

## 学び手の視点からの第二言語発達過程

Amy Snyder Ohta, “Second Language Acquisition Processes in the Classroom,  
Learning Japanese” 2001 Lawrence Erlbaum Associations

岡崎眸（お茶の水女子大学）・池田玲子（お茶の水女子大学）

### Second language Development Processes from the learner perspective

Hitomi Okazaki (Ochanomizu University)・Reiko Ikeda (Ochanomizu University)

#### 1. はじめに

一方では地球上6000の言語の中で半数の約3000もの言語が絶滅に瀕している状況があり、他方ではEU諸国、オーストラリア、カナダなどの例に見られるように経済のグローバル化の中で英語に加えもう一つ・二つの言語の獲得が政策的に奨励され、バイリンガルやトライリンガルが増加するという状況が生まれている。多くの場合、言語絶滅（個人レベルでの第一言語喪失）は第二言語学習によって結果的に第一言語が第二言語にとって代わられた結果であり、バイリンガル・トライリンガルの増加は第一言語に加えて第二・第三言語のレパートリーが増えられた結果である(Fishman 1991)。政治・経済面だけでなく言語の点でも片方の極にはマルチリンガル、他方の極にはセミリンガルというように二極化の様相を呈してきていると言えよう。第二言語としての日本語教育を専門領域とする評者らにとって、これまでの第二言語教育（習得）研究を振り返り、このような二極化の進行をくい止め、誰しもが自分の母語が尊重されると共に、地域や社会の共通言語も操作できる力の獲得を保障する展望を提供する新たな第二言語教育（習得）研究のパラダイムの構築は焦眉の課題である。このような課題の達成に向けて本書評が対象とするOhta, A. S. 著 Second Language Acquisition Processes in the Classroom（『教室における第二言語習得過程の研究』）は多くの貴重な示唆を与えてくれる好著である。特に第二言語習得研究の視点から日本語教育に関わってきた研究者や日本語教育の現場で日々「学習者」と共に苦闘している実践者にとっては、自分の研究や実践に新たな角度から光を投げかけ、次への飛躍の展望を切り開く契機となることを確信する。

以下では、まず章毎（全6章）にできるだけ詳細にOhtaの論点を整理して提示し、その上で、Ohtaの切り開いた地平は、上で述べた第二言語教育の直面する課題の達成に向けてどのような貢献をするか、言い換えればOhtaを出発点とする日本語教育研究の新たな展開の方向性を論じることとする。

#### 2. Ohtaの論点：学び手の視点に立つ第二言語発達研究

（1）第1章（「社会的道具から認知的リソースへ：動的な内化の過程としての外国語発達」）では本書の理論的背景が提示される。社会文化的アプローチとして近年注目されるようになったヴィゴツキー学派の学習・発達理論（Lantolf (ed.) 2000; Dunn and Lantolf 1998）に依拠し

ながら、言語学習と言語発達を弁証法的な関係にあるものとして以下のように捉える。言語を人間同士の社会的関係を媒介する手段として位置づけ、社会的な相互行為を組織し実現する協働の中で相互に自己の発達の最近接領域 (the zone of proximal development : ZPD) を刺激し合うことによって、単独ではできなかったことが他者を支えにできるようになり、続いて単独でもできるようになる形で言語も含めて発達一般が実現する。言語発達は、社会的歴史的な存在としての人間が場所的な制約を受けつつ営む社会的な相互行為の中でまずその種子が蒔かれ、行為の結果として内化され思考をも媒介する手段となりさらに一層の発達を遂げる。他方、このような場所的な制約を取り払い、人間の言語発達を アプリオリに論理上の産物として指定された言語獲得装置(LAD)の活性化の結果として、あるいは 人間の一般的認知活動規則の結果として抽出し設定された普遍文法(language universal)の実現として、学習から分離し生得的で自律的なものとして捉える立場や、 言語発達を外からの言語刺激(学習)に等値する立場が、従来の伝統的な第二言語習得研究の基本的立場であると言える (Long 1996, Lantolf 1998, VanLier 2000)。本書は、このような伝統的な第二言語習得研究に対する一つのオータナティブとして位置づけられるものである。

Ohtaは、まず、ヴィゴツキーに依拠しながら、第二言語の発達を、社会的な相互行為のための道具として登場したものが、ついには個人の思考の重要なリソースとして変化していく動的な過程として捉えることの重要性を指摘する。そして、この変化の過程を、第二言語発達を企図する主体(以下では学習者と便宜的に呼ぶ)が自己の周りの環境に働きかけながら自分が未だに確固としてはもっていなかった社会的相互行為の媒介手段としての言語を如何に精緻化していくか、学習者の視点に立ってつぶさに観察し、その全体像を捉えて詳細に記述することで第二言語発達過程の全貌を明らかにする。Ohtaにあっては、これが第二言語発達研究の課題である(注1)。このような課題の達成を目指して、Ohtaはアメリカの大学で外国語科目として日本語を履修する7人の日本語学習者を被調査者として、彼らの日本語発達の過程を1年間に渡る授業観察と授業中に収集された授業全体及び学習者個々の言語データによって明らかにすることを旨としたケーススタディを行った。本書はそのケーススタディの報告である。

以上を踏まえて、Ohtaは本書で追究されるトピックを読み解く鍵として以下の4点を提示する。 言語発達の主体としての学習者が、教室という言語環境に対して働きかける社会的相互行為の中で言語を獲得する過程として外国語発達を見ることの妥当性が述べられる。 研究対象とした教室環境の特徴が浮き彫りにされる。ルーティン化された活動パターン(教師主導の一斉授業で文法項目が提示され、続くグループ活動で実際の言語運用が促される)によって授業は構成され、また、一斉授業も教師による切り出し(Initiation) 学習者による反応(Response)

教師によるフォローアップ(follow-up) というIRFパターンでルーティン化されていることに注意が向けられる。そしてこのルーティンの存在が成人の言語発達にとって重要なリソースとなることが示唆される。 特に学習者間で問題解決を目指してなされる「相互行為の結果、ZPDが刺激されることによって現実化するより高次の行為」(assisted performance)の重要性が指摘され、この行為の実態を探ることの必要性和意義が述べられる。 言語発達を、社会的相互行為の中で蒔かれた種子がすみ取られ個人の中に内化されるまでを一貫した発達過程として捉えることの重要性が再度喚起され、この過程は、他者の存在を前提にしつつも他者ではなく自己に向けて小声でなされる発話(Ohtaはこれをプライベートスピーチ(以後PSと呼ぶ)として定義する)を通して直接的に見ることができるとされる。

以上のように、この第1章では、第二言語発達研究を、教室で外国語として日本語を学ぶ成人学習者を対象に、一斉授業の中で観察されるPSやグループ活動中に見られるタスク達成を目指した相互支援行為中の会話分析を通して、外国語としての日本語の発達過程を直接的に取り出し明らかにすることとして研究の性格づけがなされた。このような研究は、インプットとアウトプットを直線的に相関関係や因果関係で結びつけ、それが生得的なものかどうかに関わり合いながら個人の脳の中で習得として実現されるか、という視点から言語習得として捉える（Gass 1998）、いわば外部から「習得過程」を推測しようとする第二言語習得研究とは性格を異にするものである。

（2）続いて第2章（「プライベートスピーチ（PS）：教室での外国語発達過程を見る具体物」）では、収集された7人の発話データにPSは見られるのか、PSは実際外国語発達過程を映し出しているか、の二つの問いをめぐる議論が進められる。PSへの注目は、「学習」と「発達」は相互に別物ではなく「学習」の過程で「発達」が起こるとする立場から、学習の過程でどう発達が生起するかのメカニズムを明らかにすることとして動機づけられたと言い換えることもできる。困難なタスクに直面した時に、人はそのタスクのための認知活動を統御しようとして内言が再度表面化しそれがPSの形をとるという先行研究（Appel & Lantolf 1994）の知見を踏まえつつ、加えて、さらに言語そのものの内化を促進する機能を持つものとしての性格付けをしたと言える。

収集された7人の発話データからPSの定義に合致する発話が拾い出され、その発話内容は、「代理発話」、「繰り返し発話」、「操作発話」の三つに分類された。各々の特徴を示す。

「代理発話」：教師主導の一斉授業中、教師から指名された仲間が答えないうちに自分が先に答える、仲間の答えや教師の説明が未だ中途にある段階で、自分が先回りしてその先を続けて完成させる、仲間が言った答えを誤用とし、それとは違う答えを言う；「繰り返し発話」：教師や仲間の発話や文型練習のためのコーラスで使用されている単語や文の一部あるいは全部を繰り返す；「操作発話」：単なる繰り返しではなく、教師によって焦点化された文法形式を変形したり、新しい文を創作して言ったりする。

PSを内容的に見た場合注目されるのは、量の多寡はあるが7人の参加者のすべてにこのPSが観察されること、繰り返し発話の場合、教師や仲間の発話の形がそのまま繰り返されるのではなく、学習者は自分の日本語知識の最前線すなわち未だ疑問に感じ確かめが必要だと判断した部分だけを繰り返していること、直後の繰り返しだけでなく、例えば一斉授業中に提示された言語が続くグループ活動の段階で学習者によって取り上げられ、そこで初めて繰り返された例も観察されている。このようなPSの実態から、Ohtaは、PSの機能として、「言語について自分が立てた仮説の検証」、「グループ活動での言語使用を見越してのシミュレーション」、「言語の内在化の促進」の三点を提起している。

以上をまとめると、一人一人がPSという自分に向けた発話と、続くグループ活動での社会的な言語使用を経験することで各々のZPDが刺激され、そこで第二言語の発達が少しずつ確実に実現されていっていること、そしてこの過程の一つ一つの局面が学習者個々が発するPSによってはっきりと示されたことが分かる。OhtaはPSが教室学習者の外国語発達過程を見る窓であることを明確に示すことができたと言えよう。Ohtaは、教授法に対しては、一斉授業は学習者を受動的にするから無益だという批判に対して、必ずしもそうとは言えないこと、＜一斉授業からグループ活動へ＞という授業の流れの有効性を示唆している。一斉授業では言語につい

での仮説検証やシミュレーション・リハーサルのための機会、そして続くグループ活動では相互行為の中で社会的言語としての言語使用の機会が充分に与えられる授業形態がルーティンとして定式化されると、学習者は目的意識的にこの二つの形態を活用し、結果として一斉授業におけるPSはさらに増え、また後続するグループ活動への参加もさらに積極的になるであろうことをOhtaは予測する。

以上、この章では、PSは授業の中で広く生起する学習者発話であり、また、PSの内容を詳細に分析することで、学習者が学習環境に如何に積極的に働きかけ自分の第二言語の発達段階を少しずつ押し上げていっているかが明確に示された。

(3) 第3章(「教室内学習における学習者同士の相互行為は相互支援となるか」)では視点をグループ活動に移す。グループ活動はヴィゴツキー学派においては最も重要な場面であり分析ユニットでもある(Warch 1985)。グループ活動においては学習者は問題解決に協働で当たる。そこでの相互行為がZPDを刺激し合い、その結果としてより高次の言語行動が可能となり、言語発達が実現されると考えるからである(Vygotsky 1978)。そこで、Ohtaは、この教室においても学習者の間で行われる相互行為が学習者のより高次の言語行動として実現されるかどうかを探るために、第二言語能力の劣るものからの働きかけが勝るものにとっての支援となるか、

相互行為はZPDを刺激し形成しているか、仲間の誤用を学習し合う可能性はないか、の三点から、収集されたグループ活動中の会話データの会話分析を行った。第二言語能力の勝るものの働きかけが劣るものにとって支援となるのは分かりやすいが、その逆はどうだろうか。グループ(ペア)活動が評価されるためには双方にとって意義があるのでなければならない。分析の結果は、劣るものの働きかけも勝るものにとって立派な支援となることを示した。会話を緻密に辿ると、話し手が困っているときは、〈待つ キューを出す 協力して達成 説明〉などの方法を使い、また話し手の言語を誤用と判断した場合には上記の方法に加えて〈エラーの指摘 修正候補の提起 教師に尋ねる〉など様々の方法を駆使して協働で問題解決に当たっていることが分かる。お互いの言語の問題点が少しずつ明らかにされ、その問題点にマッチした解決策が探られ、結果としては、能力の勝るものであっても一人では充分にできなかったより正確な言語が、劣るものとの協働で最後には創り出されていく。これは、相手の発達過程に敏感な支援ができていることを意味し、ZPDが刺激され活性化されているとすることができるであろう(注2)。

それでは、なぜZPDが刺激され、その中で言語能力の勝るものから劣るものへだけでなく劣るものから勝るものへの支援も可能になったのだろうか。Ohtaは、グループ(ペア)活動における話し手と聞き手という役割の違いと、グループ(ペア)で問題解決に当たるために相互の理解が積み重ねられていくことで問題解決に必要なリソースが累積されることの二つの点から説明を試みている。つまり、第二言語能力の低い段階においては、特に話すという言語の産出には多くのエネルギーが必要とされる。他方、聞き手でいる時は話し手の言語を観察し問題点を見つけるだけの余裕がある。したがって、言語能力の劣るものも聞き手に回った時には自分より力のある話し手の言語についてその問題点を指摘することは可能である。この指摘は必ずしも修正や正解表示である必要はない。話し手の言うことに対してすぐ反応をしないでただ少し「待つ」だけでも、相手の言っていることに問題ありというシグナルとなるからである。さらに、勝るものは劣るものを支援する中で自分の言語を丁寧に検証することができる。

また、グループ(ペア)活動では活動が幾つものグループに分かれて並行して行われるので、

他のグループ（ペア）の会話が漏れて聞こえてくることもある。今回のデータでは、漏れ聞こえてきた会話の中に自分の欲しい言語の形があって、それを聞きつけることで問題解決に至った例もあった。言い換えれば、グループ（ペア）活動は、学習者が自分にとって必要な言語を自分が組んでいる同じグループのメンバーだけでなく、他のグループ（ペア）メンバーや教師など周囲の言語環境すべてに積極的に働きかけることを促す活動形態だと言える。最後に、グループ活動中に仲間の言語に現れた誤用を相互に学習し合うことの可能性については、データからはそのようなケースは観察されなかったと報告されている。

まとめるとこの章では、学習者はグループ活動における相互行為の中で能力の高い者も低い者もお互いに相手に与えるものがあり、結果としてより洗練された高次の言語行動ができるようになることが明らかにされ、近年日本語教育でも広く使われるようになったグループ活動の意義が実証的に明らかにされたと言えよう。また、自分への他からの働きかけを学習者はどのように支援とみなして活用するかという視点から教師・仲間の働きかけを捉えている点が、支援を与える側の支援の方法を学習者の反応から効果的かどうか判断することで、よい支援方法を探ろうとする従来の教授法研究の地平を大きく超え前進させたといえよう。

（４）第４章（「学習者の視点から分析すると、訂正フィードバックは外国語発達のリソースとなることが分かる」）では、訂正フィードバック（以後単にFBと呼ぶ）を学習者の視点から捉えることによって外国語発達に及ぼす訂正FBの意義が明らかにされる。

第二言語教育では常に議論の対象とされてきたトピックである。誤用は習得過程を示す指標とはされても、最終的には消滅させなければならないものとして捉えられてきたからである。そこで、学習者の誤用を正用へと変化させるような教師の訂正FBのあり方を探るという問題意識から、＜学習者の誤用＞＜教師による訂正＞＜学習者の正用(uptake)＞の三者の関係を明らかにする研究が続けられてきた。これらの追求は、教師が学習者の発話の中の特定の要素を誤用とし、その誤用に対して訂正FBを与え、続く学習者の取り込み具合からそのFBの効果を見るという点で、教師の視点からする訂正FBの捉え方であると言える。

これに対して、Ohtaは、学習者の視点から訂正FBの実態とその言語発達に及ぼす影響を探ることを目指した。言語環境に積極的に働きかけ自分の必要性を満たすという言語発達の見方に立って、Ohtaは、誤用から正用への変化を、学習者が疑問を感じ仮説としている自分の言語と、周囲の教師や仲間の発した言語とを対比することで、そこに違いを発見し、その結果自分の仮説の修正つまり正用へ転じるという一連の動きとして捉える。つまり、学習者は必ずしも教師の訂正FBによってのみ誤用を正用へと転化するのではない。収集されたデータに現れた＜誤用正用＞のケースを７人の学習者の一人一人に注目して授業全体を視野に入れて分析した。

Ohtaは、学習者が環境の中に自分の言語との対比を見つけるために自律的な誤用訂正を促す機能をもつ訂正FBと解釈されるものを探った。結果、訂正FBの候補としてリキャスト及び偶発的リキャストが挙げられた。リキャストとは言い直しである。この言い直しを聞いた学習者は、それと自分が疑問を感じていた先行発話とを対比し、その結果自分の発話をリキャストで与えられたものに合致させるように修正を試みる。一方、偶発的リキャストとは、学習者が以前に他者に向けられたリキャストを勝手に自分に向けられたリキャストとして利用したものを指す。リキャストとして機能した言語を発話した人自身は、その人に向かって誤用を訂正するという意図をもって発話をしているのではない。つまり、この偶発的リキャストは、している当人にはそのような意識はなく、修正した側が「勝手に」リキャストとして位置づけてそれに導かれ

て自ら修正をしたものと言うことができる。教師の視点ではなく学習者の視点に立って訂正FBを見たというのはまさにこのためである。

リキャスト及び偶発的リキャストの分布をみると、教師主導の一斉授業では偶発的リキャストが多く、グループ活動においてはリキャストが多い。一斉授業では仲間へのリキャストが自分へのリキャストとして活用されていることが多い。何故、リキャストや偶発的リキャストが訂正FBとして効果的に機能しているのかについて、Ohtaは教室における学習者の聞き手としての特徴から説明を試みている。教室では多くの場合、学習者は教師からのメッセージの受け手として聞き手役を果たす。この聞き手役は、話し手との関係において幾つかの役割にさらに細分化される。一斉授業においては教師が授業をコントロールするが、その一環として教師指名がある。教師によって指名された学習者とその他の学習者は進行している当該タスクへの注目度(attentioness)において違いがある。また、文型練習などでコーラスをしているときの学習者は1対1で教師と話し手・聞き手の役割を担っているわけではない。グループ活動では多くのグループが同時並行して学習活動に従事していることから、他のグループの話を漏れ聞くとときのいわば「盗み聞き手」になることもできる。つまり、教室環境では、学習者は、話し手と1対1で対応する関係にある「聞き手」(listener)、仲間の一人と教師との1対1のやりとりを聞くという意味での「聞き手」(auditor)、他のグループのやりとりを盗み聞くという意味での「聞き手」(overhearer)の三つの役割を担う。言い換えれば、学習者はこの三つの役割をもって教室環境に働きかける。この三つの役割のどれを果たすかによって、学習者は、教師が仲間の誤用に対して与えたリキャストに注目し、偶発的リキャストとして利用することができる。つまり、リキャストが向けられた当人にuptakeされるだけでなく、授業の場を共有している他の学習者によってもuptakeされ得るのである。また、グループ活動では、他のグループの発話をリキャストとして利用し偶発的リキャストとすることもできる。つまり、誤用から正用への変化は外からの働きかけの結果として、個人の頭の中で生得的なものに関わりながら生じるものではないことが分かる。主体が他者との社会的行為の道具として言語を使う活動の中で、相手の支援行為に支えられて自らのZPDが活性化され、その中で誤用から正用への転化、言い換えれば言語発達の実現されることが示されたと言えよう。発達主体である学習者の活性化されたZPDの中では、当の学習者自身によって疑問の対象(客観的には「誤用」)として気づかれそれが仮説として設定され、周囲の仲間や教師の発話の中に対比対象を探し検証作業が進められる。結果としてuptakeが起こり、正用へと変化すると考えられるからである。

これは、これまでの直線的な<訂正 uptake>という因果関係として捉える誤用訂正研究では達することのできなかつた地平である。分析データは、対象として設定した7人の学習者の発話だけでなく、7人が利用できると想定される言語環境にあるすべての(周囲にいる仲間や教師も含む)発話を含む。また、訂正 反応や当該活動に限定することなく当該授業中に進化したすべての活動を対象とし、さらに他者に向けた社会的発話だけでなく自己に向けたPSも含む。このような多種類の包括的なデータによって層の厚い分析が可能になったと言える。例えば、偶発的リキャストの例として、先行する教師主導ドリルの間に仲間の誤用を指摘した教師のリキャストに何度も触れながらも自身もPSで同様の誤用を繰り返していた学習者(その時点では偶発的リキャストが起こらず)が、続いて行われたグループ活動で、自己修正し正用へと変化した(ここで初めて偶発的リキャストが起こった)例が報告されている。

以上から仲間の訂正FBと教師による訂正FBを比べどれが有効かといった問題設定には意味

がないことが分かる。学習者にとってどちらも必要だからである。ただし、グループ活動において仲間との相互行為によって刺激されたZPDの存在が最も重要であり、そこに向けて教師主導の一斉授業がどう貢献できるかが問われる。また、相互行為は、学習者同士や学習者と教師の間だけでなく、学習者の内部においても生起していることが分かる。

(5) 話し手としての言語能力の発達に焦点が当てられてきた前章までに対して、第5章(「外国語としての日本語教室の最初の1年で、聞き手能力はどのように発達するか」)では、相互交流能力(interactive competence)の発達を見ることが明示され、日本語学習開始と共に1年間に渡って教室内で収集した4名の学習者の発話データから4人に共通する「発達の道筋」を明らかにしている。Ohtaは話し手に主に要求される文の産出能力だけでなく、聞き手として話し手と共に談話を構成する能力も重視されなければならないとし、それを相互交流能力と呼ぶ。特に日本語は相づちなどに見られるような複雑な聞き手表現を発達させた言語であるとし、聞き手表現(listener expressions)の発達が相互交流能力の核をなすとする。

対象教室の言語環境の談話展開は典型的なIRFパターンで行われている。IRFパターンの談話展開では学習者は専らRの反応の役割だけを果たす。したがって、FのFBのターンでは学習者は発話を求められず、比較的にリラックスした気持ちで教師の示す様々なFB表現を聞くことができるであろう。言い換えれば、学習者は一斉授業において、教師とのやりとりという社会的相互行為の中で様々な聞き手表現に接する。同時に、この教室では、教師は聞き手の表現のあるものについては言語項目の一つとして導入し、特にグループ活動においてその使用を促している。したがって、言語環境としては、まず、一斉授業で様々な聞き手表現を使って学習者の反応にFBを与える教師と、聞き手として自由な立場(即ちIRFのRロールだけを担う)でやりとりを行い、続くグループ活動では、教師ガイドによる聞き手表現使用の義務づけられたやりとりやIRFのどの役割をも自由に果たせるやりとりを行う。このような言語環境に対して学習者はどう働きかけ、それがどのような結果として現れたか。

Ohtaは、結果に注目し、4人とも同じような道筋、つまり、「先行発話の了解acknowledgment」から「先行発話への働きかけalignment」へという6段階で構成される発達の道筋を示したと報告している。了解表現とは「はい」「ええ」などの「聞いているから発話を続行して」を示唆する聞き手反応であり、働きかけ表現とは、「そうですか?」、「そうですね。」などの先行発話に対する内容面での聞き手の立場からする評価を与える聞き手反応とされている。

(6) 教師によってデザインされたタスクがそのまま教師の意図通りに学習者の活動として実現されないことは、特に教授法上の問題としてこれまでも注目されてきた。そこでは学習者の背景の違い(学習動機、学習スタイル、言語能力レベル、学習目的、言語学習観など)に加え、物理的なセッティング(グループ、ペア、活動時間など)、教師のタスク導入の仕方などが要因として挙げられてきた。Ohtaは先行する章で得た知見に基づいて言語発達を促す理想的な教室環境とそこでの社会的相互行為の担い手としての学習者の活動を想定し、翻ってそのような活動を実現するためのタスクデザインについて提案を試みているのが「タスクから活動へ：仲間との相互交渉での言語使用を促進するためのタスクデザインとその実施要領」というタイトルを付された最終章の本章である。

第二言語発達にとって理想的な教室環境として、Ohtaはまず、言語項目に焦点化された教師主導の一斉授業が先行し、その後に実際の言語使用が促されるグループ活動が続く授業形態に注目する。一斉授業では、学習者個々のPSが積極的に産出されるように教師のコントロールは

比較的緩めでなければならない。同時にIRFパターンがルーティンとして保持され、教師のFターンにおいては聞き手表現を積極的に使い学習者への印象づけが目指される。一斉授業と後続するグループ活動はトピックや目標文型などで関連づけられ、タスクの実施においては教師は充分過ぎるぐらいのガイドをする。このような教室環境が与えられると、学習者は二つの活動の中でZPDが刺激され、リキャストや偶発的リキャストによって、誤用の減少、語彙サイズの拡大、統語構造の複雑化が促され、言語発達が実現されるとOhtaは考える。

Ohtaはタスクをデザインするに際してのガイドラインを13項目に渡って提示している。内容的にはこれまでコミュニケーションアプローチなどを中心に教授法の分野で提案されてきたものに類似している。

### 3．社会的相互行為を第二言語発達の契機とする新たな日本語教育の展開

Ohtaは、言語を社会的相互行為を媒介すると同時に個人の中では思考を媒介するものとして捉える。また、社会的相互行為によってZPDが刺激され言語は其中でその種子が蒔かれ個人の中に内在化される形で刈り取られ発達すると言う。したがって、言語発達は社会的歴史的な制約を受けた個人が周囲の環境に積極的に働きかけることによって実現されるものであり、その意味では、言語はその個人の所有物でも、また環境の所有物でもない(vanLier 2000)。生得論者 (Gregg 1990)や伝統的な第二言語習得研究者(Long 1996, Gass 1997)が前提としているような、人間の社会的行為とは無関係に予め決められた習得段階や習得の道筋はない。

Ohtaは、アメリカの大学で日本語を学ぶ大学生の授業中の言語データの分析を通して、彼ら学習者は積極的に環境に働きかけ自律的に言語を獲得する能動的な存在であることを実証的に示した。教師主導の文型練習においてさえ、教師のキューに対する反応だけでなく、自分自身の仮説を立てその検証を行っていることを、授業中の彼らのPS (個人別に小型マイクログフォンを身につけてもらって録音した学習者発話を丁寧に拾って文字化しデータとした) を辿ることによって生き生きと示した。このことによって方法論的には、PSが学習者の言語獲得過程を直接的に見ることのできる有効な手段であることが明らかになったと言えよう。また、グループによるタスク活動で観察された相互行為の中で、日本語能力の劣る者も勝る者に匹敵する支援が可能であることを活動中の学習者発話を緻密に追うことで説得的に示した。さらにリキャストと偶発的リキャストという視点から訂正FBを見ることで、学習者は周囲の言語環境すべてに訂正FBのソースを求めていることが分かった。これまでの第二言語習得・教育研究で広く使われてきた<教師による訂正FB 学習者によるintake>という直線的な「習得」出現を想定したデータの取り方や両者の相関や因果関係で訂正FBの効果を探る分析の仕方の問題点が明らかにされた。言語獲得の主体である学習者の視点に立って周囲の言語環境のすべてを見渡したデータ収集と分析の重要性、そしてそのための具体的な方法が示されたと言えよう。このことは、教師の教え方ではなく学習者の能動性をいかに引き出すかという点に焦点を当てた教授法研究の必要性を示唆している。

これらのOhtaの研究が明らかにした知見は、アメリカの大学でアメリカ人学生が外国語として日本語を学ぶという点で外国語環境における外国語としての日本語発達過程の研究から導き出されたものである。Ohtaも述べているように、現在のアメリカにおける日本語教育は一貫して構造シラバスを重視し多くの場合文型積み上げ式の授業が行われており、Ohtaが対象とした教室も例外ではない。教師主導の一斉授業ではドリルが多用され、続くグループ活動における



タスクも教師コントロールの強い仲間同士のインタビュータスクや翻訳タスクなど、文法能力の養成に力点が置かれてデザインされていることが、PSや会話データからも推測される。また研究対象とされた7人については日本語の履修目的やエスノグラフィックプロフィールが詳細には示されていないので断定的なことは言えないが、文法能力重視の日本語カリキュラムと相俟って、日本語の言語的知識の獲得に向けて彼らの学習動機は形成されていると考えられる。したがって、日本語という言語の形式の獲得に焦点が当てられた授業が軸となる言語環境と、言語知識の獲得を目指してそうした言語環境に働きかける学習者とが紡ぎだした「外国語としての日本語の発達過程」を明らかにした研究としてOhtaの研究は特徴づけることができる。

そこで、次の課題は、対象や環境を変えてOhtaの行ったような研究を繰り返すことによって、言語とは人々の社会的相互行為の中で獲得され発達するものであること、そして その人々の社会的行為そのものの違いによって具体的な発達過程も多様な様相を呈すること、言い換えれば 環境に働きかける能動的な学習者の示す諸相を提示し、それぞれの発達過程を詳細に記述することであろう。Ohtaが対象としたのとは異なった言語環境で異なった目的で学ぶ学習者が示す発達過程、例えば日本で、日系ブラジル成人学習者が日本語を学ぶ場合の彼らの日本語発達過程は、Ohtaで明らかにされたものとどのように類似しどのように相違するであろうか。彼らはOhtaの扱った大学生と同様に環境に能動的に関わっているのだろうか。また、Ohtaが扱ったと同じような外国語環境であっても、オーストラリアの初等・中等の日本語教育に見られるような日本語の文法知識よりも仲間同士のコミュニケーションが重視され、そのコミュニケーションを促す手段として日本語が位置づけられているような言語環境の場合はどうであろうか。Ohtaが示したような学習者の能動性や発達過程の諸相とは異なった、新たな諸相が明らかになることが予測される（注3）。

第二言語としての日本語教育に直接的に関わる日本国内の動きとしては、学習者層の根本的な変化がある。留学生やビジネスパーソンなどの一時滞在者ではなく、就労目的や結婚で入国する定住者が急増し、90年代に入って定住者対象の日本語教育が求められるようになった。また、定住者の増加は日本社会の構造的変化を引き起こし、「国際化」は時代のキーワードともなっている。このような中で、旧来の単一言語・単一文化志向社会をどう多言語・多文化志向社会へと組み替えるかが現実的な課題となっている。多言語・多文化志向社会とは、日本語の母語話者であろうとなかろうと、すべての人の母語が尊重されると共に現行の日本社会の共通語としての日本語獲得も保障されるような社会的なシステムが整備された社会であり、出自の如何を問わずどの人も自分の母語や母文化とは違う言語や文化に日常的に接し、自分のアイデンティティを損ねることなく、第二・第三の言語や文化を取り込むことを通して自分の視野を拡大するという、多様性の恩恵を誰しもが等しく受けることのできる社会である。このような多言語・多文化志向社会への組み替えにおいて第二言語としての日本語教育の果たす役割は大きい。こうした中で、具体的な提言もなされている（岡崎 1994, 岡崎2001）。その一つに、日本語母語話者と非母語話者を教室メンバーとする「共生言語としての日本語」教育がある。「共生言語」とは接触場面で使用される言語である。例えば、日本語母語話者と英語母語話者の接触場面、英語母語話者と韓国語母語話者の接触場面で日本語が共通語として使われたなら、その日本語は「共生言語としての日本語」である。つまり、人にとって第二言語はすべて「共生言語」であり、第一言語であっても非母語話者との間で使用される場合は共生言語となる。

「共生言語としての日本語」教育は、定住者対象のこれまでの日本語教育がややもすれば非

母語話者に対する日本語・日本文化への強い同化要請として機能し、母語が日本語によって取って代われやすくなる現実を直視し、同化要請とならない、言語的・文化的多様性の尊重を充分織り込んだ日本語教育を目指して提案されたものである（岡崎2001）。母語話者の日本語が非母語話者によって学ばれることなく、代わりに、両者の相互行為を追究する中でその行為を媒介する手段として新たな日本語を協力して創り出すことが目指される。

こうした「共生言語としての日本語」の教室で学ぶ人々の能動性はどのように現れるであろうか、また共生言語の発達過程はどのように捉えられるだろうか。母語話者と非母語話者のPSはどのように違い、それらは何を見せてくれるだろうか。あるいはリキャストや偶発的リキャストの対象は何だろうか。両者の相互行為はどのように相互のZPDを活性化し支援として活用されるのだろうか。そこで「どのように種子が蒔かれどのように刈り取られる」のだろうか。社会的相互行為に注目するOhtaの研究は、これらの教室における母語話者・非母語話者の共生言語としての日本語の発達過程を見るのに多くのリソースを提供してくれる。

注1 ヴィゴツキーの発達理論は子どもの第一言語を対象としたものである。Ohtaはこれを第二言語に適用するに当たり、ヴィゴツキー理論をどのように受け継ぎ展開させたのかについての論及はない。今後の追究が待たれる部分である。

注2 池田(2001)においても、作文推敲タスクでの教師フィードバックと仲間からのフィードバックを比較したところ、仲間からのフィードバックの方がテキストの表面にとどまらない意味レベルの推敲を促す率が高かったこと、そして、その説明としては、学習者同士の方がお互いの日本語の力や問題点を理解していてそれに丁度合致したフィードバックが与えられることを指摘した。

注3 Taroneは社会的コンテキストの違いによって言語習得の道筋も速度も異なることを具体的なデータで示している。Taroneの示したデータはこの予想を支持するものとして解釈されると思われる。

## 参考文献

- Appel, G.A. and Lantolf, J.P. 1994 Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks. *Modern Language Journal*, 78/4, Pp.437-452.
- Dunn, W.E. and J.P. Lantolf. 1998 Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's  $i+1$ : Incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, Pp.48, 411-442.
- Fishman, J.A. 1991 Reversing Language Shift. Multilingual Matters Ltd.
- Gass, S.M. 1997 *Input, Interaction and the Second and Foreign Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gass, S.M. and Selinker, N. 1994. *Second language and the second language learner*. Lawrence Erlbaum.
- Gregg, K. 1990 The variable competence model of second language acquisition and why it isn't. *Applied Linguistics*, 11/4, Pp.364-383.
- Hall, J.K. and Verplanken, L.S. (eds.) 2000 *Second and Foreign Language Learning*

- through classroom instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- 池田玲子2001 日本語作文教育におけるピアレスポンスの研究 お茶の水女子大学人間文化研究科比較文化学博士論文
- Lantolf, J.P. (ed.) 2000 *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. 1998 Second culture acquisition : Cognitive considerations.  
In E.Hinkel, (ed.), *Culture in language Teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J.P. 1994 Sociocultural theory and second language learning :  
Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 78,  
Pp.418-420.
- Long, M.H. 1996 The role of the linguistic environment in second language Acquisition. In W.C.Ritchie and T.K.Bhatia (Eds.) *Handbook of second language acquisition*. Academic Press. Pp.413-468.
- 岡崎敏雄 1994 コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化  
日本語学 13/13 明治書院 60-73.
- 岡崎眸 2001 多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成 - 2000年度教育実習を振り返る - 多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成 お茶の水女子大学人間文化研究科日本語教育コース Pp.114-125.
- Tarone, E. 2000 Still wrestling with 'context' in interlanguage theory *Annual Review of Applied Linguistics*. Pp.182-198.
- van Lier, L. 2000 From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J.P.Lantolf(ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S. 1978 *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University press.
- Wagner, J. 1996 Foreign language acquisition through interaction -A critical review of research on conversational adjustments. *Journal of Pragmatics* 26, Pp.215-235.
- Wertsch, J. V. 1985 *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.