

日本人はなぜ英語ができないと言われるのか？

Why are the Japanese said to be weak in English?

伊原 巧^{1*} 駒井 健吾²

¹ 長野保健医療大学 共通教養センター

² 長野県須坂高等学校

要旨：「日本人は英語ができない」という認識は意識的・無意識的に日本人の心に付着しているし、その理由付けも新聞、雑誌、専門書、インターネット等によく見受けられる。そこで序章では、これらの理由付けを大きく4つに分類し、それぞれに解決に向けたコメントを加える。しかし、これら解決が見込める課題以外に、母語以外の言語を習得する際に働く解決できない困難な力が、その一般的性格上あるいは社会的要因として存在するのではないかとの推測から、これらについて第2言語習得論と社会言語学の立場から追究する。まず前者では、第2言語習得とその基本的属性、第2言語の学習・使用開始の時期、第2言語習得の環境、第2言語インプットの処理方法の点から考察し、後者では、使用される言語を母語と異言語に分類し、さらに異言語を移民・長期滞在型第二言語、旧植民地型第二言語、外国語に分類して素性分析を行い、各環境での第2言語習得の難易性について考察する。最後に、英語の習得が困難な日本ではインターネットの活用が有効であることを主張する。

キーワード：英語教育、第2言語習得論、社会言語学

ABSTRACT: Most Japanese people recognize themselves as weak in English, and the reasons are often seen in newspapers, journals, books, and the Internet. In the prologue, those reasons are classified into four categories, and comments are given. However, under the assumption that there might be some characteristic and social difficulties in second language acquisition (=SLA), those difficulties are pursued from the viewpoints of SLA and sociolinguistics. As for the former, the property, the time to start, the environment, and input processing of SLA are discussed. As for the latter, after the language used is classified into native language and alien language, alien ones are, in addition, classified into immigrants/long-staying residents type of second language, former colony type of second language, and foreign language, and they are analyzed and discussed in terms of SLA difficulties. Lastly, in Japan where English is difficult to acquire, the use of the Internet is claimed to be effective.

Key words: English language, education, SLA, sociolinguistics

1. はじめに

「日本人は英語ができない」という認識は意識的であれ無意識的であれ日本人の心に付着しているようである。このことは日常生活で話題が英語に及ぶと、自分が受けてきた日本の英語教育や英語教師への不満や批判、あるいは「英語が話せる」ことへの異常に強い憧れや称賛、また場合によっては「何、英語？俺には I am a boy. This is a pen. しかわからんよ」といった諦めに似た自虐的卑下などといった反応がつぶさに現れ

ることからも推測できよう。

それゆえ、「では日本人はなぜ英語ができない？」と問われた場合の理由付けも数多く見受けられる。新聞、雑誌、専門書、インターネットで散見されるように、こうした理由付けは多種多様であることがわかる。しかしこれらは、大きく次の4つに整理することができるであろう：①日本の英語教育の方法に関するもの、②日英語の距離に関するもの、③日本人の心理・態度に関するもの、④日本とアメリカにおけるコミュニケーション・スタイルの違いに関するもの、である。

これらの内、①に関するものが最も多く、中でも英語の授業方法に関するものが圧倒的に多

*e-mail: ihara.takumi@shitoku.ac.jp

(受付日：2021年3月26日／受理日：2021年9月16日)

い。このことは日本の英語教育の在り方が最大の原因であることを示唆しているし、以前からよく言われてきたことでもある。

その中には、例えば、「英語教育が文法中心主義になっていること」、「聞く・話す練習が不足し、読み書きなどサイレント・スキルが中心になっていること」、そして、「たとえ聞く・話す練習が行われても、質問に答えるための受け身のリスニングになっていて、自分の意思を積極的にスピーキングさせる機会が少なく、その方法も人為的であって pseudo-communication (擬似コミュニケーション) の域を出ていないこと」、さらには、英語教師への批判として、「中学教師の70%以上がTOEICで730点に満たない点数しか持っていないから」といった真偽不明の中傷めいたものもあった。

もちろん教育現場では、これらの課題解決に向けて真摯な努力がなされており、授業改革とその実践が日々行われていることには言及しておかなければならない。特に、教室内で擬似的ではない、真の英語コミュニケーション能力の保証、つまり real communication において英語を駆使できる能力をいかにして保証するのか、について数多くの理論が提唱され、実践が行われてきた。しかし、従来の教授法の多くは、言語を「学習対象」とし、教授した知識の定着に重点を置いたもので、それを繰り返すや擬似的なロール・プレイで練習するというものであった。しかしこれでは、たとえ自ら発話してもいつまでも偽りの発話であり、実際のコミュニケーション場面での発話を経験できないままであって、これを乗り越えるのが大きな課題であった。

このような状況下で、アメリカの応用言語学者 Michael Long⁽¹⁾ によって理論化された Interaction Hypothesis (相互交流仮説) に基づいた指導法として、Task-based Language Teaching (課題解決学習法) と呼ばれる教授法が提唱された。この教授法の下では、task (課題) を与えられた生徒が、その課題達成のために、幅広く語彙や文法事項を駆使して英文を作り出しながら、自分の言いたいことや表現したいことを相手に伝えていく、といった real communication が教室の中で自然と実現されていくのである。つまり、言語が学習対象ではなく、課題達成に必要な道具として経

験的に使用されていくのである。この教授法だと、実際のコミュニケーションの場面で我々が行っていることと同じことが教室で行われることになり、真のコミュニケーション能力が育成されるのではないかと期待できる。おそらくこの教授法は、課題の内容やその与え方、教師と生徒のインタラクションの方法、タスクシラバスの作成方法や配列、文法の扱い方といった具体的技術において今後も改良の余地はあるものの、原理的には、教室という時間的・空間的に限られた擬似的コミュニケーション環境で行える極限にまで至った教授法と見てよいのではないだろうか。もしこれすら real communication とは言えないとされるなら、Widdowson⁽²⁾ が指摘するように、教室における real communication とは、英語の教師がすべての教科を同僚教師に尋ねながら英語で講義し、英語での質問に英語で応えるような授業でしか提供できないであろう。

しかし、このような真摯な努力や実践が行われている反面、おそらく英語の授業時数が絶対的に不足しているためとも思われるが、授業軸が行き過ぎた会話中心主義に傾き、その結果「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主張⁽³⁾ もあることは述べておかなければならないであろう。

次の②に関してはその理由を、ドイツの言語学者アウグスト・シュライヒャーの定式化に基づいた形態的類型論⁽⁴⁾ における「類型の違い」に求めるものが多い。この古典的な類型論では、世界の言語を膠着語 (agglutinative language)、孤立語 (isolating language)、屈折語 (inflecting language) の3つに、さらに抱合語 (incorporating language) を加えて4つの類型に分けるが、そもそも世界の言語は形態的にもそれほど単純なものではなく、これら4つの内の2つに跨って分類できる言語も多いし、細部において複雑に異なる言語もあり、類型については現代の言語類型論 (typology) の研究成果に依拠すべきであろう。しかし、大枠、膠着語に分類される日本語と屈折語に分類される英語においては、「が」「は」「の」「に」「を」といった助詞が機能語として自立語に膠着することで意味・文法を決定する日本語と、「複数のs」「第三人称単数のs」「比較級・最上級の -er・-est」「所有の格関係を表す -es (-'s)」

といった屈折語尾の形態素や語順が意味・文法を決定する英語との間にはかなり距離があり、それを日本人が英語のできない理由としている。

また、先に挙げた語順と関係するが、「日本語がS+O+V言語であるのに対し、英語はS+V+O言語であること」、さらには、「日本語は曖昧な言語であり、例えば日本語の主語はしばしば省略され、前後関係から何が主語なのかを判断することが求められるが、英語は厳格に主語が求められること」や「日本語は数や時制も曖昧であること」、などが理由として挙げられている。

次の③については、「日本人には英語に対するコンプレックスがあるから」、「間違えることを恐れているから」、「日本人の大人しく控えめな性格や考え方があるため」、などが理由として挙げられている。たしかに、日本人には欧米コンプレックスがあり、「欧米イコール英語」という大雑把で不正確な思い込みが、欧米コンプレックスを英語コンプレックスに結び付けているのかも知れないし、これまでの日本の英語教育の所産として、英語を話せないことが英語コンプレックスを抱かせているのかも知れない。

また、日本人の緻密性・正確性や完璧性を求める国民性や、日本の英語テストが読み書きなどのサイレント・スキルの正確性や完璧性のみを測定してきたことが、間違いを恐れさせる結果を招いているのかも知れない。

さらには、日本人の大人しく控えめな性格や考え方があるのは、日本人が長きにわたって醸成してきた「恥」や「遠慮」を美德として重視する日本の文化が、日本人の心理・態度に影響を与えてきた結果であるし、それを英語ができない理由に挙げるのも一理ある。筆者の経験談になるが、韓国の英語教育は小学校から開始されるし、韓国人のTOEICやTOEFLの成績も日本人より優れているとされている。そこで筆者は2度の韓国訪問中に中学生・高校生を見かけた折、および日本に修学旅行で来ていた韓国の中学生・高校生を見かけた折に、片っぱしから彼らに英語で話しかけてみた。彼らの反応から見て、英語を話せる能力は日本の中学生・高校生と何ら変わらない印象を受けたが、1つ異なる点は、英語を話せなくとも、何とかコミュニケーションを取ろうとする積極的な姿勢と態度が見

られたことである。これこそシャイで控えめな日本人の心理・態度が、英語ができない理由とされる所以なのかも知れない。

最後の④については、異文化間コミュニケーションのやや専門的な内容に関わることで、「文化におけるコミュニケーション方略の違いが、日本人に英語をできなくさせている」というものである。つまりこの主張は、異文化間コミュニケーションでは、文化の違いに基づく認識と行動の齟齬が双方のコミュニケーション・スタイルに反映するので、そのことが日本人の英語能力にも影響を及ぼしているとするものである。

この主張は、アメリカの文化人類学者で異文化間コミュニケーション学者でもあるEdward Hall⁽⁵⁾が、その著書*Beyond Culture*において世界の言語コミュニケーションの型を分類する中で導入した、高文脈コミュニケーションと低文脈コミュニケーションという対立概念に基づいたものである。前者は、基本的に、文脈によって伝えられる意味の方が、ことばで表現される意味よりも重要であるコミュニケーション・スタイルのことを指し、後者は、文脈よりもことばで伝えられる意味の方が重要であるコミュニケーション・スタイルを指す。前者に入るのは日本文化であり、後者に入るのはアメリカ文化であるとされている。

高文脈コミュニケーションでは、情報がことば以外の文脈や情報で伝えられることが多いため、重要な情報でもことばで表現されないこともあり、表現される場合でも曖昧な表現になりやすいし、沈黙も不快ではない。それゆえ、聞き手はその場の共通認識に基づき、「察し」を行動させて「一を聞いて十を知る」ことが期待される。その究極的な例が、第二次安倍政権時代に有名になったいわゆる「忖度」である。また「察し」が多少はずれることもあることから、合意したはずの契約も状況によって柔軟に変更されるし、論理的というよりは感情的に意思決定がされやすいことから、多少の約束違反も大目に見てもらえる。かつて日本のテレビ映画の時代劇でよく見られた次のような会話がその典型であろう：

悪代官：「越後屋、お前も悪よのう。」

越後屋：「いやいや、何をおっしゃいますか。
お代官様こそ悪でらっしゃいます。」
悪代官：「何だと？ あっはっは。ところで越
後屋、例の件はいいな！」
越後屋：「えっ？ ……あっ。はっはあー、よー
く心得ております。魚心あれば水心
でございます。あんな口約束なんて
うまく変えて見せます。」

他方、低文脈コミュニケーションでは、情報
伝達はことばの中ですべて正確に提示され、こ
とばの額面で伝えられる意味を重視するし、契
約は詳細化され、話し合いは各々のケースにつ
いて詳細までことばで説明されることになる。

上記のことからも分かるように、日本人はこ
とばで多くを正確に述べるコミュニケーション・
スタイルに好感を抱かない「沈黙は金、雄弁は
銀」ということばに象徴される文化をもつ。日
本語でもそうなら、英語でならなおさら話さ（せ）
なくて当然、という訳である。

以上、新聞、雑誌、専門書、インターネット
などでよく取り上げられている「日本人はなぜ
英語ができない？」という疑問に対する答えと
なる理由付けを4つに分類し、それぞれの例に
コメントを加えてきた。たしかに、これらの理
由付けは説得力を持つものであるし、「では、ど
うすればよいか？」という疑問に対する解決策
を導き出す際の課題対象でもある。

しかし他方、日本人が英語のできない理由は
これらの解決が見込める課題にだけ見出せるの
だろうか。いや、あるいは、英語という母語以
外の新たな言語を習得する際に働く何か解決で
きない困難能力が、第2言語を習得する際の一
般的性質上、あるいは社会的要因として、存在
するのではないだろうか。このような思いがし
てならない。

そこで本稿では、この解決できない困難能力
が本当にあるのか、またあるのならその力は一
体何なのか、これらについて第2言語習得論と
社会言語学の立場から追究することにする。

2. 第2言語習得論の立場から

人間が最初に習得する言語を母語と呼び、「第

1言語」とも言う。人間が母語以外に新たに学習
し、習得する異言語を、習得順が2番目になる
ことから「第2言語」と呼び、第2言語習得論
や心理言語学では「L2」と表記すること多い。
ただし、第2言語は「第二言語」と漢字で表記
されることもあるが、3章で言及されるように、
本稿では「第二言語」という表記は、言語共同
体の中で生活言語になっているか否か、という
社会言語学的意味合いを持って使用されるため、
区別に注意を要する。

2-1. 第2言語の習得は困難か？

2-1-1. 第2言語習得とその基本的属性

そもそも「獲得」とも呼ばれることのある習
得とは何かということであるが、一般的には、「内
面化」とも呼ばれる内在化（internalization）のこ
とを言う。では内在化とは何かとなると、心理
学的には、「自分の心の中（パーソナリティ）に
他者や社会の規範や価値などを取り入れて自分
のものにしていく様々な心的・動的過程」とな
るであろうし、言語習得論的には、「言語使用の
場面で入力（input）に接した結果生じる言語体
系を自分のものにし、言語を理解したり使用し
たりする能力を身につけていく様々な心的・動
的過程」となるであろう。従って、母語習得の
場合は、その内在化する言語体系は母語体系の
ことであり、第2言語習得の場合は、その言語
体系は第2言語体系ということになる。

また習得という内在化は、心や動作などの安
定化、円滑化、自動化をもたらしことになる。
そしてこのことは、通例、人間の生活をスムー
ズに進める上で正の推進力となる。

しかしここで注意すべきことがある。すなわ
ち、一旦形成された推進力は、次に新たな別の
推進力を形成する際、心的・動的惰性となって
その別の推進力形成に負の転移をしたり、妨害
要因になったりするということである。もちろ
ん、扱い方次第ではその影響を正に転移させたり、
慣性的推進力を応用したりすることも可能
であろう。しかし、ペダルを漕がなくなった自
転車が相対的独自性をもって走り続けるのと同
じで、一旦形成された心的・動的惰性は、新た
な別の動力形成には抵抗力となって現れやすい。

つまり、一旦母語が習得されてしまうと、その

母語が負の転移をしたり、妨害要因になったりするので、母語習得が深化すればするほど、すなわち、母語への認識様式と行動様式が一様化すればするほど、異なる様式への一層強力な反作用となって働く。それゆえ第2言語習得は一層困難になりやすいということである。なぜなら、社会慣例的な記号体系である言語体系は、音韻、形態、語彙、統語、意味、機能、談話、語法といった、いわゆる言語学そのものが扱いの対象とする領域だけに止まらず、それらに関連する社会、文化、心理、思考・論理形式などの領域をも包含する、人間と社会の一つの大機能体だからである。従って、母語習得とはこの一つの大機能体の習得であり、これを一旦習得した人間が、第2言語の学習と使用にあたり、この多岐にわたる慣例的大機能体をたとえ全てではなくとも、部分的に引きずるのは極めて当然なことである。たとえ、強い憧れや期待をもって学習と使用を始めた第2言語であっても、まさに第1言語による慣性の法則が働くのである。従って、第2言語習得それ自体が基本的属性として困難性をもつと言えよう。もちろん、このことは日本人に限らず、第2言語の習得を目指す誰もが直面する宿命であることは論を待たない。

2-1-2. 第2言語の学習・使用開始の時期

人間にとって母語の習得は、脳の損傷などの特別な事情がない限り可能である。第2言語の習得も、たとえ基本的属性として困難性を伴っていようと、何歳から始めても可能である。例えば、30歳でブラジルに移住した日本人がその後ポルトガル語を習得した例など、成人が第2言語を習得した例は世界各地に数多く見られる。しかも、家族で移住した場合など、親よりもその子供の方がより早くより流暢に習得できるようになることも広く知られている。しかし反面、第2言語習得にはその基本的属性以外に学習者に困難をもたらす、あるいは学習に影響を及ぼしかねない要因がいくつかある。

まず、学習・使用の開始時期という要因、すなわち、臨界期仮説（critical period theory）の問題がある。これは、「言語能力は人生の初期のある一定の期間のみに機能し、それ以降は衰える」という古くて新しい仮説である。これには賛否

両論があり、肯定する研究者の中にもその時期を巡って様々な主張がある。代表的な例として、カナダの脳生理学者の Penfield ら⁽⁶⁾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。あるいは心理学・神経生物学者の Lenneberg⁽⁷⁾は、後天性の小児失語症に年齢が若い頃に罹患した場合は再び順調に言語機能を回復していくが、12～13歳を越えた頃に罹患すると時間をかけても十分な回復ができなくなること、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、脳の各機能が右脳と左脳の特定部位に確立される大脳半球優位、つまり一側化（lateralization）が完了することなどから、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、普遍文法が主張するように、人間には言語習得機構（LAD）なるものの存在があり、言語能力は遺伝子を通じて本能的に発揮されるとの立場を認めるならば、Curtiss⁽⁸⁾の例にあるように、父親に虐待され、生後20カ月から13歳8カ月まで他人から隔離状態に置かれた Genie 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、本能の発現という意味では動物の世界でも、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をついて行くことが出来ず餌にありつかなかった例や、箱の中に生後2週間閉じ込められたハトが飛べなくなる例、さらには、生後しばらくして他の兄弟姉妹子ザルの群れから隔離され、母親の乳房を模した瓶からミルクを飲んで育てられた子ザルが元の檻に戻されると発狂してしまう例からも、本能をもつ生物には環境に適応するための最適な時期が存在するようである。

しかし、臨界期仮説を巡る論争は現在も継続しており、終止符が打たれるような段階ではない。この点に関して木下⁽⁹⁾は、臨界期が存在しても、それは単一の明確な境界線ではなく、統

語、意味、音韻領域の個別性および相互作用性、個人差、過渡的要因も関与するかなり微妙なもので、臨界期終了の原因とされている脳の柔軟性喪失は、特定機能と部位を1対1に対応させる局在論のようなマクロ的方法ではとらえきれないとする。脳機能は、膨大な数の神経細胞（ニューロン）が複数部位にわたって形成する化学的情報処理ネットワークの産物だからである。しかも、ネットワークのいずれかの部分で機能・構造的変化が年齢を問わず絶えず起こっている。これらは臨界期仮説のむずかしさを物語っているとも言える、としている。

しかし、言語の音韻領域の個別性に関しては、臨界期はあるようである。この点に関し、Lennbergと同様多くの研究者は、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⁽¹⁰⁾は、この低下は第2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。つまり、一側化が完了し脳の可塑性が低下すれば、第2言語の発音習得能力も衰えていくようである。どうやら、言語の発音習得には、母語であれ、第2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、臨界期が過ぎれば、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。

この証左として、我々がよく知るタレントのデブ・スペクター氏の例がある。氏はシカゴで生まれ、臨界期が終わる頃とされる小学校5年生の頃にワタル君と呼ばれる日本人少年との出会いにより、日本語と日本の漫画に興味をもって日本語補習校で日本語の学習を始め、1日に50語もの日本語単語を覚えた。その後、上智大学への留学や日本人女性との結婚や仕事を通じて日米間を行き来し、現在は仕事の関係もあって日本に延べ40年にわたって滞在している。その結果、氏は日本語と日本文化を完全に習得・獲得した。

しかし、スペクター氏の日本語の発音、アクセントには微妙に日本語の母語話者と異なる部分が感じられる。つまり、氏は日本語を完全に習得はしているものの、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、少なくとも第2言語の発音、アクセントに関しては例証できるとしてよいのではないだろうか。

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挙げられよう。人間は、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、臨界期後に第2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ことが考えられる。

その意味で臨界期後の第2言語習得については、母語話者のような authentic な発音、アクセントの習得は無理なのである。このように、第2言語習得の基本的属性としての困難性以外にも発音習得上の困難があり、これは臨界期終了後に第2言語を目指すいずれの人にも共通することである。しかし何故か不条理にもこれが、日本人が英語のできない理由にされることすらある。

ただし発音習得上の困難に関しては、述べておかなければならないことがある。すなわち、臨界期後に英語教育を行うのであれば、英語の発音、アクセントの指導において母語話者の authentic な発音、アクセントは習得できなくても問題ないということである。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、指導上は、分節音素とかぶせ音素の指導に止め、むしろ他の言語能力に焦点を当てる方が積極的な言語活動を行えて賢明だし、習熟の可能性も高まるのではないかと、ということである。

なぜなら、発音以外の言語能力、例えば、1文レベルの文法的正確さを判断できる文文法能力、言語使用の適切さを判断できる談話能力や社会的文化的能力、発話の実行可能性を判断できる心理生理的能力、発話を即興的に駆使できる方略能力などは、むしろ臨界期を超え、母語での一般常識や知識やコミュニケーション方略を獲得してからの方が効果を発揮できると期待できるからである。

事実、これを支持する理論にカナダのバイリンガル教育学者の Cummins の4つの仮説である、

Threshold Hypothesis (しきい仮説)⁽¹¹⁾、BICS (日常生活言語能力) と CALP (認知・学習言語能力)⁽¹²⁻¹⁴⁾、Interdependent Hypothesis (相互依存仮説)⁽¹⁵⁾、Common Underlying Proficiency (共通言語能力)⁽¹⁶⁾がある。

これらを簡潔にまとめると、それぞれ、「子供の母語がある程度に達していなければ第2言語の発達を期待できない」、「言語能力には4、5歳くらいまでに身につける、日常会話などに必要な基本的対人コミュニケーション技能であるBICSと、考えたり議論したり深く認識したりといった、常に学習を必要とする一般的で抽象的な認知的依存度の高い言語能力であるCALPがある」、「母語で獲得した言語能力は第2言語に転移する」、「母語と第2言語の深層には2言語間に共通する認知・学習能力が存在し、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。つまり、CALPは転移する」ということになる。

以上のことから示唆されることは、第2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であるということであり、臨界期終了後に獲得される母語での一般常識や知識やコミュニケーション方略が第2言語の習熟や習得に役立つのであれば、第2言語習得に付随する臨界期という発音上の僅かなハンディを乗り越えるためには、発音以外の言語能力に力を注ぐのが賢明だということになる。

2-1-3. 第2言語習得の環境

本項の具体的内容については、3章で詳述するが、ここでは第2言語習得の環境を困難性という観点から見ることしよう。

第2言語習得の環境は大きく次の3つに分類できる。①第2言語が、それが母語として使用されている環境で学習と使用が始められる場合、②第2言語が、それが公用語、共通語、教育言語、国(家)語、バザール言語などとして学習と使用が始められる場合、③第2言語が、教科目の一つとして学習される程度で、日常では使用されていない環境で学習と使用が始められる場合、である。

①の場合は、例えば、日本語を母語とする日本人が第2言語である英語について、母語話者

が多数を占めるアメリカで、その学習と使用を始める場合である。②の場合は、例えば、マレー語を母語とするシンガポール人が、英語が主要な公用語や共通語や教育言語になっているシンガポールで、その学習と使用を始める場合である。③の場合は、日本語を母語とする日本人が、第2言語である英語を、それが日常生活で使用されていない日本で学び、使い始める場合である。

これら3つの第2言語環境を、習熟と習得の可能性という点から見た場合、それぞれの間に高低の順位差が生じる。つまり、①、②、③の順となる。

まず①の環境では、第2言語が母語として使用されている環境で学習と使用が行われるため、その環境の日常生活に直結した学習と使用になる。従って、単に第2言語に頻繁に晒されるだけでなく、register (言語使用域) と呼ばれる、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、その第2言語の各発話状況での各言語異種も大量に浴び続けることになる。つまり、自分の母語の習得過程とほぼ同じ状況に置かれるのである。それゆえ、その言語・文化に否定的な態度を取ったり、忌避したりせずに生活する限り、第2言語に習熟する、またはそれを習得する可能性は極めて高い。第2言語の習熟には、それが母語として使用されている国や地域に留学するのがよいと言われる所以である。

次の②の環境は、3章で詳述されるが、かつて植民地だったがその後独立した国や地域で、旧宗主国の言語が第2言語となった環境である。それらの国や地域のほぼ全てが多民族・多言語環境であるため、第2言語がその国や地域の国(家)語、公用語、教育言語や、多民族・多言語間の共通語、バザール言語といった生活言語としての重要な機能を果たしている。

しかしこの環境では第2言語の習得に関し、①の環境とは次の点で異なり、それらが困難点にもなる。つまり、第2言語が重要な機能を果たしている生活場面(公的機関、職場、学校など)では大量のインプットを浴びるが、その他の生活場面ではインプット量が相対的に減少するし、言語使用域での言語異種の種類も限定されたものとなる。しかも、第2言語が母語でない環境で学習と

使用が行われるため、家庭を含む各民族・部族内ではそれぞれの母語・母語文化が維持されている中での第2言語の学習と使用となる。

従って、習熟と習得という点では、浴びるインプットの量も種類も少ないことから①の環境に劣るし、それぞれの母語・母語文化を背景にした第2言語の学習と使用となることから、習得されても①の環境で習得される第2言語とは異なる第2言語異種となる。

最後の③の環境では、第2言語が生活言語になっておらず、教科目の1つとして教えられる程度なので、第2言語のインプットを浴びる機会と量が極めて少ないという困難を伴う。従って、習熟と習得という点では、①と②の環境よりもはるかに劣り、学習と使用を始めても、それらにかかる時間と労力は多大なものとなる。

もちろん、③の環境における第2言語の教育は、3章で詳述される「外国語教育」と呼ばれるもので、言語学や教授法や関連諸科学の発展と共に、近年目覚ましい進歩、改善が行われている。しかし、この環境ではインプット量の絶対的不足に加えて、インプットの質、つまり日常生活における各発話状況といった各言語使用域で使い分けられるインプットの種類が非常に限定されたものとなる。インプット源を、教科書で扱える範囲内の第2言語異種に依拠せざるを得ないからである。しかも、学校教育の他に個人的努力を重ねても、この環境では所詮インプットの量と種類に限界があり、習得を目標にしても到達することはまずない。日常の生活言語になっていないが故に生じるインプットの量と種類の絶対的不足がもたらす困難がいかに大きいかを示す例である。

2-1-4. 第2言語インプットの処理方法

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、未分化な認知力が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。例えば、儒教の影響が残る日本に生まれた子供は、年

齢や立場が上の人を敬う文化を獲得すると共に、この文化が期待するTPOでの敬語の使い分けを習得していく。

このように母語話者は、多量かつ多種のインプットを浴びる中で、インプットの多くを人間の言語システムを構成する直観のプロセスで無意識的かつオートマティックに処理しながら、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。もし母語習得にこの2つの処理方法があるならば、言語習得という点では同じである第2言語習得にもある程度これらの処理方法は適用されると見てよいだろう。ただし、その過程で母語習得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、前項の2-1-3.で示したように、「①第2言語が、それが母語として使用されている環境で学習と使用が始められる場合」において、母語からの干渉や転移、一定期間の沈黙期間(silent period)が見られることや、2-1-2.のデーブ・スペクター氏の例で示したように、臨界期後に学習と使用を始めた場合には、母語の発音、アクセントが残ること、などである。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。しかし基本的には、絶対的に豊富なインプットの量と種類に支えられ、母語習得の場合と同じ2つの処理方法で第2言語習得に至ると考えられる。

前項の2-1-3.で示した、「②第2言語が、それが公用語、共通語、教育言語、国(家)語、バザール言語などとして学習と習得が始められる場合」においては、①の場合よりもインプットの量と種類においては劣るし、①の場合で習得される第2言語とは異なる第2言語異種の習得となる、とのことであった。しかし反面、第2言語が公用語、共通語、教育言語、国(家)語、バザール言語などとして重要な生活言語になっており、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」⁽¹⁷⁾になっている例からも分かるように、確立した豊かなインプットの量と

一定の種類が保証されていることから、母語習得の場合とはほぼ同様に、2つの処理方法で習得に至ると考えられる。

前項の2-1-3.で示した、「③第2言語が、教科目の一つとして学習される程度で、日常使用されていない環境で学習と習得が始められる場合」においては、先の①と②の場合と異なる。前項で言及したように、第2言語が日常の生活言語になっていないが故に、インプットの量と種類が絶対的に不足している。その強い困難性ゆえに、学習と使用を始めても学習にかけると多大な時間と労力を要することが、第2言語習得の方法を決定する。すなわち、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、インプット受容時間は比べものにならないほど少なく、近年の教授法の改善で、仮に授業中すべて第2言語の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観の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の量と種類としては余りにも不足している。従って、意識的に言語対象に注意を向ける学習を積み重ねながら、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習得方法に依存せざるを得ない環境にあるということである。

以上、第2言語習得に関わる基本的属性、学習・使用の時期、環境、インプットの処理方法について検討してきたが、第2言語の習得それ自体に宿命的な困難性が伴う上に、特に言語環境の面では、日本人はいずれの点においても、第2言語の習熟と習得を目指す上で困難な状況に置かれていることになる。

3. 社会言語学の立場から

母語習得のあと、2番目に学習と使用を開始する言語をこれまで第2言語と呼んできたが、社会言語学の立場では、その第2言語が言語共同体という社会の中で果たす機能に注目する。そして、その第2言語が言語共同体の中で生活言語の機能を果たしている場合は、通例、算用数字の「2」を漢数字の「二」にして「第二言語」として区別する。また本稿では、日本の英語と英語教育について論じているので、日本及び日本の学校教育で扱われている第2言語である英

語に焦点をあてて論じることしよう。

3-1. 母語と異言語

言語習得論的には第1言語と呼ばれる母語と、第2言語である母語以外の言語の呼び方の問題について論じておこう。ことばの伝え手である母と、その受け手である子との関係のみににおいて捉えた「母語」と、そこに「国家」という政治的環境を介在させた「母国語」を峻別することは、現在では当然視されている。それでは母語以外の言語である第2言語をどう呼ぶべきか、ということであるが、日本語の文脈においてはこれまでは一般的に「外国語」と呼ばれてきた。しかし、これを「外国語」と呼ぶには次の2つの点において問題がある。

まず、「外国語」ということばの中の「国」に関わる問題である。「母語」と「母国語」を峻別すべきなら、「外国語」ということばについても、そのすべてが国家の言語なのか否かを峻別しなければならない。例えば、スペインのバスク地方で使用されているバスク語にはバスク国家はないにもかかわらず、日本語ではバスク語も「外国語」と呼んでいる。そこで、「母語」、「母国語」との関係で「外語」と呼ぶのはどうかという提案がなされよう。この提案は的を射たものである。しかし、ソ連の心理学者ヴィゴツキー⁽¹⁸⁾のいう、思考言語としての「内語（内言）」、コミュニケーション言語としての「外語（外言）」という定訳がすでに存在していることから、この提案には困難が伴う。すなわち、国家の言語であるなしに関わらず、日本語にはバスク語も含め、日本語以外の言語を「外国語」と呼ぶように、「国」家を介在させて呼ぶ以外に表現を見出し得ない状況がある。

次に、「外国語」という表現が専門領域において特別な意味合いをもって使用されている点であり、このことが意味の曖昧性を生じさせている。すなわち、母語以外の言語であっても、その社会的機能の違いによって、「外国語」(Foreign Language=FL)と呼ばれる場合と、「第二言語」(Second Language=SL)と呼ばれる場合がある点である。「外国語」は「第二言語」とは異なり、それが使用される言語共同体において、共通語や公用語や教育言語といった特別の地位をもつ

ことのない母語以外の言語、として専門家に認識され定義されている現実がある。

このように、「外国語」ということばには意味上曖昧性があり、安易に用いるには問題がある。そこで、最近は、「自文化」以外の文化を「異文化」と呼ぶように、「母語」以外の言語に対応する表現として「外国語」ではなく、「異言語」ということばが用いられるようになってきた点に注目したい。すなわち、「母語」以外の言語を「異言語」と呼び、「異言語」を「第二言語」と「外国語」に峻別することでこの曖昧性は払拭することができよう。

3-2. 第二言語

上記において、第二言語とはそれが言語共同体の中で生活言語の機能を果たしている場合の異言語としたが、別の言い方をすれば、その使用者にとってその言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ような異言語、とも定義できよう。しかし第二言語は、それが学習され使用される環境を曖昧にしたまま、あるいはそれを無視したまま、一括して認識される傾向があったのも事実である。すなわち、第二言語が、それが母語として使用されている環境で学習され使用されるのか、あるいは母語として使用されていない環境で学習と使用がなされるのか、が曖昧なまま認識されてきた点である。

この2つの第二言語は、言語共同体の中で生活言語としての機能を果たしていても、母語環境の中で学習と使用が行われるのか、非母語環境の中で行われるのかによって、習熟や習得の度合いやそのあり方、さらには第二言語の教育方法など、いくつかの点で違いを生み出す。従って、第二言語のより精緻な記述のためには、まず、この2つの環境における違いを明確にすることから始めなければならない。

3-2-1. 移民・長期滞在型第二言語

第二言語が母語環境で学習され使用される場合は、例えば、アメリカに移民した日本人がアメリカで英語を学習し使用する場合を想起すればよい。この日本人にとって、アメリカで生活していくには、英語はそれを使用できなければ

アメリカで生活していけない、あるいはアメリカでの生活に支障をきたす異言語である。このように第二言語が、それが母語として使用されている環境で学習され使用される場合を「移民・長期滞在型第二言語」と呼ぶことにしよう。そして第二言語が英語の場合は、「English as a Second Language=ESL (第二言語としての英語)」と呼ばれるので、これは「移民・長期滞在型 ESL」となる。

この型は、2-1-3. で言及したように、その言語が使用されている環境の日常生活に直結した使用となるので、その言語・文化に否定的な態度を取ったり、忌避したりせずに生活に溶け込む限り、その言語の習熟や習得の可能性は極めて高くなる。ただし、2-1-3. の「第2言語習得の環境」の①の場合や、2-1-4. の「第2言語インプットの処理方法」で示したように、母語習得の場合と若干の差異はあるものの、ほぼそれと同様のプロセスを経ながら習得に至る。そして習得に至った場合、その使用者の母語と母語文化も何らかの理由や努力によって維持されていると、例えば、日本語・日本文化と英語・アメリカ文化という、「二文化二言語併用者 (bicultural bilingual)」、いわゆるバイリンガルと呼ばれる状況が生じる。

この二文化二言語併用者は2つの文化と言語を併せて用いることができるようになるので、アメリカに移民した日本人の場合だと、日本語は日本文化の枠組みで、英語はアメリカ文化の枠組みで用いることになる。それ故、同じ質問の応答が日本語でなされるか、英語でなされるかによって、異なる内容の返答になり得るという二重人格者的反応を示すが、この反応は、アメリカの心理・社会言語学者のアーヴィン・トリップによる、アメリカ人と結婚したサンフランシスコ在住の日本人女性に対する1968年の調査から広く知られている事実である。

また、完全に習得に至らない中間言語レベルの習熟度であっても、例えばアメリカのチャイナタウンによく見られるように、日常的には母語の中国語を用いて生活しながら、異なる言語共同体の人とのコミュニケーションには第二言語である英語を共通語 (lingua franca) として用いる場合もある。バイリンガルの人々には、2つ

の異なる言語・文化の枠組みが存在するので、必要に応じてコード・スイッチが可能となる。ただし、普段の思考がどちらの言語でなされているのかは、現在用いている言語・文化の枠組みにより影響されるのか、個人の言語スキルの多寡によるのかについては、バイリンガル研究の課題となるところであろう。

3-2-2. 旧植民地型第二言語

第二言語が母語として使用されていない地域で学習され使用される場合は、主に 15 世紀から 19 世紀にかけてヨーロッパ列強によって植民地支配された地域、すなわち中南米、アジア、アフリカ諸国に見られる。

これらの内、15 世紀の大航海時代から 17 世紀にかけてスペインとポルトガルに征服された中南米の原住民であるインディオたちは、スペイン語やポルトガル語を征服者とのコミュニケーションのために第二言語として使用せざるを得なかった。このスペイン語やポルトガル語は、500 年にわたる過酷な支配と虐殺の歴史の中で圧倒的な主流言語となったために、被征服者である原住民の母語であるインディオ諸語は衰退の一途をたどり、インディオたちもその多くは世代交代を通してスペイン語やポルトガル語を母語化していった。このように、スペイン語やポルトガル語が圧倒的な主流言語として機能している国家・地域で、マイノリティー化させられた原住民が使用する「第二言語としてのスペイン語やポルトガル語」のような例を、「原住民型第二言語」と呼ぶことにしよう。

また同様の例は英語に関してもある。例えば、ニュージーランドにはマオリ語話者が、北アイルランドやウェールズにはケルト語話者が数多くいる。もっとも、彼らの大多数は英語の母語話者やバイリンガルになっていると思われるが、これらの人々も元来はそれぞれの国・地域の原住民であり、現在はそれぞれの国の国民である。すなわち、移民や侵入してきた人々の言語である英語がそれぞれの国の主流言語となってしまったために、政治、商業、社会、教育といった活動目的で、「第二言語としての英語」を使用せざるを得ない状況に置かれているのである。

しかも、この「原住民型第二言語」は侵略・征服言語に由来することから、憎しみの対象となったり、原住民の母語の保護・維持運動を誘発する対象となったりする。また、この型は生活言語になっているという点では第二言語であるが、従来の原住民母語を消滅させて母語化していったり、原住民母語の保護・維持運動を通じてバイリンガル化状況を生み出したりしている点で、他の第二言語とはやや異なる特異性をもつ。そこで本項では、「原住民型第二言語」を第二言語としてこれ以上扱わないことにしよう。

第二言語が母語として使用されていない地域で学習され使用される場合で、本項で典型的に扱われるのは、主に 19 世紀にヨーロッパ列強によって植民地支配されたアジア・アフリカ諸国・地域に見られる。例えば、イギリスによって植民地支配されたインドでは、一般庶民の中には路上で宗主国のイギリス人に英語を何とか用いて品物を売らなければ生活していけなかった、あるいは生活に支障をきたさざるを得なかった者がいた。また、カースト制度の上層部にいたインド人は、英語を用いてオックスフォード大学やケンブリッジ大学に留学できなければ、インドの支配層になれなかった。このように第二言語が、それが母語として使用されていない地域、すなわち、第二言語の使用者の母語圏で学習され使用される場合を「旧植民地型第二言語」と呼ぶことにしよう。

この型は、かつて植民地でその後独立した国や地域で、旧宗主国との政治的、経済的、文化的関係が色濃く残っており、旧宗主国の言語が第二言語となった環境である。また、2-1-3. で言及したように、それらの国や地域のほぼ全てが多民族・多言語環境であるため、第二言語がその国や地域の国（家）語、公用語、教育言語や、多民族・多言語間の共通語、バザール言語といった生活言語としての重要な機能を果たしている。そのため社会的常用性が強く、それゆえ、移民・長期滞在型第二言語の場合には劣るものの、第二言語の習熟の可能性は高く、習得も可能である。

19 世紀のイギリスによる植民地支配の所産として英語が第二言語となったアジア・アフリカ諸国には、インドの他に、シンガポール、ミヤ

ンマー、スリランカ、ケニヤ、ナイジェリア、タンザニア、ガーナなどが、そしてアメリカに植民地支配されたフィリピンがある。しかしこれらの国の旧植民地型第二言語の場合は、移民・長期滞在型第二言語の場合と異なり、その言語が学習者の言語・文化圏において学習され使用されるため、原則的に学習者の言語と文化を背景にし、それらが横溢した形の言語の学習と使用になる。それゆえ、その社会的常用性が強いま習得に至った場合、その言語・文化特有の、確立した異種の習得となる。例えば、インド人の場合、自分の母語とインド文化に溢れた英語異種、すなわち、確立したインド英語の習得となる。しかもこの話者は、「一文化二言語使用者 (unicultural bicodalist)」となって、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。この場合、移民・長期滞在型第二言語の場合と異なり、英語圏文化を「併用」できないことから、1つの文化と2つのコードを「使用」していることになる。

この型を移民・長期滞在型と比較すれば、習熟と習得に関しては2-1-3. や上記で言及したようになるが、国際的な intelligibility に関しては、社会階層的言語異種の範囲を示す上層語 (acrolect)、中層語 (mesolect)、基層語 (basilect) の内、第二言語の上層語は標準英語に限りなく近いとされている。⁽¹⁹⁾

3-3. 外国語

3-1. において、「外国語」は「第二言語」とは異なりそれが使用される言語共同体において、共通語や公用語や教育言語といった特別の地位をもつことのない母語以外の言語、として専門家に認識され定義されている現実がある、と述べた。すなわち、「外国語」が共通語や公用語や教育言語といった特別の地位をもつことのない母語以外の言語であるのなら、「外国語」とは、その使用者にとって生活言語としての位置づけがなされない場合の異言語であり、別の言い方をすれば、その使用者にとってその言語を使用できなくても生活していける、あるいは生活に支障を来すことのない異言語、ということになる。

当然のことながら、「外国語」はそれが母語と

して使用されていない地域で学習される。母語として使用されていない地域で学習されるという点で、「外国語」は「旧植民地型第二言語」と軌を一にするが、生活言語であるか否かという点で両者は区分されることになる。例えば、イギリスの植民地支配に国家全体としては直接関係しなかった日本、韓国、中国、タイ、ロシア、イラン、モンゴルなどでは、英語はそれぞれの国で学習されるが生活言語になっていない。それゆえごく一部の専門家を除けば、英語を使用できなくても生活していけるし、生活に支障を来すこともない。すなわち、これらの国の大部分の人々にとって、英語は「外国語」なのである。

「外国語」は、学習者の文化圏において学習されることと、生活言語としての位置づけがないことから、教科目として教えられる他は社会的常用性が弱く、習得の可能性は極めて低い。また社会的常用性が低いことから、教科目としても習得より学習に重点が置かれる傾向にある。Kachru⁽²⁰⁾ が「外国語」を Performance Varieties、すなわち「学習言語」⁽²¹⁾ と呼ぶ理由はここにある。

専門領域における「外国語としての英語」は、「English as a Foreign Language=EFL」と呼ばれている。従って日本はEFL環境にあることになるが、英語以外のいずれの異言語もすべて「外国語」になる。しかし、例えばフランスの植民地であったアフリカのマリ共和国では、フランス語は「旧植民地型第二言語」であるが、英語は「外国語」となる。マリ共和国のように、世界にはヨーロッパ列強の植民地支配という歴史的経緯により、「旧植民地型 FSL (=French as a Second Language) 環境」と「EFL 環境」を併せもつ国や地域があることも付記しておかなければならないであろう。

以上、社会言語学の立場から見ると、日本はEFL環境にあるので、英語が生活言語でなくて社会的常用性が低い為、習得はもちろんのこと習熟においてもその可能性は低くなっていること、また社会的常用性が低いことが、教科目としての英語の授業においても習得より学習に重点を置く傾向を生み出していることがわかる。このような状況が日本人の英語の習熟・習得を妨げる背景的要因になっていると言えよう。

日本がイギリスに植民地支配されなかった為に、日本人は英語ができなくなったと見るべき

か、あるいは植民地支配されなかったお陰で、日本人は日本語でもって世界の先端に行く科学・技術を発展させたと見るべきか、いずれの解釈も、その真偽はともかく、皮肉な歴史的判断だと言えよう。

4. おわりに

以上、日本人が英語を苦手とする理由について、主に第2言語習得論と社会言語学の立場から論じてきた。冷戦終結後、英語が国際語(English as an International Language=EIL)としての地位をさらに強める中でも、上記のような歴史的・文化的背景を考慮に入れながら、日本の文脈に応じた学習方略を考えていくことは有益であろう。その場合、教育政策レベルでは、例えば、日本と同じEFL環境にあり、日本語と同じ膠着語のフィンランド語を母語とするフィンランド人が高度の英語運用能力を持つことから、フィンランドの英語(外国語)教育政策を参考にするのも一案かも知れない。また日常生活レベルでは、例えば、恥や羞恥心を乗り越え、日本人同士で英語を使用する機会を増やし、その成果を日本在住の外国人に試してみるというのも一案かも知れない。

このような学習方略を多様な角度から絶えず考案し検証していくことは重要なことであろう。しかし、今後も日本においてEFL環境が続いていく、すなわち英語を「外国語」として教科目の1つとして学習する立場が続いていくかぎり、自然な形でインプット量の大幅な増加は期待できず、それゆえ英語に対する根本的な苦手意識は短期間では一掃できないと思われる。

しかしながら、冷戦終結後の世界・社会の大きな変化により、日本のようなEFL環境でも、インプットの量と質において改善が期待される要因がいくつか生まれている。その主たる要因の1つがインターネットの普及である。

インターネットはその性質上、特定の国家・地域による検索・閲覧上の制約はあるものの、その存在において必然的に国際的である。さらに、プログラミング言語のみならず、TwitterやInstagramといったSocial Networking Service(SNS)上で用いられる言語も、日本語のような多種多

様なローカル言語と共に、英語がかなりの割合を占めている。世界的に影響力の大きい人物が、英語で直接Twitter上につぶやき、それを世界中の何百万もの人がフォローするという世界が生まれている。

また、SNSのような新しいメディアでなくとも、BBCやロイターといった世界的通信・報道各社のニュースサイトも主に英語で提供されている。サイトを覗けば、常に最新の世界のニュースを英語で直接入手できる。

すなわち、インターネットを介せば、従来はEFL環境であった地域においても、豊富なインプットを浴びることのできる時代が到来したのである。もちろん、それでもなお、それぞれの日常生活に根づいた、豊富な文化的背景を土台にした、母語としての習得・習熟の段階にまで到達することには困難が伴うだろう。しかし、現代のインターネットを通じた豊富で多種多様なインプットは、英語を「外国語」として学習するには十分なだけのものを備えている。

さらに、現在は新型コロナウイルスの蔓延のため勢いがなくなっているものの、近年のインバウンドの増加は、日本人が国内でも直接外国人と触れ合う機会を増やしている。例えば、地域の観光名所やゲストハウスで、訪れる外国人のガイドボランティアをすれば、一定の交流ができ、その後SNS上で英語を用いてやり取りをすれば、それ自体が生きた教材となるだろう。

いずれにしても、日常生活上は今なお英語に無知であっても差し支えないかもしれないが、国際競争の観点からは英語を無視しては立ちゆかない時代に突入している。19世紀のイギリスや20世紀のアメリカが広めた国際語としての英語とはまた違った意味で、新しいEILの時代が始まっているとみなすことができる。

この新しいEILの時代に、我々教師の役割転換も当然のことながら求められている。1つは、よく言われていることではあるが、教師(teacher)からファシリテーター(facilitator)への役割転換である。facilitateという言葉は、フランス語のfacile(簡単な)に由来している。学習者にとって、学習をより学びやすいものにする役割を教師が担うことで、学習者は学びを方向づけることができ、やがて自走し始める。限られた授業時間

の中で、その後の学習を動機づけるような仕掛けを用意する必要がある。

さらに、膨大なインターネット上のインプットから、学習者のレベルや発達年齢を考え、かつ教育上の効果も考えたリスニング・リーディング教材を選択し、適切なタイミングで与える必要がある。これまで以上に、教材研究が求められるだろうし、教師自身の自己啓発も求められるだろう。

また、発展する社会や科学技術に関する知識も求められるだろう。情報技術の進展に伴い、社会や科学技術のパラダイムシフトも今世紀に入って加速している。人工知能（Artificial Intelligence=AI）の開発と使用も進んでおり、これまで以上に語学教育の中に入り込んでくることも予想される。そんな中で、学習者に生きた素材を提供するためには、教師が語学だけでなく社会や科学技術に関してもある程度の知識を持ち、今後の競争社会で勝ち残っていくための最低限のリテラシーを学習者に植え付ける必要があるだろう。

新型コロナウイルスが猛威を振るい、人々を分断する中、オンラインの交流が進んでいる。これまでのコミュニケーション論は、メッセージを伝達する上で非言語的な要素が言語的要素を凌駕するという立場だったが、SNS はじめ、非言語的要素が乏しいオンライン上ではどうか。第2言語習得論や社会言語学が蓄積してきた知見は、この新しい時代の英語学習にも形を変えてきつと役立つはずであろう。

文 献

- (1) Long M: The role of the linguistic environment in second language acquisition. Ritchie W and Bhatia T (eds): Handbook of Second Language Acquisition. Academic Press, San Diego, 1996, pp.413-468.
- (2) Widdowson GH : Explorations in Applied Linguistics. Oxford University Press, Oxford, 1979, p 200.
- (3) 江利川春雄: 受験英語と日本人. 研究社, 東京, 2011, pp iv-v.
- (4) Croft W: Typology and Universals. 2nd ed: Cambridge University Press, 2003.
- (5) Hall ET: Beyond Culture. Anchor, New York, 1976; pp105-116.
- (6) Penfield R and Lamer R.: Speech and brain-mechanism. Atheneum, New York, 1966.
- (7) 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).
- (8) Curtiss S: Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild-child". Academic Press, Cambridge, Massachusetts, 1977.
- (9) 木下耕児: 臨界期仮説. 応用言語学事典 (小池生夫編集主幹), 研究社, 東京, 2003, p 155.
- (10) Scovel T: Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. Language Learning, 1969; 19: 245-253.
- (11) Cummins J: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 1979; 49; 2:227-233.
- (12) Cummins J: The entry and exit fallacy in bilingual education. The Journal of the National Association for Bilingual Education, 1980; 4; 3: 25-59.
- (13) Cummins J: The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age question. TESOL Quarterly, 1980; 14: 175-187.
- (14) Cummins J: Bilingualism and special education issues in assessment and pedagogy. College-Hill Press, New York, 1984, pp 136-137.
- (15) Cummins J: Bilingualism and special education issues in assessment and pedagogy. College-Hill Press, New York, 1984, p 142.
- (16) Cummins, J.: Bilingualism and special education issues in assessment and pedagogy. College-Hill Press, New York, 1984, pp 143-144.
- (17) 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, 1985, pp 11-30.
- (18) 柴田義松訳: 『思考』と『言語』. 明治図書, 東京, 1962.
- (19) McArthur T: The English Languages? English Today, 1987; 11: 9-13.
- (20) 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, 1985, pp 11-30.
- (21) 伊原 巧: 「国際英語」論と「英語帝国主義」論. 中部地区英語教育学会紀要, 2000; 29: 295-300.