

言語習得のスタイルと種類

ユディット・ヒダシ (ブダペスト商科大学)

hidasi.judit@kkk.bgf.hu

【要約】

教授法や学習方法、教師中心か学習者中心という二項対立的な知識習得アプローチ、コミュニケーションに対する期待やその機能、学習スタイルや学習ハビトゥスは文化の影響を受けており、ヨーロッパと日本では伝統的に大きな違いがある。本稿では、DeKeyser (2003)やFelder&Soloman (1991)の分類を紹介するとともに、今日のデジタル社会において新しいタイプの知識習得スタイル、「ネット中心」と名付けられるスタイルが形成されつつあることを明らかにする。ここでは、教師は従来と根本的に異なるファシリテーターやコーチの役割を担うことになる。

1. 教授法の相違

教授法と学習方法はどちらも文化の影響を受ける。1970年代、Jules Henry は55の教授法を挙げたが(1976)、以来、その数は明らかに大幅に増えている。観察、模倣、繰り返し、暗記その他受動的な方法が、日本語の指導・学習の代表的な強みとしてあげられる一方で、行動、問題解決、比較、議論等は、能動的な欧米の指導・学習の範疇の考え方により近い。前者が理解以前に全体的な内容の認識と考察に主眼を置くのに対し(高コンテキスト文化)、後者は表面に現れた(ほとんどの場合口頭での)メッセージの集積を重視し(低コンテキスト文化)、すぐに反応が返ってくることを期待する。コミュニケーション行動の種類でいうと、前者は防御型に、後者は攻撃型に近い。

DeKeyser (2003) は、指導・学習について「明示的 vs 暗示的」および「帰納的 vs 演繹的」定義の付与を試みている。この考え方は図表化するとわかりやすい。

DeKeyser (2003)による指導・学習のタイプ

言語教育・ 言語学習	演繹的=規則(構造)から具体的な現われへ deductive	帰納的=具体的な現われから全体(としての構造)へ inductive
明示的 指導・学習の意識的な過程	伝統的な文法に基礎を置く教授法 traditional teaching based on grammar	生徒自身に規則を「発見」させる to make the students discover the rules for themselves
暗示的 指導・学習の無意識的な過程	(生得的な)パラメータを使用 to use (innate) parameters	自然な過程の結果としてのインプットから習得 to acquire from the input as the result of a natural process

「規則を教える伝統的な指導方法では、学習は演繹的かつ明示的である。生徒が教科書で事例を学んで自分で規則を見つけるよう奨励される場合、学習は帰納的かつ明示的である。子どもが母語の言語能力を獲得する際、言語学習の方法は帰納的かつ暗示的である。これにくらべると、演繹的と暗示的の組み合わせは曖昧である。一方、普遍文法におけるパラメータ設定の概念は、学習タイプの一つの例として見ることができる。おそらく学習者は、生得的に得たパラメータの設定から、学習している言語がもつ多くの特徴を引き出す。そして、これは無意識のうちに必ず起こる。」(DeKeyser2003 : 314-315)

今日、ヨーロッパ諸国の外国語教授法 (FLT)は帰納的かつ明示的な方法が席卷しているが、日本で行われている指導・学習の多くは、帰納的かつ暗示的な方法をとっている。この方法は、言語習得に当てられる時間が無限に与えられていれば、すなわち時間に制約がなければとても良い結果をもたらす。(実際、これは母語の習得と同じだ。通常は、時間に押されることはない。すぐに覚える子どももいれば、時間がかかる子どももいる。しかし、制限時間というものはない。)

しかし、外国語の場合、求められる成績や期限などの制限を受けるのが普通だ。習得にかかる時間を短くする方法の一つは学習過程を「意識した」ものにすることである。注意を喚起することで、余分 - 無駄な時間 - を無くすることができる。その過程がより意識的、系統的、かつ合理的になる。少なくともこれは欧米流の考え方だ。しかし、日本では伝統的に、様々な技能習得で見られることだが、暗記による情報の保存のような脳の能力を使う方法が、外国語学習の中で大きな部分を占めている。この方法を使った場合、暗記したフレーズが必要な瞬間に記憶から呼び起こされ、活性化されることが望まれる。しかし、記憶の中に必要とされるものにぴたりと合うものがない場合には、何も活性化されない。その場合、コミュニケーションは遅速になるか崩壊し、外国語を学ぶ日本人の側からのコミュニケーション行動は長い沈黙という形で現われる。

2. コミュニケーション能力の重要性

コミュニケーション能力という概念が言語学の分野で広まったのは 1980 年代以降である。(Canale&Swain 1980) カナルとスウェインのモデルでは、4つの能力が含まれるとされる。その後専門用語として定着した Canale&Swain のモデルは、以下の種類の能力を挙げている。

1. 文法能力
2. 社会言語能力
3. 談話能力
4. 方略能力

これら4つの能力のうち、最初の文法能力は、伝統的な教師中心主義的言語教育で最も重要視され、日本でもいまだに非常に大きな関心が寄せられている能力であるが、現代の多文化・多言語社会では必要性が最も低い能力ではないだろうか。その一方で、インターアクション能力の重要性を説く(例えばCEFRの5技能など)教育では、2番目と3番目の能力が強調される。教師中心の教授法・学習方法と学習者中心のそれとを比較すると、コミュニケーション能力のうち、最初の文法能力を育成する場合、講義や教師の主導する一方向的な指導が典型的な教授法・学習方法であり、他の3つの能力を開発するには、より活発でより多くの能動性が学習者に求められる。具体的には、会話やディスカッションがコミュニケーションの基本的形式である。

知識の習得と伝達の伝統的な二元的アプローチ

教師中心	学習者中心
<ul style="list-style-type: none"> • 教師が概念的枠組みを提供する • 教師がテンポと内容構成を決定する • 学習者は聴く（受動的/受容的/観察） • 教室内での主な形式：講義 • 個人のニーズに注意を払うことが少ない • 結果の評価は教師がコントロールする 	<ul style="list-style-type: none"> • 自律した学習者 • 学習者が内容構成とテンポを決定する • 自律学習（積極的）/セルフアクセス • 教室内での主な形式：ディスカッション • 学習者自身が経験する。ゆえに演繹的 • 結果の評価はアカデミックなものではなく、より実践的（労働市場など）

「全ての指導・学習状況の土台はコミュニケーションがうまくいっていることである。なぜなら、知識の習得は指導者・学生間の情報の正確な交換を前提としているからである。」 Condon のこの論及 (1982:340) は現在も有効で、おそらく将来もずっと生き続ける不変の真理であろう。しかし、「よいコミュニケーション」とは何を意味するのか、また誰によってなされるのかという問題が残る。それは、スムーズな、言葉数の多いやり取り、考えの交換、疑念の交換や問題解決法の提供、話し合いや討論のことだろうか。もしそうなら、欧米的な考え方で「よいコミュニケーション」である。しかし、状況が日本に置き換わると話は違ってくる。

比較文化調査に基づいた最近の研究は、日本人の価値観が、伝統的なものから西欧的な価値観へ移行していることを明らかにしている (Matsumoto, 2002)。しかし、経験が示すように、これらの変化は意識のレベルでたどることができても、行動のレベルに現われることはほとんどない。たとえば、集団主義より個人主義を好む学生でも (Hidasi, 2003)、実際の状況では集団主義的な行動パターンと関連する特性に従って行動する場合がしばしばある。これは教室の中でよく見られる状況である。学生は、教師に促されても、教師の質問に自発的に答えて授業の活性化に貢献しようとはしない。授業中に教師が投げかけた質問には、誰も答えようとしないのである。わからないというより、集団の中で指名されて答えるという嫌な役目を引き受ける学生がいないのである。教師と目が合わないようにして、自分一人が協力するのはいやだという信号を発している。仲間から目立つことを意味するからだ。日本文化では、個人の業績より、協力、ひいては集団での成果に重きがおかれるため、試験の点数がよくても、社会学・心理学的調査で示されるように、日本人は自分の行動や態度において競争意識に欠け、コミュニケーションでの主張も控えめなため、教室でのコミュニケーション活動にはそれほど活発ではなく、自分の能力を誇示しようとはしない。

コミュニケーションの形式だけでなく、その機能や期待も異なっている。欧米のコミュニケーション場面では、コミュニケーションの主な役割は情報の提示および交換であるのに対し、日本のコミュニケーションでは、この機能は二次的なものにすぎない。コミュニケーションの最も重要な役割は、好ましい人間関係を維持することである。(Hidasi, 1997) これは「最高の価値は円滑な人間関係とそれを支えるコミュニケーションである。このため、集団に最も溶け込みやすいように、日本人は個人的な好みや都合を犠牲にし、意見を出さず、コミュニケーションの行動を抑制することを厭わない。」という文化的な要請を意味している。

3. 学習形態と学習方法

教授法・学習法ならびにその形態を見てみると、一般に普及している教師中心－学習者中心という二項対立的なアプローチと並んで他の分類も知られている。Felder&Soloman (1991) は、学習スタイルに関して、主として科学技術・自然科学の分野で見られるような以下の分類を推奨する。これらは、主に学習ハビトゥスを示すものであることから、言語学習にも適応可能である。

学習スタイルの分類

活動的な学習者 active learners	熟考的な学習者 reflective learners
論理的な学習者 sensing learners	直観的な学習者 intuitive learners
視覚を好む学習者 visual learners	言語を好む学習者 verbal learners
連続的学習者 sequential learners	グローバルな学習者 global learners

個々のタイプをここで詳しく紹介する余裕はないが、学習者は、個人的性格に加えて、学習者が育ってきた国民文化の影響を強く受けていることをここで述べておかねばならない。学習者は、社会化の過程で躰を受けた自身の国民文化に相応しい学習の仕方を習得してきたからである。(Hidasi, 2007) 今日デジタル社会において、新しいタイプの知識習得スタイルが形成されつつある。それは、「ネット中心」と名付けることができるであろう。技術の進歩により、外国語教育においてもインターネットの使用が普及し、ソーシャルネットワーキング（例えば、市民団体や各種クラブや団体、趣味のグループ、ソーシャルメディアなど）の利用も拡大している。このような状況では、教師は、制度的な教育の枠内でファシリテーターやコーチの役割を担うようになりつつある。

外国語の習得に関連する問題は国際化およびグローバル化の過程で重要さを増しつつある。さらに、精神プログラミングとリプログラミングの方法と手段を発見するという課題がある。神経学、心理学、社会学、等等、ほかの多くの専門領域の業績を結集し、言語習得における精神的プロセスをよりよく理解することにより、言語教育全体の効率性が向上することが期待される。

参考文献

ヒダシ・ユディット(2006) 「日本語教育現場における異文化コミュニケーション」 遠藤織枝（編）『日本語教育を学ぶ・その歴史から現場まで』東京、三修社、pp.46-64.

ヒダシ・ユディット(2007) 「第二言語の習得における文化の影響」 www.crn.or.jp (2014 年 8 月)