

NGÔN NGỮ HỌC TRI NHẬN VÀ VIỆC GIẢNG DẠY TIẾNG NHẬT

MORIYAMA SHIN*

Theo nghiên cứu của Tomasello (2003), quá trình tiếp thu ngôn ngữ thứ nhất là quá trình cấu trúc câu từ những đơn vị nhỏ được hình thành từ những câu cụ thể thông qua những phát ngôn (bottom-up process). Những nghiên cứu gần đây của chúng tôi (Moriyama 2008a, 2008b) đã chỉ ra rằng kiểu tiếp thu ngôn ngữ như trên hoàn toàn có thể ứng dụng vào giảng dạy tiếng Nhật như một ngôn ngữ thứ 2. Trong công trình này, chúng tôi xin đề xuất 10 nội dung có thể ứng dụng trong việc giảng dạy tiếng Nhật như sau: 1) Chú trọng bottom-up process; 2) Chú trọng sử dụng ngôn ngữ; 3) Chú trọng tới mặt tính năng của ngôn ngữ; 4) Chú trọng tới nhu cầu; 5) Chú trọng những yếu tố mang tính nhận thức; 6) Chú trọng tới khả năng nhận thức; 7) Chú trọng tới cấu trúc các phạm trù và thúc đẩy việc tái thiết lập những phạm trù đó; 8) Chú trọng mặt tiếp thu từ vựng; 9) Chú trọng tới kiến thức nền và 10) Chú trọng đặc trưng của loại hình ngôn ngữ. Như vậy, ngôn ngữ học tri nhận đã đem lại một quan điểm mới cho việc giảng dạy tiếng Nhật. Hi vọng phương pháp này sẽ được ứng dụng rộng rãi.

応用認知言語学と日本語教育

～認知言語学からの10の提言～

1. 認知言語学と第二言語としての日本語習得

ラネカー (Langacker) が提示した「使用基盤モデル (usage-based model)」は、図 1 のように、言語習得がカテゴリー化のプロセスと表裏一体であることを示した点で注目されるが、言語習得については基本的にロッシュ (Rosch) の「プロトタイプ理論 (prototype theory)」を引き継ぎ、「カテゴリーの他の成員に比べ、プロトタイプの習得が早い」と主張するにとどまっていた。これに対しトマセロ (Tomasello) は第一言語習得のプロセスを詳細に明らかにし、「使用基盤モデル」の有効性を実証的に示した。そ

* PGS.TS., Đại học Ochanomizu, Tokyo, Nhật Bản

れによれば、習得とは図 1 右のように、発話という使用により、具体的な文 (Gimme milk./Gimme juice.) から抽象的構文 (Gimme X./P1 Give P2 T1.) が形成されていくボトムアップのプロセスであるという。

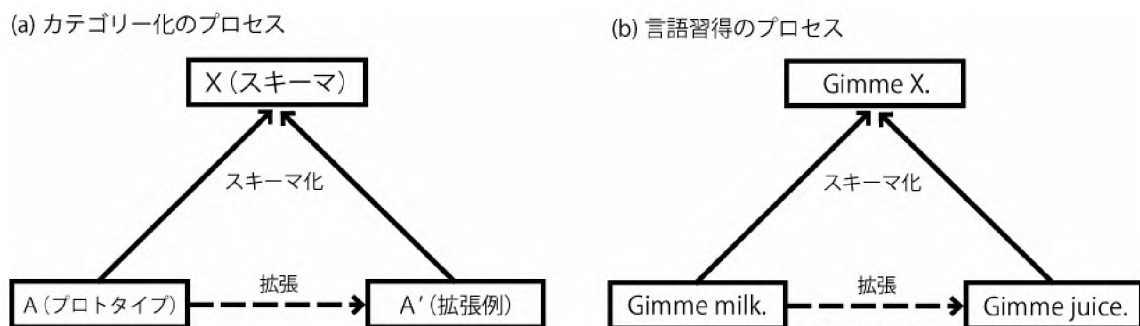


図 1 カテゴリー化のプロセスと言語習得のプロセス

森山の最近の研究は、第一言語と第二言語の習得のプロセスには差異がみられるものの、基本的には使用の中で具体的な文から徐々にスキーマ (文法) が抽出される点においては共通であるということを示し、このモデルが第二言語としての日本語教育へも十分に応用が可能であることを示している (詳しくは森山 (2008b)、森山編著 (2008) を参照のこと)。

① 森山新 (2008a) 『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得：日本語教育に生かすために』 (ひつじ書房)

② 森山新他 (2008b) 『日本語教師のための認知言語学のレッスン』 (凡人社)

③ 森山新編著 (2008) 『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究最終報告書』 <<http://jsl.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>> からダウンロード可

2. 認知言語学が第二言語教育へ提言すること

上記①～③では認知言語学が第二言語としての日本語教育へ提言することとして以下の10項目を挙げている。

① ボトムアップのプロセスの重視

これまでの第二言語教育においては、文法を示し、練習問題を行うといったトップダウン (演繹) の授業が多かった。しかし認知言語学の知見によるならば、使用の中で具体的な文から学習者自らが徐々に文法を抽出していくボトムアップ (帰納) の側面がもっと重視されるべきであると言える。

② 言語使用の重視

認知言語学では、実際の使用の中でそれに依拠して個々の語彙や文を習得し、上記のボトムアップのプロセスの中で語のイメージや文法（スキーマ）を作り上げていくと考えている。そのため言語を反復的に使用することは言語習得において何よりも重要であると考えている。

③ 言語の機能的側面の重視

言語習得とは、語や構文の「形式」とともに「意味」（すなわち、それがどのようなコンテキストで、どのようなコミュニケーション意図を伝えるために用いられるのか）を習得し、さらにその「形式」と「意味」とをマッピングして、シンボル（記号）として使えるようにすることである。*Gimme milk.* といった「形式（音）」が聞けてもその「意味」がなかなかイメージできなければ相手の発話が理解できないし、「ミルクをください」と言う「意味」を伝達したいのに、せっかく覚えた *Gimme milk.* という「形式」がさっと思い浮かばなければコミュニケーションが成り立たない。

したがって授業内での反復練習では、現実的な場面のコンテキストを提供し、コミュニケーション意図とそれにふさわしい形式とをマッピングさせながら練習することが必要である。これは「フォーカス・オン・フォームズ（Focus on FormS）」と言われ、「形式」面が重視される一方で「意味」が軽視されたかつての「オーディオ・リンガル・メソッド」で欠けていた点であり、「フォーカス・オン・ミーニング（Focus on Meaning）」と呼ばれたコミュニケーション・アプローチが補おうとした点である。

④ ニーズの重視

ニーズが高いものは学習の動機づけを高め、定着を促進するため、わずか1、2度の使用で習得してしまうこともある。例えば日本人の子供の助詞の習得では終助詞の習得が早い。これは終助詞が人間関係を調整する働きを持つ「対人モダリティ」であり、親にほとんどを頼って生きている子供にとってニーズが高いことが1つの原因となっている。したがって、授業では単に無意味な機械的練習にするのではなく、「これを習得すればどんなことに役立つか」ということを学習者に明示するような工夫も必要となる。

⑤ 認知的要因の重視

認知言語学では、認知のしやすさが習得に影響を及ぼすと考えている。この点は言語の使用・習得を、情報処理と習熟のプロセスであると考えれば当然のことである。たとえば英語の中では、*the* や *a/an* といった冠詞が使

用頻度としては最も高い。それなのに第二言語の学習者に冠詞の習得の遅れが見られるのは、それが目立たない、つまり形式的に認知しにくいことが1つの原因である。また上述したように、日本人の子供における助詞の習得で、終助詞の習得が早いのも、そのニーズが高いこととともに、語末という位置が認知しやすいことが大きな要因である。

意味の面でも同様で、認知しやすければ習得が容易だが、意味的に複雑であったりすると認知しにくいため、習得が難しくなる。冠詞の習得が難しいもう1つの理由も、冠詞が「特定性（特定のものか不特定のものか）」と共に「既知性（聞き手が既知のものか未知のものか）」が関わり、その意味的な複雑さが認知をしにくくしている。

すなわち、形式と意味の両面における認知のしやすさは言葉の意味を読み取りやすく、また形式を発見しやすくするために、習得を促進するのに役立つのである。

第二言語教育にも、この知見は十分に応用できる。例えば実際の言語使用の際に注意が行き届かず認知されにくい形式的な部分に対し、授業でフォーカスをあてたり、教科書でその部分を太字にしたりして認知しやすくすることにより形式的にも気づきを与え、習得を促進することができる。このような教授法を「フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form)」というが、これが最善の教授法であると言われるのも妥当であろう。

⑥ 認知能力の重視

子供の母語習得では、認知能力が未発達なため、大人のようにトップダウンに文法（ルール）を学習することは難しく、ボトムアップ的なプロセスに頼ることが多い。しかし成人の第二言語の習得では、認知能力の発達により、ボトムアップのプロセスと共に、文法などのルールや語のイメージをトップダウンで適用することも可能となる。つまり、ボトムアップのプロセスと共に、教師がトップダウンでルールやイメージを示すことも習得を助ける有効な方策になっていく。

第二言語を学ぶというのは、母語とは異なる別の言語を学ぶことであり、母語と異なっている部分に気づき、概念変化を行っていかなければならない。それゆえ、その気づきと概念変化を効率的に誘導するために、学習している言語と母語との違いなどを何らかの形で教師が示し、トップダウン的な助けを施すことも重要になってくるであろう。

⑦ カテゴリー構造の重視とその再構築の促進

言葉とは脳内のカテゴリーに貼られたある種の「ラベル」であり、第二言語習得とは、そのカテゴリーを再構築するプロセスである。自分の母語と第二言語とのカテゴリーの相違に気づき、その範囲を再構築し、拡大していかなければならない。

例えば英語のWEARは日本語の「着る」に相当すると考えられがちであるが、英語のWEARは日本語の「着る」に比べるとかなり意味の範囲が広く、その点に対して学習者が気づくことが必要となる。また中国語の「一定」と日本語の「きっと」とは意味・用法の範囲は似ているが、前者では意志・依頼が、後者では推量の意味で用いられることが多い。これはプロトタイプの意味・用法に違いが見られる場合でこういった違いに気づくことも必要である。さらに中国語の「湯」と日本語の「湯」では意味する対象事態が異なっている。こういった違いに気づき、カテゴリーの再構築を行うことが必要になる。

⑧ 語彙学習的側面の重視

これまでの言語学習では、文法ルールを学ぶことに重点が置かれ、個々の語彙学習は、各自の努力や暗記に任せてしまう傾向が見られた。認知言語学では、言語学習を基本的に語彙学習として捉えており、文法などのルールも個々の語や文から「抽象化（スキーマ化）」のプロセスによって導かれた「抽象的語彙」としてとらえている。したがってただ一方的に文法知識を提示するだけではなく、具体的な語や文の例を豊富に学習者に与え、その上で文法が自力で容易に帰納できるような手助けをすることが重要である。

⑨ 背景知識（百科事典的知識や文化的背景など）の重視

言語学習において、語の意味はとかく辞書に記述されているような「辞書的意味」への言及にとどまるが多かった。しかしながら子供の母語習得を見ると、語の1つ1つの意味はコンテキスト（文脈）に埋め込まれながら習得されていくため、語の意味には「辞書的意味」だけではなく、自然と百科事典に記載されているような背景知識を含んだ「百科事典的意味」が含まれてくる。またそれぞれの語は文化的意味を有している場合が少なからずあり、それは百科事典的意味に反映されていることが多い。したがって語の習得は、辞書的意味だけでは不十分であり、コンテキストを有する具体的な文例や語の用例の蓄積の中からボトムアップに習得し、百科事典的意味をも取り込むことも必要であろう。さもないと学習者は、辞

書的意味を新たに学んでも、文化的知識などの背景知識は母語からそのまま借用し、「負の転移」を引き起こす可能性がある。

例えば「猫」は日本語でも他の言語でも、ある哺乳類を指すという「辞書的意味」は同じであるが、その背景にある百科事典的意味はかなり異なっている可能性がある。日本で「猫」は、犬と並んで人間のペットとして飼われ、身近に存在する動物であり、時には甘えて人間にかわいがられるが、犬とは異なり怠け者であったりずるがしこい動物であったりする。これに対し韓国ではペットとして飼われることは少なく、決して身近な存在とは言えない。したがって日本で『我輩は猫である』という小説は、人間の身近に生活する猫のアングル（視点）から、人間の生活模様を風刺的に描き出した小説となるが、韓国では猫の視点からの描写は人間の身近なアングルからの描写にはなりえず、夏目漱石がわざわざ猫に扮してまで作り出したアングルは、韓国語に翻訳され韓国文化に持ち込まれた途端、意味をなさなくなってしまう。むしろそのようなアングルは、ラベルは異なるが、「ハエ」のほうが近いかも知れず、実際に韓国ではかつて、ハエの視点から人間の生活模様を描いた新聞の連載小説があったという。

⑩ 言語の類型論的特徴の重視

認知言語学は、言語活動は認知活動の1つであり、人間が外界をどのように見つめるかが言語の表現に反映していると考ええる。例えば日本語は図2右のように、「私からの見え」すなわち、私の位置にカメラをおいて描写することが多い言語である。これに対し、英語は図2左のように、客観的視点、つまり第三者の位置にカメラをおいて描写することが多い言語である。こうした違いは、構文の違いや主語の省略の問題などとなって現れる。例えば、図2の場面を例に説明すると日本語では「女の人が見える。」と自動詞文で表されるのに対し、英語では *I see a woman.* と他動詞文で表されるのが普通である。また英語で *I draw a woman.* と主語は省略できないが、日本語なら「女の人を描いた。」と主語を省略することができる。

このような違いは、言語の類型論的特徴であり、これを明示することは、ある言語と他の言語の特徴の違いを総合的に理解する上で非常に重要である。授業ではそのようなことにはあまり触れられないが、学習者はこのような相違に気づかず、日本語を産出することも十分ありうるため、こういった「気づき」を養う教育も時に重要であろう。

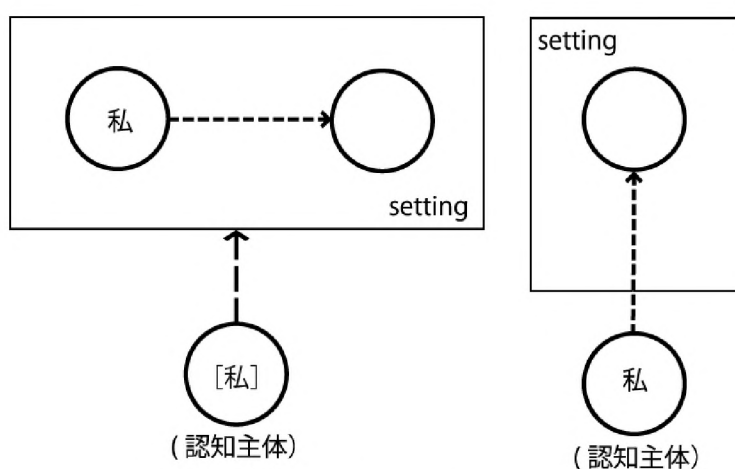
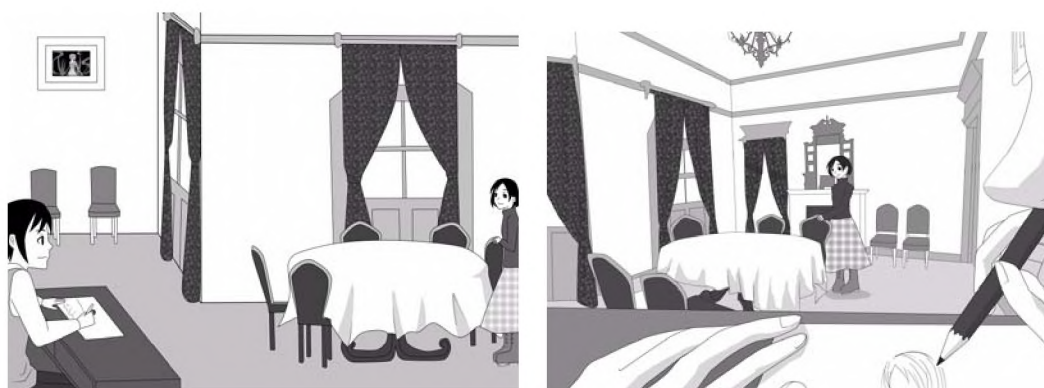


図2 英語の客観的把握（左）と日本語の主観的把握（右）（森山2008aより）

3. おわりに

①②⑧は文法中心から語彙中心へ、知識中心から使用中心へと教授法の変革を迫っている。③はコミュニケーション意図を伝達する使用の重要性、④は動機づけの重要性を明らかにしている。さらに⑤⑥は様々な認知能力を用いた学習ストラテジーの重要性と教室学習の役割を示し、⑦は母語の負の転移を少なくし、日本語らしい表現を身につけるための気づきの重要性、及びそれを促す教師の役割を明らかにしている。⑨⑩は言語使用の文化的コンテキストや把握のしかたがそれぞれの言語にどのような影響を及ぼすかを示し、文化を取り入れた総合的な日本語教育への道を開いている。

認知言語学を応用した教授法としてはAchard（2004、2008）などがあるが、まだ決して十分であるとは言いがたい。しかし本稿で述べたように、認知言語学は日本語教育に新たな観点を提供しており、教授法の確立に向けて今後が期待される。

<参考文献>

- Achard, M.(2004) Grammatical Instruction in the Natural Approach. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching.*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Achard, M.(2008) Teaching Construal: Coognitive Pedagogical Grammar. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.*, New York, London: Routledge.
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol.1. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991) *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, NewYork: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1999) *Grammar and Conceptualization*. Berlin, NewYork: Mouton de Gruyter.
- Tomasello(2003)*Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 池上嘉彦 (2000) 『日本語論への招待』 講談社.
- 森山新 (2008a) 『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得：日本語教育に生かすために』 ひつじ書房.
- 森山新他 (2008b) 『日本語教師のための認知言語学のレッスン』 凡人社.
- 森山新編著 (2008) 『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究最終報告書』 <<http://jsl.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>>からダウンロード可