

# 日本の学校教育で英語の上達や習得を実現するために

## *Prerequisites and proposals for improving English in Japanese classrooms*

伊原 巧

長野保健医療大学

**要旨：**外国語としての英語の環境にある日本の学校教育で、英語の上達と習得を実現するための必要条件を考察し、それに基づいて実現のための対応策を提案する。まず、インプットを受ける機会と量が言語習得とどのように関わるのかを、母語習得、第二言語習得、外国語習得の順に臨界期との関係も考慮に入れながら考察する。その場合、言語の習得に関わる側面だけでなく、文化との関係も考慮に入れて分析する。次に、日常生活で英語のインプットを受ける機会も量も少ないという困難な状況を払拭し、それを乗り越えて日本の教室で英語の上達と習得を実現するためにはどのような基本的条件と対応策が必要なのかを考察し提案する。その際、教室環境での異言語教育を行う上で適切だと考えられる教授法を特定すると共に、その理論上の限界も指摘し、その補強策を第二言語習得理論やバイリンガル教育理論の研究成果に依拠しながら考察し提案する。

**キーワード：**英語教育、英語教授法、第二言語習得

**ABSTRACT:** This paper considers what prerequisites are necessary for improving English in Japanese classrooms, and proposes how to implement some of them. We first discuss how language acquisition occurs in mother tongue, second language, and foreign language settings, taking into consideration the critical period and culture as well as the opportunity for and quantity of input in each setting. In light of the above, we suggest that Japan is an English as a foreign language (EFL) setting where it is difficult to improve students' English ability due to the lack of exposure and small quantity of suitable input. Thereafter, we identify some teaching methods appropriate for Japanese classrooms, pointing out, however, the weak points of those teaching methods. Next, we discuss those weak points from the standpoint of second language acquisition and bilingual education theory. Lastly, we provide eight suggestions for promoting English language proficiency in the Japanese EFL classroom.

**Key words:** English language education, How to teach English, Second language acquisition

### 1. はじめに

「英語が上手になりたい」とか「英語が話せるようになりたい」といった声をよく耳にする。しかし同時に、「英語が話せないのは文法ばかり行っているからだ」とか「アメリカ人が話しているような英会話をなぜ授業に取り入れられないのか」といった日本の英語教育に対する批判も過去から幾度となく聞こえてきたし、今も聞こえてくる。

これらの批判に応じるかのように、1970年代以降、実に数多くの提言や英語教育政策が打ち出され、それに伴って学習指導要領も幾度か告示・施行されてきたのも事実である。1972年5

月に中央教育審議会答申で「外国語教育については、コミュニケーションの手段としての外国語能力の基礎を培うための教育内容・方法及び教育環境について一層の改善を図ること」など4項目が打ち出され、1974年4月に自民党参議院議員の平泉渉氏が出したいわゆる「平泉プラン」に反論する渡部昇一上智大学教授との「平泉・渡部論争」を経て、1986年4月には臨時教育審議会（臨教審）の「第二次答申」で「文法・訳読中心からコミュニケーション重視への転換要望」が出された。それ以後、小学校の総合的な学習の時間で「外国語会話等」を実施可能にし、英語第二公用語化論、英会話重視、英語が使える日本人育成のための

戦略構想、小学校外国語活動の5・6年生での必修化、授業は英語で行うことを基本とすること、TOEFLなどの活用促進、小学校における英語教育実施学年の早期化、教科化など、英語の実用を熱望する財界の要求を取り入れた一連の英語教育政策が次々と打ち出されてきた。これらに伴い、高等学校からは英文法が科目として消え、リーディングやライティングまでもが姿を消した。

それでは、40年以上にわたるこれら実用化への英語教育政策への転換の結果はどうであったろうか。残念ながら、現在でも英語教育への同様の批判は聞こえてくるのが実情であるし、江利川<sup>(1)</sup>によれば、行き過ぎた会話中心主義の下で、「英語がわからない」生徒の割合が増え、英語学力の低下と格差が生じたと指摘する研究者も多い、としている。

英語の上達や習得が実現することは誰もが望むところであり、反対する者はいないであろう。しかし、そこに至る授業過程を会話中心主義にすれば、日本で英語の上達や習得が可能になるのか、となると疑問符が付く。なぜなら、自分の母語ではない異言語の学習・使用については、その異言語が置かれている社会的環境が大きく関係し、それぞれの地域での異言語教育に対する動機づけは勿論のこと、その目的、内容、方法にも影響を与えるからである。例えば、異言語である英語がその社会的環境において生活していくに不可欠な言語である場合と、まず必要ではなく、せいぜい教科目の1つになっている場合とでは、それぞれの英語教育のあり様は大きく様変わりする。

英語を異言語として学習・使用する場合の社会的環境には3つのパターンがあるとされている。

まず、日本のように、英語が生活言語になっていない環境で英語の学習・使用を行う場合を、「外国語としての英語 (English as a Foreign Language=EFL) 環境」(以下、EFL環境)と呼ぶが、この環境では英語がなくても生活していけるし、生活に支障をきたすこともない。

次に、異言語である英語が生活言語になっている環境で英語の学習・使用を行う場合を、「第二言語としての英語 (English as a Second Language=ESL) 環境」(以下、ESL環境)と呼ぶが、この環境では英語がなければ生活していけない、

あるいは生活に支障をきたすことになる。

しかし、この環境にはさらに2つの下位パターンがある。まず、米国や英国など英語母語圏に移民したり、そこで、長期にわたり滞在する場合の「移民・長期滞在型ESL環境」と、次に、インドやナイジェリアなどのように19世紀に英国に植民地支配された「旧植民地型ESL環境」である。前者では、英語がその国内の英語母語話者や異民族との共通語や教育言語になっているし、後者では、その国内の公用語や教育言語や異民族・異部族との共通語になっている。ともに、英語を異言語とする人々が生活するうえで、英語が不可欠となっている。

このようなESL環境と、EFL環境を比較した場合、英語の学習・使用に対する社会的ニーズは大きく異なり、当然の結果として、EFL環境では英語のインプットを受ける機会も量も極めて少なくなる。しかも、問題はそれだけではない。日本では、小学校5年から英語が教科化されるようになるとはいえ、10歳頃から始めるため、言語習得の臨界期と関わる英語の開始時期も問題になる。その意味で、日本は英語の学習・使用を行う上で非常に困難な状況にあるといえる。

このようなことを踏まえた上で、日本の学校教育で英語の上達と習得を目指していくにはどうすればよいのだろうか。この課題を解決するために、本稿では次の2つに分けて考察・提案する。

まず、インプットを受ける機会と量が言語習得とどのように関わるのかを、母語習得、第二言語習得、外国語習得の順に臨界期との関係も考慮に入れながら考察する。その場合、言語の習得に関わる側面だけでなく、文化との関係も考慮に入れて分析する必要があるだろう。

次に、日常生活で英語のインプットを受ける機会も量も少ないという困難な状況を払拭し、それを乗り越えて日本の教室で英語の上達と習得を実現するためにはどのような基本的条件と対応策が必要なのか考察し提案する。その際、教室環境での英語教育を行う上で適切だと考えられる教授法を特定すると共に、その理論上の限界も指摘し、その補強策を第二言語習得理論やバイリンガル教育理論の研究成果に依拠しながら考察し提案する。

## 2. インプットの機会と量の影響

### 2-1. 母語習得の場合

ある言語共同体に生まれた人間は、そこで成長する過程で大量の言語的、非言語的、知覚的インプットを浴び続け、その共同体特有のコミュニケーション能力を習得する。それゆえ、コミュニケーション能力の習得は、社会的には、その共同体の文化獲得と共になされ、心理的には、未分化な認知力とその共同体の文化が期待するように分化していく過程でなされるといえる。

その場合、コミュニケーション能力の1つである言語能力の習得、すなわちこの場合は母語習得であるが、それについては、通常、その言語共同体での生活の様々な機会において多量のインプットを浴び続けることから、それは単に量が保証されるだけではなく、その生活の様々な局面でのインプット、例えば、話し言葉と書き言葉、フォーマル表現とインフォーマル表現、新聞や論文の文体と詩や小説の文体、スポーツ実況中継での口調とニュース番組での口調、といった各言語使用域(register)で使い分けられるインプットも浴びる。つまり、TPOでのコード選択に関わる様々な種類の質も経験することになる。

このように、量的にも質的にも多量かつ多種のインプットを浴びる中で、インプットの多くは人間の言語システムを構成する直感的プロセスで無意識的かつオートマティックに処理されたり、あるいはまた、学校教育で学習する場合のように、意識的に注意を向け学習を重ねるうちにコントロール処理からオートマティック処理に移行していくといったプロセスを経ながら母語習得に至ると考えられる。従って、母語習得については、大量のインプットとその機会を日常生活の中で自然と保証されて実現するので、一定の目的をもって教育するような場合を除き、インプットの機会と量が意識されることは少ない。

ところで、この言語能力は人生の初期のある一定の期間にのみ機能し、それ以降は衰えるという仮説がある。すなわち臨界期仮説である。しかしこれには賛否両論や、肯定する研究者にもその時期をめぐるいろいろな主張がある。例えば、カナダの脳生理学者のPenfieldら<sup>(2)</sup>は、言語を覚え、話す基礎的能力は2歳頃から急速に

発達して9歳頃にはその成長の速度がゆるやかになり、次第に衰えていくことから、「言語習得の最適年齢は10歳までである」としている。また、心理学・神経生物学者のLenneberg<sup>(3)</sup>は、脳への損傷が原因で生じる失語症の子供の場合、損傷を受けていない他の部位がその機能を代償して症状が回復する可能性が高くなること、ダウン症候群の子供は、ゆるやかで正常な言語発達を示すが、思春期以降に止まってしまうこと、思春期の始まる頃に、大脳の各機能が右脳と左脳の特定位に確立される大脳半球優位、つまり一側化(lateralization)が完了することから、臨界期は2歳から発達の完了する12歳頃までとしている。

このように、臨界期の時期をめぐる意見の違いがあるが、言語能力が遺伝子を通じて本能的に発揮されるものと捉えるならば、父親に虐待され、生後20ヵ月から13歳8ヵ月まで他人から隔離状態に置かれたジェニーと呼ばれる少女が、正常な生活に戻って様々な学習に成果を見せたものの、母語習得は不完全なままに終わったことや、動物の世界でも、歩いて揺れる母親アヒルのお尻について行く雛の群れから取り出され、一定期間隔離された一羽の雛は二度と母親の後についていくことができず餌にありつけなかったことから、本能を持つ生物には環境に適応できる最適な時期が存在するようである。

しかし、臨界期のあるなしに関わらず、母語の習得ではインプットの量も質も保証されるので、臨界期はさほど問題にならず、問題になるのは、母語・母国語教育の開始時期、脳に損傷を受けた患者の治療や母語教育のあり方などの場合であり、これら以外ではむしろ異言語教育の場合であろう。事実、ユダヤ系ドイツ人としてデュッセルドルフで生まれ、ナチス・ドイツの迫害を逃れて、ブラジル経由でアメリカに渡ったLennebergが、後に臨界期仮説を唱えたのは、子供が自然と母語習得に至るのに対し、いったん母語を習得した大人が、異言語を学習・使用しようとするときには、指導と意識的な学習に依存し、それでいて到達度の個人差が生じたり、自分の母語のなまりが残ったりして、母語話者との差を克服できないという自分の現実を、脳の発達という視点から説明しようとしたことは十分に想像されよう。

## 2-2. 第二言語習得の場合

第二言語については、「移民・長期滞在型」であれ「旧植民地型」であれ、習得に至り得るインプットの機会と量は確保し得る環境にある。特に前者の場合は、第二言語が母語である環境で生活するのであるから、教室の内外で多量のインプットを浴びることになるし、その環境の日常生活に直結した使用になる。従って、その環境に否定的態度を取ることなく順応して生活する限り、その第二言語の習得は基本的に可能となる。ただし、その過程で母語話者とは言語的にも文化的にも多少の異なりを示すことはよく知られている。例えば、言語的には、母語からの干渉や転移、一定期間の沈黙期間（silent period）を示したり、その環境に入る年齢によっては母語の発音、アクセントが残ることなどもある。また文化的には、honeymoon（蜜月期間）の段階からculture shock（文化衝撃）、acculturation（文化変容）を経てenculturation（文化適応）に至るといった経緯をたどる。しかし、最終的には習得に至り、母語が維持されていれば、「二文化二言語併用者（bicultural bilingual）」となり得る。

なお、ここで、その環境に入る年齢によっては母語の発音、アクセントが残ることがあるというのは、先に述べた臨界期と関係する。この現象はよく報告されているが、経験的にもよく見聞きする。例えば、タレントのデーブ・スペクター氏であるが、彼は小学校5年生の頃、すなわち臨界期を終えた頃、シカゴで日本人少年と出会って日本語に興味をもち、日本人補習校で日本語を習ったり、留学や日本人との結婚を通して延べ40年に及ぶ日本滞在中で、第二言語としての日本語を完全に習得した。すなわち、「移民・長期滞在型第二言語としての日本語」の習得者となって、日米の言語・文化の「二文化二言語併用者」となった。しかし、彼の日本語の発音、アクセントには微妙に日本語の母語話者と異なる部分を感じられる。つまり、日本語を完全に習得したとしても、臨界期を過ぎて日本語の学習を始めたために、母語である英語の発音、アクセントが残っていると考えられる。その意味で、臨界期仮説は、少なくとも発音、アクセントに関しては立証できるとしてよいのではないだろうか。

次に、「旧植民地型第二言語」の場合であるが、

これは植民地からの独立後も旧宗主国との政治的、経済的、文化的関係が強く、第二言語の社会的常用性が堅固であるため、インプットの機会と量が確保されている。しかし、「移民・長期滞在型第二言語」の場合とは次の点で異なりがある。第1に、その第二言語が母語として使用されている環境ではなく、自国で第二言語の学習と使用が行われる点である。自国で行われるという点では、外国語としての環境と同じであるが、インプットの機会と量が確保されているという点でそれとは異なる。第2に、母語ではないが、国内の公用語や共通語や教育言語になっているため、例えばインド英語やシンガポール英語のように、「確立した英語異種」<sup>(4)</sup>になっている点である。

この第二言語は「確立した異種」になっているがゆえに習得の可能性は高くなるが、習得に至っても、その第二言語が学習者の文化圏において学習・使用が行われ習得に至るため、原則的にその学習者の文化を背景にした習得になる。すなわち、「一文化二言語使用者（unicultural bicodalist）」になる。例えば、インド英語を習得した話者は、インド文化を背景にして自分の母語と英語という2つのコードを使用していることになる。

さらに、この第二言語は母語ではない地域で学習・使用と習得が行われるため、例えばインド英語やシンガポール英語といった、その地域特有の異種となる。これは言語生態学的には極めて自然なことである。言語は何らかの理由で母語とされる地域から新たな地域に移植されると（例えば、植民地支配によって）、その土地の文化と一体化した新たな異種として成長する。当初は第二言語とその土地の母語とが混成語化して語彙や統語レベルで簡素化されたピジン語が生じるが、それが次世代で母語化し複雑化するとクレオール語になる。Strevens<sup>(5)</sup>によれば、クレオール語となった第二言語はその土地の地域方言としてだけでなく、社会階層方言の範囲も示し、上層語（acrolect）、中層語（mesolect）、基礎語（basilect）に区分されるが、英語の場合には、この区分がポスト・クレオール連続体にも明確に存在する。しかし、このポスト・クレオール連続体は流動的なものであり、将来脱クレオール化の過程を経て標準英語に近づくのか、それとも分化

して別の言語になるのかは各クレオール語の置かれている政治的、社会的状況によって異なる。例えば、威信語である英語による義務教育という政策が採られた西インド諸島のクレオール語は脱クレオール化が最も進んでいるが、Todd<sup>(6)</sup>によれば、オランダ語が公用語であるスリナムのスラナン語、サラマッカ語、デュカ語という3つの英語クレオールは最も脱クレオール化されておらず、英語との間に明確な境界線が存在するという。

また、ピジン語も流動的なものである。初歩的な意思の伝達に用いられる限定ピジンは、例えば朝鮮戦争のころ生まれた韓国のバンブー・イングリッシュ (Bamboo English) のように、米軍の撤退とともに消滅するものもあれば、例えば多言語国家によく見られるようにその素材を拡大していくものもある<sup>(7)</sup>。この拡大ピジンは、母語化してクレオール語になったとしても、先に見たように威信語のあるなしでその後の発展過程に大きな相違が生じる。このように、限定ピジンから上層語の極限にある標準英語までの過程はたえず流動しており、英語の異種か否かの境界線をどこに引くかという問題は容易に解決できるものではないが、ピジン英語であれ、クレオール英語であれ、いずれも英語を基盤としている点で英語の異種とみなしてよいであろう。

### 2-3. 外国語習得の場合

これまで見てきたように、母語習得の場合はもちろんのこと、「移民・長期滞在型第二言語」の場合も「旧植民地型第二言語」の場合も、教室を出ても目標とする異言語のインプットを大量に浴びることができ、そのことが異言語の学習・使用を容易にし、習得も促進し得るとのことであった。

しかし、異言語を外国語としての環境で学習・使用する場合は、教室を一步出ればそのインプットを浴びる機会も量も保証されないので、通例、教室だけがその学習・使用の場となる。その教室であるが、日本の場合は小学校5年生から英語の教科化が始まるとしても週2時間、中学校で週4時間、高校で週2～8時間であり、終日インプットを浴び続ける母語話者と比較した場合には時間的には比べものにならないし、仮に授業中ずっと英語が使用されたとしても、人間の言語システムを構成する直感的プロセスで無意識的かつ

オートマティックに処理するに足るインプット量としては余りにも不足している。さらには、異言語使用の目的、扱う内容、伝達手段、発信者と受信者の関係といった発話状況の条件、すなわち、あらゆる言語使用域を教室で保証するとなると限界があると言わざるを得ない。その意味で、外国語としての環境で異言語の上達は可能であっても、その母語話者並みの習得となると、その母語話者と結婚した場合や集中的に個人的努力をする場合などを除き、教室では極めて低いとみてよい。

外国語習得と臨界期との関係も見ておこう。臨界期の議論をめぐり、多くの研究者は乳児の脳は発育と共に成長するが、一側化が完了することで脳の可塑性 (plasticity) は低下していくとしている。つまり、中枢神経が環境に対して適応しなくなっていくようである。この点に関し、Scovel<sup>(8)</sup>はこの低下は異言語習得にも当てはまり、しかもこれは発音、アクセント能力に限るとしていることから、一側化が完了し脳の可塑性が低下すれば異言語の発音習得能力も衰えていくようである。どうやら、言語の発音習得は、母語であれ、異言語であれ、生得的に定められた、一定の生物学的プロセスがあり、臨界期を過ぎれば、訓練によりある程度変更はできても、基本的には人為的に調整できないようである。これは先にあげたデーブ・スペクター氏の日本語発音が証左となる。その理由として、言語の発声に関わる神経系統の筋肉の可塑性の低下が考えられよう。人間は、喉、咽喉、舌、顎、唇といった調音器官の驚くほど複雑な筋肉調整によって発声しているが、臨界期を過ぎれば調音器官の筋肉調整力が低下するため、臨界期後に異言語の発音を学習しても、臨界期前に習得した母語の筋肉調整力が負の転移をして母語のなまりが残る。その意味で異言語については、authenticな発音、アクセントは無理なのである。従って、発音、アクセントの指導法の観点からは、たとえauthenticな発音、アクセントは無理であっても、形成された母語の筋肉調整法を異言語のそれに近づけるために、習慣形成を重視するOral Approachで援用される繰り返し練習 (repetition practice) が意味を持つ。しかも、authenticな発音、アクセントは習得できなくても、例えば、日本

語なまりの英語で国際的に十分通じるし、発音、アクセントは言語能力のほんの一部に過ぎないので、できないことで英語学習に消極的になるよりは、むしろ他の言語能力を駆使した内容に焦点を当てる方が積極的になれて賢明であるし、上達の可能性も高まると考えられる。

それでは、他の言語能力にはどのようなものがあり、それらと臨界期との関係はどうであろうか。言語能力に関し、伊原<sup>(9)</sup>は、Chomskyによる変形文法の狭い言語能力論を批判し、社会文化的背景をも含めたトータルな意味での言語能力論を提案した、LabovやHymesをはじめとする社会言語学派の言語能力を次のように纏めている。

- (1) 語彙、形態素、統語、音韻の4領域に関して、1文レベルの文法的正確さを判断できる文法能力
  - (2) 言語使用の適切さを判断できる談話能力と社会文化的能力
  - (3) 発話の実行可能性を判断できる心理生理的能力
  - (4) 発話を即興的に駆使できる方略能力である。
- このように見ると、音韻に関わる発音、アクセントは文法能力の4領域の1つにしか過ぎないことがわかる。

音韻以外の能力については、むしろ臨界期を超え、母語での一般常識や知識を獲得してからの方が効果を発揮できるのではないだろうか。これを支持する理論にカナダのバイリンガル教育者のCumminsの4つの仮説がある。簡潔に纏めてみよう。

#### (1) Threshold Hypothesis (しきい仮説)<sup>(10)</sup>

認知的な発達があってはじめて、子供に最小限の異言語の能力が身につくし、子供に最小限の異言語や母語の能力がなければその言語による相互作用の質は低下することになる。つまり、子供の母語がある程度に達していなければ異言語の発達を期待できない。従って、これは日本語の能力がなければ、英語上達が期待できないことを示唆するものである。

#### (2) BICSとCALP<sup>(11-13)</sup>

BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) は4、5歳くらいまでに身につける、日常

会話などに必要な認知的依存度が低い基本的対人コミュニケーション技能である。ただし、BICSは子供の言語体系だけを指すのではない。この能力は大人の思考・言語体系の基礎をなす毎日の生活を営む上で必要な言語能力を構成する。例えば、日常会話で、日常生活を円滑に行うために繰り返して使用される挨拶や買い物や感情表出などに必要な表現を駆使できる能力である。また、日常表現は誰もが目にする具体的な状況下で使用されるので、身振り、顔の表情、姿勢、その場の雰囲気といった言語外情報あるいはコンテキストが言語情報の理解に大いに役立つことになる。さらに、この能力の行使は日常生活が毎日同様の状況の中で行われるので、それぞれの状況に対応する言語表現をある程度習得すれば、それ以上学び続ける必要はないし、比較的早い時期に習得されることになる。このように、BICSはあまり深い思考を必要とするものではないので認知的依存度が低くても習得されるのである。

これに対してCALP (Cognitive Academic Language Proficiency) は考えたり議論したり深く認識したりといったより認知的で学問的な作業を行うのに必要な学習言語能力である。例えば、「ひろちゃん、そんなことするのいや。」と言っていたヒロシという5歳の日本人の子供が小学校に入ると、自分のことを公場で表現するには、「ひろちゃん」ではなく、「僕」とか「私」といった一般化表現や男性語・女性語の使い分け、さらにはコミュニケーションの相手によっては「そんなことするのはいやです。」といった敬語の使い分けが必要になることを学ぶ。また、漢字学習、日本語に関わる知識、あるいは関連領域の知識の獲得が進むにつれて、すでに獲得している単語や表現や言語構造の意味・概念をより正確かつ深く理解できるようになる。このことが一般的で抽象的な認知的依存度の高い言語能力を育むことになる。CALPは人間が進歩し続け、新しい概念を創造し続ける限り学び続けられる言語能力である。つまり、昔になかった新しい知識を理解する上で、それを理解し、取り入れるために必要な言語能力である。従ってこの能力は母語話者でも絶えず学び続けなければならないものであり、日本人の場合だと、例えば漢字学習における音読み訓読みの学習や意味理解の学習が一生続くことに

端的に表れている。CALPの獲得には母語話者でもこれ程の努力を要するのだから、非母語話者である異言語学習者にとっては、想像を絶する努力が必要であるということであり、CALP育成のための何らかの対策の必要性が示唆されるところである。

### (3) Interdependent Hypothesis (相互依存仮説)<sup>(14)</sup>

異言語の十分なインプットと異言語への動機付けがあれば、母語で獲得した言語能力は異言語に転移するということである。従って、異言語を学ぶマイノリティーの子供たちが母語で獲得してきた資材を活かして異言語を学ぶことを示唆している。例えば、スペイン語と英語のバイリンガル教育において、スペイン語を母語とする学生にスペイン語でスペイン語の読解力をつける教育を行ったとすれば、それは単にスペイン語のスキルを身につけさせるだけでなく、英語のリタラシーや一般的な学習能力の発達に大きく関係するより高度な概念形成力と言語能力も発達させていることになる、というのである。この仮説は必然的に次のCommon Underlying Proficiencyモデルを生み出すことになる。

### (4) Common Underlying Proficiency (共通言語能力)モデル<sup>(15)</sup>

表層上は英語とスペイン語のように異なった言語であっても、深層には二言語間に共通する認知・学習能力が存在する。この能力によって認知・学習やリタラシーに関わる技能の言語間転移が可能となる。すなわち、CALPの転移である。通例、この転移はマイノリティー言語からマジョリティー言語の方向で生じる。マジョリティー言語の社会では、その言語によるリタラシーが断然多く浴びせられるし、その言語を学ばなければならない強い社会的強制力が働くからである。この共通言語能力が扱うリタラシーの典型的な例として、「概念の知識があること」(conceptual knowledge)がある。例えば、15歳で北米に移民してくる子供が、自分の母語で“honesty”という概念を理解していれば、これに相当する新たな異言語の「ラベル」を習得しさえすればよいが、この意味を理解していない子供の場合は、異言語でこの概念を習得するには、前者の場合とはかなり異なる

難しいタスクを必要とする。同様に、十分なインプットと動機付けがあれば、母語によって獲得された「題材に関わる知識」、「読解方略」、「作文技術」、「思考法」なども異言語に転移する。さらに、共通の経験も共通言語能力の存在を示す。例えば、母語と異言語の能力が別物であるなら、すなわち、共通言語能力がなければ、バイリンガルの方は「自分とのコミュニケーション」が不可能になるし、母語で聞いたり話したりした経験をコード・スイッチして異言語で説明できなくなる。以上のことから示唆されることは、異言語のCALPを高めるためには、母語のCALPをできるだけ高めておくことが必要だということであり、異言語の学習に母語を活用するのは効率的であるということになる。

## 3. 日本の困難なEFL環境を乗り越えるための基本的条件と対応策

困難なEFL環境にある上に、臨界期を過ぎるあたりから英語という異言語教育を始める状況にある日本の英語教育であるが、2章における、母語習得や第二言語習得への考察、また言語能力の具体的内容と臨界期との関係、さらにはCumminsのバイリンガル理論の示唆から、日本の教室でもこの困難を乗り越え実行できる事柄があるように思える。そこで、本章ではこれまでの議論を踏まえ、この困難を乗り越えるための基本的条件について考察し、対応策を提案してみよう。

### 3-1. 教授法の選択と教育(学習)環境の整備

困難な日本のEFL環境を乗り越え、日本の条件に適応した対応策の構築を考える上で最初に考えるべきことは、教室で英語をどのように教えるか、すなわち教授法と、それを保証する教育(学習)環境を整備することであろう。インプット量不足が不可避なのだから、それを補うには、いかに効率よくインプットを与えるかという方法論と、それを可能にする、あるいは補強する後ろ盾が、最初に求められる対応策になるのは当然であろう。

参考にしたり部分的であれ依拠したりするに十分値する理論や方法論をあげるのなら、教

授法理論として、2章であげた社会言語学派の言語能力論に基づき提案されたCommunicative Approach、及び理解可能なインプット (i+1) を十分に受ければ、自然な言語習得が起きると主張するKrashenの5つの仮説(インプット理論)を発展させ1つの指導法として結実させたNatural Approachをあげることができよう。ともに、意味あるコンテキストでのやり取りを重視し、その中で音声や文字に関わる理解可能な多量のインプットを繰り返して与え、英語をコミュニケーションの中で使用することを通して習得に至らせる点で共通する。

まず、Communicative Approachをあげるのは、次の2つの理由による。1つ目に、一文レベルの文法を学習すれば言語使用が可能になると思われていた迷妄を打ち破り、言語使用にもルールがあることを明確にした点と、2つ目に、言語機能や言語概念を中心とした言語活動や相互作用を行わせることで、コミュニケーションの道具としての英語の使用能力を高めようとしている点である。

次に、Natural Approachであるが、これはアメリカに移民してくる人々の英語習得の過程を観察して提案された教授法なので、EFL教育のためではなく、「移民・長期滞在型ESL」教育を想定している教授法理論である。しかし重要なことは、この理論は「教室こそがすばらしい言語環境」と捉えて、そこでの多量のインプットの与え方や補強策のあり方を提示している点である。言語の習得を含め、その上達には多量のインプットが必要なことは経験的に知られてきたし、理論的にも証明されてきた当然の理である。その意味で、この教授法はインプットの確保が困難な日本のEFL教育に適用できる部分を大いに提供してくれる有用性のある教授法である。

ただし、この教授法における教室での補強策はいくつかあり、部分的に適用できる部分もあるだろうが、教室を一步出ても多量のインプットを確保できることを前提とした教室での補強策なので、日本のEFL教育で英語の上達を目指すには、多量のインプットの与え方についてはCommunicative ApproachとNatural Approachを採用すると同時に、インプット量の絶対的な不足を補うためには、質的条件とも言うべき日本の教室特有の何らかの補強策も必要になる。この

質的条件に関して、吉田・柳瀬<sup>(16)</sup>は教育(学習)環境の整備と教え方の2つをあげている。

まず、環境の整備については、コミュニケーションの道具としての英語を学ぶことの重要性を考えるならば、学習環境を英語を使ったコミュニケーションが実際に行えるような環境に整備することが必要だとする。昔のように英語そのものを身につけることが目的だった時は、例えばlanguage laboratoryのような設備を入れることにより、教室で学んだ英語の表現や規則を何度も何度も練習して自動化をはかることが、環境を整える上で大切な役割を果たした。しかし、コミュニケーションの道具として英語を学ぶことが目的となれば、単に英語の表現などを自動化させるだけでは不十分で、英語が実際のコミュニケーションの道具として使えるような環境を整えなければならないことから、次のような配慮をあげている。

- (1) コンピュータやITを使って、よりインタラクティブな情報交換ができる環境を整える。
- (2) 海外(国内)の学校などとインターネットを使った交流を促進する(emailやテレビ会議など)。
- (3) ALTなどの、ネイティブ・スピーカーと英語を使ってコミュニケーションする機会を設ける。
- (4) 英語の読書時間(授業とは関係なく)を設ける。
- (5) クラブなどの課外活動を通して英語を実践的に使う場をつくる。
- (6) 校内放送で、英語ニュースを流したり英語による放送を取り入れる。
- (7) 校内に英語コミュニケーション区域を設ける。
- (8) 外国人による簡単な講演やデモンストレーションなどを取り入れる。
- (9) 地域の外国人と交流する機会を設ける。
- (10) 夏休みなどに英語の集中キャンプなどを行う。
- (11) 交換留学制度(短期の語学留学を含めて)を整える(姉妹校提携など)。
- (12) 留学生を受け入れる。

こうすれば、周りの環境を質的に変化させることにより、より多くの「英語を使ったコミュニケーションの場」を整えることができ、「量的」に不足している分を補えるし、またそうすることにより、生徒が英語を学ぶことに意義を認識し、英語を学ぶ動機付けを促進する機会を増やすことができるとしている。



これらの提案なら、少しの努力でいずれの学校でも実行可能であり、事実、これらの提案のいくつかはすでに実行している学校もある。他にも、文化祭に必ず英語劇を取り入れる、英語弁論大会を催す、英語の資格・検定試験の受験を促すなど、意欲があれば学習環境を変化させる工夫はいろいろ案出できるはずである。ただし、こういったことを実現するには、英語科の教員だけの努力では限界があり、他教科の教員の協力も得ながら、学校全体で取り組むことが求められよう。

また、英語の教え方については以下の指針を提案している。

- (1) 授業をできるだけすべて英語で行う。
- (2) ALTなど、外国人教師とのteam teachingを取り入れる。
- (3) 単に英語「を」学ぶことから、英語「で」コミュニケーションする中で、コミュニケーション上の必要性という観点から英語を学べるような授業をする。
- (4) 英語で行われる英語以外の内容の授業を取り入れる。
- (5) ITなどをコミュニケーション活動、あるいはその準備活動として活用する。
- (6) グループやペアで英語を使ったタスク活動を取り入れる(ゲーム、問題解決課題など)。
- (7) コミュニケーションという観点から問題がない限り、日本人生徒の英語(ノンネイティブの英語)を認める。
- (8) 学ぶべき文法や語彙を予め限定するのではなく、コミュニケーション活動上必要性が出てきたものを随時取り入れる。
- (9) 教科書をあくまでもコミュニケーション活動の出発点ととらえ、その発展に必要な材料を随時取り入れる。
- (10) 生徒が英語で発表(スピーチ、スキット、プレゼンテーションなど)できる場を設ける。
- (11) ポートフォリオのように、生徒のコミュニケーション活動そのものを評価対象とする。

勿論、学習指導要領の制限や財政上の問題、さらには英語教師の力量の問題もあり、最初から全てこのような形で授業するわけにはいかないが、英語を単に「学ぶ」対象とするのではなく、英語を「生きる」道具として活用するような工夫をこらす必要があるとしている点、さらに

はCommunicative ApproachとNatural Approachの英語を使用させる原理とも軌を一にしている点は評価できよう。時間的にもインプット量においても極めて制限されたEFL環境における対応策として、取り入れるべき貴重な提案であろう。しかしこれと共に、EFL教室においていかにアウトプットを確保していくのかということも残された課題となる。

### 3-2. 意味あるコンテキストでのやりとりの中で理解可能な多量のインプットを繰り返し与える

英語を上達あるいは習得させるには、Natural Approachが提唱するように、インタラクション、すなわち意味あるコンテキストでのやりとりの中で音声や文字のインプットを繰り返して多量に与えることである。しかも、学習者にとって未習の要素が若干含まれるものの、学習者が理解可能(comprehensible)なインプットを繰り返して与えることである(これをKrashenは、現在の学習者の言語能力‘i’に、理解可能な未習の項目‘i+1’を加え、‘i+1’と呼ぶ)。BICSの育成であれCALPの育成であれ、このことが英語の上達や習得の大前提になる。これはNatural Approachが指し示す内容であるからというのではない。幼児が母語を習得していく過程を見ても、mothereseやbaby talkと呼ばれる理解可能な母親語や育児語を繰り返し与えるし、「移民・長期滞在者型ESL」環境において学習者が第二言語を習得していく過程を見ても、teacher talkやcaretaker speechと呼ばれる世話人言葉を幾度となく浴びせて理解に至らせる。すなわち、意味あるコンテキストでのやりとりの中で、理解可能な多量のインプットを繰り返し浴びることが大前提になるのである。

また、EFL教育においても、「多量の英語に触れること」、「習うより慣れる」といった「量」と「繰り返し」に関わる経験が奨励されてきたし、そのことによって英語に上達した人々が多数いることもよく知るところである。習得や上達という概念と記憶の概念とはやや異なる概念であるが、人間の脳にある記憶を掌る海馬が記憶を命令するには、repetition、intensity、associationという3つの条件が必要だと言われる。つまり、繰り返し、強度、連想である。習得や上達であれ記憶であれ、

「繰り返し」は重要な要因であり、その所産として得られる「量」と共に不可欠な要素である。

それと共に、上でも触れたように、繰り返し与えられるインプットは、「理解可能」でなければならない。Natural Approachは「移民・長期滞在者型ESL」環境を想定したものであるが、「教室こそがすばらしい言語環境」と捉えているとのことだった。これは教室で与えられるインプットは「理解可能」だからである。英語の未学習者を英語環境の中に置いたところで、耳に入ってくる文字も理解不可能な雑音にすぎないし、目に付く文字も理解不可能な雑記にすぎない。このような状況ではインプットがインプットとして機能していない(intakeにならない)のである。また、英語学習の初心者も英語環境の中に置いても、生活の中で耳に入ってくる英語のインプットはほとんどが理解不可能であるため、そのままでは直接役に立たない。しかし、教室では教師の配慮によって、理解可能な音声や文字を効果的に確保できる。その意味でESL環境であっても教室こそがすばらしい言語環境だというわけである。

このように、ESL環境では教室で効率よく有効に学ぶことと教室外で大量のインプットを浴びることを繰り返すわけだから、インプット源は教室だけではない。最初は雑音雑記である教室外のインプットも教室で効率よく有効に学ぶうちに習得を促進するインプットとなる。従ってインプット源が教室に限られるEFL環境よりも英語の習得や上達が格段に早まるわけである。

また、ESL環境の教室では、子供の第二言語習得の過程で現れる沈黙期間を多量のインプットを与える根拠にするなど、教室外のインプットを前提とした指導がなされるので、EFL環境の教室とは取り組みが異なるのは当然である。しかし、生徒が理解可能なインプットを教室で与えられるという点では両者は共通するので、EFL環境の教室でもESL環境の教室で行われる指導を、違いを違いと認めた上で適用していくべきだというわけである。

従って、EFL環境においても、英語の習得や上達の最大かつ必要な条件は、英語の構造や機能を理解することが第一義的なのではなく、意味あるコンテキストでのやりとりの中で、音声や文字に関わる理解可能なインプットを多量に繰り返

返して与えることにより、人間の言語システムを構成する直感的プロセスで無意識的かつオートマティックに処理されたり、意識的に注意を向け学習を重ねるうちにコントロール処理からオートマティック処理に移行していくといったプロセスを経ながら習得や上達に至ることだ、ということになる。

### 3-3. 活動がコミュニカティブになるようにインプットを与える

それではEFLの環境の教室でどのようにして理解可能なインプットを多量に与えていくのか。授業では多量のインプットを与えなければならないが、現在の教科書のままでは多量のインプットを与えることは難しい。そこで、使用されている教科書を利用しながら理解可能なインプット量を増やす工夫が必要となる。教材や学習者などの要因により、工夫の内容は一様ではないが、次のような例が考えられる。

- (1) 教師の立場からtextの本文を説明し直す。
- (2) textの内容に関連させながら、生徒に問いかける。
- (3) textの内容を易しい英文で拡大していく。
- (4) 「教師用指導書」や「授業案集」などを活用する。

いずれも吉田・柳瀬が3-1で提案した英語の教え方の指針<sup>9)</sup>を具体化したものである。このように、本文を説明し直したり、拡大したりしながら生徒に問いかけていけば教科書の教材化が図られ、理解可能なインプットを生きた言語使用場面の中で多量に与えることができる。同様のことはReading Inputについても言える。

それでは、こうして確保された多量のインプットをどのような手立てで生徒に与え理解させていくのか。ここではReading Inputの場合を例に取って考えてみよう。まず、「読む」力を養うには、Reading for Translationではなく、Reading for Informationの訓練を重視する必要がある。そのためにはいわゆるTask Reading、つまり問題解決を中心にしたReadingの指導を工夫し、単に説明を聞いたり和訳したりするだけの受身の読み方から、生徒の知識や洞察力、想像力を総動員させて読む積極的な読み方(Schematic Readingの応用)へと指導法を変えていくのである。Reading

Tasksにはいろいろ考えられるが、一番よい手立ては課題（読みの目標）を与えることであろう。ただし従来のような形式（文法）中心のものではなく、内容（つまりinformation）中心のtaskを与えなければならない。例えばSkimming（大意把握読み）、Scanning（情報検索読み）の力を要求して必要な情報を採させるもの、事実関係を確認するもの、内容を要約的に把握させるもの、Cause-Effectで因果関係を明らかにするもの、登場人物や物の定義をさせるもの、といった課題が適当である。そしてこのような質問をWritten Questionsとしてはじめに与えておけば、そのことでこれから読む内容がある程度予測させることができ、そのことはスキーマを増やすことになって読みを容易かつコミュニケーションにすることができる。

その他、Communicative Approachが推奨するInformation Gap（情報のずれ）の作成や言語形式と一致しない発語内行為の活用など、読む力を養う工夫は多数考えられよう。このようにすれば、従来受身的な活動と捉えられがちだったListeningとReadingがコミュニケーションで積極的な言語活動となって英語の上達や習得に寄与するのではないだろうか。

### 3-4. インタラクションの中でアウトプットの機会を増やす

Natural Approachを純粋な形で見ると、production practiceの必要性は認めていない。それゆえNatural Approachはこの点で不安が残ることを指摘しておかなければならない。具体的にはどの程度インプットすればどのようなアウトプットになるのかということについて説得力ある資料が提出されていない。また、Swain<sup>(17)</sup>は、カナダでのフランス語のImmersion Programの成果について、聞く機会を多くしただけでは、学習者は母語話者と同様の流暢さの力をつけても、文法的正確さでは誤りをおかすという調査結果を出している。さらに白畑<sup>(18)</sup>は、諸処の先行研究から、日本のような限られた英語学習環境にいる場合は、聞くだけで母語話者と同じような英語能力が身につくことはないとの検証結果を出している。それゆえ、この不安に対処することは、3-1で指摘した、EFL教室においていかにアウトプッ

トを確保していくのかという残された課題に1つの回答を与えることになる。

この不安に関し、Krashenと共にNatural Approachのもともとの提唱者であるTerrell<sup>(19)</sup>が、ある意味で理論修正と見受けられるbinding/access理論を提唱したことに触れなければならない。Terrellはこの理論の中で、binding/access（結合・表出）という概念を導入し、習得と学習を捉え直し、目標言語で意味ある発話を理解し表出することの必要性を認めた。すなわち、表出は意味と形式の結合がなされても自動的に生じるわけではなく、表出が行われるには、理解可能な多量のインプットを浴びることによって結合の強化をはかると同時に、意味ある環境の中での表出の機会も増やさなければならないとする（なお、bindingの意味を、原義を活かして「結合」としたが、Terrellの論文全体から判断して、bindingはintake、つまり「摂取、入取」とほぼ同義であり、accessは「利用」の意味からoutputとほぼ同義であり「表出」とした）。

この点についてはSwain<sup>(17)</sup>も、第二言語習得には理解可能なインプットと共に、正確で（precise）、一貫性があり（coherent）、適切な（appropriate）表出、すなわち、理解可能なアウトプットが必要であるというOutput仮説を提案していることはよく知られている。

勿論、Natural Approachによる授業でも、多量のインプットを与え、一定の沈黙期間を置いた後に、Laconic AnswerやShort Answerといった手立てによってアウトプットの機会を与える。しかし、それだけでは、制限された応答の域を出るものではないし、アウトプットの機会が少ないことも否めない。さらに重要なことは、それでnatural answerや創造的なアウトプットにつながる保証はどこにもないということである。このようなことからアウトプットに関しては、新たな補強策を講じることがどうしても必要となってくる。そこでNatural Approachの枠組みに沿って考えた場合、次のような補強策が考えられる。

- (1) 理解の活動に並行して、一語応答を含むSimple Answerから始めて徐々にFull Answerにもっていく。
- (2) アウトプットがごく自然に出るようにするため、時には機械的訓練で口慣らしをする

機会も取り入れる。

- (3) 時間や人数や約束事といった一定の制限の下で、生徒同士で会話させる場も設ける。  
 (4) 既習の言語材料を用いて、自由に自己表現する場も時折設定する。

これらの具体例は数多く考えられるが、ここではNatural Approachの手法とCommunicative ApproachのInformation Gapを利用したアウトプットの指導法の一例を、山浦<sup>(20)</sup>を参考にして紹介しておこう。

### Are you my partner?

国に関する説明文を2種類用意し、左の列の生徒にはAの紙を、右の列の生徒にはBの紙を配り、同じ国の説明文を持った生徒を見つける。

A-1 The country which is 20 times as large as Japan.

A-2 The country which is famous for koalas and kangaroos.

A-3 The country which exports a lot of wheat and lumber to Japan.

B-1 The country which has some big deserts.

B-2 The country which has the biggest economic power in the world.

B-3 The country whose people speak English and French.

条件としては、国名を言ってはならないこととする。A-1のカードを持っている生徒は、アメリカという予測がつくと、“Is the capital city Washington D.C.?” “Is the president Mr. Trump?”などと質問する。つまり、相手を見つけるためにアウトプットを数多くせざるを得なくなる。

上記の例は、提示するインプット（この場合はwritten input）を増やせば増やすほど生徒のアウトプットを増やすことになり、またそのことで聞き手のインプットが増えるため、その生徒の応答のためのアウトプットも増えるという具合に相乗効果をもたらす指導法である。すなわち、インタラクションでインプット量を従来よりも飛躍的に増大させることでアウトプットの増大につながる。この指導法はまた、多量のアウトプットを導き出すためにはやはり多量のインプットが前提になることを示していることにもなる。

この点に関し、Swain<sup>(17, 21-23)</sup>はインプット、

アウトプット、インタラクションが必要であるという主張を行っている。この主張によれば、学習者は情報を「正確」かつ「適切に」アウトプットしなければならない状況になった時に、自分の意図を伝えるのに必要な言語知識と自分が現在持つ知識とのギャップに気づき、言語形式にも注意を払うようになるという。すなわち、これはSwain<sup>(21, 22)</sup>がアウトプットの4つの機能の1つとしてあげている気づき機能(the noticing function)と呼ばれるもので、学習者はアウトプットすることにより自分の能力では言えないことに気づくというのである。

さらに、自分の意図を「正確に」伝えるのに、表現方法をいろいろ変えながら相手と意味交渉することでインタラクションの機会が増え、その結果アウトプットが理解可能になるとしている。これは、Swainが仮説の立案・検証機能(the hypothesis formulations and testing functions)と呼ぶもので、学習者は仮説検証しながらアウトプットしているというのである。それゆえ自分のアウトプットが理解されない時に学習者は発話を修正し、より「正確な」表現を獲得していくことになる。「英語で流暢かつ正確にコミュニケーションを行う」には、すなわち「英語に上達する」には、インタラクションが「流暢に」なればなるほど、コミュニケーションもより「正確に」なるというのである。この主張によれば、例えば「accuracy」を増すにも「fluency」が必要だということになる。

村野井<sup>(24)</sup>によれば、このようなインタラクションの中では、「意味交渉の結果、理解可能なインプットが学習者に与えられるために、第二言語習得が促進される」と考えられていたが、理解が進むだけで習得も進むと考えるのは短絡的であることが指摘され、現在のインタラクション仮説では、インタラクションが第二言語習得を左右する次の認知プロセスを促すと推定されているとしている。すなわち、先のSwainの主張にもあったように、意味理解(comprehension)、形式・意味・機能マッピング(form-meaning-function mapping)、仮説検証(hypothesis testing)、強制アウトプット(pushed output)の機会である。

これらは、第二言語習得に関わる貴重な知見であるし、インタラクションを授業の中心にすることの重要性を教えてくれていることもよく理

解できるが、時間もインプット量も限られたEFL環境にある日本の教室で、そのままの形で行えるか否かという実行可能性から考えた場合、インタラクションを授業の中心にしながらも、やはり日本の教室環境特有の授業過程や方策が考えられてよいと言えるであろう。

### 3-5. 語彙、文法、文型の学習をしっかり行う

#### 3-5-1. 学習は必要であり理解は重要である

理解可能な多量のインプットを繰り返して与えることは英語の習得や上達を考える上で基本であり不可欠であり、異論を挟む者はいないであろう。しかしながら、インプット理論やそれを基本に創られたNatural Approachでは学習の役割が過小に評価されている感が拭えない。インプット量が絶対的に不足しているEFL環境では、特にそう感じる。

なるほど、BICSの育成には意味あるコンテキストの中で理解可能な多量のインプットを繰り返して与えることが不可欠であるし、CALPの育成もそのことを大前提とする。しかし、英語のCALP育成に関わる語彙や文法、文型などについては、EFL環境であるがゆえにその学習を抜きにして本当に英語が上達するのであろうか。

日本の伝統的な英語の授業では、文法・文型を中心に据え、そこから上達を目指すというものであった。他方Natural Approachにおいては、意識的な学習が役に立つのはMonitorとしてだけであり、無意識的に多量のインプットを理解し続けることによるのみ習得は可能になるとする。これは、母語習得の場合とほぼ同様、移民・長期滞在者型第二言語習得の場合も、LAD(言語習得機構)にインプットされた言語材料を素材として、その言語に関する仮説を立て、検証し修正していく中で正しい文法が確立されていくと考えられるからである<sup>(25)</sup>。またこのことから、学習者のおかず文法的誤りを教師が意識的に訂正するのはあまり意味がないことになる。仮説を検証し、修正していく過程の中では、誤りをさけることはできないし、それは言語の習得には不可欠なのである<sup>(26)</sup>。文法的な誤りを逐一訂正することは、心理的に学習者の情意フィルターを高め、動機づけの妨げになるに過ぎない。このようなことからNatural Approachでは、「学習」と「誤

りの訂正」が英語の授業の中心に据えられてはならないとする。

しかしここに、問題が2つ考えられる。正しい文法の習得に関する問題と日本がEFL環境にあるという問題である。まず前者については、インプット理論やNatural Approachではインプット→仮説→検証→修正の過程を繰り返す中で正しい文法が自然に確立されていくとしているが、正しい文法知識の確立以前に不完全な文法体系が習得されてしまうことはないかということである。つまり、習得過程における化石化(fossilization)により、ブローケン・イングリッシュが身につけてしまう恐れはないかということである。

川出ら<sup>(27)</sup>は、学習者の持つ言語/社会知識を特徴づけるために、高低の価値を持つ(1)明示性、(2)自動性を変数として提案している。彼らはその中で、明示性は意識高揚によって、自動性は取得化によって高められるとし、英語教授法は自動性を高めることを目標とすべきであるが、明示的な知識も健全な言語発達を助長するという意味において重要だとしている。取得化をねらう教授法だけでは、誤りの化石化の痕を多く残すブローケン・イングリッシュがその産物としてできあがる恐れがあるからだと言う。

また、Natural Approachの授業に近いとされるカナダのImmersion Programの成果は当初高く評価されていたが、13年間(7,000時間)のインプットを得た生徒でも、文法や語彙に誤りが2個以上ある文が全体の54%に及ぶという批判が出されている<sup>(28)</sup>。さらに、化石化現象はある言語を習得してしまっただけの母語話者にも見られ、習得過程で誤って習得した文法や語彙がコミュニケーションを阻害しない場合、化石化されて残存する場合もある。このような場合、日本の国語教育を例に取れば、漢字の学習によって、単語の意味や用法の自分のそれまでの誤りに気づくことがあるのはよく経験するところである。

このようなことから、たとえ「すばらしい言語環境である教室」で周到に用意されたインプットを与え続けたとしても、化石化現象を生む可能性は十分予測され、その意味で明示化された正しい文法知識を与え、気づきを高めておくことも必要だということになる。

次に、日本がEFL環境にあるという問題であ

るが、EFL環境では、学習はMonitorの役割を果たすだけでなく、英語を明示的に理解させることで健全な言語発達を助長するし、英語という異言語に対する生徒の不安を和らげることによって、情意フィルターを低くすれば、学習意欲を高める機能も果たす。

また、2-3のCumminsの仮説で見たように、BICSの育成ならともかく、母語のCALPの育成にはかなりの期間にわたり高度な認知力依存を必要とした。ましてや、異言語のCALPの育成、それもEFL環境での英語のCALPの育成には一層の認知力依存が必要である。慣れていない英語である上に、そのインプット量が見込めない中で、概念や題材の知識、読解方略、作文技術、思考法といったCALPを育成するには、積極的に認知力に働きかけ明示的に学習し理解する過程を介在させる以外にいかなる術があるのだろうか。

しかも、Natural Approachでは疎んじられた感のあるMonitorの役割は、CALPの一部であり、異言語を育成する上で不可欠である。日本語の場合でもわかるように、論文やレポートを書く場合には時間的余裕があるので、学習することによって獲得したMonitorの力を発揮できる。そしてそのことによって論文やレポートは修正され推敲されてよりよい作品となる。母語でも異言語でもMonitorの力は言語能力の重要な構成要素であり、この力が学習によって獲得されることが忘れられてはならない。以上、2つの理由から、EFL環境にある日本の英語の教室では学習は必要であり、そのことによって理解を高めておくことが重要だと言えるのである。

### 3-5-2. CALPの育成には学習をインタラクションの前に扱う

学習は必要であり理解は重要であるとするのなら、理解可能な多量のインプットを繰り返し与えることを英語指導の中心とする授業を実践していく場合、学習、それも語彙、文法、文型の学習をいつどのように扱うのかという問題に必然的に直面する。

この問題解決に役立つのが、Terrellのbinding/access理論である。学習から習得へ、明示的知識から自動的知識への昇華が従来典型的に見られた英語の学習形態であった。この学習形態を否定

し、意味あるコンテキストの中で理解可能な多量のインプットを与えることを唯一の習得化/自動化への手立てとするのがNatural Approachの理論であった。この理論では、学習はMonitorの役目をするだけであり、従って学習は、コミュニケーションの促進や習得の補填にのみ効果的であると主張するのに対し、Terrellのそれは、結合・表出の概念を導入することによって、教室における習得過程そのものに学習が積極的に関与することがあることを認めるものである。学習は習得に転化することはないが、習得過程としての結合を促進させるとするこの仮説は、EFL環境における学習に新たな意味づけをしてくれた点で大いに評価してよいであろう。

従って教室では、学習、それも語彙、文法、文型の扱いは結合の度合いを強め、結合を促進させる目的で行われなければならない。しかし、結合の度合いを強め、結合を促進させるには、意味あるコンテキストの中で何度も語彙、文法、文型に触れさせること、すなわち多量のインプットを繰り返し浴びせることが大前提であることは幾度となく言及してきた。ところが、CALPについては、初出の学習事項を理解可能なように多量にインプットされたとしても、学習事項によっては容易に結合に至るとは限らないものがある。例えば、「仮定法過去完了」という日本人学習者が所有しない複雑な文法事項を、意味あるコンテキストの中で多量に浴びせられても、その意味、構造、用法は容易に理解されるものでないし、ましてや、結合に至るにはかなりの期間にわたる大量のインプットを必要とするであろう。

そこで、このような場合の補填として役に立つのが明示的な学習なのである。つまり、「仮定法過去完了」の意味、構造、用法を明示的に教え、それらに関わる知識をしっかりと理解・定着させておけば、「仮定法過去完了」を含む表現が後に続くインタラクションの中に現れた場合に、それは「目立った(salient)」存在となって意味理解が容易になる。そしてこの容易な意味理解がインタラクションの中で繰り返されると「頻度(frequency)」が「強度(strength)」となって結合を促進する、というのがTerrellのbinding/access理論が提唱するところである。

勿論、学習が役に立つとしても、「仮定法過去

完了」はその意味、構造の学習をかなり積んでも容易に理解に至るものではないし、その用法に習熟させるには一層の努力を必要とする。日本人学習者にとってそれほど複雑で難解な文法事項なのである。従ってこの学習では、十分な解説と例文提示で意味と構造を理解させると共に、ボタン・プラクティスや反復ドリルといった機械的ドリルを使用することによって、その用法に習熟させることが必要となる。このような学習過程を是非とも設けたいものである。

機械的ドリルを用いると言うと、今の時代になって何事かという誇りを免れない。自然なコミュニケーションの場では、伝えようとするメッセージに注意が集中するので、形式に対する配慮が疎かになりがちである。従って例えばある期間に集中的にドリルを重ねたはずの言語形式も、自然なコミュニケーションの場では完璧に運用できないのが実情だというわけである。

勿論、機械的ドリルを学習の中心に据えろと言うのではない。しかし、機械的ドリルは練習した言語形式に対する気づきを高めるので、その言語形式に注意が集中しているという条件の時には力を発揮する。また、その言語形式をスムーズに操作する力もかなりつくと言ってよい。このように、言語形式に対して気づきを高めておくことや一定の自動性を経験させておくことが、インタラクションにそれが現れた時に「目立った」存在になりやすくなる。そうだとすれば、EFL環境ではインプット量が少ないがゆえに、機械的ドリルが一層必要だということにもなる。

機械的ドリルが必要だとすれば次に問題になることは、機械的ドリルを含む語彙、文法、文型の学習を1時間の授業あるいは単元のどこに位置づけるかということである。すなわち、学習から習得への昇華の手順を取るのか、コミュニケーションな過程を授業の最初から実践し、その過程で結合がうまく進まなかったり、日本人学習者にとって結合しにくい言語形式がある場合に学習過程を挿入するのか、ということである。

前者については、従来の日本の英語授業で取られてきた手順であるが、この手順には、例えばRobinett<sup>(29)</sup>が紹介しているように、教室内の活動を操作レベルとコミュニケーションレベルとに区別し、例えば機械的ドリルなどの操作レベ

ルからドラマ、ロール・プレイ、ゲームといったコミュニケーション・レベルへ移行させていく例などが考えられる。他方、Natural Approachでは当然、後者の位置づけが推奨されることになる。しかし、インタラクションが授業の中心に据えられ、多量のインプットが繰り返し与えられるのなら、BICSの育成の場合とCALPの育成の場合を分けて考えるのがよいのではないだろうか。

つまり、BICSの育成にはコミュニケーションな過程を最初から挿入することが推奨される。しかし、インプット量の確保が必ずしも保証されないEFL環境でCALPの育成を図るには、学習事項をまずしっかりと理解・定着させ、その後にコミュニケーションな過程に移行するという演繹的な手法がよいのではないだろうか。

学習事項を理解・定着させさせておけば、それはその後に行われるコミュニケーションな過程で結合を促進することになるし、仮にその過程が提供されないことがあったとしても、少なくともMonitorの力は獲得されることになる。Monitorの力を獲得させさせておけば、将来コミュニケーションな過程が与えられた場合に、その力はその時に改めて結合の促進に役立つことになる。意識的に認知力に働きかけ、しっかりと理解された力はCALPとして長期的に維持される。そして、例えば、読書中に内容が分からなくなるとか、作文中にどう書けばよいか迷うとかしてCALPが必要になった時に、いわゆる「昔とった杵柄」として機能することにもなる。このように、必要な時になってかつて学習した文法事項や規則を思い出してそれを駆使する力も必要な言語能力である。

他方、コミュニケーションな過程を授業の最初から実践し、仮に運用力が身についたとしよう。しかし、卒業後もその能力を維持できる環境や機会がなければ、せっかく身についたその能力も忘れ去られてしまう。意識的に認知力に働きかけ、しっかりと理解する過程を踏んでいないからである。常用性の強いESL環境なら維持されるが、EFL環境では維持が困難である。このようなことから、CALPの育成については、まず学習させることによってしっかりと理解させ、次にコミュニケーションな過程を提供する手順が推奨できるのである。

### 3-6. 日本語を活用する

#### 3-6-1. 英語のCALP育成の基礎作りを日本語で する

CALP育成に関し、Cumminsの相互依存仮説と共通言語能力モデルから示唆されることとして、異言語のCALPを高めるには母語のCALPを高めておくことが必要だということであった。さらに、EFL環境での英語のCALP育成には、多量のインプットを繰り返して与えると共に学習も必要で重要だということであった。

そうだとすると、ここで新たな示唆を得る。つまり、英語のCALPを育成するのに母語のCALPを高めておくこと、及び高度な認知力依存が必要なのであれば、それらに使用する言語は、前者の場合は勿論のこと、後者の場合にも母語、すなわち日本語が最高の武器になるのではないかということである。勿論、英語で説明して生徒が理解できるのならそれに越したことはない。しかし高度であったり未知であったりする英語の概念の中には、たとえTeacher Talkを用いても英語では理解に至らないものが多い。例えば文法用語や文法概念がそうである。先にあげた難解な「仮定法過去完了」を取り上げるまでもなく、Verb、Transitive Verb、Intransitive Verbという用語とその概念を取り上げてはわからないであろう。これらの新たな英語の概念を理解させるには、生徒が「国語」で学んだり日常生活で得た日本語や日本語文法の知識（母語で高められたCALP）を援用しながら、日本語で説明するのが最も効率的なのではないだろうか。その他、identityやaccessやsiblingなど日本語と完全に対一の対応をしない単語や日本語にはない概念などについても、最初は日本語で説明しておき、理解を定着させてから英語を使用することが、結合の容易化を促進させるのではないだろうか。

この点について、吉田・柳瀬<sup>(30)</sup>も、特に、CALPレベルの外国語能力を身につけるためには、日本語をうまく介在させることが大切な意味を持ってくる、とEFL環境での日本語使用を重視している。すなわち、CALPレベルの内容は日本語と英語で共通している可能性が高いので、日本語でうまく説明することによって、内容理解、そして行く行くは英語でCALPレベルの話しをするための基礎作りをすることが可能だと言う

のである。この根拠も相互依存仮説や共通言語能力モデルにある。そして、この基礎作りをすることが、Terrellのbinding/access理論が主張する、「目立った存在となって意味理解が容易になり、その頻度が増せば結合を促進する」、ということに繋がる。教室を一步出れば多量のインプットを獲得できないEFL環境であるがゆえに求められる補強策なのである。

#### 3-6-2. 日本語訳を先渡しする

日本語の活用に関し、英語の授業で日本語訳を先に渡すユニークな試みがある。金谷ら<sup>(31)</sup>は、単なる訳読批判でもなければ、top-down方式リーディングの延長線上にあるものでもない読みの指導法として、外国語を身につける上で大切な「繰り返し」や「量」を確保するための指導法を提案している。それが、和訳先渡し授業である。この和訳先渡し授業は、和訳が渡されることで英語力が向上するとか、内容が深まるといったことをねらいとしているのではなく、外国語の授業において、現在最も時間を消費し、学習者が英語に触れることを妨げている和訳作業という縛りを解放し、それによって生まれたゆとりで、徹底的に英語の量を増やすことに挑戦したものである。金谷ら<sup>(32)</sup>は、英語の授業で大切なことは、英語で始めても、日本語で始めても、結局最後は英語になっていることだとする。そのためには、極端な場合は入力も日本語でもよいが、出力は英語になっていなければならないという立場から、まず読解（あるいはintakeのために活動）と解説作業の分別を提案する。すなわち、読解というのは、単語の意味の確認や文の構造解析に明け暮れるのではなく、例えば、文章全体の構成はどのようなになっているのか、その文章を書いた人はどうしてそうした構成にしたのかといったことを理解したり、あるいは行間を読むといった作業ができることなどを指す。しかし、実際の英語の授業ではこのレベルにすぐ行くことはできず、単語がわからない、文構造が把握できない、文と文との関係が把握できない、代名詞の指し示す物や人が特定できないといった状況があり、これらのレベルを超えて行かなければ、上記の読解の段階には至らない。そして、読解以前のこの段階のことを「解説」と呼ぶのである。



従って、よくありがちな「読解授業」は、実は「解読授業」だとする。辞書という暗号書と首っ引きで調べていき、1つ1つがわかったらそれが並べられることによって、どんな意味になるのかを理解するように努める。そして、最後には暗号がどんな内容のことを言っているのかを理解することで終わる。授業となると、生徒が家で試みた解読作業の結果を持ち寄り、誰か一人がその結果を発表し、教師がその解読でよいかどうか、コメントを付け加える。時によって別の生徒にも同じ文字列の解読結果を発表させて比べることもする。教師が解読作業のお手本を黒板に書いて生徒に示すこともある。このように、英語の授業が暗号解読であれば、意味がわかったということをもって解読の目的は達成されたと考えてよいが、英語授業の本来の目的は、暗号の内容がわかったら、その暗号を自分で操って他のメッセージを自由に作れるようにすることだとする。

しかし、限られた時間の中で、理解は必要だし、理解したものを頭に取り入れる作業も必要だし、取り入れたものを使ってみるための時間も必要である。さらに、top-down方式の読解の授業でも、ワークシートに記述された設問に答えていけば、英文を「読めた」ような気になっているが、このような方法で本当にリーディングが身につくのか。実際、生徒がつまづいているのは、一語一語の意味や詳細な文構造を把握するbottom-up処理ができていないことによる場合が多いのではないかと。文法訳読では、触れる英語の量があまりに少ない。一方、top-down方式の読解だけで、本当に英語が頭に残っていくのか。日頃から異言語への接触(exposure)が少ない環境にあって、全く異なった言語体系を持った英語を、効果的に習得していくためには、これらの問題を根本的に解決する必要があるのではないかと。このような問題意識が金谷らのあいだで共有されていったと言う。そして、限られた授業時間の中で量をこなし、しかも、こなしした量を生徒の頭の中に定着したい、という物理的にかなり解決の難しい問題に対する解決策として提案されたのが和訳先渡しである。

さらに、金谷ら<sup>(33)</sup>は和訳先渡しをすることで期待される点として、(1)和訳を先に渡すことで、英語そのものを読むという作業が、授業の中心になる可能性がある、(2)解読作業の負荷がほぼ

ゼロになり、それによって生み出される余力を、他の活動に振り向けられる、をあげ、これによって触れる英語の絶対量を増やし、且つ、英語を取り込む(intake)ための、英語を使う活動を飛躍的に増やすことができるのではないかとしている。

具体例として、多量の英文inputを与え、それらをintakeにまで高め、outputを引き出すという目的のもとに、全英連公開授業の3日間の授業計画を紹介している。その中で、和訳先渡し授業の真価はタスクで決まると見なして、テキストの性質と自然にマッチし、さらに生徒に同じテキストを飽きずに何度も繰り返し読ませるようなタスクを、input→intake→outputの流れで仕組む例を提示している。

Input系のタスクでは、英文全体を繰り返しscanあるいはskimさせ、何らかの情報を探すタスクが中心になっている。Intake系では、音読やシャドーイングで英語そのものを取り込ませようとするタスクと、英文をもとにしてオーラルワークを行わせるタスクの2種類に分かれている。Output系は、テキストの英文そのものを再生させるタスクと、英文をリソースとして新たな英文を作るタスクの2種類に分かれている。他にも、日本語と英語を対照させて英文の構造を学ばせるタスクや語彙習得のためのタスクが考えられるし、また、対訳式で和訳を与えた場合や英文のチャンクに揃えて和訳を分解して与えた場合など、それぞれの方法にふさわしいタスクが考えられるとしている。以上、極めて合理的な考え方である。

しかし、教育現場からは、和訳先渡しを行うと生徒が勉強をしなくなるという不安が生じよう。これに対しては次の2つの点で反論することができる。

まず、和訳先渡しで英文と和訳を対比させることにより、読解で長時間かけて行っていた構文分析や代名詞の特定などの理解を短時間で終わらせることができるということであって、何も生徒が勉強をしなくなるのではないということである。対比を行いながら読解の学習を行っているのである。

次に、和訳先渡しで余った時間を用いて、量と繰り返しという英語上達に不可欠な条件に関わる学習をさせることができる。これが本当に英

語の勉強をさせるということであり、それをさせてこなかった教師の方こそ咎められるべきである。

確かに、このゆとりの時間で、例えば金谷らが提案しているタスクや、3-3.で示したインプット量を増やすための指導及びPost-Reading Inputのタスクなどを与えることができるし、そのことによって多量の英文に接することが可能となるので、英語の上達に大いに貢献することが期待できる。

しかし、和訳先渡しは単に時間の余裕を生んで上記のような活動を可能にするだけに止まるものではない。和訳先渡しは、理解を容易にしたり促進したりする働きや、理解を定着させる働きもしているのである。これにより生徒は日英語を比較して、単語の意味、文章構造、代名詞・代動詞の指示性、文と文との結束性、意味の表現方法、論理展開の方法といった解読の過程で行う理解を短時間内に容易に行くと共に、理解の定着も行っている。従ってこの過程は、教師が行う新出事項の解説と後続するコミュニケーション的な活動をつなぐ学習の一過程と位置づけることができるであろう。

解読を目的とする授業では、和訳先渡しはその目的を消失させるがゆえに不安や批判、疑問的となるが、読解やコミュニケーション活動、さらには自分の考えをアウトプットさせることを目的とする授業では、結合を促進させる学習の過程の一部として機能する。それゆえ、この提案はこれまでの授業の常識を覆すというだけでなく、英語の上達を考える上で新たな学習法を提供したという点で貴重であり、取り入れるに値する提案であろう。

#### 4. 終わりに

日本がEFL環境という英語の上達や習得に困難な環境にあることを見定めた上で、その条件下で英語を上達させるために必要な手立てを考察し、8つの提案を行った。まず、参考にした部分の依拠する教授法として、Communicative ApproachとNatural Approachを基本的を選択することと、その後ろ盾となる質的手立てとして教育(学習)環境の整備を具体的に提案した。次に、それらの教授法の指針に沿って

3つの提案を行ったが、同時にNatural Approachの理論的境界も指摘し、それを補う手立てとして、母語習得や第二言語習得への考察、また言語能力の具体的内容と臨界期との関係、さらにはCumminsのバイリンガル理論やTerrellのbinding/access理論の示唆から、4つの提案を行った。中でも、CALPレベルの外国語能力を身につけるためには、日本語をうまく介在させることが大切な意味を持ってくるとし、CALPレベルの内容は日本語と英語で共通している可能性が高いことから、日本語でうまく説明することによって、内容理解、そして行く行くは英語でCALPレベルの話しをするための基礎作りをすることを提案した。一見、Natural Approachの指針に全く反するような提案であるが、基本的にはその指針に沿いながらもEFL環境の日本の教室という特殊性を乗り越えるための手立てである。これらの提案が実を結ぶか否かは実践の結果に委ねたい。

なお、本論文では、上達と習得を同列に論じたり、分けて論じたりしてきた。また、基本的には、EFL環境では、特別な場合を除き、習得はまず実現しないが上達は可能というスタンスで論じてきた。上達と習得の違いは、習得とは何かという問題と関係するので明確に区別するのは難しい。ただ、CALPは一生求め続けられ絶えず成長するものなので、母語でもその完全な習得は不可能であり、その意味で人間は常に中間言語(interlanguage)の状態が継続しているとも言えよう。しかし、CALPという意識的、無意識的に学習し続ける部分を除けば、一般的には、一定の行為・行動が無意識的かつ自動的に取れるようになること、と理解してよいのではないだろうか。そうだとすれば、言語習得とは、input→intake→outputの過程が内在化する(internalize)することと捉えてよいことになり、上達とはそれに近い状態に到達している中間言語状態だということになるであろう。

#### 文 献

1. 江利川春雄：受験英語と日本人。研究社、東京、2011、pp iv-v.
2. Penfield R and Lamer R: Speech and brain-mechanism. Atheneum, New York, 1966.
3. Lenneberg E: Biological foundations of language.

- Wiley, Hoboken, 1967 (佐藤方哉, 神尾昭雄 (訳) : 言語の生物学的基礎. 大修館書店, 東京, 1974).
4. Kachru BB: Standards, codification, and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. Quirk R, and Widdowson HG (eds.): *English in the World*. Cambridge U.P., Cambridge, 1985, pp 11–30.
  5. Strevens P: *Teaching English as an international language*. Pergamon Press, Oxford, 1980, p 66.
  6. Todd L: *Modern Englishes*. Basil Blackwell, Oxford, 1984, pp 60–61.
  7. Todd L: *Modern Englishes*. Basil Blackwell, Oxford, 1984, pp 3–4.
  8. Scovel T: Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Lang Learn*, 1969; 19: 245–254.
  9. 伊原 巧: 英語の上達法を考える. 大阪教育図書, 大阪, 2006, pp 9–38.
  10. Cummins J: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Rev Educ Res*, 1979; 49: 229–230.
  11. Cummins J: The exit and entry fallacy in bilingual education. *Billing Res J*, 1980; 4: 25–60.
  12. Cummins J: The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age question. *TESOL Quarterly*, 1980; 14: 175–187.
  13. Cummins J: *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. College-Hill Press, New York, 1984, pp 136–137.
  14. Cummins J: *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. College-Hill Press, New York, 1984, p 142.
  15. Cummins J: *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. College-Hill Press, New York, 1984, pp 143–144.
  16. 吉田研作, 柳瀬和明: 日本語を活かした英語授業のすすめ. 大修館書店, 東京, 2003, pp 33–36.
  17. Swain M: Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Gass S, and Madden M (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, 1985, pp 235–253.
  18. 白畑知彦: 英語習得の「常識」「非常識」. 大修館, 東京, 2004, p 42.
  19. Terrell T: Acquisition in the natural approach: the binding/access framework. *Mod Lang J*, 1986; 70: 213–227.
  20. 山浦敦子: Input理論による授業とインフォメーション・ギャップの利用. *英語教育*, 1987; 11: 40–42
  21. Swain M: The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Can Mod Lang Rev*, 1993; 50: 158–164.
  22. Swain M: Three functions of output in second language learning. Cook G, and Seilhofer B (eds.): *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, Oxford U.P., Oxford, 1995, pp 286–290.
  23. Swain M: Focus on form through conscious reflection. Doughty C, and Williams J (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge U.P., Cambridge, 1998, pp 64–81.
  24. 村野井仁: 第二言語習得から見た効果的な英語学習法・指導法. 大修館書店, 東京, 2006, pp 46–49.
  25. Burt MK and Dulay HC (eds.): *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Selected Papers from the Ninth Annual TESOL Convention. TESOL, Los Angeles, 1975, p 76.
  26. Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S.: *Language Two*. Oxford U. P., Oxford, 1982, pp 35–36.
  27. 川出才紀, 阿部 一, 田中茂範: 英語教育の評価基準: 日本人にあった英語教育法構築の試み(1). 中部地区英語教育学会紀要, 1984; 14: 162–167.
  28. Hammerly H: The immersion approach. *Mod Lang J*, 1987; 71: 395–401.
  29. Robinett BW: *Teaching English to speakers of other languages: substance and technique*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1978.
  30. 吉田研作, 柳瀬和明: 日本語を活かした英語授業のすすめ. 大修館書店, 東京, 2003, p 44.
  31. 金谷 憲, 高知県高校授業研究プロジェクト・チーム: 和訳先渡し授業の試み. 三省堂, 東京, 2004.
  32. 金谷 憲, 高知県高校授業研究プロジェクト・チーム: 和訳先渡し授業の試み. 三省堂, 東京, 2004, pp 12–30.
  33. 金谷 憲, 高知県高校授業研究プロジェクト・チーム: 和訳先渡し授業の試み. 三省堂, 東京, 2004, pp 31–70.