OUKA
Osaka University Knowledge Archive

Title	学習言語事項からの解放と自己表現活動への移行は何を意味するか : 自己表現活動中心の基礎日本語教育とKrashenの入力仮説
Author(s)	西口, 光一
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2018, 22, p. 67-76
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/67908
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

学習言語事項からの解放と自己表現活動への移行は何を意味するか

―自己表現活動中心の基礎日本語教育とKrashenの入力仮説―

西口　光一*

要　旨

これまで自己表現活動中心の基礎日本語教育の企画においては、各ユニットでのマスターテクストを基盤とした授業を通したテーマの自己表現活動技量の養成が主として注目されてきた。しかし、同企画には、Krashenの言う習得の促進という秘められたもう一つのもくろみがある。本稿では、従来の第二言語の習得に関する見解にどのような変更を迫ったかという観点からKrashenの入力仮説を改めて検討し、言語の習熟及び習熟度という視点を提示して、習熟の促進はKrashenの言う習得と直接的につながる観点であることを示す。そうした上で、自己表現活動中心の基礎日本語教育で習得のための活動がどのように内蔵されているかについて論じる。

【キーワード】自己表現活動中心の基礎日本語教育、Krashenの入力仮説、習得、習熟、対話原理

はじめに

これまでの初級日本語教育の企画に代わるものとして、言語事項の習得を副次的な教育内容とし、自己表現活動を主要な教育内容として、さまざまなテーマの自己表現活動に従事しうる日本語技量の養成と総合的な基礎日本語力の形成を教育目標として自己表現活動中心の基礎日本語教育（以降、自己表現活動の日本語教育と略す）が提案され、大阪大学国際教育交流センターでは2010年から同教育を実践している[1)]。同企画では、各ユニットで自己表現活動に関する特定のテーマが採り上げられ、言葉遣いの専有（バフチン，1980）を原理として、マスターテクストを基盤としたPPTカミシバイ活動を重要な教育方略とし、T-フォーメーションによる学習活動を基本的な流れとして、所期の日本語技量の習得を達成することがもくろまれている（西口，2013; 2015）。一方で、改めて教育内容に注目して見ると、この新たな教育企画では、これまでカリキュラムの中心となっていた言語事項、より具体的には文型・文法事項、という具体的で即物的な学習事項の束縛から教師と学習者を解放し、教育の焦点を言語事項の習得を伴いながらの自己表現活動という言語活動技量（capacity, Widdowson, 1983）の養成に移行させた。この教育の焦点の移行は、ひじょうに大きな意味を持っているだけでなく、実は、そこには同企画の当初から秘められているもう一つのもくろみがある。本稿の目的は、そうした意味やもくろみを明らかにすることである[2)]。

自己表現活動の日本語教育の企画に秘められた意味やもくろみは、その企画者である筆者の第二言語の習得と習得支援に関する見解に由来しているので、筆者のそうした見解を開陳しなければならない。そこで本稿では、習得と習得支援に関する筆者の見解形成の重要な契機となった出来事から話を始める。第1節ではそうしたエピソードに続いて改めてKrashenの入力仮説をレビューする。そして、入力仮説が従来の第二言語習得に関する見解にどのような変更を迫ったかを整理する。第2節では、バフチンの対話原理の観点から学習者が従事する相互行為について一般的に検討した上で、言語の習熟という観点を提示しその重要性を指摘する。そして、習熟度という

* 大阪大学国際教育交流センター教授

視点も導入して、習熟の促進はKrashenの言う習得と直接的につながる観点であることを示す。次の第3節では、前節での議論を踏まえて、入力仮説の根幹的な主張は何かを改めて検討する。そうした上で、自己表現活動の日本語教育で習得のための活動がどのように内蔵されているかを示す。最後に、教育の企画者・教材の作成者はカリキュラムや教材の開発の趣旨をできる限り教育実践者に伝えることまでしかできず、そこから先は教育実践者に委ねるほかないことを指摘する。

1　秘められたもくろみの背景

1-1　Krashenの入力仮説

以下は、今から30有余年前に実際にKrashenの講演を聞いたときの筆者の印象を当時を思い起こして記述したものである。

> 1984年11月、東京。JALT（全国語学教育学会）コンファレンスの特別講演の会場を埋める数百人の聴衆は、講演者のよどみのない話に聞き入った。彼の名前は、Stephen Krashen。カリフォルニアからやってきたこの精力と自信にあふれる研究者は、第二言語習得についての自身の仮説であるインプット仮説を提示し、次から次へとたたみかけるようにそれを支持する証拠を挙げてその仮説の正しさを滔々と主張した。そして、彼の推奨する教育方法の根幹となる「comprehensible input!」という言葉をほとんどお題目のように何度も何度も唱えた。聴衆の反応の実際のところはわからない。しかし、Krashenのよどみない話術と2時間ほどの講演の間にたたみかけるように繰り返された「comprehensible input!」という言葉に魅せられた聴衆がかなり多いことは講演中の雰囲気と講演終了時の万雷の拍手とで想像できた。彼の話し方は聞く者に「これは反論の余地のない科学的な事実だ」という印象を与えた。「Krashenの仮説は、第二言語教育に革命を起こすのではないか」とさえ思わせた。と同時に、筆者には、Krashenはこのような講演を全米各地は言うまでもなく、世界各地で重ねているのだろうと想像された。Krashen教を布教するように。

筆者は1981年から日本語教育に従事しているが、仕事を始めて間もなく、「言語知識を身につけても日本語ができるようにはならない。学習者の中に言語的意識あるいは言語的思考を形成しないと日本語で言語活動に従事できるようにはならない」と思うようになった。Krashenの本に出会ったのはそのような時期である。そして、Krashenの入力仮説に出会ってまさにその通りだと考えていた筆者は、上のKrashenの講演を聞いて少なからずKrashenに心酔していたと言ってよい。そして、筆者のKrashen熱はしばらく続いたが、その後さまざまな研究者からKrashen批判が出てきて、それらを読むに従って熱自体はさめていった。ただし、そうしたKrashen批判は、用語の定義が曖昧で操作的に定量することができないことなどKrashenが提示している諸研究の問題点を指摘するもので、Krashenの入力仮説に対する反証を提示するものではなかった。つまり、Krashenの入力仮説は概念措定と提示している証拠に問題があるとの批判であって、仮説自体への反証ではなかった。そのような事情で、入力仮説は実証的な研究に基づいて支持された科学的根拠のある仮説だという地位はほぼ失った。しかし、Krashenの言う第二言語習得に関する見解の基本部分は、筆者の第二言語教育者としての勘と自身の第二言語習得者としての経験に合致するものであり、筆者はそれを支持し続けていた。

1-2　入力仮説のレビュー

Krashenの見解は一般に包括して入力仮説と呼ばれている。入力仮説は以下の5つの仮説からなる。

仮説1　習得－学習仮説（the acquisition-learning hypothesis）

成人の第二言語能力の発達には、習得と学習というまったく別個の独立した過程がある。習得は、子どもが第一言語の能力を発達させるのと類似した過程で、意識下で起こる過程である。これに対し、学習は、言語の規則を知ること、つまり、文法についてを意識的に学ぶことである。

仮説2　自然順序仮説（the natural order hypothesis）

文法構造はおおむね予測される順序で習得される。すなわち、ある言語を習得する者は、年

齢や母語に関わりなく、ある文法構造を早く他の文法構造をより遅く習得する。個々の学習者が全く同じように習得するわけではないが、その習得順序には明らかな類似性が見られる。

仮説３　モニター仮説（the monitor hypothesis）

習得された能力と学習された能力にはそれぞれ特別な役割がある。通常習得された能力は第二言語の発話を発起（initiate）し、話し方を流暢にする。これに対し、学習された能力は、習得システムによって発話が発起された後に、発話の形式に修正を加えるときにのみ働く。学習システムのこの働きをモニターと呼ぶ。モニターは言語運用上そのような限られた役割しか果たさず、それゆえ、第二言語の発達では学習よりも習得のほうが重要である。

仮説４　入力仮説（the input hypothesis）

入力仮説は以下の４つの下位仮説からなる。

(1) 入力仮説は、学習ではなく、習得に関係する。

(2) 人は現在のレベルｉより少し上の構造ｉ＋１を含む言語を理解することにより言語を習得する。理解はコンテクストや言語外の情報を活用することにより達成される。

(3) コミュニケーションが成功し、入力言語が理解され、さらにそのような理解できる言語が大量に与えられれば、ｉ＋１は自然に提供される。

(4) 産出能力は自然に現れてくる。産出能力を教えることはできない。

仮説５　情意フィルター仮説（the affective filter hypothesis）

言語習得には、モチベーション、自信、不安などが関与する。このような情意的要因が好ましくない状態、例えば、自信がない、不安を感じているなどのときは、情意フィルターが高く、入力言語が言語習得装置に届きにくくなり、逆にいい状態のときは、大量の言語入力が習得装置に届いて習得が促進される。

1-3　従来の見解への変更要求

入力仮説はそれまでの第二言語習得に関する見解に大きく２つの変更を迫っている。

入力仮説では、まず学習と習得を区別する。前者は当該の言語についての明示的な知識で、学習者は意識的な学習という過程によってそれを身につける。現在の日本語教育の方法で一般に行われている言語事項を取り立てたPPP（Presentation, Practice and Production、提示・練習・産出）の手順による教育方法はここに言う意識的な学習にあたり、それによって身につくのは日本語についての明示的な知識となる。それに対し、習得とは理解可能な言語入力（comprehensible input）を受容することを通した無意識的な過程により陰在的な知識を形成することである。理解可能な言語入力とは、例えばイラストを提示しながらジェスチャーなども交えて学習者の現在の目標言語能力を大きく超えない話し方で教授者が学習者の興味をもてる話をすることや、現在の目標言語レベルで概ね読んで楽しめるテクストを読むことなどである。

入力仮説からの一つの見解変更要求は、それまで多くの第二言語教育者は上のようなPPPの方略による教授を通して言語を産出する能力を養うことができると信じていたが、入力仮説はその信念の変更を迫った。入力仮説によると、PPPなどの教授を通して得られる学習された知識や言語操作能力をいくら身につけても、それは言語を内から発起する能力にはならず、発起された発話の文法や語彙などをチェックして修正できるだけだとなる。そして、習得を通して得た知識こそが言語を内から発起することを可能にするので、学習よりも習得こそが重要な過程だと主張する。

もう一つの見解変更要求は、それまでは大枠として学習者にたくさん話させることが言語能力を伸ばすと考えられてきたが、入力仮説はそれを否定した。そして、むしろ言語を理解する活動こそが、またそれに大量に従事させることこそが言語の習得を促進し、その結果話すことは自ずと現れてくると主張したのである。

これら２点を含めたKrashenの第二言語習得についての見解は次の２点に集約することができる。

(a) 話すことは習得の結果であって、原因ではない。話すことは直接に教えることはできない。話すことは、むしろ、理解可能な言語入力を通してコンピテンスが形成された結果として自ずと「現れてくる」。

(b) 言語入力が理解できて、そして十分にあれば、必要な文法は自ずと与えられる。教授

者は自然習得順序に準じた次の言語構造を取り立てて教える必要はない。

（Krashen, 1985, p.2、筆者訳）

このような見解の下に、緊張や不安などがない状態で理解可能な言語入力を大量に与えることを教授方略として提案された教授法がKrashenとTerrellのナチュラル・アプローチである。

2　言語の習熟とKrashenの習得

2-1　発話の中のコトバ

人は歴史の中の特定の時空間にあり、その時空間を特定の社会的現実として時々刻々と捕捉しながら生きることを営んでいる。そうした生きることの中で人はしばしば他者と出会い、その他者と他者がいるその時空間を捕捉して他者との社会的相互行為に入る。社会的相互行為はしばしばことばの取り交わしを伴って運営される。それが社会言語的交通である（バフチン，1980）。

社会言語的交通の運営に関与していることばは、「わたし」と他者との間に架けられた言語的な橋である。「あなた」は「わたし」が発したことばを対話の流れの中に定位して応答する。その「あなた」の応答を「わたし」はまた対話の流れの中に定位して応答する。そうした相互性の下に、交わされることばを「わたし」と「あなた」が共有する共通の領域として受け入れながら、「わたし」と「あなた」の両者は協働的に展開し共同的に従事している出来事を経験していく。以下のバフチンの言葉は社会言語的交通で交わされることばのそのような性質を論じたものである。

いずれの発話も、「他者」との関係の中にある「人間」を表しております。発話の中で、“私”は、他人の視点から、さらに、最終的には“私”の属する共同体の視点から、自らを形づくります。発話・言葉は、“私”と他の人たちとの間に架けられた橋です。この橋は、一方の端では“私”によって支えられ、他方の端では“私”の聞き手によって支えられております。発話・言葉は、話し手と聞き手とが共有する共通の領域です。（バフチン，1980，p.188、傍点は筆者）

第二言語学習者は、自身の言語が使用される世界においては、その言語による発話によって共通の領域を他者と共有して出来事を構成しつつそれに参加することができる対話的主体である。その同じ人が第二言語の相互行為に従事することになると、「言葉を失くす」のである。つまり、自身と他者が共有する共通の領域を張り巡らすための発話を多かれ少なかれ文法的に構成するコトバを失くすのである。そして、実際の相互行為従事で社会言語的交通の橋となることばをしばしば首尾よく得ることができず、共通の領域を適正に確保することができないで、コミュニケーション不全となる。

ここで「コトバ」とカタカナ表記にしているのは、それらが発話に関連する思考や心理から独立して存在するのではなく、思考や心理とともに発話として具現化されて初めて存在するものだからであり、発話する者も発話を受け取ってそれを定位し応答する者も、意図的に反省的注意を向けない限り、それらのコトバを意識しはしないからである。つまり、コトバは社会言語的交通に従事する対話主体にとっては無意識的なのである。言うまでもなくそうしたコトバは、産出行為にも受容行為にも関与している。その単位は語の場合もあるし句の場合もあるし文の場合もある。また、文法形態素や文型や慣用表現なども含む。そして、それらは多かれ少なかれ文法的に構成されている。ここに言うコトバというのは、端的に言うと発話を構成している言語的要素である。

2-2　接触場面相互行為

こうしたコトバを道具的な概念として、第二言語学習者と接触場面相互行為を考えるとどのようになるだろう。

第二言語学習者とは、第二言語でのさまざまな言語活動に従事するのにコトバが不足している人である。そのような第二言語学習者が目標言語話者と対面的な相互行為に従事する状況を考えてみよう。学習者が話し手のターンにある場合には、学習者は習熟したコトバにのみ依存して可能な範囲で文法的に発話を構成して共通の領域を部分的にでも確保しながら相互行為を運営しようとするほかない。また、この局面では聞き手である目標言語話者は学習者の発話行為を特別な忍耐をもって聞き、また特別な注意を相手の発話行為に向ける。いずれにせよ、発話行為状況で利用可能なコトバが学習者において限ら

れていることが接触場面の言語活動を決定的に制限する。つまり、利用可能なコトバの制約のせいで、社会言語的交通の維持がむずかしくなるし、そもそも運営可能な言語活動自体が限られた種類のものとなる。

一方、目標言語話者が話し手で学習者が聞き手のターンにある場合は、目標言語話者は、学習者が習熟していると見込まれるコトバを探しながら、学習者の限られた文構成能力を考慮してシンプルに発話を構成して、うまく共通の領域を確保して相互行為を運営しようとする。目標言語話者は自身としては自在に発話行為を行うことができるわけだが、自在にしていては学習者との社会言語的交通は維持できない。そこで、目標言語話者は、コトバを選び構造的にシンプルに発話を構成して共通の領域を確保しながら相互行為を運営しようとするのである。聞き手である学習者は、相手の次のムーブを推測しつつ、そこに自身が知っているコトバが見出せることを期待しながら相手の発話行為にしっかりと注意を向ける。しかし、そのようにしても、目標言語話者が口にする発話には未知のコトバや未習熟のコトバが含まれることもしばしばで、社会言語的交通の維持がむずかしくなる。また、先のケースと同様、利用可能なコトバの制約のために運営可能な言語活動自体も制限される。

このように接触場面での相互行為は、利用可能な言語的リソースの制約下で対話者たちが工夫し配慮し協力しながら辛うじて運営される社会的交通である。そして、言語的リソースの制約のため、そもそも運営可能な言語活動自体が限られた種類のものとなる。接触場面相互行為は、本来的に困難を内包した企てなのである。

ちなみに、接触場面相互行為で取り交わされることばは純正な意味での発話だろうか。上述のように、目標言語熟達者同士であれば円滑に展開されると考えられる種類の言語活動が、接触場面ではしばしば首尾よく展開されない。つまり、学習者ターンにおいてはさまざまな語や句が断片的に発出されたり、目標言語話者ターンでは聞き手である学習者が相手の発話を十分に定位することができず応答することができなかったりする。このような場合、そこで交わされることばは、共通の領域を着実に構成して相互行為を順調に伸展させる純正の発話ではなく、言語活動を一定程度導くナビゲーターにすぎないと言わねばならないだろう。しかし、そのような仮初めの発話であっても、対話者たちは利用可能なコトバを巧みに用いて相互行為に従事するしかない。ちなみに、そうした社会的相互行為は、コトバを十全に駆使できる言語熟達者同士の社会言語的交通とはかなり様相を異にするので、ここでは社会言語的交通ではなく社会言語的交渉と呼ぶことにして、以下の議論を進める。

2-3　言語の習熟

本節の以降では、ここまでコトバと言及してきたものを単にゴと呼ぶことにする。

日本語教師はしばしば未習語と既習語という用語を使って学習者の知識の状況について語る。その場合の意味は、既習語は当該の教育課程ですでに学習事項となった語で、未習語はまだ学習事項となっていない語である。日本語教師は未習語と既習語の区別にひじょうに敏感であり、その区別は学習者の日本語パフォーマンスを左右する一定の基準にはなるが、学習者のパフォーマンスを実際に左右するのは既「習熟」語か未「習熟」語かである。つまり、既習語であるか未習語であるかに関わらず既習熟の語は自身の言語活動従事で用いることができるが、既習であっても未習熟の語は用いることはできない。つまり、学習者との相互行為の成立と維持ということを考えるならば、既習か未習かよりも、既習熟か未習熟かの判断のほうが重要である。「既習なのに学習者は理解できないし、使えない」と学習者を責めるように言う教師をしばしば見かけるが、一度習ったからと言ってその語に習熟できるわけではない。そもそも言語事項は実際の言語活動従事の中で他の言語事項とさまざまに繋がった形で豊富に経験してこそ習熟を進めることができるのであって、特定の言語事項を取り立てて十分に指導したとしても十全に習熟することはできない。習熟は、日本語教師がしばしば口にする言語事項の定着とは異なる視点である。

習熟は、「習熟した」か「まだ習熟していない」かというように二分法的に線を引けるものではない。つまり、それぞれのゴは言語活動従事の中での接触経験の豊富さによって習熟度がさまざまに異なる。次項では、それぞれのゴを習熟度に応じて、仮に5段階に分けて、新知ゴ、未習熟ゴ、半習熟ゴ、習熟ゴ、完熟ゴと呼ぶことにして、教師と学習者の間で

の相互行為に特定してさらに議論を進めよう。

2-4　教師が積極的に話すこと

教師と学習者の間での相互行為で、学習者が話し手のターンにある場合には、学習者は主として習熟ゴと完熟ゴに依存して可能な範囲で文法的に発話を構成して共通の領域を部分的にでも確保しながら、相互行為を運営しようとする。たまたま話の脈絡などの影響で都合よく半熟語が使えるときもあるだろう。聞き手である教師は、学習者の発話が不全である場合にそれを学習者により整序した形で示すことができる。これは、リペア（repair）やリカースト（recast）と呼ばれる現象である。リペアやリカーストにおいては、学習者に承認可能な形でそれを行うことが重要である。学習者に承認不可能な形で行われたリペアやリカーストはそれ自体が新たなコミュニケーション不全を引き起こす引き金となる。それに対し、学習者に承認可能な形で行われたリペアやリカーストは、学習者におけるゴの習熟を促進することができるだろう。

一方、教師が話し手で学習者が聞き手のターンにある場合は、何が共通の領域として利用可能で何が利用可能でないかを予想することができる教師は、共通の領域として利用可能な言葉遣いを選んでそれらを巧みにつなぎ合わせて相互行為を展開することがかなりうまくできる。その際に教師は完熟ゴや習熟ゴだけでなく半習熟ゴなども巧みに動員して相互行為に従事することもできる。このように教師は、中間言語トークの器用人であり、その巧みな話し方を通して学習者におけるさまざまなゴの習熟を促進することができる。

接触場面相互行為の練達者である教師は、接触場面でただうまく相互行為を運営できるだけでなく、自身が積極的に話すということを決めさえすれば、ゴの習熟を強力に促進することができる。教師は主に完熟ゴと習熟ゴを使って学習者を楽しませる話をすることができるだろう。また、半習熟ゴを織り交ぜることにより言語的に少しチャレンジングな話し方をすることもできるだろう。そして、そのような場合には、ゴの習熟を促進するために意図的にゴの繰り返しも行うだろう。さらには、そのような理解可能な話の展開の一部に、イラストやジェスチャーや手の動きによるイラストレーションや媒介語での注釈などの補助を伴って未習熟ゴや新知ゴさらには未知ゴなどを織り交ぜることで社会言語的交通の可能範囲を拡大しながら相互行為を拡張的に展開することもできる。そして、その相互行為の現場でそうしたゴを繰り返すことによって、ゴの習熟を促進することもできる。教師は、接触場面相互行為の練達者であるだけでなく、習熟促進のエクスパートとなるポテンシャルを十分に備えているのである。

2-5　習熟の促進と Krashen の習得

このような遠回しな議論をすると、「第二言語で習得させるべきは語などの語彙的事項と文の作り方だということでよいのではないか」という指摘が出そうである。しかし、本稿での議論はまさにそのような直截的で即物的な発想から脱却して、ゴを本来の場所に位置づけるために行っているのである。

第二言語教育の内容を言語事項とした瞬間に、その教育はKrashenの言う学習とならざるを得ない。そして、そうした指導によって習得される知識は発起されたことばをチェックする機能しか果たさない明示的な知識となる。あるいは、明示的な知識は、対話者の中で結ばれた思考や心理を第二言語の表現に変換するという機能しか果たさない。つまり、そのような知識はどこまでも、直截に思考や心理を結ぶ言語機構とはならず、用意された思考や心理を第二の言語の表現に変換するという二次的な機能しか果たさないのである。

そして、Krashenの見解によると、学習ではなく習得を通して育成された陰在的な言語知識だけが言語の発起に関わることができる。そして、習得を豊かに行うためには、理解可能な言語入力に基づいて理解の言語活動に大量に従事させることが肝要となる。

第二言語教育の目的が学習者を実際に言語活動従事可能なユーザーに育てることであるなら、教授活動を通して言語本来の機能を果たす第二言語の言語機構を育まなければならない。上のような理路をたどると、そのような方途は、第二言語の学習ではなく、むしろ習得のための活動である。

Krashenの第二言語習得に関する見解は、いわばバフチンの対話原理と同様に、言語が構造的システムとしてのラングのように客体性として外部にあるという見方を拒否する。したがって、学習者が語や文型・文法事項などの知識を身につけることが第二言語を習得することとは考えない。むしろ、言語というのは対話主体が内具している言語的な象徴化能力

であって、そうした象徴化能力はすでにそれを身につけている他者との社会的な言語的交渉に従事することを通して養われると考え、その事情は第一言語習得の場合だけでなく第二言語習得の場合でも当てはまると考えるのである。そして、社会言語的交通はことばを枢要な媒介として運営されるわけだが、そのことばが接触場面においてはしばしば馴染みのないことば、つまり相手とわたしの間を架橋する共通の領域にならないものとなる。そして、そうした馴染みのないものが社会的な言語的交渉を重ねることを通して知るところとなりさらに馴染みのあることばへと習熟していくこと、そしてそうした習熟ということがさまざまなことばにおいて同時に多発的に進行することの全体が言語の習得という過程である。そして、学習言語事項としての語や文型・文法ではなく、そのような習得を通して育まれることばを本稿ではコトバあるいはゴと呼んでいるのである。

Krashenの言う理解可能な言語入力の実際の様態は2-4で論じたような教師による学習者に向けた話し方の組み合わせとなるだろう。また、Krashenは“i＋1”を次に習得できる構造や文法と言っているが、それは彼の実証的な研究がそのような部分を習得の指標としているために、それに準じてそのように言っているものと推察される。むしろ、“i＋1”の“＋1”の実体は習熟促進エクスパートの教師による理解可能な話し方の中のさまざまなコトバである。そして、そうしたコトバは具体的な言語活動の中の発話の中に現れるので、そこでは自ずと文法的な要因も経験されるのである。

3　自己表現活動の日本語教育と習得のための活動

3-1　入力仮説の根幹的主張

改めて、入力仮説の根幹的な主張が何であるかを検討してみよう。Krashenが批判したように、一般には学習者に話す機会を多く提供して積極的に話させることが言語の習得を促進すると考えられてきた。そして、その裏返しとして「教師がたくさん話すのは適当ではない」と言われてきた。しかし、筆者のこれまでの授業観察の経験から言っても、講師室で耳にする先生方の話から推測しても、多くの教師はそのことが第二言語の習得に有益かどうか深く考えることもなく安易に学習者に話させるということをしている感がある。教師たちの間に「話させること第一信仰」のようなものがあるようである。そして、観察した多くの授業で筆者がしばしば受ける印象は「話させるにはまだ言葉遣いの蓄えができていない」というものである。以下、この言葉遣いの蓄えということについて少し比喩的に論じる。

貨幣経済では、お金がなければ、何も買うことができない。買い物という行為をするためにはお金が必要である。ゆえに、買い物という行為をしたかったら、お金を相応に得てから出かけなければならない。日用品などの小さい買い物をするには少しお金を用意すれば間に合う。バイクや車など大きい買い物をしたいなら、かなりの量のお金を用意が必要である。お金は買い物という経済活動を行うための通用物つまりカレンシー（currency、お金の場合は通貨と訳される）である。お金と同じように、言語もカレンシーである。そして、お金の場合と同じく言語活動に従事するためには、言語というカレンシーを用意しなければならない。そして、さまざまな言語活動に従事したいならば、相当の量とバラエティの言語を蓄えなければならない。

言語というカレンシーをそのカレンシーの性質を歪曲することなく大量に蓄えるための最も有効な方法は、適切に対話的に定位することができる理解可能な言語入力を豊かに与えてもらって、それを通して多種多様な語や言葉遣いを蓄えることである。言語というカレンシーの蓄えがなければ言語活動に従事できないので、まずはカレンシーを蓄えるほかない。そして、相当量の蓄えがなければさまざまな言語活動に従事することができないので、学習者はさまざまな語や言葉遣いを言語本来の性質を歪曲することなく効率的に蓄えなければならない。そのためには、さまざまな習熟状況の語や言葉遣いが実際の言語活動の中で豊富に行使される理解可能な言語入力を大量に与えることが、最も有効な方略であると見られるのである。

3-2　習得活動の可能性の内蔵

このように論理的に考えても、理解可能な言語入力に基づく言語の習得の有効性が認められる。しかし、習得の有効性が認められたとしても、それを実際の教育実践にどのように組み込むかが課題となる。従来の初級日本語教育の企画では、教育実践に習得のための活動を有効に組み込むことはできない。こ

れに対し、自己表現活動の日本語教育はまさに習得のための活動の可能性を内蔵する基礎日本語教育の企画である。

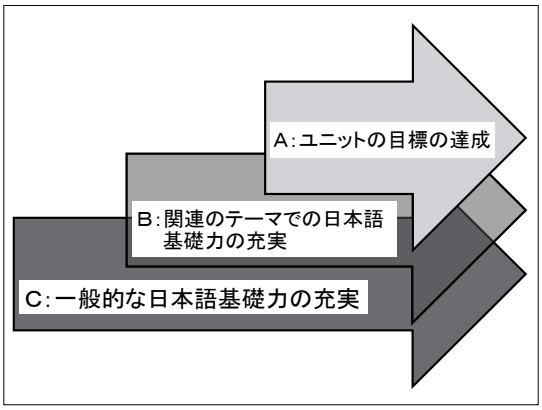

図１　習得に関する授業の３層構造

自己表現活動の日本語教育の企画では、具体的な授業の実践に関して図１のような構造を想定している。Aは、当該のユニットのテーマとなっている自己表現能力の養成に直接に関わる授業活動である。そして、Bはユニットのテーマに関連したテーマの言語活動を通した日本語基礎力充実の部分で、Cはユニットのテーマには特に関連しない実施可能な言語活動を通して一般的に日本語基礎力を充実しようとする部分である。

Cは、通常の内容教科の授業ではいわゆる雑談や脱線の部分となるが、第二言語教育の授業ではそれは理解可能な言語入力を提供する貴重な機会となる。自己表現活動のテーマを各ユニットの教育内容としている同企画では、すでに学習したユニットのテーマやその組み合わせや延長で「雑談」することがひじょうに容易で、それがそのまま理解可能な言語活動従事を通した習得の機会となる。そして、いわゆる復習ということではなく、言語発達のために重要な習得の機会としてそうした活動が豊富に行われることが期待されるのである。

AとBの部分の話に戻ろう。先にも言及したように日本語教師の間では「教師がたくさん話すのは適当ではない」ということがしばしば言われる。自己表現活動の日本語教育では、各ユニットでAの部分で目に見える成果や結果を出すことが期待されている。つまり、端的に、ユニットの終了時に学習者がユニットのテーマについて言語活動に従事できるようになるという結果を出すことが求められているのである。自己表現活動の日本語教育の実施にあたってはオリエンテーションを実施して学習者に対して各ユニットがそのように企画されていることを説明しており、また、実際のユニットの授業の流れでそれを体験するので、学習者はユニットのテーマの言語活動ができるようになるべく積極的に日本語学習に取り組む。そのようにAの部分の達成に向けて「勉強する態勢が整っている」学習者を強力にサポートするのが教師の役割である。そして、前節で論じたコトバの蓄えの視点を適用すると、一つのユニットの学習行程は、話すことを教師の側から学習者の側に委譲していく行程として捉えることができる。すなわち、ユニット学習の初期は教師は、積極的に話すことによってユニットのテーマについての話し方を豊富に示して、学習者がそれを蓄えられるようにする。そして、学習者におけるコトバの蓄えあるいはコトバの習熟が進んで学習者が発話できるようになってきたら徐々に教師が話すことは控えていって、最終的に話すことを学習者に委譲するのである。こうした話すことの委譲を巧みに進めることで当該のテーマについて言語行動に従事できる言語機構を学習者に育成すればよいわけで、「教師がたくさん話すのは適当ではない」と一概に言うのは適当ではない。重要なことは、言語機構を最も有効に育成するべく、教師の話し方や話す量を最適に調整しつつ授業活動を展開することである。

次にBの部分について。自己表現活動の日本語教育では、ナラティブの導入としてあるいはナラティブの話の関連としてすでに学習したユニットの話をすることが容易にできる。例えば、ユニット８のリさんのナラティブ（NEJ の vol.1の pp.108–109、西口, 2012a）の導入として、図２のようなPPTを見せながら以下のような言語活動を運営することができる。

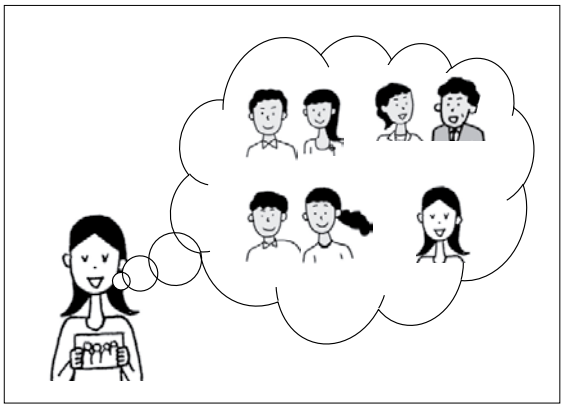

図２　ナラティブ導入のためのイラスト

1T：（左下の女性を指差して）これはだれ？
2S_1：リさんです。
3T：うん。リさんは、日本人ですか？
4S_2：いいえ、マレーシア人です。
5T：そうでね。リさんは、先生ですか。学生ですか。
6S_3：学生です。大京大学の学生です。
7S_4：工学部の学生です。
8T：そうですね。大京大学の工学部の学生ですね。何年生ですか。1年生？ 2年生？ 3年生？ 4年生？
9S_5：1年生です。
10T：はい、工学部の1年生ですね。リさんは、いつ日本に来ましたか。
11S_6：？ 4月？
12T：はい、たぶん、4月に来ましたねえ。…**リさんは、今、日本に住んでいます。**アパートに住んでいますか。大学の寮に住んでいます。
13S_7：大学の寮に住んでいます。
14T：そうですね。寮に住んでいますね。**大京大学の寮に住んでいます。**
はい、見てください。（吹き出しを指差して）これは、**リさんの家族です。リさんの家族です。**（各々指差しながら）お父さんです。お母さんです。お兄さん、お姉さん、弟（さん）、妹（さん）。1人、2人、3人、4人、5人、6人、そして、リさん、7人。**リさんの家族は7人です。**
15S_8：リさんの家族は7人です。
16T：はい、**リさんの家族は7人です。…リさんは、今、日本に住んでいます。リさんの家族は日本に住んでいますか。**
17S_9：いいえ、マレーシア…
18T：そうですね。**リさんの家族はマレーシアに住んでいます。マレーシアに住んでいます。**

実際には、太字のあたりは強調して少しゆっくりと明瞭に話されるだろう。また、下線部あたりは学習者が付いて繰り返すことを促すように言うだろう。教師の問いかけが学習者に伝わらない場合や、学習者が応えようとするがうまく話せない場合などに、適切な意味交渉やリカーストなどを行うことは言うまでもない。このやり取りの中で「家族」と「住んでいます」以外はすべていわゆる既習の言葉であるが、教師は既習か未習かだけでなく学習者たちの具体的な習熟の状況を適切に見積もって、こうしたやり取りを授業での有益な言語促進活動（Scarcella and Oxford, 1992）であると判断して行うのである。

このやり取りの中の14Tあたりはそれ単独で理解可能な日本語入力となることが意図されていると見ることができる。その他の部分について言うと、このやり取りは教師と学習者たちの間で行われているようでありながら、実際には教師と教師の問いかけにうまく応答できる特定の学習者との「共謀」によって展開されている。決して学習者全員が応えているわけではない。また、教師はしばしば学習者の応えを繰り返している。つまり、こうしたやり取りは実際に声を出して応えている学習者以外の学習者には日本語でのやり取りのいわばモデルになっているわけで、それは全体として理解可能な日本語入力となる潜在性を内包している。いずれにせよ、自己表現活動の日本語教育では、教師が単独で話すのであれ学習者とのやり取りの形で話すのであれ、ユニットのテーマに関連した話題での話を通して理解可能な言語入力を提供するチャンスはふんだんにある。

以上のように、自己表現活動の日本語教育では、図1のような3層構造で授業実践が想定されていて、各々の層でKrashenの言う習得を促進する活動が可能になっており、そしてそれが豊富に行われることが期待されているのである。そして、そのような実践が行われてこそ、さまざまなテーマの自己表現活動に従事しうる堅固で柔軟な日本語技量の養成と総合的な基礎日本語力の形成という教育目標が共に有効に達成されるであろう。

4 結び

自己表現活動の日本語教育の実践の開始当初は各ユニットでのマスターテクストを基盤とした授業を通したテーマの自己表現活動技量の養成が主として注目されていた。そして、それは同企画の下での具体的な教育実践の第一段階として適当なものであった。しかし、本稿で論じたように自己表現活動の日本語教育の企画には秘められたもう一つのもくろみがあった。それが豊富な習得活動による教育目標の有効な達成である。本稿では、同企画と習得活動と

の関係及びその実施の可能性について論じた。

ただし、習得活動の議論についても、当初のマスターテクストを基盤としたT-フォーメーションによる教育実践の議論についても、あくまで具体的な教育実践の可能性として開かれているということである。つまり、教育の企画者・教材の開発者としては可能な限りそれらのポテンシャルを教育実践者に伝えておきたいとの趣旨である。そして、そこから先は、教育実践者固有の世界となり、各教育実践者の高度専門職としての認識と識見と教授技量に委ねるほかない。

注

1） 自己表現活動の日本語教育では、書記日本語の基礎の形成も目標に含まれているが、本稿では主として口頭日本語の技量とその基礎の形成に焦点を当てて議論を行う。

2） 西口（2013）ではKrashenに言及し（西口，2013，pp.208-209）、西口（2015）ではヴィゴツキーの模倣に言及している（西口，2015，pp.145-147）が、本稿のような論は展開していない。それらでは自己表現活動の日本語教育の企画の第一の趣旨の議論に集中したかったためである。

参考文献

ミハイル・バフチン、北岡誠司訳（1980）『言語と文化の記号論―マルクス主義と言語の哲学―』新時代社

Krashen, S.（1981） *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon.

Krashen, S.（1982） *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.

Krashen, S.（1985） *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

西口光一（2012a）『NEJ：A New Approach to Elementary Japanese― テーマで学ぶ基礎日本語』vol.1 & vol.2　くろしお出版

西口光一（2012b）『NEJ：テーマで学ぶ基礎日本語 指導参考書』くろしお出版

西口光一（2012c）「『教育』分野―日本語教育研究の回顧と展望―」『日本語教育』153号　pp.8-23.

西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチン的視点―第二言語教育学の基盤として』くろしお出版

西口光一（2015）『対話原理と第二言語の習得と教育―第二言語教育におけるバフチン的アプローチ』くろしお出版

Scarcella, R. C. and Oxford, R. L.（1992） *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.

Widdowson, H. G.（1983） *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G.（1984） *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.