



Title	第二言語習得研究と第二言語教授：これからの日本語教育のための一考察
Author(s)	柳町, 智治; Yanagimachi, Tomoharu
Citation	北海道大学留学生センター紀要, 2, 58-74
Issue Date	1998-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/45562
Type	departmental bulletin paper
File Information	BISC002_006.pdf



第二言語習得研究と第二言語教授

—これからの日本語教育のための一考察—

柳 町 智 治

要 旨

本小論では、第二言語習得 (SLA) 研究者の間で頻繁に議論されてきた「SLA 研究は第二言語教授を包括するのか、あるいは教授の現場での応用を前提とするのか」という問題について、Krashen の SLA モデルと ACTFL の言語能力基準を例に、'technical knowledge' を追求する研究者と授業に応用可能な 'practical knowledge' を求める教師の両者の視点から考察する。

さらに、両者の隔たりを埋めるための方策として、教師が研究者に対し研究で示唆された結果が実際に学習の場で起きているのかフィードバックを与えることにより、仮説検証のプロセスに参画する試みや、アクション・リサーチを通じて、教師が言語を教えるプロとしての資質を高め、研究と言語教授の関係を再評価する契機とする、といった例を紹介し検討する。

最後に、以上の考察が日本語教育に示唆する問題を、(1)日本語習得研究と日本語の教授を峻別し、研究の結果を日本語教育に応用する際や、逆に、本来言語教授のために生み出されたものを習得研究に応用する際には、慎重な態度で臨むことが望まれる、(2)これからの日本語教師には教えるプロとして、今後ますます専門化していくと予想される習得研究の発展に対応すべく、研究の方法論や統計についての基本的知識の習得が不可欠になる、という二点から考察する。

〔キーワード〕 第二言語習得、第二言語教授、研究者、教師、研究と応用

1. 問題の背景

第二言語習得 (SLA) は近年その成長が特に注目される研究分野である。日本の内外での研究者や研究学会の数も増え、Ellis (1985, 1994)、

Larsen-Freeman and Long (1991)、Gass and Selinker (1994) のような優れた概説書の出版や日本における『第二言語としての日本語の習得研究』の刊行も、この分野における研究成果が近年蓄積されてきた事実とは無縁ではない。また、Ellis (1997) のように出版物のタイトルに「second language acquisition」ではなく略語の「SLA」が使われるケースが出たのも、この分野が研究領域として一人立ちし始めた証拠であろう。

このように、近年躍進めざましい SLA 研究であるが、たかだか30年ほどの浅い歴史しかもたない若い研究領域で、学問として確立されたと言うにはまだ程遠い現状と言わざるを得ない。成熟した学問領域では核となる強力な理論が存在し、それと闘ぎあう形で議論や新しい理論が展開されていくが、残念ながら SLA 研究ではまだそのような中心的な理論も出ていない。さらに、もともとこの学際的な分野では、研究者・研究領域の裾野が近年さらに拡大していて、これから目指すべき方向性を未だ模索中であるという状況にある。そのような問題のひとつが、「SLA の定義や目的は何なのか」という根本的な問いかけに対して、研究者の間でも一致した見解がないということである。中でも、最近もっとも頻繁に議論されている問題のひとつに、「SLA 研究は第二言語教授¹⁾」を包括するか否か、もっと具体的には、「SLA 研究は教授の現場での応用を前提とするのか」という日本語教育に携わる者にとっても重要な問いかけがある。SLA を研究対象とする者は言語学、応用言語学、あるいは心理学、教育学など隣接する研究分野を専門とすることが多いが、自ら第二言語や外国語を教えている者、あるいは教員養成のプログラムに関与している者が多いため、自己の研究テーマが実践的な教育の対象と重なり合うケースが多くなる。もともと現場での応用を念頭に置いてこの分野における研究を行っている者もいるが、そうでない場合でも、自己の研究成果が現場での教育に応用可能な（あるいはできそうに見える）立場にいる者が多い。共に第二言語を研究・実践の対象とする SLA 研究と言語教授は、両者の守備範囲を明確にすることがないまま現在に至っている²⁾。そういった歴史的経緯をふまえて、本論では SLA 研究と第二言語教授との関わり合いについての問題点を提示・整理し直すとともに、それが我々日本語の教育や研究に関わる者に対して示唆するものを探ってみたいと思う。

2. SLA 研究と第二言語教授—Krashen の SLA 「理論」

まず、ここ一両年に SLART (Second Language Acquisition Research and Teaching) というインターネットのメーリングリストに掲載された一連の投稿を出発点に、「SLA 研究は教授の現場での応用を前提としているか」という問題がどう捉えられているのかを見ていこう。Mike Sharwood Smith (1996) は同リストへの投稿で、「近年 SLA という術語が第二言語・外国語教授も含めるような拡大された解釈をされるようになってきているが、これは非母語話者の言語発達そのものを研究対象とし、ようやく一人立ちしかけている SLA という分野に不必要な混乱を招く。SLA での発見を応用する段階は、SLA と区別して ASLA (Applied SLA) と呼ぶべきである」という主旨の発言をし、両者の厳密な区別の重要性を説いている。彼の投稿は他の研究者、特に普遍文法の枠組みから SLA を研究している者のそれと軌を一にしている。例えば、Lynn A. Eubank (1997a) は「私はよりよい言語教師をつくるために SLA を研究しているのではなく、ただ単に SLA を解明したいがために研究しているのだ」と述べ、Kevin Gregg (1997) も「SLA の目標は学習者の脳にある外国語の表象 (mental representations) を究明することであって、そのような研究と言語教授の関係は本来的に希薄なものである」と言明している。彼等は、母語やピジン・クレオールを発達を研究対象としている者がいるように、第二言語を通して抽象的な言語の構造や表象を探究しようとしている。Eubank や Gregg にとっては第二言語のデータで普遍文法の理論をテストすることが SLA 研究なのであって、第二言語教授の方は端から念頭にない。子供の母語の習得やピジンやクレオールの研究が、それらの言葉をどう教えるかという問題と必ずしもリンクしていないのと同様に、第二言語をどう教えるかという問題も SLA 研究にとっては守備範囲外となるわけである。たまたま扱うデータが第二言語であったというだけで、SLA の研究者だけが研究成果に教室での言語教授への応用を要求されるのは筋違いだ、と彼等は言うかもしれない。

ただ、ここで論じられている SLA とは狭義のそれであることは念頭におく必要があるだろう。すべての SLA 研究者が狭義の定義に従い、「SLA 研究と第二言語教授は別個のフィールド」と認識しているわけではない。両者の接点を見出し、互いに触発し合うような枠組みを模索する試みをする者もいた。Stephen Krashen がその代表である。Krashen と言えば、

80年代に最も大きな影響を与えた SLA のモデル「Input Hypothesis」(Krashen 1981, 1982, 1985) とそれを理論背景とする教授法「Natural approach」(Krashen and Terrell 1983) の提唱者であり、日本語教育の分野でも、現在北米を中心に広く用いられている『ようこそ』(Tohsaku 1994) という教科書に Krashen の研究の影響が色濃く見られる。なぜ彼のインプット理論(「理論」と呼べるかは下に述べるように議論の余地があるが)は幅広い支持を獲得したのであるだろうか。いろいろ理由が考えられるが、最も大きな要因は、彼の SLA 理論が従来提唱されてきた数々の SLA 理論と異なり、現場の語学教師が SLA 研究に求めているもの—習得過程の解明・説明だけでなく実際の授業に役立つ具体的な指針—を専門的な知識のない者でも理解できる形で提供したことにあるだろう。「学生の現在のレベルより少しだけ高いレベルのインプットを大量に与えなさい」とか「学生の情意フィルターを下げることによって習得の効果を上げなさい」といった具体的なアドバイスこそ、語学教師が SLA 理論に対して現場に携わる者に還元してほしいと期待していたものに他ならなかったのである。少なくとも Krashen 以前の SLA 理論には、日曜日の学会や研究集会に集まった語学教師たちの「私は明日の朝一番にクラスがあるけれども、あなたの研究成果は私の明日の授業にどうやって生かすことができるのか」という“Monday morning pedagogy”の問いかけに対して、明確な回答を持ち合わせたものはなかったのである³⁾。

このように80年代には語学教師を中心として広範囲の支持を得、隆盛を誇った Krashen の理論であるが、同時に SLA 研究者からの痛烈な批判に晒されており、例えば Gregg (1984) は、acquisition、learning、affective filter、comprehensible input といった Krashen の理論を構成する construct は明確な定義づけがなされておらず、裏づけとなるデータも欠如しており、とても「理論」と呼べるものではないが、それにもかかわらず、例えば learning と acquisition は異なり、前者は後者にはなり得ない等といった独断的な結論を導いているとし、また Larsen-Freeman and Long (1991) は、affective filter にはじまる Krashen の理論は検証不能な単なる比喩に過ぎないと結論している。上記の SLART リストにおける一連の議論でも、Eubank が Krashen を「過去の遺物」と呼んで批判し物議をかもし一幕があった。

Krashen の SLA モデルのプロトタイプに対する初期の攻撃 (McLaughlin

1978) が出現してから既に20年の歳月が経過しているにもかかわらず、今だに同様の問題が議論されている事実は、SLA 研究と第二言語教授の間に横たわる問題の根が深いことを物語る象徴的な事例である。学習者や学習者の言語を対象としている点で共通しているために、両者は重なり合う部分が多いのではないかと思われがちだが、実情はその反対である。重なるのは出発点である学習者や学習者の言語の部分だけで、それを材料に何をするか、何を目標とするかについては、双方の思惑は正反対の方向を指向している。SLA 研究者の多くが目指しているのは SLA の記述・説明であり理論の構築であるが、言語教授側が求めているのはもっとプラクティカルな指標、つまり目前の“Monday morning pedagogy”への対応なのである。

3. Proficiency Guidelines をめぐる議論

Krashen と同時期に、第二言語・外国語教授に大きな影響を与える一方で SLA 研究者のサイドから手厳しい批判を受けた潮流がもう一つある。ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) の提唱した proficiency guidelines (以下 P G。例えば、Omaggio 1993を参照) である。この guidelines は50年代に米国の FSI (Foreign Service Institute) で開発された外交官を対象とした話す能力を評価するスケールをもとにつくられ、初級から中、上、そして高等教育を受けた母語話者並みの超級へと発達していく学習者の外国語能力が話・聞・読・書の四技能について記述されている。この P G は西欧語だけでなく日本語を対象にしたものもつくられ、牧野 (1986、1991) や鎌田 (1990) らによって日本にも紹介され、90年代に入ると日本語教育界でも、話す技能を測定する OPI (Oral Proficiency Interview) と呼ばれる会話テスト法と共に盛んに利用されるようになった。この proficiency 運動の理念は70年代末に登場したコミュニカティブアプローチ同様、機能主義の言語学理論を支柱としているが、それをさらに発展させ実践的な伝達能力を養成することを目標とした「実力主義」の語学教授カリキュラムに転換させようとする運動であると捉えることができる⁴⁾。

そのような運動の中核を形成するとして P G は生まれ、またたく間に言語教授のサークルで受け入れられ、支持者を増やしていったのであるが、他方で、Krashen に対するバッシングと平行するかのよう、その運動が

具体化した80年代中ごろから多くの SLA 研究者からの攻撃を受けることになる。主な批判としては、Van Patten (1986)、Kramsch (1987)、Bachman (1988)、Shohamy (1990) らの、PG は理論的背景が欠如し、SLA 研究の成果や科学的なデータに基づいてできあがったものでなく、実際の複雑な第二言語発達の過程を反映するものではない、というもの、Bachman (1988) の、会話能力の測定とインタビューの方法が混同されているというもの、さらには Lantolf and Frawley (1988) の、PG は「政治的な」動機に基づき、テスターと教師のためにつくられている、というものがある⁵⁾。これらの批判の根底にあるのは、PG における出発点とも言える言語能力 (proficiency) の construct を再度厳密に検討してから出直すべきだという厳しい見解である。そのような批判に対する proficiency 運動側の反論として Omaggio (1993) は、PG はあくまで言語教授上の目的から言語能力を記述し測定するためにつくられたものであり、proficiency の運動は理論でも言語教授法でもなく、カリキュラムやシラバスを規定するものでもなく、PG に対する多くの批判は proficiency という術語が拡大解釈され誤解された結果生まれたものだと述べている⁶⁾。

このように、Krashen の SLA 理論と ACTFL の言語実力主義の運動と PG は同様の試練を辿ったことになる。共にその明確な教授理念の提示と応用性の高さにより、主に現場の語学教師を中心に支持者を獲得した一方で、SLA 研究者からは、厳密な定義の欠如、実証するデータの不足や実証不可能などを根拠に手厳しい批判を受けたのである。この二つの事例に象徴されるように、SLA 研究と語学教授が常に相互的、建設的な関係を維持してきたとは必ずしも言い難い。しかし、両者は共に第二言語のプロフェッショナルたちの活躍するフィールドであり、密接な関係を保つことで互い利益を与え合うことが理想的な姿であることは確かである。そこで次の項では、両者の関係の可能性はあるのか、もしあるとすれば、それはどのような形で達成されるのかについて検討してみたいと思う。

4. SLA 研究と第二言語教授の関係への可能性

SLA 研究は、近年の専門化と細分化に伴い、前出の SLART リストにおける議論に象徴されるように、第二言語教授とのギャップを広げてしまったように見えるが、すべての SLA 研究が狭義の SLA に従って言語理論の

構築・検証だけを目指しているわけではない。例えば、草創期の SLA 研究は誤用分析に代表されるようにもっと言語教授に近いスタンスをとっていたし、現在でも、focus-on-form の研究（例えば、Doughty and Williams 1998, Ellis 1997 の第 2 章を参照）は言語教授への貢献をも視野に入れた広義の SLA 研究の代表例であり、過去に深まってしまった SLA 研究と第二言語教授の溝の橋渡し役を務める可能性がある研究テーマの一例と言える。また、日本語習得を対象とした SLA 研究については、研究者の多くが、Ellis (1997) の定義する純粋に言語習得の解明を目指す technical knowledge を探究する研究よりは、効果的な日本語の教授へつながる practical knowledge を構築する研究を指向していると言える。

過去において両者の関係が実現されなかった理由の一つとして、SLA 研究に関する情報が研究者側から教師側へ一方的に与えられてきた事実が挙げられる。SLA 研究者の提供してくれる研究成果をひたすら受け身的に待っている第二言語教師という構図がそこにはある。さらに、言語研究というもっと大きな枠組みの中で見ると事態はもっと深刻である。Bickerton (1983) によれば、理論言語学でできたモデルは、まず文法・音韻の研究者の間でテストされ、さらに、第一言語習得研究、第二言語習得研究と順々に降りて来て、最終的に第二言語教授へ受け渡されてきたという。換言すれば、第二言語教授が「お古」の理論の最後の受け皿となり、はるか上方から「天下って」来る言語モデルを待っている最終消費者の役割を果たしてきたわけである。これでは言語研究と言語教授の連係という理想的な状態には程遠いと言わざるを得ない。新しい局面を展開するために我々はどうしたらいいのだろうか。

一つの打開策は、Tarone (1996) も言うように、現場の教師が SLA のモデルや仮説の検証に関わるケースである。あるモデルや仮説が予想された通りの結果を現場で生んでいるのかを発信元の提唱者に対してフィードバックする事で、研究者から教師へという一方的な通信を打ち破り、より双方向的な依存関係を確立していく可能性が生まれる。筆者がすぐ思いつく例で言えば、focus-on-form の研究により文法教授についても種々の仮説が提唱されているが、これらの仮説を最も確実に検証し得る立場にいるのは他ならぬ現場の教師である。学習者の第二言語の習得・発達が研究論文に発表された仮説の通りになるのか、ならないとすればどこが予測と違ったのか等を研究者に向かってフィードバックを与える作業を行うこと

は、言語教授に関わる者が「仮説の構築→仮説の検証→仮説の修正」という一連の研究のサイクルの「仮説の検証」の段階に参加することになり、研究と教授の両者の有機的な実現につながるわけである。このことはさらに、研究成果が「天下ってくる」のを漫然と待っていた従来のアプローチを方向転換するためには、SLA 研究の論文や発表を理解できるに足る基礎的知識をもち、SLA 研究の動向にも通じた現場の教師がいてはじめて可能になることを意味する。また、SLA 研究界の動向にも敏感な言語教師群の形成は、以前は言語教授と SLA を切り離して捉えていた研究者たちを教授現場への応用の問題に引き寄せ、同業の研究者だけを相手にするような議論をせず、なるべく平易な表現や形で自己の研究成果がなるべく多くの第二言語関係者に届くような注意を払うようになるかもしれない。

近年注目されている action research (AR) も両者の橋渡しをする可能性を秘めている。AR は教育一般の分野で教師にプロフェッショナルとしての内省と成長の機会を与える目的として始まったもので、現場の教師がもつ教授上の疑問点、問題点を探究し解決しようとするローカルでプラクティカルな性格を備えているが、これは第二言語教授の分野における AR についても同様である (Crooks 1993, Ellis 1997, Wallace 1997)。AR が広く行われるようになったり、プロとしての語学教師のトレーニングの一部として採用されたりすることは、研究成果が外部から与えられるのを漠然と待つのではなく、自己の研究のチャンネルを通じて現場の問題を捉え直そうとする語学教師が増えることにもつながる。教育と研究は全く別のものであるという意識を変え、両者をできるだけ同じサイクルに取り込んでいこうとする気風を教師の間に育てる可能性を AR はもっているのである。しかし他方で、AR は伝統的なアカデミズムの研究と異なり、研究成果を普遍化・一般化することは要求されていないし、できない。両者の決定的な違いはここにある⁷⁾。AR はあくまで現場の教師の自己啓発や実践的な教育改善のための手段であること、また、結果として教師側に外に向けて発信する機会を与えたり、彼等の関心や興味を伝統的な第二言語研究の動向に向かわせることになるとしても、そのことが AR の延長線上に伝統的なアカデミズムの研究があることを意味するのではないことは認識しておく必要があるだろう。

5. これからの日本語教育のために

以上述べてきたことを日本語教育を念頭におきながら整理していきたい。まず、SLA 研究者間の SLA の定義に関する議論にもあったが、我々日本語教師にも「第二言語習得研究＝言語教授への応用」という図式をごく当然に受け入れている者が多いかもしれない。このような視点はますます専門化、細分化している SLA 研究の現況とはズレがあることは本論でも述べた通りである。そこで、日本語教育に携わる者として、一口に SLA 研究と言っても指向するものは研究の性格によって異なること、したがって言語教授への応用の可能性についても、すべての SLA 研究を同等に論じることができないことを認識すべきである。それは、前者が後者に対して果たし得る貢献について、双方が過度の期待を抱かないよう助言することにも通じる。両者が建設的な交流関係を築くことが理想的であることはもちろんであるが、そのためには、まず両者の違いを認識したところから出発することが不可欠であろう。SLA 研究者の多くは個別的の差異を超えた普遍的真理を求めるが、現場の教師は各教室で異なる個々の現実と対峙しなければならない。両者に求められているのは、SLA 研究と言語教授の差異を認識し、両者の役割目的を峻別する慎重な態度に他ならない⁸⁾。

また、今後は発表された SLA 研究が technical knowledge を探究する研究なのか、或いは practical knowledge を構築する研究なのか、その性格や目的を的確に見極めることが必要となるし、その研究がどこまで実際の教室作業や学習者の上達に貢献し得るものなのかについても安易な提言・主張あるいは期待は慎むべきであろう。Technical knowledge の構築を目指している論文の末尾に「日本語教育への応用」と銘打って、実際の教室応用への可能性が説かれるケースは少なくない。第二言語としての日本語の習得についてある発見があったとしても、どう教授したら効果的な習得を促すのかは次元の異なる研究トピックであって、さらに別の pedagogical な研究の成果を待たなければ議論できない性格のものである。例えば、日本語の助詞の習得に関する研究で、助詞 A が助詞 B より早く習得されることがわかったとしよう。ところが、実際に教室で教える場合には、ざっと考えてみただけでも、(1)より容易な助詞と思われる A からまず導入する、(2)比較的習得困難とみられる助詞 B を先に導入したりインプットを増やしたりして、助詞 B の教授を強化する、(3)習得の順位はいずれに

しても変わらないのであるからどちらを先にとすることは意識しない、の三つの対応策が出てくる。さらに、導入の順番だけでなくどうやって教えるかも問題とすれば、対応策の数はもっと多くなっていく。何が最も効果的な教授法なのかを助詞習得の研究成果である technical knowledge に直接求めることはむずかしいことがこの例でもわかるだろう。習得研究論文で繰り返される応用議論に飛躍がないか、読み手は目を光らせている必要がある。

もともと教授上の経験的知識が蓄積された結果つくられたPGは、本来は言語教授上のツールとしての役割を与えられるはずが、近年では technical knowledge に基づいて構成されているかのように認識され、研究上の目的で学習者のレベル分けに使用されているケースも出ている。しかし、PGはあくまでよりよい日本語教授を行うための手段であり道具であるという当初の役割を我々は再確認する必要があるだろう。類似した例を挙げれば、一般に話すテストの評価基準の作成時に、文法、なめらかさ、機能、発音等の基準を設けそれぞれに何%と配点を施すが、そのことは必ずしも「話す能力 (oral proficiency)」を構成する要素を忠実に反映したスケールであるということの意味しないし、期待されていない。話すテストを行うという教授活動には、何が学習者の「話す能力」を構成するのかという「定義づけ」を行う義務は伴わないからだ。むしろ、そのような評価基準は、「今回のテストはこれを使って学習者の到達度を計ろう」という教える側の一時的な教授・評価上の判断が反映された方策とみなされるのが一般的であろう。したがって、PGについても、言語実力主義を徹底させ普及させていこうとする運動の、あくまで暫定的な、現時点で最良と考えられる「教授上の」意思決定の結果と捉えることが望ましいと思われる。もちろんPGとの関連で収集された会話テストのコーパスをデータとして一旦PGと切り離してSLA研究に利用することなどは奨励されるべきだが、学習者の言語発達を客観的に記述したスケールとしてPGを扱い、technical knowledge の構築を目指すSLA研究と関連づけて使用することについては、慎重な態度で臨むべきであろう。

最後に、本論ではSLA研究と第二言語教授の有機的な連系の可能性についても論じた。現在の日本語教育の分野で行われている習得研究の中には一研究者自身は意識していないかもしれないが—自ら日本語教師でもある研究者が教授の現場で得た発想から出発しているケースが多いこと、仮

説や理論の構築よりはもっとプラクティカルな教授法の改善を目指している研究が多いこと等の理由から、多分に AR の性格も持ちあわせているものが含まれている。習得研究が practical knowledge の構築も指向しているということは、先に述べたように、教師が研究者によって提唱された仮説を検証しフィードバックを与えることによって、研究サイクルの一角に参与しやすい環境であることを意味する。しかし、今後日本語教育が学問の一領域として進化し専門化していくと、日本語の SLA 研究者が technical knowledge の追求に重きを置き、他の研究者だけを相手に現場の教師を念頭におかない議論を展開するケースが必然的に増えてくることも予想される。日本語教師としてはそんな趨勢に取り残されない手段を講じる必要が出てくるし、そのためには、日本語教師養成の必須科目として第二言語習得の概論や基本的な研究手法や統計知識に関する科目を加えることによって、教師側の研究の理解能力を向上させる手立ても必要になってくるだろう。そのような訓練を受けた日本語教師がいることによってはじめて、SLA の研究にフィードバックをし刺激を与え、AR によって自己啓発を行い⁹⁾、研究と教授の現場を積極的に融合させ両者の有機的な関係を醸成していく気風が生まれてくるのではないだろうか。

6. 最後に

日本語の SLA 研究では日本語教育も視野に入れた研究が現在も大勢を占めていることは上にも述べたが、これは日本語の SLA 研究がまだその萌芽期にあることと無縁ではないと筆者は考える。ちょうど30年前に ESL をはじめとする西欧語の SLA 研究が本格化し始めた時期には、pedagogy 寄りの研究がまだ主流だった事実と平行しているように見受けられる。しかし、今後も現在のような傾向が続くという保証はない。今後の日本語教育の発展には、SLA 研究に関連した領域に対する知識や興味も持ち、現場から発信できる日本語教師の存在が不可欠であろう。この分野の発展は参画している人々—理論家であれ実践家であれ—の知識が専門化し意識がプロ化していくことなしには成し遂げられないと考えられるからである。

注：

1) 本論では「teaching」の訳語として「教育」でなく「教授」を用いる。

また、「第二言語」と「外国語」の両者を区別せず、互いに交替可能な術語として扱う。

- 2) 例えば、後出の SLART (Second Language Acquisition Research and Teaching) と言うインターネットのメーリングリストやアリゾナ大学に設置された博士課程である SLAT (Second Language Acquisition and Teaching) やイリノイ大学で発行される SLATE (Second Language Acquisition and Teacher Education) と呼ばれる certificate のように、SLA と teaching や teacher が併記されることが多い事実にも、両者の密接な関係の一端が現れている。
- 3) Krashen の理論や教授法が80年代にかくも広範囲の支持を得たもう一つの理由は (もしかするとこちらの理由の方が大きいかもしれないが)、彼の「カリスマ性」であろう。筆者は1993年にウィスコンシン州のミルウォーキーで開かれたある学会で彼の講演を聞く機会を得たが、豊富なデータや関連研究を引用し、時には冗談をはさみながらぐいぐいと聴衆を引き込む話術は圧巻で、座席から身を乗り出すようにして話に聞き入る周囲の聴衆の姿が印象的であった。SLART への投稿で彼を批判した Eubank も別の投稿 (1997b) で、彼が1978年に初めて Krashen の講演を聞いた時の話に触れ、Krashen の話が始まるやいなや会場がいかに華やいだ雰囲気になったかを次のように述懐している — 「K(rashen) spoke, and the crowds went wild. It was very, very exciting. Heady times, as they say」。ちなみに Krashen を知る人たちは、多分にやっかむ気持ちをこめて彼を「Stevie Wonder Krashen」と呼ぶという。
- 4) 言語実力主義は伝統的な文法中心主義の語学教授法に対抗している点で、コミュニケーションアプローチと同様だが、言語実力主義は学習者の発話の正確さを重視した教授法、評価法を目指している点でコミュニケーションアプローチとは一線を画している。また、教授法もコミュニケーションアプローチをベースにはいるが、必ずしも特定の教授法を指向しているわけではなく、折衷型 (eclectic approach) と言える。
- 5) 筆者自身の経験を紹介すると、1996年にアリゾナ大学で開催された SLRF (Second Language Research Forum) である研究について発表した際、データの一部に中級の学習者よりも初級の学習者の方が母語話者に近いパフォーマンスを示す結果が出たので、その原因について検討中であると述べたところ、聴衆の中から「それはあなたが ACTFL のガイ

ドラインに基づいて学習者のレベル分けを行ったからではないか」というコメントが出た。PG に対する懐疑的な見方を象徴する発言であった。筆者自身は現在は PG を研究目的で学習者のレベル分け用に使うことはないが、学習者の能力に関して研究者間で共通して使用される確立されたスケールが存在しないことは、研究結果から導かれる議論を弱め、一般化を妨げる結果となっている。この件に関しては Thomas (1994) に詳しい議論がある。

- 6) 事実、上述の批判者が読んだはずの同書の初版 (Omaggio 1986) では、proficiency という術語が第二言語教授にどんな意味合いをもつかについては説明されていても、この術語が SLA 研究に対してどう位置付けられるのかへの言及は見当たらない。上記の第二版 (Omaggio 1993) での反論は、一連の批判を受けて、proficiency 運動や PG の守備範囲を第二言語教授への応用という目標・目的に再度限定することによって、自らの立場を守ろうとした意図が読み取れる。その点では狙い通りの結果になったが、反面、ここでも SLA 研究と第二言語教授の溝が深まってしまう結果を生んでしまったのも事実である。
- 7) Crooks (1993) も言うように、AR はローカルな問題を扱い現場への応用の可能性が高い分、もし研究の内容に間違いがあった場合、波及するマイナスの影響はその分大きくなる。従来の伝統的な研究の形式や手順をクリアしていない限り、AR が普遍的な真理を追求する学術研究と明確に区別されなければいけない理由のひとつはここにある。
- 8) 各種研究助成金の申請時に、研究の性格や目的の如何にかかわらず、研究の成果が言語教授の現場に直ちに貢献するかにように記載することで、交付の可能性を大きくしようとするも行われているが、審査する側に研究に対して実践への応用を求める傾向があることも事実であろう。一方で、過去においては、言語教授に興味・関心のある SLA 研究者でさえ、SLA 研究が分野として未成熟であることを理由に研究成果の教授への応用に対して慎重な態度を表明してきたケースもある (Ellis 1997: 11)。
- 9) 各大学研究機関で発行される紀要は掲載論文の審査などの点から、しばしばその存在意義が議論的となるが、紀要は個別機関の出版物であるがゆえに、現場主義のローカルな AR を行う日本語教師にとっては理想的な研究発表の場、自己啓発の場と言える。教師が自ら行った AR の

経緯や結果を公表することにより、同様の教授環境や問題に直面している外部の教師や研究者に対して貴重な情報やアイデアを提供できるのも紀要ならではであろう。

参考文献：

- Bachman. L. (1988) "Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview," *Studies in Second Language Acquisition*, vol 10, pp. 149-163.
- Bickerton. D. (1983) "Foreward," in Huebner. T.. *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*, pp. xxi-xxix. Ann Arbor: Karoma Publishers.
- Crooks. G. (1993) "Action research for second language teachers," *Applied Linguistics*, vol 14, no. 2, pp. 130-144.
- Doughty. C. and J. Williams. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis. R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis. R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis. R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eubank. L. (1997a) Contribution to SLART List. May 1, 1997.
- Eubank. L. (1997b) Contribution to SLART List. July 30, 1997.
- Gass. S. and L. Selinker. (1994) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gregg. K. (1984) "Krashen's monitor and Occam's razor," *Applied Linguistics*, vol. 5, no. 2, pp. 79-100.
- Gregg. K. (1997) Contribution to SLART List. July 30, 1997.
- Kramsch. C. (1987) "The proficiency movement: Second language acquisition perspectives," *Studies in Second Language Acquisition*, vol 9, pp. 355-362.
- Krashen. S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. and T. Terrell. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lantolf, J. and W. Frawley. (1988) "Proficiency: Understanding the construct," *Studies in Second Language Acquisition*, vol 10, pp. 181-195.
- Larsen-Freeman, D. and M. Long. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- McLaughlin, L. (1978) "The Monitor Model: some pedagogical considerations," *Language Learning*, vol 28, pp. 309-332.
- Omaggio, A. (1986) *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Omaggio, A. (1993) *Teaching Language in Context*. Second edition. Boston: Heinle & Heinle.
- Sharwood Smith, M. (1996) Contribution to SLART List, September 16, 1996.
- Shohamy, E. (1990) "Language testing priorities: A different perspective," *Foreign Language Annals*, vol. 23, no. 5, pp. 385-393.
- Tarone, E. (participant) (1996) Colloquium: Theory and praxis in SLA. Second Language Research Forum (SLRF), Tucson, University of Arizona.
- Thomas, M. (1994) "Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research," *Language Learning*, vol 44, pp. 307-336.
- Tohsaku, Y. (1994) *Yookoso! An Invitation to Contemporary Japanese*. New York: McGraw-Hill.
- Van Patten, B. (1986) "The ACTFL guidelines: Implications for grammatical accuracy in the classroom?" *Studies in Second Language Acquisition*, vol 8, pp. 56-67.
- Wallace, M. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 鎌田 修 (1990) 「Proficiencyのための日本語教育—アメリカにおける「上級」の指導」『日本語教育』71号、pp. 44-55

牧野 成一 (1986) 「ACTFL 言語能力基準とアメリカにおける日本語教育」
『日本語教育』 61号、pp. 49-62

牧野 成一 (1991) 「ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話
能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』 1号、pp. 15-31

やなぎまち ともはる (留学生センター日本語教育部助教授)

SLA research and second-language teaching: Implications for teaching Japanese as a second language

YANAGIMACHI, Tomoharu

This article examines a frequently discussed issue among second-language professionals: should second-language acquisition (SLA) research deal with problems related to second-language teaching? We review two different views on this issue: those of researchers who mainly pursue technical knowledge in SLA in a narrow sense, and those of second-language teachers who seek practical knowledge to improve their teaching. As examples of the divergence between these two perspectives, we discuss debates on Krashen's SLA model and ACTFL's Proficiency Guidelines (PG).

In order to bridge this gap, we put forward some suggestions for second-language teachers, including encouraging them to actively give feedback to researchers concerning predictions made in SLA studies and get involved in the process of hypothesis testing. Action research is also mentioned as a way to provide second-language teachers with opportunities for professional development and re-evaluating the relationship between research and teaching.

Finally, implications of this issue are discussed in the context of teaching Japanese as a second language. Two of these are that: (1) we must be careful when we try to apply results of Japanese SLA research to language teaching as well as when we use measures designed for language pedagogy such as PG for the purpose of pursuing technical knowledge through academic research; and (2) it is necessary to provide future Japanese-language teaching professionals with basic training in L2 research methodology in order to enable them to keep up with developments in SLA research which is becoming an increasingly specialized academic field.