



Title	教授による第二言語学習理論と日本語の教授法
Author(s)	西口, 光一
Citation	The Language Teacher. 1991, 15(6), p. 11-14
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/25293">https://hdl.handle.net/11094/25293</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

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

The University of Osaka

# 教授による 第二言語学習理論と 日本語の教授法

西口 光一

アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター

昨年11月、JALT'90国際大会で第二言語としての日本語習得に関するコロキウムが行われた。この西口光一氏の論文は、コロキウムでの発表を基にして書かれたものである。なお、土井利幸氏によるコロキウムの報告がThe Language Teacher1991年3月号に掲載されているので参照されたい。

(コロキウム・モデレーター：谷口すみ子)

\*\*\*\*\*

## I. はじめに

日本語教育では伝統的に「直接法」と呼ばれる教授方法が採用されてきた。それはRichards and Rodgers (1986)の言うSituational Language Teachingにほぼ一致するものである(西口, 1989)。そうした日本語教育の伝統の中でコミュニカティブ・ムーブメントがいつ始まったかということについて明確に述べることはむずかしいが、少なくとも過去約5年間はコミュニカティブ・ムーブメントの時期であったといえるであろう。日本語教育の実践家の間ではコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング(以下CLTと略す)の教授方法は、学習者をコミュニケーション活動の中に投入し(communication principle)、その中であるコミュニケーション目標を達成するために(task principle)、意味のある形で(meaningful principle)、学習者に言語活動を行わせることにより、コミュニケーション能力を伸ばそうとする教授方法であると見られているようである。この見方はCLTの全体像を正しく捉えるものとは言えない(西口, 1990)が、このような認識のもとに日本語教育の伝統的な立場にある実践家からCLTに関していくつかの疑問が提出されている。そのうちの主なものは以下のようである。

**疑問1** 言語使用の流暢さを高める練習の価値は認めるとして、CLTではそもそも言語知識をどのようにして習得させるのか?

確かにコミュニケーション活動をさせることにより、習得した言語知識をコミュニケーションのために活用する能力は高まるだろう。しかし、それは論理的に考えて、必要な言語知識が何らかの形で学習者の中に準備されていて初めて可能なことである。CLTでは言語知識をそもそもどのような形で習得させるのか。

**疑問2** 頻出する誤用の扱いをどうするのか?

CLTの指導方法について書かれた文献の中で、訂正的フィードバックの有効性を支持する主張を述べているものはほとんどない。確かに、学習者のコミュニケーション活動を妨げ、コミュニケーションをする意欲を減退させるような形で誤用訂正は適切な処置とは思われないが、そのようでない形で訂正的フィードバックは言語習得を促進する効果があるように思われる。

**疑問3** 伝統的な教授方法による授業で日本語の習得に成功した学習者の例も多々ある。その価値をどう評価するか?

伝統的な教授方法による授業を受けて、日本語によるコミュニケーション能力を身につける学習者も多々いる。これは伝統的な教授方法による正式的な教授が日本語の習得を助けるということの一つの証拠ではないだろうか。この点についてはどのように解釈すればよいのか。また、従来の基本的な枠組みを維持するとして、教授による介入を一層効果的なものにするためにどのような要素を教授に加えればよいか。

外国語教師としてわれわれが求める第二言語の習得の理論は、一般学習理論、第二言語習得の研究、授業研究等の成果を踏まえた上で、教授という手段によりいかに外国語を効果的に習得させるかというところに問題意識を置いて構築された「教授による第二言語習得の理論」である。Ellisは彼の1990年の著書でそのような第二言語の学習理論を提唱している。本論ではEllisの理論を紹介し、その理論に基づいて、過去数年間にわたりコミュニカティブ・ムーブメントを経験した日本語教育の今後の教授方法のあり方について指針を探る。

## II. エリスの教授による第二言語学習の統合的理論

Ellis (1990)は、これまでに提唱された学習理論の第二言語学習への応用、第二言語習得の研究及びその授業への応用、授業研究等を、問題点を明らかにしつつ慎重に検討し、それらの研究成果と矛盾することなく、かつ、外国語教師の関心に応えることができ、分かりやすい説明を提供することができる教授による第二言語学習の理論を構築した。Ellisは自身の理論を教授による第二言語習得の統合的理論(an integrated theory of instructed second language learning)と呼んでいる。

### エリスの教授による第二言語学習の統合的理論

**仮説1** 教授による入力は学習者の学習スタイルにより選別される。与えられている教授に対し(認知的にまた情意的に)積極的に反応している時は、学習者は与えられている言語入力の中の言語素性に注意を向けるように自然に心構えができていく。

**仮説2** 明示的知識(explicit knowledge)と潜在的知識(implicit knowledge)は異なる知識であり、別個に貯蔵される。

**仮説3** 教授による介入には意味重視の活動(meaning-focused activity)と形式重視の活動(form-focused activity)の2種類がある。学習者は教室の入力を「やり

取りの機会」として受け取ることもできるし、「正式的な授業」として受け取ることもできる。

**仮説 4** 明示的知識は主に形式重視の授業から引き出される。

**仮説 5** 潜在的知識は主に意味重視の授業から引き出される。習得が起こるためには、学習者は言語入力の中の特定の言語素性に注意し、また、それらを中間言語の中に組み込む準備ができていなければならない。

**仮説 6** 潜在的知識は次の2つの場合、直接教授することができる。

- (1) 学習者が言語能力の発達段階として「準備ができてい」状態にある場合
- (2) 目標の形式が言語能力発達上制約を受けるものではない場合

**仮説 7** 明示的知識により学習者は中間言語として標準的でない言語形式の存在に敏感に気づくことができるようになり、仮説5のような形での目標言語形式の習得が促進される。

**仮説 8** 言語知識の操作能力は、意味重視の言語活動での実際的な操作条件のもとで言語遂行を行うことにより向上する。

**仮説 9** 学習者自身が産出した言語は言語処理メカニズムへの入力になる。また、表現の逸脱は、訂正的フィードバックが与えられると、学習者の文法意識が高まり、正しい形式の習得が促進される。 (Ellis, 1990, p.195)

仮説1は学習者の情意的、認知的傾向と学習の機会の関係についての仮説である。これらの要因は、個々の学習者の傾向に合わせた学習の機会を提供するという点で重要ではあるが、Ellisの関心の焦点にはなっておらず、それゆえ、詳細には扱われていないので、本論でもこれ以上は触れない。仮説2は言語に関する知識の種類とその貯蔵方法についての仮説である。明示的知識とは、伝統的なアプローチによるクラス授業で典型的に習得される言語についての知識である。それは意識的なもので、宣言的な (declarative) 形をとるが、必ずしも言葉にして説明できるとは限らない。潜在的知識とは、言葉の使用に潜在して言語使用を可能にする言語知識である。それは、無意識的で手続的 (procedural) なものであるが、必ずしも自動的であるわけではない。仮説3は学習の機会についての仮説である。意味重視の教授では、学習者はコミュニケーション活動に参加する。そこでは、意味の交換に主眼が置かれ、文法的正確さを保つための意識的な努力が払われることはない。これは、CLTの学習活動に典型的に見られるものである。これに対し、形式重視の教授では、学習者は特定の言語素性を教えるために特に計画された活動に参加する。これは伝統的なアプローチで典型的に見られる活動である。しかし、現実には学習者は与えられた教室の入力を、その本来の意図と関わりなく、「やり取りの機会」にも「正式的な授業」にも取ることができる。仮説4、仮説5、仮説6は教授と言語知識の習得の相互関係に関する仮説である。このうち仮説4は教授と明示的知識の関係についての仮説である。Ellisは仮説4を一応一つの仮説として提出しているが、明示的知識の習得に形式重視の教授がどの程度効果的かという点についてはまだほとんどわかっていない

と言う。ただ、明示的知識が意味重視の活動により習得されるとは通常考えられない。仮説5と仮説6は、教授と潜在的知識の関係についての仮説で、そのうち仮説5は理解可能な言語入力 (意味重視の教授) に基づく発達的な言語習得による言語知識 (潜在的知識) の習得について述べている。仮説6は形式重視の教授と潜在的知識の関係についての仮説で、(1)はKrashen流に言うところの  $(i + 1)$  の構造 (Krashen, 1982, p.21) の内の一つを含む理解可能な言語入力を集中的に与えると、その構造は習得されるということで、(2)は言語学的な第二言語習得研究で言うところの変動的構造 (variational structure, 例えば連結詞の 'be' など) 及びルーティンとパターン等の定型表現の習得について述べたものである。ノーションアル・ファンクショナル・アプローチ (Finocchiaro and Brumfit, 1983) は後者の習得を中心に据えた教授方法である。仮説7は明示的知識の役割についての仮説である。EllisはKrashen等と同じく明示的知識は潜在的知識に転移されないという見解 (non-interface position) を取るが、明示的知識のために学習者は与えられた入力の中の当該の言語素性に気づくことができるので、明示的知識は潜在的知識の習得を促進する役割を果たすと考え、その価値を非常に高く評価している。仮説8は、教授と操作能力の発達についての仮説である。形式の操作を重視する練習 (置き換え練習、変換練習、問答練習等) は、通常言語操作の正確さと流暢さを高めると考えられているが、Ellisによると現在報告されている研究の範囲で言うところ、そのような練習にそのような効果があるとは見られない。この仮説にあるように、実際的な操作条件のもとで言語遂行を行うこと (意味重視の活動) によってのみ言語知識の操作能力は向上する。仮説9は学習者が産出した言語と訂正的フィードバックの役割についての仮説である。訂正的フィードバックについてはさらに後述する。

### III. 考察

本節ではCLTの教授方法の一般的な有効性とIであげた3つの疑問をエリスの理論を基に検討する。

#### 1. CLTの教授効果

CLTの教授方法は学習者に意味を重視したコミュニケーション活動の機会を提供する。ゆえに、意味重視の教授の有効性を述べた仮説があれば、それがCLTの教授方法の有効性を支持する見解となる。仮説5と仮説8がそれにあたる。また、コミュニケーション活動の中で表現の逸脱が観測されることが予想されるところから、仮説9の面でもCLTの教授方法は誤用を回避しようとする伝統的な形式重視の教授方法よりも有利であると考えられる。しかしながら、これは本論の中での主要な指摘の一つであるが、CLTの訂正的フィードバックについての否定的な見解は修正されなければならない。

#### 2. 訂正的フィードバック

先に述べたように、CLTについて書かれた文献では、訂正的フィードバックの効果については否定的な見解を

とるものがほとんどである。Ellis は訂正的フィードバックは有効なものであると考える(仮説9)。しかし Ellis のこの仮説は慎重に理解されなければならない。第一に、いわゆる形式重視の教授は、「トータルな自然なコミュニケーション・コンテキスト」を提供しないので、この仮説とは無関係であるということ。形式重視の教授で与えられる訂正的フィードバックは明示的知識をより正確なものにするための助けとなるものである。いま一つは、ここで言う習得が発達的な言語習得であるところから、自然なコミュニケーション・コンテキストの中で訂正的フィードバックが与えられたとしても、それによりその時に即その形式が習得されるというわけではない、ということである。Ellis によると、訂正的フィードバックは学習者の不完全な中間言語と目標言語の正しい形とを並置し、学習者にその違いを気づかせる理想的な機会であり、その両者が対応していないことについての学習者の意識を高めることにより、正しい形式の習得が促進する。

### 3. CLTでの言語知識の習得について

次に、疑問1について論じる。Ellis の理論によると、言語知識を習得させる学習の機会はこの5つである。

仮説4 形式重視の教授による明示的知識の習得

仮説5 意味重視の教授による潜在的知識の習得

仮説6 形式重視の教授による潜在的知識の習得

仮説8 明示的知識を前提とした意味重視の教授による潜在的知識の習得

仮説9 学習者の産出に基づく潜在的知識の習得

CLTのコミュニケーション活動及びその中での適切な形式での訂正的フィードバックにより、仮説5と仮説9で述べられているような言語知識の習得が行われる。しかし、そのような教授が適切かつ、かなり集中的に行われる場合でもその言語習得の過程はかなり緩慢なものになるのではないかと予想される。これに比べ、仮説7で述べられているような言語知識の習得はより加速されたものとなる。しかしながらこれをもって新たな言語知識の習得と考えるかどうかは判断の分かれるところであろう。ところで、本論ではCLTの教授方法としてコミュニケーション活動のみを考えているが、ノーショナル-ファンクショナル・アプローチによる教授もこれに含めるならば、その広い意味でのCLTではノーショナル-ファンクショナル・アプローチ的な形式重視の教授により、機能・概念的観点から選定されたルーティンやパターンなどの定型表現を習得させることができることになる。これは仮説6で述べられている言語知識の習得にあたる。

結論を言うと、通常のCLTの学習活動だけでも言語知識の習得は可能だがその過程は緩慢なものとなろう。しかし、事前に明示的知識が何らかの手段により与えられていれば潜在的知識習得の過程は加速される。さらに、CLTにノーショナル-ファンクショナル・アプローチによる教授を含めるならば、定型表現の習得が容易に行われる。

### 4. 伝統的な教授方法による教授の習得への貢献

Ellis によると明示的知識により学習者は言語入力

中の中間言語として標準的でない形式の存在に敏感に気づくことができるようになり、仮説5のような形での目標言語形式の習得が促進される。Ellisはこのような明示的知識の役割を「習得促進剤」と呼んでいる。正式的な教授を受けた学習者が教授を受けない学習者より速くまたより高度な第二言語の能力を身につけることができるのはこのためであろうと Ellis は見ている。伝統的な日本語の教授方法による教授で学習者が日本語の構造に関する明示的知識を習得することは疑いないであろう。しかしながら伝統的な授業では学習者が意味のある自然なコミュニケーションに晒されたり参加したりすることはほとんどない。それゆえ、理論的観点から言うと、伝統的な授業だけでコミュニケーション能力が養成されるとは考えにくい。ただ逆に、日本語によるコミュニケーション能力の獲得に成功する学習者は、教室の外で周りの日本人が話す日本語に耳を傾けて理解しようとしたり学習したり日本語の知識を使って周りの日本人とコミュニケーションしたりしているはずである、ということが予測される。この予測はそのような態度をもつ学習者が実際に日本語能力を伸ばしているという我々の観察とも一致するのではないだろうか。

さて、ここで大事なことは、教室で明示的知識を習得させ、それを使って限定的な言語パフォーマンスができるようになったことをもって、その構造の習得が完了したと考えてはいけなく、ということである。Ellis の理論に沿って言えば、限定的な言語パフォーマンスができるようになったということは、その言語構造を習得するための第一歩を踏み出したというふう考えるのが妥当である。

### 5. 伝統的な教授方法の改善

ここでは、入門・初級から初級直後の学習段階についてのみ考察することにする。伝統的な教授方略を基本的に維持するとしてそれにどのような変化を加えれば教育効果の向上が期待できるだろうか。第一に必要なことは、いろいろな機会に学習者に理解可能な言語入力を提供すること、及び、自然なコミュニケーションの機会を提供することである。伝統的な授業ではこれがほとんどなされないようである。ここで大切なことは楽しめる話をするということである。そのためにはわざわざ特別な準備をする必要はない。教師はいろいろな機会をとらえて、専ら既習の言語事項を組み合わせて構成される談話で日本語の言語入力を提供することである。それは、学習者の興味を引く雑談(内容は、自らの経験や世の中で起こったこと、友人や他の教師や学生についての話やエピソード等学習者の興味を引きそうなものなら何でもよい)でもよいし、言語事項の導入や場面練習をするための場面作りをわざと時間をかけておもしろくじっくりするというのもよい。教室で起こった出来事や学習者の発話内容について思ったままのコメントを述べるというのも、自然なコミュニケーションのコンテキストの中で言語使用が行われるので非常によい。また、学習者も教師をまねるような形で即興でみんなが興味をもてるような話をする。

また、その中ではお互いに質問したりコメントを述べたりしてもよいという約束にしておいて自然なコミュニケーションを奨励する。とにかく教室では自由に日本語を話してもよいのだという雰囲気をつくることが大切である。これはすべて、学習した知識の操作能力を高め(仮説8)、また、コミュニケーションをすることにより言語使用を可能にする潜在的な言語知識の習得を促進する(仮説7)ためである。そして、コミュニケーションを妨害せず、コミュニケーションしようとする意欲を減退させないような形で訂正的フィードバックを与えること(仮説9)も忘れてはならない。

一方で、これまで行ってきた正式な教授では、いくら努力しようとも先に述べた「最初の第一歩」しか与えることができないということを認識した上で、文型や文法事項の基本的な知識だけを要領よく着実に身につけさせることである。そしてそこで節約した時間を上記のようなコミュニケーション活動の時間に回す。

さらに、初級直後の学習段階では、新たな言語事項を教授するよりも、専ら既習の学習事項だけを使って行えるようなコミュニケーション活動をたくさん行わせ、それまでに学習した言語事項の処理能力を高め(仮説8)、言語使用を可能にすることによりコミュニケーション能力の向上を図るのが効果的であると見られる。

#### IV. おわりに

コミュニケーション・ムーブメントは外国語教育のパラダイムの転換とでもいうべき大きなアプローチの転換であった。しかしながらそれは確固たる第二言語学習の理論のもとに展開されたものであるとは言えない。過去数年間のコミュニケーション・ムーブメントの結果、CLTの理念や実際の学習活動等が多くの実践家の間で共有されるようになった。我々は今、CLTとともに伝統的なアプローチをも再評価し、教授による第二言語学習の妥

当な理論に基づいて今後の教授方法についての指針を立てなければならない。本論では、Ellisの理論を基にそのような作業を行った。ただEllisの理論も関連する先行研究を包括的にレビューした上で構築されているとはいえ、氏自身も言うようにあくまで仮説にすぎない。それゆえ、本論で行われた考察の結果も、現在の理論(仮説群)から与えられる当面の示唆というべきものであり、決して決定的な答というべきものではないことは言うまでもない。しかし、だからといって、Ellisが試みたような教授という観点からの関連諸研究の総合や本論で展開したような理論と実践との照合の作業の価値が減じるわけではない。なぜなら、そのような作業を行ってはいじめて外国語教育に関連する諸研究と教育実践との橋渡しが行われ、外国語教育における合理主義が可能となるからである。

#### 参考文献

- Finocchiaro, M. and Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. London: Basil Blackwell.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- 西口光一 (1989). 「日本語教授法の現状と展望」 笹川平和財団 日本語教育専門家会議にて発表.
- 西口光一(1990). 「コミュニケーション・ランゲージ・ティーチングと日本語教育の課題」『横浜日本語教育フォーラム 報告'89』 pp.99-112.
- Richards, J. and Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Instructed Second Language Acquisition Theory and Its Implications for JSL Methodology

by Koichi Nishiguchi

Inter-University Center for Japanese Language Studies

This paper introduces the classroom Second Language Acquisition theory proposed by Ellis (1990), then uses this theory to examine the effectiveness of both Communication Language Teaching and the 'Direct Method,' which is similar to the Situational Approach in ELT and has been conventionally used in Japanese language teaching. The article focuses on (1) acquisition of linguistic knowledge when Communicative Language Teaching is employed, (2) provision of corrective feedback and its effectiveness and (3) accounts of success achieved by learners taught with the traditional Direct Method. The author also suggests some changes in the traditional teaching method which could bring about improvement in the effectiveness of teaching.