

英語指導法



理論



と

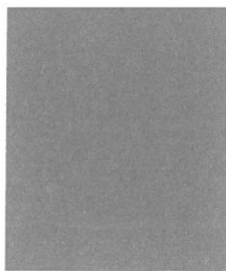


実践



21世紀型英語教育の探求

赤松 信彦 編著



英語指導法 理論と実践

21世紀型英語教育の探究

赤松信彦

編著

英宝社

はじめに

本書のねらいと構成

本書は、現職の英語教員や英語教員を志す人、そして日本の英語教育について日頃疑問に感じている人を読者として想定しています。そして、書名が示すように、21世紀の英語教育を考える上で重要と思われる基本的な項目について理論と実践の両面から考察できるような構成になっています。

第1章から第4章では、第二言語や外国語の習得に関する理論や代表的な外国語教授法について解説しています。第1章の「第二言語習得理論：言語習得と環境」では、インプットの種類やその特徴、学習環境の違いがもたらす学習過程の特徴、「世界諸英語」や「国際語としての英語」など、グローバルな視点から日本の英語教育のあり方を考える上で必要な知識を身につけます。第2章の「第二言語習得理論：学習のメカニズム」では、英語使用時の学習者の意識、対話から得られる言語情報、言語産出の役割などに代表される心理言語学的学習観に加え、社会文化理論に基づく学習観を紹介しています。第3章の「第二言語習得理論：学習者の特性」では、言語適性、動機づけ、学習方略、言語不安について概観し、それぞれの特性が第二言語習得に与える影響を考察します。第4章の「外国語教授法の変遷」では、代表的な外国語教授法の歴史的背景や教授法の基盤となる教育理念や学問領域を踏まえ、各教授法の長所と短所について学びます。

第5章から第12章では、理論や実証研究の成果に基づき、英語のコミュニケーション能力の育成に重点を置いた英語教育の実践について考察します。第5章の「文法の指導」では、文法の定義や文法指導法の変遷について学び、フォーカス・オン・フォーム、タスクを基盤とした文法指導、概念を基盤とした文法指導など、実践的な文法指導アプローチを解説しています。第6章の「語彙の指導」では、様々な語彙の側面（語彙の広さ、語彙の深さ、語彙へのアクセスなど）に焦点を当て、生徒の英語力やニーズに合った語彙指導法について紹介しています。第7章から第10章では、それぞれ、リスニング、リーディング、スピーキング、ライティングの指導について考察します。各技能のメカニズムを説明し、理論的基盤に基づいた、効果的な指導法について、具体例を用いて解説しています。第11章の「テストと評価」では、言語テストの種類と目的を概観し、テスト作成時、考慮しなければならない観点（信頼性、妥当性、総合性、実用

性)について学びます。また、リスニング、リーディング、スピーキング、ライティングを個別に評価するためのテストだけでなく、4技能を統合的に評価するテストを作成する際の留意点についても考察します。第12章の「指導案の作成」は、国内外で受け継がれている典型的な指導過程を確認し、教材分析、授業立案、指導案作成と修正、各場面の要点と留意点について解説しています。

専門用語と参考文献

専門用語はできる限り訳語を用い、原著で用いられている英語表記はカッコ内に示しています。日本人以外の人名は英語表記を基本とし、発音をカタカナでカッコ内に表記しています。言語に関する用語は様々な略語で表記しています。母語や第一言語はL1 (first language)、L1以外の言語はL2という略語で表しています。環境がL2習得に与える影響について特筆する必要がある場面では、SL (second language)とFL (foreign language)の2つの略語を用いて、言語環境の違いを区別しています。SLは、日常的にL1以外の言語が使用されている環境(例、日本人がイギリスやカナダに留学した場合)で習得されるL2を指します。一方、FLは、旅行や仕事など特別な場面で使うL1以外の言語や学校の科目として学ぶ外国語などを指します。そして、SL環境の英語はESL (English as a second language)、FL環境の英語はEFL (English as a foreign language)という2つの略語を用いて区別しています。

参考文献に関しては、実証研究、学術論文、参考図書など、できるだけ多くの文献を本文中に示しました。しかし、限られたスペースを有効に活用するため、各章末に挙げた参考文献は最重要と思われるものだけを選びました。本文中で参照したすべての文献のリストは英宝社のホームページ(<http://www.eihosha.co.jp/>)からダウンロードできます。

2017年8月

執筆者を代表して
赤松信彦

目次

第1章 第二言語習得理論：言語習得と環境

1. 言語習得に関する3つの観点	3
1.1 生得主義的観点	3
1.2 行動主義的観点	4
1.3 相互作用主義的観点	4
2. 心理言語学的観点	5
2.1 言語習得と環境	5
2.2 発話をもたらすインプット	6
2.3 環境と学習アプローチ	9
3. 社会言語学的観点に関する3つの観点	11
3.1 民族言語的活力	12
3.2 4つのバイリンガリズム	12
3.3 想像の共同体	13
4. 環境という視点から見た日本の英語教育	14
4.1 世界諸英語	14
4.2 国際語としての英語 (EIL)	15
4.3 世界諸英語や EIL から見た日本の英語教育	16
4.4 早期英語教育	16
5. まとめ	20

第2章 第二言語習得理論：学習のメカニズム

1. 言語能力と言語運用	22
2. バイリンガルに求められる能力	24
2.1 コミュニケーション能力	24
2.2 学校教育の視点	26
3. L2 能力の発達	30
3.1 中間言語	30
3.2 Krashen の5つの仮説	31
3.3 Long のインタラクション仮説	34

3.4 Swain のアウトプット仮説	35
3.5 社会文化理論と L2 習得	37
4. まとめ	40

第3章 学習者の特性

1. 言語適性	41
1.1 言語適性：定義と特徴	41
1.2 言語適性の測定	42
1.3 適性の構成要素と MLAT	43
1.4 言語適性に関する実証研究	43
1.5 適性研究への批判と近年の研究動向	44
2. 動機づけ	45
2.1 動機づけの定義	46
2.2 社会・教育モデル	46
2.3 統合的志向性と道具的志向性	47
2.4 Motivation 研究の広がり	48
2.5 自己決定理論	48
3. 言語学習方略	50
3.1 言語学習方略の定義	50
3.2 学習方略の分類	51
3.3 Oxford の言語学習方略調査票	53
3.4 学習方略に関する実証研究	54
4. 外国語不安	54
4.1 外国語不安：定義と測定	55
4.2 外国語不安に関する実証研究	55
5. まとめ	56

第4章 外国語教授法の変遷

1. 文法訳読法	58
2. 直接教授法	60
3. オーラル・アプローチ	62
3.1 指導法	65

4. オーディオリンガル・メソッド	67
4.1 指導法	69
5. コミュニカティブ・ティーチング	71
5.1 指導法	73
6. 21世紀の外国語教授法	76
6.1 Content-Based Instruction (CBI)と Content and Language Integrated Learning (CLIL)	76
6.2 Competency-Based Language Teaching (CBLT)	78
6.3 Task-Based Language Teaching (TBLT)	80
7. その他の外国語教授法	81
7.1 サイレント・ウェイ	82
7.2 全身反応教授法	83
8. まとめ	85

第5章 文法の指導

1. 文法とは何か	86
2. 英語教育における文法指導の変遷	87
2.1 形式重視のアプローチ	88
2.2 意味重視のアプローチ	89
2.3 フォーカス・オン・フォーム	90
3. 文法の指導	91
3.1 タスクを基盤とした指導アプローチ	91
3.2 概念を基盤とした指導アプローチ	96
4. まとめ	101

第6章 語彙の指導

1. 語彙とは何か	103
1.1 単語とは何か	104
2. 語彙の指導	108
2.1 語彙知識を増やすための学習	108
2.2 語彙知識を深めるための学習	113
2.3 瞬時に語彙知識へアクセスするための学習	117
3. まとめ	118

第7章 リスニングの指導

1. リスニングとは何か	120
2. リスニングとリーディング	121
3. L1 聴解の習得	122
4. L2 聴解の認知プロセス	122
4.1 ボトムアップ処理とトップダウン処理	123
4.2 Anderson の聴解の3段階モデル	125
4.3 メタ認知	126
5. L2 聴解における L1 の影響：日本語母語話者の場合	127
5.1 強さアクセントと高さアクセント	127
5.2 音節言語とモーラ言語	127
5.3 音韻的な修正	128
5.4 語順	128
6. リスニングの指導	129
6.1 聴解時の困難	129
6.2 知覚処理段階における問題点に対する指導例	130
6.3 統語解析段階における必要なスキルを伸ばす指導例	132
6.4 活用段階に必要なスキルを伸ばす指導例	133
7. 聴解方略	134
8. メタ認知的知識	135
9. まとめ	136

第8章 スピーキングの指導

1. スピーキングとは何か	137
1.1 発話のプロセス	137
1.2 やり取りのプロセス	139
1.3 主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度	140
2. 話し言葉の特徴	141
2.1 語彙	141
2.2 定型表現	142
2.3 文法	143
3. 教科書のスピーキング教材の特徴	144
3.1 Yes/No を使うやり取り	144

3.2	Yes/No を使わないやり取り	145
3.3	一言添えるやり取り	145
4.	スピーキングの指導	146
4.1	指導サイクル	146
4.2	練習・活動・タスク	148
4.3	エラーの訂正と形式重視の指導法	151
5.	まとめ	152

第9章 リーディングの指導

1.	リーディングとは何か	153
1.1	下位レベル読解過程	153
1.2	上位レベル読解処理	155
1.3	下位レベル処理と上位レベル処理の相互作用	157
2.	読解習得	158
2.1	L1 におけるリーディング	158
2.2	L2 におけるリーディング	159
3.	リーディングの指導	160
3.1	下位レベル処理(単語認識)重視の指導	160
3.2	上位レベル処理重視の指導	163
4.	まとめ	167

第10章 ライティングの指導

1.	ライティングとは何か	169
1.1	変容するライティング	169
1.2	認知プロセスと方略	170
1.3	ライティングとリーディング	170
2.	書き言葉の特徴	171
2.1	語彙	171
2.2	アカデミック英語	172
2.3	アカデミック定型表現	173
3.	L2 学習者の文法的特徴	174
4.	ライティングの指導	175
4.1	プロセス重視の指導	175

4.2	プロダクト重視の指導	176
4.3	練習・活動・タスク	177
4.4	指導と評価の一体化	178
5.	教科書のライティング教材の特徴	179
5.1	写字練習	179
5.2	制限作文練習	179
5.3	誘導作文練習	180
5.4	協働ライティング活動	180
6.	典型的な誤りとその訂正	182
6.1	典型的な誤り	182
6.2	誤りの訂正法	182
6.3	訂正の教育効果と個別指導	183
7.	まとめ	184

第11章 テスティングと評価

1.	英語テストの目的と種類	185
1.1	熟達度判定テスト	185
1.2	到達度確認テスト	186
1.3	診断テスト	186
1.4	適性テスト	186
2.	英語テスト作成時の留意点	187
2.1	信頼性	187
2.2	妥当性	188
2.3	総合性	189
2.4	実用性	190
3.	英語テストの実践	190
3.1	リスニングテスト	190
3.2	スピーキングテスト	191
3.3	リーディングテスト	193
3.4	ライティングテスト	194
3.5	4技能統合型テスト	195
4.	テスト結果の評価	196
4.1	代表値と分散	196
4.2	合否判定	197
4.3	想起練習効果	197

5. まとめ	198
第12章 指導案の作成	
1. 理想の授業を探る	200
2. 指導過程を確認する	201
2.1 国内の指導過程	201
2.2 海外の指導過程	203
3. 教材を分析する	205
3.1 全体の構成を確認する	205
3.2 テキストを分析する	206
4. 指導案を書く	211
4.1 指導案の形式を確認する	211
4.2 単元観(教材観、題材観)を書く	212
4.3 学習観(生徒観)を書く	213
4.4 指導観を書く	213
4.5 単元目標と観点別評価規準を設定する	213
4.6 指導と評価の計画を練る	214
4.7 本時の計画を書く	215
5. 指導案を見直す	217
5.1 指導と評価の関係	217
5.2 授業運営	217
5.3 教室談話	218
5.4 授業環境	218
5.5 アクション・リサーチ	218
6. まとめ	218

付 録

英語科学習指導案(中学校)	223
英語科学習指導案(高等学校)	232



英語指導法 理論と実践

21世紀型英語教育の探究

第二言語習得理論：言語習得と環境

1970年から1990年代にかけて、第二言語習得に関する研究の多くは言語学や心理学の観点に基づいていた。これらの研究は言語習得環境よりも環境がもたらす言語情報（インプット）を重視した。どのようなインプットが、どのような認知過程を経て処理され、どのような言語能力や知識となるのか。これが心理言語学的観点に基づく研究が探求してきた主要課題である。しかし、社会や文化など、言語習得に与える環境の影響が十分に考慮されていないという批判を受け、社会言語学的観点から第二言語習得が考察されるようになった。この章では、心理言語学的観点と社会言語学的観点から言語習得と環境の関係について考察し、日本の英語教育と関連が深いと思われる項目について理解を深める。

1. 言語習得に関する3つの観点

1.1 生得主義的観点

言語は非常に複雑な構造をし、様々な機能を持っている。人がこのような言語を短期間のうちに習得できるのは、生まれながらにして言語習得能力（言語習得器官と呼ぶ場合もある）を持っているからである。このような、人間の遺伝子には言語習得のための情報が含まれているという考え方を生得主義（nativism）と呼ぶ。生得主義によれば、環境は生得的に備わった言語能力や知識が発達するために必要な言語情報を提供するに過ぎない。

生得主義を支持する根拠として、子どもの言語環境が挙げられる。一般に、人は何が正しくて、何が誤りであるかを経験することで学習する。しかし、子どもが環境から得るインプットは、ほぼすべてが文法的に正しい発話（正しい情報）である。文法的誤り（誤りに関する情報）が存在しない環境でも正しい文法ルールが習得されるのは、人には生得的な言語習得能力が備わっているからだというのが生得主義の主張である（e.g., Hayes, 1970）。異なる言語にも同様の

言語発達パターンが見られることや言語に関わる特別な脳構造・脳器官が存在することなども、生得主義を支持する根拠として挙げられる (e.g., Lenneberg & Lenneberg, 1975)。

1.2 行動主義的観点

人の口腔の形や音声情報を処理するメカニズムなど、言語に関わる身体的特徴は生物学的遺伝によってコントロールされているが、すべての言語行動は刺激とその反応によって形成される。このような、人間特有の言語行動を司る生理学的構造の存在は認めながらも、その構造を活用して言語習得をするためには言語環境からの情報が重要であるという考え方を行動主義 (behaviorism) という。生得主義とは対照的に、行動主義では、言語習得は他の知識や技術の習得と同等に位置づけられている。言語は人間が有する「ひとつの技術」であり、文法ルールに関する生得的知識は認めていない。

行動主義的観点によれば、子どもの発話行動は子どもの言語行動 (刺激) に対する親の反応から形成される。子どもの発話における正しい言語行動に対しては、親はほめたり認めたりするが、誤った言語行動に対しては訂正する。子どもの頃に起こる急速な言語習得は、このような刺激と反応がもたらす模倣によって起こると考えられている。しかし、実際の子どもと親の会話では、文法よりも内容の正確さを重視することが多く、たとえ文法的には正しくない発話でも内容が正しければ、親は訂正しない場合が多いという批判がある (e.g., Gleason & Ratner, 2016)。

1.3 相互作用主義的観点

言語習得の過程には、生理学的発達、認知能力、言語構造、社会環境など、多くの要因が関わり合っている。生得的能力や刺激と反応による言語行動形成は、言語習得に関する1つの要因に過ぎず、生得主義または行動主義のような単独の観点では言語習得を説明できない。このような、言語習得に関わる様々な要因を総合的に考察しなければならないとする立場を相互作用主義 (interactionism) と呼ぶ。

相互作用主義的観点には、Jean Piaget (ジャン・ピアジェ) の認知主義的視点 (cognitivist approach) や社会的相互行為に基づいた視点 (social

interactionist approach)がある。Piagetは言語を人間の一般的な認知発達過程の中で生じる能力の1つと見なし、特別な機能とは考えなかった。子どもが話す言語の構造は、その時の子どもの認知機能のレベルと言語的・非言語的環境が相互的に関わり合って現れたものだと主張した。例えば、ほとんどの子どもは1歳半から2歳にかけて、劇的に語彙が増加し急に多弁になるが、その時期は子どもの知覚・運動発達の最後の段階と一致する。また、社会的要素や認知的要素が言語習得に影響を与えるのと同様に、言語能力もまた、人の社会的・認知的能力の発達に影響を与えていると説いた。一方、社会的相互行為主義は人の認知能力よりも知識や技能の習得過程で果たす社会的交流の役割を重視する。それ故、言語習得における環境は単に言語習得に必要な情報を提供するのではなく、環境が言語能力を育成すると考えられている (Gleason & Ratner, 2016)。社会的相互行為主義に基づいた理論では、Lev Vygotsky (レフ・ヴィゴツキー) の社会文化理論 (sociocultural theory of mind) が有名である (第2章参照)。

2. 心理言語学的観点

2.1 言語習得と環境

言語はその習得環境によって、第一言語、第二言語、外国語の3つに分けることができる。第一言語 (first language: L1) は母語 (mother tongue) とも呼ばれ、人が最初に習得する言語を指す。通常、物心がつく頃までに周囲で使われている言語がそれにあたり、3歳頃までに習得される言語をL1とすることが多い (Baker & Wright, 2017)。L1は1つとは限らず、2言語が日常的に使われている家庭環境 (例、母親のL1が英語、父親のL1が日本語) では、2つのL1が習得される。

L1を習得した後に別の言語を習得する場合、その言語は第二言語 (second language: SL)、または外国語 (foreign language: FL) と呼ばれる。SLは日常的に使用されている環境で習得されるL1以外の言語を指す。例えば、日本で生まれ育った子どもがイギリスに移住し、現地の学校や地域社会で英語を習得した場合、その子どもにとって日本語はL1、英語はSLとなる。一方、FLはL1以外の言語という意味ではSLと同じであるが、その習得環境が異なる。FLの場合、学校や地域社会でその言語を使用する必要はない。科目の1つとして学ぶ言

語や、日常的に使用しないが、旅行や仕事など、特別な場面で使用する言語が FL に当たる。

L1 以外の言語を SL と FL に区別することに対しては注意が必要である (Cook, 2016; Crystal, 2003)。L1 以外の言語が社会で広く使われていても、学校や周囲の地域では L1 だけが使用されている場合、その言語は FL と同じような環境で習得される可能性がある。また、定義上は FL 環境であっても仕事などで頻繁に L1 以外の言語を使用する場合、SL 環境と同等と見なすことができる。このように、言語習得環境を一般化することは難しいという理由から、L1 と L1 以外の言語に二分するほうが賢明であるという意見もある (Cook, 2016)。

2.2 発話をもたらすインプット

人は周囲の情報を取り込み学習する。言語習得も同じである。他者の発話には言語習得に欠かせない情報が詰まっており、発話を通じた相互交流の中で言語能力は発達する。周囲の発話は L1 と L2 の両方の言語習得にとって重要だと考えられている。

2.2.1 ケアテイカー・スピーチ

保護者言葉や養育者言葉と訳されるケアテイカー・スピーチ (caretaker speech) は、L1 環境において、大人が乳幼児に対して話しかける時の独特な口調や言葉遣いを指す。母親言葉や母親語と訳されるマザーリース (motherese)、幼児語や育児語と訳されるベイビー・トーク (baby talk)、さらに、対乳児発話 (infant-directed speech) や対幼児発話 (child-directed speech) などの用語も同様の意味で使われる。

ケアテイカー・スピーチには次のような特徴や役割がある (Gleason & Ratner, 2016)。

- (1) 声のトーンが高く、独特の抑揚をつけて話す。また、ジェスチャーを多く用いる傾向がある。
- (2) 大人に対する発話時の半分程度のスピードで、ゆっくりとはっきり発音し、簡単な構造の文を用いる。
- (3) 同じ語や句を繰り返す。また、理解・注意を促す語句 (例、“look!”, “you

know”)を多く用いる。

- (4) 話す話題は身近なものに限られ、身の回りの対象物やその時の行動に対する発話内容が多い。
- (5) 人は音声を通してコミュニケーションするということに気づかせる。特定の音声には意味があり、物には名前があることに気づかせる。

文化、民族、社会の影響を受けると考えられているケアテイカー・スピーチではあるが、子どもとコミュニケーションをとりたいという動機があれば、多くの言語や文化で同じような特徴が見られることから、人間に見られる共通の現象であると考えられる研究者もいる。また、子どもの言語発達に合わせて周囲の大人が使う言語形式も変化することから、子どもの言語能力に合わせた発話や子どもの言語能力を伸ばすような発話がケアテイカー・スピーチには含まれていると考えられている (Gleason & Ratner, 2016)。

ケアテイカー・スピーチは、言語習得以外にも、子どもの情動や学習の発達に重要な役割を果たしている指摘されている。例えば、ケアテイカー・スピーチに見られる独特の抑揚は大人との共感的感情を理解する役割を果たし、乳児の感情を育む情動調律の効果があると考えられている (Gleason & Ratner, 2016)。また、ケアテイカー・スピーチを通して行われる、大人と乳幼児が同じ対象物を一緒に注目する共同注視 (joint attention) という行動は、社会的学習を誘発すると考えられている (e.g., Tomasello & Farrar, 1986)。

2.2.2 フォーリナー・トーク

フォーリナー・トーク (foreigner talk) とは、L2 環境において、母語話者が非母語話者に対して行う発話を指す。ケアテイカー・スピーチとの共通点が多いと言われるフォーリナー・トークには次のような特徴がある。

2.2.2.1 非文法的修正

フォーリナー・トークには文法的に誤った表現が含まれることがある。例えば、英語の場合、冠詞、接続詞、主格代名詞、連辞 (e.g., 主語と述語をつなぐ be 動詞) などの省略が見られる。また、命令文の動詞の前に you を補ったり、no を動詞の前に置くことによって否定文を表したりする場合がある。このような修正は、非母語話者の言語能力が低い場合や、母語話者が言語能力の低い非母語

話者と話した経験がある場合に見られる傾向が高い。また、母語話者が非母語話者よりも社会的地位が高い場合、または母語話者自身がそう思っている場合にフォーリナー・トークを使うことが多いことも報告されている (Long, 1983)。

2.2.2.2 文法的修正

フォーリナー・トークで用いられる文法的修正には、単純化 (simplification)、調整 (regularization)、精緻化 (elaboration) の3つがある。単純化は、話すスピードを遅くしたり、難しい文法構造を避けることによって、母語話者が使う言語表現を単純化することを指す。調整では、できるだけ基本的な言語形式を用いることによって非母語話者の理解を深める。精緻化では、非母語話者にとって理解が難しいと思われる内容について例を用いて説明したり、要点をまとめて付け加えたり、また、同義語を用いることによって同じ情報を繰り返し発話の中にも入れる。これらの文法的修正は非母語話者がインプットを理解するために行われ、ケアテイカー・スピーチと同様、非母語話者の言語運用能力と関係がある。つまり、非母語話者の L2 能力が低いほど修正が多く行われる傾向があり、L2 能力の発達にしたがって、フォーリナー・トークに含まれる語句や文構造は複雑になる。

2.2.2.3 意志疎通のための修正

円滑な意思疎通のために行われる修正には、コミュニケーションを持続させるために行う談話管理 (discourse management) と、コミュニケーションが滞ったり、発話に間違いがある場合に行われる談話修正 (discourse repair) がある。談話管理には発話に含まれる情報の種類や量などの管理のほか、質問形式の発話を通して非母語話者の理解をチェックする行為も含まれる。一方、コミュニケーションがうまくいかなかった場合、母語話者は、相手の非母語話者の話す内容について説明を求めたり、確認のために質問をしながら、会話を修正しようとする。しかし、会話の修正がうまくいかない場合は、別の話題に変えて新たなコミュニケーションを試みる。また、非母語話者が間違った表現を使った場合、明確にその間違いを訂正することもあるが、非母語話者は他者からの訂正を嫌う傾向があることから、理解の確認のための質問などを使って、あからさまな訂正を避けることが多い。

2.2.3 中間言語発話

中間言語発話 (interlanguage talk) は非母語話者が非母語話者に対して行う発話を指す。非母語話者同士で行われる発話に含まれるインプットがどれだけ L2 習得に役立つのかという点で中間言語発話は L2 研究で注目されている。そして、母語話者から非母語話者への発話であるフォーリナー・トークとの比較から、中間言語発話の特徴が考察されることが多い。例えば、聞き手の L2 能力に合わせたインプットは中間言語発話よりもフォーリナー・トークに多く含まれる。また、社会文化的に適切な表現はフォーリナー・トークに多く見られるが、語用論的知識は中間言語発話から得ることは難しいことが指摘されている。例えば、意見を交換したり、賛成や反対など意思を明確に示さねばならない場面において、非母語話者は母語話者と比較して適切な社会的アプローチ (例、丁寧表現) を用いることが少ないと言われている (e.g., Porter, 1986)。

このようにインプットの質ではフォーリナー・トークには及ばないが、お互いを理解しようと努力する機会は中間言語発話に多く含まれる (Long, 1996)。非文法的な表現や語用論的に不適切な表現であっても、母語話者であれば非母語話者が伝えたい内容を理解できる場合が多い。また、発話も相手の L2 能力に合ったレベルに修正するため、フォーリナー・トークは非母語話者にとって理解しやすいことが多い。一方、非母語話者同士では、そのような言語的修正や意思疎通のための修正が行われないケースが増える。そのため、母語話者との会話よりも、意思疎通のための工夫や努力を必要とする場面が多くなる。このような、意思疎通のための工夫や努力は意味交渉 (negotiation of meaning) と呼ばれ、L2 能力を促進すると考えられている (第 2 章参照)。

2.3 環境と学習アプローチ

L2 の学習環境は自然な環境 (natural setting, informal setting) と学校教育環境 (educational setting, formal setting) に大別される。自然な環境とは、職場、家庭、メディアなど、日常生活における様々な状況で起こる L2 活動の環境を指す。一方、学校教育環境とは、教室内での L2 学習を指す。

一般に、自然な環境で L2 を学ぶ場合と学校教育で L2 を学習する場合には、学習の性質に大きな相違があると考えられている。自然な環境では、文法などの言語構造に関して明確な説明を受けることなく、人との交流の中から言語を学ぶ

と考えられ、「L2を通して何を習得するのか」という社会的意義に重きが置かれる。対照的に、学校教育では、学習内容の習得とともに、文法構造など、言語に関する知識や技能の構築が重視される。そのため、教室でL2を学ぶ場合、言語は学習の対象となり、学習アプローチがL2知識や能力の獲得において重要な役割を果たす。

2.3.1 明示的学習と暗示的学習

明示的学習 (explicit learning) とは、学習対象や学習目標が明示的に示され、意識的な意図を伴った学習を指す。一方、暗示的学習 (implicit learning) とは、学習時において何かを学んでいるという学習者の気づきを伴わない学習、もしくは、学習者が意識的に何かを学ぼうとしていない状態で生じる学習を意味する (N. Ellis, 1994)。学校教育環境で習得されるFLのほとんどは明示的学習を伴う。L1習得環境は暗示的学習の代表的な例である。

暗示的学習時の気づきの度合いについては見解がわかれている。気づきがなければ学習は起こらないという立場を支持する研究者が多くいる一方で、意識や気づきを伴わない学習の存在を主張する研究者も少なからずいる。相反する意見はあるが、暗示的学習はメタ言語的気づき (言語を客観的に捉えることから起こる気づき) を伴わない学習であるという考え方が主流を占めている (R. Ellis, 2009)。

少数の例外はあるが、明示的学習は暗示的学習よりもL2学習効果が高いと言われている (e.g., Norris & Ortega, 2000)。例えば、文法規則を明示的に学習し、さらに学習した文法規則に基づいた例文を体系的に学んだ学習者は、例文だけを示された学習者 (暗示的学習グループ) や文法規則を明示的に学んだが例文を用いて体系的に学習する機会がなかった学習者に比べ、文法テストの成績が優れていた (N. Ellis, 1993)。また、外国語としてイタリア語を学ぶアメリカ人大学生を対象に、統語構造、形態素構造、語彙の3つの領域で学習効果を検証した結果、学習対象に対して最も注意を喚起したグループ (明示的学習グループ) は、学習対象の複雑さに関係なく、どの領域でも高い学習効果を示した (Gass, Svetics, & Lemelin, 2003)。

2.3.2 演繹的学習と帰納的学習

日本の英語教育では、演繹的学習アプローチ (deductive learning) が多く用いられている。例えば、進行形を学習する場合、動詞の原形に ing をつけ、be 動詞と伴に用いるという文法ルールを最初に学習し、例文などでその知識の定着を行う。このように、規則性 (e.g., 文法) について学習した後で、具体的な事例に当てはめながら、その規則性を習得する学習アプローチを演繹的学習と呼ぶ。一方、具体的な事例から共通する規則性を習得する学習アプローチは帰納的学習 (inductive learning) と呼ばれる。進行形のような、規則性の高い文法を学ぶ場合、帰納的学習は特に有効と考えられている。自然な環境での L2 学習は帰納的学習がほとんどであるが、学校教育環境では演繹的学習と帰納的学習の両方のアプローチを効果的に用いることが望ましい。

2.3.3 意図的学習と偶発的学習

学校教育では、明確な学習目標や学習対象が提示される環境で学習がおこなわれる場合がほとんどである。このような学習アプローチは意図的学習 (intentional learning) と呼ばれ、明確な学習目的と意図が学習を促進すると考えられている。一方、偶発的学習 (incidental learning) は意図しない場面で偶然学ぶような学習を指す。自然な環境での L2 習得のほとんどが偶発的学習と言われている。このような特徴から、意図的学習は明示的学習と、偶発的学習は暗示的学習と、それぞれ、同じ学習アプローチと捉えられがちである。しかし、明示的学習と暗示的学習は、学習対象の明示性と学習者のメタ言語的気づきの有無が学習アプローチを区別するのに対して、意図的学習と偶発的学習は、学習対象に対する学習者の意図が学習アプローチの基準となっている。したがって、学習の明示性と暗示性を学習者の意図の有無と同等と見なすことはできない。

3. 社会言語学的観点に関する 3 つの観点

近年、L2 習得研究では、L2 習得と学習者がおかれた環境との関係性に注目した研究が増え、社会学、民族誌学 (ethnography)、文化研究 (cultural studies)、フェミニズム論 (feminist theory) などの学際領域の知見が研究に応用されるようになった。その結果、L2 能力に対する従来の視点 (例、L2 能力は学

習者が習得する技能や知識)に加え、学習者が属する社会や文化、また、周囲の環境から学習者自身が作り上げた心理的環境が L2 能力発達に影響を与えるという、新たな視点の重要性が認識されるようになった (e.g., Norton, 2010)。

3.1 民族言語的活力

人は自分とは異なる民族がいる環境に置かれると、民族としてのアイデンティティーである「民族言語的同一性 (ethnolinguistic identity)」が顕著になる。自身の民族性を明確に表したいと思い、その象徴とも言える言語を積極的に使用する人もいれば、対照的に、母語を使うことをためらい、自身の民族性を隠そうとする人もいる。「民族言語的活力 (ethnolinguistic vitality)」とは自己の民族言語的同一性の強さを指し、民族言語的活力が強ければ強いほど母語の使用が頻繁になり、母語が継承されると言われている。

少数派民族と多数派民族が共存する場合、民族言語的活力の差に関する民族間の認識が少数派言語の使用や維持に影響を与える。例えば、実際には多数派民族の民族言語的活力の方が高い場合でも、少数派民族がその差について多数派民族ほど認識していない場合、少数派民族の文化や社会は維持され、少数派言語も継承される。しかし、少数派民族が多数派民族の高い民族言語的活力について認識している場合には、少数派民族は多数派民族に同化される傾向にあり、少数派民族の文化や言語の継承は困難になる。

少数派民族と多数派民族の間に民族言語的活力の差について共通の認識がない場合、自身の民族言語的同一性が危険にさらされていると感じることが多い。例えば、少数派民族が自身の民族言語的同一性は多数派民族よりも高いと判断した場合、その差を認識しない多数派民族は少数派民族のアイデンティティーにとって危険な存在となる。そのような場合、少数派民族は自身の民族のアイデンティティーを守るため、民族言語的活力に関する共通認識を高めようとする動きを強める (Ehala, 2010)。

3.2 4つのバイリンガリズム

Rod Ellis (ロッド・エリス) は、自己の文化 (native language culture: NLC) と L2 を母語とする人々の文化 (second language culture: SLC) との間にある心理的距離感は L2 習得に影響を与えることを指摘し、2 言語使用 (bilingualism)

を4つのタイプに分類した(R. Ellis, 2008)。

加算的バイリンガリズム (additive bilingualism) とは、NLCとSLCの両方に対して肯定的な感情を持ち、積極的な態度でL1とL2の両言語を習得する2言語使用を指す。しかし、聞く、話す、読む、書く、4技能すべてで、L1とL2の能力が同水準であるバイリンガル (balanced bilinguals) になるとは限らない。事実、加算的バイリンガリズムの条件が整っていたとしても、そのようなバイリンガルに成る可能性は低いことが指摘されている (Baker, 2011)。減算的バイリンガリズム (subtractive bilingualism) は、自己の民族的同一性とNLCに対する評価が低く、SLCに同化したいと望んでいるL2学習者に多く見られるタイプである。この場合、L1における言語運用能力がL2よりも劣るバイリンガルになる可能性が高い。

セミリンガリズム (semilingualism) は、NLCとSLCの両方に対して否定的な感情を持ち、両言語の習得に消極的な態度を持つL2学習者のケースで、どちらの言語においても母語話者の言語運用能力レベルには達しない場合がある。モノリンガリズム (monolingualism) は、NLCに対して非常に強い誇りと高い民族的同一性を持ち、SLCに対して否定的な態度を持つ場合である。このタイプのL2学習者はSL環境で生活していても、L2運用能力は低い傾向にある。

4つのバイリンガリズムの用語のうち、セミリンガリズムは差別的な意味を含むという理由から用いられることが少なくなった。その代わりとしてダブルリミテッド (double limited) やリミテッド (limited) という用語が使われることがあるが、これらの用語が意味するところは根本的に異なる (第2章参照)。ダブルリミテッドやリミテッドは本来SL環境にある子どもが学校で学ぶ過程で、L1とSLの両言語が年齢相応のレベルに達していない状態を表す用語として使われるが、セミリンガリルのような、最終的に到達した言語能力を指すものではない。

3.3 想像の共同体

「民族言語的活力」や「L2文化との心理的距離感」は、FLとして英語を学習しているEFL環境では、概念として理解はできても、現実味のある実感として感じることは難しいかもしれない。実際にL2母語話者と接する機会が限られていたり、L2を母語とする民族との葛藤や共感などを経験することがないからである。しかし、目の前にL2母語話者がいなくても、また、L2文化を肌

で感じるような直接的な接触がなくても、L2を通して自己と関わる人々を想像し、ある種の共感や憧れを抱くことができれば、それはL2習得に大きな影響を与えると考えられている。このような想像上の人々を「想像の共同体(imagined communities)」と呼び、想像の共同体における自己の位置づけは、「想像のアイデンティティ(imagined identities)」と呼ばれ、L2習得における重要な自己アイデンティティと考えられている(e.g., Kanno & Norton, 2003; Norton, 2010)。例えば、将来、海外貿易の仕事をしたいと考えている学習者は、身近にそのような会社がなくても、雑誌、テレビ、インターネットなどを通して知った国際ビジネスの世界で活躍する人々を自分に重ね、いつか自分も同じ世界で活躍したいと願い、英語学習に励む。このような想像の力は、「民族言語的活力」や「L2文化との心理的距離感」のような現実世界での経験と同等の影響があると考えられている(Kanno & Norton, 2003)。

4. 環境という視点から見た日本の英語教育

4.1 世界諸英語

英語が世界の共通語「リンガ・フランカ(lingua franca)」の地位を得てから200年以上経つと言われている(Crystal, 2010)。2008年の統計に基づく推定では、英語母語者は約4億人、英語を第二言語とするESL話者と英語を外国語とするEFL話者はそれぞれ約6億人、合計で約16億人の英語話者がいると考えられている。この推定では、ESLとEFLの話者はそれぞれ流ちょうな話者に限定されているため、英語力の基準を下げれば、約20億人の英語話者がいるとも言われている(Crystal, 2010)。2008年の世界人口が約67.5億人であったことを考慮すれば、世界の3分の1に近い人間が英語を使用していたことになる。その後、人口は増え続けているが(2016年度世界人口白書によれば、世界の人口は約74.3億人)、英語話者の割合は減ることはないという見解が一般的である。

Kachruは英語の使用範囲を大きく3つのグループに分けた(図1参照)。英語母語話者が多数派である国をInner Circle、英語は公用語または準公用語であるが、英語非母語話者が多数を占める国(ESL環境)をOuter Circle、そして、EFL環境の国をExpanding Circleと呼んだ。そして、Outer CircleやExpanding Circleで使われている英語の価値や意義を説いて、「世界諸英語

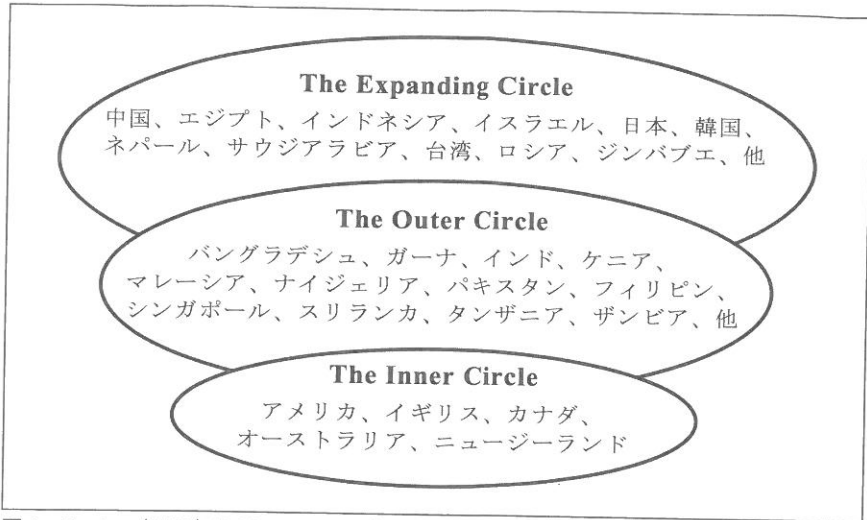


図1 Kachru (1992) の Circle Model (訳は筆者)

(World Englishes)」という概念を提唱した (Kachru, 1992)。

4.2 国際語としての英語 (EIL)

Kachru の Circle Model は共通語としての英語の広がりを表すモデルとして認識されているが、モデルの核心部分は、インド英語やシンガポール英語など、英語圏の植民地であった国で独自に発達した英語である。これら Outer Circle の英語は Inner Circle の英語のような「正統な英語」ではないとされてきたが、公用語としての役割やそれぞれ文化や社会の象徴という点で Inner Circle の英語と同等であると Kachru は説いている。

「国際語としての英語 (English as an international language : EIL)」は、世界諸英語とは根本的に異なる概念に基づいている (日野, 2008)。EIL は世界諸英語のような特定の地域や国に属する言語ではなく、国籍が異なる人々が意思疎通を図る際に使用する言語としての位置づけである。様々な国籍の人が集まる国際会議で使用される英語は EIL の典型的な例である。しかし、世界諸英語にも「伝達手段としての英語 (English as a medium)」と「文化多様性を担うものとしての英語 (English as a repertoire of cultural pluralism)」という二面性があり、EIL と同等であるという意見もある (e.g., 大坪, 1999)。

4.3 世界諸英語や EIL から見た日本の英語教育

世界諸英語や EIL という概念が広く共有されるようになった 21 世紀、日本の英語教育はどうあるべきなのだろうか。世界諸英語から見れば、主としてアメリカ英語が浸透している日本の英語教育は、Inner Circle の中の 1 つの英語を目標言語と位置付けていることになる。Outer Circle では、それぞれの英語（例、インド英語）は独自の地位を確立しているため、Inner Circle の英語が目標言語となることはない。しかし、Expanding Circle に属する日本では「日本人の英語」が確立されているわけではなく、Inner Circle の英語を目標言語とすることは自然な経緯と思われる。しかし、EIL の観点から見た場合、Inner Circle の英語だけを目標言語とすることには問題がある。なぜなら、EIL は、異なる言語を話す人々（異なる母語を持つ人々）が意思疎通を図るために使う「コミュニケーション・ツール（道具）」だからである。したがって、多少、日本語なまりがあったり、表現にぎこちないところがあっても、誰が聞いてもわかる発音や表現であれば、それは EIL としての機能を十分果たしていると考えべきである。また、理解能力の点からも、特定の英語だけに接することは望ましくない。Inner Circle から Expanding Circle まで、様々な英語に幅広く触れ、慣れることが重要である。EIL を介したコミュニケーションの多くは英語非母語話者同士によるものなので、中国人やベトナム人など Expanding Circle に属する人の英語を聞く機会を増やすべきである。

4.4 早期英語教育

2011 年度より小学校第 5・第 6 学年で年間 35 単位時間の「外国語活動」が必修化され、「話す・聞く」活動を中心に授業（週 1 回）が行われている（文部科学省、2010）。そして、2020 年度には第 5・第 6 学年の外国語（英語）は正課教科となり、週 2 回の授業で、「読む・書く」活動も取り入れ、内容も充実される予定である。現在の「外国語活動」は第 3 学年からの開始となる（文部科学省、2017a, 2017b）。

日本の英語教育早期化の背景には、近隣諸国の英語教育の動向や L2 研究の示唆などがあるが、その是非については意見の分かれるところである。ここでは、近隣のアジア諸国の小学校英語教育を考察するとともに、心理言語学と社会言語

学の観点から日本の早期英語教育の是非について考える。

4.4.1 アジア近隣諸国の小学校英語教育

中国では、2001年に出された新しい英語カリキュラム基準によって、小学3年生から英語が正課科目として教えられるようになった。しかし、北京、上海、広東など、一部の都市では1年生から英語が教えられた。授業時間は各地方や学校によって異なり、週に80分から200分とばらつきがある。小学校での英語教育導入に伴い、授業アプローチは従来の語彙や文法を中心とした教授法からコミュニケーション能力の育成を重視した教授法へと移行した。英語カリキュラムでは、英語学習を通して、積極的な態度、異文化理解、効果的な学習方略を養い、総合的な英語能力を習得した学習者の育成を目指している (Feng, 2011)。

台湾では、1993年、正課科目以外の活動として英語教育を小学校に導入することが発表され、1997年には全国の約半数の小学校で英語教育（主に、第5・第6学年）が導入された。台北市では1993年に第5・第6学年に始めた英語教育を、2001年には第3・第4学年、そして、翌年の2002年には、第1学年まで広げている。このような英語教育早期化の動きは都市部では顕著であり、2003年には8大都市（のちに14都市）で第1学年から英語教育が始められた。2005年には全国で第3・第4学年から英語を学習することが決定された (Feng, 2011)。授業時間は一般的に週2回（1回40分）、年間57時間程度の英語授業を受けている (河添, 2005)。

韓国の小学校では、1982年から特別活動などを利用して試験的に始められた英語教育は1992年に選択科目として導入され、1997年には第3学年を対象に週2時間の正課科目となった。第3学年の授業の中心は「聞くこと」と「話すこと」に置かれ、学年が上がるに従って「読むこと」、「書くこと」が導入され、4年後の2000年には、第3から第6学年までの児童が平易な日常英語を学んだ。小学校英語教育の目標としては、英語への興味、日常会話レベルの英語による意思疎通、外国からの情報活用、外国文化に対する理解などが挙げられている。1998年度はクラス担任教員（60%）と英語専任教員（40%）が英語の授業を担当したが、クラス担任教員は240時間の研修を受けることが義務づけられていた (河合, 2004)。

4.4.2 臨界期仮説

臨界期仮説 (Critical Period Hypothesis) は英語教育早期化の心理言語学的根拠としてよく用いられる。この仮説は Wilder Penfield (ワイルダー・ペンフィールド) によって提唱され、Eric Lenneberg (エリック・レネバーグ) によってその認識が広まった。臨界期仮説によれば、人はある年齢までに言語習得を始めなければ、最終的に正常な言語能力 (通常、成人母語話者が有する言語能力) を習得することはできないとされる。臨界期とされる年齢に関しては4歳から10歳、または2歳から12歳など諸説あるが、脳が発達してその分化・側性化が終わる思春期までを臨界期とする説が多い。臨界期は、言語習得に適した、ある程度広がりをもった期間という意味で、敏感期 (sensitive period) と呼ばれることもある。

L1 習得の臨界期に関する研究ではジニーとチェルシーの症例が有名である (Pinker, 1994)。ジニーは生後 20 ヶ月から自宅で監禁状態にあり、13 歳半で保護された時、言語を全く話せない状態であった。発見後 8 年間ジニーは特別なプログラムのもと母語習得を試みたが、成人の母語話者の言語レベルにまで達することはなかった。チェルシーは生まれながらにして聴覚障害を持っていたが、誤診によって精神遅滞や感情障害とされた。31 歳の時聴覚障害がはじめて認識され、補聴器によって正常な聴力を得たチェルシーは母語習得を特別リハビリチームのもと開始した。しかし、ジニーと同様に母語話者レベルの文法ルールは習得することができなかった。

症例が少ないことに加えて、ジニーの場合、脳が損傷していたという意見や虐待のトラウマなどの影響も指摘されており、臨界期仮説に関して疑問視する研究者 (e.g., Crystal, 2010) もいるが、L1 に関しては、手話習得に関する研究や脳損傷による言語障害の回復に関する研究からも、ある一定の認識が得られていると言えよう。

L2 の臨界期に関しては言語環境によって認識は大きく異なる。SL 環境では、特定の年齢を過ぎると言語習得能力が急速に低下する期間 (臨界期または敏感期) があり、その期間を過ぎると学習開始年齢は L2 能力に影響を与えることはないとする研究報告がある (e.g., Johnson & Newport, 1989)。一方で、そのような L2 習得に有効な期間は存在せず、一般に認知能力が年齢と共に低下する現象と同様に、学習開始年齢が高くなれば L2 習得能力も低下すると主張する研究

者もいる (e.g., Hakuta, Bialystok, & Wiley, 2003)。また、言語能力の種類によっても異なり、発音（発話における訛り）に関しては臨界期や敏感期に相当する期間があるとする報告 (e.g., Flege, Yeni-Komshian, & Liu, 1999; Oyama, 1973) がある一方で、文法に関しては、賛否が分かれている。

例えば、Flegeら (1999) は、1 から 23 歳までにアメリカに移住した韓国母語話者 240 名の発音と文法能力を調査した。発音に関しては、移住した年齢が低いほど訛りが少ないという結果が見られたが、文法能力に関しては、移住した年齢だけではなく、教育歴や日常の英語使用量など他の要因の影響も見られ、学習開始年齢と文法能力との間に明確な臨界期は見られなかった。一方、Johnson & Newport (1989) では、3 歳から 7 歳にアメリカ移住した中国語または韓国語母語者は英語母語話者と同等の文法判断能力があること示されたが、移住年齢が 8～15 歳くらいまでの者は、移住年齢が上がるに従って文法判断能力が下がっていた。そして、17 歳から 39 歳の移住者に関しては、移住年齢と文法判断能力の間に関連性はなかった。同様の結果は、DeKeyser, Alfi-Shabtay, & Ravid (2010) でも報告されたが、18 歳から 40 歳の移住者では移住年齢ではなく、言語習得に対する適性 (aptitude) の重要性が示唆された。

一方、FL 環境では、学習開始年齢と最終到達レベル（最終的な能力）との間に臨界期や敏感期のような決定的な関係はないと考えられている (e.g., Munoz, 2008)。L2 環境から得られる言語情報、学習動機、学習時間など、様々な要因において SL と FL には相違があり、FL 環境では、母語話者のレベルに達することは稀であるが、学習すればするほど L2 能力は緩やかに伸び続けるという観点が重視されている。したがって、安易に臨界期仮説を用いて日本の早期英語教育を推奨することは控えるべきであろう。

4.4.3 言語自我と集団からの圧力

幼児は自己同一性 (self identity) が確立しておらず、自己と他者の境界（自我境界）が曖昧である。自己に対する客観的視点（メタ認知的視点）が発達段階にあるため、他人の目を気にする度合いも小さく、周りの変化に対する順応性も高いと言われている。9 歳から 12 歳の前青年期と呼ばれる時期に他者との社会的交流を通して徐々に個別意識が発達し、青年期には自己同一性が確立される (エリクソン, 2011)。

このような観点から L2 習得を考えた場合、前青年期が始まる前に学習を始めるのが望ましいと言える。なぜなら、L1 は自我の一部という認識が芽生え始めると、新たな言語を習得することにより自我が冒されるという危機感が起こるからである。言語使用に伴う自我は、特に、「言語自我 (language ego)」と呼ばれ (Guiora, 1972)、L1 の言語自我が強ければ強いほど、L2 を使用することで生じる新たな自己同一性に対して葛藤が強くなると考えられている (Brown, 1980)。それは、L2 を使う時は L1 を使っている時の自分とは異なる、もう一人の自分を演じている自己の姿に嫌悪感を覚えるような状態である。

言語自我以外にも、集団からの圧力によって L2 習得が困難になる場合がある。自我が芽生え始めると周囲の目が気になり、失敗に対する不安感や羞恥心から新しい事を始めることに対して臆病になる。特に、日本のような、集団の統一性を重視する文化では、集団からの圧力により、一人だけ目立つことは避けられる傾向にある。このような弊害の例として、故意に日本語訛りの英語発音を続ける学習者や、母語話者と同等の発音ができるにも関わらず、わざと日本語訛りの発音をする帰国子女が挙げられる。

この節では、環境と英語教育との関連性から「学習開始年齢」、「言語自我」、「集団からの圧力」が L2 習得に与える影響を考察したが、これらの要因は学習者によってその影響の度合いが異なる。そのため、第二言語習得理論では学習者の個別性として、学習動機や学習方略などにも論じられることもある (第 3 章参照)。

5. まとめ

この章では、心理言語学的観点と社会言語学的観点から言語習得と環境の関係について考察した。心理言語学的観点に基づいた考察では、発話をもたらすインプットの種類とその特徴、そして学習環境の違いがもたらす学習過程の違いについて学んだ。さらに、社会言語学的観点から考察した重要項目として、民族言語的同一性、4つのバイリンガリズム (加算的バイリンガリズム・減算的バイリンガリズム・セミリンガリズム・モノリンガリズム)、想像の共同体を挙げた。これらの項目の中には、日本の英語教育には直接関連がないと思われる項目があるかもしれない。しかし、これらはグローバルな視点から日本の英語教育のあり方を考

える上で必要な項目であり、特に、「世界諸英語」や「国際語としての英語」の視点は、東アジアにおける英語教育を理解する上で重要である。

参考文献

- 河添恵子 (2005) 『アジア英語教育最前線』 三修社
- 日野信行 (2008) 「国際英語」小寺茂明・吉田晴世編『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』 松柏社
- 文部科学省 (2010) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf
- 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領解説 外国語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/06/27/1387017_11_1.pdf
- 文部科学省 (2017b) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/06/27/1387017_13_1.pdf
- Baker, C., & Wright, W. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). Oxon, UK: Routledge.

第2章

第二言語習得理論：学習のメカニズム

バイリンガル (bilingual) の bi は「2つ」、そして lingual は「言語の」という意味を表すことから、2言語が使える人をバイリンガル (bilingual)、2つの言語を用いて教育することをバイリンガル教育 (bilingual education) と呼ぶ。この定義からすれば、日本では小学校から英語が教えられているので、多くの日本人は日本語と英語のバイリンガルになる。しかし、日本人が日本語と英語のバイリンガルであると言われることに違和感を抱く人は少なくないであろう。それは、しばしば指摘されるように、平均的な日本人の英語力がそれほど高くないことに原因がある。では、どれ程の英語力があればバイリンガルと認めることができるのだろうか。また、根本的な問題として、英語力とはどのような能力のことを指すのだろうか。

1. 言語能力と言語運用

「能力」は英語で ability と訳されることが多い。しかし、英語教育学では、「有能さ」や「力量」を意味する competence を言語能力という意味で用いることがある。これは、言語使用と言語能力を区別することを主張した言語学者 Noam Chomsky (ノーム・チョムスキー) の影響が大きい。

Chomsky (1965) は、言語活動で使われる言葉や表現は言語知識が表面化した結果に過ぎず、人が本来持っている言語能力そのものではないと主張した。そして、言語を理解するためには、言語表現にのみ焦点を当てるのではなく、言語活動を可能にしている、人の言語能力を解き明かすことが重要であると説いた。この時、Chomsky は、人が本来持っている言語能力を competence、そして、言語表現には performance という用語を使用した。そのため、competence と対照的な用語として performance が用いられることが多いが、それは言語運用 (language use) で現れる言葉や表現を意味する。

competence と performance の関係は氷山に例えて考えると理解しやすい (e.g., Cummins, 1981)。図1の海上に突出した部分 (色の濃い部分) は言語活動 (performance) を示しており、それは、海面下に隠れた部分 (色の薄い部分) も含めた言語能力 (competence) の一部である。海面上に出た部分は様々な条件によって

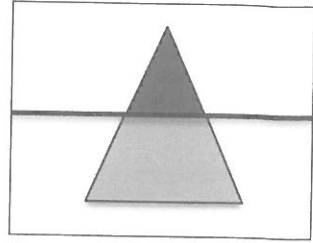


図1 言語運用と言語能力

変化するため、氷山の大きさを正確に表しているとは言い難く、海面上の部分 (performance) から本来の氷山の大きさ (competence) を正確に知ることは難しい。しかし、Chomsky は、言語活動 (performance) に現れる文の構造から、人に備わった言語知識や言語能力 (competence) を考察することが重要であると説いた。

2言語を使用する場合の言語能力と言語運用の関係については、大きく分けると2つの考え方がある。1つは、各言語に特化された能力が存在し、それらは互いに独立しているという考え方である。もう1つは、2つの言語能力には共有部分が存在するという立場である (図2参照)。前者 (図2の左のモデル) は分離基底言語能力モデル (separate underlying proficiency model: SUP model) と呼ばれ、日本語と英語のように言語体系が異なる場合、理にかなっているように見える。しかし、この考え方にはバイリンガルの言語能力に対して、ある種の偏見をうむ危険性がある。なぜなら、脳の限られたスペースを使って2つの言語を習得すれば、各言語のために使えるスペースは1言語だけを習得する場合よりも少なくなり、その結果、バイリンガルの言語能力はモノリンガル (monolingual) よりも劣ると考えられるからである。しかし、このような考えが正しくないことは多くの研究結果が示している (Baker & Wright, 2017)。そして、現在は、共有基

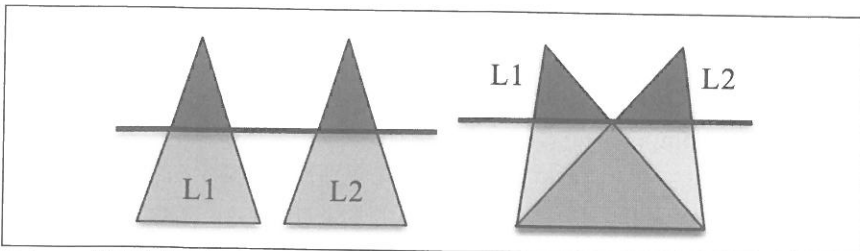


図2 2言語の運用と能力

底言語能力モデル (common underlying proficiency model : CUP model) (図2の右のモデル) が示すように、2つの言語能力には共有部分が存在するという立場が主流となっている。

2. バイリンガルに求められる能力

社会言語学者 Dell Hymes (デル・ハイムズ) は、Chomsky が提唱した言語能力と言語運用の関係は狭義的であると批判した。コミュニケーションの手段として言語を使う場合、文法的に正しい文を生成する能力以外にも必要不可欠な能力があることを指摘し、コミュニケーションの観点から言語運用における能力をより包括的に捉えることを提案した。この考え方に基づく能力は、コミュニケーション能力 (communicative competence) と呼ばれ、のちに、grammatical competence、sociolinguistic competence、discourse competence、strategic competence という4つの構成要素から成る能力であると定義された (Canale, 1983; Canale & Swain, 1980)。

「コミュニケーション能力」の基本的理念である、言語能力に対する包括的な観点は、外国語教授法 Communicative Language Teaching (CLT) を構築する際に大きな影響を与えた (第4章参照)。そして、現在も、全米外国語教育協会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages : ACTFL) の外国語教育指針、ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages : CEFR)、カナダの語学力目標判断基準 (Canadian Language Benchmarks : CLB) など、多くの国で第二言語教育や外国語教育の指針として継承されている (Duff, 2014)。

2.1 コミュニケーション能力

2.1.1 文法能力

ここで言う「文法能力 (grammatical competence)」とは、一般に、言語能力 (linguistic competence) と呼ばれる能力を指す。文法能力という名称であるが、いわゆる文法 (語と語の結びつきにおける規則性) に関する能力だけを指すのではなく、言語運用を可能にする言語能力全般を意味する。語彙や音韻に関する言語的特徴を認識する能力、語の形成に関する形態論的特徴や句や文に関する