

# The Depth and Breadth of Second Language Acquisition Research -From the perspectives of learners to the methods of teaching-

Kumiko Sakoda\*  
*Graduate School of Education,  
Hiroshima University*

In this paper, I discuss what the field of the Second Language Acquisition (SLA) studies is, and what language teachers can learn from L2 learners' data, including their errors; and furthermore, how teachers learn how to teach Japanese as a second language.

First, the causes of errors are analyzed using those of L2 learners that are commonly identified by classroom teachers. Secondly, the significance of the SLA corpus data is examined together with its possibilities and limitations. Then, I discuss what classroom teachers should learn from the results of the SLA studies, namely, three major factors: repetition, noticing, and understanding the contents. Lastly, a series of research on shadowing and its findings are introduced.

**Keywords:** Second language acquisition, Japanese as a second language, Error analysis, Corpus data, Shadowing

---

\* Corresponding author e-mail: [ksakoda@hiroshima-u.ac.jp](mailto:ksakoda@hiroshima-u.ac.jp)

## 第二言語習得研究の深さと広がり —学習者の学び方から教師の教え方へ—

迫田久美子

広島大学大学院教育学研究科

### 1. はじめに

#### 1.1 第二言語習得研究とは

「私は×○大学から（→を）卒業しました。」は、タイ語話者の日本語中級レベル学習者の誤用であり（Tasanee 2008、「彼はどこへともなく姿が消えて（→を消して）しまった。」「運転中は1分たりとも不注意（→油断）してはならない。」は、上級レベル学習者の誤用例である（Suneerat 2007）。このように学習者の誤用は、レベルによって異なってくるのが推測される。また、誤用はレベルだけでなく、学習者の母語や学習環境をも反映している。さらに、誤用からわかる最も重要なことは、学習者特有の文法であり、彼らの言語体系である。

第二言語習得研究とは、第二言語（例 日本語）の習得や習得過程にかかわるさまざまな現象を研究する学問分野である。つまり、学習者は第二言語をどのように習得していくのか、なぜ誤用が産出されるのか、その原因は何か、母語はどのように影響するのか、学習環境の違いは影響を与えるのか、誤用訂正は効果があるのか、四技能の習得に違いがあるか、などのさまざまな課題を客観的な手法によって研究する分野である。

第二言語習得研究では、多くの場合、学習者のデータが研究対象となる。日々学習者に接して彼らの習得の変化を実感している日本語教育現場の教師にとって、第二言語習得研究は最も身近な学問領域であるといえよう。

#### 1.2 本稿の目的

本稿は、第二言語習得研究とは何かを出発点とし、学習者の誤用やデータから何が学べるのか、さらにそこから教師はどのように教え方を学ぶのかについて考えることを目的とする。

具体的には、日本語の教育現場の教師にとって身近な学習者の誤用を取り上げ、誤用の原因について検討する。次に、第二言語習得研究で扱うコーパス・データの重要性について述べ、その可能性と限界について考える。その上で、第二言語習得研究の成果から教師が学ぶ

べき点について述べ、最後に具体的な試みとして筆者が行っているシャドーイング<sup>1</sup>の実践研究について報告する。

## 2. 学習者はなぜ間違えるのか

### 2.1 日本語学習者の誤用

学習者の誤用はさまざまである。母語によって異なる誤用もあれば、母語の違いにかかわらず同じ種類の誤用が出る場合もある。冒頭の誤用例はタイ語話者のものであったが、以下のように母語の異なる日本語学習者からも同様の誤用例が産出される。

- (1) ミシガン州立大学から (→を) そつぎょうしました。 <アメリカ.1><sup>2</sup>  
(市川 1997: 248)
- (2) P K O問題をめぐって日本では意見が二つに分けて (→分かれて) いる。  
<韓国.3><sup>3</sup> (市川 1997: 146)
- (3) いろいろ考えた結果、実験をやり直すことが決まる (→に決める)。<中国.3>  
(市川 1997: 150)

母語の異なる学習者から同種の誤用が産出されるということは、学習者には共通の言語体系が存在すると考えられ、「中間言語 (Interlanguage)」という用語が登場した。

学習環境の違いも誤用に反映する。(4)は、来日経験がなく、韓国で日本語を学んでいる大学生の発話であり、(5)は、日本人男性と結婚して日本に住んでいるフィリピン人の配偶者の発話である。共に、中級レベルの学習者で、初対面の相手との対話である。(4)の発話には、動詞の活用を意識して言い直しをしている箇所が観察され、(5)の発話には、「ちゃって」「でしょ」「よね」などのくだけた表現が多用されている。

- (4) A: もし、日本に一行ければ、うん、友だちと二人、二人は、あ、行こうと思  
い、思います、思いですけど、…中略…行こうと思ひますけど、恐れがあ  
る (韓国人 21歳 女性) (迫田 2005: 44)
- (5) B: お金がすぐなくなっちゃって、一万円ね、今日はこれだけ買うでしょ、で  
も、お金は、もし、だったら、一万円はおつりもらった、すぐなくなるよ  
ね (フィリピン人 31歳 女性) (迫田 2005: 44)

一般的に、教室指導を受けた学習者 (以後 教室環境学習者) は、文法的な正確性が

---

1 シャドーイングとは、「聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に、あるいは一定の間をおいてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為、またはリスニング訓練法」である (玉井 2005)。詳しくは「5. シャドーイングの実践研究」の項を参照。

2 <アメリカ.1>とは、学習者がアメリカ人で、学習歴半年前後であることを示す。(市川 1997)

3 <韓国.3>とは、学習者が韓国人で、学習歴1年～2年であることを示す。(市川 1997)

高く、目標言語話者に囲まれ、自然な環境の中で目標言語を習得する学習者（以後 自然環境学習者）は、終助詞やモダリティなどを使って、自然な流暢さを身につけている場合が多い。

母語の違いも、依然として誤用に現われる。

(6) 私の年ぐらいは一、がいかくにいくのはできないです、じえんじえん（→ぜんぜん）  
できないです <韓国人 20代 男性1>

(7) 私は食べるのが上手です（→たくさん食べます）。 (Tasanee 2008)

母語の影響は、音声と語彙に現われやすいと言われるが、(6)は韓国語の撥音の影響、(7)はタイ語の語彙からの影響であると推測される。

このように学習者の誤用から、さまざまな情報が読み取れるのである。

## 2.2 誤用の原因

誤用の原因には、従来の研究でもさまざまな分類があるが、本稿では主な原因を単純化と言語転移と訓練上の転移の3つに分類して説明を加える。

単純化は、過剰一般化やコミュニケーション・ストラテジー、学習ストラテジーも含めた言語ルールや形式の簡略化のことである。

(8) 韓国のキムチと日本のキムチは違います（→違います）。<韓国人 20代 男性1>

(9) たとえばが（→ $\phi$ ）、うーん、先生と主人が離婚が（→したら）、あ、それはが（→ $\phi$ ）、先生の一、心が冷たい <マレー人 30代 男性>

(10) もう、1番なんか、心が広い人がいいだと思いますよ（→いいと思いますよ）。 <韓国人 20代 男性2>

(8) は、「同じ」と「違う」は品詞が異なるので、丁寧形は別々の表現にしなければならないが、「同じです」の例から類推して、「違う」にも「です」を付加してしまった例である。(9)は、日本語の助詞を意識しすぎて、適切な箇所のみならず不必要なところにまで特定の助詞「が」を使っている。(10)は、イ形容詞の「いい」を名詞と考えて「だ」を付加したという解釈もあるが、「だと思います」というかたまり表現で覚えてしまった結果とも考えられる。

これらの例は、学習者が目標言語の1つの言語形式の事例からルールを考え、別の言語形式にもあてはめてしまうために起きている。目標言語内での類推から生じている言語内エラーと言われる (Larsen-Freeman & Long 1991)。

それに対して、次の例などは学習者の母語の影響によって生じる誤用なので、負の言語転移、あるいは言語間エラーと言われる (Larsen-Freeman & Long 1991)。

(11) それから、切手をはじめて集めました（→集めはじめました） (Tasanee 2008)

(12) 姉はニコ（→二人の子供が）います <アメリカ 20代 男性>

(11) は、「集め始める」という複合動詞の語順にタイ語の影響が見られ、(12)は、「二人の子供」とすべきところをtwo childrenのtwoを「二」、childrenを「子」と考えたために「二子」と発話してしまい、英語の影響が現われている。

また、日常の教室での練習活動が誤用を生み出す場合もある。

(13) 私はジョンです。私は (→φ) 大学の学生です。私は (→φ) 今年の1月に日本に 来ました。

(14) 先生、お元気ですか。私は元気です。毎日学校へ行きます。(→行っています)  
<英語話者 上級> (小林 2001)

(15) (パーティで) 先生は何が食べたいですか (→先生、何かお取りしましょうか)  
<イラン. 1> (市川 1997: 11)

(13) は、授業中、学習者一人一人に尋ねる場合、ヤンさんは「私は2月に来ました」、ラタナーさんは「私は3月に来ました」のように、主語を明示しても問題はないが、同じ対話相手に話す場合は、毎回の文で主語を明示することは不自然となる。また、(14)は、動詞が導入された段階で、「私は毎日朝8時に学校へ行きます」のような文型練習の結果、手紙文にすると不自然になってしまう。

しかし、(15)のような誤用例は、教室活動で「～たい」の文型練習の影響による訓練上の転移なのか、英語や母語の表現をそのまま日本語にあてはめた言語転移なのかの判断はできず、さまざまな誤用例の原因を特定することは難しい場合が多い。

### 2.3 誤用から学ぶ

誤用例から教師は多くのことを学ぶことができる。一般的には、学習者の現在の理解度と知識の有無がわかる。言い換えれば、何がわかっている、何がわかっていないかがわかる。(15)の例を取り上げると、「食べたい」という願望表現はわかっているが、目上の人に使えないということがわかっている。また、その原因としては、「食べたい」「飲みたい」「行きたい」という動詞の文型練習に終始して、使う場面の練習が不足していたかもしれないし、母語や英語の転移の可能性を考えて、誤用例の提示による注意喚起をしなかったということが考えられる。どちらが原因であっても、教師は誤用が産出された段階でさまざまな可能性を考えて対応しなければならない。

さらに、本稿で述べたい教師が学ぶべき誤用の意義は、「学習者は教えた通りに学んでいるとは限らない」「『わかる』と『できる』は違う」ということを理解することである。

まず、「教えた通りに学んでいるとは限らない」ということを説明しよう。

(16) わたしは、いま国際交流会館で (→に) 住んでいます <マレーシア, 初級>  
(迫田 2001: 4)

この誤用を産出した学習者は日本で学ぶ留学生で、使用した教科書には、「～に住んでいます」という例文が導入されている。しかし、多くの学習者は「に」と「で」を混同して、誤用を産出する。彼らは、場所名詞の後に助詞を挿入しなければならないことはわかっているが、動詞によって助詞が区別されて「に+住んでいる」という捉え方ではなく、あるレベルにおいては「位置名詞（例 上・中・間など）+に」「建物・地名（例 国際交流会館・東京など）+で」という捉え方をしていることが実験調査からわかっている（迫田 2002）。

もう1つの主張点である「『わかる』と『できる』は違う」について説明しよう。

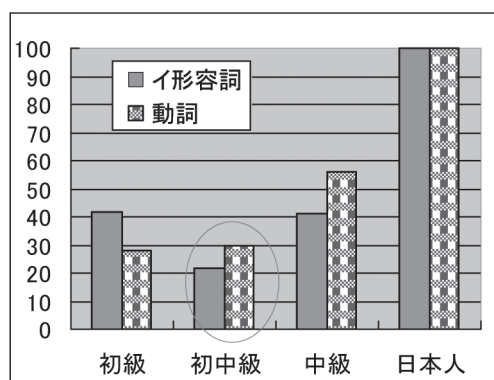


図1 聞き取りテスト (家村・迫田 2001)

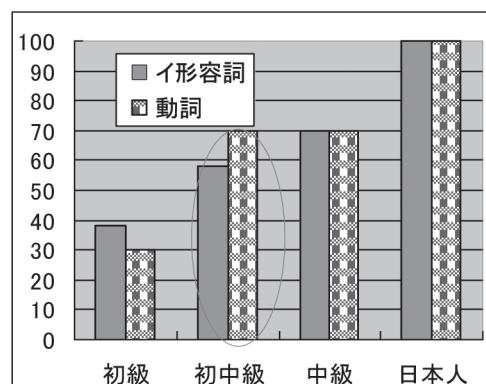


図2 誤用訂正テスト (家村・迫田 2001)

家村・迫田 (2001) は、日本の進学予備教育の日本語教育機関で学ぶ中国人留学生に対し、「朝ごはんは食べるじゃない (→食べない)」「漢字はむずかしいじゃない (→むずかしくない)」などの否定辞「じゃない」の実験調査を行った。自然な速度の聞き取りによる文法性判断テストと同じ被験者に対し、十分な時間と文字情報を与えて誤用訂正テストで、図1と図2は、正答率の結果である。

被験者である学習者は既に否定形は学んでおり、名詞やナ形容詞には「じゃない」(例 元気じゃない)を、イ形容詞には「くない」(例 むずかしくない)、動詞には動詞の種類によって「食べない」「書かない」などの活用があることは既習事項であった。しかし、初級、初中級レベルの学習者の聞き取りによる文法性判断テストの結果は半分以下である。さらに、同じ被験者に同じ問題で文字情報と十分な時間を与えて解答させると、初中級レベルの学習者の正答率は中級レベルと同じ程度まで上昇する(楢田形の丸印を参照)。しかし、初級レベルは時間を与えてモニターさせても、成績の向上は見られず、十分に定着しているとは言えないことがわかる。

このテスト結果から、初級レベルでは、導入してもすぐは運用に結びつくとは限らないこと、聞き取りテストが運用を表していると仮定するなら、初中級レベルでは運用場面で誤用を産出しても、時間があれば本人は正しい判断をする可能性があることがわかる。つまり、「わかる」けれど「できる」には至らない段階である。

### 3. コーパス<sup>4</sup>・データから分かること分からないこと

#### 3.1 コーパス・データから分かること

先の図1と図2の否定形の実験調査は、学習者の縦断的対話のコーパス・データの事例から仮説を設定し、行ったものである。具体的には、次のような発話が母語にかかわらず観察されたことがきっかけである。

(17) もうちょっと、いいじゃないです (→あまりよくないです)

＜韓国人 20代 男性＞

(18) [日本の葬式には]まだ、いきます、ん、いきませんじゃない、いきますじゃないよ  
 (→いったことがないです) ＜マレーシア人 30代 男性＞

ここでは、データを発話や作文のような自然データに限定し、その利用の可能性と限界について考える。

表1 初級レベルの学習者の作文における誤用数と割合 (長友・迫田 1988)

	助詞	動詞	名詞	接続詞
誤用数/使用総数	75 /558	54 /219	33 /636	7 /24
誤用率	13.4%	24.6%	5.2%	29.1%

表1は、学習時間300～400時間の初級レベル学習者の日記に出現した誤用を品詞別に分類し、その数と割合を出したものである。この表から、①誤用数では助詞が多いが、使用総数も多く、割合にすると決して誤用率は高くない ②むしろ、誤用数の最も少ない接続詞の方が誤用率の割合が高いことが、わかる。しかし、このような数量的なデータからわかることとわからないことを考えてみよう。まず、このような誤用分析から、学習者の習得困難な項目がわかる。一般的には、助詞習得が難しいと考えられ易いが、この調査の場合、動詞や接続詞の使い方が難しいことがわかる。さらに、学習者の文法規則もわかる。例えば、誤用率の高い接続詞の誤用を見てみると、「だから」を“because”として使っている学習者独自のルールが見える。

(19) 昨日はぜんぜん寝なかった、だから今日は日本語試験あります (→今日は日本語の試験があるから、昨日はぜんぜん寝なかった)

また、場所を表す格助詞の「に・で」については、発話データに(20)～(23)のような誤用が観察された。

(20) 両親は韓国で (→に) 住んでいます ＜韓国語話者 中級＞

(21) ハワイで (→に) 遊びに行きたいです ＜中国語話者 初級＞

(22) 駅の前に (→で) 待っています ＜韓国語話者 初級＞

<sup>4</sup> コーパスとは、言語研究などの目的で収集された電子データの言語資料のこと。

(23) 火の上に (→で) 魚を焼きます

<英語話者 初級>

これらの誤用例から、「に」は位置を表す名詞「前・上」などと共に使われ、「で」は地名・建物を表す名詞「国際交流会館・東京」などに使われている傾向が明らかになった。そこで、迫田 (2001) はこの傾向が他の学習者にも見られる傾向かどうかを実験調査で明らかにした。

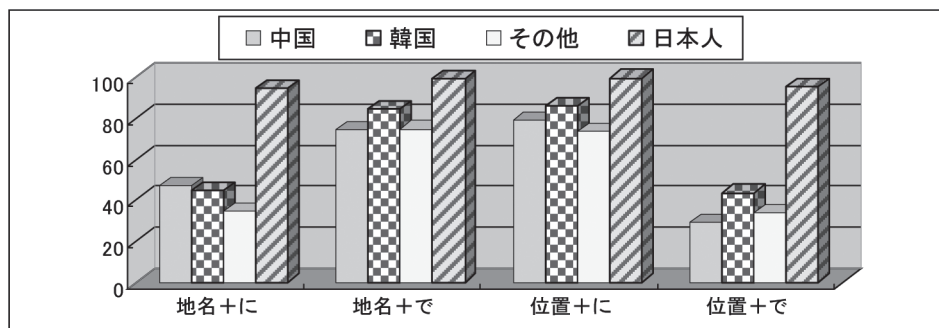


図3 「に」と「で」の使い分けに関する選択率の結果 (迫田 2001に基づく)

図3の結果は、日本人は「に」と「で」の使い分けを前接名詞が地名か位置かで判断しているわけではないので、ほぼ正しく選択している。一方、中国、韓国、その他 (米国、フィリピンなど) の日本語学習者のグループは、母語の違いにかかわらず、地名の名詞に「に」を選択する割合は少なく、位置名詞に「で」を選択する割合が低いことがわかり、学習者の助詞選択に前接名詞の種類が関連していることが明らかになった。

このように、学習者のデータから特徴的な傾向を発見し、それを仮説として設定し、実験調査で検証することで教師や研究者の思い込みを越えた学習者自身の文法規則を発見することができるのである。

### 3.2 コーパス・データから分からないこと

一方で、データを扱う研究が注意しなければならない点もある。それは、データに現われていないことについては、何も言及できないということである。つまり、回避している項目やたまたまそのデータに現われなかった項目に関して、習得されていないと判断することは難しい。例えば、日本語母語話者に過去の体験について話してもらった場合、その発話データには条件や仮定表現は出現しにくいことが推測される。その場合、その日本語母語話者が条件や仮定表現を習得していないとは言えない。つまり、自然データの場合、出現した項目については、その傾向や変化について検討できる。しかし、出現していないことが未習得であることを意味しない。もし、未習得かどうかを明らかにしたければ、その項目を引き出すような抽出調査を行う必要がある。



### 3.3 コーパス・データを使った研究の意義と課題

日本語学習者のコーパス・データを使った第二言語習得研究は多くない。その理由の1つは、公開されているコーパス・データが少ないため、研究を開始するためには自分でデータを収集しなければならず、その労力と時間は個人の力の及ぶ範囲ではない。現在、公開されている日本語学習者のコーパスとしては、OPI<sup>5</sup>のインタビューによる学習者90人分のKYコーパス<sup>6</sup>、国立国語研究所の日本語学習者会話データベース<sup>7</sup>、台湾の東呉大学で作成されたLARP at SCU<sup>8</sup>という名称のデータベース、日本語学習者と日本語母語話者の両方のデータを収録している上村コーパス<sup>9</sup>などがある。

第二言語習得研究には、2つの方向がある。1つは、“theory then research”であり、もう1つは、“research then theory”である。つまり、前者は理論に基づいてそれを実証的に検証する研究へと進む方向であり、後者は実証研究から理論を構築していく方向である。コーパス・データに基づく研究は後者の研究であり、データの中から理論の核を見出す作業を必要とする研究である。日本語の習得研究は、日本語教育の隆盛と共に発展し30年余り<sup>10</sup>を経た現在、日本語に関する習得研究から習得理論やモデルは未だ構築されていない。海外での習得理論としては、普遍文法理論をはじめとして、プロセサビリティ理論、モニター理論、インターアクション仮説、アスペクト仮説、コンペティションモデル、使用依拠モデル、コネクショニストモデルなど多くの理論やモデルが誕生している。しかし、これらの理論や仮説は必ずしも日本語には該当しない場合も多く、日本語の習得研究からの理論構築が待たれるところである。

---

<sup>5</sup> OPIとは、Oral Proficiency Interviewの略で、ACTFL(全米教師協会)が設定している30分の口頭能力インタビューのこと。訓練を受けたテスターによってある程度形式化された対話の内容や形式や機能によって、初級～超級まで10段階のレベルに判定する。

<sup>6</sup> KYコーパスとは、コーパスの制作者である鎌田修・山内博之の頭文字をとって命名されたコーパスで、中国語話者、韓国語話者、英語話者30名ずつが初級、中級、上級、超級の各レベルによって構成されたコーパス。

<sup>7</sup> 日本語教育研究・情報センターでは、OPIによる1データあたり約30分の会話を集めたもの。会話の文字化データ339件とその音声データ215件を公開している。

<sup>8</sup> 東呉大学の37名の学生の3年半にわたる毎月1回収集された作文のデータである。

<sup>9</sup> 上村隆一氏が中心になって収集された日本語母語話者54名と日本語学習者66名の会話データ。収録時間は1人20～30分で、OPIによる会話とロールプレイが中心となっている。

<sup>10</sup> 日本語教育学会の学会誌『日本語教育』34号が1978年に「文法上の誤用例から何を学ぶか」という誤用分析に関する特集を組んだ時点を日本国内における第二言語としての日本語の習得研究の始まりと考えると、33年となる。

コーパス・データの研究は、コンピュータの機能の発展に拠るところが多い。居ながらにして、研究の資料は入手できるし、解析ソフトを使えば、短時間でデータ処理できる。しかし、コーパス・データの研究の発展のためには、多種多様な日本語学習者のコーパスが必要である。既存のコーパスでは、発話で公開されている縦断データや自然環境学習者を扱ったデータはまだない。また、学習者の学習歴や滞日歴、仕事内容や使用教材などの背景情報が明確なコーパス・データはほとんどない。データの分析を行う際には、これらの背景情報が重要になる可能性も高い。コーパス・データ研究の課題としては、これらのニーズを踏まえ、世界に公開できるコーパス・データを構築することであると考えている。

#### 4. 学び方から教え方へ

これまでは、日本語学習者の習得、言い換えれば、学び方について焦点をあてていた。ここでは、学習者の学び方を踏まえ、教師の教え方に観点を移し、重要な項目として「繰り返し」「気づき」「内容理解」について、考える。

##### 4.1 繰り返し

図1、図2を示した2.3で、導入されているにもかかわらず、初級レベル学習者は、聞き取りも誤用訂正も得点が低かった。これは、教師に導入されることがすぐに定着できるわけでないことを意味する。何度も繰り返し、練習しなければ、使えるようにはならない。機械的な繰り返し練習はかつての行動主義心理学と構造言語学の所産であるオーラルアプローチの文型練習を想起させる。しかし、ここで重要な点は、機械的な繰り返しではなく、十分な意味理解や使用場面の把握が重要視されなければならないということである。

『J. Bridge for Beginners Vol. 1 & 2』『J. Bridge to Intermediate Japanese』(小山悟著・凡人社発行)という日本語教材がある。身近な7~8つのトピックを3つのステップで繰り返すことにより、復習と新項目の導入を繰り返し登場させ、知識を運用に結びつける工夫がなされている。また、一度登場した項目も、トピックに応じてスパイラルカーブのように再び繰り返して登場する配慮がなされており、単調ではない繰り返しの工夫が見られる。

##### 4.2 気づき

第二言語の習得を促進する要素として、気づきが注目されたのは、1980年代である。Rutherford and Sharwood Smith(1985)により「意識化<sup>11</sup>(Consciousness Raising)」という概念が紹介され、学習者は目標言語の形式や表現に意識を集中させることで気づきが生まれ、誤用に対しても意識するようになり、結果として習得が促進されるという考え

<sup>11</sup> 研究者によっては、「意識高揚」という訳を用いている。

方である。その後、気づくことが習得の第一歩であるとする「気づき (Noticing)」や言語形式の重要な部分に注目させることで気づきを起こす「インプット強化 (Input Enhancement)」などの考え方が登場した。その後、意味のあるコミュニカティブな活動の中で、言語形式にも意識を向けることを重要視した「言語形式の焦点化 (Focus on Form)」の考え方が提唱されるようになった (Doughty and Williams 1998)。

「気づき」が重要であることは、現場の教師も十分に理解しているが、具体的にどうすることが「気づかせる」ことになるのかは簡単ではない。いつ、どのように、何を気づかせるかについて考えることは、大きな課題である。特に、学習者自身が特有の文法規則を構築させている場合などは、その規則が間違っていることを気づかせる必要がある。

図3で示した「に」と「で」の学習者の誤った規則を修正するためには、(24)のような問題の工夫が必要である (小林 2002: 146)。( )の部分をテープの音声で聴いた後、行う。

- (24) (田中さんは部屋で) a. います。 b. おちゃをのみました。  
(あしたは図書館で) a. います。 b. ベンきょうします。  
(大学の食堂に) a. いてください。 b. たべてください。  
(電車の中で) a. のります。 b. 本をよみます。

また、(25)の練習問題も学習者にとって間違いやすい箇所を意識させる上では有効な問題例である。

(25) ( )に「い」か「な」か「の」を書いてください。いらないときは、×を入れてください。 例 やさし (い) テスト

1. げんき( )こども
2. ゆうめい( )大学
3. みどり( )バッグ
4. おいし( )コーヒー
5. しずか( )店 (後略) (小林ほか 1995: 76)

### 4.3 内容理解

最後に、内容理解の重要性を挙げる。1950年代のオーラルアプローチの文型練習が習慣形成のための機械的なドリルだと批判を受けた。その後、内容理解が重視され、クラッシュェンのモニター理論では、聴解優先教授法まで発展した。モニター理論では、意味内容の理解を重視し、理解可能なインプット (comprehensible input) を多量に与えることが唱えられた。

最近では、Focus on Formの実践として、VanPattern & Cadierno (1993) の「処理指導 (Processing Instruction)」が注目を浴びている。処理指導とは、学習者がアウトプットする前の段階で十分なインプットを与え、アウトプットさせなくても理解も産出も十分に成果がでると主張する指導技術である。提唱者のVan Pattenは、インプットを正確に理解することの重要性を説き、実験によって検証した (Van Pattern & Cadierno 1993)。

処理指導は、アウトプットさせずに聴解活動や読解活動により内容を理解させた上で、回答欄にマークさせたり、場所を移動させたりして反応させる。発話するよりも内容理解重視で授業を進める方法である。日本語の例を考える。問題用紙に、ジェーンさんとジェーンさんのお母さんがそれぞれ1人で編み物をしている2枚の絵がある。「私は誕生日に母にマフラーを編んでもらいました」という音声文を聞いて、どちらの絵が正しいかを選択させる。

「あげる」「もらう」「くれる」の授受表現などは、3つの言語形式を覚える負担と物がどちらに移動するか、とっさに理解することは難しい。さらに、アウトプットまで強要されるとどれがどういう意味だったか、混乱してしまうことが推測される。しかし、発話しなくてもいい分、意味内容に集中して考えることができ、結果的に内容理解が深くなることが考えられる。

日本語教育においても、中上 (2009) は処理指導を用いたクラスとアウトプット中心のクラスを対象として、形容詞の比較表現を導入して実験を行った。その結果、処理指導では対象項目の産出を行っていないにも関わらず、理解面でも産出面でもアウトプットの指導よりも高い効果を示した。

## 5. シャドーイングの実践研究

最後に、筆者が行っている実践研究の取り組みを紹介する。クラッシュェンは、インプットが重要であり、アウトプットさせるよりもインプットを重視した。また、前述した「処理指導」も聴解優先の指導法であった。そこで、正確なアウトプットを期待するのであれば、正確な日本語のインプットを繰り返し与えることが必要であり、その点でシャドーイング訓練が運用に結びつける練習としての可能性が高いと考えた。

### 5.1 シャドーイングとは

シャドーイングとは、目標言語が聞こえてくると、すぐさま影のように後から追いかけて口に出す外国語学習法である。古くから通訳を専門とする人々の訓練法だったという。シャドーイングにはいくつかの段階があり、(26)のようにになっている(門田・玉井 2004)。(26)シャドーイングの段階

ステップ1	リスニング	(言わないで聞くだけ)
ステップ2	マンブリング	(つぶやき読み)
ステップ3	シンクロリーディング	(本を見て音読)
ステップ4	プロソディ・シャドーイング	(音調を中心に聞いて口頭再生)
ステップ5	コンテンツ・シャドーイング	(本格的に内容を聞いて口頭再生)

これらの段階は、シャドーイングの導入目的や学習者のレベルや適性に応じて、取捨選択して進められるので、必ずしもこの段階を1つ1つ踏む必要はない。

近年、英語教育では音読と共にシャドーイングが盛んとなり、独学だけでなく学校教育にも積極的に導入される事例が報告されている(玉井 2005)。

## 5.2 実践研究からわかったこと

ここでは、2004年～2009年の間に行ったシャドーイングの実践研究について報告する。筆者が教室で日本語を教えていた際に、毎週の課題として与えていたある学習者の日記作文に「納得[する]まで[弓]ひくの(→φ)方が大事」という「の」の過剰使用が見られた。同時に、シャドーイングをさせた折にも、「背が高いの(→φ)方の人はずっと選ばれてきた」のようにテープ音には録音されていないはずの「の」がアウトプットされることがあった(迫田 2010)。「の」以外にも、日記作文での誤用の一部がシャドーイングのアウトプットにも観察され、このような文法の化石化<sup>12</sup>の矯正にシャドーイングの訓練が影響を与えるかどうかを調べたいと考えた。

英語教育では、シャドーイングの研究が行われている。全体的には、効果の有無を問う研究が多く、具体的なシャドーイングの導入方法や実践方法についての研究が少ない。また、実施期間も最短で5日間、長くても週1回、3ヶ月半という期間で、長期間のシャドーイング実践の研究が見られなかった(迫田 2010)。

そこで、迫田・松見(2004)は英語話者の日本語学習者4名に1年間のシャドーイング訓練を開始させ、運用面と認知面に違いが見られるかどうかを調査した。その結果、1年間の4期に分けて分析した結果、語彙数、語彙種が開始時期のI期から終了時期のIV期の間で全員に増加が見られた(図4参照)。

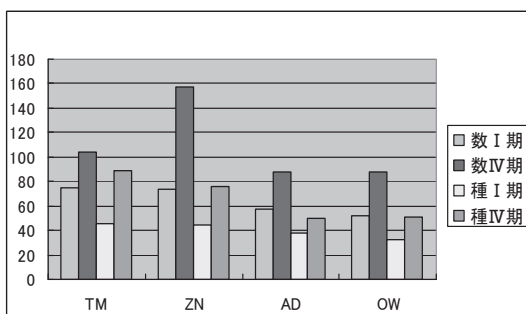


図4 時期別の語彙数・語彙種の変化

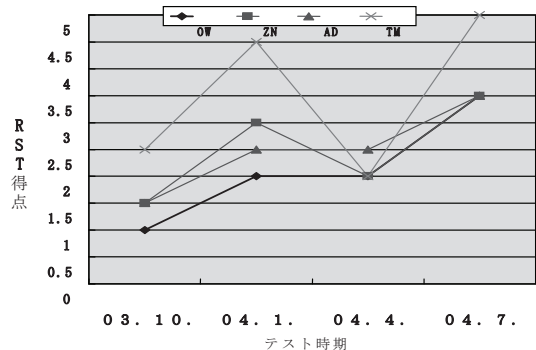


図5 学習者のRST得点の推移

<sup>12</sup> 化石化とは、fossilizationと言い、習得がそれ以上進まず、誤用がそのまま消滅せずに残ってしまうこと。

さらに、作動記憶<sup>13</sup>の量を測定するリーディングスパンテスト (RST) の結果を見ると、シャドーイング訓練を実施している間 (2003年10月～2004年1月と2004年4月～2004年7月) は上昇傾向を示しているが、春休みでシャドーイングを行っていない時期 (2004年1月～2004年4月) には、横ばいか下降傾向を示し、シャドーイングが運用面だけでなく、認知面にも影響を与える可能性があることがわかった。しかし、被験者が4名であり、比較群や統制群を設定していないので、この結果を一般化することはできない。そこで、迫田・松見 (2005) では、シャドーイングと音読を比較し、どちらがより効果が高いかを事前・事後テストを実施して検討した。調査対象は、夏期集中日本語研修に1ヶ月来日する韓国の大学生約30名で、半数を音読群、半数をシャドーイング群として調査を行った。事前と事後の測定方法は、(27) の通りである。

(27) a. SPOT<sup>14</sup>

- b. 日本語能力試験 (以下、日能試) 「聴解」を除く3級の問題の抜粋 (60分)
- c. ディクテーション
- d. デイジットスパンテスト (短期記憶範囲の測定: 以下, DST)
- e. リスニングスパンテスト (作動記憶容量の測定: 以下, LST)

毎日の授業開始の15分の音読とシャドーイングの訓練の結果は、音読群もシャドーイング群もSPOTやディクテーション、短期記憶量の伸びは見られたが、語彙・文法・読解能力をみる日能試の成績がシャドーイングにおいてのみ有意に上昇したことは、シャドーイングが音読とは異なり、意味処理までを含めた言語情報処理を促進する可能性を示す結果となった。一連のシャドーイング実践の研究結果を表2にまとめる。

---

<sup>13</sup> 作動記憶とは、working memoryと言い、文の理解や推論など、情報を保持しながら処理するための構造や過程を指す。

<sup>14</sup> SPOTとは、Simple Proficiency Oriented Testの略で、筑波大学で開発された運用能力を測定するテストである。65問の日本語文がテスト用紙に示されており、その文の中に抜けているひらがな一文字を音声情報を聞きながら、埋めていく。

表2 シャドーイングに関する先行研究の一覧

研究	目的	調査概要	結果
迫田・松見 (2004)	シャドーイング の運用面と認知 面への影響	日本の大学の留 学生4名(英語 話者)1年間	運用面においても認知面においても 一定期間で差が見られ、シャドーイング の効果の可能性が示唆。
迫田・松見 (2005)	シャドーイング の効果検証・音 読との比較	韓国の大学生 29 名・1ヶ月 音読群との比較	音読群にも伸びが見られたが、シャドー イング群の方が文法・読解面においてよ り効果大きい。
迫田(2006)	シャドーイング の効果検証・音 読との比較	韓国の大学生 32名・1ヶ月 書写群との比較	書写群にも伸びが見られたが、シャドー イング群の方が運用面でも認知面でもよ り効果が見られた。
迫田ほか (2007)	レベル別による シャドーイング の効果の違い	韓国の大学生 21名・1ヶ月 レベル低群・中 群・高群	レベル低群と高群を比較した場合、レベ ル低群に事前と事後で有意差が見られ、 レベル低群に効果が大きく表れることが わかった。
迫田・古本 (2008)	シャドーイング 教材の難易によ る効果の違い	韓国の大学生 30名・1ヶ月 教材難群と教材 易群	教材のスク립トの文字数、音節数、速 度などは統制し、語レベルに難易を設定 し、調査した結果、レベルの高い難しい 教材でも効果があった。
迫田ほか (2009)	シャドーイング の指導法による 効果の違い	韓国の大学生 26名・1ヶ月 ペア学習群と教 師指導群	教師指導型の授業の方がペア学習型より も事後の成績が高くなっており、このク ラスでは教師主導のシャドーイング実践 が効果を生むことがわかった。

日本国内での一連のシャドーイング実践の結果から、シャドーイングが認知面・運用面の両方である程度の効果が見られること、教材の難易、指導の方法などについても一定の示唆が得られた。興味深い点は、シャドーイング群では日能試の成績に有意差が現われる場合が多く、出発点であった文法の化石化に影響を与える可能性が期待される。これは、何回も聞くという繰り返す作業により、内容理解が深まること、言語の処理作業が効率化することで得られた余剰の注意資源が文法や言語形式に配分されることが推測される。しかし、この点についても今後の課題である。また、海外で学ぶ学習者へのシャドーイングの効果が国内での学習者と同様期待できるかどうかはさらなる研究が必要である。

## 6. おわりに

本稿は、第二言語習得研究とはどんな学問領域なのかについて述べ、第二言語学習者の誤用やデータから何が学べるのか、さらにそこから教師はどのように教え方を学ぶのかについて検討した。具体的な多くの誤用例を示し、誤用の原因や「わかる」と「できる」の違いに触れ、学習者が知識として理解していても運用に結びつくまでには時間がかかることを示した。従って、誤用を産出しても、必ずしも学習者がその誤用を認識できないとは限らないこともわかった。

また、第二言語習得研究で扱うコーパス・データの重要性について述べ、その可能性と限界について検討した。その上で、教師が学ぶべき点として「繰り返し」「気づき」「内容理解」を挙げて解説した。

最後に、「繰り返し」と「内容理解」の観点から有効だと考えられるシャドーイングの実践研究を報告し、今後の課題を示した。

第二言語習得研究は、学習者が主体であるという点で、外国語（日本語）教育には不可欠の学問分野である。言語そのものの研究や指導技術の研究も重要であるが、それ以上に学習者がどう学ぶのか、学習者の習得における問題点は何なのかを明確に把握しなければ、的確な指導には結びつかないのである。日本語学習者の多様性を考えると第二言語習得研究の範囲はさらに広がっていく。

## 参考文献

- 市川保子（1997）『日本語誤用例文小辞典』．東京：くろしお出版。
- 門田修平 玉井 健（2004）『決定版 英語シャドーイング』．東京：コスモピア。
- 家村伸子 迫田久美子（2001）「学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー（2）—否定形「じゃない」の場合—」『広島大学教育学部日本語教育学講座紀要』11号. 41-48.
- 小林典子（2001）「誤用の隠れた原因」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子著『日本語学習者の文法習得』第4章. 東京：大修館書店. 63-81.
- 小林典子（2001）「効果的な練習の方法」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子著『日本語学習者の文法習得』第8章. 東京：大修館書店. 4-24.
- 小林典子 フォード丹羽順子・高橋純子・藤本泉・三宅和子（1995）『わくわく文法リスニング 99』 東京：凡人社.
- 迫田久美子（2001 a）「学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー（1）—一場所を表す「に」と「で」の場合—」『広島大学教育学部日本語教育学講座紀要』11号. 17-22.
- 迫田久美子（2001 b）「学習者独自の文法」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子著『日本語学習者の文法習得』第1章. 東京：大修館書店. 4-24.



- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に生かす第二言語習得研究』東京：アルク.
- 迫田久美子 (2004) 「シャドウイングを通して見る日本語学習者の化石化の可能性」『日本語教育方法研究会誌』11(2): 32-33.
- 迫田久美子 (2005) 「第二言語習得研究における「自然習得」の位置づけ」『日本語学』. 東京：明治書院. 44-56.
- 迫田久美子 (2006) 「『わかる』から『できる』への運用力養成のためのシャドウイングの研究：音読・書写との比較調査に基づいて」『2006年度日本語教育国際研究大会予稿集』99-100.
- 迫田久美子 (2010) 「日本語学習者に対するシャドウイング実践研究—第二言語習得研究に基づく運用力の養成を目指して—」『第二言語としての日本語の習得研究』Vol. 13. 第二言語習得研究会. 東京：凡人社 .
- 迫田久美子・松見法男 (2004) 「日本語指導におけるシャドウイングの基礎的研究—「わかる」から「できる」への教室活動の試み—」『2004年度日本語教育学会秋季大会予稿集』. 223-224.
- 迫田久美子・松見法男 (2005) 「日本語指導におけるシャドウイングの基礎研究 (2) —音読との比較調査からわかること—」『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』. 241-242.
- 迫田久美子・古本裕美 (2008) 「第二言語習得研究におけるアウトプット強化の試み—シャドウイングの教材レベルは*i+1*か, *i-1*か—」『日本語教育国際研究大会』. 393-396.
- 迫田久美子・古本裕美・橋本優香・大西貴世子・坂田光美・松見法男 (2007) 「日本語指導におけるシャドウイングの有効性—学習者のレベルの違いに基づいて—」『日本教育心理学会第49回総会発表論文集』. 477.
- 迫田久美子・古本裕美・中上亜樹・坂本はるえ・後藤美知子 (2009) 「シャドウイング実践におけるペア学習型と教師主導型授業の比較」『広島大学日本語教育研究』19号. 31-37.
- 玉井 健 (2005) 『リスニング指導法としてのシャドウイングの効果に関する研究』風間 書房.
- 中上亜樹 (2009) 「日本語学習者に対する処理指導 (Processing Instruction) の効果に関する研究」平成21年度広島大学大学院教育学研究科言語文化教育学専攻博士論文.
- 長友和彦・迫田久美子 (1988) 「誤用分析の基礎研究 (2)」『教育学研究紀要』35巻. 中四国教育学会. 147-158.

- Doughty, C. & Williams, J. (eds.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Rutherford, W., & Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6, 274-282.
- Suneerat Neancharoensuk. (2007). *Advanced Japanese Language Thai Learners' Errors Analysis: focus on writing skill* (research paper funded by Thammasat University)
- Tasanee Methapisit. (2006). *The Influence of Thai(L1) on the Acquisition of Japanese (L2) by Thai Learners*. Paper presented at Symposium of Japanese Studies Network 8-9 May 2006, Thammasat University, Bangkok (research paper funded by Thammasat University)
- Tasanee Methapisit (2008) 「タイ人の誤りやすい日本語の語彙と表現」, 国際交流基金バンコク日本文化センター主催第3回日本語教育セミナー「誤用分析—日本語学習者はなぜ間違えるのか、どう間違えるのか—」(2008年3月13日)プレゼン資料.
- Van Pattern, B., & Cadierno, T. (1993). Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction, *Modern Language Journal*, 77, 45-57.