

# 認知言語学と第二言語としての日本語教授法<sup>1</sup>

森 山 新

## 要旨

今日求められる教授法は、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、といった点が重視されるべきであろう。本稿は認知言語学の提示する言語観、言語習得観とそれに基づいた教授法を紹介し、これが上記の三つの点を重視しており、グローバル時代にふさわしい日本語教授法であることを示す。

キーワード：認知言語学、第二言語教育、日本語、教授法

### 1. 教授法が重視すべきことは何か？

かつては文法訳読法、オーディオリンガル法 (audio-lingual method)、コミュニカティブ・アプローチ (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、最近は教授法の話はあまり聞かれない。教授法は無用の長物と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。

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であろう。

- 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。言い換えれば「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 のナチュラル・アプローチ (natural approach) 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 (applied cognitive linguistics)」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。また、その教授法は上記の三つの点が重視されているのだろうか。本稿ではこの点について一つ一つ考察していく。

## 2. 第二言語としての日本語習得と用法基盤モデル

まず、認知言語学の提示する習得モデルは「用法基盤モデル (usage-based model)」と呼ばれる。これが第一言語習得にあてはまることは Tomassello (2003) が明らかにしている。ここではこのモデルが第二言語としての日本語習得にあてはまるかについて、野田尚史らの研究を例に考えてみたい。野田他 (2001) では、第二言語としての日本語習得のプロセスについて、以下のような考察が加えられている。

まず、野田他は、中国語・韓国語を母語とする中級レベルの学習者を被験者にして、コソア (指示詞) の習得を調べた。その結果分かったことは、コソアの使い分けは、日本語母語話者のように、話し手と聞き手とが情報や知識、経験を共有しているか否かによるのではなく、たとえば「あんな人」や「あの先生」のように具体名詞にはア系、「そのこと」や「そんな感じ」のように抽象名詞にはソ系を接続して、「ユニット」と呼ぶべき一つの固まりを形成しているということであった。

次に、中国語・韓国語を母語とする中級レベルの学習者を被験者にして「に」と「で」の使い分けについて調べた。すると被験者は直前の名詞に注目しており、例えば「中」、「前」などの「位置名詞」には「に」、「東京」、「食堂」などの「地名・建物名詞」には「で」をつけるといったユニットを形成していることが判明した。

野田他 (2001) でこれらの例は、学習者の頭の中で「あんな人」、「そのこと」、「中に」、「東京で」といったユニットが形成されて用いられていると考え、「ユニット形成のストラテジー」と呼んでいる。しかし、例えば「に」、「で」の使い分けを考えると、この段階で

は学習者たちは「中に」、「東京で」といった具体的な固まりをそのまま使っているのではなく「□+に」の□に「位置名詞」を入れたり、「□+で」の□に「地名・建物名詞」を入れて用いており、「ピボット（軸語）スキーマ」が形成されている。さらに格助詞「に」、「で」は直前の名詞との関係だけで選ばれ、述部の動詞との関連で選ばれてはいないため、格助詞が持っている本来の統語機能も発揮できていない。すなわち統語機能の習得を前提とする「アイテムベース構文」はまだ習得されていない（詳細はTomaseillo(2003)を参照）。

このような「ア系+具体名詞/ソ系+抽象名詞」、「位置名詞+に/地名・建物名詞+で」といったスキーマは、授業中にトップダウンで教えられたものとは無関係であり、周囲からのインプットに基づき学習者が自ら構築したものと考えざるをえない。つまりこのことは、母語習得のみならず、第二言語の習得に際しても、耳にした具体事例からボトムアップにスキーマが抽出され、徐々に抽象的で包括的なルールが習得されていく側面があることを示している。

もう一例を挙げよう。学習者は、(1)、(2)のように、形式と機能の習得が不十分な初級段階に、一定の言語形式を付加することによって、その機能を果たそうとすることがある。野田他（2001）では、これを「付加のストラテジー」と呼んでいる。

(1)先生、韓国のキムチ、食べる、できますか（→食べられますか）？

(2)ここ、名前、書きます、ください（→書いてください）。

上記のように何かが付加される言語形式というのは、「□+できる」、「□+ください」といったピボットスキーマが形成され、そこに具体的な行為が当てはめられたものであるため、その点で先に挙げたユニット形成のストラテジーと共通している。両者に違いがあるとすれば、「ユニット形成のストラテジー」はスロット（□）に名詞が入り、「付加のストラテジー」はスロットに動詞や文（節）が入るという点であろう。

この「付加のストラテジー」は、様々な具体事例のインプットから能力や可能の機能を持つ「できる」や、依頼の機能を持つ「ください」といったピボットを抽出し、「□+できる」、「□+ください」といったピボットスキーマを作り、能力や可能、依頼を表す文を作るために用いられたものである。

つまり、野田他（2001）で第二言語習得時の言語処理ストラテジーとされている二つのストラテジーは、現実の言語使用を基盤としたボトムアップのプロセスの一つ、「ピボット

スキーマ」の抽出と使用であり、第二言語習得のプロセスも、用法基盤モデルが提示するメカニズムで説明することができることを示している。

### 3. 認知言語学の言語観

次に認知言語学の言語観の妥当性について考える。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」とし、これを普遍文法と名付けた。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。要するに認知言語学では、言語を「意味（概念）と形式（音）とがマッピングされた記号」と考えているのである。

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>1</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（ここでは日本人）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も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」を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を意味する。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使用である。

これまでの教授法をふりかえると、オーディオリンガル法のように文法などの「形式」

面を重視するものは、フォーカス・オン・フォームズ (focus on forms) と呼ばれている。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。

その後ナチュラル・アプローチを始めとしたコミュニカティブ・アプローチが現れた。これらは「意味」の伝達を重視した教授法で、フォーカス・オン・ミーニング (focus on meaning) と呼ばれている。フォーカス・オン・ミーニング はフォーカス・オン・フォームズとは逆に、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」という現象が起きるといった問題が指摘された。最近ではフォーカス・オン・ミーニングの問題点である「形式の不正確さ」を補強しようとフォーカス・オン・フォーム (focus on form) 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、「フォーカス・オン・ミーニングの改訂版」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、欲を言えばフォーカス・オン・シンボル (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。

#### 4. 認知言語学的観点からの教授法

では認知言語学の教授法とは具体的にどのようなものなのであろうか。本稿では Achard(2004)の提案する教授法を紹介したい。

ナチュラル・アプローチ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>2</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、フォーカス・オン・フォーム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 (input phase)」、「活動フェイズ (activity phase)」、「文法フェイズ (grammatical phase)」の三つのフェイズから構成される。

インプットフェイズは言語の「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。

次の活動フェイズは意味から形式へ、理解から産出へと徐々にフォーカスを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。

第三の文法フェイズでは、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「コミュニケーション的な文法指導」には三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。

## 5.文化を取り入れた総合的日本語教育

最後に認知言語学が提示する教授法はグローバル時代のニーズに応えうるかという点について考察する。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つては、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含まれていると考えるため、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。

では文化を取り入れた総合的日本語教育とはどのようなものになるのであろうか。本稿では現在展開中の一つの事例を紹介する。

数年前より、お茶の水女子大学文教育学部グローバル文化学環の「言語と文化」「グローバル化と日本語教育」の授業（担当：森山新）で、釜山外大、ヴァッサー大などを相手にTV会議システムによる国際ジョイント授業を行ってきたが、2009年9月からはそれをさらに拡大し、世界7大学合同のプロジェクトを展開している。参加大学は、釜山外国語大学（韓国）、ヴァッサー大学（アメリカ）、ボン大学（ドイツ）、チェンマイ大学（タイ）、ワルシャワ大学（ポーランド）、カレル大学（チェコ）、お茶の水女子大学（日本）の7大学で、遠隔交流は、TV会議システムを用いた合同授業、パワーポイントにナレーション録音を付与した作品の交換、及び掲示板（<http://gnp2009.blogspot.com/>）の書き込みを通じて行っている<sup>3</sup>。パワーポイントの「ノート」は読解教材、ナレーション録音は聴解教材として海外の学習者が利用できるようになっている。また学生の自作教材であり、交流の可能性を秘めており、学習者の動機づけを高めることができるという効果も有している。そのため海外の学生にとっては、日本語の使用と日本文化への理解とを、（遠隔）交流を通して同時に実現でき、学習意欲が向上する。ここで用いられている教授法は、遠隔での授業であるという点を除外すれば、プロジェクトワーク、または「内容中心教授法」に近いものである<sup>4</sup>。2009年度のテーマは「プロトタイプとその実際」で、まず7大学合同で、他の国の社会、人、文化に関してどのような知識とイメージを持っているかをアンケートで調べた。それを分析して、他の国の学生が持つ知識やイメージで、実際と異なる部分（ステレオタイプ）を一つ選び、それについて調査を行い、ステレオタイプと実際との違いについて、パワーポイントを用いて紹介した。

その結果、以下のような成果が上がっている<sup>5</sup>。

- ① どの国の学生もステレオタイプと実際との違いに対し様々な気づきを得た。
- ② 他の文化や自文化を相対的、客観的に見つめ、理解が深まった。
- ③ 海外の学習者は日本などの国との交流を通して日本語や日本文化に対する学習動機が



向上した。また日本語でディスカッション、プレゼンテーションをするスキルが向上し、自信が深まった。

このプロジェクトはこれまで述べてきた、グローバル化時代に求められる「文化を取り入れた総合的な日本語教育」を集大成したものであり、かつそのあり方について、実践の中で模索することをめざしている。こうした新しい言語教育への試みはまだ始まったばかりである。今後、実践を通じて得られたさまざまな成果を蓄積し、グローバル時代に求められる新しい言語教授法構築にたどり着くことを期待したい。



図1 ヴァッサー大学とのTV会議授業



図2 学生が作成した「日本の伝統遊戯」に関するナレーション録音付きパワーポイント教材の1ページ

## 6.おわりに

以上、本稿ではまず、これからの日本語教育に求められる教授法が、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じている、といった点が重視されるべきであることを確認した上で、認知言語学の提示する言語観、言語習得観、教授法がこれら三つの点を重視しており、これからの時代にふさわしい日本語教授法であることを示した。

注

- 1 以下「形式（音）」を表す時は inu、「意味（概念）」を表す時には「犬」のように記す。
- 2 これについては Terrell が 1991 年の論文の中で認めている。
- 3 多文化多言語サイバーコンソーシアムの活動と作品については、次のサイトで紹介されている。<http://globalnetwork2009.blogspot.com/>
- 4 李（2009）はこの点に着目して交流を通じた教授法を「交流法」と呼んでいる。
- 5 本プロジェクトは日本人学生も参加しており、日本人学生に対する成果もあるが、これについては省略する。

参考文献

- Achard, M.(2004)Grammatical Instruction in the Natural Approach: A Cognitive Grammar View. Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.) *Studies on Language Acquisition18: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Tomasello(2003)*Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 李徳奉（2009）「「交流法」による多文化理解教育の効果と限界」『平成20年度大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的伝達スキルの育成」平成20年度活動報告書（学内教育事業編）』、お茶の水女子大学
- 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(2001)『日本語学習者の文法習得』、大修館書店.
- 森山新（2007）「グローバル時代に求められる総合的日本語教育と認知言語学」『研究年報』3、111-117、お茶の水女子大学比較日本学センター
- 森山新（2009a）「文化を取り入れた総合的日本語教育のための新たなとりくみ：国際交流型授業国際と遠隔協働授」『平成 20 年度大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的伝達スキルの育成」平成 20 年度活動報告書（学内教育事業編）』、お茶の水女子大学
- 森山新（2009b）「教授法研究の活性化のために：認知言語学からの提言」『月刊日本語』、2009 年 9 月号、66-69、アルク

森山新（2010）「文化を取り入れた総合的日本語教育」『研究年報』6：163-169、お茶の水  
女子大学比較日本学教育研究センター

お茶の水女子大学大学院、[moriyama.shin@ocha.ac.jp](mailto:moriyama.shin@ocha.ac.jp)

Cognitive Linguistics and Teaching Method of Japanese as the Second Language