

学習者に「話せる！」という実感を与えるために-初級教育再考-

小山 悟

1. はじめに

本稿は、2005年3月11日に国際交流基金バンコク日本文化センターで開催された日本語教育セミナーでの講義内容を加筆・修正したものです。このセミナーは「中級への橋渡し」をテーマに、「学習者に『話せる！』という実感を与えるためにはどうすればいいのかを考える」という目的で開催され、二人の講師がそれぞれ以下のような指導法のアイデアを紹介しました。ひとつはバンコク日本文化センターの熊野七絵先生によるもので、『初級からの日本語スピーチ』を題材とした「初級後半からの工夫」。そして、もうひとつが今日ここでご紹介する『J.Bridge』を題材とした「初級終了後の工夫」です。

当日は、テキストの一部をコピーしたものが資料として配布され、私の講義では全体のおよそ半分の時間を使ってテキストの使い方や具体的な授業の進め方についてご紹介しました。しかし、残念ながら、今回はテキストの実物を見ながら皆さんといっしょに考えるという進め方はできません。なぜならば、皆さんの中にはセミナーに参加されていない方（したがって、テキストのコピーを持っていない方）も多く、また、『J.Bridge』というテキスト自体をまだ見たことがないという方も少なくないだろうと思うからです。そこで本稿では、これからテキストをご覧になるという方のために、講義の前半で「理論編」と称してお話しした以下の3つの点を中心にお話ししていきたいと思います。

1. 学習者はなぜ知っているのに使えないのか
2. 現在の初級教育の在り方に問題はないのか
3. 学習者に「話せる！」という実感を与えるためにはどうすればいいのか

これらはいずれもテキストの内容と構成を考える上で常に私の頭の中にあつた疑問であり、この3つの疑問に対する私の答えがそのままテキストのコンセプトとして生かされています。ですから、まだテキストをご覧になっていない方も、この原稿を読んだ後でテキストをご覧いただければ、その使い方をより深く理解してもらえるのではないかと思いますし、セミナーに参加してくださった方も、あの時一見セミナーの内容とは無関係に思えた小難しい話が、実は非常に重要な意味を持ったものであったことを改めてご理解いただけるのではないかと思います。

2. 知識と運用力のギャップ：学習者はなぜ知っているのに使えないのか

2.1. 教育現場で感じる疑問

私は九大に着任して以来ずっと初中級のクラスを担当しているのですが、学生と接しているつも疑問に感じていたことがあります。それは「初級であれだけいろいろな文法や語彙を学習したのに、いざ話すとなると、なぜそれをうまく使えないのか」ということです。これは私だけでなく、多くの先生方が感じておられる疑問ではないでしょうか。

「知っているのに使えない」というのは、言い換えれば、「知識と運用力のギャップが激しい」ということです。つまり、文法や語彙の知識だけが先行し、それを使う訓練が不十分であることを意味します。しかし、初級の授業を文法の導入とドリルだけで終わらせてしまっている先生など一人もいないでしょう。程度の差こそあれ、誰もがタスク活動を取り入れるなどして、話す練習にかなりの時間を割いているはずです。にもかかわらず、なぜうまく使えないのか。この疑問に答えるためには、まず文法や語彙について「知っている」ということと、それを「使える」ということがどう違うのかを理解する必要があります。

2.2. 二つの言語知識

私の専門である第二言語習得論では、学習者は言語の学習を通じて二つの異なる言語知識を身に付けていくと考えられています。ひとつは「顕在的知識」と呼ばれるもので、これは例えば助詞「ニ」と「デ」の使い分けについて『ニ』は存在の場所を表し、『デ』は行為の場所を表す」というような、分析的かつ説明的な知識のことを言います。もうひとつは「潜在的知識」と呼ばれるもので、言葉では説明できないものの、なぜかその規則を活用することはできるという場合に用いられる知識のことです。例えば、「父は息子に自分の車を洗わせた」という文の意味を考えてみてください。この文は二つの意味に解釈することができます。すなわち、「父は息子に父の車を洗わせた」という意味と、「父は息子に息子の車を洗わせた」という意味です。なぜそうなるのかを説明できなくても、母語話者なら誰でも二通りの解釈が成り立つということだけは理解できます。これは私たちが無意識のうちに潜在的知識を活用しているからです。

では、この二つの知識は互いにどのような関係にあるのでしょうか。多くの人が漠然と描く一般的なイメージは、おそらく図1のようなものでしょう。すなわち、「意識的に学習した文法はまだ不慣れなうちはなかなか上手に使えないが、繰り返し使っているうちに徐々に熟達化し、最終的にはほとんど意識せずに使えるようになる」というイメージです。つまり、ここで言う顕在的知識とは授業で新しい文法や語彙を学習し、その意味や使い方を一応理解できたと言える段階での知識。他方、潜在的知識とは日本語を話す時、その文法や語彙をほとんど意識することなく使えるというレベルまで熟達化した段階での知識と考えることができます。

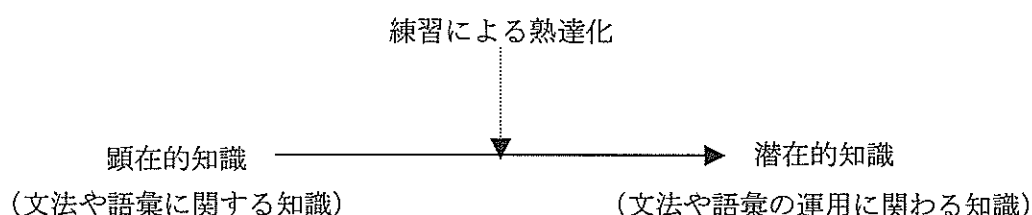


図1 顕在的知識と潜在的知識の関係（一般的なイメージ）

そこで、この顕在的知識と潜在的知識をもう少しわかりやすく、それぞれ「文法や語彙に関する知識」と「その運用に関わる知識」と言い換えてみます。そうすれば、「知識と運用力のギャップ」とは、まさにこの「顕在的知識と潜在的知識のギャップ」のことであるということに気付くでしょう。となれば、話は簡単です。知識と運用力のギャップを埋め、学習者を「知っているのに使えない」という状態から救い出すためには、この顕在的知識をより効率的に潜在的知識へと転化させる方法を考えればよいということになります。

そのための具体的な手段としてすぐに思いつくのは、「タスクの導入」でしょう。潜在的知識というのは言語の運用に関わる知識なので、その知識は実際に言語を運用することでしか習得できないと考えるのは当然です。具体的には、例えば授業で「可能形」について導入した後に「アルバイトの面接」という場面を与え、「何曜日来られますか」とか「1日何時間働けますか」と聞き合うような活動をさせるのです。そうすれば、意識的に学んだ顕在的知識も徐々に無意識の潜在的知識へと転化していくと多くの人は考えるでしょう。しかし、実はそんな簡単な問題ではないのです。なぜならば、我々が描く一般的なイメージとは全く異なる説を唱えた研究者がいるからです。それが Krashen (1982) です。

2.3. ノン・インターフェイスの仮説

Krashen は、外国語の学習方法には「習得 (acquisition)」と「学習 (learning)」の2つがあると述べています（以下、Krashen の定義に沿ってこの言葉を使う場合には「 」をつけて表記します）。ここで言う「習得」とは、子供が母語を習得するのと同じ、無意識かつ自然なプロセスのことです。子供は母語の文法規則を意識的に学習することはありません。ただ周りの人間に自分の気持ちや意思を伝えようと試みるだけです。しかし、そうすることによって徐々に潜在的知識として母語の文法規則を身に付けていきます。それと同じことが成人学習者の場合にも可能であるというのが Krashen の主張なのです。

習 得	学 習
子供の第1言語習得に類似	言語の形式的知識
言語を「拾い集める」こと	言語「について知る」こと
無意識的	意識的
潜在的知識	顕在的知識
形式的教授が役に立たないこと	形式的教授が役に立つこと

表1 「習得」と「学習」の違い (Krashen & Terrell, 1983)

この「外国語の学習には意識的な側面(=「学習」)と無意識的な側面(=「習得」)の2つがある」という Krashen の考えは、現在では広く一般に受け入れられています。しかし、問題はその関係と役割です。Krashen の描くイメージは互いに交わることのない平行の関係(図2)、つまり意識的な「学習」によって習得された顕在的知識が無意識的な潜在的知識に転化することはないというかなり刺激的なものでした。しかも、外国語を流暢に話すために必要なのは「習得」された潜在的知識の方であって、「学習」によって得た顕在的知識は自分の発話の文法的な正しさを判断するための「モニター」としての役割しか果たさないとまで言い切ったのです。

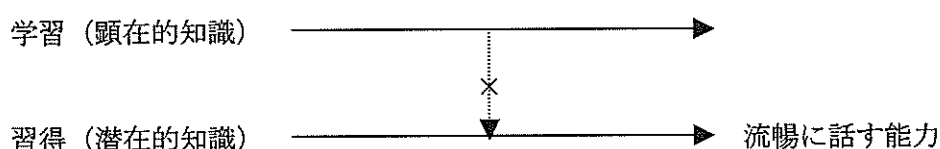


図2 ノン・インターフェイスの仮説

この仮説は「ノン・インターフェイスの仮説」と呼ばれ、当然のことながら大きな反響を呼びました。というのも、もしこの仮説が正しければ、文法や語彙をどんなに一生懸命勉強しても、一向に流暢に話せるようにはならないということになるからです。「そんなばかな」と思われる方もいらっしゃるかもしれませんが、しかし、自分が外国語を話している時のことを思い浮かべてみてください。授業で習った文法のことなど思い出している暇はありませんし、そんなことをいちいち考えていたら、少しも流暢に話せないでしょう。もちろん、「それは練習が足りないからで、十分な練習を積めば徐々に熟達化し、いずれは意識せずに文法や語彙を使えるようになるはずだ」という反論も可能です。しかし、ならば、ひと頃話題になった外国人力士たちのように、語学学校に一度も通うことなくその言語をかなり流暢に話せるようになったという人はどうなのでしょう。私たちがイメージしているように、潜在的知識が顕在的知識の熟達化によって習得されるのだとすれば、彼らはその知識をどうやって身に付けたのでしょうか。

2.4. 顕在的知識と潜在的知識の習得順序

Krashen がその理論の拠り所としたのは、英語の文法形態素の習得順序です。幼児の母語習得の研究では、当時既に3人称単数の「-s」や、過去時制を表す「-ed」、進行相を表す「-ing」など、英語の文法形態素の習得にはある一定の順序があることが明らかになっていました。それは図3のようなものです。

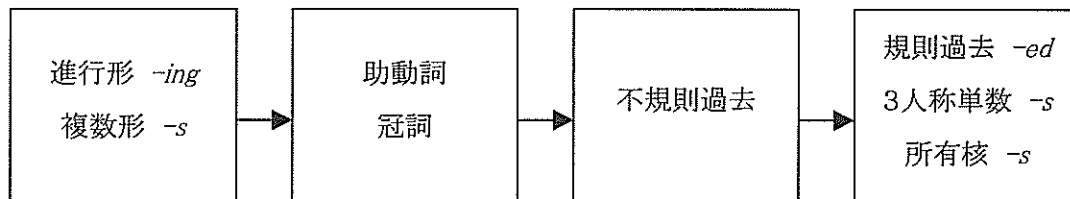


図3 英語の文法形態素の習得順序 (Ellis 1985 より)

ところが、これと同じ習得順序が母語の習得だけでなく第二言語の習得でも観察され、さらにそれは学習環境の違いや学習者の母語の違いによっても影響を受けないことが指摘されたのです。例えば、1973年にDulay and Burtが行った研究では、アメリカの3つの異なる地域に住むスペイン語母語話者の子供たちを対象に文法形態素の習得順序を調べていますが、それによると、その子供たちの習得順序は英語を母語とする幼児のそれと極めて高い相関を示したそうです。また、翌年に行われたアメリカ国内に居住するスペイン語話者の子供たちと中国語話者の子供たちに対する調査 (Dulay & Burt, 1974) でも、互いの習得順序にはやはり統計的に高い相関があることが明らかになりました。しかし、これは別に驚くような結果ではありません。第二言語習得と言っても、子供の場合は成人学習者のように意識的に文法を勉強するわけではありませんから、対象となる言語が母語であれ第二言語であれ、互いに同じ心理的なメカニズムによって言語を習得しているとしても不思議ではないからです。しかし、これとよく似た習得順序が成人の第二言語習得にも観察されたとすれば、話は別でしょう。そこで、Baileyら3人の学者は、1974年にアメリカの大学に在籍する英語以外の言語を母語とする学生たちを対象に文法形態素の習得順序を調べてみました。その結果、互いの習得順序は学生の母語に関係なく非常によく似ていることが明らかになったのです。

これらの調査結果からわかる重要な点は、「学習者が授業で文法を学習する順序と、それを実際に使えるようになる順序は必ずしも一致しない」ということです。図3をもう一度見てください。おそらく世界中の全ての中学校で、教師は不規則過去の活用よりも規則過去の活用の方を先に教え、冠詞よりも3人称単数の「-s」の方を先に教えているはずです。しかし、実際に使えるようになる順序はそれとは全く逆になっています。これは「知識としての理解とその運用とでは困難さの基準が違う」ということを示唆しており、その違いは顕在的知識と潜在的知識という別の知

識が活用されているためと考えることができます。

2.5 意識的な文法学習の効果に関する研究

では、この2つの言語知識は Krashen が言うように本当に無関係なのでしょうか。この疑問に答えるために、意識的な文法学習の効果について検証した Pienemann (1984) の研究についてご紹介したいと思います。

Pienemann は、ドイツ国内に住むイタリア語を母語とする児童 10 人 (7-9 歳) に対してドイツ語の語順に関する授業を 5 日間行い、終了後に口頭インタビューと隠し撮りの録音データによってその効果を測定しました。一般にドイツ語の語順は①基本語順、②副詞前置、③動詞分離、④倒置、⑤動詞後置という 5 つの段階を経て習得されると考えられていますが、Pienemann が教えたのはこの第 4 段階にある「倒置」の規則についてです。調査の結果、次のような興味深いことがわかりました。

1. 調査の時点で習得の第 2 段階にあった児童には、授業の効果はほとんど見られなかった。すなわち、第 4 段階の「倒置」の規則を習得できなかった。
2. しかし、調査の時点で習得の第 3 段階にまで達していた児童には、授業の効果がはっきりと表れた。すなわち、第 4 段階の「倒置」の規則を習得できた。

この結果について、Pienemann は「意識的な学習が効果を発揮するのは、学習者の発達段階がその文法構造を自然に習得できる段階に近い時だけである」と述べています。これをわかりやすく図式化すると、図 4 のようになります。上段が習得の第 2 段階にいる学習者、下段が第 3 段階にいる学習者です。第 3 段階にいる学習者は、第 4 段階の文法規則である「倒置」について学習すると、はっきりとその効果が現れ、通常数カ月かかるとされている第 3 段階から第 4 段階への移行をわずか 5 日間の学習で成し遂げてしまいました。ところが、第 2 段階にいる学習者の場合には、何の効果も現れませんでした。これは、簡単に言えば、この学習者にとって学習した文法規則が難しすぎたためです。つまり、第 3 段階にいる学習者には次の第 4 段階にある文法規則を学習し、それを習得するための「準備」ができていたのですが、第 2 段階の学習者の場合にはまだその「準備」ができていなかったため、第 3 段階を飛び越して一気に第 4 段階に進むことはできなかったのです。要するに、「意識的な文法の学習は、学習者の側にそれを習得できる『準備』が整っている場合に限って効果を発揮する」ということです。これを「教授可能性仮説」と言いますが、具体的に日本語の「ヘテイル」の習得に当てはめて考えてみましょう。

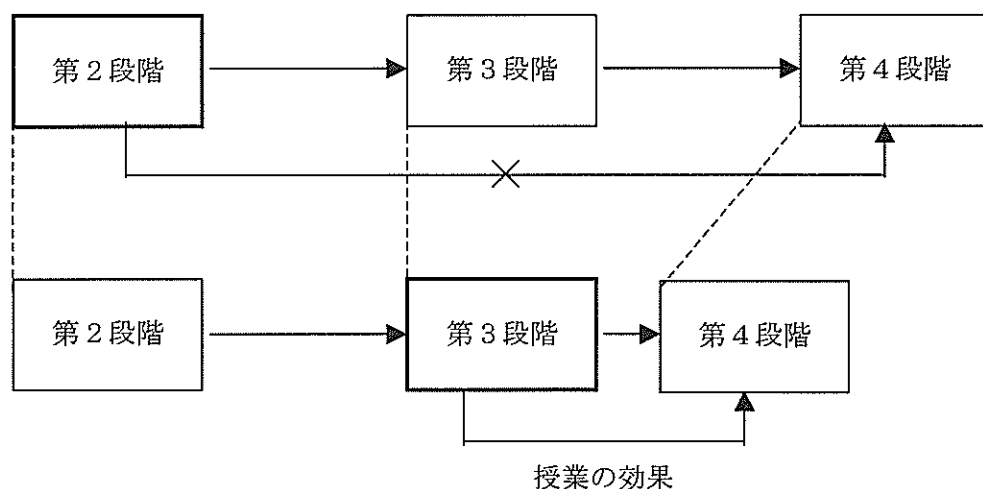


図4 Pienemann (1984) の研究結果を図式化したもの

日本語の「ーテイル」には大きく分けて二つの用法があります。ひとつは「ごはんを食べている」「図書館で勉強している」などのように「動作の継続」を表す用法、もうひとつは「電気がついている」「ドアが壊れている」などのように「結果の状態」を表す用法です。ほとんどの日本語テキストでは、初級の前半で「テ形」を学習した時、「動作の継続」の用法もいっしょに学習し、「結果の状態」の用法は初級の後半で学習するようになっていきます。では、実際の習得順序はどうかと言うと、既にいくつか調査（黒野 1995、小山 2003 など）が行われているのですが、いずれも「動作の継続」の方が「結果の状態」よりも先に習得されると結論づけており、ほとんどのテキストで採用されている提出順序と同じ結果になっています。では、もしそれとは反対に、「動作の継続」よりも「結果の状態」を先に教えたとしたら、どのような結果になるのでしょうか。筑波大学が開発した『SFJ』などは実際この順番になっているのですが、教授可能性仮説に従えば、「ほとんど効果はない」ということになります。なぜならば、「意識的な文法の学習は習得の『速度』を速めることはできても、『順序』を変えることはできない」からです。

3. 項目積み上げ式の初級教育に対する疑問

さて、言語の知識には顕在的知識と潜在的知識の二つがあり、その習得順序は必ずしも一致しない。しかも、意識的な文法の学習が効果を発揮するのは、学習者の側にそれを習得する準備が整っている場合だけであるとなると、初級教育で現在も広く行われているいわゆる「項目積み上げ式」の教授法にも様々な疑問が湧いてきます。そこで、まず、私が常々感じていた5つの疑問を列挙してみたいと思います。

3.1. 伝達内容が先か、表現形式が先か

第一の疑問は「学習者の思考の流れに沿っていない」ということです。項目積み上げ式の教授法では、授業は常に「ボトム・アップ式」に行われます。具体的に言えば、最初に文法や語彙に

ついて「導入」した後、「代入練習」や「変形練習」、「Q & A」といった文レベルの練習を繰り返し、最後に談話や会話レベルの練習へと授業が展開していくわけです。そこで求められるのは、当然「表現形式から伝達内容へ」という思考の流れです。しかし、私たちが実際に外国語を話す時はどうでしょうか。まず伝えたいと思う内容があり、それを表現するために「これまでに学習した文法や語彙をどう使えばいいか」と考えるのではないのでしょうか。つまり、「伝達内容から表現形式へ」と考えを巡らすわけです。教室活動における思考の流れと実際の日本語使用場面での思考の流れがまったく逆なのですから、いざ「思ったことを自由に話せ」と言われてもなかなか言葉が出てこないのも当然ではないのでしょうか。

3.2. 運用のモデルの欠如

しかし、先生方の中には「だからこそ、どのテキストにも必ず『モデル会話』と呼ばれるものがあるんじゃないか」と反論される方がいらっしゃるかもしれません。しかし、実はその「モデル会話」があまり役に立たないのです。なぜならば、文法シラバスのテキストでは作成者が「モデル会話」の内容を考えるよりも先に、その会話の中に入れ込むべき文法や語彙が決まっているからです。ですから、作成者の意識も当然会話の内容にではなく、会話文の中にその課で学習する予定の文法や語彙をいかに入れ込むかに向けられてしまいます。これではパタン・ドリルやディスコース・ドリルを作っているのとほとんど変わりません。だから、首をかしげたくなるような不自然な会話がいっぱいできあがるのです。作成者も実は「本当はここでこの表現を入れたいけど、まだ習っていないからなあ」などと、もどかしさを感じながら会話を作っているのではないのでしょうか。そのような不自然な会話は学習者に文法の使い方を理解させる少し長めの「例文」としては役に立つと思いますが、学習者が実際に日本語を使ってコミュニケーションをする際の「モデル」としてはあまり役に立たず、したがって運用力の改善には結びつかないのではないかと思います。学習者だけでなく教材の作成者自身も、思考の流れを変える必要があるというわけです。

3.3. タスクも役に立たない

ならばタスクはどうかと言うと、実はこれもあまり役に立っているとは言えません。例えば、先に触れた「アルバイトの面接」という可能形を使ったタスクの場合ですが、学習者には「このタスクでは可能形をたくさん使って話すようにすればいいのだ」ということが最初からわかっているのですから、「表現形式から伝達内容へ」という思考の流れは変わりません。それで本当にコミュニケーションの練習をしていると言えるのでしょうか。つまり、「導入→ドリル→Q & A→談話練習」という項目積み上げ式の授業の流れの延長線上にタスクを位置づけるのであれば、それは一見コミュニケーションの練習をしているようでも、実はパタン・ドリルをしているのとあまり変わらないということです。これでは、授業にタスク活動を多く取り入れても、あまり効果が上がらないのも当然でしょう。重要なのは、自分が伝えたいと思う事柄を日本語で表現するために、

既に学習した文法や語彙の中から必要なものを自分で選び出し、アレンジするというプロセスを学習者自身が経験することです。そのためには、文法ではなく伝達内容を学習の中心に置く必要があると思うのです。

3.4. 知識重視の教授法

4つ目は、項目積み上げ式の授業が「運用力の強化」よりも「文法や語彙の知識としての理解」に重きを置いているということです。例えば、文法シラバスの代表的なテキストである『みんなの日本語』では、次の3つの表現を同じ課で学習するようになっています。

1. ーことができます
2. 私の趣味はーことです
3. ー前に、ー

しかし、この3つの表現を学習者に意識して使わせるにはどのようなタスクを与えればいいのかと考えてみると、これが意外に難題であることに気がつきます。というのも、この3つの表現には「意味的な関連性」が全くないからです。あるのは、いずれも辞書形を使うという「形の上での類似性」だけです。これは、この課の学習目標がこの3つの表現を使って何かを具体的に表現できるようになることよりも、辞書形というひとつの文法事項を理解し定着させることに置かれているからです。これでは、学習者が「知っているのに使えない」という状態に陥るのも当然ではないでしょうか。

3.5. 一回限りの文法指導

そして最後は、項目積み上げ式の教授法では「1度学習した文法はその後2度と取り上げられない」ということです。例えば、日本語の「ーテイル」は極めて習得の難しい文法項目のひとつとされていますが、現在市販されているテキストでは、初級の中頃で「テ形」といっしょに「動作の継続」と「結果の状態」という2つの用法があることを教えるだけで、その後2度と取り上げられることはありません。しかし、考えてみれば、これも当然のことです。なぜならば、初級で学習すべき文法項目をまずリストアップし、それを学習者にとって理解しやすいと「教師が思っている順」に並べたものが「文法シラバス」だからです。つまり、文法は一度導入したら終わり。それでお役御免になるのですから、そもそも繰り返し取り上げるという発想そのものが最初からないのです。しかし、いわゆる「初級文法」の中には中級や上級になっても習得困難なものが数多くあるということは、最近の第二言語習得研究の結果を引用するまでもなく明かです。にもかかわらず、一度しか取り上げないのですから、初級を終えた学習者が「知っているのに使えない」という状態になるのも当然ではないでしょうか。

4. 第二言語習得の理論から見た初級教育の問題点

さて、ここでもう一度第二言語の習得理論の方に話を戻したいと思います。みなさんにももうおわかりいただけたと思うのですが、日本語の初級教育は明らかに顕在的知識の「学習」に偏ったものになっています。それは、学習の流れが「伝達内容」よりも「表現形式」を前面に出した構成になっている点（疑問1）や、モデル会話が内容よりもその課で学習した文法や語彙の使い方を理解させることに重きを置いている点（疑問2）、同じ課で提示される文法が「意味的な関連性」よりも「形の上での類似性」を重視して選ばれている点（疑問4）などを考えれば明らかでしょう。しかし、それでも同じくらい潜在的知識の「習得」に注意が払われていれば、二つの言語知識の間に大きなギャップは生まれず、学習者が「知っているのに使えない」という状態に陥ることもないと思うのですが、残念ながら、実際はそうではありません。例えば、3つ目の疑問として挙げたタスクです。潜在的知識は言語を実際に運用してみることではしか習得できないのですから、授業にタスク活動を取り入れることは2つの言語知識のギャップを埋める上で大いに役立つはずですが、しかし、問題はそれを「いつ」「どう」使うかなのです。

そこで、みなさんにひとつお聞きしたいことがあります。例えば授業で可能形を導入した後、みなさんは学習者にその可能形を使って話させるようなタスクを与えようと思うのですが、それはなぜでしょうか。…と聞くと、「不思議なことを言うやつだ」と思われるかもしれません。しかし、私は大真面目です。というのも、「学習の順序と習得の順序は必ずしも一致しない」と先に申し上げているからです。教師が学習者になにかを教えるのは、少なくとも自分から見て「今これを教えても学習者は混乱しないだろう」と判断した時です。しかし、その文法を学習する準備が整った時期が、必ずしもその文法を習得できる準備が整った時期と一致しているわけではありません。学習者にその文法を習得できる準備が整っているのかわからないのに、どうしてタスクをさせるのでしょうか。その文法を導入するべきかどうかを判断するのと同様、その文法を使ったタスクをさせるべきかどうかの判断も必要なのではないでしょうか。その結果、文法を導入する日とタスクをする日がズレることがあっても別に不思議ではない、むしろズレていた方が自然なくらいだと思うのですが、いかがでしょうか。3.3で『導入→ドリル→Q&A→談話練習』という項目積み上げ式の授業の流れの延長線上にタスクを位置づけても効果は上がらない」と言いましたが、これがその理由です。

5. 学習者に「話せる！」という実感を与えるための提案

5.1. 提案1：潜在的知識の習得に重きを置いたシラバスを作成する

そこで私からの提案ですが、日本語の主だった文法についてその習得順序を明らかにし、その順序に沿ってシラバスを作り直すというのはどうでしょうか。意識的に文法を学んでも習得順序を変えることはできないのなら、最初から習得順序に沿って文法を教えた方が学習者にとって負

担も少なく、授業で学習した事柄がすぐに使えるようになって、達成感も与えられるのではないかと思います。いかがでしょうか。

この提案に対し、もし「そうだ、そうだ。そのとおりだ」と即座に賛成される方がいらっしまったとしたら、その方は少々慌て者です。それはなぜか。よく考えてみてください。先にご紹介した文法形態素の習得順序（図3）では、3人称単数の「-s」はもっとも習得の難しい文法形態素のひとつとなっていました。仮に習得の順序に沿ってシラバスを作るとすれば、当然3人称単数の「-s」は初級の終わり、もしくは中級以降になってから教えることとなりますが、それで本当によいのでしょうか。また、英語の動詞の過去形規則では、規則動詞よりも不規則動詞の方が習得が容易であるとなっていました。動詞に「-ed」を付けるという文法規則を教える前に、不規則変化する動詞について教えた方がいいのでしょうか。日本語の場合もそうです。中級レベルの学習者の中にも、ときどき「きれいです」を「きれかったです」、あるいは「おもしろかったです」を「おもしろいでした」などと言ってしまう人がいますが、ならばイ形容詞の活用は中級になってから教えた方がいいのでしょうか。たとえすぐには正しく使えるようにはならなくとも、「知識」として知っておいた方がいいというものはいくらでもあるのではないのでしょうか。重要なのは、知識として与えても、学習者の側にそれを受け入れる準備ができていなければ、教師が求めているような形ではなかなか理解されず、ましてやそれを実際のコミュニケーション場面で使いこなすとなると極めて困難であるということを、「教師」がきちんと認識できているかどうかです。これは決して九大的なことではないので、誤解なさないでいただきたいのですが、日本語教育の現場で「授業で何度も説明しているのに、ちっともできるようにならない。あの人、語学センスがないんじゃない？」という台詞を耳にすることがあります。しかし、これは「学習者は教師が教えたことを、教師が教えたとおりに学ぶ」と思い込み、文法規則や類似表現の使い分けを理屈として理解させれば、学習者は当然それをすぐに使えるようになるはずだと勝手に思い込んでいる「愚かな教師」の嘆きにすぎません。もう一度強調しますが、文法や語彙を知識として「理解する」ということと、それを「運用できる」ということは別物なのです。

5.2. 提案2：頻繁にクラス替えを行う

別の問題もあります。習得には「学習者の側にある一定の準備が必要だ」と言っても、その準備が整っているかどうかをどうやって見分ければいいのでしょうか。一人ひとりの学生について詳細なデータを取り、習得可能な段階に達しているかどうかを判断せよというのでしょうか。また、仮にそれを容易に判断できたとしても、学習の進度は学習者一人ひとり違います。クラスの学習者全員が揃って同時にある文法を習得できる段階に到達するなどということはあり得ないのです。そんな時、教師はクラス全員の足並みが揃うのをじっと待っていなければならないのでしょうか。それとも、習得の遅い学習者は運が悪いものと諦めてもらって、既に準備の整った一部の学習者だけを相手に教えるのでしょうか。実は、ここにこそ項目積み上げ式の初級教育が抱える重大な

欠点があるのです。みなさんなら、どのような手だてをお考えになるでしょうか。

そこで第二の提案です。仮に初級レベルの学習者が30～40人いるのなら、詳細なプレースメントテストを実施し、現在1クラス10～15人で2つか3つのレベルに別れているクラスを、1クラス3、4人の10レベルに分けるというのはいかがでしょうか。そして、2週間に一度ぐらいの割合で習得の度合いを測定するテストを実施し、常に同じレベルの学生が揃うようにクラスをシャッフルするのです。そうすれば、おそらく習得理論に忠実で理想的な日本語教育ができるでしょう。しかし、そのような意見に賛成される方はまずいないでしょう。予算的にもクラス運営的にも非現実的な考え方だからです。

5.3. 提案3：『J.Bridge』の3つのコンセプト

さて、ここからが私の本当の提案です。本来は初級教育のあり方をそのものを根本的に見直すべきだと思うのですが、項目積み上げ式の初級教育がこれだけ広く深く浸透してしまっている現状を考えると、それは必ずしも現実的な選択とは言えません。初級教育の見直しはとりあえず後回しにし、まずは実際に私たちの目の前にいる学習者たち、知識と運用力のギャップを抱えたまま初級を終えてしまった学習者たちをどうにかすることから考えようと思いました。そして出来上がったのが『J.Bridge』です。ここではこのテキストの柱となっている3つのコンセプトについてご紹介したいと思います。

5.3.1. 思考の流れを変える

まず、重要なことは、言うまでもなく「思考の流れを変える」ということです。すなわち、ある文法について学習した後で「それを使って何が言えるのか」と考えさせるのではなく、「このことを表現するためにはどんな文法や語彙を使えばいいか」と考えさせるようにするのです。そのためには、文法や語彙ではなく、別の何かを前面に押し出す必要があります。そこで、最初に考えたのが「誘う」や「断る」などの「場面・機能シラバス」を採用することでした。しかし、すぐにこのシラバスの欠点に気がつきました。それは、場面・機能シラバスでは取り上げる表現がどうしても「一てもらえませんか」や「一ませんか」、「一たいんですが」などの文末表現に偏ってしまうということです。筑波大学の『SFJ』ではそのあたりをうまく工夫して、主に文中で使う文法や表現も練習にうまく組み込んでいますが、それでもやはり少し無理があったようで、Structure Drills で何度も繰り返し練習した文法や表現が肝心のモデル会話にはほとんど出てこないと言うことも少なくありません。そこで考えたのが「トピック・シラバス」の導入でした。このシラバスなら、文末以外で使われる文法や表現はもちろん抽象的で難易度の高い語彙も、トピックと関連づけることで無理なく効率的に取り上げることができるからです。

5.3.2. 「スパイラル・カーブ型」への転換

二つ目は「繰り返す」ということです。そもそも日本語の初級教育は教材も教授法も全て「日本語をゼロから学習し始める学習者」を想定して開発されていると言っても過言ではありません。

それは、テキストで提示されているとおりの順序で、毎日新たに紹介される語彙や文法をクラスの学習者全員が一糸乱れぬ隊列を組んで学んでいく、まさに「護送船団方式」とでも呼ぶべき授業形態です。しかし、そのような授業形態は学習者全員が等質であること、すなわち語彙や文法などに関する言語知識はもちろん、その知識を活用する運用能力も同程度で、かつ習得の速度も同じという学習者が揃って初めて成り立つものであって、実際にはほとんどあり得ない状況を想定した授業形態なのです。昔のように、日本に来る留学生のほとんどが初歩から日本語を学び始めたような時代ならまだしも、現在のように学習者のほとんどが来日前になんらかの日本語学習を経験しているという状況では、これまでとは違って一人ひとり既習の程度も内容も異なるということを当然の前提として対処していかなければなりませんし、初級修了者を対象とした教材を作るなら尚更です。『J.Bridge』の場合には、ひとつのトピックを細かく3つに分けることで、同じトピックを少し視点を変えて3度繰り返すという構成にしました。一例を挙げると、例えば第3課の『Cross Culture』の場合には、ステップ1で可能形や変化の表現を使って「日本に来てからの生活の変化」について話し、ステップ2で比較や対比の表現を使って「日本人と自分たちとの国民性の違い」について話すことになっています。そこで、ステップ2の学習が一通り終わったら、次のような質問を学習者に投げかけるのです。「さて、みなさんは日本人と自分たちとの違いについて話し合いましたが、みなさんのその考えは日本に来る前と同じですか。それとも日本に来てから少し変わりましたか。次はこの問題について話してみましょう。どんな表現を使って話せばいいか、もう言わなくてもわかっていますね」。また、ステップ3で「文化や習慣の違いから生じた失敗談」について話した後には、「さて、今日で第3課も終わりですから、最後に『日本に来て感じたこと・経験したこと』という題で話してみましょう。日本や日本人に対する印象。また、それが日本に来る前と今とでどう変わったか。それから、日本に来てから今日までの生活の変化や体験などについても話してみましょう。この課で勉強したことをできるだけたくさん使って、日本人の友だちや先生と話しているつもりで話してください」といった指示を与えるようにします。そうすることで、前日や前々日に学習した内容を繰り返し取り上げ、練習することができるわけです。これもテキスト全体がトピックで構成されているからこそできることです。

また、『J.Bridge』の場合には、ひとつひとつの課も同じことを4度繰り返す構成になっています。図5は各課の構成を示したものですが、第3課のステップ1の場合には、最初の「イントロ」でまず、「日本に来た時、なにか困ったことがありましたか。今はどうですか。」という質問を与えます。そのあと「モデル」となるテープを聞き、「最初に自分が話した内容とモデルはどう違っていったか」、また「どのような文法や語彙を使って話せばもっとよかったか」などの点に注意を向けさせます。その上で、そのトピックについて話すために必要な文法や語彙の整理をし、何をどう話せばいいかが十分に理解できたところで、再度ペアワークでイントロと同じトピックについて話させます。そして、最後に授業で話したのとはほぼ同じ内容を作文として書かせます。「イントロ」

「聴解」「ペアワーク」「作文」と、スキルや作業の内容を変えながら、実は同じ内容を4度繰り返させているわけです。これだけ繰り返せば、さすがに「このトピックについてはもう大丈夫」という自信が得られるはずです。

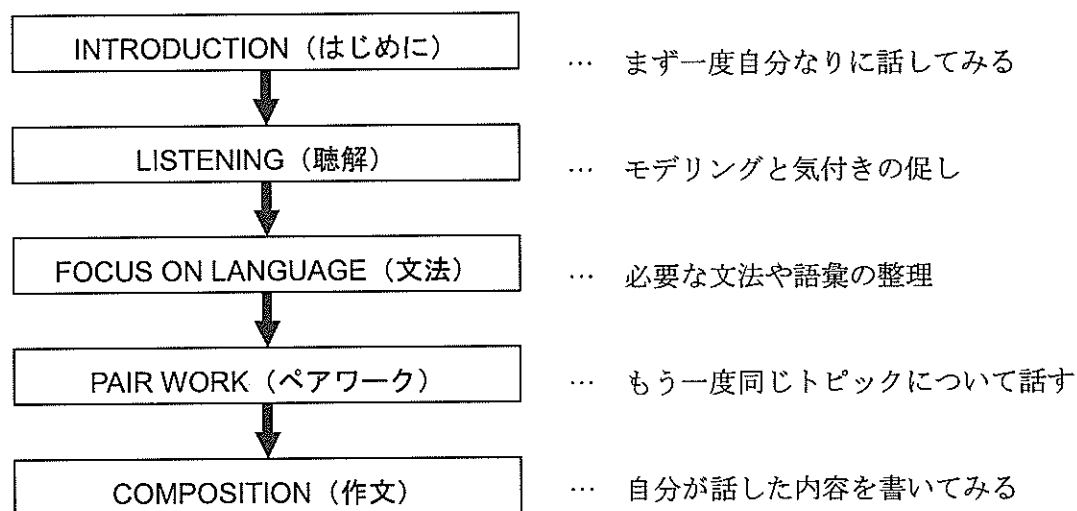


図5 各課の構成

5.3.3. 意識化の重要性

最後は「意識化」です。顕在的知識に比べて遅れている潜在的知識の習得を促すには、学習者にできるだけ多く話させる以外に方法はありません。しかし、ただ話させればよいというわけではなく、重要なのは「伝達内容に重きを置きながらも、同時に表現形式にも意識を向けられるようにする」ということです。前者はトピック・シラバスの導入によってある程度可能になるでしょう。しかし、いくらトピック中心の授業構成に変えたとしても、思いついたことをただ勝手気ままにペラペラと話させるだけでは何の役にも立ちません。授業で学習した文法や語彙を意識して使うことによって表現のバリエーションを増やし、かつ正確に話せるようになることが重要なのです。それには授業に「気づきのプロセス」を組み入れる必要があります。『J.Bridge』の場合には、「聴解」がその役割を担っていて、「イントロ」はその気づきを促すための「前フリ」となっています。

6. 初級教育再考：日本語教育全体への提言

さて、最後に一言申し上げたいことがあります。それは、今日ここでご紹介したアイデアは、所詮「苦肉の策」にすぎないということです。日本語教育はこれまでパタン・ドリルを中心とした項目積み上げ式の初級教育と、読み書きを中心とした進学予備教育としての上級教育を中心に発展してきました。言い換えれば、入口と出口の方法論だけが早々と確立し、その間をどうつなげるかにはあまり目を向けてこなかったのです。到達目標としての上級教育が固定化され、その

上「出だし」の初級教育までが固定化されていては、その間をどう「橋渡し」するかの選択肢は極めて限られてしまいます。より柔軟な発想で中級の教え方について考えるためにも、まず初級教育のあり方そのものを見直すべきだと思うのですが、みなさんのお考えはいかがでしょうか。

参考文献

- 黒野敦子 (1995) 「初級日本語学習者における「-テイル」の習得について」『日本語教育』87 号、153-164.
- 小山 悟 (2003) 「日本語のテンス・アスペクト習得における普遍性と個別性」、小山悟・大友可能子・野原美和子 (編) 『言語と教育-日本語を対象として-』、くろしお出版、415-436
- Bailey, N., C. Madden, & S. Krashen. (1974). Is There a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning* 24: 235-43.
- Dulay, H. & M. Burt. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning* 23: 245-58.
- Dulay, H. & M. Burt. (1974). Natural sequences un child second language acquisition. *Language Learning* 24: 37-53.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. [牧野高吉訳『第二言語習得の基礎』ニューカレント・インターナショナル, 1988]
- Krashen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. & T. Terell. (1984). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon. [藤森和子訳『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館書店, 1986]
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.
- ※以下はこれから第二言語習得に付いて勉強してみようという人のための参考書です。ご興味のある方はお読みになってみてください。
- 迫田久美子 (2004) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク.
- 山岡俊比古 (1997) 『第二言語習得研究』桐原ユニ.

