

言語習得理論と日本語教育

横田 淳子

(1993. 11. 1受)

はじめに

教室での教え方には、例えば、ドリルのやり方、学習者の間違いの訂正の仕方、媒介語の使用の有無、教師の話す速さなど、いろいろな側面があり、それらはまた、言語習得理論やそれに基づく教授法と深く関係しており、どれがよくてどれがいけないということは一概には言えない。本稿では、さまざまな教授法とそれらの基礎となっている言語習得に対する考え方との関係を明らかにし、さらに当センターでの日本語教育について考察する。

1 言語習得

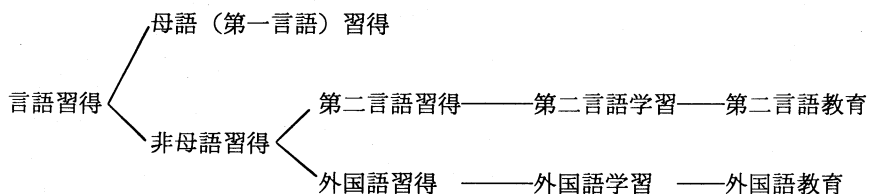
1-1 言語習得の種類

言語習得はまず母語習得と非母語習得¹⁾に大別される。非母語習得はさらに第二言語習得と外国語習得に分けられる。母語を第一言語といい、二番目に習得する言語の意味で非母語を第二言語ということもあるが、ここでは、学習者の回りの社会で広く通常のコミュニケーション手段として使われている場合にはその言語を学習者にとっての第二言語といい、社会でのコミュニケーション手段となっておらず、教室で科目として学習される場合には外国語ということにする。

第二言語と外国語との区別は簡単ではない。日本で育った一般の日本人にとっては英語は外国語であるが、同じ日本人でもアメリカン・スクールのような学校へ通っている子供にとっては、英語は学校の中では外国語ではなく第二言語になる。言語習得理論を教育に応用しようとする時、それぞれの言語習得理論がどの言語習得に関しての理論であるのかを明確にする必要がある。例えば、クラッシュンのモニター理論は基本的には第二言語習得に関しての理論であって、そこからは直接には外国語教育につながらない。

日本語を教える場合、日本語習得が学習者にとってどのようなカテゴリーの言語習得になるのかをきちんと把握し、それに基づいて教授法を選択し、教授活動を進めていかなければならない。日本語教育は非母語の教育であるが、学習者にとっては第二言語である場合も外国語である場合もある。以上を図で示すと図1

のようになる。



(図1)

1-2 母語習得

言語習得の研究の枠組みとして、次の5つの要素²⁾、すなわち、(1)状況、(2)インプット、(3)学習者の違い、(4)学習プロセス、(5)アウトプット、が考えられるが、非母語習得の場合は母語習得の場合よりもすべての要素において複雑である。例えば、非母語習得の状況は、母語習得と同様に自然の状況もあることはあるが、多くの場合、教室である。学習者の要因は年齢、適性、動機、性格など多くの点で異なる。このため、非母語習得に関する研究はまだ十分に進んでいない。そこで次に子供がどのようにして言語を習得して行くかという母語習得に関する研究から言語習得過程をみしてみる。

日本に住んでいる一般の日本人の子供は自分の回りで使われる多種の日本語にさらされる。言語習得の状況は自然の状況である。回りで自然に話される多くの日本語の中から親や世話をしてくれる人達(ケアテーカー)とのインタラクションを通してある種の日本語を自己の言語処理メカニズムに取り込むと考えられる。テレビに子守をさせて育てられた子供は、親に話しかけられながら世話をされて育った子供よりも言語習得が遅いという報告がある。このような事例からも単なるインプット以上のものが言語習得には必要であると考えられるようになった。インプットというのは子供がさらされる言葉のことであり、子供の回りで話される言葉はすべてインプットになる。テレビの一方的な言葉も子供の理解を越える大人の言葉もインプットである。しかし、子供はそこから自分に関係のある理解できる言葉を取り入れる。それがインテイクである。言語習得にはインプットの量よりもインタラクションを通してインテイクする量が重要なのである。

インタラクションとは言葉を主とする人と人との間の情報のやりとりを通しての相互作用である。インタラクションのためには言葉は相手に理解されるも

のでなければならない。そのために母親や子供の世話をする者は子供に理解できる言葉を使う。これらをマザリーズ（母親言葉）とかケアテーカーズトーク（世話人言葉）と呼ぶ。子供の回りの者は子供に対してこれらの言葉を使うが、それはあくまでも意味を通じさせるためであって、言葉を教えるためではない。

子供は自分の回りの者が使うたくさんの言葉をインテイクし、そこから帰納的にある規則を見付け出し、体系化して行くと考えられる。生得的にもっている普遍文法を母語となる言語の表層構造に関係付けていくのである。規則の獲得、体系化の順序は子供のもっている変数やインプットの変数にかかわらず決まったものがあるのではないかと考えられている。すなわち、言語発達には自然の道があると思われる。

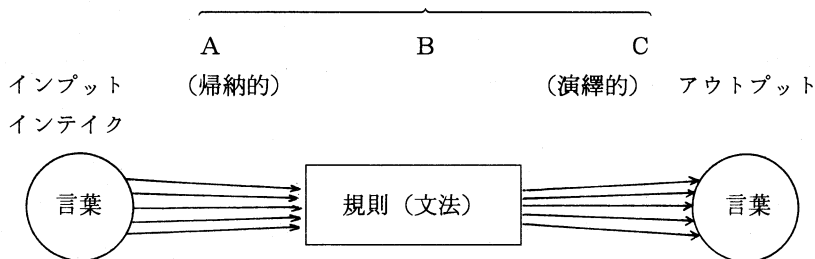
子供は規則を無自覚的に獲得するので、内在化した規則を明らかにすることはほとんどできない。例えば、「ここで遊ぶ」は正しいが「ここにいる」は正しくないということを感じ覚的にはわかるが、なぜ正しくないのかということ規則として明らかにすることは難しい。多くの場合、母語に関しては、非明示的に規則を内在化させていて、それに照らして正しい文、おかしい文と区別することができるが、その規則を明示することができない。

このような規則は構文に関してだけでなく、音韻、語彙、語の用法に関しても獲得していく。これらはそれぞれ構文論、音韻論、意味論、語用論として言語学の分野となっているものである。これらの規則を「広義の文法」と呼び、構文に関する規則を「狭義の文法」と呼ぶこととする。母語の広義の文法は自覚的に学習しなくても獲得できるし、規則が学問的に明らかになっていないものも多い。しかし、母語であっても規則すべてが非明示的に獲得できるわけではない。特に語用に関しては学習が必要となってくるものがある。敬語の使い方がその例である。母語話者であっても正しい敬語の使い方ができないのは敬語の語用の規則が獲得できていないからである。

子供はインターアクションを通して意味のやり取りを行い、言語情報をインテイクし、それを使って言語規則に対する仮説を検証することによって、文法を自己の中に帰納的に構築して行く。そして、それらを演繹的に用いて文を作り出し（アウトプット）、また、回りの者の文を理解する。そこでまたインターアクションがおこり、新たなインテイクを行い、それによってさらに構築した文法を修正していく。これを簡単に図式化すると図2のようになるが、実際はインプットからアウトプットまではこのような直線的なものではない。アウトプットが新たな

インプットを引き出し規定するといった形で複雑に相互作用しながら、統合された規則に収斂され、体系を作り上げて行くと考えられる。

子供の頭の中



(図2)

インプットとアウトプットは直接の研究対象になりうる。例えば、インプットとしては母語習得におけるマザリーズやケアテーカーズトークが、また、非母語習得に関しては母語話者が外国人に対して使うフォーリナートークが研究されている。アウトプットとしては子供や学習者の使う言葉が研究対象となっている。しかし、言語習得過程の部分、すなわち、インテイクしたインプットをどのように既存の知識体系に取り込み(図2のAの部分)、インテイクした新しいインプットがあてはまるように既存の体系をどのようにして組み替え(図2のBの部分)、さらにそれを使ってどのようにして言葉を創造していく(図2のCの部分)のかは、直接には見えないため、直接の研究対象にすることが難しい。

2 言語習得と教授法

第二言語習得および外国語習得に関してはまだ解明されていないことが多いため、大人への第二言語教育または外国語教育の教授法^③を、以上の母語習得過程を参照しながら分類してみる。

2-1 教授内容としてのインプット

ナチュラル・アプローチは、言語規則は帰納的に自分で構築していかなければ実際に言語を使用する際に役に立たないと言って、規則をいかなる方法で教えることも不必要であるとしているほとんど唯一の教授法である。ナチュラル・アプローチでは、インプットは規則を教えるためではなく、ちょうど親や子供の世話をする者が子供に話すように何かを理解させるために発するものである。教師の

役割は規則を教えることではなく、たくさんのインプットを提供し、インタラクティブを通してそれをインテイクさせることである。

他の多くの教授法では、非母語の教育としては、雑多な回りの言葉から帰納的に文法を構築して行く母語習得のやり方は時間がかかり効率が悪いから、第二言語なり外国語（学習語）の文法を教師の側で把握し、その規則を学習者が構築しやすいように教育することによって、図2のAの段階を短縮しようとしている。すなわち、規則を教えることを第一義的な目的としてインプットを行っている。

次に、規則のうちの何を教えることを目的とするかによって大きく二つに分けられる。第一のカテゴリーは、規則とは比較的明らかにされやすい「狭義の文法」を意味する。そのため、多くの教授法は構造シラバスを取るが、学習者に文法を構築させる方法は、文法を明示的に教えて構築させる方法と、非明示的に教えることによって構築させる方法とにさらに二分される。「三人称・単数・現在の時は動詞にsをつける」という英語の規則をそのまま示して教えるといった文法・翻訳法は明示的に文法を教えるという前者の例である。オーディオ・リンガル・メソッドやCLLも文法・翻訳法とは違ったやり方ではあるが、媒介語を使って文法規則を口頭または教科書で説明するといった点では基本的には前者に属する。規則をそのままの形で示すことはせずに、文型にあった例文をたくさん提示し、そこから規則を類推させる直接法は後者の例である。新しい教授法として近年登場して来たTPRやサイレント・ウェイ、サジェストペディアも易から難へと文法構造を教えて行く構造シラバスを基本とし、それを非明示的に教えていく方法を取る点で、基本的には後者に属する。

コミュニカティブ・アプローチでは、語用に関する規則も含んだすべての文法を、明示的または非明示的に教えるべきだとしている。コミュニカティブ・アプローチは、TPRやサジェストペディア、CLLなどのように一人の人物によって理論が提唱され、それに基づいて教授法が編み出されたものではない。そのため、同じコミュニカティブ・アプローチといっても力点の置き方によって様々なやり方があるが、言語の「広義の文法」の中でも形式に関する規則よりも機能に関する規則に特に注目させようとする点では、一致している。機能シラバスを用いて、文化的背景も取り込んで、あるインタラクティブのためには、どのような機能をもつどのような表現を使うのがその社会では適切であるかを、積極的に教えようとするものである。構文、音韻、語彙といった言語の形式に関する規則を主に教えようとしたオーディオ・リンガル・メソッドに対する批判として出て

来たもので、オーディオ・リンガル・メソッドが軽視して来た語用に関する規則を教えようとする。以上をまとめると以下のようになる⁴⁾。

教授内容として言語規則を教える必要

- 1 ない……ナチュラル・アプローチ
- 2 ある

A 狭義の文法（言語形式）

- a 明示的……文法・翻訳法，オーディオ・リンガル・メソッド，CLL
- b 非明示的……直接法，TPR，サイレント・ウェイ，サジェストペディア

B 広義の文法（言語機能＋言語形式）

- a 明示的……コミュニカティブ・アプローチ
- b 非明示的……コミュニカティブ・アプローチ

2-2 規則の適用

文法規則がこのように明示的または非明示的に学習されたとしても、頭の中に直ちに正しい体系が構築されるわけではない。また、仮にいわゆる文法項目の試験にすべてパスし、頭の中に正しい体系が構築されたとしても、それでその言語を習得したとは言えない。このことは、文法・翻訳法で英語を何年も勉強し、規則は頭にたたき込んでいるけれども、実際のコミュニケーションの場では少しも話せないという多くの実例が示している。つまり、図2のBからCへの展開は自動的に行くとは考えられないのである。自分の中に取り込んだ諸々の言語に関する規則を実際のコミュニケーションなりインタラクションの場で使うときは、話すだけでなく、聞くことも、読むことも、書くことも含まれる。これらの言語活動は、すべて抽象化され、内在化された言語規則に照らし合わせて行われているのである。

ナチュラル・アプローチはクラッシュンの第二言語習得理論に基づいているものであり、クラッシュンは、実際の言語使用を通して無意識的に習得された言語能力（規則という形になっていない、もっと感覚的なもの）のみが発話に貢献するとしており、意識的に学ばれた規則は実際のコミュニケーションの場ではモニターとしての機能しかないと考えている。ナチュラル・アプローチではもともと言語規則は教授内容とされていないので、規則の適用として学習者のアウトプットを考えていない。

文法・翻訳法や直接法、オーディオ・リンガル・メソッドでは基本的には規則が学習されれば、後はその応用として自然に規則を演繹的に使えるようになると考えられた。文法・翻訳法では文法学習の後、実際の小説などを使っての読みがすぐ行われた。直接法やオーディオ・リンガル・メソッドでは文型定着のための練習が行われたが、それは規則の学習の強化とも言えるもので、規則を演繹的に使っての創造的な発話練習ではなかった。簡単に言えば、図2のCの部分は教育の対象としてはとらえられていなかったのである。

このようなオーディオ・リンガル・メソッド等のやり方では、規則は知っていても実際のコミュニケーションの場では役に立たない、あるいは使えない学習者がいるということで、図2のCの部分を教育に組み込むようになった。体系化された文法を適用して場面・文脈に適した文を創造する能力を養成するために、言語の運用面を重視するコミュニカティブ・アプローチの手法を取り入れ、図2のCの部分を教育しようとするのである。タスク練習やロール・プレイ、プロジェクト・ワークといったやり方を、直接法やオーディオ・リンガル・アプローチで狭義の文法の体系化を図った後に行うのはまさにこの部分の教育であると言える。

以上をまとめると、「コミュニカティブ・アプローチ」という言葉は現在二つの意味で使われていると言える。一つは、言語の形式面に注目し、文法事項を教授内容と考える構造シラバスによる教授法に対して、言語の機能面を重視し、それを教授内容に据える機能シラバスによる教授法という意味である。もう一つは体系化された規則の適用の練習（例えば、タスク、ロール・プレイ、プロジェクト・ワークなど）を重視した教授法という意味である。

2-3 学習者の心理

言語習得は刺激反応を基礎とする習慣形成であるとしたオーディオ・リンガル・アプローチに対する批判から学習者重視の教授法がいろいろ出て来た。例えば、TPR、サイレント・ウェイ、サジェストペディア、CLLなどである。それらは、インターアクションを通して学習者が主体的に言語を使い、経験を積んでいくことによって言語は習得されるととらえている。そのため、言語学習の動機やニーズなどの外に教室での学習者の心理や行動が重要な要素としてとらえられ⁶⁾、それらが教授法に反映されている。

例えば、ナチュラル・アプローチでは学習者にインテイクされるようなインプット⁶⁾をたくさん与えることを教授法の一の目標としているが、そのためには学習者の不安を取り除き、自信を与え、また動機を高めて、学習者が心理的に

インプットをインテイクしやすい状態にすることが必要であるとしている。そのためには学習者の心理的準備がまだできていない初期の段階から話させるのは得策ではないし、正確さを追及して学習者の間違いを厳しく訂正していくのも適切ではない。また、学習者が理解できるようなインプットを与えることが必要であるから、必然的に教師の話し方はゆっくりで明瞭な発音になり、構文も簡単なものを使い、繰り返しや言い換えも多用される。

同様に、CLLやサジェストベディアでも学習者の心理を理解し、新しい言語や教室に対する学習者の不安や緊張を取り除くことを教授法の原則の一つとしている。そのためにこれらの新しい教授法では教室を緊張感のある場所というよりは楽しいリラックスした雰囲気の場所にするように努めている。このような教室の雰囲気はオーディオ・リングル・アプローチに代表される従来の言語教育の教室とは大分異なる。

3 センターでの日本語教育

次に東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下、センター）で行われている初級日本語教育について筆者の考えを述べてみたい。

3-1 初級日本語教育

センターでの初級日本語教育の対象者は文部省の国費学部留学生で、当センターで1年間の予備教育を受けた後に日本各地の国立大学に入学し、日本人学生とともに学んで4年後に卒業する予定の者である。出身国は多岐にわたり、母語、生活習慣、学習スタイル、専門などはそれぞれ異なっている。年齢は20才前後であり、比較的幅が狭い。全員同じキャンパス内にある寮に寄宿している。

センターでの日本語教育は、文型積み上げの構造シラバスを中心に漢字・語彙を文脈の中で提示する形になっている教科書とその副教材¹⁾を使って、直接法で行われている。クラスは8名を基準とする小人数クラスで、学生は基本的には一つのクラスに属し、クラス間を移動することはない。3～4人の教師が一つのクラスを責任をもって教える。図2に関連させて述べれば、導入担当者がAの部分、練習担当者がAおよびCの部分を受け持つ形になっている。学校は週5日で45分授業が1日7時間あり、そのうち初級日本語にあてられる期間は4月から7月まで正味3カ月約300時間である。日本語以外に社会や理科、数学の授業もおよそ週8時間日本語で行われている。

3-2 外国語教育か第二言語教育か

日本への留学が決定した段階で国で日本語を勉強し始める学生が何人かいるが、多くの留学生は日本語をほとんど学習しないで来日する。このような学生にとって日本語は外国語であるのか、第二言語であるのか。これは言語習得の状況が自然の状況であるか、教室であるかということとも関係する。日本に来て生活している以上、センターの外は全く日本語の世界であるし、センター内であっても日本語以外の授業や事務の人とのやりとりの場では日本語がコミュニケーション手段として一般に使われる。その意味では日本語は彼らにとって第二言語であるはずである。しかし、日本語の授業の中では教科科目としての日本語のとらえ方が強いように思われる。日本語の授業が相対的に多いこと、学校と寮がセンター内にあり、外部と孤立した形になっていることなどから、日本語教育を第二言語教育としてとらえる見方が弱い。その意味で、もう少し第二言語教育としての見方を加味することを検討してみるのも将来の一つの課題である。

集中教育で1日7時間の授業があるといっても、留学生は放課後や土曜、日曜日には授業を離れた生活を送っているのである。その実態を視野に入れて、授業以外の時間にも学生が自律的、積極的に外部とインターアクションをもち、日本語を習得していく方を授業で提供することも考えられる。日本語のクラス内だけの純粹培養的な習得のさせ方だけでは、小人数教育とは言っても効果を上げるには教師の負担が過重になる。日本語の使われている社会にいるという利点を生かして、初級の段階から買い物、レストランでの注文、事務の人との会話などセンター内や地域社会との接触を積極的に教材に取り入れることを検討してみてもどうであろう。

3-3 規則の教え方

構造シラバスを中心に文型、語彙、文字等を教える方法は、1年後に大学に入り、日本語を使って日本人の大学生と一緒に講義を聞き、ゼミなどで発表し、教科書を読み、レポートや論文を書くことを期待されている留学生にとっては、短期間で言語体系を学ぶ効率的な方法であると考えられる。また、文法を媒介語を使って明示的に示さず、数多くの例文を提示することにより、そこから学習者が帰納的に規則を構築していくようにさせる直接法のやり方も、それらのインプットが学習者にインテイクされる限りは、規則を単に学習するよりは規則の内在化に貢献するように思われる。つまり、現在とられている教授方法は当センターの学習者にとって一般的には妥当な方法であると言える。

しかし、教師が注意深く用意して提供するインプットが学習者に受け入れられない場合、すなわち、学習者がインプットをインテイクしない場合、そこではインタラクションは起こらず、言語習得も起こらない。積み上げ式の構造シラバスであるだけに、一度つまずくと追い付くのは難しい。毎日新しい項目が加わる積み上げ式は止まることのないエスカレーターのようなもので、一度踏み外すと再び乗るのには大変なエネルギーを要する。

『初級日本語』の課の配列は文法事項の提出順によっている。これはより易しく簡単なものからより難しく複雑なものへと教育の手順を十分に考慮して配列されたものであるが、自然な状況の中での習得順序と同じであるのか否か、今後の日本語習得の研究と突き合わせていかなければならない。英語その他の言語の習得に関する研究では学習者の年齢、母語の違いにかかわらず、どの学習者も普遍的な習得順序をたどるのではないかと⁹⁾とされている。

3-4 規則の使い方の練習

センターでは例文をたくさん提示して非明示的に規則を教えた後、「文法事項を可能なかぎり機能的な面からとらえ、会話の形で具現し、場面の中で正しく理解できるように」⁹⁾本文会話が構成されている。また、『初級日本語れんしゅう』は各課、練習Ⅰと練習Ⅱからなっており、練習Ⅰは「文法的な正確さを養成するための形づくりの練習であ」り、練習Ⅱは「現実の場面に近い形で行うコミュニケーションのための会話型練習である」¹⁰⁾となっている。本文会話および練習Ⅰは規則の定着のためのものであり、図2のAの部分の教育である。練習Ⅱは図2のCの部分の教育を目指していると言える。

このようなやり方は言語教育では標準的なやり方であるが、学習者の多くは練習のⅡ、つまり図2のCの部分の練習が足りないと感じる。母語習得の場合は、何年間かけて試行錯誤しながら規則を帰納的に構築していくのである。ある規則の仮説をたて、それに基づいて行ったアウトプットの結果から仮説を検証し、より整合性のあるものに変えていくという過程をとるのである。しかし、非母語の習得の場合は、効率性を考え、はじめから正しい規則を与え、それに則ってアウトプットを練習させようとする。

アウトプットは学習者が内在化させた規則を演繹的に使って行うものであり、刺激に対する反応のような形で出てくるものではない。最初はプロセスに時間がかかって当然であり、たくさんのインタラクションを通して、プロセスの時間の短縮化をはかるように練習していかなければならない。その際は構文の規則、

音韻の規則，語彙の規則，語用の規則とさまざまな規則が同時に適用されることになる。最初はいくつもの規則を同時に適用することは学習者にとって困難である。

図2のCの練習というのは、実際のコミュニケーションの場でどの規則を適用したらいいのかを選択することまでが含まれるのであるから、「この課でこの文型が導入されたから、次はそれを使った練習をする」といった形では本来しにくいものなのである。インターアクションの中で適切な規則を選び、演繹的に使うべきなのである。そのためには教室内の練習だけに固執しないで、教室外で日本語教師以外の人とのインターアクションを活用する方向が望ましい。時間的な制約のある教室内では学習者が教室外でインターアクションを持てるような準備を練習すればいいのではないだろうか⁽¹⁾。

おわりに

非母語習得は、学習者の要因，学習状況の要因が多種であり、それらが複雑に影響しあっているため、習得過程も一様なものではない。非母語習得は母語習得に比べて、はるかに複雑であるため、解明されていない部分が多いが、研究の結果得られた知見は積極的に言語教育に取り入れていく姿勢を持ちたい。また、教育現場での実証的研究を積み重ね、非母語習得過程を少しずつでも明らかにしていきたい。

注

- (1) 英語では非母語習得を“Second Language Aquisition”と総称している。
- (2) Ellis (1985), pp.16-18.
- (3) 各教授法の詳細については以下の本を参照。
高見澤孟 (1989), 名柄 進他 (1989)。
- (4) 各教授法を言語規則に対する原則的な考え方に基づいて分類したものである。実際の教える現場では、ある教授法を標榜していても柔軟にいろいろな方法をとっているのが普通であり、必ずしもこのように一義的には分類できない。例えば、サジェストペディアの教授法をとる教室でも言語規則を表の形にまとめ、明示的に提示したりしている。

また、クラッシュェンは新しい教授法 (CLL, TPR, サイレント・ウェイ, サジェストペディア) をコミュニカティブ・アプローチの中に入れていますが、

ここではひとつひとつ別のものとして分類した。

- (5) 緊張のとれたリラックスした状態のほうが外国語や第二言語をインプットしやすくアウトプットしやすいということを被験者に少量のアルコールを与えて実験した実証的研究もある。また、同国人がいない方が外国語を話しやすいし、上手に話せるなどの身近な例からも言語習得と心理が大いに関係のあることがうかがえる。
- (6) クラッシュェンはこれを「理解できるインプット (comprehensible input)」と言っている。
- (7) 初級では、東京外国語大学留学生日本語教育センター編著『初級日本語』『初級日本語れんしゅう』『初級日本語かいわ』『初級日本語文法練習帳』『初級日本語漢字練習帳』『初級日本語単語帳』(英語、中国語、タイ語、インドネシア語、スペイン語の各版)の教材が使われている。
- (8) 習得順序に関する研究については Hatch(1983) pp.44-49 および pp.89-108. Ellis (1985) pp.55-58.
- (9) 東京外国語大学留学生日本語教育センター『初級日本語』ii 頁。
- (10) 東京外国語大学留学生日本語教育センター『初級日本語れんしゅう』ii 頁。
- (11) 丸谷 (1991) はこのような練習のやり方について、いくつかのアイデアを報告している。

参考文献

- クラッシュェン, テレル (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』(藤森和子 訳) 大修館。
- 高見澤 孟 (1989) 『新しい外国語教授法と日本語教育』アルク。
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (1993) 『初級日本語』三省堂。
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (1993) 『初級日本語れんしゅう』三省堂。
- 名柄 進 (1989) 『外国語教育理論の史的発展と日本語教育』アルク。
- 丸谷しのぶ (1991) 「初級段階における応用練習の試み」『日本語学校論集』18号, 83-106頁。
- Ellis, R., (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Hatch, E., (1983) *Psycholinguistics*. Rowley, Mass. : Newbury House.

Second Language Acquisition and Japanese Language Teaching

YOKOTA Atsuko

Classroom teaching techniques are closely linked to second language acquisition theories and teaching methods based on such theories. This paper, in the first part, tries to clarify the relationship between various teaching methods and their underlying theories. In the latter part of this paper, the Japanese language teaching conducted at the Japanese Language Center for International Students, Tokyo University of Foreign Studies, is examined from the viewpoint of second language acquisition.