中上級の指導]』(1996・アスク講談社)の「シナリオ・プレイ」のモデル授業を、筆者が書き起こしたものである。

これは、企業内で起こりうる会話としては相当不自然なものになってしまっている。モデル授業の参加学習者もどうも中級レベルの大学生のようで、そもそも企業内で仕事の途中で早退するということがどういうことなのかについてあまりイメージがないかもしれず、それなら参加した学習者がみんなでそのイメージを作り上げてみればいいと思うのだが、そのような過程も踏まず、「はい、じゃ会話の流れ<sup>6</sup>は分かったから、やってみましょう」というような感じで練習が行なわれている。この「文脈」をより具体的なものにするために、筆者は以前教えた上級会話のクラスで、参加した学習者にこのような状況では社員と上司はお互いにどんなことを言い合うだろうかと全員で議論しながらシナリオを再考して会話を作り上げてみたところ、会話の流れは前述の会話例と同じく9段階ながら、以下のような、ずっとリアルな会話作品ができあがった。

社 員：あの、課長、ちょっと失礼します。

上 司：はい。

社 員：今、ちょっとよろしいでしょうか。

上 司：はい。どうぞ。

社 員：あのう、実は、午後ちょっと早く帰りたいんですけど。

上 司：あ、そうですか。

社 員：ええ。

上 司：それは、どうしてですか。

社 員：え、実は、急に歯が痛くなりまして。とてもつらいものですから。

上 司：あ、そう。それは、いけないですね。薬は飲んだんですか。

社 員：はい、同僚に鎮痛剤をもらったんですが、あまり効かなくて。飲みすぎると眠くなって仕事になりませんし。

上 司：医者にはみてもらわないんですか。

社 員：ええ。行きつけの歯科医に予約取ったんですが、それが今日の午後4時しか取れなかったものですから、3時には社をでませんと。

上 司：あ、じゃ、まあ、いいですけど。今日の仕事はだいじょうぶですか。

社 員：はい、今日の仕事はできるだけ片付けておきます。もし、終わらなければ、明日の朝早く出社してしあげます。帰る前に、どこまで片付いたかご報告しますので。

---

<sup>6</sup> 「シナリオ・プレイ」の練習風景の採録なので、「①午後から早退させてくれるように頼む」「②理由をたずねる」「③理由を説明する」から「④感謝して、話を終わる」までの表現の流れのシナリオが、学習者には与えられてから練習が始まっている。

上 司：あ、そうですか。それなら、安心ですね。じゃ、3時ですね。いいですよ。

社 員：あ、ありがとうございます。じゃ、帰るときにまたまいりますんで。

上 司：はい、お願いします。じゃ、お大事に。

社 員：はい、ありがとうございます。失礼します。

このように、具体的な「文脈」で「誰が、誰に向かって、何のための表現をするのか」を考えていくと、できあがる作品は大きく異なってくる。したがって、同じ「歯痛で早退の許可を求める」にしても「社員と上司」と「学生と教師」とでは、会話のあり方が相当に違ってくるはずである。

日本企業の国際化の進展に伴って、「ビジネス日本語」の講義を求める学習者の要求が高くなってきて、教材もいろいろなものが出ているが、ビジネス状況を設定した会話例でも、「文脈」がちゃんと考えられているのかどうか疑わしいものも多く、また「文脈」を考えさせるようには構成されていないことが多い。それに加えて、上述のシナリオ・プレイや類似のロール・プレイのような練習が一般教科書にも見受けられる。JSP (Japanese for specific/special purposes) にせよ JGP (Japanese for general purposes) にせよ、あるべき「文脈」が見えないまま、モデル会話を覚えさせたり、不自然なロール・プレイ作品を作らせたりする練習が見受けられことが多いのではないかと懸念されるのである。一時「統合的動機づけ (integrative motivation)」のほうが「道具的動機づけ (instrumental motivation)」より重要で、より学習の成功に結びつくと言っていたガードナー (Robert C. Gardner,) も、最近では「道具的動機づけ」が重要な場合もあることを認めている。したがって、「ビジネス日本語」に「動機づけが高い」学習者が多い場合、その目的のためにクラスを設置すれば、よい学習が起こると思われてしまうが、果たして「ビジネス会話を含め、会話とはどういうものか」とか「人はなぜお互いに丁寧に話さなければいけないのか」という命題を、個々の具体的な「文脈」に沿ってよく考えさせることのない教材や教師が果たして効果的に「ビジネス言語教育」ができるだろうか。習得研究でも、この10年間くらいは、動機づけと学習プロセスの関連を丁寧に調べるドルニェイ (Zoltan Dörnyei) の研究などが、学習者の動機づけは、どんな教え方をする教師に教わり、どんな学習活動をするかで異なってくるという結論を示しており、教えることの内容と方法を重視する研究が出てきたことは喜ばしい。第二言語習得研究のある部分は、一定期間の授業のあとでの文法・語彙項目のテストと質問紙調査の結果を分析対象として行なわれるが、質問紙の設問から教師の顔も教授法や教授理念も見えてこないような研究で、学習者の動機づけはもとより、第二言語習得一般に関わる事象が説得力をもって説明できるだろうか、筆者は疑問に思うのである。

一方、本章冒頭に挙げた敬語指導のための「文脈」の②であるが、大学教育の中から類似の「文脈」を考えると、「創作文芸コンテスト」のようなものが想定できる。ただし、上級の「文芸創作」のクラスでもなければ、初級や中級のクラスの全学生が詩や小説を書くことに関心があるわけではなかろうから、この内容ではクラス全体にリアルなものになりにくい。そこで、「参加者に向かって丁寧なあいさつをする」という文脈で、通常のクラスの誰にでもありうる状況を考えて、この10年ほど筆者が続けているのが「チャンピオンのスピーチ」と呼ばれている活動である。これは、テストのときに最高得点を取った者にクラスの前に出てきて、お礼のスピーチをさせるものである。ただし、それだけでは高得点が取れない学習者に対して公平でないので、チャンピオンになれなかった者から1名を選んで、その場の司会をさせる。全体的な表現は、次のようになる。

M (司会) : みなさん、こんにちは。「チャンピオンのスピーチ」の時間です。私は、今日の司会のキム・サンフンです。よろしくお願ひします。(拍手) 今日のチャンピオンは、チン・リナさんです。では、スピーチをどうぞ。

C (チャンピオン) : みなさん、こんにちは。チン・リナです。おかげさまできのうの文法のテストでチャンピオンになりました。次のテストもがんばります。ありがとうございました。(拍手)

M : リナさん、おめでとうございます。

C : ありがとうございます。

M : お気持ちは、いかがですか。

C : とてもうれしいです。

M : そうですか。では、次のテストもがんばってください。

C : ありがとうございます。(拍手)

M : では、「チャンピオンのスピーチ」の時間を終わります。みなさん、また次回。ありがとうございました。(拍手)

はじめからこのような長いスピーチや司会とのやり取りは難しいので、はじめの4週間ほどは、[チャンピオンのスピーチ] 部分だけで、その後[司会の最初の部分⇒チャンピオンのスピーチ⇒司会の最後部分] と加え、徐々に自由な発話を入れさせたり、チャンピオンに「台湾からまいりましたチン・リナでございます」のように言わせたり、司会が「どなたか、ご質問のある方はどうぞ」とクラスを促して、「チャンピオンは、前の晩何時間勉強なさいましたか」などと質問させたりすることもできる。このようにしていくと、初級学習者でも平均的には12週目くらいで「尊敬語」「丁寧語」あたりの敬語がしっかり身についてくる。

ところで、この活動ではチャンピオンの部分も司会の部分もはじめはスクリプトが与えられていない。教師が発話するのを、そのまま繰り返すだけである。最初のチャンピオンは、なんだかよく理解できないうちにスピーチを言わされて、あいさつを終わることになる。次のチャンピオンもまだスピーチ全体を覚えてはいないので、また教師の口移しでスピーチを言うことになる。このあたりで、スピーチをプリントしたものが渡される。一度クラス全体で読むが、それだけで暗記してくるように言われるわけではない。次のスピーチで新しい要素が加わっても、最初は口移しで言うだけでスクリプトはしばらく出てこない。司会も同様にして、まず音として文を与えられ、それから文が示される。敬語が使われていることは説明されないが、ポケットに手を入れてスピーチすると出すように言われるし、姿勢が悪いと背筋を伸ばすように指示されるので、なんだかフォーマルな表現を使っているのだということは「文脈」から理解できるようになっている。

読者もお分かりのように、これはクラッシュェン (Stephen D. Krashen) の「インプット仮説 (input hypothesis)」を根拠にした活動である。ただ、2年前まではスピーチのプリントは渡さずただひたすら聞かせて言わせ、忘れたらまた聞かせるというような「インプット」中心の方法だったのが、その後非常勤講師から「もう少し意識的な学習にしては」という意見が入り、事後にスピーチのプリントを渡し、なおかつ前のスピーチのバージョンとの相違を下線でハイライトするようにした。つまり、どちらかという意識的学習の「自動化 (automatization) モデル」を取り入れたわけだが、このやり方にする前と後で学生の敬語を使ったスピーチの習得に変化が起きたようには思えない。相変わらず覚えない学生は覚えないし、覚える者はスラスラと言えるようになる。スピーチする機会の多い学生は平均してよく覚えるが、それは「頭がいいから」どんなやり方でも覚えるのかもしれない。あるいは、ここに「このスピーチを覚えておけば、次に便利だ」という「道具的動機づけ」があるかもしれないし、「日本人のように敬語が使えるようになりたい」という「統合的動機づけ」が存在するかもしれない。しかし、ときどきチャンピオンは絶対になれない成績の学生がチャンピオンのスピーチを覚えていることがある。ここには、どんな動機づけがあるのか。それとも、何回も自分で言う必要がないという安心感のある、「情意フィルター (affective filter)」の低い状態で聞いているから自然習得されるのだろうか。筆者としては、クラス全員に敬語の使い方の基礎を身につけて中級へ進んでもらいたいのだが、初級課程のどこかで (教科書で敬語が説明されるのは最後の2課なので遅すぎる) 意識的な敬語学習をさせてから、チャンピオンのスピーチの敬語を難しくしていくべきなのか。その場合、どの程度の意識的学習を促せば、混乱せずに頭を整理できるのか。意識的学習の「自動化」とインプット中心の自然習得型の学習、それぞ

れをどの程度組み合わせれば、強力な動機づけの形成が保証されるのか。あるいは、学習モデルと動機づけの関連自体が、相互の関係が複雑すぎてそもそも現代の言語学・心理学・認知科学などでは解明が不可能なのか。「許可求め」のような対話型会話にも、スピーチのような独話型会話にも、それぞれさまざまな工夫をしている筆者であるが、「これがおおむね外れのない学ばせ方だ」と言えるものが第二言語習得研究のどこかから引き出せれば、ありがたいと思うのだが。

#### 4. 発音教育・聴解教育に関して

筆者は、自身がいろいろな外国語の学習者であるところから、「言語音の学習」、すなわち発音・聴解の学習・教育について大きな興味を持っている。過去に課外の発音矯正クリニックを設置したり、上級の聴解授業を担当したりしたが、このような教育実践を通して音声関連の学習に関するいろいろな経験を得た。

例えば、発音の授業を担当していると、第二次性徴期を過ぎてから日本語の学習を始めたのに、「臨界期仮説 (critical period hypothesis)」を否定するかのような、自然な日本語の発音をする学習者に何人も出会う。もっとも、臨界期仮説自体が単に学習開始年齢の問題、すなわち大脳生理学的な問題なのか、それとも学習環境の問題なのか、何歳を「臨界期」とするか、そもそも「臨界期」など存在するののかという論争が続いているようであるから、「臨界期仮説を否定するような」という言い方自体が「臨界期」の存在を認めていることになるかもしれない。一応、「臨界期」は存在するようだとし、それでも成人してから学習を開始して発音がネイティブ並みになる学習者にはどんな人たちがいるのか。このあたり、最近では戸田貴子が「発音の達人」のさまざまな事例を挙げて研究しているが、筆者の出会った学習者には二つのタイプがあった。一つは子どもの時期に大量の日本語のインプットを受けている者、もう一つは成人になってから第二言語環境で大量のインプットを受けている者である。前者にはまず、北米・南米の三世・四世日系人で母語は英語・スペイン語・ポルトガル語だが、祖父母の話す日本語を聞いていたというのがおそらく原因で、継承語教育を受けずに、人によっては日本に来てから日本語を始めているのにきれいな発音になる学習者がいる。一方、日系人ではなく、混血でもなく、家庭環境では日本語を聞く機会がなかったのに発音が自然になっている例の一つに、次のような韓国人学習者がいた。彼女は、ソウルの、日本人が多く住む一角の出身で、家の近くで日本人の主婦たちが集まっておしゃべりをしているのをなんとなく立ち止まって聞いていたら、「あら、かわいい子ね」ということでお菓子をもらったらしい。それがきっかけで、よくその主婦グループの井戸端会議に参加するようになり、そこで黙って座って日本語のおしゃべりを聞き、お菓子をもらって帰るという生活を繰り返していたという

のである。これは、筆者がこの学習者に、なぜそれほどすばらしい発音ができるのか聞き、発音教育は筆者のクラスに来るまで受けたことがないという返答を不審に思って、根掘り葉掘り聞き出して、ようやく探り当てた事実である。本人は、そんなことはすっかり忘れていて、筆者に聞かれて思い出したようであった。一方、成人の第二言語環境で正確な発音を習得したと思われる典型例の一つは、中国人の学習者で、JTB のアルバイトで何回も新幹線に乗っているうちに新幹線の車内アナウンスを完璧に暗記してしまい、無意識にそれを根拠にして自分の発音を自己モニターしていったようである。筆者は、この学習者の出席していた発音クラスで、教材テープ<sup>7</sup>の「新幹線のアナウンス」の部分をしてできるだけまねて録音してくるよという課題を出したが、この学習者は実に流暢な模倣をして筆者を驚かせた。この場合も、筆者が個人的にインタビューしたので、本人の発音上達の秘密が解明できたのである。自分では、「新幹線のアナウンス」が教師の一人であるという意識はなかったようである。

この韓国人と中国人の学習者は、それぞれ違った環境で日本語のインプットを浴び続けたおかげでネイティブ・レベルの発音が身についたようだが、二人に共通しているのが、それぞれの経験が非常に楽しかったということである。韓国人学習者は「親切なおばさんたちにお菓子をもらえる」というのがとてもうれしく、またお菓子をもらっていることをとがめられないかと心配して、このことを家族には明かさなかったようなので、さらに「秘密性」が加わって、ますます楽しくなったのではないだろうか。中国人学習者のほうも、旅行が好きで将来観光の仕事をしたというのが願望であったので、新幹線に乗って東京と関西を行ったり来たりするのは、何度やってもワクワクする経験だったと回想している。言語学習における、このような「情意 (affection)」の問題は、たいへん重要なカギであると思われる。ジア (Gisela Jia) とアーロンソン (Doris Aaronson) の中国人移民子弟の英語習得の縦断研究によると、移住時の年齢が若いグループはアメリカ到着後 1 年で中国語より英語を話すのを好むようになるというが、5 歳くらいでアメリカでの生活を開始すれば、アメリカ人の同年代の友だちと同じマンガやコミックスやアニメの話題で話すのが楽しいだろうから、情意面から見てもより多く英語を話したいと感じるのは自然であろう。このように、第二言語学習では「好き」であることが強い動機づけを生み、学習を成功させるようだが、「好悪感情」がどこから来るか、その感情は特定の個人に対する感情なのか、それとも目標言語・文化一般についての感情なのか、そのどちらかで習得の様相が違ってくるのか、このあたりがはっきりすると学習者の生活・学習背景から学習の傾向が予測

---

<sup>7</sup> *Aural Comprehension in Japanese*(水谷修他・1979・Japan Times)の付属カセット教材 2 巻 B 面。

できて、よりよい発音指導（だけでなく、文法や会話の指導にも）方法についてのヒントが得られるかもしれない。

「臨界期仮説を疑わせるような」学習者は、実はまれであるから、たいていの学習者にはきちんと発音指導をしなければならないが、筆者が発音指導に利用しているのは VTM (Verbo-tonal Method)、いわゆる「VT 法」<sup>8</sup>である。この教授法は、言語を「全体構造 (global structure)」としてとらえ、感情や身体の動きと音声の緊密性を主張している。その基本的理論概念である「緊張と弛緩」は、発音上の「緊張」が足りないため誤った発音をしている学習者には身体や感情による「緊張」を促して練習させ、逆に「弛緩」が十分でない学習者には身体や感情の「弛緩」から音声の「弛緩」を導き出して指導するというものである。例えば、前者の例は [ツ] の音が [チュ] になってしまう学習者に、片方の手の平をもう片方の指先で強くつつくようにして、「緊張」を身体で感じさせながら、より「弛緩」した [チュ] からより「緊張」した [ツ] の音への意識の移行を促して指導するというものである。後者の例は、語頭の濁音が出ず、[ダメダ] が [タメダ] と清音（実際は、「無気無声音」）になってしまう学習者に対し、「金もないし、恋人にも逃げられた」という絶望感を持って、肩を落として力なく「あー、もうだめだあ」と言わせることで、無気無声音の「緊張」をはずして、有声音の「弛緩」を感じさせるというようなものである。ロベルジュ (Claude Roberge) は、口腔の発音器官の緊張に関連させ、子音と母音をその「緊張性」から分類した表を示しており、この表に基づいて指導法を考えると、単音や単語アクセントにはなかなか有効的である。ただ、身体の「緊張と弛緩」が音声の「緊張と弛緩」にどう影響して発音が習得されるのか、VTS 研究者の側からは過去 30 年間研究が出てきていない。これは、身体の筋肉と発話器官の筋肉の生理的な関係で説明できるのか、それとも身体の動きのイメージがなんらかの習得のよりどころになるという心理的な現象なのか、どなたか調べていただけないだろうか。

もちろん、学習者の中にはこの方法を用いても、発音矯正のできない学習者もいる。発音矯正の結果のいい学習者は、だいたいのところ自分の問題と許容できる発音の相違を言語で表現することができる。すなわち違いを「言語化」できるのである。筆者が開設した「発音矯正クリニック」を訪れたオランダ人学習者は、ラ行音が巻き舌になって、日本人の友だちにからかわれるのがくやしいということだったので、クルクルと体を回しながら「ラ・ラ・ラ」とか「クル・クル・クル」という発音をする指導をしたところすぐにコツをつかんで、体を回したりしなくても日本語らしいラ行音が出せるようになった。次の週の練習のときには、

---

<sup>8</sup> 理論体系としては、VTS (Verbo-tonal System) という用語を使う。理論の詳細、および本論で例示している発音指導の具体例は、川口 (2008) 参照。

「ロシアのラジオ」のような自作の発音練習用短文を使いながら、練習の成果を見てほしいと言われ、チェックしてみたところほぼ完璧だったので、矯正クリニックの終了を告げた。そのあとで、「ちゃんと発音できて、どんな感じですか」と聞いてみたところ、「日本語のラ行って、軽くてなんかちょっと頼りないですね」というような感想を述べて帰った。何回かの練習の後、確実に長音が出せるようになった中国語母語話者の学習者は、長音の発音に関して、「ほんとうにこんなに長いんですか。知りませんでした」という感想を述べた。この二人を含め、正確な発音がつかめるようになった学習者は、その音声事象の特徴の言語化が優れている。初級学習者であれば、日本語でなく、母語で言語化してもよく、すぐれた発音習得者は、音声の印象をイメージの明確なことばで描写することができるのである。このように、習得の事実を具体的に言語化できるというのは、言語化できるから習得できるのか、習得できたからそのおかげで言語化できるのか、どちらなのであろう。もし、これらの、習得の結果としてのイメージの言語化を先に学習者に与え、「…ってというのは、…っていう感じなんだよ」という指導をすれば、ノリス (John M. Norris) とオルテガ (Lourdes Ortega) が言うように、明示的な示唆を与えることになり、学習効果が上がるだろうか。

以上は、発音の指導であるが、聴解もいろいろと興味深い問題を感じる分野である。一時、超級レベルの聴解授業を担当したことがあったが、そこでおもしろいことを経験した<sup>9</sup>。原発の臨界事故のニュースで、「中性子線が検出されて」という部分を聞かせたところ、きちんと聞き取れず、「検視されて」と書く者が多かった。何回聞かせても、「検視されて」としか聞こえないというので、正解を板書したところ「検出」なら母語にもあるし、分かるはずなのにといぶかしんでいた。そこで、聞き誤った学習者に一人ずつ発音させたところ、はたせるかな「ケンシュツサレテ」の[シュ]の母音が少しはっきりしすぎていて、なおかつ [ツ] が無声化されていなかった。つまり、かれらには普通とリズムで日本人のアナウンサーが話すときの音のイメージがつかめておらず、「検出」は極端に書けば「ケンシュウツウ」のようにイメージされていたというわけである。これでは、実際には「ケンシツサレテ」に近い音の塊が「検出されて」ではなく「検視されて」に聞こえるのもいたしかたない。注目すべきは、かれらは超級学習者であり、「検出」「検視」という漢語の単語も知っているし、ニュースの内容から行って「放射能が検査で見えたのだから「検視」だ」という、コンテキストにふさわしい語彙を選択する能力も持っているということである。つまり、十分な文法・語彙力と社会知識がありながら、聞こえるべき音の聞き取り方を知らなかったため、分か

---

<sup>9</sup> 詳細は、【参考文献】の川口(2001)参照。本稿では、その中の1例のみを紹介する。

るはずのことが分からなかったということになる。この学生たちに、「検出されて」の発音を教え、「検視されて」と聞き比べ・言い比べをさせると「されて」直前に促音のあるのがようやく聞きとれるようになった。このように、正しく発音できると正しく聞けるようになるものなのか、それとも正しく発音できても聞けるようになるのはまた別のことなのか。確かに聴解の場合、すべての発話がアナウンサーのように明晰に発音されるとは限らないので、目標言語の語彙・文法・社会・文化に関する知識があればこれを聴解に活用すべきではあるが、正しい発音を習得してネイティブの発音のイメージを持つことも基本的には重要なのではないだろうか。発音のイメージを明確に持つということが、文の中の語彙や文法要素（例えば、縮約形の「～テル(=テイル)」や「～テク(=テイク)」)の習得に相当程度影響するという研究結果が出れば、日本語の教育段階において文法・語彙教育と発音・聴解教育はもっと有機的に結び付けられるようになるはずである。

## 5. 教授法に関して

すでに2章・3章でも述べたとおり、筆者は初級の日本語教育を行うに際して「文脈」の重要性にこだわり、文型・文法教育においては、特定の文型・文法項目はいかなる「文脈」で、すなわち「誰が・誰に向かって・何のために」使うのかを明確にするよう意識し、会話教育においては、特定の「文脈」がどのような表現を必要とするかを学習者に考えさせるようにして指導している。教授法のベースにはナチュラル・アプローチの考え方を置き、これと矛盾しないため、TPR的な活動も取り入れている<sup>10</sup>。また、インプット・モデルに偏らないように、またインプットから得たものを「自動化」できるようにそここで意識的・明示的な学習も行なっている<sup>11</sup>。そこで、「インプット重視」と「意識的学習重視」のバランスを確定できるような、第二言語習得の研究結果がほしいと望んだわけである。

しかし、さらに第二言語習得研究と教授法の間を関係を考えるために、ここで注目していただきたいのは、筆者のクラス運営における「個人化」という考え方である。これは、教師と学習者間の、あるいは学習者同士のQ&A、あるいは文型を利用した小作文などについて、彼ら個々人の思想・感情・経験などをできるだけ詳しく話させ、また書かせるように指導することの総称である。例えば、文型・文法導入後のQ&Aは初級クラスではよく行なわれることであるが、筆者の場合、次のように行うことになる。

---

<sup>10</sup> 【参考文献】欄の川口(2007) 19-23 参照。

<sup>11</sup> 例えば、動詞活用の指導には文法を明示する。ただし、明示して意味のある規則として提示したいために、あえて「五段動詞」「一段動詞」という用語を用いる。こうすれば、五十音表の行の音列が活用形と対応していることが意識化されるからである。

T (教師) : はい、「朝ごはんを食べます」。みなさん、言ってください。

L : (学習者) : (全員で) 朝ごはんを食べます。

T : ヴェロさん、朝ごはんは、何時に食べますか。

L1 (学習者 1) : 7時に食べます。

T : いつも何を食べますか。

L1 : トーストと果物を食べます。

T : 果物は何ですか。何を食べますか。

L1 : バナナです。えーと、でも、ときどき、オレンジ。

T : そうですか。バナナはおいしいよね。他に誰が朝ごはんバナナを食べますか。

バナナを食べる人。(手を挙げて見せ、他の学生の発言を促す)

L2 (学習者 2) : はい。私も食べます。

T : あ、カーンさん、あなたも。バナナは好きですか。

L2 : はい、大好きです。

このように学習者一人一人に細かく聞いていき、このコミュニケーションが「練習のため」ではなく「あなたを知る」ためのものであるという感じを持たせる。これは口頭表現だが、文章表現としては文型作文を課すときに、やはりその学生の思想・感情・経験などが出てくるようなトピックを与える。例えば、「可能形」が学習項目であるときは、次のような課題を与えて作文させる。

課題 : 「私の自慢」自分が得意なこと、他の人よりはよくできることを書いてください。他の人にはできないことを書いてもいいです。

作文例 1 : わたしは、1分で3本のコーラを飲むことができます。

作文例 2 : わたしは、踊りながら料理が作れます。

作文は書いている間に机間巡視しながら添削し(クラスにボランティアの日本人学生を入れて、作文支援や添削させる場合もある)、全員が1文以上書けたところで、一人一人読んで発表させる。上記のような作文例では、意外性がある笑いが起こったり、自発的に質問が出たりする。このように、学習者個々の個性が出てくるような受け答えや作文発表をさせると、お互いの相違点や類似点がよく理解されるようになり、そのために学習者同士がよい友だちになって、クラスの雰囲気はよくなることが多い。

この「個人化」作業は、縫部義憲の言う教室の「支持的風土(supportive climate)」を作ろうとして筆者自らが心がけ、チームの他の担当教師にも励行を呼びかけて

いる活動である。また、筆者の初級クラスはインプット重視=聴解優先の部分が多いので、クラスでボヤっとしていると新しく導入された文型や語彙、それらが使われている「文脈」を聞き落とすことになり、それが100%分かるような学習者はいないため、いきおいみんなが教師が何をやろうとしているのか話し合い、助け合って理解を進めていることがよくあり、これも互いに「支持的」な教室風土の醸成に役に立っているのかもしれない。そこで、このような「教室風土」で学習することが学習者個人と彼らの仲間との間の学習をどのように進めているのか、あるいは「支持的な風土」は必ずしも習得を保証するとは限らないのか、それを調査するような習得研究があるとありがたい。というのは、「個人化」活動の多いクラスは、平均的にはよい成績で終わるのだが、二、三名の「追いつけない」ままで学期を終了してしまう学習者もいるので、彼らの中で何が起きているかも知りたいのである。そして、さらに興味深いのは、これらの「できない」学習者が必ずしもクラスに消極的なわけではなく、いちばん成績の悪い学習者が皆出席者であったことが過去2学期あった。どちらの場合も、日本語の成績が卒業単位に換算されない大学院生の学習者であったので、まあ理解できなくもないが、文法も分からず、漢字も書けないクラスに出て来続ける、彼らの目的は何なのだろうか。友だちに会いたいのなら他の場所でもいいだろうに、なぜ日本語教室なのか。「学習」の、そして「教育」の意味を問い直したくなるような現象ではある。こういうことは第二言語習得の研究対象にはならないのだろうか。

## 6. まとめ 一第二言語習得研究に望むこと

以上、高等教育機関で留学生の第二言語としての日本語教育に携わっている筆者の、教育者としての立場から、第二言語習得研究の話題になるとありがたい事象の指摘や研究方法への提言のようなことを行なった。各章で議論して問題について、ここでまとめてみると、次のようになる。

2章:◇ 教科書の文法項目の提出順を変えることは、「自然習得順序」や「教授可能性仮説」から見て妥当なことか。

◇ 習得研究において「文法」とは何か、「意味」とは何か。

3章:◇ 会話教育において、動機づけの研究に「文脈化」のような具体的教授法がどう影響するかという視点をもっと取り入れるべきではないか。

◇ インプット重視の教育と意識的学習重視の教育とのバランスをどのように設定すればよいか。

4章:◇ 「情意」の要因は、どのように動機づけの強化や習得に影響するのか。

◇ VT法の主張する「身体と音声の緊張／弛緩」の関係は証明できるか。

◇ 習得研究から見た学習成果の「意識化」の意義とは何か。

◇ 正確な発音の明示的教育は、聴解を助け、語彙学習にも資するか。

5章:◇ 教室の「支持的風土」の醸成は、どのように習得を助けるか。

◇ 成績のよくない学習者にとって日本語教室に出てくる意味は何か。

以上、どれも文型・文法教育、会話教育、発音・聴解教育、教授法の選択のすべてに関わりうるような問題が多い。たまたま、問題を指摘しやすい分野で取り上げただけのことである。そこで、最後に、上記の議論では取り上げなかったが、習得研究の将来のために検討してほしい問題を3点挙げて、本稿を終わりたい。

### 1.できるだけ多くの要素を扱ってほしい

第二言語の習得は、いろいろの要因がからみあった、非常に複雑な営みである。「年齢要因・適性・動機・学習ストラテジー・学習スタイル・ビリーフス・情意要因・社会文化要因」など、ちょっと考えただけでこのくらいは出てくるが、これをバラバラに研究するのではなく、一人の学習者の中に有機的に結びついてあるものとしてまとめてとらえてほしい。それでこそ、学習者の多様性・個別性が浮き彫りになってきて、教えるわれわれの参考になる。最近、津田塾大学言語文化研究所がまとめた研究論集は、この方向を志向して複数の研究者の執筆がひとつのまとまりを見せているので、参考になろう。

### 2.教授者も見えてほしい

第二言語習得研究は、学習者には光が当たっているのに、教授者が見えてこない。以前、実験クラスと統制クラスを分けた調査で文法項目の習得を比較するというようなものをよく目にしたが、それぞれのクラスはどんな教師がどういうカリキュラムとどんな教授法で教えたかを示さない調査が多く、不審に思った。教師や教授法が変われば、同じ設定でもっと楽しく、しかも有効な学び方が保証できるのと思うからである。本稿では、3章にドルニエイの研究を挙げて、注意を喚起した。また、「教授者」というのは何も職業的教師だけを言うのではない。宮崎里司の、外国人力士の日本語自然習得研究に見る部屋の女将のように豊富な学習リソースの提供者であれば誰でもよい。学習者の周りの「教授者」の質や量やアクセスの可能性は、研究に定位を与えてほしい。

### 3.学習者の母語・母語文化を考慮してほしい

中間言語研究が盛んになった反動で、対照言語学や誤用分析が批判されるようになってきたが、母語や母語文化の差異によって習得に難易のあるものは存在するという認識が、教師として多くの母語と文化のバラエティに接している筆者には厳としてある。何が普遍的な「中間言語」で何が母語や母語文化の干渉でありうるのか、もう少し研究の蓄積を見てみたい。発音・文法・社会言語学的知識だけでなく、学習者の人種とか学習者にとっての目標言語学習の文化

的意義とか、そのような母語・母語文化にまつわる要因が習得研究の話題になることを、前者はジアとアーロンソンの別の研究が、後者は窪田光男が、それぞれの研究で示している。

#### 【参考文献】(国内)

- 川口義一(2001)「上級聴解の問題点－聴解授業の到達目標設定を目指して－」  
『紀要』14 1-24 早稲田大学日本語研究教育センター
- (2002) 「文脈化」による応用日本語研究－文法項目の提出順再考－『早稲田日本語研究』第11号 57-63 早稲田大学日本語学会
- (2004) 「表現教育と文法指導の融合－「働きかける表現」と「語る表現」から見た初級文法－」『ジャーナル CAJLE』第6号 57-70 カナダ日本語教育振興会 (Canadian Association for Japanese Language Education)
- (2007) 「第二言語文法指導における「自然さ」の設計」『日本語論叢 特別号 岩淵匡先生退職記念』13-25 日本語論叢の会
- (2008) 「VT(ヴェルボ・トナル)法による日本語音声指導」『日本語教育と音声』第2部第7章 117-138 くろしお出版
- 窪田光男(2005)『第二言語習得とアイデンティティ 社会言語学的適切性習得のエスノグラフィ的ディスコース分析』ひつじ書房
- 津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編(2006)『ことばを学ぶ一人ひとりを理解する 第二言語学習と個別性』春風社
- 戸田貴子(2008)「日本語教育と音声の関わり」『日本語教育と音声』第1部第3章～第4章 43-80 くろしお出版
- 縫部義憲(2001)『日本語教育学入門 改訂版』96-100 瀝々社
- 宮崎里司(2001)『外国人力士はなぜ日本語がうまいのか あなたに役立つ「ことば習得」のコツ』日本語学研究所
- ロベルジュ, C. (1979) 「発音矯正のための音の組み合わせ方－その技術と芸術－」  
『発音矯正と語学教育－ザグレブ言語教育の理論と実際－』123-146 大修館書店

#### 【参考文献】(海外)

- Dörnyei, Z. (2006) Individual differences in second language acquisition, *AILA Review*, 19, 42-68
- Gardner, R. C. & McIntyre, P. D. (1991) An instrumental motivation in language study : Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72
- Krashen, Stephen D. (1985) *The Input Hypothesis : Issues and Implications*,

London, Longman

Jia, G. & Aaronson, D. (2003) A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States, *Applied Linguistics*, 24, 131-161

Jia, G., Aaronson, D. & Wu, Y. (2002) Long-term language attainment of bilingual immigrants : perspective variables and language group differences, *Applied Psycholinguistics*, 23, 599-621

Norris, J. M. & Ortega, L. (2000) Effectiveness of instruction : a research synthesis and quantitative meta-analysis, *Language Learning* 50(3), 417-528

Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development*, Amsterdam, The Netherlands, John Benjamins Publishing Company

.....  
[和文要旨]

本論は、第二言語としての日本語教育の研究と実践を職業とする筆者が、第二言語習得研究に対して取り組んでほしいと望む研究課題を、自己の教育実践の中から取り出して論じたものである。話題とした主な課題は、以下のものである。

- ◇ 文法項目の提出順と「自然習得順序」および「教授可能性仮説」
- ◇ 「文脈化」教授法における動機づけの研究
- ◇ インプット重視の教育と意識的学習重視の教育との理想的バランス
- ◇ 動機づけの強化や習得に対する「情意」要因の影響
- ◇ 教室の「支持的風土」における言語習得
- ◇ 習得研究における学習者の多様性と個別性

[英文要旨]

Title: **Critical examination of the issues on second language acquisition:  
A language teacher's viewpoint**

This essay critically discusses issues on second language acquisition, which have been pointed out from the teaching experience of the author as a JSL researcher and practitioner. Main issues examined are as follows;

- Natural order hypothesis and teachability hypothesis in grammar teaching
- Contextualization of teaching and the study of motivation
- SL acquisition under a supportive climate of classroom
- Variety and individuality of SL learners