

多言語習得とその使用 : 二言語使用児のバイリンガル言語習得と外国語授業におけるバイリンガル教授法

カスヤン, アンドレアス
九州大学大学院言語文化研究院

<https://doi.org/10.15017/1654314>

出版情報 : 言語文化叢書. 9, pp.1-14, 2004-02-20. 九州大学大学院言語文化研究院
バージョン :
権利関係 :

多言語習得とその使用

－二言語使用児のバイリンガル言語習得と外国語授業におけるバイリンガル教授法－

Andreas Kasjan

0. 序

本稿では、先ずあらゆる言語習得の共通点を述べ、次に多言語的な環境における教育の役割と外国語授業における教授法の役割を言語的な観点から考えたい。言語習得に外から影響を与えられるか、あるいはどれ程の影響を与えられるかという問題については様々な議論がある。あらゆる言語習得は、人間が内的に有するプログラムによって作動・制御されたプロセスと考えられる。人間が言語の input を内的にどういふふう処理するかという問題、つまり、人間の言語認知素質 (linguo-cognitive system) は外から影響を与えられないことはほぼ確実である (Wode 1988, 292-3)。一方、習得の速度と能率に関しては、言語の input の質と量に左右され (Seliger, 1977; Kielhöfer 1995; Szagun 1996, 235-262)、外から影響を与えることが可能である。しかし、外国語習得に影響を与える因子の割合は50%であり、その中で教授法は5%しか占めることができず、一番決定的な役割を果たすのは教師のパーソナリティーである (Caroll 1969)。

1. あらゆる言語習得の共通点

ある人間が一番最初に習得する言語を「第一言語」と言い、その習得を「第一言語習得」と言う。二つの言語を同時に第一言語として習得することを「バイリンガル言語習得」と言う。第一言語をある程度まで習得した人がもう一つの言語を習得し、その言語が学習者の生活領域で日常的にも使われている場合、その言語を「第二言語」と言い、その習得を「第二言語習得」と言う。それに対して、その言語が教室だけで使われている場合は「外国語習得」と言う。

Krashen (1982) は習得 (acquisition) と学習 (learning) の区別、つまり指導を受けずに言語を無意識に獲得することと、授業で言語を意識的に学ぶことという区別を提唱したが、本稿ではその区別を考慮しない。それは、意識と意識下はお互いに孤立しているわけではなく、目標とする言語の構造をメタ言語で説明し意識化させ、それを意識下に下げさせることができるからである (Butzkamm 1995, 190-191)。

あらゆる言語習得は創造的なプロセスであり、模倣は副次的な役割しか果たさない (Wode 1981; Wode 1988; 伊藤 1990)。どの言語習得においても、習得者はその年齢にかか

わず「中間言語」を使用するという共通点がある。中間言語は習得しようとする言語について仮説を立てて作り出したものである。中間言語の文法と語彙は習得しようとする言語の文法と語彙とは異なっているが、会話の道具として使用されている。中間言語は、次第に目標とする言語と一体化するが、大人が第二言語や外国語を習得する場合は、心理的な理由により中間言語が「化石化」しがちである (Wode 1981, 61)。

ここで、中間言語の幾つかの具体例を挙げる。日本語を第一言語として習得する子供は皆特定の時期に自動詞的表現で他動詞の意味を表す(伊藤 1990, 68-69)。例えば、「アツイカラ サメルンダ」=「熱いから、冷ますんだ」や「コレ ドク」=「これ、退けて」などである(同上)。このような間違いはドイツ語を第一言語とする大人の日本語学習者の場合にも見られるが、筆者はまだこの点については研究していない。日本語の習得では、否定の形容詞を使用する場合、以下の段階が観察できる。日本語を第一言語として習得する子供の場合は、先ず否定の助動詞「ない」を形容詞の終止形に付け、「サムイ ナイ」のような発話が見られる。次の段階では「くない」を形容詞の終止形に付け、「サムイクナイ」のような発話が見られるが、最終的には子供の中間言語が目標とする言語と一体化し、標準日本語のルールに従い、否定の助動詞「ない」を形容詞の連体形に付け、「さむくない」という発話に到る(伊藤 1990, 201-2)。

伊藤(1990, 203)は、日本語を第一言語として習得する子供の中間言語と日本語を外国語として学習する大人の中間言語のもう一つの共通点を指摘する。それは、両者とも一時的には形容詞と名詞を助詞「の」でつなごうとすることである。例えば、日本語を第一言語として習得する子供と、日本語を外国語として習得する大人の中間言語には「アカイ ノ ハチ」や「フルイ ノ イエ」のような発話が見られる。

同じ言語を習得する際、子供の第一言語習得であれ、子供や大人の第二言語または外国語習得であれ、それぞれの中間言語の構造においては、共通点があることは心理言語学でよく指摘されている(Wode 1981; 1988; 伊藤 1990)。この現象に基づき、次の結論が生じる。第一に、人間の言語認知素質は、外から影響を与えられることはなく、また、年齢においても殆ど変わらないことである(Wode同上)。第二に、外国語授業に適する教授法を考える前に、人間が教育を受けずにどのように言語を習得するかということを研究しなければならないことである。特に、二つの言語を同時に第一言語として習得する子供の習得方法を研究することは、外国語教育にとって重要である。第三に、外国語授業における説明や指導にもかかわらず、学習者が外国語を自由に話している時に、間違いが起こることは自然なことである。それは、学習者はある文法事項を意識の上では理解しているが、その文法事項をまだ身につけていないことが原因である。外国語教師はこの問題を理解することが必要である。

2. バイリンガル言語習得について

二言語使用児のバイリンガル言語習得過程における、両言語の達成度とその使用は様々 (Kielhöfer 1995, 432) であるので、ここではひとまず Weinreich (1977, 15) の定義に基づき、二つの言語を日常的に使用する人間を「バイリンガル」、その使用を「バイリンガル言語使用」と呼ぶことにする。

しかし、この定義は不十分な点がある。まず、「二つの言語」とは何を意味するかということについて考えたい。ここでは、「バイリンガル」と「バイリンガル言語使用」を「モノリンガル」や「モノリンガル言語使用」と区別することは困難である (Porsché 1983, 21-27 参照)。例えば、ある国の標準語やその国のある地域の方言を使用する人は「バイリンガル」と言えるかどうかは簡単に判断できない。博多弁と標準日本語を使用する人はバイリンガルと思われていないが、広東語と中国の標準語を使用する人は確かにバイリンガルと言える。やはり、バイリンガル言語使用における両言語は明白に異なる言語でないと、バイリンガル言語使用とは言えない。しかし、「明白に異なる」とは客観的に判断できない問題である。

次に、「言語を使用する」という点について考えてみたい。Weinreich の定義によれば、第二言語や外国語を少しでもできる人間は皆、つまり世界中の人間は全て「バイリンガル言語使用者」や「多言語使用者」になる。逆に、バイリンガル使用者に両言語を同じ程度にできることを要求すれば、バイリンガル使用者の数はほぼゼロになる。しかし、バイリンガルとして判断するために必要とされる両言語の達成度を客観的に決めることは困難であるため、Kielhöfer/Jonekeit (1983, 11) の提案に従い、バイリンガル言語使用者の意識を決定的な条件と考える。つまり、自分のことを「バイリンガル」であると考えている人のことを「バイリンガル言語使用者」として捉えることである。

また、「バイリンガル」として判断するには、両言語の使用のあり方も重要である。つまり、両言語を話し相手または環境に応じて円滑かつ正確に切り替えることは、バイリンガル言語使用者だと判断されることのもう一つの必要な条件であり、両言語を恣意的に使ったり、言語混合したりする話者は「バイリンガル」とは言えない (同上)。

次に、バイリンガル言語習得の過程について述べたい。バイリンガル言語習得は、モノリンガル言語習得に比べてそれほど時間がかかるわけではない (Klein 1987, 26-27)。習得の最初の段階では、習得している二つの言語はまだ区別されていない。その時点では、子供はある言語を習得するというよりも、言語そのものを習得する (Kielhöfer/Jonekeit 1983, 50)。この段階では、両言語を混ぜて使用し、両言語の語彙を一つの体系として捉えている (Porsché 1983, 90; Wode 1988, 159)。

ただし、おそらく二歳位に達すると、子供は母親の言葉と父親の言葉、あるいは家族の中で使われている言葉と外で使われている言葉は異なっているということに気付く (Kielhöfer/Jonekeit 47-48)。その後まもなく、自分も二つの言語を使うのだということに気付く。この時点から、子供は次第に言語混合を止め、言語を話し相手に応じて使い分ける (同上)。両言語は先ずそれぞれの言語の音声組織、次にそれぞれの言語の形態組織によって識別されるが、両言語の統語組織と語彙の言語混合は長く続くこともある (同上 65)。

たいていの場合、一つの言語が子供の「強い言語」になり、もう一つの言語はその子供の「弱い言語」になる (Klein 1987, 25; Kielhöfer 1995, 432)。それは、どちらの言語の方をよく聞き、使うかによって決定される。二つの言語が同程度に発達する子供は非常に少ない (Kielhöfer 同上)。

二つの言語を同時に第一言語として習得する子供の場合、強い言語の発展はその言語のみ習得している同じ年齢の子供の言語発達と同じぐらい進んでいるが、弱い言語の発展は多少後れているので、弱い言語を使用する時には、強い言語からの言語干渉などがある (Kielhöfer/Jonekeit 1983, 82)。しかし、子供にとって、その弱い言語はなじみのない言語 (ある種の外国語) ではない (Kielhöfer 1995, 432)。子供のバイリンガル言語使用は、その子供の二重アイデンティティ、つまり二重文化を所有することの象徴である (同上)。

六歳から十二歳に達すると、子供の弱い言語は危機に直面する。それは、学校で使用されている子供の強い言語が弱い言語に大きなプレッシャーを与えるからである。多くの両親は、そのころバイリンガル言語使用をあきらめる (Kielhöfer/Jonekeit 1983, 82)。しかし、もし子供の弱い言語が学校で教えられている科目である場合には、その危険性はない。子供が十二歳を越えた時に、弱い言語を保っている場合には、子供のバイリンガル言語使用はある程度の安定したものになる。

2.1. バイリンガル言語習得が成功する条件

多言語使用の家庭や環境が二言語使用児を生み出すわけではない。バイリンガル言語習得が成功するには4つの条件が必要である (Kielhöfer/Jonekeit 1983; Kielhöfer 1995)。

- ①言語を話し相手または環境によって使い分けること
- ②両言語を十分に子供に話しかけること
- ③バイリンガル言語習得に対する肯定的な環境
- ④子供の弱い言語がその環境において肯定的に評価されていること

2.1.1. 言語の話し相手または環境による使い分け

もし、日常生活において二つの言語が必要とされるなら、子供は二つの言語を習得できる (Kielhöfer 1995, 432)。習得のための特定の教授法などは必要ではないが (Kielhöfer/Jonekeit 1983, 15)、言語を話し相手または環境によって使い分けることが大切である。言語を話し相手によって使い分けるといえるのは、両親が子供と話す時には、二人ともそれぞれの言語しか使用しないことである。環境によって使い分けるといえるのは、家族の中で子供の弱い言語しか使わないことである。言語の使い分けを守らない場合には、子供が混乱し、バイリンガル

言語習得は失敗する。

次の会話は、前述した「言語の話し相手による使い分け」という原則の具体的な例である。

Jens(3;2)とOlivier(4;6)はドイツに住み、父親とはドイツ語、母親とはフランス語を話す。ある日、子供たちは母親と一緒にレゴで遊んでいる(同上25)。

- 母親(フランス語で) : Donne-moi encore quelque Legos pour faire le toit!
 Toi, tu peux faire la porte, si tu veux!
- Jens(フランス語で) : Peux pas! Ça casse tout le temps!
- Olivier(ドイツ語で) : Nein, das geht doch nicht kaputt. Du mußt hier festhalten!
 So, guck mal!
- Jens(ドイツ語で) : Ich kann nicht! Das ist zu schwer!
- Olivier(フランス語で) : I peut, Jens, hein? Mais i' faut pas pleurer pour ça!
 (ドイツ語で) : Du sollst nicht weinen, Jens!

この会話では、子供は言語を話し相手によって使い分ける。兄弟はドイツ語で話し合うが、母親に話しかける時はフランス語を使用する。前述の原則は、バイリンガルの子供が通訳している時も、そのようなルールが守られている。次の会話では、Olivier が母親からフランス語で言われたことを父親に通訳している(同上)。

- 母親(フランス語でOlivierに) : Tu vas demander à papa s'il est prêt?
- Olivier(ドイツ語で父親に) : Rainer, bist du fertig?
- 父親(ドイツ語でOlivierに) : Ja, ich komme!
- Olivier(フランス語で母親に) : Qui, il est fini.
(il est fini はドイツ語の「er ist fertig」の言語干渉である。)

両親の第1言語(母語)が同じであっても、家庭の中でバイリンガル言語習得にふさわしい人工的な環境を作ることもできる。オーストラリアに住んでいるSaunders一家はその一例である(Saunders 1982)。両親の第一言語は英語であるが、両親は二人ともドイツ語を外国語とした習得した。子供が生まれてから、両親は自分の子供を英語とドイツ語を話す二言語使用児として育てることを決心した。その後、母親は子供に英語で、父親は子供にドイツ語で話しかけることにし、子供たちにも同じ言語の使い分けを守らさせた。子供たちのバイリンガル言語習得は成功したので、日本のような環境でもSaunders一家のような人工的なバイリンガル言語習得も成功できると思われる。

弱い言語を子供に話す親の負担は特に重い。その親が子供の強い言語も上手にできる場合、子供は遅かれ早かれその親にも自分の強い言語を話そうとする。その時には、子供を無視し、子供に弱い言語を使わせなければならない。次の会話では、Saunders一家の父親は次男

Frank (2;7;5) に寝るように言っている。Frank は父親とドイツ語で話すルールを守らないので、父親に注意される(同上 139-140)。

父親(ドイツ語で): Und nun ist Schlafenszeit, Frankie.

Frank (ドイツ語と英語で): Nein, I'm not going to bed.

父親(ドイツ語で): Was?

Frank (ドイツ語で): Ich geh nicht in Bett.

(in Bett は間違いであり、ins Bett は正しい。子供はやはり前置詞 in と冠詞 das の融合形 ins をまだ身につけていないようである。)

注意された後で、Frank は先ず英語で父親に話したことをドイツ語で繰り返す。次の会話では、同じ家族の長男 Thomas (3;5;3) が言語の使い分けを守らないので、父親に注意されている(同上)。

父親(ドイツ語で): Was suchst du?

Thomas (英語で): A little pig.

父親(ドイツ語で): Was?

Thomas (英語で): Ein kleines Schwein.

Thomas も Frank と同様に注意された後で、先ず英語で父親に話したことをドイツ語で繰り返す。数ヶ月後、Thomas と Frank は父親に英語で話すことを止めることになり、言語を話し相手によって使い分けるルールを守るようになった(同上)。前述のように、弱い言語を子供に話す親の負担は特に重い、あきらめずに言語の使い分けに関するルールを頑固に守るなら、子供のバイリンガル言語習得は成功しうる。

2.1.2. 両言語を充分に子供に話しかけること

どんな言語習得においても、言語能力の発展、渋滞と退歩は、その言語をどれだけ長く聞き、話すかによって決定される (Butzkamm 1995, 71)。ここでも、弱い言語を子供に話す親の負担は特に重い。兄弟同士はふつう強い言語で話し合うので、その親の負担はなおさら重くなる。もし、弱い言語を話す親は子供と緊張した関係にある場合、子供はその親の言語を憎み、その言語の使用を拒否する。子供は両言語によって叱られたり褒められたり慰められたりすることを経験しなければならない。このような経験によって、二言語使用児のバイリンガル言語習得は、子供の人格形成に大きな役割を果たす。外国語授業では、言語は知的な道具に制限されており、言語の難易は中心的な問題であるが、二言語使用児のバイリンガル

言語習得では、言語は感情的な役割を果たす (Kielhöfer 1995, 435)。

2.1.3. バイリンガル言語習得に対する肯定的な環境

以前、日本はバイリンガル言語習得に対して肯定的な環境ではなかった (Hardach-Pinke 1988; Kasjan 1993)。コンフォーミズムの原則に基づいている日本の社会では、バイリンガル言語習得をしていた子供ははじめを経験し、特定の時期には一時的に異人種の親と一緒に外出するのを嫌がり、その親の言語を拒否するなどという現象がみられたが、ここ数年に事情が変わってきた。現在、日本ではバイリンガル言語習得や教育に対する関心が高まり、自分の子供をバイリンガルにさせる親も増え、その親の興味やニーズに応じる本も出版された (村石 1999; 山本 1996)。しかし、日本では殆どの場合、バイリンガルになることは、英語の習得を意味している。

2.1.4. 子供の弱い言語がその環境において肯定的に評価されていること

バイリンガル言語が成功するためには、子供に二つのアイデンティティを与える必要がある。この二重のアイデンティティがバイリンガル言語習得の文化的な基礎になる。その基礎がなければ、子供は弱い言語の習得に苦勞し、習得を拒否する。そのために、弱い言語を背景とする文化についても子供に肯定的なイメージを与える必要がある。

ある言語に対する価値観は、その言語の話者の社会的地位によって定められている。もし、その話者の社会的地位が低ければ、その言語に対する価値観も低くなる (Kielhöfer/Jonekeit 1983, 27)。また、ある言語に対する価値観は、その言語の経済的な・政治的な有益さによって定められている。そのために、アイルランド語やウェールズ語のように、有益さのないと思われている言語は死滅しつつある。

2.2. 二言語使用児の習得方法

バイリンガル言語習得の過程において、一方の言語で分からない単語や表現がある場合には、もう一方の言語を利用することがこの言語習得の特徴である (Saunders 1982, 138-146; Butzkamm 1989, 22-29; Kasjan 1993, 110-117)。以下、幾つかの具体的な例を挙げる。

一方の言語にわからない単語や表現がある時には、もう一方の言語を利用する。例として、Thomas (5;6,0) が椅子を飛び越えようとした時の父親との会話を挙げる (Saunders 1982, 142)。

Thomas: Jetzt mache ich das ... without tripping.
父親: Ohne zu stolpern.
Thomas: Hm, ich springe rüber, ohne zu stolpern.

次に、Thomas (3;9,22) と母親との同様の会話の例を示してみよう (同上 143)。

Thomas: Dad drew me a ... ah, what you say for Leuchtturm?
母親: Lighthouse.
Thomas: He drew me a lighthouse.

父親とは通常はドイツ語で話す Frank (4;9,30)が、必要な時には父親にも英語の単語を聞く(同上)。以下の会話がこの例である。

Frank: (母親に) Mum! Mummy! Hey, daddy threw a snowball at the,
Mummy, at the ... (父親に向けて) was sagt man in Englisch?
父親: Headmaster.
Frank: Ah. Mummy, Daddy threw a snowball at the headmaster.

Jens (2;9) が父親と話す時に、ドイツ語で分からない単語をフランス語から借用して、ドイツ語の表現に入れる例がある (Kielhöfer/Jonekeit 1983, 67)。

Jens: Guck' mal! eine mouche!
父親: Eine ... was?
Jens: Eine mouche! Da! Guck!
父親: Ach so, eine Fliege!
Jens: Ja, eine Fliege!

次の例では、Olivier (4;11) は「太陽」という名詞に当たるフランス語の「soleil」とドイツ語の「Sonne」という名詞の性が異なることを自分に意識させている(同上 78)。

En français, c'est le soleil, en allemand die Sonne, la soleil.

以上のようなバイリンガル言語習得における手法、つまり習得しようとする言語の単語や表現の意味をすでにある程度まで習得した言語を利用して、翻訳したり文法項目を意識させ

たりするなどの様々な手段は、コミュニケーションという目的のためになされる。従って、日本人学生向けの外国語授業でも、外国語を授業言語にしたり外国語でのコミュニケーションを授業の中心的な柱にしたりする一方、外国語の新しい表現や構造を導入したり展開したりするときには、日本語を非常手段としてではなく、外国語習得を助ける最も有効な学習手段として積極的に使用するのが理想的であると思われる。

3. 外国語授業におけるバイリンガル教授法

以下は外国語授業におけるバイリンガル教授法 (Dodson 1967; Butzkamm 1980; Kasjan 1997) の応用について述べる。日本人学習者向けの外国語授業におけるバイリンガル教授法は、学生がすでに習得した日本語を利用して、日本語の習得過程において得た言語そのものについての知識と能力をできるだけ外国語習得にも利用する一方、学生に外国語を応用させる前に、導入と練習のために十分な時間を学習者に与える教授法である。

この教授法は、外国語を授業言語にするので、「教科書を開いて下さい」「宿題を提出してください」のような指示を与えたり、「寒いですか。窓を閉めましょうか」のような質問をしたり、「金曜日は休講です。私は学会に行きます」「次の小テストは…」のような情報を知らせたりする時には、教師は外国語を使用する。一方、外国語の新しい表現や構造を導入する時には、日本語を積極的に使用する。

未習外国語の授業の場合、授業の最初の段階では、外国語の発音と授業で使用する外国語による指示の表現を学習するが、既習外国語の授業の場合は、この段階は必要ではないこともある。次の段階では、学生は対話文、説明文、詩などのようなテキストの表現を一つ一つ説明を受け、その発音を練習したうえで、文全体をきちんと暗記し、ロールプレーをする。ロールプレーをした後、暗記された文の表現から基本的な文法事項に関して、様々な練習をする。最後に、学生が特定のテーマについて外国語によるロールプレーの台詞を作り、ロールプレーを行なう。ロールプレーを使用することによって、教室の中の世界を遠くにある外国の世界と結び付けることが可能になるので、ロールプレーは中心的・不可欠な役割を担っている。

3.1. テキストを用いる作業について

テキストとしては、暗記し、ロールプレーのために利用しやすい 60 語ぐらいの長さのナレーションの部分が入っている対話文を主に使用する。そのテキストには、日本語の意識と逐語訳を付ける。説明のために日本語が使われる授業では、文法や語彙の難易度にこだわる必要がなく、内容を基準としてテキストを選択することができる。決まり文句や慣用句が多

数記載されているテキストが理想的で、新しい文法項目や表現法を導入するための例は一つで十分である (Butzkamm 1993, 204)。テキストを用いた作業は次の三つの主要段階に分かれている (同上 1980, 33)。

①導入段階：

テキストの意味と発音を導入・練習したうえ、テキストの内容を暗記する。その後、そのテキストでロールプレーをする。

②展開段階：

すでに学習した外国語の単語やパターンを用い、テキストの表現を部分的に入れ替え、拡大し、変形させる。また、文法項目を帰納的にまとめる。

③運用段階：

学生が自分で新しいテキストを作り、それを用いてロールプレーをする。

3.1.1. 導入段階

テキストを外国語流の抑揚で、また、内容に合わせた身振りでロールプレーすることがこの段階の目的である。この目的に達するために、幾つかの作業ステップを経る必要がある。最初の作業ステップでは、教師が全ての表現を一つ一つ発音してみせ、表現を日本語に直し、必要な時には表現の構造を説明し、もう一度同じ表現を言ってみせる。次に、学生が教師に従って一緒に外国語の表現を発音する。発音を練習する時には、次の点が重要である。

第一に教師が新しい表現を初めて発音してみせる時には、学生はテキストを見ないで教師に注目する。また、教師に従って外国語の表現を発音する時にも、テキストを見ないようにする。ただし、ある学生が当てられて発音する時には、他の学生は文字を少しだけ見てもかまわない。また、発音しようとする学生は、その表現を途中で忘れてしまった時にも、文字を少しだけ見てもかわない。この方法では、教師の発音の方が重要な刺激になって、文字で表わされたテキストは教師の発音という刺激を補強する役割を果たす。

第二に、教師の発音にすぐに反応する。そのために、教師がある学生を当てる時には、その学生を指し示すだけで、起立させ、名前を呼ぶことはしない。学生が間違っただけで反応したら、あるいは反応が2秒遅れたら、教師が答えを言うので、当てられた学生はそれを繰り返す。反応が遅ければ遅いほど、正しい外国語の発音は覚えられなくなってしまう。

第三に、現実の会話では、イントネーションとアクセントの間違いの方が、独立した音の発音の間違いよりも誤解を招くので、イントネーションとアクセントについては完璧主義を目指す。正しいイントネーションとアクセントを身につけるには努力が必要であるが、一度身につければ、文法の学習も容易になる。

第四に、ある学生が当てられて表現を発音する時には、他の学生も声を出さずにその表現

をイメージする。

表現を日本語に直す時には、それを意識するのは不可欠であるが、それだけで足りない場合は、意識に加えて「直訳」「逐語訳」を使用する。ただし、直訳の後に意識を繰り返す必要がある。例えばドイツ語の授業では、“Sehen Sie bitte nach links!”という表現はまず「左を見て下さい」と意識するが、この作業ステップでは、表現の構造を言語学的な分析を通して説明するのではなく、「ドイツ語では、『どどこを見る』ではなく、『どどこへ見る』つまり『左へ見る』と言います」といった直訳の方が効果的である。このような直訳は意識の補助でしかないので、学生に悪影響を与えることは一切ない。もちろんドイツ語の定冠詞、「der」「die」「das」の場合は言語学的な説明は必要であるが、ドイツ語の人称代名詞「mir」を説明する時には、この段階では、「私に」という訳で十分である。「ichの三格」のような説明はこの段階では余計なことである。

第二の作業ステップでは、テキストを見ずに第一の作業ステップを繰り返すが、意味の伝達は必要な限りだけで行なう。この作業ステップでは、学生は教師の表現と一緒に繰り返すだけでなく、一人でもそれを練習する。次に、教師が外国語の表現の和訳を言い、学生はその表現を外国語に直す。この練習によって、外国語の意味と発音をつなぐことができる。

第三の作業ステップでは、学生が先ずテキストを見ないで、教師の発音をもう一度一緒に繰り返す次に、学生が一人ロールプレアの台詞を暗記し、そしてグループでロールプレーを練習する。そして、学生はグループで習った台詞を皆の前でロールプレーする。

3.1.2. 展開段階

この段階では、学生がすでに習った、単語やパターンを用い、導入段階で習った表現を部分的に入れ替え、発展させる練習をする。その練習は口頭で行われ、逆翻訳における方法と同様に、学生は教師の日本語による刺激に外国語で反応する。このような練習の際には、直訳を避けるため、学生が即時に反応できなかった場合には、教師が学生の代わりに答える。学生が考えずに刺激に正しく反応できるまで、この練習は続けなければならない。または、練習する時には、一番最初の基礎テキストに出てきた表現を使い、それを板書する。要素を入れ替える時には、外国語の表現の一方所だけが変わるように注意する。一般的に、以下のような練習は花火のように、早く終わることが必要である。学生の集中が緩んだら、授業のプログラムを変え、ディクテーション、会話や文法練習などに切り替えなければならない。ドイツ語授業における幾つかの例を挙げる。

①文の部分的な入れ替え

(主語＋動詞＋補足語)

教：私はドイツ語を勉強します。

②文の拡大

(主語＋動詞＋添加語＋補足語)

教：私はここでドイツ語を勉強しています。

生：Ich lerne Deutsch.

教：私はドイツ語を話せます。

生：Ich spreche Deutsch.

教：私は日本語を話せます。

生：Ich spreche Japanisch.

教：私は日本語ができます。

生：Ich kann Japanisch.

教：私は日本語ができません。

生：Ich kann kein Japanisch.

教：私は日本語が好きです。

生：Ich liebe Japanisch.

教：私はあなたが好き。

生：Ich liebe dich.

教：私は音楽が好きです。

生：Ich liebe Musik.

教：私はいい音楽が好きです。

生：Ich liebe gute Musik. [など]

生：Ich lerne hier Deutsch.

教：私はここで英語を勉強しています。

生：Ich lerne hier Englisch.

教：私はここで英語を話しています。

生：Ich spreche hier Englisch.

教：私は英語が上手です。

生：Ich spreche gut Englisch.

教：私は英語がとても下手です。

生：Ich spreche sehr gut Englisch.

教：私は英語がもうとても上手です。

生：Ich spreche schon sehr gut Englisch.

教：私は日本語がもうとても上手です。

生：Ich spreche schon sehr gut Deutsch.

教：私はドイツ語がもう上手です。

生：Ich spreche schon gut Deutsch.

教：私はドイツ語が下手です。

生：Ich spreche nicht gut Deutsch. [など]

上述の練習は単なる外国語の構造や文法を練習するためではなく、外国語によるコミュニケーションという目的の手段である。従って、学生が自分の意思などを表わすことができるようになるために、それに適する表現を学生に挙げる必要がある。新しいテキストを導入するに際して、以上のように創りうる表現の数は増えていく。このような練習は文法の作業でもある。何故なら、口頭で速く、正しく外国語へ翻訳することができる人は、そのための必要な文法も習得したと考えていいからである。

3.1.3. 展開段階

この段階では、学生は二人以上で新しい対話文を作り、それでロールプレーをする。すでに学習した語彙やパターンを創造的に応用するのが主な目的であるが、辞書で調べ教師に聞くことも可能である。学生がロールプレーの台詞を書き終わってから、教師がそれを校正する。その後で、学生はグループごとに自分の台詞を暗記し上演する。一般的に、日本人学生は喜んで、ロールプレーを上演し、観察する。

4. 結論

二言語使用児のバイリンガル言語習得が成功するためには、言語を話し相手によって使い分けること、両言語を十分に子供に話すこと、バイリンガル言語習得に対する肯定的な環境と、子供の弱い言語がその環境において肯定的に評価されていること、という四つの条件が必要である。この条件が実現されている場合には、特定の教授法は必要ではない。二言語使用児の中では、両言語を同じ程度できる子供は殆どいないが、二言語使用児の弱い言語は、その言語のみ習得する同じ年齢の子供ほど発達してはいないものの、その弱い言語は二言語使用児にとってはなじみのない言語ではない。なぜなら、二言語使用児の場合、バイリンガル言語習得はその子供の人格形成には決定的な役割を果たすからである。

外国語授業の場合は、外国語の学習がこのようは役割を果たすことはない。外国語授業では、言語は知的な道具に制限されている。にもかかわらず、外国語授業に適する教授法を考える前に、人間が教育を受けずにどのように言語を習得するかということを研究しなければならない。なぜなら、あらゆる言語習得における習得者の中間言語の研究は、人間が言語を内的にどういうふう処理するか、つまり、人間の言語認知素質は年齢において殆ど変わらないことを指摘するからである。

二言語使用児は二つの言語を習得しながら、両言語をコミュニケーションの道具として使う。また、二言語使用児は習得しようとする言語の単語や表現の意味をすでにある程度まで習得した言語を利用して、翻訳し文法項目を意識させる。バイリンガル教授法はそれに従い、外国語を授業言語にし、外国語でのコミュニケーションを授業の中心的な柱にする一方、外国語の新しい表現や構造を導入する時には、学習者の第一言語を積極的に利用する。また、バイリンガル教授法における外国語授業では、発音、文法、語彙の導入・練習は一体化され、言語は総合的なアプローチによって導入・練習・応用される。

外国語を学ぶ際、学習者にその言語やその言語の背景にある文化について肯定的なイメージを与えることが不可欠である。しかし、その目的を達成するためには、抽象的な説明だけは不十分であり、教室の中の世界をその外国語が話されている世界とつなげることが必要である。バイリンガル教授法における外国語授業では、ロールプレーは体系的に使用されるため、教室の中の世界を遠くにある外国の世界と結び付けることが可能になる。

参考文献

- Butzkamm, W. 1980. *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, W. 1993. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Caroll, J. B. 1969. "What does the Pennsylvania Foreign Language Project Tell Us?" *Foreign Language Annals*, pp. 214-236.

- Dieling, Helga 1992. *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin u. München: Langenscheidt.
- Dodson, C.J. 1967. *Language Teaching and the Bilingual Method*. London: Pitmann.
- Hardach-Pinke, I. 1988. *Interkulturelle Lebenswelten: Deutsch-japanische Ehen in Japan*. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Kasjan, A. 1993. "Chancen und Probleme zweisprachiger Erziehung: Deutschland und Japan." *Gengobunka-ronkyu* 4, pp. 15-29.
- Kielhöfer, B. 1995. "Frühkindlicher Bilingualismus." *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ed. Karl-Richard Bausch et al. Tübingen: Francke, pp. 432-436.
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S. 1983. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Klein, W. 1987. *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Frankfurt/M. Athenäum.
- Porsché, D.C. 1983. *Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Saunders, G. 1982. *Bilingual Children. Guidance for the Family*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Seliger, H.W. 1977. "Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence." *LL* 27, pp. 263-278.
- Szagan, G. 1996. *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinreich, U. *Sprachen im Kontakt*. München.
- Wode, H. 1981. *Learning a second Language: I. An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Narr.
- Wode, H. 1988. *Einführung in die Linguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

伊藤克敏 1990. 『こどもとことば 一 習得と創造』 勁草書房

村石卓代 ワルツ 1999. 『バイリンガル児を育てて』 新読書社.

山本雅代 1996. 『バイリンガルはどのようにして言語を習得するのか』 明石書店.