

“FonF”の理念と手法についての一考察

－ 運用法習得における形式的学習の位置と提言 －

北村 弘明

A consideration on the idea and the technique of “Focus on Form”

The position of the learning the form surface in the acquisition of the usage

KITAMURA, Hiroaki

要旨

本稿の目的は、語学教育の動向と語学教育向上のヒントを、日本語教育の現状から探ることにある。なかでも地域日本語ボランティア教室においておこなわれている日本語教育は、そこに携わっている指導員のほとんどが非専門家であるため、言語教育に取り組もうとする場合に生じるさまざまな問題が、語学教育の歴史そのままに縮図となって表れていると言える。近年注目されつつある“FonF”という教授法概念が、地域日本語ボランティア教室でどのように役立てていけるかを探る。

キーワード

日本語教育、日本語ボランティア、文法学習、社会的言語能力、フォーカス・オン・フォーム

Abstract

The purpose of this paper is to get the tendency of the present language study education and the hint which the language study education improves. In the organization which teaches Japanese, Japanese education by the volunteer classroom which teaches Japanese is the most interesting. Because, the guide member there is not an expert.

Therefore, various problems occur to the education there. It seems to be “Miniature copy” of the history of the language study education. After doing these analyses and considering, it pays attention to the concept of the didactics, “FonF”. The didactics is remarkable specifically recently. It reviews about how this is useful in the volunteer classroom which teaches Japanese.

Key words

Japanese education, Japanese volunteer, The grammar learning, The sociological language ability, Focus on form

はじめに

語学教育についてある見解を論じようとするとき、その論拠の立ち位置について詳らかにしておくことは、特に重要な前提である。

いかなる語学教授法であれ、その優劣は、そこに効率性、時短性、有益性がどの程度認められるかによって判断されることは言うまでもない。ただ、一概に「効率」「有益」とは言っても、それらがどのような教育達成度に対するものであるかが曖昧なままだと、語学教育法の表面上のスローガンには、大きな見解の相違ばかりが浮かび上がってくる。たとえば、英語教育や日本語教育については「日本人が英語を話せないのは、授業で文法事項ばかりを取り上げているせいだ」「言語コミュニケーション能力の向上にはその基礎に文法力が必須だ」「文法にこだわってばかりいるとけっきょく喋れない」「会話に必要なのは、ルールに従って文を構築する能力なのではなく、発話意図が正しく発言される言語運用能力だ」等々の言葉が聞かれるようになって久しい。

そして、ここでさらに問題となるのは、それら「文法」「コミュニケーション」「発話意図」「運用」「喋れる」などが、いったいどのようなレベルで語られているかということでもある。いわばこうしたレベルの主張や反論からでは、語学教育の正しい実態・方向性ははいよいよ混乱をきわめる方途を辿るばかりとなる。とりわけ近年、語学教授法で論争の種になっているのが、「文法学習」と「コミュニケーション学習」との対立である。しかし、この一見対峙しているかに思える双方の立場も、実はその主張が正確には噛み合っていない前提に依拠しているところから生じている場合が多いのではないかと。ただ、ここに埋もれている諸問題は、相当複雑な要因が絡んでおり、短絡的にその是非を言い連ねていくだけでは、かえって根本的な問題の解決を困難にさせてしまう危惧がある。

本稿では、現行の日本語教育の実情(特に多くの問題が湧出している「地域日本語ボランティア教室」の授業における指導実態)をモデルに、語学教育で持ち上がってくるさまざまな問題点・課題についての分析を試み、近年、注目されている指導法

の「FonF (Focus on Form)」という観点を軸に論じてみたい。

1. 語学教育を語る場合の前提

1-1 前提となる基本概念のレベル差

まず、先の「正確には噛み合っていない前提」の具体例としては、図1に示すように種々の観点や立ち位置の違いによるものがあげられる。

さらに「さまざまな観点／立ち位置」の違いは、各々さらに下位分類でき、例えば「術語の概念把握」や「指導上のピリーフ^{*1}」における「文法」というのが、どのようなレベルの概念を指しているのか、一々個別に異なっている可能性もある。

教育全般に言えることだが、言うまでもなく語学教育に対しても「何のために、どのような論拠をもって、何を、いつ、どのように教えていくか」という吟味が絶えず合理的に透明性をもって検討されていなくてはならない。この前提にかかわる概念が漠然としている(あるいは自明なこととして省みないでいる)ままだと、けっきょくは、僅かな見解の相違だと見なししている概念のいわば最初のボタンのかけ違いが、冒頭で述べたごとく「文法学習」と「コミュニケーション学習」との対立というような大きな主張の違いや不毛な議論の起因ともなる。

本稿においては、かような陥穽に陥らないためにも、多少煩瑣的になることを厭わず、これらの前提となる概念に必要最小限の注釈を付しながら、論を進めていきたい。

1-2 日本語教育の現状～日本語ボランティア教室の場合

一昔前までは、原則として専門的教育(日本語教員養成講座^{*2}など)を受けている日本語学校のプロの教師は質の高い授業が

表1 語学教育を論ずる際の「観点・立ち位置」の異なる前提項目

見解の相違となる要因	想定される「さまざまな観点／立ち位置」の違い
到達目標	テキストの設定に従う／教師による設定／学習者のニーズを重視…
目標設定理由	テキストを信頼して従う／教授法理論等から導く／学習者の実践の必要性から設定／毎回の学習者からのリクエストにより設定…
指導者の語学学習経験	中・高校での英語学習のみ／大学での外国語教科受講者／語学学校受講者／日本語教員養成受講者…
指導経験の違い	中・高校の英語教師／日本語教育機関・施設での指導経験者／個人的な指導経験のみ／指導経験なし…
授業成果・実績への思い	ある特定の教授法に効力を感じており、それを主としている／特に特定の教授法に依拠してはならず、常に試行錯誤している／一定の教授理論には沿っているつもりだが、効力は感じられていない…
術語の概念把握	語学指導での基本術語(文法／文型／会話／コミュニケーション／実践性…)の把握概念に差異がある
指導上のピリーフ	文法力重視／基礎知識重視／運用能力重視／オーディオ・リンガルA重視／コミュニケーションA重視／コグニティブA重視…
術語の概念把握	語学指導での基本術語(文法／文型／会話／コミュニケーション／実践性…)の把握概念に差異がある
学習者の姿勢	熱心で宿題などもこなす／授業中は熱心だが自学習はしない／授業には参加するが消極的な姿勢／授業には参加するが指導法に不満や改善要望がある／4技能すべてに取り組む／文字言語には消極的…
学習者のレベル	語学学習経験あり／目標言語の学習経験あり／語学学習経験なし／母語のみの話者／複数語の話者…
学習者の学習進度	初級(0～300h)／中級(300～600h)／上級(600～900h)／超級(上級以上)…※4技能にわたる学習内容を基準とする
学習者数	マン・ツー・マンの指導(学習者が1人)／学習者が数名／学習者が20名程度／学習者が20名以上…
授業時数	週1コマ2h／週2コマ2×2h／週1コマ1h…
指導体制	1領域を1人で担当／1領域を複数人で担当(リレー体制)／全領域を1人で担当／身近に指導を支援する上級教師がいる…

できるが、一方で、各地域の国際交流協会などが設置する日本語ボランティア教室に携わっているボランティア指導者は、いわばほとんどが語学教育指導の初心者であるがゆえに、そこで

の指導レベルはかなり低いものであると見做されていた時代があった。確かに、その教室の運営方針などによっても組織体制や教育の質に大きなバラつきが見られ、日本語ボランティア教室の開設当時にはほとんど指導経験も語学知識もない家庭の主婦などが半ば場当たりの携わることも多かった。しかし、これは日本語学校にも同様の現象が見られた部分があって、「母語である日本語」を教えるのだから、多少の経験を積んでそのコツをつかめば、ある程度素人にも対処できるはずだ、との安易な経営方針で開設された日本語学校もけっして少なくなかったのである。

結果、双方とも充実した指導には到底およばないところが続出したのは当然で、学習者からも指導に対する苦情・批判が叫ばれるようになった。ボランティア教室では学習者が定着しなくなったり、日本語学校のいくつかでは不満を持った外国人生徒たちが経営側に抗議したりするという事態も起こるようになる^{*3}。

法務省・入国管理局、文部科学省などがこうした現状の改善に乗り出す^{*4}が、指導者の質向上に関してはいくつかの施策を講じ、今日では日本語学校においてはその授業時間数などとともに、採用教員になるには「4年生の大学を卒業し、さらに民間の日本語教員養成講座などで420時間以上の研修を修了するか、日本語教育能力検定試験に合格するか、大学で日本語教育のコースを専攻した者であること」という基準を示した^{*5}。

一方で各地域の国際交流協会などが設置する日本語ボランティア教室に対しては、同じ日本語教育施設とは言っても、その設立目的や指導内容も日本語学校の場合とは大きく異なり、あくまでその趣旨が社会奉仕という点にあるため、当然ながら教師の資格などに条件を付すことなどはせず、後述するように「支援」という形で指導の質の向上や実効性を促している^{*6}。ただ、初期のうち(1980～2000年頃)は、一口に地域日本語ボランティア教室とは言っても、その運営方針や日本語教育への意識がその団体によってかなり異なり、実際には日本語指導よりは万(よろず)相談所としての活動を専らとするところもあった。また、自分たちは教師や指導者ではなく、あくまで支援者なのだというポジションに拘るがゆえに、逆に指導方法の深化にブレーキがかかってしまうところも見られた^{*7}。

しかし、全体的に見ると、多くの日本語ボランティアは、指導方法の質向上を目指すようになり、日本語教員養成講座を臨時に開設してボランティア会員の研修を一定期間そこでおこなったり、随時、指導方法についての講演会・研修会を実施して会員の自覚を促したりするところも多くなった。2000年以降は、大部分の日本語学校が外国人の進学予備教育機関という色彩を強めていく中で、地域日本語ボランティア教室の社会的役割は、国内在住外国人の増加^{*8}とともに重視されるようになり、いわゆる「生活者としての外国人」のための日本語教育の重要な一端を引き受けていくことになる。

1-3 日本語ボランティア教室における指導の実態

各地域の国際交流協会などが設置する日本語ボランティア教室に所属する日本語教師の人数は、全体で12,000人を超しており、地域日本語ボランティア教室の存在は、今日では欠くべからざる存在となっている^{*9}。しかし、そこで指導にあたるボランティア指導員は、ボランティア活動にも日本語指導活動にも従事するのが初めてという会員がほとんどであることには従来と変わりなく、先述したような「日本語学習支援ボランティア養成講座」などを開設して、簡単なものでは数回、長いもので週1回数か月の研修を課してから、実際の現場で指導活動をするという場合が多い。このように近年では、やはり実際の指導に携わる前に一定の研修を求めているケースが増えているが、ここで問題になるのはその「日本語学習支援ボランティア養成講座」の内容であり、また、ボランティア教室の運営方針に基づく指導法の性格であって、具体的指導法についての混乱、誤解、独善など、さまざまな課題が生じやすい面も多い。

かような現状は、しかしながら語学教育研究の対象としてみると、非常に興味深い現場であるとも言える。本稿が、地域日本語ボランティア教室の日本語教育活動に焦点を当てる理由もここにあり、それが専門家集団ではなく言わば初心者の手作りによる奉仕活動であるがゆえに、語学教育研究一般に多くの示唆を与える端的な事象を見ることができからなのである。その主たる項目について、その実態の概観は以下のようである。

(a)到達目標：授業開始時に外国人学習者から簡単なニーズ調査や要望などの聞き取りをおこなうこともあるが(後述する「教科書」や「指導体制」「評価」などとも関連して)、特に一定期間の学習終了時での明確な到達目標が設定されないことが多い。強いて言えば、使用している教科書を仕上げるというような目標を設定しているところが多いのが現状である。

(b)教授法：ほとんどが原則として日本語(目標言語)によるダイレクト・メソッド系の教授法で指導している。ただし、元英語教員などの中には、英語で指導するという場合も見られるようだが、これにはいろいろな問題が生じている^{*10}。また、ダイレクト・メソッド系とは言え、確たる外国語教授法理論に従って指導がなされているわけではないので、指導員の個人的試行錯誤、自己研鑽に頼って指導がなされている。

ボランティア団体という組織で日本語指導をおこなう場合に、組織としての指針として、ある特定の教授法以外の指導は許可しないというところもある。これは、各指導員の対応が個人的に違くと、リレー形式での指導の場合など、学習者に混乱を与えたり、共有できる指導法の不在が指導員にストレスをもたらしたりするという理由がある。ただ、指導者全体に条件づけられた特定の教

授法だけでは、柔軟な指導法の発想を許さなかったり、現実との不適合が生じていても対応できなかったりという「形骸化」傾向も生じやすく、何より指導者の指導改善を根底から促進させない原因にもなることは大きな問題である。

(c)教科書：どんな教科書を使用するか(使用しないか)が、ボランティア教室における指導には根幹的問題となっている。地域日本語ボランティア教室にやってくる外国人学習者の大部分は、生活のための実践的日本語会話能力を求めているのだが、実はこれに適合する教科書はまだ開発されていない。また、元来、個々の生活環境の違う外国人に共通する教科書を作成することが可能なのか、そこに有用性が見られるのか、などの根本的疑義も生じており、共通した教科書という雛形を求めること自体、日本語ボランティア教室にとってかなり悩ましい案件となっている。

過去に(そして現在も)深刻な問題となっているのは、日本語が話せない外国人学習者が「生活に即役立つ実践的会話能力」の育成を求めているに対して、それに適合する教科書が見当たらなかったため(あるいは役立つかもしれないと思ったため)、会話能力養成のための教科書ではなく、「構文(=言語の形式的側面)」学習用の教科書を採用する教室が多かったことである。本来ならば、目の前の外国人学習者が要望している言語表現に関する事項を指導者が適切に準備・配置した材料(教材)で指導できるのが理想的ではあるが、その具体的ノウハウや教材の合理的用法なども熟練のいることである。

共有できる教科書が想定しがたい授業活動でありながら、一方で指導者が初心者であるがゆえに、簡単に依拠できる教科書を前提にしなければならないというこのジレンマが、地域日本語ボランティア教室の日本語指導法や指導内容自体をかえって複雑な状況に陥れてしまっていると言ってもよい。

(d)指導体制：千葉東葛地区の日本語ボランティア教室の場合で言えば、指導者と学習者、マン・ツー・マンでおこなっているところが多く、その授業内容によっては数名のグループでおこなうこともある。ただ、ボランティア教室の場合、グループ授業でいつも問題になるのは、学習者のレベル差が授業進度の妨げになるということである。日本語学校でのクラス授業でもそうした問題はいつも生じてはいるが、ボランティア教室の場合は出席も義務ではなく、参加時期も一律ではないため、学習者の日本語能力には相当のバラつきがあることが前提となる。マン・ツー・マン授業をおこなっているところが多いのもここに1つの大きな理由があるが、グループによる学習効果

(学習者同士のやりとり／他の学習者との対比／話題の拡大など)は期待できなくなる。

(e)評価：教育には常に適正な評価に依拠した学習改善、指導改善が必要であることは言うまでもない。そのため、評価には学習者、指導者双方からの相手への評価に加えて、それぞれの自己省察の評価や指導者同士の評価もあり得る。しかし、ほとんどのボランティア教室で、そのいずれのレベルでも実施されがたいのがこの評価の実践である。その理由には

- ・学習者の到達目標が明確に設定されていないため、評価基準や評価方法なども教室全体で提案されていない。
- ・指導者の評価に対する意識が薄く、教科書に設定されている練習や問題に答えられればよしとしている。
- ・指導者同士は同じ初心者同士からスタートしていることがほとんどなので、他者を評価したり、批判したりすることにはなじまない気風がある。
- ・外国人学習者が指導法への不満を抱いていても、奉仕してくれている指導者に注文を付けたり、批判したりしにくい状況がある。不満を直接言われぬことで、指導者は自分の指導法の短所に気づきにくくなる。

などがあげられる。学習者の能力確認ばかりでなく、授業活動の有効性を確認するためにも、また指導者が自分の指導をフィードバックするためにも、評価に対する認識の深化が求められる現状にある^{*11}。

2. 陥りやすい指導上の錯誤

2-1 語学学習に必要な言語能力とは

地域日本語ボランティア教室で日本語教育に携わっている指導員は、上述のように多くの問題を抱えながらも日本語という目標言語を教えることに努めていくわけだが、少しそのことに慣れてくると、「自分の授業には何の問題もない／すべて順調に運んでいる／学習者も満足している」などの感想を述べる指導員も少なからず出てくる。これらの文言は、内実とはまかく、正直な実感として述べられているので、外国人学習者との間に信頼関係ができたり、教えたことの呑み込みが良かったりすると自然に湧き上がる感興でもある。また、自分の授業に対する安堵感や試行錯誤の後に持ち得た指導への自信でもある場合が多い。地域日本語ボランティア教室という施設の有存在意義が、単に日本語学校のボランティア版に過ぎないというのではなく、より地域の特色やきめ細かな生活上の言語表現をも掘り上げようという奉仕精神に支えられているものであれば、かような喜びや満足感を指導員が述べるのは確かに相応しいことでもあろう。

しかしながら、こうした感想のある一方で、肝心の学習者の日本語能力自体、わけても日常会話能力に目を向けると、使用している構文学習用の教科書で教えたことがそこにほとんど反

映されていない現状が多く見られるという現象が起きている。昨今の語学教育理論では、「文法と単語さえきっちり学べば、それをベースに会話能力も自ずと育っていくはずだ」という認識には疑義が生じている。むしろ、「文法」や「単語」の習得は語学教育の基盤を形作る要素であることは妥当だとしても、ハイムズ Hymes, D. が指摘したとおり、チョムスキー Chomsky, N. の competence (一般には「言語能力」と訳されているが、これは誤解を招く訳語。正確には「performanceを可能にする言語知識・脳内文法」とする方がよい) と performance (言語運用・実際の言語使用) という二分法だけでは人間の言語能力のすべてを十全には説明しきれていない。performance の内実が the actual use of language in concrete situations を意味しているのであれば、competenceからperformanceを可能にするさらなる言語能力、言わば社会言語能力をも含めた「状況・内容に即して社会的に正しく言語を運用する能力=コミュニケーション能力」というものを指定しなければ、実際の言語表現には種々の厄介な問題が持ち上がってくる。

文法的な誤りというものは見られなくても、日本人なら表現はしないレベルの不自然さ(社会的なコミュニケーション言語能力の不適切さ)、または相手に与えてしまう本来の発話意図とは別の意味・感情などを日本語学習者に納めできるように説明するのはなかなか困難なことである。

ハイムズは、コミュニケーション言語能力の具体的内容として、正しい(自然な)言語運用を可能にするには、言語表現を創出する場合に「(1)文法的に可能か (2)実際に可能か (3)適切か (4)実際に生じるか」を吟味する4側面の知識も必要であると指摘したが、その後、ハイムズの流れを汲んで、カナール Canale M. とスウェイン Swain, M. は、コミュニケーションを構成する能力として文法能力 grammatical competenceの他に、社会言語能力 sociolinguistic competence、談話能力 discourse competence、方略的能力 strategic competenceという諸能力の必要性をも提示した。ここで言う談話能力とは、複数の文を結びつけ、文脈のある表現を作り出す能力、また方略的能力とは、言語によるコミュニケーションが困難な場合、それをさまざまな方略(strategy)で補完する能力を意味するが、これらは先の自然な言語表現ということとも相俟って、文法能力だけではコミュニケーションの言語創出に限界があることを示している。

2-2 語学教育における「文法能力」の内実

先に、「観点・立ち位置の異なる前提項目」にも掲げたが、語学には文法力が重要だ、という場合の「文法」とは、具体的にはどんな能力を指しているのか。

「文法」を「文型(sentence pattern)」という概念に近いものとして考えている場合や、形式的規則(「テ形」の作り方、動詞の活用の種類判別、活用の規則的変化の形式)としての知識として扱っている場合、あるいは種々の構文の内容的性質(仮定条件構

文を支える助詞(と／ば／なら／たら)の違いによる後件節の機能別制限の現れ方などを指す場合、さらにこれらの漠然とした混合概念としている場合など、一つの術語の解釈レベルの前提が異なると、「語学には(あるいは会話には)文法が大切だ」などのスローガンを主張しても、その内実の妥当性がおよそ判断しがたいことになる。のみならず、「文型(sentence pattern)」という概念も、「S+V+O+C」などの言語範疇の構成法を指すのか、日本語教育でよく扱うような「～は～です」「V 1 ながらV 2 をします」などの具体的表現文型を指すのか、という違いによっても、その主張が異なってくるのは当然である。

また、言うまでもなく、仮に「文法」という術語の概念がある程度明確化されたとしても、これだけでは、「文法」と「文法能力」とは違うレベルのものであるという語学教育上の問題は、依然として解消されるわけではない。ある言語の文法の仕組みに関する知識をある程度持っていることは、語学学習を促進させる条件になることは間違いないだろう。

ただし、その語学学習が単なる教養や試験勉強ではなく、「生活上で即戦力として役立つ(=伝えたいことが言える)実践的会話能力を育成する」という目的のものであれば、文法さえやっておけばよいと済ますわけにはいかないことは自明である。単語の知識に加えて、文法力が身につけば、会話は自ずとできるようになる、というこのスローガンには、いくつかの指導者側の思い込みがある。具体的には、「ある意味を持つ文をつくるルールがわかっているならば、会話時にはそれに従って話していけばよい」という規則応用可能型の思い込みである。実際には、会話の発話時にルールを思い出し吟味しているようでは発話に間に合わないばかりでなく、社会言語能力や談話能力を欠いた不自然なコミュニケーションに留まり、日本語ボランティア教室の目的とする「生活上で即戦力として役立つ実践的会話能力を育成する」という言語能力育成には効率的な指導とはなりにくい。

2-3 文型学習とコミュニケーションの問題

地域日本語ボランティア教室では、先述ごとく「構文学習用の教科書」を使用しているところが多いため、先の錯誤に陥りやすい面があって、それらの教科書のいくつかには文型練習ばかりでなく、「会話」という項目がある場合には、指導者にさらなる錯誤、混乱を生じさせている部分がある。

「N1へ V1 から N2 を V2 します(た)。」という文型を学習する単位では

(1) 毎日 うちへ帰ってから、宿題をします。

(2) 昨日 うちへ帰ってから、テレビを見ました。

などの例文が示されている。意味に不自然さはないものの、すぐわかるように、ここにはコミュニケーション言語というレベルでは大きな欠落がある。それはこれらの例文が「発話意図=文の機能」の見出しがたい表現になっているという深刻な問題である。意味自体はわかって、「いつ、何のために、その表現を言

うのか」というコミュニケーションの伝達意図は、この表現だけでは読み取りが困難である。

構文学習用の教科書で、このような形式的意味しか持たない例文を優先するのは、構文の仕組みを明確なものにしたいという別の思惑があるためで、例えば「N1よりN2の方がイA(イ形容詞)です」の文型学習では「新幹線より飛行機のほうが速いです」などの(意味自体はわかりきったことで発話・伝達意図は見出しがたい)例文を敢えて示し、N1とN2の配置順の理解を明確なものとしているわけである(ただし、文型学習で示される例文がすべて表面的な意味しか持っていないということではない。「これはいくらですか?」「この道をまっすぐいくとコンビニがあります」などは、そのまま日常的機能を持つ例文として扱える)。

それでは、文脈を持った会話の中で先の(1)を示せば、その発話意図が容易に見出せるかと言うと、(1)の表現のままではいかにも不自然さが残る場面しか想定できない(これは英語教育での「I am a boy.」「This is a pen.」がその典型であろう。どんなに発話意図が見えにくい表現であっても、ある特殊な文脈に置けば「This is a pen.」にもそれなりの発話意図が読み取り得るが、しかし、それはあまりにも特殊な意図と言わなければならない)。この「V1てから V2します」という文型の表面的な意味(V1の動作完了後にV2をおこなう)が理解できたとしても、依然、その動作順を言い立てて相手に伝えようとしている発話意図が俄かには読み取れないままである。強いて言えば、「なぜ、今ここで宿題をしないの?」「毎日、宿題はいつ(どこで)するの?」というような質問の答えとしての発話であると考えられるが、やはりこのままでは不自然さが残るし、(2)では、日本人からすると、「うちへ帰ってからはじめてテレビを見た。それ以前にはテレビは見られなかった」などの意味が強調される表現とも映る。

構文理解のための学習ではなく、会話能力育成のための学習であるならば、ここでの学習の目的は「V1てから V2します」という文型を一般的にいつ使えば、どのような自分の発話意図が相手に伝わるのか、というコミュニケーションに一番肝心な発話意図の伝達表現を教えることでなければならない。文型練習だけでは現実場面とかかわりのない表面的、形式的意味にそれが埋没したままで終わることになる危惧がある。運用法(=伝えたい発話意図を明確に表現する言語の使用法)を文脈からわかりやすく理解させたいのであれば、次のような会話の中に示して、発話意図を感じ取らせるような配慮が必要となる。

A:これから みんなで いつもの寿司屋へ行きます。リーさんも 行きませんか?

B:いいですね。でも、わたしは この書類を コピーしてから行きます。

先に行ってください。

A:そうですね。じゃあ、待っていますよ。

B: はい, すぐ行きます。

ここでは「V1してから V2します」という文型が、「V1し終わらなければ、V2することができないので、今はすぐV2することができないが、V1し終わればV2するつもりだ」という事情を話し、V2の行為が少し遅れるが相手の求めに応じてV2の行為を約束する、という発話意図が読み取れよう。

むしろ、「V1してから V2します」の文型の発話意図はこれが典型というわけではなく、他にも「手順を示す」「婉曲的な拒否表現」「通常とは違った動作順を言い立てる」などの用法も考えられるが、いずれにせよ、相手への発話意図、伝達意図が明確にならなければ、この文型の形式と表面的な意味を学習したとしてもコミュニケーションの学習にはなりたい。

日本語ボランティア教室の指導員が、こうした文型の形式的意味の学習ばかりに終始して、通常会話における代表的な発話意図＝機能の学習という意識が後退してくることは、「文型学習＝構文と形式的意味の学習」が促進されれば、後は場面・必要性に応じて適切な文型の「当て嵌め」が自力で簡単にできるはずだ、と思ってしまう錯誤、危険性から来ている。この問題こそは、ボランティア教室設立当初から今日までずっと尾を引いている問題でもある。

3. 形式面の学習と、実践的運用法の学習

3-1 「形式学習」対「機能学習」

これまで述べてきたとおり、「文法、文型」学習自体が無益、害悪なのではなく、それのみで会話能力が育成されるという錯誤が問題だということ、また、「文法、文型」という言語形式の習得が、無条件に「発話意図＝機能」の習得と連動しないという認識を持つことが実践的会話能力を育成する語学指導では重要である。

「文型学習」と「機能学習」との間にさほどの距離はないという考えを持つ指導初心者の声もよく聞くが、そこには、文型学習で示された形式的意味のみ持つ例文を、現実場面の実践的な例文として移し替えるのは容易だという認識がある。しかし、その移し替えたつものの例文に、日常的会話で適用できる発話意図が表れているかという、多くの場合、やはりそうはなっていないことが多い。その要因はどこにあるのか。例えば、「わたしは Vたことがあります。」(経験)という文型に対する会話例文を考案した場合、「納豆を食べたことがありますか?—いいえ、ありません。みそ汁をのんだことはありますか?—はい、あります。」などの例は、やはり単なる「経験」という形式的意味しか有しておらず、これらが、その文型の「機能」を示す例文になってはいない。

逆に言えば、どんな場合に「経験」を言うことで、自らのどんな発話意図が相手に示せるのかが感づけるような会話例になっていなくてはならない(例えば、「そこへは行ったことがあります。案内してあげますよ。」→ 経験があることでアドバイス、申

し出をする「そのアプリなら使ったことがありますから、すぐにその仕事はやることができます。」→ 経験があることで自己能力をアピールをする など)。

こうして見ていくと、形式的文型学習と機能的会話学習とは、いよいよ真っ向から相対立する理念としても映ってくる。しかし、歴史的に語学教授法の代表的理念を辿ると、そこにはこれらの問題を含む大きな3つの理念が指摘し得る。

それは、FonFS(Focus on Forms)⇒FonM(Focus on meaning)⇒FonF(Focus on Form)という推移で、最初のFonFSの理念を代表する教授法が「オーディオ・リングル・アプローチ」であり、次いで、それがパターン・プラクティスなどの形式面の学習にとられすぎているとの批判から、FonM という理念による語学教授法が提唱され、その代表格が「コミュニケーション・アプローチ」であった。それは形式的意味ではなく、発話意図という意味機能を重視した理念による教授法であった。

しかし、このような見方はやや短絡的なもので、特にコミュニケーション・アプローチに関しては、言語形式面の学習にはほとんど触れないかのような印象を与えてしまう。「会話時に話者の発話意図が伝達されなければまさにその意味をなさない」とする社会言語的能力をも考慮したコミュニケーション・アプローチの意味重視の理念は、会話学習の趣旨に沿うものではあったが、逆に「文法や単語(語構成も文法という立場)という言語の形式面の学習がなければ、場当たりの、一回的な“トラベル会話”の学習に終始してしまうのではないか」との批判も持ち上がった。しかし、コミュニケーション・アプローチの趣旨は、言語形式を軽視するものではなく、「発話機能が明確な会話練習」を通じながら、その機能を支えている「文型」の学習に計画的に目を向けるということにもあったのである(学習者と指導者とが「協議」によって、各課の内容と学習手順を検討し、原案に修正や変更を加えたりする活動も考えられた^{*12)})。その反面、言語形式の面に集中しようとすると、コミュニケーション・アプローチの目指す「ロールプレイやシミュレーションを通してのメッセージに焦点を置く練習」が切り離されることにもなり、ドリル練習と自由練習との配分の厳格さは、しばしば曖昧になりやすくなった。しかし、後のFonFにつながる契機は、すでにコミュニケーション・アプローチのタスク中心活動(課題解決活動=TBLT)などが孕んでいたと言えるのである。

3-2 FonFという提唱とその具体的実践の試み

ロング Long, M. H.が1991年に提唱した語学教授法であるFonF(Focus on Form)は、コミュニケーション・アプローチへの言語形式軽視批判や、「文法重視学習」対「発話機能学習」という構図に折り合いをつけるものとして注目されることになる。

その方法は、あくまでコミュニケーション能力の育成を目的とする語学教育を中心にするため、見かけはコミュニケーション・アプローチでも見られるような発話機能の理解やタスク中心型

の授業にも映るが、言語形式(文法・語彙)の面にも必要が生じた場合にはそれにも注目するというもので、それは授業活動中に学習者の言語形式に関する知識が危うくなった場合などのタイミングで知識の確認に目を向けるという手法である。

ただし、言語形式の問題に触れる場合には、それまでのコミュニケーションとしての会話の流れを中断して(コーナーを区切って)おこなうことは原則として想定されておらず、あくまでも授業活動自体はコミュニケーション・アプローチ同様、タスク中心の教授法であったり、発話意図の伝達を目標とする会話練習であったりすることは変わらない。ただ、単なる「文法コーナー」「会話コーナー」というように言わばオーディオ・リングル・アプローチとコミュニケーション・アプローチとを交互にやるというような発想ではなく、コミュニケーション言語能力の促進を中心とした授業活動をおこないながら、その基礎部分に求められる言語形式の正しい知識の確認を、その必要が生じた場合におこなうという方法をとる。

形式言語による発話能力の下支えという基礎力は意識しつつ、それがあくまで表面的な練習に陥らず、発話意図を適切に反映するための実践練習となることを基本理念としている。つまり、ここでは形式言語への注意と意味機能への注意は必ずしも互いに排除し合うものではないというスタンスをとることが可能になるわけであるが、その注意喚起の仕方(シフトの仕方)に指導者の力量が求められることになる。

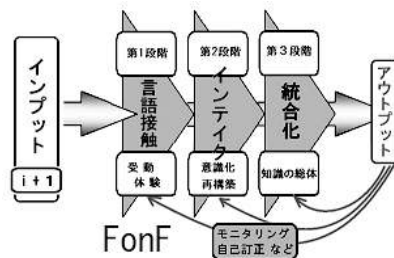
注目することになるほとんどの場合の言語形式のミスは偶発的に学習者から発せられた発話の躓きであり、教師はその点に関してある程度予想を立てられる場合もあるが(学習者の能力評価が十分できている場合)、予測不可能なことも多い。地域日本語ボランティア教室の指導員の場合には、それに対応することに相当の困難が予想される。

言語形式に注意を向ける際、具体的にどのような方法に依るかは、一義的に定められているわけではない。それは学習者の曖昧さや不完全さの度合いにもよるからである。留意すべき点は、そこでコミュニケーション言語能力の育成のための授業活動自体を中断させてしまうことがないようにすることで、学習者の関心を絶えず、「発話意図の伝達と聞き取り」という部分に集中させておくことである。形式言語が自動的に発話意図を言語表現として形作るのではなく、形式言語の知識はあくまで表現しようとする発話意図を正確なものに仕上げるツールとしての基礎力なのだという認識を寸断させないということが優先される。言語形式には学習者自身が気づかせることを原則とし、それによって発話の流暢さと正確さの両方を同時に向上させることを目指す。

FonFの具体的な手法には、まず、学習者の側に活動の中心を置く「暗示的手法(implicit attention-attracting technique)」の代表的なものとして、インプット洪水(学習させたい項目を頻繁に

出す)、インプット強化(学習させたい項目を強めて示す)、リキャスト(学習者のミスを指導者がさりりと直してみせる)、プロンプト(学習者のミスに自分で気づけるよう促す)などがある。これらが敢えて暗示的な手法をとるのは、先述のように、あくまでも「コミュニケーション学習を志向している学習者」の意識を途中で寸断させてしまわないようにするためである。これは言わば学習者に自己主導型学習(Andragogy)を促す手法であるが、単なる「自力学習」をさせているのではなく、コミュニケーション言語能力学習においては「意味に重きを置きつつ言語形式の特徴へ注意をシフトさせることには効果がある」という心理言語学の成果を踏まえての手法でもある。それはつまり、クラッシュェン Krashen, S. などの強調するインプットが意味ばかりでなく、文法のような言語形式の処理にも関係していることと、アウトプット自体もインプットになり得る、という発話能力理論をベースに考えられている。(図1)

図1 FonFがベースとする第二言語習得のプロセスモデル



一方、指導者の側から直接学習者へ働きかける「明示的手法(explicit attention-directing technique)」としては、解説(文法・語彙事項をメタ言語で説明する)、振り返り(授業活動の後に学習項目を再度確認する)、発展型タスク(学習した項目を学習者がさらに補充できるように課すタスク)などがあり、「解説」などはそこだけ見ると一般の授業と何の変哲もないように映るが、コミュニケーション言語能力学習の中でおこなうことから、説明は簡にして要を得たものとし、そのタイミングにも注意しなければならないものである。明示的な手法は教師主導型学習(Pedagogy)となるが、自己主導型学習では習得が困難な事項の場合、知識として与えた学習項目が、後のタスク解決授業のポイントになる、などの場合にはこの明示的手法が有効に働く。

ただし、自己主導型学習・師主導型学習(という二区分に授業活動を振り分けるというのではない。その本質を言えば、指導者の側は(アドバイザー、支援者、相談者であったとしても)、授業を進めるにあたって、言うまでもなく学習活動すべてにPedagogyとしての授業責務を負わねばならない。

3-3 日本語ボランティア教室における指導法の手がかり

地域日本語ボランティア教室においては、その指導の基本姿勢は「教える」のではなく、あくまでも「対話する」という姿勢からなされるものでなければ、コミュニケーション言語能力の促進は効率的にはいかないであろう。「学習者が日本語を話せない

のだから対話やタスクなどでできない」というのは指導初心者からしばしば聞かれる意見だが、対話やタスクとは完全な言語ばかりでなされるものではない。互いが、何らかの意思疎通をおこなおうとしていることを大前提に、あらゆる方略(strategy)を駆使してコミュニケーションをとっていこうとする姿勢が肝要で、それはまず指導者側に積極的に見られねばならない。

とは言え、地域日本語ボランティア教室には一般の学校とは違った特殊な事情(授業数が週1～2回程度と限られている/外国人学習者は連続して出席するとは限らない/語学学習に慣れていない外国人も多い/授業体制がマン・ツー・マンなので、グループ学習ができない/学習者の達成度を評価する用意がない/会話力が不十分なのに日本語能力試験などの勉強方法に関心がある学習者もいる…など)もあるのは確かで、それを除外して一般的な指導法を奨励するのは必ずしも現実的、効果的なことではあるまい。しかし、外国人の大半が求めているニーズが、「生活に即役立つ実践的会話能力」なのであれば、指導体制の条件が整わないからと言って、そのニーズにはそぐわない指導法で学習を続けるわけにはいかない。効率よくコミュニケーション言語能力を育成できそうな指導法があるのに、それが実行できない問題があるのであれば、どこまでなら可能なかを検討し、「骨抜き」にならない程度の指導法の簡略化や編み直しの工夫に挑戦できることが望ましい。

FonFの指導法は、従来のFonFSやFonMでは不十分であった部分を合理的・効率的なレベルへ組み替えようとしているものであるが、反面、指導者に新たな知見やトレーニングを要求する面も有している。それは何もFonFに限ったことではなく、サイレント・ウェイ、CLL、VT法、いずれの教授法もそれを効果的に実行しようとするならば、相当の指導法トレーニングが必要になるのである。ただ、日本語ボランティア教室の指導者にそのような指導能力の開発を求め、高次の研究や研鑽を促すのみでは、根底にある奉仕精神も疲弊・硬直してしまうであろう。できるだけ簡便で模倣しやすい形の指導パターンを示すところから始め、それと同時に

- (1)その指導法がなぜ効果的なのか、という理由づけと一緒に示すようにする
- (2)教科使用に拘泥せず、可塑性の高いさまざまなレベルの教材とその用法を示す
- (3)ニーズに応え得る教授法(例えば日常生活での会話ならFonFなど)の手法の中で、比較的实施しやすい具体的な用例をその学習効果とともに示す
- (4)指導者が「教え込む」という姿勢から、自己主導型学習(Andragogy=学習者が自ら気づき、自己解決できる学習)という姿勢にできるだけシフトしていく重要性を強調する
- (5)指導者が互いに情報交換し合える環境をつくり、大学などの研究機関や専門機関とも随時、連携研究がとれる体制を

つくっておく

などの方策をここでは提言しておきたい。

注

- * 1 ここで言うビリーフ(belief)とは、学習者・指導者が抱いている学習に対する信念・信条・確信などのことである。指導者も学習者のビリーフを把握しておくことが、教育効力を高める要因になる。
- * 2 文化庁が示した「日本語教育のための教員養成について」(2000)の方針に沿った講座が大学や民間の機関として設置されており、民間の養成講座では420hの履修が求められている。
- * 3 岡 益巳「中国人就学生問題に関する一考察(土生芳人教授退官記念号)」、『岡山大学経済学会雑誌』第25巻第3号、岡山大学経済学部、1994年2月25日。
ここには、日本語指導の是非に関する事柄ばかりでなく、教室運営や外国人の就労問題などに大きく関わる部分も多いため、本稿では敢えてそこに立ち入ることはせず、語学教育の問題のみに論点を絞ることとする。
- * 4 2001年に、法務省が(財)日本語教育振興協会を認定し、以後2010年までここが日本語教育機関の審査・認定事業をおこなった。
- * 5 この基準は、かつて日本語教育施設の審査・認定を行っていた(財)日本語教育振興協会によって明文化された。ただし、民間の日本語教員養成講座設置の具体的内容・条件までには詳細な言及はしていないため、一概に講座修了生の質が一定のレベルに達しているかどうかには疑問も残るのが現状である。
- * 6 2007年に、国内在住外国人の増加を受けて、文化審議会国語分科会に日本語教育小委員会が設置された。ここが中心となり、地域日本語教育支援事業として教育の質向上を促進させるため、『生活者としての外国人に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』(2010)他、合計5冊の冊子(通称5点セット)が編まれ、今後の地域日本語ボランティア教室の指針とするよう促している。
- * 7 例えば、文化庁日本語教育小委員会の資料2-2「地域における日本語教育の実施体制について 中間まとめ(案)」(2015.7.10)などにまとめられている各日本語ボランティア教室からのヒアリング調査の内容など。
- * 8 法務省の調べでは、中長期の国内在住外国人の人数は、2011年の東日本大震災などの影響で減少していたが、2013年に再び増加に転じ、2015年末には223万人、2016年末には238万人と、過去最高となっている。
- * 9 文化庁「平成27年度 日本語教育実態調査」では、日本語教師数は全体で36,168人、機関・施設など別の内訳を見ると、国際交流協会に所属する日本語教師が12,024人(33.2%)と最も多くなっている。
- * 10 今日の大部分の教授法では、コグニティブ・アプローチのような一部の教授法を除き、そのほとんどが目標言語によるダイレクト・メソッド系(直接教授法系)を採用している。ここには、第二言語習得理論の知見も反映しているわけだが、今日でもまれに「日本語教育は英語でおこなうのがよい」という旧弊がまだ残っている部分も見受けられる。日本語ボランティア教室では賛成していないところが多い。
- * 11 先の注6に述べた文化庁の「5点セット」のうち、2012年には「生活者としての外国人に対する日本語教育における日本語能力評価について」、2013年には「生活者としての外国人に対する日本語教育における指導力評価について」が編まれている。
- * 12 K.ジョーンソン/K.モロウ(1984)『コミュニケーション・アプローチと英語教育』桐原書店、原著名 Communication in the Classroom,1981)などに言及がある。

参考文献

- Long, M. (1991) Focus on form : A design feature in languageteaching methodology. In Ginsberg K., de Bot, R., & Kramsch, C (Eds.) ,Foreign language research in crossculturalperspective. Amsterdam: John benjamins, pp.39-52.
- Hymes, D. (1972) . On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds) ,Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin Books.
- Canale, M. and M. Swain (1980) . Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1: 1-47
- Krashen, S.D. (1985) , The Input Hypothesis: Issues and Implications, New York: Longman
- 和泉伸一(編)(2009)『フォーカス・オン・フォーム』を取り入れた新しい英語教育』大修館書店。
- 高島英幸(編著)(2011)『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』大修館書店。
- 松村昌紀(2012)『タスクを活用した英語授業のデザイン』大修館書店。