

## 世界各地の英語の使用環境と日本での英語習得

The Present State of English Language Usage around the Globe and English Language Acquisition in Japan

伊原 巧

長野保健医療大学 保健科学部 リハビリテーション学科

キーワード：英語教育、国際語としての英語、第2言語習得

English Language Education, English as an International Language, Second Language Acquisition

要旨：日本の学校教育で英語の習得を目指す上で最も相応しいと考えられる授業の指導過程を提案する。その前提として、日本は英語のインプット量の確保が困難な EFL(English as a Foreign language) 環境にあることを指摘する。また、日本語文化圏で英語の学習と使用がなされると日本人特有の英語使用にならざるを得ないこと、またそれゆえ、「国際英語」の日本方言という視点で英語習得を目指すことを提言する。

これらのことを踏まえた英語授業の指導手順として、まず、文法・訳読式教授法を援用して accuracy を確保し、次に、学習内容の自動化にはオーラル・アプローチのパターン・プラクティスを活用して一定の fluency を得ることを提起する。一方、これらだけでは言語使用の創造的側面を保証できないジレンマを解決するために、これらの授業過程の後に Interaction の過程を取り入れること、つまり従来の PPP(Presentation Practice Production) から脱皮して PPI(Presentation Practice Interaction) に移行することを提案する。それと同時に、EFL 環境での英語習得における学習の役割の重要性および学習が習得を促進することを論じる。

長保医大紀要, Vol.1, pp.1-13, 2016.

### 1. はじめに

日本の英語教育界を二分する議論の1つとして、英語を習得させる上で、各時間内あるいは各単元内の授業において、学習から入るべきか、最初から習得をめざすべきか、という教授法上の意見対立がある。前者の主張の代表的な教授法は伝統的な文法・訳読式教授法であり、後者の代表的な教授法は古くはダイレクト・メソッドだったが、現代ではコミュニケーション・アプローチやナチュラル・アプローチである。しかし、いずれの教授法にも長所と短所がいくつか指摘されている。

その代表的なものは、文法・訳読式教授法では、

文法解説と母語への翻訳が中心となるため言語に対する分析力が高まり、accuracy(正確さ)は身につくが、肝心の外国語の運用力が身につかない、ということである。これに対しコミュニケーション・アプローチやナチュラル・アプローチでは、場面・状況に応じた意思の伝達に重点を置くため表現能力が高まり、fluency(流暢さ)は身につくが、学習が進んでも accuracy が身につかない、ということである。もちろん、教育現場ではこれらの欠点を補う指導を含む授業も行われているが、両教授法の特徴からみて、これら2つがそれぞれの基本的な長所・短所といえるであろう。

これらの欠点をどう捉え、どう乗り越えて行くのかを検討することが、これからの日本の英語教育の成否を決める大きな要因になると思われるが、この問題を解決する上でまず考えなければならないのは、英語が世界の各地のどのような社会環境で使用されているのかということであろう。英語の使用環境の違いは、それぞれの地域の英語教育の目的、内容、方法のあり方に大きな影響をもたらすからである。例えば、英語がその地域でどうしても必要とされる生活言語になっているのか、あるいは日常生活で英語が使用されることはまずなく、せいぜい学校の教科目になっているだけなのか、それだけでも、それぞれの英語教育に質的相違が生じるのは当然のことである。

次に考えなければならないのは、英語の使用環境が特定されれば、そこで英語を習得させる上で最善の策は何かということであろう。教室を一步外に出れば英語のシャワーを限りなく浴びる英語母語圏で習得を目指すのと、先に挙げた、学校の教科目であるだけの使用環境で習得を目指すのとでは、方法に違いが生じるのは当然である。

いずれの方法論が最適なのかを論じる際に、これまで用いられてきた論拠は、大きく分けて言語学、第二言語習得論、心理学の研究成果であった。これらの研究成果に依拠しながら各時代に方法論や教授法が提起されてきた。

言語学については、伝統文法、構造主義言語学、変形文法、語用論・社会言語学に基づいた応用言語学の領域として、それぞれ文法・訳読式教授法、オーラル・アプローチ、認知学習理論、コミュニケーション・アプローチが提案されてきた。

第二言語習得論については、ナチュラル・アプローチが、また心理学については、古くはグアン式教授法、最近ではヒューマニスチック・アプローチが提起されてきた。

もちろん実際の教育現場では、特定の教授法に基づくのではなく、いくつかの教授法が折衷された形で用いられている現実もある。

このような状況を踏まえ本稿では、まず、日本における英語が置かれている使用環境を特定すると共に、日本における英語教育が目指すべき方向

性を提案する。次に、その使用環境で英語の習得を目指す場合、各時間あるいは各単元の授業過程に学習から入るのがよいのか、あるいは最初から習得を目指すのがよいのか、双方の立場について考察する。そして最後に、その結論として出た立場で英語の習得を目指す最善の方法として、いずれの教授法を援用するのがよいのか、あるいはいくつかを組み合わせるのがよいのかを論じながら、その授業過程をプロトタイプ化して提案する。

## 2. 世界各地の言語の機能的分類

### 2-1. 母語と異言語

日本における英語が置かれている使用環境を特定するには、世界各地での言語の使用環境において使用されている言語を機能的に分類し、それぞれの用語を定義しておかなければならない。さまざまな用語が言語学、民族言語学、文化人類学、社会言語学、心理言語学など、それぞれの立場で使用され、場合によっては混同されて恣意的に使用されている場合もあるからである。

例えば、心理言語学や言語習得論では、生まれて最初に習得される言語を「L1」と表記する。二番目に習得される言語は「L2」、三番目は「L3」... という具合である。これらは言語が使用環境において個人レベルで使用される時に、その心理的機能に基づいて分類された場合の表記である。しかし、これらに社会的意味を付与して用いる場合もある。すなわち、その言語が使用環境において言語共同体レベルで使用される時に、その社会的機能に基づいて分類される場合である。本章では伊原<sup>(1)</sup>に依拠して分類・定義することにしよう。

言語共同体において最初に習得される言語は「母語」と定義される。これは以前よく混同して用いられた「母国語」とは異なる。田中<sup>(2)</sup>は、いかなる政治的環境からも切り離し、ただひたすらにことばの伝えてである母と受け手である子供との関係でとらえた「母語」と、国家という政治的環境を介在させた「母国語」を峻別する。

それでは、この言語共同体における母語以外の言語はどのように呼ばれるべきなのだろうか。これまでは、何の疑問もなく「外国語」と呼ばれて

きたし、現在もそのように呼ばれている。しかしこれには「外国語」と呼ばれることばの中の「国」に関わる問題がある。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がないにも関わらずそれを「外国語」と呼ぶ矛盾がある。そこでこの矛盾を解決するために、母語以外の言語を、自文化以外の文化を「異文化」と呼ぶのと同じように、「異言語」と呼ぶことにしよう。

## 2-2. 異言語の分類

「異言語」は言語共同体での社会的機能の違いによって、大きく2つに分類できる。すなわち、「第二言語」と「外国語」である。ただし、ここでの「外国語」という用語は、先にあげた「外国語」ではなく、専門領域において特別の意味合いをもって使用されているものなので混同のないように注意を要する。

この2つの用語は、それぞれの社会的機能として、公用語、共通語、教育言語など生活言語としての位置づけがあるか否かによって分類される。すなわち、「第二言語」とはその言語共同体の中で生活言語としての位置づけがある場合のことで、「その使用者にとってその言語が使用でき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」、と定義できよう。

また「外国語」とはその言語共同体の中で生活言語としての位置づけがない場合のことで、通訳や翻訳家やその言語の教師などごく一部の専門家を除けば、「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きたすことのない異言語」、と定義できよう。

### 2-2-1. 「第二言語」の類型

「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り、ある特定の環境に焦点を当てたまま一括して認識されること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を曖昧にしたり無視したり、場合によっては

前者のみが「第二言語」として認識されてきた点である。そこでこれらの環境の違いを考慮に入れたより詳細な分類が必要となる。

#### 2-2-1-1. 「移民・長期滞在型」

「第二言語」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は、例えば、日本人がアメリカに移民した場合や、留学や仕事で長期間アメリカに滞在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」と呼ぶことにしよう。

この型は、その言語が使用されている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らない限り、その言語の上達や習得の可能性は極めて高い。そして習得に至った場合、その学習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、二文化二言語併用者 (bicultural bilingual)、いわゆるバイリンガル状況が生じる。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。

#### 2-2-1-2. 「旧植民地型」

「第二言語」が母語として使用されていない環境で学習され使用される場合は、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・アフリカを想起すればよい。例えば、イギリスに植民地支配されたインドでは、一般庶民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買わ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。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環境、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」と呼ぶことにしよう。

この型は、旧宗主国との政治的、経済的、文化的関係が強いことや、同一国内の異民族、異部族間の共通語になっていることから、「第二言語」の社会的常用性が強く、例えば、「インド英語」といった「確立した異種」となっており、それゆえ、その言語の上達の可能性は高く、習得の可能性もある。しかし、習得に至っても、その言語が学習者の文化圏において学習され習得されるため、原則的に学習者の文化を背景にした異言語の習得になる。すなわち、一文化二言語使用者 (unicultural bicodalist) となる。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。

### 2-2-1-3. 「原住民型」

これまでは「第二言語」を、それが母語として使用されている環境で学習と使用がなされるか否かを基準に下位区分を試みてきた。しかし、この基準だけではそれを正確に記述できない型もある。例えば、「母語としての英語」(English as a Native Language=ENL) の使用者数は3億人以上で、その大部分は北米、イギリス諸島、オーストラリア、ニュージーランド、カリブ諸国、南アフリカの住民とされているが、これらの地域では英語が必ずしも唯一の使用言語とはなっていない。例えば、カナダのケベックではフランス語が使用されているし、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を祖語とするアイルランド語やウェールズ語の話者がいる。すなわち、本来これらの人々も英語の非母語話者であり、それぞれの国内では、政治、商業、社会、教育といった活動の目的で英語を「第二言語としての英語」(English as a Second Language=ESL、以後、「第二言語としての英語」をESLと呼ぶ) として使用している。

このように英語が主流言語となっている国の国民でありながら、英語を「第二言語」として使用している、あるいは使用せざるを得なくなってい

る状況がある。しかし、これらの人々はその土地の原住民であることから、彼らの使用する英語は「第二言語」の「移民・長期滞在型」の英語とは言えないし、英語の母語話者のいる環境で学習と使用が行われるので「旧植民地型」の英語とも言えない。そこで、英語が主流言語として機能している国家でマイノリティー化させられた原住民が使用するESLはいずれにも分類できないことから、ここでは「原住民型」と呼ぶことにしよう。

この「原住民型」はESLのみならず、他の「第二言語」の場合にも当てはまる。例えば、スペインに征服された中南米の諸地域では、500年にわたる歴史の中でスペイン語が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インディオにとって、当初ピジンであったスペイン語は「第二言語の原住民型」へと化した。これはかつて同じく植民地言語であり、その後、その土地で主流言語化したポルトガル語やフランス語についても同様である。この「第二言語の原住民型」は侵略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。

### 2-2-2. 「外国語」

「外国語」とは、一部の専門家を除けば、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ると述べた。当然のことながら、生活言語としての位置づけがないことは、「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ことになる。母語として使用されない地域で学習されるということは、「外国語」をシャワーのように浴びることもその言語使用域 (register) の区別も不可能だということになる。

母語として使用されない地域で学習されるという点で、「外国語」は「第二言語」の「旧植民地型」と軌を一にするが、多量のシャワーを浴びることのできる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、日本、韓国、中国、タイなどでは、英語はそれぞれの国で学習されることはあっても、ごく一部の専門家を除け



ば、英語のシャワーを確保することはできないし、英語を使用できなくても何ら生活に支障をきたすこともない。現に日本では、当然視されていて普段意識されないし言及もされないが、国語ならびに立法、行政、司法の場で使用されている公用語は日本語であり、国内市場や放送・新聞で使用されている共通語は日本語であり、教育言語も日本語である。中国やタイなどの多民族・多言語国家では言語事情に多少の相違はあるが、基本的にはこれらの国の大部分の人々にとって、英語は生活言語としての位置づけがない「外国語」、すなわち「外国語としての英語」(English as a Foreign Language=EFL、以後、「外国語としての英語」をEFLと呼ぶ)なのである。

また、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「第二言語」の「旧植民地型」であるが、英語は「外国語」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ほかは社会的常用性が弱く、習得の可能性は極めて低いし上達度も低い。

### 3. EFL 環境における日本の英語教育

以上の議論から、日本における英語の置かれている環境はEFL環境であることが明らかになった。EFL環境の特徴は、これまで述べてきたことから、①英語使用の必要性がない、②英語のシャワーが確保できない、③英語の言語使用域が区別できない、④英語学習の動機付けが特別な場合を除き、教科目でしかない、ということになるであろう。言うならば、英語学習ならびにその習得にとってきわめて困難な状況にあり、日本人は英語ができないと言われても当然ということになる。

では、このような困難な環境において英語教育をすすめていけば、それはどのような学習帰結になるのであろうか。またそれに至る方法はどうあるべきなのだろうか。

#### 3-1. 一文化二言語使用者

これまでの英語習得に関する議論の中で焦点化されることのなかった部分がある。それは文化に

関わる問題である。英語習得の議論の中心を担ってきたのは、英語という言語の研究や教育に携わる人々なので、言語だけに目が行くのはある意味で当然かも知れないが、それだけでは異言語の習得という問題全体を捉えることはできない。言語の習得は、社会的にはその言語を育ててきた文化の獲得と共になされ、心理的には未分化な認知力がその文化が期待するように分化していく過程で生起するからである。日本語の「春」は「四月」「桜」「入学式」などの内包と共に習得され、アメリカのポトマック川沿いで育った人の習得するspringとは完全対応しない。

日本の英語がEFL環境にあるのなら、その教育については、学校教育法やその施行規則の規定を根拠に定められた学習指導要領が前提としているように、日本人が日本という土地・文化において日本人に英語を教えることを意味する。ALTはあくまでも「補助」であり、英語を教える資格は持たない。ということは、日本の英語教育では、日本文化を前提に作成された英語の教科書を用いて日本文化を獲得した日本人教師が英語を教える、ということであり、その結果、仮に生徒が英語を習得できたとしても、それは日本文化を背景にした英語の使用にならざるを得ない。すなわち学習帰結として、母語英語ではない日本英語の習得にならざるを得ない。

もちろん、英語の教科書や教師の説明において、英語そのものが持つ文化や英語圏文化を教える教育、すなわち異文化理解教育が行われるし、それは不可欠なことである。しかし、それはあくまでも学習による理解のレベルに止まることであって、他者理解や英語によるコミュニケーションの円滑化に寄与することはあっても、日本の生活にすっかり慣れ親しんでいる生徒にその異文化を内在化させることは不可能である。例えば、太陽の色を赤だと認識している生徒が、英語文化圏では黄色と認識されていると理解していても、「そのキャンプファイヤーは太陽のように真っ赤に燃えた」という想いを表現する時には、“The campfire burned quite red like the sun.” とならざるを得ないし、それ以外の表現があるだろうか。

以上のことからわかるように、仮に日本でアメリカ英語とアメリカ文化を学習し、それを使用する時にアメリカ英語の発音・アクセントを用いたとしても、それは日本文化を背景にした英語使用にならざるを得ない。そして仮にその英語を習得した日本人は、「第二言語の旧植民地型」のインド英語の話者と同じように、日本文化という一つの文化を背景にして母語である日本語と、「外国語」である英語という二つのコードを使用できる「一文化二言語使用者」にならざるを得ない。これは、例えば、日本語・日本文化の枠組みとアメリカ英語・アメリカ文化の枠組みを併せ持つ「二文化二言語併用者」になり得る可能性の高い「第二言語の移民・長期滞在型」の話者とは、異言語使用の際に依存する文化が自文化だけなのか、あるいは自文化と目標言語の文化を併用できるのか、という点で異なることになる。

以上のことから、「第二言語の移民・長期滞在型」のように、英語文化圏で英語を学習・習得するのは異なり、日本のようなEFL環境で英語を学習するならば、単に発音・アクセントだけでなく、選択する話題、発想、論理展開、単語の内包、発話前提、役割期待など文化面において母語英語とは異なる日本特有の英語使用になる。そして、このような英語使用が続き、もしその英語が多数の日本人によって習得されるようなことになれば、それは確立された日本英語異種の誕生ということになるであろう。

日本英語異種が誕生するか否かについては他の要因も絡んでくるので、これ以上の言及を避けるが、英語教育上、ここで示唆されることは、EFL環境では「一文化二言語使用者」にしかたないので、「アメリカ英語をしっかりと学べば、いつかはアメリカ人のようなアメリカ英語が習得できる」といった、馬の前に人參をぶら下げていつまでも馬を走らせる英語教育論はやめるべきだ、ということであろう。それよりも、「日本でしっかり英語を学んでも、母語話者のような英語は習得できないが、国際的に十分通用する日本英語の使い手にはなれますよ」という、「国際英語」の日本方言の上達と習得を目指す方向に英語教育の目

的・内容・方法を切り替えて行くべきではないか、ということであろう。

### 3-2. 学習と習得

第二言語習得モデルの中で、「学習と習得は異なる」、「学習された知識はモニターの働きをするだけで習得された知識に転化することはない」というのは、Krashen<sup>(3)</sup>の有名な「習得—学習仮説」である。この仮説はノン・インターフェイスの立場の代表とされ、言語知識は「習得」された知識と「学習」された知識に分けられる。前者は潜在的知識とか暗示的知識と呼ばれる無意識的知識であり、後者は、顕在的知識とか明示的知識と呼ばれる意識的知識であるとされている。

この仮説では、異言語を学校などで人為的に設定された環境で「学習」した場合には、言語処理が意識的処理状態に留まり、学習者自身の理解プロセスを学習者自身が意識的にモニターすることはできるが、自動的処理状態すなわち「習得」への移行は不可能であるとしている。また、母語の「習得」のように自然な状態で入力される言語知識は無意識的に処理され、これは学習者の言語システムを構成する直感的プロセスであるとしている。そして、この二つのプロセスは永遠に相容れないもので、それぞれに単独の知識として学習者の内面に蓄積されるというのである。

これに対して、インターフェイスの代表とされるのが、McLaughlin 他<sup>(4)</sup>の「注意—処理モデル」(Attention-Processing Model)である。このモデルでは、学習者が情報処理をする際の注意(attention)の操作方法をとりあげ、学習者の言語情報処理方法を、必要な言語情報に意識的に注意が向けられるコントロール処理と、言語情報に無意識的に注意が向けられるオートマティック処理とし、言語処理は「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すなわち「習得」に移行していくとしている。

この立場に立つほかの説には、Bialystok<sup>(5)</sup>の言語習得モデルがあり、ここでは知識を分析性と自動性に分類し、これらの知識は相互に作用しているとして、言語処理は、「—自動性」から「+

自動性」になり学習や慣れによって自動的処理に移行するとしている。また Ellis<sup>(6)</sup> の言語習得モデルではこれまでの言語習得理論を統合したモデルを示している。すなわち、受信したインプットのうち選択的に注意を向けたものがインプットされた知識となり、それがインテイクされ潜在的知識として貯蔵されて、アウトプットの際にはそこから引き出される。そして、インテイクの段階でより適切に選択的注意が向けられ「気づき」が起こることが言語処理の自動化につながるとしている。

これらのモデルに共通することは、顕在的知識と潜在的知識には可変性があり、顕在的知識は潜在的知識に変化し得るし、言語処理は意識的に行われる場合と自動的に行われる場合があり、学習者が学習を積み重ねていけば、言語処理が意識的処理段階から自動的段階へ移行していくことができる、ということである。

こうした現象は中間言語の可変性として知られているが、言語処理が意識的処理から自動的処理に移行していく過程で学習者が運用する知識は、学習者が習得している中間言語のレベルとその学習者が取り組んでいる課題の内容やその難易度によって異なる。また、いずれの知識が運用されるのかは、学習者が言語情報に向ける注意の度合いによって異なるとされている。

### 3-3. 授業ではいずれの立場から入るべきか

英語の授業において、学習から入るべきか、最初から習得を目指すべきか、さらに、いずれの教授法に依拠すべきか、という問題を考える場合に、最も注目すべき点は英語圏並みの十分なインプットが確保できないという事実であろう。

このハンディを乗り越えるために、多くの努力がなされてきた。最初から習得を目指す立場では、例えば、Krashen & Terrell<sup>(7)</sup> の第二言語習得論に基づいたナチュラル・アプローチがある。ここでは、教室で多量のインプットを与えることが前提とされる。その上で最も効果的な方法として、学習者がすでに習得している interlanguage(中間言語)のレベルを、1つだけ上回る理解可能な

インプットを与え続けていけば習得に至るとし、「 $i + 1$ 」の考えが提案されている。言語の習得には、学習ではなく、あくまでも理解可能なインプットを多量に浴びることが不可欠であるとされ、この考えを日本で実践化するための指導法として、渡邊<sup>(8)</sup> の「Merrier Approach」が提案されている。

最初から習得を目指すこれらの提案は、原理論的にも方法論的にもソ連の心理学者 Vygotsky(ヴィゴツキー)の提唱した「発達の最近接領域」理論という学習・発達理論と通底する。

ヴィゴツキー<sup>(9)</sup>によれば、「発達の最近接領域」とは次のようになる。すなわち、彼は「現実の発達水準」のことを、すでに成熟した機能あるいは発達の果実と捉え、子供が自主的に何かができるということは、そのことを行う機能が子供の中にプログラム化され、すでに成熟していることを意味している。また、「可能的発達水準」というものについては、子供が自主的には解けないが助けを借りてなら解ける水準であるとし、この水準と「現実の発達水準」との間の領域が「発達の最近接領域」であるとしている。従って、発達の最近接領域は、まだ成熟はしていないが成熟中の過程にある機能、今はまだ萌芽状態にあるけれども明日には成熟する機能を指す。つまり、発達の果実ではなくて、発達のつぼみ、発達の花と呼び得るような機能、やっとなり成熟しつつある機能だということである。

また、発達の最近接領域に今日横たわるものは、明日には現実の発達の水準のものとなること、つまり今日、子供が他者の助けを借りてできることは、明日には自分でできるようになるということを示しており、このようにして子供は次の水準に進んでいく。子供が自分でできることだけでなく、他者の助けを借りてできることも極めて重要なのである。なぜなら、子供が他者に助けられて今日できることが正確にわかれば、それによって、子供が明日自分でできるようになることもわかるからだ、としている。

以上のことからわかるように、「 $i + 1$ 」における中間言語を指す「 $i$ 」は「発達の最近接領域」理論における、「今はまだ萌芽状態にあるけれど

明日には成熟する機能」に相当し、「1」は「他者の助け」に当たる。すなわち Krashen の第二言語習得理論では、子供の中ですでにプログラム化されている機能に相当する言語習得装置 (LAD) の内発的機能により、成熟中の過程にあるその時の言語能力が、他者の助けである理解可能なインプットを多量に与えられることで、次の水準の習得が可能になるというのである。これは Krashen の第二言語習得理論が、Vygotsky の「発達の最近接領域」理論と軌を一にする極めて自然な学習・発達理論であると理解できる。

しかし、EFL 教育ではここに大きな問題が生じる。Krashen の第二言語習得理論は、アメリカに移民してくる子供の英語習得過程を観察する中で生み出された理論であるということである。すなわち、「移民・長期滞在型」第二言語の話者の習得過程を観察したものであり、教室を出ても大量の英語のシャワーを浴びることが可能な子供の習得過程は、「沈黙期間」のような第二言語習得に特徴的な現象が現れるものの、その後は必然的に英語母語話者の母語習得と似た過程を経てアメリカ文化獲得とアメリカ英語の習得に至り、「二文化二言語併用者」になる可能性が極めて高い場合のことである。要するに、EFL 環境の日本とは全く異なる「移民・長期滞在型」ESL の環境を観察して生み出されたものである。

母語であれ異言語であれ、言語習得には多量の言語インプットとそれに付着した文化の獲得が不可欠であるが、EFL 環境では、まず多量のインプットの確保が不可能である。イマージョン・プログラムを学校教育に取り入れることができるのなら状況は異なったものとなるが、通常の学校教育で最初から All in English の授業を実施したところでその時間は週数時間であり、「移民・長期滞在型」ESL 環境とは浴びるインプット量の点で雲泥の差がある。しかも、この ESL 環境では教室で浴びる英語のインプットだけでなく、教室外で一層多量に浴びる英語のインプットが、その文化の日常生活のあらゆる側面で使用されている英語である。つまり、「移民・長期滞在型」ESL 環境と EFL 環境では浴びるインプットの量だけ

でなくその言語使用域も文化的な質も異なるのである。

このように ESL 環境とは全く異なる EFL 環境で英語の習得を目指す際に、最初から英語のインプットを浴びせる手法を採った場合、それに要する時間と努力はいか程であろうか。成人の英語の母語話者が英語の習得に要した年月と努力をはるかに上回るものとなるであろう。例えば、仮定法過去完了のような日本語にはない「法」や「時制」の文法概念は日本語で理解するにも大変な時間と努力を要するのに、最初から英語を浴びせるだけで正確な用法の理解と習得に至らせることは果たして可能だろうか。仮に習得できたとしても、インプット量の不足と文化的背景の違いから一知半解のピジン化した用法の化石化を招く恐れが大いにある。また、日本語でも知らない極めて抽象度の高い概念を表す単語の場合はどうなるのだろうか。

そこで、EFL 環境ではまず英語のインプット量の不足を補うことが緊急の課題となる。しかし果たしてどのような手立てがあるのだろうか。ところが幸いにも、英語は現在、中学校から（数年後は小学校3年から、教科化は5年から）教えられるので、子供の認知力はかなり発達しており、抽象的・相対的に思考・分析する力をすでに有している。このような条件があるのなら、英語を相対的に眺めて分析的に学習させることから始めるのにも意義がある。そうだとすれば、英語を分析的に学習させ、理解させて accuracy を確保してから多量のインプットを繰り返し与えて fluency に至る方が堅実かつ合理的ではないだろうか。すなわち、日本のような EFL 環境では、学習から入り習得に至る手順を踏む方がその環境に適した無理のない方法だと考えられる。

### 3-4. いずれの教授法を援用すべきか

学習することから入る、すなわち明示的な知識を確実に理解することから入るには、今や日本人が英語を話せない最大の原因とされる文法・訳読式教授法の援用は不可避である。この教授法は、本来的に、母語を使用しながらテキストの読解を



行わせ文法や語の意味を明示的に教える方法であって、話す能力の習得を直接目指す教授法ではない。それゆえ、日本人が英語を話せないのは、この教授法の責任ではなく、これまでの日本の学校教育における英語教育が書記言語中心のこの教授法に偏ってきたことにある。

ところがこの教授法には英語を話せないことの責任がないだけでなく、この教授法で英語を読み、書く能力を一定向上させてきた功績があるし、書記言語運用の際のモニターの役割を担う長所もある。しかし何よりもこの教授法の最大の貢献は、普段、無意識的に用いている日本語によって概念化された世界認識に英語の認識を重ねることで、学習者が日英語を相対化し、意識化する機会が与えられることであろう。これは外国語教育の教養的価値の中でも重要な意義である。そのためには翻訳という複雑な作業は必要で、それを通して、文法範疇や語彙の意味領域さらには世界認識が異なるのだということを理解でき、相互理解が可能になる。

これに対して初めから All in English で行う授業では、檜和<sup>(10)</sup>が指摘するように、英語を英語のまま定義しようとする、英語の母語話者に語の意味やその語が使用されるコンテキストを自ら尋ねること、そして母語話者から彼の持つ言語的直感を説明してもらうことが必要となる。これが教室で行われてこそ、コミュニカティヴ・アプローチやナチュラル・アプローチは真の意味で成功するのではないだろうか。

文法・訳読式教授法を援用して英語のルールを明示的に提示するプロセス、すなわち Presentation(以下、P で表す)がまず必要だとしても、これだけで授業を終えていたのが従来よく見られた日本の英語の授業であり、批判的にもなっていた。なぜなら、ノン・インターフェイスの立場であれ、インターフェイスの立場であれ、語彙、構文、表現に慣れるプロセスが必要なのである。すなわち言語知識を自動化して潜在的知識にするプロセスである。

しかし、ノン・インターフェイスの立場が主張するように多量のシャワーを浴びせて自然に慣れ

させることができればよいが、EFL 環境ではシャワーが確保できないのだから、明示的に提示したルールを含む文を人為的に何度も練習させて自動化させるプロセス、すなわち Practice(以下、P で表す)はどうしても避けられない。

この練習を行わせるために援用されてきた教授法がオーラル・アプローチである。これはよく知られているように、言語習得を「刺激→反応→強化」という習慣形成と捉え、それに至るためにパターン・プラクティスを行い、その手順として認知(recognition)、模倣(imitation)、反復(repetition)、変換(conversion)、選択(selection)の5つの手順を踏む。まず、ある文型の形式と意味を理解させ、模倣・反復練習をさせる。その後、その文型を疑問文、否定文などに瞬時に変換できるように機械的な練習(mechanical drills)を行う。その結果、積み重ねられた文型、語彙などの中から学習者が言語使用の状況に合わせて必要なものを選択(selection)して産出させるプロセス、すなわち Production(以下、P で表す)で完結する。

これら3つのプロセスはPPPと呼ばれる習得を促す手順として知られているが、基本的にオーラル・アプローチの言語観に依拠したものである。しかし、チョムスキーの出現により、言語は習慣による構造ではなく、言語行動は、抽象的な規則にしたがって、新しい文、新しいパターンを作り出すことであり、言語行動は刺激に対する反応であるとする見方では言語の創造的側面を説明できないとされるに至った。この変形文法の言語観が起爆剤となり、認知学習理論、コミュニカティヴ・アプローチ、ナチュラル・アプローチなどが提案されてきた経緯はよく知られている。

しかしそれにもかかわらず、英語のシャワーを得られないEFL環境でPresentationは必要であり、そこで学習したルールを自動化するために模倣・反復・変換・選択といったPracticeも必要であるとした。インターフェイスの立場が主張するように、Practiceにより言語処理が意識的段階から自動的段階へ移行していくと考えられるからである。

しかし、ノン・インターフェイスの立場が主張

するように、それでは言語の創造的側面が保証できないというジレンマはどう解決すればよいのだろうか。事実、オーラル・アプローチが全盛の時代はあったが、それで英語の習得が促進されたかと問われれば答えは否である。つまり、この教授法では練習した表現を流暢に言えるようになっても、それと異なる表現を与えられると反応できないという言語の創造性に関わる欠点があったからである。

そこで我々は第二言語習得論の研究成果を再度参考にすることになる。Krashen の理論は意義ある知見を多分に与えてくれたが「移民・長期滞在者型」ESL 理論であり、その理論が EFL 環境での英語教育にそのままの形では適用できないとした。しかし、この理論に対する批判が生じる中で、この理論を補完するいくつかの仮説が提案されてきた経緯があった。例えば、「理解可能なインプットは言語習得に必要なだが、それだけでは不十分でアウトプットする機会も必要だ」とする Swain<sup>(11)</sup> の「アウトプット仮説」、「意味の交渉の中で、理解可能なインプットを得たり、アウトプットの機会があったり、相手からフィードバックを得られるなど、言語習得を促進する上でインタラクションは最高の環境だ」とする Long<sup>(12)</sup> の「インタラクション仮説」などがある。

これらの仮説の中で、我々のジレンマの解決に有効と考えられるのは「インタラクション仮説」であろう。EFL 環境の教室内という極めて限られた空間で、学習と機械的練習によって accuracy と練習した表現の fluency を保証された学習者に、さらなる創造的な言語使用を経験させるには、教室内ゆえに多少擬似的になる部分はあっても、実際の文脈や場面での意味交渉である Interaction は導入せざるを得ない。実際の文脈や場面こそが自然で生き活きとした言語使用を育む母体だからである。中森<sup>(13)</sup>によれば、このことは 1980 年代の記憶理論や現代の脳神経科学からも検証されており、脳内では、単語と文法規則が別個に整然と列挙されて記憶されているのではなく、状況や場面によって整理されて、出来事や意味の記憶などに関連付けられた集合体として、

表現形式が貯蔵されている。それゆえ、表現形式は文脈や場面の中で活性化されることが心のメカニズムにとって自然な機能なのである。

そこで、学習と機械的練習の後に Interaction のプロセスを置けば、ジレンマが解決できると共に、それぞれの理論・仮説の利点と懸念に対応した授業のプロセスが実現する。そうだとすれば、我々の目指す授業のプロセスは、これまでの PPP を乗り越えた PPI ということになる。

### 3-5. Interaction の授業

Interaction の授業に決まった手順はない。しかし Interaction で創造的な言語使用を可能にするには、ノン・インターフェイスの立場が主張するように、最初から習得を目指して多量のインプットをできる限り自然に与えることである。そのような授業を実現するためには、先に言及した渡邊 (1995) の MERRIER Approach が参考になる。この Approach を具体化した渡邊他<sup>(14)</sup>を参考にしながら授業過程を提案すると流れは以下のようになる。

- ①まず、授業は学習と機械的な練習によって学習者に定着している言語材料を用いてインプットすることから始まる。教師の質問に対する学習者の応答は、Yes、No や Last night などの一語や数語のアウトプットでもよい。
- ②①の段階の Interaction で fluency が確保される中で、「i + 1」を用いて理解可能な未知語を含むインプットを行っていく。理解を助けるため、ジェスチャーや表情や写真などを用いることもあるし、抽象的な内容については、できるだけ具体例をあげる。また内容が理解できないようなら、いろいろの角度から多面的に発想を変えて話すように努める。例えば、「黒板の英文を写しなさい」と言いたい場合、Write down the sentences on the board. が理解されないなら、黒板の英文を指差して Copy the sentences. と言い換えたり、発想を変えて、Open your notebook. とか、Have your pencil. などと話しかけることで理解へ導く。

また、酒井<sup>(15)</sup>は小学校の外国語活動での例を次のように示している。

酒井：What's your name?

児童：Umm.( 怪訝そうな表情)

酒井：(名札を指差して) My name is Sakai Hideki.

What's your name?

児童：Ken.

酒井：Oh, your name is Ken.

この例のやりとりは、意味交渉の中で、理解可能ではなかった表現が理解可能になっていく様子である。

③重要と思われる表現を意図的に繰り返す。その際、意味のあるさまざまな場面の中で繰り返し使う。多量のインプットを与え意味の理解を可能にすると共に、それぞれの場面での用法も理解させるためである。

④ Interaction における生徒の反応については、英文の一部であったり既習項目でも文法的でない場合も多い。そのような場合には、すぐに訂正したり注意したりせず、一旦学習者の回答を認めた上で、教員が自然に訂正して復唱する。学習した内容が Interaction の中で自然に再現されるため、現実感をもって「気づき」がなされ習得が促進されることになる。例えば、How did you come to school this morning? に対する学習者の回答が Bus. だとすると、教員は Oh, you came to school by bus. などと expand して復唱する。また、Did your father come home before seven last night? に対する回答が Yes, he come home before seven. だとすると、I see, he came home before seven last night. などと訂正した箇所を強調しながらリピートする。

以上が Interaction の授業の骨子である。細部では付加すべき点もあろうが、主旨は、まず Interaction の中で既習の言語材料だけでなく、理解可能な未習の言語材料も含めた多量のインプットを与えることで、学習者からのアウトプットを引き出す。次に、そのアウトプットを繰り返したり変えたり膨らませたりしながらフィードバツ

クし、学習者が自ら考えたり、感じたり、発見したりした新たなアウトプットを引き出す。このような Interaction を繰り返して創造的に意味交渉を成立させていく授業である。

この Interaction をスムーズにし、fluency を増していくには、意味交渉の内容が「here and now」の原則に沿って、学習者の身近に現在生じている出来事や、学習者が持ち合わせている生活習慣、価値観、行動様式といった自文化に関わる話題を扱うのがよい。自分にとって慣れ親しんだスキーマだと内容に対する推測が容易になり、意味理解とアウトプットが促進されるからである。「他者からの借り物を自分のものとするには、それを自分の側に引きつけ自分の都合のよいように使用することだ」と言われる所以である。この帰結が日本文化を背景にした日本英語になることは、これまで述べてきた通りである。もちろん、このような授業を成立させるには教員側の確かな英語力と理論に基づいた当意即妙な指導技術が求められることは言うまでもない。

#### 4. 終わりに

日本の学校教育で英語の習得を目指すための授業過程の手順を提起した。そのための前提として、まず、日本は日常生活で英語のインプット量の確保が困難な EFL 環境にあることを指摘した。次に、英語文化圏ではなく、EFL 環境の日本語文化圏で英語の学習と使用が行われると、母語英語とは異なる日本人特有の英語使用にならざるを得ないこと、しかし国際的に十分通用する日本英語の使用者にはなれること、またそれがゆえに、「国際英語」の日本方言という視点で英語習得を目指すべきではないか、ということを提言した。

授業で学習から入るべきか、最初から習得を目指すべきかに関しては、ノン・インターフェイスとインターフェイスの立場を概観した上で、前者の代表的な Krashen の理論は日本のようなインプット量が絶対的に不足した EFL 環境にはそのままの形で適用できないので、むしろ学習者の発達した認知力に依存して学習から入り、accuracy を確保してから fluency に至るのがよいとした。

学習のための教授法としては文法・訳読式教授法を援用して accuracy を確保し、学習内容の自動化にはオーラル・アプローチのバタン・プラクティスを活用して一定の fluency を得るのがよいとした。しかし、それだけでは実際のコミュニケーションで求められる言語の創造的側面が保証できないというジレンマを解決するために、学習によって得た意識的知識を機械的な練習で無意識的知識にした上で Interaction を取り入れる授業過程を提案した。Interaction の中でインプット、アウトプット、フィードバックをうまく駆使することで自然で創造的な言語使用が可能になると考えられるからであり、その指導例を略記した。

このように授業過程を PPP から PPI にすることを提起したが、授業過程の初めの部分にインターフェイスの立場の主張に沿った PP を位置づけたのは、EFL 環境におけるインプット量の絶対的な不足を補うためと、将来的に書記言語、特にライティングを行う際のモニターを正確に働かせるためである。インプット量が絶対的に多い「移民・長期滞在型」ESL 教育の場合なら、ノン・インターフェイスの立場の主張のように最初から Interaction で入れるが、日本でこれを行うと BICS(Basic Interpersonal Communicative Skills) レベルの fluency は獲得できても、CALP(Cognitive Academic Language Proficiency) レベルの accuracy と fluency の獲得が不完全なままに終わる懸念が残る。やはりインプット量の絶対的な不足に起因する、繰り返して聞くことの量的不足と、生活の諸側面や様々な言語使用域で使用されるインプットの質的保証ができないからである。母語である日本語で書いたり話したりする場合でも、無意識的知識で言語処理できないときには意識的処理に切り替え、母語話者である自分の直感で内省したり辞書などを調べて明示的知識を求める。増してや、異言語の英語の場合はどうであろうか。

言語習得における学習や明示的知識の役割は重要で、Terrell<sup>(16)</sup> は「移民・長期滞在型」ESL 環境においても学習が習得を促進することに言及している。文法形式や新出語の学習は、その後続く習得のための Interaction の中で「目立

った」(salient) 存在になり、そのことが「頻度」(frequency) と結び付くと「強度」(strength) となって Intake を促進するからである。また Wong<sup>(17)</sup> に及んでは、母語の文法や構造や発話行為に関する明示的知識や経験が第二言語の習得を促進するとまで述べている。

以上、先達の貴重な研究成果に依拠するだけで、日本での英語習得に向けた各時間内あるいは各単元の授業過程を、プロトタイプ化して提案した。これはあくまでも一つの仮説であり、この証明には時間と労力を要する実証が必要である。

## 引用・参考文献

1. 伊原 巧：国際コミュニケーションのための英語教育研究, pp.3-10, 現代図書, 相模原, 2005
2. 田中克彦：ことばと国家, p.41, 岩波書店, 東京, 1981
3. Krashen, S.: Principles and practice in second language acquisition. Pergamon, Oxford, 1982
4. McLaughlin, B., Rossman, T., McLeod, B.: Second language learning: An information-processing perspective. Language Learning, 33:135-158, 1983
5. Bialystok, E.: On the relationship between knowing and using linguistic forms. Applied Linguistics, 3:181-206, 1982
6. Ellis, R.: Interpretation tasks for grammar teaching. TESOL Quarterly, 29: 1, 87-105, 1995
7. Krashen, S., & Terrell, T.: The Natural Approach. Pergamon, Oxford, 1983
8. 渡邊時夫：The Input Hypothesis: MERRIER Approach のすすめ. 田崎清忠 (編) 現代英語教授法総覧 pp.181-196, 大修館書店, 東京, 1995
9. ヴィゴツキー(土井捷三・神谷栄司訳)：「発達の最近接領域」の理論, pp.64-65, 三学出版, 大津, 2003
10. 檜和千春：文法・訳読方式教授法を再考する—母語による世界観の構築の観点から—。鳥取環境大学紀要, 4:139-145, 2006
11. Swain, M.: Communicative competence: Some roles of comprehensible input &



- comprehensible output in its development. S. Gass&C.Madden(Eds.), Input in second language acquisition, pp.235-253,Newbury House,Mass., 1985
12. Long,M.:The role of the linguistic environment in second language acquisition. W.Richie&T.Bhatia(Eds.), Handbook of Second Language Acquisition,pp.413-468,Academic Press, New York, 1996
  13. 中森誉之：外国語はどこに記憶されるのか 学びのための言語学応用論 .P.169, 開拓社, 東京,2013
  14. 渡邊時夫, 高梨備雄, 齋藤榮二, 酒井英樹：小中連携を意識した中学校英語の改善 . pp.55-57, 三省堂, 東京,2013
  15. 酒井英樹：小学校の外国語活動基本のき .P.144, 大修館, 東京,2014
  16. Terrell,T.:Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework. MLJ,70,iii:pp.213-227,1986
  17. Wong,L.:Second Language Learning in Children: A Model of Language Learning in Social Context.E. Bialystok(Ed.),Language Processing in Bilingual Children,pp.49-69,Cambridge University Press,-Cambridge,1991