



Title	基礎日本語の習得と習得支援について：基礎日本語教育のカリキュラム開発と教材作成を通して
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. 2011, 15, p. 43-53
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50706
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

基礎日本語の習得と習得支援について

— 基礎日本語教育のカリキュラム開発と教材作成を通して —

西口 光一*

要 旨

本稿では、基礎日本語教育のカリキュラム開発と教材作成において基礎とされた第二言語の習得と習得支援の原理について議論する。広く基礎となる言語観としてはバフチンの対話原理が採用された。そこでは、文ではなく発話と対話性の重要性が強調される。そして新カリキュラムの要件として、(1)文型・文法事項の系統的学習、(2)語いの体系的学習、(3)言語活動目標が設定されていること、が提示された。次に、新カリキュラムでは、学習者が本文を習得しさえすれば学習言語事項の習得はすべて達成されるマスターテキスト・アプローチを採用し、マスターテキストには、(1)言語事項の収用元、(2)ユニット学習の道しるべ、(3)言語事項の借用元、の役割があることを論じた。さらに、学習方法として、受動的理解のフェイズ、模倣とローカルな対話のフェイズ、自己目的のための再構成のフェイズ、自己の言葉の再利用のフェイズが想定されていることを明らかにし、各々の方法を解説した。最後に、自己修正、差し替え、補い、代替語提示などを伴う、教師によって介助された各種の言語活動従事経験を通して学習者が有効に第二言語習得を進められることを論じた。

【キーワード】 基礎日本語教育、カリキュラム、教材、対話原理、発話

0 はじめに

大阪大学国際教育交流センター日本語教育研究チームでは、過去2年間にわたり基礎日本語教育のカリキュラム開発と教材作成に携わってきた。開発されたカリキュラムは2011年4月より本センターが運営する基礎日本語の各プログラムで実施される予定である。

本稿は、基礎日本語教育のカリキュラム開発と教材作成を行うに当たって、第二言語の習得と習得支援の原理的な部分について何をどのように考えたかを、言語についての認識(1)、新カリキュラムの要件(2)、新たなアプローチ(3)、学習指導の方法(4)、学習者による言語活動従事と第二言語習得(5)に分けて論じるものである。

1 第二言語教育の根本に関わる言語についての認識

本節では、今回の基礎日本語教育のカリキュラム開発と教材作成の全般において基礎とされた言語についての認識について論じる。それは、ロシアの文芸評論家であり言語哲学者であるミハイル・バフチンの対話原理(dialogism)を基調とした言語観である。もとよりバフチンの対話論的な言語観(dialogical-view of language)を本格的に論じることが本稿の目的ではないので、その基本的な骨組みのみを概説するに留める。

1-1 言語とは何か

バフチンは、その言語哲学の主著である『マルクス主義と言語哲学』の第2部で、「言語とは何か、

* 大阪大学国際教育交流センター教授

発話とは何か」という問いを発し、当時有力であったフォスラー学派の「個人主義的な主観主義」とソシュール流の「抽象的な客観主義」の言語観を批判的に検討した上で、次のように結んでいる。

言語活動（言語・発話）の真の現実とは、言語形態の抽象的な体系でもなければ、モノローグとしての発話でもありません。ましてや、モノローグ＝発話を産出する心的生理的な作用でもありません。それは、一つの発話と多くの発話とによって行われる、言語による相互作用〔コミュニケーション〕という、社会的な出来事〔共起・共存〕です。（バフチン, 1980, p.208、強調は原著、〔 〕内は訳者注）

バフチンの議論を読んでいると、現在のコミュニケーション・アプローチの風潮にもかかわらず、基礎日本語教育に従事している教育者たちがソシュール流の言語観を土台として教育活動に従事していることが痛切にわかる。上のバフチンからの引用とも関連して、バフチンが根本的な問題として提起している点を、再度バフチンの言葉を引きながら、簡潔にまとめると、以下のようになる。

われわれは、空気の振動あるいはインクのシミをやり取りしている。それでいて、生活や仕事の営みや高度な社会的・文化的活動を整然と運営することができている。それは、われわれが、「自然の事物・生産財・消費財〔の世界〕と並んで、それらとは別のもうひとつの独自な世界、つまり、**記号の世界**というもの」（バフチン, 1980, p.13、強調は原著）を持っているからである。新しい言語を習得するというのは、新しい言語で思考などの既成の何かを表現できるようになったり、新しい言語で話されたあるいは書かれたディスコースを理解、つまり別の既成の何かに置き換えることができるようになることではない。新しい言語を習得するというのは、新しい言葉でもう一つの記号の世界を持つことができるようになることである。

バフチンの言語観に基づくと、言語ができるようになることは、「発話の構築法を習うこと」（バフチン, 1988, p.149）である。そのような言語習得観も含めて、バフチンの言語哲学では一貫して、発話（あるいは言表、utterance）が言語の真の現実として議論の対象となる。本稿では、言語の真の現実をことば＝発話と呼んで、以下の議論を進める。

1-2 ことば＝発話

バフチンの議論に基づくと、大部分の現在の日本語教育に関心を持つ日本語研究者と「日本語教育とは日本語という言語を教えることだ」と考えている日本語教育者は、ことば＝発話を知らないということになる。

バーガーとルックマンは、社会学の理論書として古典になっている『現実の社会的構成』（Berger and Luckmann, 1966）で、社会と人間との間に成立している人間学的必然性（anthropological necessity）を提示している。それは、(1)社会は人間の産物である、(2)社会は客観的現実である、(3)人間は社会の産物である、という3つの弁証法的契機から成る。そして、かれらの詳細な議論から明らかなように、ことば＝発話を媒介として現実について知るということがこれら3つの契機を根本的に支えている。

また、人間の存在形態に注目して言うと、社会的な存在としての人間＝人格はことば＝発話を通して構成される（バフチン, 1996, p.158）、となる。つまり、われわれ一人ひとりの人格は、ことば＝発話を媒介にして成り立っているのである。言語を習得しているというのは、特定の生活世界（life-world、Berger and Luckmann, 1966）で言語活動に従事することができて、一定の人格として認定されるということである。それは、言語意識を屹立させる（茂呂, 2002, p.138）ことができて、責任ある個人として他者と対話的關係に入ることができるということでもある¹。

一方、言語やコミュニケーションの研究においては対象とする現象を理解するためにコンテキストが重視されている。また、第二言語教育においても、

教材作成や学習指導においてコンテキストが重要視される。しかし、それらの研究や教育実践の多くで考えられているように、コンテキストはことば＝発話に先立ってそこにあったり、あらかじめ構成されたりするもの、ではない。また、言うまでもなく、ことば＝発話もコンテキストから独立して構成されるものではない。発話行為 (utterance act, Linell, 2009) において、コンテキストとことば＝発話は同時的に立ち現れる。コンテキストと発話は共構成的である (co-constitutive、前掲書 pp.25-31)。

1-3 ことば＝発話の対話性

現実のことば＝発話はいずれも対話 (dialogue) の中にある (バフチン, 1980; 1988)。バフチンの議論では、1つの演説や小説の一作品なども、対話の中にある1つのことば＝発話となる。

ことば＝発話が対話の中にあるというのは、

- (1) ことば＝発話は必ず誰かから誰かに差し向けられている (addressed) という事
- (2) 差し向け人 (addressor) と差し向けられ人 (addressee) との間で (いずれ必ず) 話者交代 (turn-taking) が起こるということ
- (3) (2)のゆえに、ことば＝発話は必ず応答される、あるいは差し向けられ人は必ず応答するという事

を意味する。ゆえに、対話論的な説明によると、2者が言語活動に従事するとは、

- (1) 差し向け人は、自らの状況を対話的に定位して、ことば＝発話 (外言) を実行する。
- (2) 差し向けられ人は差し向けられたことば＝発話に対して意味化作用 (sense-making, Linell, 2009) を働かせてそれを対話的に定位する。
- (3) 意味化作用は同時に当該のことば＝発話に対する応答を準備する。
- (4) そして、差し向けられ人が今度は、応答のことば＝発話 (外言) を元の差し向け人に差し向け、元の差し向け人は意味化作用を働かせてそれを対話的に定位して、次のことば＝発

話を準備し実行する。

- (5) このような意味化作用に基づく行為が相互的に繰り返される。

という過程となる。対話性を除去されたことば＝発話はすでに現実のことば＝発話ではなく、単なる一般言語表象 (竹田, 2001) となる。対話性こそがことば＝発話の生命である。

2 基礎段階の第二言語習得の現実と新カリキュラムの要件

2-1 第二言語習得の進行

第二言語習得の達成とは、第二言語のことば＝発話を媒介とした多種多様な言語活動に従事できるようになるということである。多種多様な言語活動従事の各々では、多種多様な語や表現等が動員されることは言うまでもない。限定された言語活動にしか従事できず、限定された数の語や表現しか動員できないということでは、第二言語習得を達成したとは言えない。つまり、第二言語習得を達成した熟達者は、多種多様な言語活動従事において、適正な語や表現等を自由自在に動員できる人である²。

このように考えると、第二言語習得の進行は、適正な語や表現等を動員してさまざまな言語活動に従事できるようになっていくことと定式化することができる。これを要素に分けて言うと、第二言語習得の進行は、従事できる言語活動の範囲の拡大と、それぞれの言語活動の各局面で発揮される語や表現等の動員の自在性の向上という2つの発達の路線が相互連関的に進行していく過程である見ることができる。そして、後者に焦点化して言うと、

- (1) 言語活動従事において動員する素材として第二言語の言葉を加算すること (言葉の収用)
- (2) 収用した第二言語の言葉を言語活動従事の必要に応じて適正に動員できるようになること (言葉動員力の向上)

という2つの側面が言語活動に従事できるようになることと直接に関わっている。これら2つの側面は、それぞれを独立的に進めることもできるし、比較的同時に進めることもできる。

2-2 第二言語習得の現実① — 言語要素の一次的習得と一次的な言語知識

成人の第二言語習得においては、第二言語のことば＝発話の具象体やその要素の形態をそれと自覚しないことは考えられない。また、それと同時に、形態を自覚した語や表現等について、それが何であるか、つまりいずれの概念に対応するものかを知らないで放置しておくことも考えにくい。つまり、新しい言語を習得しようという意志があれば、一定の形態において第二言語の言葉を捕捉して、その意味を知ろうとする。そして、その際の意味は第一言語習得の結果として形成されている言葉に属する意味やその組み合わせを適用せざるを得ない。このような仕方での言語要素の獲得方法を、ここでは言語要素の一次的な習得と呼ぶことにする。また、そのようにして獲得した言語知識を、一次的な言語知識と呼ぶ（西口, 2011）。

学習者は獲得した一次的な言語知識を脱文脈的に表象することができる。それは、典型的には、特定の言語的な形態と第一言語の言葉の一般言語表象との対応となる。一次的な言語知識は、明示的な言語知識である。そのような第二言語の言葉の表象は第二言語の言葉の一般言語表象（竹田, 2001）のようなものとも言えるが、第二言語の言葉として固有の概念を備えていないという点で、一般言語表象とも言い難い。それは擬似一般言語表象とでも呼ぶのがふさわしいであろう。

語や表現等を一次的に習得すればすぐに具体的な言語活動従事の局面でそれらを自在に動員できるようになるかということ、そのようにはならない。つまり、一次的な言語知識は自在な言葉の動員には直結しない言語知識である。しかし、当面の言語活動従事や教室での促された言語活動従事で、一次的な言語知識は重要な役割を果たす。つまり、教師から差し向けられたことば＝発話を自らの第一言語の言葉に置き換えて受動的に理解するときや、応答として第一言語で立ち現れたことば＝発話を第二言語の言葉に置き換えて相手に差し向けるときなどに重要な役割を果たす。成人における第二言語習得では、多くの言葉において、そのような一次的な

習得から始めるしかないであろう。

2-3 第二言語習得の現実② — 言葉の収用の重要性

第二言語入門者はいかなる第二言語の言葉も知らない。ゆえに、言語活動従事の現場で第二言語の言葉を動員することもできない。基礎第二言語学習者はごく限られた第二言語の言葉しか知らない。ゆえに、ごく限られた範囲の言語活動従事においてごく限られた範囲の第二言語の言葉しか動員することができない。いずれの学習者においても動員するために用意されている、つまり収用されている言葉が決定的に不足している。したがって、何らかの形で言葉＝言語要素を一定量知らない限り、不完全な形であろうとあれこれの言語活動に従事できるようになるとは考えられない。ゆえに、入門・基礎の第二言語教育では、語いであろうと文型・文法事項であろうと、第二言語の言葉を収用することが決定的に重要な学習課題になると言ってよい。

2-4 これまでの基礎日本語教育の現実

「だから、入門・基礎の教育では文型・文法事項と基礎語いをまず身につけなければならない」というのがこれまでの基礎日本語教育のやり方であった。そして、文型・文法事項と語いの間では文型・文法事項の方がカリキュラムの柱として優先され、教師の関心の中心にもなり、その一方で語いは副次的な位置に置かれ、その結果、教育は実質的に文型・文法事項の教育になってしまう。語いは、「身につけていない」という教師のとどまることのない不平・不満の対象にはなるが、カリキュラムで正統に位置づけられて組織的に学習指導がなされる対象には決してならない。

いずれにせよ、従来の日本語教育のアプローチは、2-1で論じた(1)の言葉の収用の一切をまとめて先行させるアプローチである。あるいは別の言い方をすると、そのように言語事項を個々に取り上げて指導することで種々の言語事項を習得することができれば、各種の言語活動に従事することができるようになるというのが、従来の教育方法の基礎にある考え方である。そしてそれに、「個々に取り上げ

られた言語事項は巧みな授業を実施すれば正しく習得させることができる」という信念が付随する。しかし、そのようなアプローチでは、言語事項を一定の明示的な言語知識つまり一次的な言語知識として蓄積することができたとしても、言葉を自在に動員して言語活動に従事できるようにはならなかった。それが従来の基礎日本語教育の反省点である。

また、そのような従来のカリキュラムでは、カリキュラムの終了時においても途上の節目においても言語活動的な目標は設定されておらず、実際の教育の実施でもあれこれの言語活動に従事できるようになることは組織的な学習指導の対象にはなっていない。そして、そのことは、カリキュラムの終了時においても途上においても「日本語で何かができるようになった」という達成感が得られない（し、実際に何かができるようにはならない）ことにつながっている。

以上のような事情の結果、従来の基礎日本語教育の内実は、ストイックにあるいは不平不満を言いながらも、避けがたく文型・文法事項を学習・学習指導することとなってしまっている。

2-5 新たなカリキュラム方略

このような従来のアプローチの欠陥を克服し、日本語の習得を着実に前進させる、学習者と教師の態勢を確立できるカリキュラムは、

- (1) 基本的な文型・文法事項が系統的に学習できること（文型・文法事項の系統的学習）
- (2) 基礎的な語いが一定のまとまりとして段階的に学習できること（語いの体系的学習）
- (3) カリキュラムの各部で「日本語で何かができるようになること」を目標としてカリキュラムが設計されていること（言語活動目標）

という要件を満たしうるカリキュラムである。

文型・文法事項の系統的学習と語いの体系的学習という2つの学習の路線を共に成り立たせるためには、両者を仲介し得るもう一つのカリキュラム編成原理を導入する必要がある。そのような役割を果たすことができ、同時にカリキュラムの各部で

「日本語で何かができるようになること」を目標として明示できる中間的なカリキュラム編成原理として、今回の基礎日本語カリキュラムでは、自己表現活動というものを採用した。実用的な言語行動（コミュニケーション・アプローチ）や各種の課題の遂行（CEFRの能力記述の細目や"can-do"など）は、そのようなカリキュラム編成原理になりそうになかった。

自己表現活動をカリキュラムの編成原理とすれば、テーマをうまく選定することで学習語いを体系的に設定することができ、テーマの配列をうまく調整することで文型・文法事項の系統的学習を計画することができると思われた。ちなみに、自己表現活動は、CEFRやACTFLなどでも、言語コミュニケーション能力の重要な部分として位置づけられている。そのような点からいっても、自己表現活動を基礎日本語カリキュラムの編成原理とすることには妥当性がある。

3 自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチについて

3-1 マスターテキスト・アプローチについて

学習言語事項は、それを仮にも教育内容とするならば、カリキュラム（あるいはカリキュラム資料）で一覽的に提示し、教師間および教師と学習者の間で共有するのが本来であろう。教科書では、本来的には、学習言語事項を網羅的に提示する必要は必ずしもないであろう。しかしながら、現実的には、学習言語事項はすべて教科書で提示するというのが実用的である³。

学習言語事項については、従来の教科書では、本文の他に練習等の部分があって、そこで使用されている言語事項も含めて学習言語事項とされていた。逆に言うと、従来の教科書では本文だけで学習言語事項は網羅できていなかった。

今回の教材作成では、練習等にあたる部分はそもそも設定せず、本文だけで学習言語事項（文型・文法事項、語い、各種の表現など）を網羅するという方針を採った。この手法であれば、学習者は本文

を習得しさえすれば、教育目標の中の言語事項の習得はすべて達成されることになる。われわれは、そのようなテキストをマスターテキストと呼び、このようなテキストをカリキュラムの中核に据えた教育方法をマスターテキスト・アプローチと呼んでいる。そして、自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチでは、2-5で論じたような指針に基づいてマスターテキストを作成した。

3-2 自己表現活動中心のカリキュラムにおけるマスターテキスト

従来の基礎日本語の教科書では、本文としては会話文が掲載されている。そして、その会話文は文型・文法事項などの言語事項の使い方を例示するために用意されている。自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチでは、本文の作成にあたって、各ユニットのテキストが孤立的なテキストとなることで単なる言語事項の使い方の例示になってしまわないように工夫をした。具体的には、ユニットの進行に従って出てくる各テキストが一定の登場人物（実際には、架空の3人の登場人物）による一連の自己呈示（Goffman, 1959）のディスコースとなるように本文を作成した。

また、従来の教科書では会話形式のディスコースが本文として採用されているが、自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチではモノローグの文、つまり登場人物のナラティブ（語り）を本文とした。会話は2人（あるいはそれ以上）の人によるやり取りであって、対話性はその両者の間にあり、発話する主体と会話を読むあるいは聞く読者／聴者＝学習者との間にはない。自己表現活動のナラティブでは、ディスコースは読者／聴者＝学習者に差し向けられており、対話性がナラティブを語っている登場人物と学習者の間にある。つまり登場人物によるナラティブのディスコースは、学習者に向かって自己を吐露するディスコースとして、登場人物と学習者との間に対話的関係を構成することができるのである。1-3で論じたように対話的関係は現実のことは＝発話の存立の本質に関わることであり、自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチ

ではそのような契機を重視した。

3-3 学習者の立場から見た各ユニットのマスターテキスト

今回の新カリキュラムでは、各ユニットで自己表現活動に関するテーマが設定されている。学習者はユニット学習の最後で自己表現活動をしてみせることを要求される。そのように予定された学習経路の中で学習者はマスターテキストを通して以下のことができる。

- (1) ユニットのテーマとされている自己表現活動に従事するために必要な語いや文型・文法事項などの言語事項を一貫性のあるディスコースを構成する要素として包括的に収用する。
- (2) ユニット学習の最後で要求される自己表現活動の例を知ることができる。つまり、テーマの自己表現活動について、「何を」「どのように」実行することが期待されているかを知る。
- (3) 自己表現活動に従事したりそれを実行したりする際に直接あるいは間接に言語事項を借用する。

つまり、マスターテキストは、言語事項の収用元、ユニット学習の道しるべ、言語事項の借用元の役割を果たすことができるのである。教師は、マスターテキストのこのような機能をよく理解して、マスターテキストを学習者に十分に活用させ、また、学習指導において十分に活用しなければならない。マスターテキストは、今回のカリキュラムにおいて柱石となるものである。

4 学習指導の方法

4-1 主要な学習活動

学習活動は、大きく、(1)受動的理解のフェイズ、(2)模倣とローカルな対話のフェイズ、(3)自己目的のための再構成のフェイズ、(4)自己の言葉の再利用のフェイズ、という4つのフェイズに分けられる。

(1) フェイズ1：受動的理解のフェイズ

このフェイズの終わりには、学習者がマスター

テキストについて、知らない文型・文法事項や語いや表現等がない状態にする。大阪大学での教育実施においてはこの部分は専任教員による適宜に媒介語を使用した講義としているが、文法注釈や文法解説書や辞書等を使用しながらの自学自習や、日本語がわかる友人に教えてもらうなど、方法は状況に応じて適宜でよい。このフェイズの学習は、2-2で論じた言語要素の一次的な習得に対応すると言える。

(2) フェイズ2：模倣とローカルな対話のフェイズ

このフェイズの終わりには、学習者はマスターテキストを正しい発音でスムーズに模倣再生できるようになる。授業では、オーディオリング法⁴的な模倣練習⁴やシャドーイングなどの意味と形態をその複合のまま習得できる学習指導の実施が基本となる。そして、そのような基本活動の中で、ことば＝発話やその要素の局所的な練習として、適宜に、本文の内容についての質疑応答（Question & Answer）や、本文の内容に関連した本人についての質問応答（Ask & Respond）を織り込む。以上の活動はいずれも、一次的な言語知識への依存を緩やかにしながら第二言語の言葉の収用を促進することができる。

(3) フェイズ3：自己目的のための再構成のフェイズ

このフェイズの終わりには、学習者はユニットのテーマについて自分のエッセイを完成する。このフェイズの作業は、基本的には学習者が自律的に行う作業となる。学習者は、マスターテキストを適宜に参照しながら、それを直接あるいは間接のリソースとして語いや表現等を借用して、ユニットのテーマについて自分のエッセイを作成する。また、マスターテキストは、校閲のためにも活用する。教師は、間接的にあるいは直接的に学習者によるエッセイ作成を支援する。このフェイズは、教室でローカルな対話練習（口頭モードあるいは筆記モード、あるいは両モード）をしておいて、その上でエッセイを書くことはアサインメントにしてもよい。そして、最終的に教師が添削をして、使用する文型・

文法事項や語いや等は制限されているものの抵抗なくスムーズに受容することができる洗練されたディスコースにまで仕上げる。

(4) フェイズ4：自己の言葉の再利用のフェイズ

このフェイズの終わりには、学習者はユニットのテーマについて、他者に、自分の話をまとめた形でできるようになる。まず、学習者は、添削して返却されたエッセイを自らの事情と照らし合わせて確認する。次に、そのエッセイを適宜に参照しながら他の学習者に自分の話をする。実際には、適宜ペアになって、エッセイの読み聞かせ合いをする。その際は、聞き手の学習者が理解しやすいようにあるいは聞き手の学習者の要望に応じて、エッセイを見せながら読み聞かせるのもよい。そうした活動を何回か繰り返して行っているうちに、当初他者のことば＝発話を借りてきて構成したディスコースが、自分の声になっていくのである（バフチン、1996, pp.67-68）。また、相手から話を差し向けられた聞き手側の学習者も、差し向け元である話し手の学習者に適宜に介助されながら現実の言語活動に従事する経験をすることができる。

4-2 書記言語の指導

自己表現活動中心のマスターテキスト・アプローチでは、口頭言語の指導の場合と同様に書記言語の指導も各ユニットのテーマを巡って行う。実際には、学習者は、フェイズ1ではマスターテキストに取り組む形で受容的な書記言語活動に従事し、フェイズ2では受容的な書記言語活動を伴う口頭言語活動に従事する。また、フェイズ3では、マスターテキストを参照しながらエッセイを作成することを通して受容と産出の両様にわたる書記言語活動に従事する。そして、フェイズ4では、自分が書いたエッセイを他の学習者に読み聞かせるという形で受容的な書記言語活動を伴う口頭言語活動に従事することになる。教師は、各々のフェイズのこうした特質をよく理解した上で、書記言語についても適宜に適切な指導を行わなければならない。

一方、具体的な文字である漢字の指導について

は、基礎的な漢字 300 字を学習することを計画している。学習漢字はいずれもマスターテキストを構成している語いの中から選ばれている。

5 基礎第二言語学習者による言語活動従事と第二言語習得

5-1 学習者による言語活動従事

第二言語学習者が言語活動に従事するというのは、差し向けられたことば＝発話に拡大的な意味化作用を働かせて、擬似的であろうと、対話的な領界に留まって言語活動従事を継続するということがある。拡大的な意味化作用には2つの心理過程が含まれる。一つは、1-3 で論じたような対話論的な能動的理解（バフチン, 1980, pp.226-228）につながる本来の意味化作用である。そして今一つは、差し向けられたことば＝発話の中の局所的な要素がわからないときにそれを既知の言葉（典型的には第一言語の言葉）に置き換えることによってその部分の要素を知って言語活動従事を継続することと、自らのターンにおいてことば＝発話の一部について第二言語の言葉を充足することができないときに「外部から」つまり 2-2 で論じた一次的な言語知識を使ってこれを補充して言語活動従事を継続することである。拡大的な意味化作用とは、これら両者が複合し絡まり合って言語活動従事を継続的に遂行する第二言語話者独特の言語的な作用である。そのような拡大的な意味化作用に基づいて遂行される言語活動従事の様態をここでは拡張的な言語活動従事と呼ぶことにする。拡大的な意味化作用は、いわば、拡張された対話的領界を拓く言語的な作用であると言える。

しかしながら、言語活動従事において既知の習熟した言葉で対応できる局面がむしろ少なく、さまざまな習熟していない言葉や未知の言葉の受容や動員が要求される局面が頻繁に起こる場合は、学習者はしばしば対話論的な意味化作用を維持した言語活動従事を続けることができなくなる。そのような局面では学習者は、対話論的な意味化作用を停止して、それゆえ対話論的な領界から離脱して、

もっぱらあれこれの言葉を教師や辞書などの助けを得ながら既知の言葉に置き換えて差し向けられた発話やディスコースを第一言語等の言葉に置き換える作業、つまり受動的な理解（バフチン, 1980, pp.152-154）に従事することになる。あるいはまた、自身のターンにおいて相手に差し向けることば＝発話を第二言語の言葉で得られない場合は、相手に差し向ける言葉として立ち現れた第一言語のことば＝発話を基礎としてその中の諸要素を一次的な言語知識に基づいて置き換えて「発話」を得て、それを相手に差し向けることになる。このように、これらの局面では、学習者は第二言語の対話論的な領界に留まることができず、第一言語等の言葉との対応関係に依存して擬似的に言語活動に従事することになる。そして、そこでは、学習者が差し向ける言葉も、差し向けられた言葉も、本来のことば＝発話としての生命を失い、単なる信号（バフチン, 1980, pp.141-147）となってしまう。

ここで重要な点は、学習者を対話論的な領界から離脱させてしまうと、本来の言語活動従事とは異なる作業に学習者を従事させることになるということである。つまり、学習者が行う言語心理的な作業が真の言語活動従事の作業ではなく、第一言語と第二言語との間での単なる言葉の置き換え作業になってしまうのである。入門・基礎段階の学習者においては言語活動従事に臨んで、意識化のレベルはさまざまであろうがいずれにせよ、多かれ少なかれ言葉の既知の言葉への置き換えやそれとの対比は行うであろう。そして、まさにそうであるからこそ、第二言語の習得を有効に促進するためには、対話論的な意味化作用に基づく第二言語による言語活動従事をベースにしながら部分的な言葉の置き換えや充足等を伴う拡張的な言語活動従事の様態を維持することが重要なのである。「発話」や「ディスコース」の解読作業やあらかじめ決まった内容の符号化作業をいくらやっても、それは実際の発話の構築法（バフチン, 1988, p.149）の習得には結びつかないであろう⁵。

5-2 自己表現活動のマスターテキストにかかわる 言語活動従事のポリフォニー性

登場人物から差し向けられたマスターテキストに取り組む学習者は、差し向けられたことば＝発話の一つひとつの言葉の上に「自らの一連の答える言葉を、いわば積み重ねる」(バフチン, 1980, p.227)。そして、「答える言葉が多くなればなるほど、また、それらが重要なものであればあるほど、理解はより深いものとなり、より本質的なものとなる」(同前)。このように、マスターテキストに取り組む学習者の言語活動従事は自ずと対話論的なさまざまなことば＝発話の共鳴となる。つまり、差し向けられたことば＝発話(マスターテキスト)を能動的に理解しながら、同時に学習者は「ああ、わたしもそうだ」、「いや、わたしの場合は、そうではなくてこうだ」、「ああ、わたしもそんなことがあった」、「わたしもそうであればいいなあ」などの自らの応答のことば＝発話を準備することになる。学習者によるマスターテキストへの取り組みは、異言語混淆的な状況(バフチン, 1996, pp.64-65; Clark and Holquist, 1984, pp.218-219; Holquist, 1990, pp.69-70)を引き起こすのである。

4-1の(2)で論じたマスターテキストを基にした質疑応答活動でも、教師による発問はマスターテキストの該当する側面を活性化させて答えのことば＝発話を呼び起こすだけでなく、「わたしもそうだ」、「わたしの場合はそうではなくてこうだ」などの学習者自身の応えの声をも呼び起こす。マスターテキストを基にした質疑応答活動はポリフォニックな状況(バフチン, 1995)を引き起こすのである。それゆえまた、そうした質疑応答活動に続いて「あなたは?」という質問を契機とする質問応答活動を行うことは、心理的な準備状況の面も良好で、言葉の「収奪」(バフチン, 1996, pp.67-68)を促進するためにも非常に有効である。

5-3 自己モニター・自己修正と差し替えと補いと 言語習得

言語活動に従事するというのは、相手から差し向けられたことば＝発話を対話的に定位して遅滞な

く応答のことば＝発話を差し向け返すことであり、元の話し手はそれをまた対話的に定位して次のことば＝発話を差し向けるということである。そして、そうした行為が相互的に行われ、それが途切れることなく連鎖的に行われることである(バフチン, 1980, p.17)。

第二言語学習者による言語活動従事においては、一次的な言語知識に依存してでも言葉を十分に動員できる場合は、表面的には対話的領域に留まっているような様子で大きな停滞なく言語活動に従事することができる場合がある。それは、見せかけの流暢さとでも呼ぶべき現象である。真の言語活動従事と見せかけの流暢な言語活動従事を厳密に区別することはむずかしい。また、言語活動が適正に行われている限り、見せかけの流暢さは真の流暢さに進む過渡的な現象とも見ることができる。それゆえ、第二言語の習得支援の観点からは、両者を区別する必要はないであろう。

見せかけの流暢さに関連する現象として擬似的な流暢さとでも呼ぶべき現象がしばしば観察される。擬似的な流暢さは、個々の発話行為が形式的には適正に行われていないが、差し向けられ人の方が意味化作用によって、意識的あるいは無意識的に、それに修正を施しながら対話的に定位して、否定的なフィードバックを与えることなく次の発話を行って言語活動従事を継続するような場合に観察される。それは、自然環境でごく実用的に第二言語を習得した人の場合にしばしば観察される現象である。擬似的な流暢さ是否定的に評価する必要はないが、それを許容するような言語活動従事の仕方は、形式的に正しくない発話の仕方を一層習慣化させ化石化を進行させる温床となるので、教育現場では避けるべきであろう。そして、そうした学習者の場合は、対話論的な領域に留まることができるという利点を利用して、発話の仕方を正しい方向に導く特別な指導を実施するのが有効であろう。その場合の指導は、慎重にコントロールされた話し方を促して自己モニターや自己修正を促すことと、発話の全体或部分を教師が適正なものに差し替えることとなるだろう。そのような自然習得者においては言葉

の蓄積が豊かである場合が多いので、教師はそうした指導を難なく行うことができるであろう。

比較的継続的に言語活動従事ができていて、その中で局所的に必要な言語要素が得られないというような場合には、その部分について言葉を補うことで引き続き言語活動従事を継続できることがある。学習者におけるそのような言語活動従事の契機は支援された発話行為と呼ぶのがふさわしいであろう。そして、このような契機も第二言語の習得に重要な契機となる。

5-4 代替語提示と言語習得

同じように比較的継続的に言語活動従事ができていて、その中で相手から差し向けられたことば＝発話の中で未知の要素に出くわすこともある。そのような場合には、その部分について代替の言語要素（典型的には第一言語の対応語）を提示することで、当該の要素を受動的に理解した上でことば＝発話を能動的に理解し得て次の応答に進むことができる場合もある。このような契機ではその未知の要素を実際の言語活動従事の現場で経験することとなり、その契機はやはり第二言語習得を促進するものとして重要となる。

6 結びに代えて

今回のカリキュラムと教材では、「依頼する」、「許可を求める」、「誘う」などの言語行動的な教育内容は含まれていない。端的に言うと、それらの教育内容は日本語の基礎力を養成するカリキュラムの内容としては優先順位が低いと判断した。しかし、実際の個別の教育プログラムにおいて学習者の希望や必要性等に応じてそのような内容を一定の段階以降にカリキュラムに盛り込むことを拒むものではない。その他の教育内容も、個別の教育プログラムにおいて必要と判断される場合は、盛り込むのがよいであろう。

そのような意味で言うと、今回のカリキュラムは、確固たる日本語基礎力を養成するための必要最小限の内容を凝縮したコア・カリキュラムだと言う

ことができる。カリキュラム実施のための想定授業時間数も130時間から150時間程度と従来の初級カリキュラムの約半分となっており、具体的な教育プログラム作成における柔軟性を備えていると言える。

注

1. ただし、特定の状況で常の一つだけのことば＝発話が唯一的に立ち現れるわけではない。むしろ、対話的な状況の中でさまざまな種類の言葉が共鳴することの方が多いと考えた方がよい。そのような状況の一端については、5-2で論じる。
2. 多種多様な言語活動に従事できるようになると言っても、二言語話者レベルに達するまでは、言語活動従事における心理過程は、対話論的な媒介と伝達モデル的な媒介が混在したものになるであろう。この点については、5-1でさらに論じる。
3. 教科書で使用されているすべての言語事項を学習言語事項とするかどうかは、また別の問題である。
4. ただし、ただ単に反復練習するのではなく、再生方法にバリエーションを持たせて適切に種々の発話方法の指導を行う。シャドーイングでも同様。
5. カギ括弧で示したように、発話やディスコースは解読の対象や符号化の産物となった時点で、すでに真の発話やディスコースでなくなる。

参考文献

- Bakhtin, M. (1981) *The Dialogic Imagination*. Holquist, M. (ed.), Emerson, C. and Holquist, M. (trans.). Austin Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. McGee, V. W. (trans.), Emerson, C. and Holquist, M. (eds.). Austin, Texas: University of Texas Press.
- バフチン, M.M. / 磯谷孝・斎藤俊雄(訳) (1927/1979) 『フロイト主義』新時代社
- バフチン, M.M. (1926/1979) 「生活の言葉と詩の言葉」『フロイト主義』磯谷孝・斎藤俊雄訳 (1979) 新時代社

- バフチン, M.M. / 北岡誠司 (訳) (1929/1980) 『言語と文化の記号論』 新時代社
- バフチン, M.M. / 佐々木寛 (訳) (1952-53/1988) 「ことばのジャンル」 新谷敬三郎他 (訳) 『ことば対話 テキスト』 新時代社
- バフチン, M.M. / 桑野隆 (訳) (1929/1989) 『マルクス主義と言語哲学』 未来社
- バフチン, M.M. / 望月哲男・鈴木淳一 (訳) (1963/1995) 『ドストエフスキーの詩学』 ちくま学芸文庫
- バフチン, M.M. / 伊東一郎 (訳) (1930-36/1996) 『小説の言葉』 平凡社
- バフチン, M.M. (1926/2002) 「生活のなかの言葉と詩のなかの言葉」 『バフチン言語論入門』 桑野隆・小林潔編訳 せりか書房
- Berger, P. and Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality*. Penguin. 山口節郎訳 (1977) 『現実の社会的構成』 新曜社
- Clark, K. and Holquist, M. (1984) *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 川端香男里・鈴木晶訳 (1990) 『ミハイール・バフチーンの世界』 せりか書房
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 吉島茂・大橋理枝訳・編 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社
- Holquist, M. (1990) *Dialogism*. London: Routledge. 伊藤誓訳 (1994) 『ダイアローグの思想』 法政大学出版局
- Goffman, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday & Company. 石黒毅訳 (1974) 『行為と演技 — 日常生活における自己呈示』 誠信書房
- 茂呂雄二 (2002) 「ディアログスム心理学の構想 — バフチンと心理学の対話 — 」 『思想 — バフチン再考』 No.940
- Linell, P. (2009) *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Morson, G. S. and Emerson, C. (eds.) (1989) *Rethinking Bakhtin: Extensions and Challenges*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Marton, W. (1988) *Methods in English Language Teaching: Frameworks and Options*. Prentice Hall.
- Morson, G. S. and Emerson, C. (1990) *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*. Stanford, California: Stanford University Press.
- 西口光一 (2010) 「自己表現活動中心の基礎日本語教育 — カリキュラム、教材、授業 — 」 『多文化社会と留学生交流』 第14号 大阪大学留学生センター
- 西口光一 (2011) 「ヴィゴツキー心理学から見た第二言語の習得」 『社会と文化の心理学』 茂呂雄二他編 (2011) 世界思想社 出版予定
- 竹田青嗣 (2001) 『言語的思考へ — 脱構築と現象学』 径書房
- Volosinov, V.N. (1929/1973) *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard University Press. (『マルクス主義と言語哲学』のロシア語版からの英訳)
- ※ 出版年が2つ書いてある場合は、前者が原著出版年で、後者が翻訳出版年である。バフチンの『マルクス主義と言語哲学』の原著は1929年出版で、邦訳は『言語と文化の記号論』(北岡訳, 1980)と『マルクス主義と言語哲学』(桑野訳, 1989)がある。2つの邦訳については、アレクセイ・バルキン氏(言語心理学、大阪大学客員研究員(当時))の協力も得て、ロシア語原典及び英訳との照合作業を行った。その結果、北岡訳の方が原著の意を汲んで適切な日本語に訳されていると判断されたので、本稿では北岡訳を採用している。同書の英訳は文献リストのVolosinov (1929/1973)である。同書の原著者問題については種々議論があるが、日本では一般にバフチンであるとされているので、本稿でもその解釈に従った。