

# 認知言語学と第二言語としての日本語教授法<sup>i</sup>

森 山 新

(お茶の水女子大学大学院)

## 1. はじめに

かつては文法訳読法、Audio-lingual Method、Communicative Approach など、第二言語教授法の議論がさかんに行われ、様々な教授法が提唱されたが、最近では教授法の話はあまり聞かれない。教授法は無用の長物になってしまうのであろうか。

そんなことはないはずだ。確かに習得研究の本格化に伴って、教師主導の教育観は学習者主導へ、「いかに教えるか」は「いかに学ぶか」へと転換があったことは事実である。教師はまず学習者がどのように学ぶかを知り、それを踏まえて授業を組み立てることが求められている。一生懸命教えているのに学生たちが覚えないとすれば、自分自身が学習者の習得プロセスを正しく理解しているか、それを踏まえた教え方をしているかについて、まず反省してみることが必要である。その意味ではかつての教授法全盛の時代に比べても、よりよい教授法が求められる時代になったと言えるだろう。

## 2. 今日求められる教授法とは？

では今日求められる教授法とはどのようなものであろうか。少なくとも以下の点が重視されてよいだろう。

- ① 正しい言語観に基づいている
- ② 習得研究の成果を踏まえている
- ③ グローバル時代のニーズに応えている

これまで現場の教師たちは、言語学や第二言語習得の研究者が、教授法など、教育現場に役立つ指針や提言をほとんど提示してくれなかったという不満を持ってきた。言いかえれば「応用言語学」とは言うものの、現場へ応用することのできる知見というものはあまり提示してくれなかったということだ。そのような中、Krashen & Terrell の Natural Approach (NA) が、理論的には様々な問題を抱えつつも、当時、現場の教師たちに受け入れられたのも、教育現場に具体的な提言を行ったためであろう。

今世紀に入り、認知言語学は「応用認知言語学」を唱え、言語習得や言語教育に対し積極的に研究を行い始めた。では、応用認知言語学が唱える教授法とは一体どのようなものなのか。

## 3. 言語とは何か？

一体「言語」とは、「言語の本質」とは何だろうか。これについて Chomsky は、言語の本質をヒトが遺伝的（生得的）に与えられた「文法（統語論）」であるとした。これに対し認知言語学は、記号的（symbolic）な側面こそ言語の本質であると考えている。要するに言語とは「意味（概念）と形式（音）とがマッピングされた記号」だということである。

一例を挙げよう。子どもは生まれてしばらくすると、自分の家の庭でワンワンと吠えるシロがinuであることをお母さんから学ぶ<sup>ii</sup>。そして公園で出会う同じような動物もinuであることや、時々どこからともなくやってきてニャーニャーと鳴く動物はinuでないことなどを知る。そのような経験を経て、子どもは、inuとは自分の家のシロを始め、4本足で、ワンワンと鳴く動物全てを指すこと、言いかえればinuとは特定の犬（例えばシロ）を指すのではなく、犬のグループ（カテゴリー）の成員全てを指すことを学んでいく。ここで「4本足でワンワンと鳴く動物」というのが犬の「意味（概念）」であり、それにinuという「形式（音）」がマッピングされる。このようにして「意味」と「形式」とがマッピングされたものが言語だと考えるのである。

ヒト（ここでは日本人）以外の動物にとって、「inu という音」は「inu という音」以外の何物でもなく、「inu という音」を聞いて「犬」を見たり考えたりすることはできない。しかしヒトは「inu という音」を聞いて、「犬」のほうを見たり、「犬」のことを考えたりすることができる。このように「あるものを別のもので指し示すことができる」、そのような「もの」が「記号（symbol）」である。ヒトは進化により、普遍文法を授かったのではなく、何かをシンボルとして表す「記号」が扱えるようになったと考えるのである。つまり「記号」を扱うことができるのは（基本的に）ヒトのみであり、そのような能力を授かったことで、ヒトは記号としての「言語」を使えるようになったと考えるのである。

従って「言葉を学ぶ」とは、その意味と形式を覚え、両者をマッピングすることである。さらに、両者をマッピングし、即座に意味を形式に換えたり（産出）、形式を意味に換えたり（理解）できるようになるのが言語運用である。

#### 4. 教授法で何を重視するか？

これまでの教授法をふりかえると、文法などの「形式」面を重視するもの（Audio-lingual Method など）は Focus on Forms(FonFs)と呼ばれる。このような教授法は言語の形式面の習得には役立ったが、意味とのマッピングに問題を残し、コミュニケーション能力が育たなかった。

その後 NA を始めとした Communicative Approach が現れた。これらは「意味」の伝達を重視した教授法で、Focus on Meaning(FonM)と呼ぶ。FonM は FonFs とは逆に、意味伝達はできるようになったが、形式面の習得が十分ではなく、文法が不完全なまま発達がストップしてしまう、いわゆる「化石化」という現象が見られた。最近では FonM の問題点である「形式の不正確さ」を補強しようと Focus on Form(FonF)が注目されている。これは意味を伝達するコミュニケーション活動を行いつつも、必要時には形式面にも注意を向け、意味と形式の両面の習得を促そうと考えられた教授法で、「FonM の改訂版」である。これは認知言語学の考えとも合致している。認知言語学の観点からいえば、言語とは意味と形式がマッピングされたものであり、意味と形式を覚え、それを記号としてまとめあげ、使えるようにすることが重要である。そのため、欲を言えば Focus on Symbol、つまり意味と形式の両面とそのマッピングにフォーカスを当てる教授法がよいと考えられる。

## 5. 認知言語学的観点からの教授法

では認知言語学は具体的にどう教えるのか。これについてはAchardの提案する教授法を紹介したい<sup>iii</sup>。

NAはもともと理論面では痛烈な批判を受けたものの、実践面では現場の教師の経験に基づく常識とも合致し、教師たちに歓迎された。またコミュニカティブな流れは受け入れられたが、その一方で「文法欠如の教授法 (grammarless method)」との批判を受けた<sup>iv</sup>。

このため Achard(2004)では、土台となる理論を認知言語学に置き換え、FonF の知見とコミュニカティブな文法活動を合体させた新たな教授法を提案した。それによれば授業はインプットフェイズ (IP)、活動フェイズ (AP)、文法フェイズ (GP) から構成される。

IP は言語の「理解」中心の局面で、意味領域 (例えば「私の家族と趣味」) を決めることで伝達する意味を絞り込み、意味伝達をしやすくした上で「理解できるインプット」を豊富に与える。そこで学習者は関連語彙や文法に触れ、それらが理解できるようになる。

次の AP は意味から形式へ、理解から産出へとフォーカスを徐々に移していく活動である。意味だけでなく、それにマッピングされた形式が習得されなければ産出が行えないため、形式にもフォーカスを当てながら産出を促す。例えばペアワークで片方が自分の好き嫌いを書いたものを読み、相手はそれに同意したりしなかったりする。このような中で、好き嫌いに関連する文法や語彙に触れ、使えるようにしていく。

第三の GP では、文法項目を絞り込み、それを反復して用いるコミュニケーションタスクを行いながら、文法項目の定着をめざす。文法を「説明する」のではなく、「何度もくり返す中で定着させる」のである。具体的な活動としては、かばんの中にシューズ、テニスボールなどいろいろなものを入れておき、それを一つ一つ取り出して学生たちに見せながら、そのかばんの持ち主がどんなものが好きか/嫌いかを考えさせる。教師は「走るのが好きだ」「テニスをするのが好きだ」といった学生たちの答えを一つ一つ板書し列挙することで、例えば「好き/嫌い」はヲ格ではなく、ガ格が共起する (ことが多い) などの文法知識を明示し、形式面の定着をはかる。

参考までに Achard(2004)では、この教授法で提案している「コミュニカティブな文法指導」には3つの原則が重視されている。

- ① 文法は説明するのではなく、多くの具体例を示す中で教示する。
- ② 文法指導は演繹的に行わず、帰納的に行う。つまりまず規則を示しそれを練習するのではなく、多くの具体例を示し、規則を抽出させる。
- ③ 文法指導は媒介語を使わずに、目標言語で行う。

これらはどれも、言語使用を重視し、習得は具体事例からボトムアップに進むという認知言語学の言語習得観に基づくものである。

## 6. 文化を取り入れた日本語教育

最近、第二言語教育では、言葉を教えることはもちろん、文化をも取り入れた総合的な教育が求められている。これは人と人、文化と文化が日常的に接触するグローバル化した今日にあっては、言葉だけを理解してもコミュニケーションが成り立つとは限らないとい

う時代的背景が反映している。

例えば、以下は日本ではよくある会話である。

A: どちらまで？

B: ちょっとそこまで。

ここでAが外国人だとしたらどうであろう。Bの答えの曖昧さゆえに、この人は自分と関わりたくないんだと憤慨するかもしれない。曖昧さにたまりかねず、「そこってどこですか？」などと聞いてしまう可能性もある。そうすると今度は、日本人のBのほうが、「何でそこまで聞いてくるの？」と困ってしまうかもしれない。実はこのようなトラブルは私たちの周囲で日常的に起きており、それが原因で、日本人は「曖昧だ」「閉鎖的だ」「何を考えているかわからない」といった印象を持つ外国人が少なくない。その一方で日本人の側は、〇〇人は「礼儀を知らない」「おせっかいだ」「相手の心にズケズケと入り込んでくる」といったことになってしまい、両者の間に溝や誤解が生まれ、結局日本社会ではマイノリティの外国人が排除される構造ができてしまう。

このように日常的に人と人、文化と文化が接触し交わり合う今日にあって、コミュニケーションは言葉だけの問題ではない。であるとすれば日本語教師は、日本語はもちろん、日本人の考え方や習慣、文化、さらには異文化にどう接し理解するかというスキル（文化リテラシー）まで教える必要が出てくる。

認知言語学は「言語学」ではあるが、言葉だけでなく、文化や習慣、生活にも開かれた言語観を持っている。それは、「言語とは日常の中で相手の言葉に込められたコミュニケーション意図を読み取り、表現形式とマッピングして覚えることで習得される」という考え方を持っているためである。言葉に込められたコミュニケーション意図が言葉の意味になるため、言葉の意味には、辞書に書かれているような意味（辞書的意味）だけでなく、日常生活での常識や習慣、文化などが反映した意味（百科事典的意味）も含まれてくる。

例えば辞書に書かれた「猫」の意味は世界共通かもしれないが、「あなたは猫のような人ね」と言った時の猫の意味は、話している言語によって異なる可能性がある。日本では猫は犬とともにペットであり、身近な存在であるが、韓国ではペットとして飼われることも少なく、身近でなく、かわいいというよりは不気味な存在であることが多い。そのため先ほどの「猫のような人」は日韓でかなり意味に差が生じるだろう。また夏目漱石の『吾輩は猫である』はペットとしての猫という身近なアングルから人間社会を描写したものであるが、このアングルは韓国語に翻訳した途端、通用しなくなってしまう。

このように認知言語学では、言葉の意味を辞書的な意味だけでなく、広く生活に密着した意味や、文化が反映した意味が反映していると考えられるため、文化を取り入れた総合的日本語教育を考え模索していくうえで非常に適した言語観であると言えるのである。

<sup>i</sup> 詳細は「研究領域への扉 第6回 認知言語学（後篇）」『月刊日本語』2009年9月号（アルク）も参照のこと。

<sup>ii</sup> 以下「形式（音）」を表す時はinuのように表記し、「意味（概念）」を表す時には「犬」のように表記する。

<sup>iii</sup> 詳しくは Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.) (2004) *Studies on Language Acquisition* に収められている Achard, M. (2004) *Grammatical Instruction in the Natural Approach: a Cognitive Grammar View* を参照のこと。

<sup>iv</sup> これについては Terrell が 1991 年の論文の中で認めている。