

# 外国語教授法の歴史から学ぶ

— これからの英語教育で何が必要か —

石黒 敏明

平泉氏と渡部氏による「英語実用論対教養論」の激論から約四十年たち、その間早期英語教育に関する議論が行われ、ついに平成23年からは公立小学校において英語が「国際理解」の必修科目として導入された。英語教育の目的論や制度の改革が進行する中、英語を担当する教員の英語力向上が求められ、英検準一級がその指針として提案されたこともあった。また平成25年からは、高校英語教育では英語で授業をすることが文部科学省から求められている。このような時代背景の中、さらなる日本の英語教育の改革のために、過去の英語教授法を振り返り、そこに流れる変革の方向性を把握しながら、将来の教育に何が必要かを考察するのが、この論文の目的である。

**I. 教授法の分類：**多くの教授法を分類するのに、二分法は明白な利点がある一方単純すぎてすべてを分類しきれない欠点もある。一例が「文法訳読教授法 v.s. 直接教授法」である。伊藤（1987）は、文献上記載されている40種を超える教授法を3つに分類している。1) 訳読系、2) ダイレクト系、3) 認知系。さらに認知系を聴解系と精神力学系に分類している。初めに、文法訳読教授法から振り返ってみる。

1) 文法訳読教授法：日本では、現在でも頻繁に採用されている教授法なので、その経験のない学習者は無いと思われる。伊藤（1987：45-47）によると、文法訳読法とは文法教授

法と訳読教授法の折衷で、文法を手がかりに母語に翻訳することにより内容を理解する教授法とある。元来、ギリシャ語やラテン語を解説するために活用された学習法であり、語形変化や動詞の活用などの文法事項を暗記するため、知的訓練（記憶力や推理力の養成）になると考えられた。それために現代語学習においても文法規則の暗記が学習の重要な一部となった。19世紀半ばに文法訳読教授法を体系化したカール・プレッツの方法は、語彙の理解と暗記、次に文を母語に訳して、文法規則や例外を反復練習し、それらを記憶し応用するという。別の表現をすると、文法訳読教授法とは、言語処理の面から分類するとボトム・アップの処理法と言え、また教材提示法や学習方法から判断すると演繹的教授法と言える。

この教授法を学習者としてまた教育者として経験した者として、この教授法に対し、次のような認識をもっている。言語運用能力が比較的高くないと判断される英語教員にとっても、活用できる便利な教授法である。なぜなら教師は、訳させることにより学習者の理解程度が容易に判断でき、また母語と外国語の文法や表現法の違いを学習者に認識させることができ、さらに美しい母語に訳させる方法により、母語教育にも多大な効果をもたらすと考えられるからである。しかし、現実的には例外的な一部学習者を除き、文法規則の暗記と翻訳は学習負担となり、文法嫌いの学習者を多数生みだしている現実がある。そこで歴史はどう展開したかと問う

と、著者が表現する「振り子現象」が現れるのである。すなわち、ある時代の要求に従い「振り子」は、それまでの教授法から正反対の教授法に振れるのだ。そして教授法の変遷は、まるでその「振り子現象」の繰返しを見ているようだ。

2) 直接教授法:伊藤 (1987:51) によると、19世紀後半に訳読法への反動として、直接教授法の源流となるべく、ベルリッツによるナチュラル・メソッド (自然主義教授法) やグアンのサイコロジカル・メソッド (心理学的教授法) が生まれた。後者の教授法は、後年 (大正時代) に現れるパーマーの Action Chain や昭和の時代に話題になったアシャーの TPR に通じるものがある。直接教授法の代表としてグアンの心理学的教授法を初めに扱う。

グアンのシリーズ・メソッド: Diller (1971) によると、グアンはドイツに留学する際、語彙と文法をしっかりと身につけていれば大丈夫と考え、語彙力と文法力を伸ばす勉強をしたが、ドイツに行っても大学レベルでは機能できない状態であった。帰国後、水車小屋での甥っ子との体験が、後のグアンの Series Method を生んだと言われている。ある日甥っ子は、水車小屋での水車の話を注意深く聞き、かつ観察し自宅に帰った。そして観察した通りに、甥っ子はフランス語で、事の成り行きを順序よく話したという。その体験からグアンは、次のことを発見したと言われている。

幼児は聞くことから始め、動詞が言葉の中心で、文単位で覚え、さらに思考の順序でことばを用いる。伊藤 (1987:56) は、上記の事実と心理学的根拠から、グアンは二つの教授法の原理を導きだしたと述べている。第一に「観念連合」で、幼児がするように思考の順序に教材を配列する。第二に「心的具象化」で、語句の発音を聞いたら、意味する事物や動作を母語を介せず心に思い浮かべること、すなわち直接的にイメージ化することである。これらの原理を

教材に反映し、シリーズ・メソッドを開発した。具体的には、一連の動作を示す文 (18個から30個) で一つの課を形成し、50個の課で1つのシリーズを構成する。さらにいくつかのシリーズで、全体的シリーズを構成し、最終的にシリーズ全体で50,000の文と8,000の単語が扱われている。

このように、動詞と文を重視するグアンのシリーズ・メソッドと対照的に、導入される動詞の数や語彙を制限し、文法項目などの教材が厳密に段階づけられている GDM と呼ばれる直接教授法もある。

GDM (Graded Direct Method): 高橋 (2000:32) によると、この教授法は、ハーバード大学内に1940年に設立された語学研究所のリチャードとその協力者ギブソンによって提唱されたものでハーバード・メソッドとも呼ばれる。Graded の名が示すごとく、この教授法は従来の直接教授法の欠点を是正するために、教材の「順序だて」、「段階づけ」に重点を置いている。また初期段階では、オグデンが開発した BASIC English を用いるのも特徴である。

BASIC は頭文字語で、British, American, Scientific, International Communication の意味である。だから必ずしも「基本的」という意味ではない。語彙の総数は、850語で特に動詞は16に制限されている。動詞を挙げると、come/ get/ give/ go/ keep/ let/ make/ put/ seem/ take/ be/ do/ have/ say/ see/ send となる (伊藤, 1987:113-114)。語彙の選択は、使われる頻度に基づくのではなく、それらの語彙の有用性、すなわち、どれだけそれらの語彙が機能語と組み合わせられ有効に使われるかという基準から選択されている。また、語彙の配列は、広い意味をもつ語彙を先に導入し、比喩的な表現は後とする。文型の配列に関しては、1) 具体的な状況を持つ文を先に、2) 既習の文型を最小限に変化、応用し、新しい文型を導入し、3) 教師と生徒は、完全な文で発言するようにする (高梨&高橋1990;高橋2000)。この教

授法では、BASIC English を使えるようにするのが目的ではなく、「英語の基礎となる文の構造を確立し、機能語の使い方をマスターさせるには、必要性の高さによって選ばれている BASIC English を用いるのが最適」(高梨&高橋, 1990 : 93) としている。

しかし、著者はBASIC English の専門家を招いた講演会での経験から、異なる評価をしている。ある講演者は850語を駆使し、いかなる表現も可能であると公言していたが、中には不自然な表現もあった。BASIC English に精通している専門家でもそのようなので、その教授法を採用したい初心者の教員には、使いこなすまでに相当な時間と困難が予想される。また、受講する生徒側から判断しても、制限された語彙で表現できうる内容を理解できるのは結構だが、その次の段階はどうなるかという問題が残る。すなわち、上級の時事英語を理解するには、相当の語彙力が必要とされるからである。以上の理由から、教員がBASIC English に精通しているという条件で、入門期の指導には効果があるかもしれないと結論づけられる。

オーラル・メソッド：上記のGDMが開発される18年前(1922年)にパーマーが来日し、14年間日本でオーラル・メソッドの普及に従事した。特に興味を持った点は、パーマーの言語観 (code と speech の概念) と彼の指導技術の一部 (oral introduction, Action Chain, conventional conversation 等) である。

高橋 (2000 : 29) によれば、パーマーの体系 (code) と運用 (speech) は、ソシュールの langue と parole に相当するとある。しかし、ソシュールは言語学者であり、言語学習の面は考慮してないと思われるので、厳密にはそれらの語彙は同義と考えない方が安全かもしれない。類似していると思われるチョムスキーの competence と performance にも同様なことが言えそうだ。ただし、パーマーはその当時から、言語習得には、生得的な面と習慣形成的な面があることを認め、さらに従来重視されてこな

かった「言語運用」を取り上げ、音声面を強調した点は評価される。なお、生得的な面と習慣形成的側面の共存に関しては、田崎 (2002 : 26) も同様に指摘している。

授業技術の面では、アクション・チェーン、オーラル・イントロダクションや英問英答が特筆される。特に興味を持つ手法は、アクション・チェーンである。小川 (1982 : 7-11) が編集した『英語教授法辞典』によると、パーマーは、基本的な8動作とそれを活用した発展段階 (1から19まで) を提示している。この発展段階を精査すると、日本の文法訳読教授法で扱うほとんどの文法項目を網羅していると思われる。筆者は、このアクション・チェーンを活用し文法構造の口頭練習を教科教育法の学生と毎年実施しているが、学生の聴解練習になるだけでなく発信練習にもなることが確認された。そこで浮かんだ疑問は、パーマーは自分のアクション・チェーンを、グアンのシリーズ・メソッドを学習した上で提案したのかということである。後述するアシャーのTPR を論文で読んだ時も同じ疑問が浮かんだ。

次に、オーラル・イントロダクションについて、田崎 (2002 : 35-36) はホーンビーによる例を挙げているので、その例を実際クラスで実施した。テキストの7行あまりのパラグラフの内容を学生が理解できるようにと、平易な語句や構文を使い説明している。しかし実際は、本文より「簡素化」された教師の説明文の方が、皮肉にも学生にとって聴解負担が大きかったようだ。これは、ホーンビーの責任というより、学生の聴解力があまりにも低かったのが原因だったのかもしれない。しかし簡素化されたバージョンは理解し易いという性質がある反面、理解しにくい可能性も含んでいる。この現象は、Ishiguro (1988; 1990) の Teacher Talk の研究でも指摘されている。

さらに、留意すべき点として、学生は「簡素化された文」だけを理解できるのではという心配である。Krashen (1981; 1982; 1985) の“i

+ 1” (自分の言語発達のレベルより一段階上の構造を含む) のインプット, すなわち彼の主張する習得の条件を考慮すると, 教師による紹介文の段階で「理解可能なインプット」を受け, さらに教科書に現れる語彙や構文(「プラス1」に相当するインプット)にも触れるので, クラッシュによる習得の必要十分条件に合致する。その結果, 先の心配は杞憂となると結論づけられる。

次に, 定型会話(田崎, 2002: 34)は, 1) 問答, 2) 命令応答, 3) 陳述完成から成立していると述べている。その例として下記に教師(T)と生徒(S)の会話を引用する。

- T: Tell me to open the book.  
 S: Open the book.  
 T: Ask me not to speak too fast.  
 S: Please don't speak too fast.  
 T: The name of the pupil I see in front of me is Jack. Ask me the name of the pupil I see in front of me.  
 S: What's the name of the pupil you see in front of you?

上記の会話は, 先に述べたアクション・チェーン活用例と共通するものがある。ただし, 近年強調されているコミュニケーションを重視する教授法の立場から問題を指摘すれば, 1) 答えがわかっている質問(display question)を学生に作らせ, かつ答えさせている点, 2) それぞれの指示文の間に関連性がない点をあげることができる。教室内では真のコミュニケーションではなく, 疑似的コミュニケーションを想定している。さらにその目的が文の構文を身につけるといふものであれば, 上記の定型会話の練習も意義があるであろう。この欠点は, 戦後日本に導入されたアメリカ発信のAudio-Lingual Method(日本ではOral Approachと呼ばれた)にも当てはまる。

その前に, その教授法の前衛とも言える

Army Specialized Training Program (Army Method) と海軍日本語学校(ドナルド・キーン氏やサイデンステッカー氏の学んだ機関)について触れることとする。

海軍日本語学校とASTP: ASTPは1943-44年の第二次世界大戦中に実行された米国の陸軍特別研修計画で, 米国陸軍が軍将兵を対象にして交戦国の情報を収集できるように, 敵国の言語を短期集中で教育したプログラムである。先に述べたパーマーのオーラル・メソッドは, 幼児が母親から言葉を習得する方法を採用し, 文字言語や文字知識に頼らない聴視覚を重視した教授法であったが, ASTPは音声言語を重視しながらも, 文字言語の学習も並行して行い, その相乗効果をねらった。そのプログラムが開設された大学は, ハーバード, ミシガン, スタンフォード, エール大学などであった(田崎2002: 54)。

一方, この陸軍の計画以前, 米国海軍は1941年10月に別個の外国語履修プログラムを作成し, 海軍日本語学校を設立した。若かりし頃の日本文学者ドナルド・キーン氏らが第二期生としてこの海軍日本語学校に招聘された。その一年後に, 源氏物語や川端康成の翻訳で有名なサイデンステッカー氏も海軍日本語学校に入隊した。キーン氏の時は, 11か月の訓練だったが, 翌年は18ヶ月の訓練に延長された。海軍日本語学校では, 外国語の読み書きにも重点を置き, 作戦情報収集に成果をあげたと言われる。ここでは, ドナルド・キーン氏から直接伺った日本語学校での学習方法(詳細は石黒2011参照)を紹介する。

海軍日本語学校に招聘されたエリートは, ハーバード大学, コロンビア大学, ハワイ大学やカルフォルニア州立大学バークリー校のトップ5%の学生であった。何も語学専攻の学生だけでなく, 学術一般の分野で最も優秀な学生集団だった。そして, それぞれの学生は自分のためというより, 出身大学の名声のために, 語学習得にエネルギーと情熱を捧げた。

語学教育の教材として、長沼式テキスト7冊と小説を使用した。最近の日本語教育ではローマ字から始まり、徐々に漢字学習に移行する傾向があるが、当時は初めからやさしい漢字からの学習が行われた。そこに現在の教授法との違いが見られる。また、日本語教授は日曜を除き毎日4時間行われ、内容は2時間の講読と1時間の会話、1時間の書き取りであった。教授は、婦米二世（米国生まれで、教育は日本で受け、米国に戻った日系二世）や朝鮮人であった。ここで特筆すべきは、海軍に入隊したにもかかわらず、一日の仕事はこの4時間の勉強だけだった。もちろん、講義に関連し予習と復習に余念がなかったことは、容易に想像される。

キーン氏との面談で驚いた話としては、「あの日本語訓練中、最も優秀だった学生でも、後日会った時には、ほとんど日本語を忘れていた者もいた」そうだ。キーン氏やサイデンステッカー氏のように、戦後も引き続き専門的に日本語研究に従事しなかったことが、優秀だった学生の言語喪失につながったようだ。

最後に、海軍日本語学校での訓練が成功した理由として、a) 学習者は、国家政策として全米の秀才が招聘されたこと、b) 彼らの語学習得への適性も高かったと思われること、c) 海軍所属にもかかわらず、語学訓練は集中的に専念できたこと。さらに彼らは音声だけの学習でなく、文字の学習、すなわち「小説」を教材にしていたことである。最近の日本での教授法は、オーラル一色の傾向も見られるが、外国語習得に適性のある学生が上記の環境で集中的に講習を受ければ、文学作品も言語習得の教材として有効に利用できる可能性があることを再認識させてくれる話であった。

オーラル・アプローチ：先に触れたASTPでは、言語習得に適性のある選抜されたエリート学生を招聘し、少人数のクラスで短期間の間に交戦国言語の通訳養成や情報収集の目的のために訓練した。目標言語のインフォーマント（ネイティブ・スピーカー）を活用し、さらに視聴

覚機器を駆使しながら、会話の習得のために発音を模倣し、言語パターンを反復練習した。この教授法が戦後、米国ではAudio-Lingual Method (ALM) として、日本ではオーラル・アプローチとして一世風靡した。以下に、この教授法を記述する。

この教授法の普及に多大な貢献をした人たちは、戦後日本から米国に留学した若手の教員であった。戦後の復興援助として、米国はフルブライト奨学金を設置し、日本の大学から有望な若い教員をミシガン大学などに派遣し英語教授法を訓練した。その時にFries (1945) による著書を日本に持ち帰り、日本の各大学で当時の最良の教授法として学生に教授した。筆者もその時代の学生でFriesの著書に影響を受け、大学卒業後13年間、オーラル・アプローチ一辺倒の教育にあたった経験を持つ。

戦後最も影響を与えたフリーズのオーラル・アプローチと大正時代に提唱されたパーマーのオーラル・メソッドとの大きな違いは、「オーラル・メソッドが終始オーラル（口頭）で行うのに対し、オーラル・アプローチは基礎的な言語材料を完全に習得するまではオーラルでアプローチする（近づく）ことである」と伊藤(1987: 101) は述べている。さらに、伊藤(1987: 105-106) は他のダイレクト系メソッドとの大きな違いについて3点記述している。1) オーラル・アプローチにおいては、当初限られた語彙で、音韻習得と文法習得に力点を置いている。2) ダイレクト系教授法は、はじめ聴解を重視するが、オーラル・アプローチでは、理解と産出を区別し、はじめから話すことに重点を置き、最終目標を自動的に発話できるようにする（これは後で述べる“Comprehension Approach”とは対照的である）。3) オーラル・アプローチは、方法論よりは教材論を重視し、対照分析の結果を活用し、また対立という概念に基づき教材を配列する。

この教授法は、アメリカ構造言語学（BloomfieldやFries等）の理論を支柱として

発展した。言語の本質は、音声であり、その音声には構造があり、その構造は対立関係をなし、それらの対立する構造を口頭練習の対象とした。したがって、教授法から連想する「how to teach」ではなく、「what to teach」を追求した教授法であった (Fries, 1941)。ゆえに、それ以前に支持されていた意味重視の直接教授法などを排斥し、構造重視の教授法となった。また、取り扱う文法も従来の「規範文法」ではなく、母語話者が現在使用しているありのままの言葉を対象とした「記述文法」であった。

Diller (1971) は、変形生成文法に基づいた学習理論を支持する理性主義者と対比して、オーラル・アプローチ派、すなわち経験主義者の教義を次のように列記している。

- 1) Language is speech, not writing.
- 2) A language is a set of habits.
- 3) Teach the language, not about the language.
- 4) A language is what its naïve speakers say, not what someone thinks they ought to say.
- 5) Languages are different.

さらにこの教授法の学習理論は行動主義心理学に基づき、刺激と反応、さらに強化による習慣形成を目指した。すなわち、対立する構造の模倣と暗記による教授法であった。習得対象の構造は、音素、形態素、語、節、文のレベルまで、帰納的に提示し自動化できるまで繰り返し練習した。指導教材は、母語と目標言語の構造の相違点を比較分析した対照分析の成果を踏まえ、相違点が大きいほど、困難度が高いと解釈し、易から難の順に配列された。

教室内的の具体的教育技術としては、1) オーラル・イントロダクション、2) 模倣記憶練習、3) 最少対立練習、4) パターン・プラクティス、5) 教材の理解確認等で、一環して、行動心理学の“S—R—Reinforcement (強化)”

を活用したものである。

その中でも、オーラル・アプローチにおけるオーラル・イントロダクションは、パーマーの提唱したオーラル・イントロダクションとは異なり、語句や文構造を中心に、既習文、構文、文脈の中で導入される (伊藤, 1987: 107)。また、模倣記憶練習や最少対立練習は、現在でも「音声学」のクラスでは多用されている技法である。最後の教材理解確認の質疑応答は、最近強調されているコミュニケーションの観点からは、“referential question” (聞き手に答えがわかっていない、本当の意味での質問) と対比される “display question” (すなわち答えの分かっている質問) と見なされ、あまり歓迎されないかもしれないが、当時は理解確認としての役目はあった。

最も有名になった手法は、パターン・プラクティスであろう。言語の構造を身につけるために、教師のキューに答えて、学生が語句を入れ替えたり、文を変形したりする。一方教師は、まるでオーケストラの指揮者のように、学生の産出文に耳を傾け、ミスがあれば矯正し、正しければ褒め、学生のために構文の定着をはかる。文の意味理解は、チャートの絵を使用して行われた。この教授法を実施するにあたり日本人教員が苦手とする発音やイントネーションの面は、当時開発され始めたLL教室の活用で補われた。

このパターン・プラクティスの手法は、現在でもしばしば利用されている。実際の現場では、子供には歓迎されるかもしれないが、大人にとってかなり苦痛に感じさせる可能性がある。しかし臨界期を過ぎた成人学習者は、言語に接するだけで子供のように言語を習得できるかという大いに疑問が残る。だから、この練習方法は、今でも大人の構文練習のために活用されていると思われる。

まとめとして、この教授法の特徴は、言語学と心理学の科学的理論に基づいた教授法と言えることである。教材の配列も易から難へと導入

され、学ぶべき構造は現地で使われているありのままの言語を扱っている。クラスでは音声中心の指導で、母語話者に近い発音と文法構造を身につけることを目指した。また構造中心の練習が主であったため、本来の伝達機能に欠ける面があった。さらに文脈から分離したパターン・プラクティスが続き、伝達すべき意味に注意が払われにくく、形式面の練習に終始する傾向にあった。構造の習得を目指すあまり、語彙に関してはある程度制限せざるを得なかった。学習者側からの批判としては、機械的な練習が退屈に感じられことがある。日本人教師側からすると発音から文法面まで正確なインプットを要求され、過度な負担を強いられる点が挙げられる。

その後、チョムスキーの出現により、スキナーの行動主義心理学は批判され、チョムスキーの意図とは反して、外国語教育者たちの中には変形文法に基づいた教授法の確立に突き進んだ者もいた。その教授法の一つが次に述べる認知学習論である。

3) 認知系教授法：伊藤 (1987) は教授法を3つの系統に分類している。文法訳読教授法系と直接教授法系に加えて、認知系を3つ目の柱として独立させている。さらに、この認知系を聴解系と精神力学系に細分化している。ここでは、認知学習理論のみを扱う。精神力学系 (CLL, サイレントウェイ, サジェストピディア) については、Ishiguro (1983) を参照。

認知学習理論 (CCL = Cognitive Code Learning)：これまで、指摘してきた「振り子現象」の代表は、文法訳読教授法 v.s. 直接教授法である。次の大きな「振り子現象」は、オーラル・アプローチ v.s. 認知学習理論であろう。Chastain (1971) が出版された頃、世間では認知心理学と変形生成文法を支柱とする CCLこそがオーラル・アプローチに代わる救世主かと期待された。しかし後で振り返ると、認知学習理論も、従来の「文法訳読式」の別バージョン

にしか思えなくなっていた。類似したコメントは、高橋 (2000 : 25) にも示されている。

田崎 (2002 : 82) によると、「外国語は、積極的に知能や思考力を働かせてこそ習得できるのだ、という考えた方で、学習者は習得すべきルールとそれに関する説明をまず与えられ、それを理解した後に、実際の文に入ってゆく。言い換えれば意識的なコンペテンス (言語能力, competence) の習得から始め、それを応用してパフォーマンス (言語運用能力, performance) を伸ばすことを意図したものである。」すなわち、認知学習論では、ルールの体系化である言語能力を内在化することを目指し、そのためにルールを初めに教授し、それを実際の場面で練習することにより、言語運用能力を育てる考えである。したがって、認知学習理論における言語教材の提示方法は、オーラル・アプローチの帰納的な方法とは対照的に演繹的な提示方法であった。

高橋 (2000 : 27) は、伝統的な文法訳読教授法を再評価し、機械的な反復練習を求めるオーラル・アプローチの限度を指摘し、認知学習理論の功績を認めている。また、その意義を下記のようにまとめている。言語習得は習慣形成理論だけでは説明できなく、言語運用は模倣ではなく、創造的な活用であり、表層構造で見られる曖昧性は深層構造の違いで説明でき、さらに演繹的言語教材の提示法は、成人学習者にとって効果的であるという点を指摘している。

次に、認知系の第二の教授法であるポストフスキーの聴解アプローチを扱う。

聴解系 (Comprehension Approach)：1962年に米国防省は外国語研究所 (Defense Language Institute) を設立し、友邦国の軍人やその家族の英語教育や、米軍人の外国語教育を始めた。そこでも、ASTPが採用された (田崎, 2000 : 57)。カリフォルニアのモンテレーにある Defense Language Schoolでは、ポストフスキーらが、オーラルの練習を意図的に遅らせ、聴解練習の効果と必要性を訴え、聴解アプ

ローチと呼ばれる教授法を提案した。

当時オーラル・アプローチの理論的支柱であった行動主義心理学の理論が批判され、さらに教授法そのものも認知学習理論からの挑戦を受けた時期である。「振り子現象」によると、外国語教育界では、アウトプット主導型指導法の行きづまりを経験し、必然的にアウトプット主導型からインプット主導型の指導法に振れる時期であったとも言える。

聴解アプローチの特徴として、1) 聴解能力は産出能力に先立ち、2) 産出能力の教育は、聴解能力が確立されるまで延期すべき、3) 聴解を通して技能は他の技能に転移する、4) 教育は形式(文法)ではなく意味に強調が置かれるべき、5) 教育は学習者のストレスを最小限にとどめるべき、としている。聴解能力は発話能力に先立ち、聴解訓練を十分にすれば、発達後に発話能力は自然に現れる。これは母語習得過程から得た知見を第二言語習得に応用しようとしているのである。また、後述のクラッシュのインプット仮説に通じる考えでもある。しかし、平均的學生を対象に教室で「自然に発生する発話能力」を期待するための十分な訓練とはどのくらいか、またどの程度の聴解能力が達成されたら、次の発話能力訓練に移行できるのか、などの重要な疑問は残る。

伊藤(1987:126-130)から、ポストフスキーの聴解アプローチを振り返る。初めに彼の理論的根拠は、精神神経学と記憶の研究にある。すなわち、言語の産出は言語の受容に依存するという精神神経学の知見に基づいている。また産出教授法では、音声を産出する以外に種々の要素が関わるので、学習者の短期記憶に負担がかかりすぎてしまい、その結果学習が抑制される。したがって、学習の初期では、聴解の方に専心させるべきであるという主張である。

次に実際の具体的なクラス内容を伊藤(1987:127)から引用する。

ポストフスキーの授業は入門期は毎時間テレビを使い、聴解練習だけを行う。4つに区切られたテレビ画面に絵が提示され、スピーカーから流れ出る音声の内容と合致した絵を選んで解答用紙に記入するようになっている。文字は1時間目から導入され、聞いたことを書き取ったり、応用作文に使われる。教材は1つの課が100フレーム(画面)から構成され、(1) 約20秒に1コマのスピードでテレビ画面に絵が提示される。1日30分ずつ4回テレビ授業をするので3日(6時間)で1つの教材が終わる。このような練習が(2) 2週間続いた後に初めて口頭練習に入る。この聴解練習は容易であるばかりでなく、10日経ってもほとんど忘れていなかったことが報告されている。また(3) 書き取り能力がスピーキング能力に非常によく転移することも報告されている。口頭練習はネイティブ・スピーカーによりダイレクトで行う。教材は活字教材を使用し、総合的に学習する。こうして(4) 10ヶ月も経つとほとんどコミュニケーションできるくらい外国語を使えるようになるという。(下線は筆者による)

上記の(1)に関して、短期間のうちに画面上で正解を選択し、ただちに聴解の確認がされるのは、非常にすぐれた手法である。(3)の書き取り能力の産出能力への転移は、海軍日本語学校での教授法にもつながる結果である。どのくらい産出練習を遅らせるのか、またどのくらい経ったら学習者が話したのかに関して、(2)と(4)で触れているが、2週間後の聴解練習は思いのほか短く、そんな短期間でいわゆる「聴解脳」ができるものだろうかという疑問は残る。筆者は、今だ教室だけの訓練である日突然学習者が発話しだしたという「奇跡」は体験していないが、留学を1年以上体験した学生の回顧的な報告(石黒2005)によると、そのような「奇跡」は確かに起きている。これ



が真実だとすると、上記の(4)10カ月と1年の留学期間が一致しているのは興味深い。すなわち、目標言語が話されている自然環境で、目標言語に1年も接していれば、突然「奇跡」的に見える言語産出をする現象が起こるのかもしれない。筆者は、そこを「十分なインプット量」の目安としている。

**Total Physical Response Strategy (TPR) :**

1970年台で、著者が一番影響を受けた3名の研究者は、チャスタインとポストフスキー、アシャーである。前者の二人については、先に述べた通りであるが、後者のアシャーは、TPR(全身反応教授法)を開発した人物である。

先に述べた聴解アプローチの特徴と重なるが、Asher(1966;1969,1972)は1)聴解は産出に先立つべきで、学習者に発話を強要しない、2)理解は学習者の体の動きを通して発達し、3)そして学習者は発話するレディネスの時期が来ると自然に発話しだす、と主張している。

そこで、具体的なアシャーの手法は、先に触れたグアンのシリーズ・メソッド並びにパーマーのアクション・チェーンに類似する「命令形」の活用で、学習者に聞いて理解した命令文を行動で示させるという手法である。田崎(2002:153)によると、アシャー自身はパーマーの研究を知らなかったらしい。しかし、たとえ知らなかったとしても、命令形を活用した手法は、グアンやパーマーのように体系化していなくても昔から外国語教育者が採用してきた手法である。しかし、アシャーは実験を通し、多くの外国語教育に現れた効果を発表し、子供や初心者だけでなく大人や上級者にも有効な教授法として主張した研究者である。同時に、商業的にTPRの手法を示す16ミリフィルムの販売にも成功したビジネスマンであった。

具体的なクラスでの言語活動を、田崎(2002:155)は次のように示している。

言葉を聴いて理解を身体で表現する。はじめは教師による命令を聴き、動作のモデルを見て行う。次に2,3人、またはクラス全体で言葉を聴いて動作をする。明確な動作で曖昧さのないもので数回行う。初めは簡単な動作で、それからだんだんと複雑な動作に移ってゆく。さらに今まで聴いたことのない新しい命令を聴いても理解できるようになる。各時間の初めに、前の時間の復習をしていく。およそ10~12時間くらいで、今までに学習した分を含んだプリントを配って、読みの練習をする。15時間ぐらいたった後で「役割交代」をして、生徒が他の生徒に命令を発するようにする(下線は、筆者による)。

田崎(2002:158)では、英語の授業の例として、53課(159時間分)という情報が載っているが、これによると1課に3時間かけていることになる。上記の10~12時間経て「読み」に入っているが、計算上4課ぐらいたった頃となる。聴解アプローチ代表者ポストフスキーの場合、集中講義であるが「2週間して口頭練習に入る」とある。いつになったら他の機能練習に入れるのかという最大の疑問に対し、両者ともほぼ同じくらいの時間を提示している。ただし、これらのケースは教室以外でも英語のインプットを受けることが可能な自然環境での習得ケースなので、日本のように「貧困なインプット環境」(大場2009)での学習環境に、そのままその時間数を当てはめることは不適切であろう。

**II. 近年注目の教授形態:**クラッシュエンのインプット仮説以来、「インプット」、「アウトプット」、「インタラクション」重視の教授形態が注目を浴びるようになった。初めに、その先駆けとなったナチュラル・アプローチを扱う。

1) ナチュラル・アプローチ:意味を軽視し、

語彙を制限し構造を中心に機械的な教授に終始した Audiolingual Method が衰退した後に、1970年代米国では、意味を言語指導の中心とした Communicative Language Teaching が発達した。その転機に影響した社会学者として、D. Hymes が挙げられ、チョムスキーの言語能力に対して、コミュニケーション能力という概念を提唱した。一方、ヨーロッパでは機能言語学の伝統があり、言語を社会的な文脈の中で捉え、発話行為理論や語用論の発展を促し、さらにヨーロッパ協議会では、「最低必要限度の伝達能力」を定義し、概念と機能を中心にした「概念・機能シラバス」を提案した (田崎2002: 221-223; 244-245)。

そのような時代背景の中、Tracy D. Terrell は、子供の第一言語習得や移民の第二言語習得過程を観察研究し、Stephen D. Krashen のインプット仮説に裏付けされた「ナチュラル・アプローチ」を開発した (Terrell & Krashen, 1983)。

クラッシュェンのインプット仮説は、5つの仮説からなる (Krashen, 1981; 1982; 1985)。第一の仮説は、習得と学習を区別する仮説で、以下のすべての仮説にかかわる土台となるものである。言い換えれば、この仮説が否定されれば、以下のすべての仮説の否定につながるのである。はじめに「学習」とは、我々に馴染みの深いもので、言語についての意識的な知識である。例えば、文法規則について明示的に表現できる知識である。一方「習得」は第一言語獲得を想像すると理解し易い。習得された知識は潜在意識のレベル、すなわち意識下に内在化されたものである。このように習得された知識と学習された知識は区別され、互いに行き来しないと、クラッシュェンはノン・インターフェイスの立場を取っている。第二の仮説は、自然習得順序が存在するというもので、形態素の習得順序の研究から、母語の違いにかかわらず、また大人・子供にもかかわらず、習得する順序は普遍的であると言う。第三の仮説は、モニター仮説

と呼ばれ、学習された知識は自分の発話をモニター (編集) することのみに機能する。またその機能は、発話前または発話後に起こる。モニターの条件として、その文法規則を知っていること、またその規則に意識が集中していること、最後に十分な時間があることとしていたが、「時間」に関しては後年撤回した。第四の仮説は、インプット仮説と呼ばれ、“i + 1”すなわち理解可能なインプット (聞く、読む) を十分得るとそれが習得につながる。最後に、情意フィルター仮説によると、せっかくのインプットを、フィルター (動機、不安、自信) が言語獲得装置にたどり着くのを妨害してしまうという仮説である。総括すると、情意フィルターを低くし、理解可能なインプットを十分受ければ、意識下に文法を蓄積でき、そこから言語が自然に出てくるとなる。後に教育の場でその言語の文法を学習すれば、それは意識された知識としてモニターの役割を担うことになる。すなわち、文法だけを意識して学習している人は、クラッシュェンの理論では決してその言語を自然に話したり書いたりできないことになる。

これらの仮説を支柱として開発されたナチュラル・アプローチは、先に扱った聴解アプローチやアシャーのTPRに見られるように、聴解能力が産出能力より先に、また発話はインプットを十分接種していれば自然と出現するという点において共通性が見られる。また、Audiolingual Approachで見られた形式に重点を置いた機械的な練習とは異なり、コミュニケーション機能を高めるために、意味や内容を重視し、情意フィルターを低くすることに注意している。また教材として、音声だけでなく海軍日本語学校のカリキュラムのように、文字も重要なインプットと捉えている。これらの方法の実践は、後述のイマージョン教育につながる教授法と言える。

2) イマージョン教育: 田崎 (2002:297) は、言語をコミュニケーションの手段とするならば、

文法や文化などの知識伝達と同時に、技能を習得するクラスも可能であると述べている。このように、内容科目の内容を通して言語技能の習得をも目指す教育法を「内容中心の教授法」と呼び、代表的な例としてイマージョン教育が挙げられる。

カナダで実験的に始まったイマージョン教育は、英語を母語とする子供が、両親の肯定的なサポートを受け、内容教科を第二言語である仏語で受講した。授業の形態としてパーシャル・イマージョンやトータル・イマージョンと種々あるが、成果は一様に肯定的であった。すなわち、フランスの母語話者と比較すると、イマージョンの学生のフランス語は、文法的なミスは多少あるが、フランス語を外国語として学んだ生徒の能力をはるかに超えていた。次に、日本でイマージョンのさきがけとなった加藤学園暁秀初等学校（静岡県沼津市）の様子を、石黒（2011）から紹介する。

日本最初のイマージョン・プログラムは、1992年の加藤学園新1年生から開始された。現在のイマージョンは、Bostwick氏をディレクターとし、数名の英語を母語とする教員によって行われている。教員は米国、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、英国出身者でそれぞれ自国の小学校教員免許状を所持している教員である。しかし、カナダのイマージョン・プログラムの教員とは異なり、加藤学園の教員全員がバイリンガルということではない。加藤学園暁秀中高等学校の教員には、フィリピン国籍や日本国籍（米国のPh.D.所得）の教員もイマージョンに参加している。

このプログラムの最大の特徴は、これらの教員による英語での教育と日本語の教育による、いわゆるパーシャル・イマージョンである。1年から3年は、英語の授業が7割、日本語の授業が3割で、4年から6年は英語と日本語のクラスがそれぞれ5割である。現在日本語で行われる教科は国語、社会、図工と音楽である。（体育は、4年生以上は日本語で行っている。）社

会の授業は、例えば4年なら静岡について、5年なら日本地理、6年なら日本史と、内容が日本についてであり、日本語を伴う教科である。それをあえてローマ字表記で教育する必然性がないので日本語で教育している。図工や音楽は、比較的英語のイマージョンでやり易いと考えられる人もいるかもしれない。しかし日本語でやっている消極的な理由は、その方面の専門家が地元では見つかりにくいことだそう。積極的理由として、特に音楽に関しては、日本文化重視の立場から日本人教師による「篠笛」（横笛）を導入している。篠笛以外にも、箏曲すなわち琴を主奏楽器とする音楽、太鼓などを使った長唄囃子、茶道、いけばな、武道ここでは剣道、陶芸や書道も日本文化の一部として教育の場へ導入している。

次に、クラス内での児童の言語使用と言語能力の発達について観察したことを述べ、日本における公立小学校における英語教育にどのような応用が可能か考えてみる。低学年クラス内での言語使用は、「単語レベル」の発言であったが頻繁であった。また児童の発音に対する教師による肯定的フィードバックもしばしば見られた。高学年では、事前に教師によって板書されている「筆記体の文章」を児童は読み、問題解決をしているところから、短い文章を読む能力は明らかにある。ジャーナル（日記）を習慣的に書いている点から判断しても、文章を書く能力も身につけている。低学年も高学年も聞く能力に関しては、すべての指示、概念説明を理解していることから、それを疑う余地はない。ただし、発音のレベルでも、またディスカッション能力においても、英語母語話者6年生の言語能力までには、当学園の児童は達していない。しかし、中学・高校のイマージョンに進学すると、自由に討論できる能力にまで発達している様子が観察されている。

「英語母語話者6年生の言語能力」までに達していない事実は、理解できることである。カナダで行われたイマージョン・プログラムの一

般的結果によると、母語話者の発話と比較すると、文法面でエラー訂正をしなかったために、エラーが残ってしまったと考えられる。しかしながら、外国語として学んだ学習者よりは、はるかに優れた言語能力に達していたのは、イマージョンの成果として大いに誇れることである。もう一つの原因は、児童同士のクラス内での言語使用であろう。今回の観察では、ほとんどのケース、児童たちは日本語で隣の児童と話していた。日本語の使用禁止は、児童の情緒面に悪い影響を与える可能性があるため、強く禁止していないのかもしれない。

最後に、加藤学園のイマージョンから何を学べるかを述べる。私見では、「小学校の英語教員次第」と考える。すなわち、限りなく英語母語話者に近い言語能力のある日本人教師（例えば、暁秀中高の日本人教員）なら、加藤学園で達している効果に限りなく近づけるかもしれない。しかし、それを日本の英語教育界で期待するのは非現実的である。しかし、英語母語話者であるELTと日本人教員とのティーム・ティーチングでイマージョン教育の一部を応用し、その効果を引き出せる可能性はある。まずは、日本人英語教員がELTとコミュニケーションを取り、授業準備ができる英語能力の開発から出発し、さらにイマージョン教育を研究、応用してゆく努力が求められるであろう。

3) インタラクティブ・アプローチ：先に述べたイマージョン・プログラムでは、長年目標言語で内容科目の講義を受けた事実から、生徒は確かに「十分なインプット」を受けたと想像できる。もし、クラッシュのインプット仮説が正しければ、イマージョン教育はネイティブの言語能力を育成できるはずである。しかしながら、現実的に学生の発話には文法的ミスが最後まで残ってしまった。

そこで、Long (1985) は、クラッシュのインプット仮説を批判して、インタラクティブ仮説を提唱している。すなわち、話者とのインタラクティブ（相互作用、意味交渉）を通して

相手のインプットがより理解できるようになり、理解できるインプットは、習得につながるため、三段論法で相互作用こそが、言語習得につながるとしている。インタラクティブの有効な例としては、古典的3C、すなわち「明確化の依頼」、「確認チェック」と「理解チェック」を挙げている。

Swain (1985) は、イマージョン・プログラムでは十分すぎるインプットを受けたにも関わらず、「文法面でのエラー」が最後まで残ってしまった原因として、「プッシュされたアウトプットの欠如」を挙げている。すなわち、教室内で社会的により適切な表現を身につけさせるためには、生徒に正しいアウトプットを強要しなければならないとした。このアウトプットを強要させなかったのが、イマージョン教育で十分なインプットを受けたにもかかわらず、生徒の発話には文法的ミスなどが残ってしまった理由ではないかとした。その研究結果を踏まえアウトプット仮説を提唱している。

さらに、ヴィコツキーの「最近接発達領域」の概念を加えると、言語習得は、複数の話者、特に学習者より言語能力が上の相手との相互作用を通して、修正されたインプット、理解可能なインプットを十分受け、そのためには学習者がアウトプットをし、不適切な発話があれば、相手の発話をヒントに自分からより適切な表現に修正する機会を持つことによって、言語能力を促進できるのではないかと考えられる。このような活動をクラス内で実現するために、「インタラクティブ・アプローチ（相互作用的アプローチ）」が考えられる。

田崎 (2002:285) では、インタラクティブ・アプローチの例として「課題中心」の教授を扱い、伝達活動の課題別分類を紹介している。最近教育の場で導入されている、1) ジグソー課題、2) インフォメーション・ギャップ課題、3) 問題解決課題、4) 決断課題、5) 意見交換課題など。この中でも、学習者の相互作用が多くなればなるほど、伝達が一方方向でなく、

課題の結果として一つの解決法に集約されるほど、より効果的な言語習得が可能になると提案している。

また、現場で採用されるべき手法として、Hatch (1978) の「足場組立型会話」(scaffolding)がある。実際の会話を録音し、書き出すと、容易に気づく現象であるが、母語話者と学習者は、共同して文を組立てて行く場合がある。二人で出し合ったアウトプットをつなげると一つの完全な文となる仕組みである。これは、意図して出来上がるというより、形式(形態)より意味を重視して会話すれば自然と起こるパターンと考えられる。

最後に、田崎(2002:290)は、理解可能なインプット、さらに理解可能なアウトプットを強要することにより、「学習者に自信や言葉の流暢さが増すことによって、相互作用の中で正確性が補われ、教室における文法説明に加えて、教室外での母語話者との接触や学習者以上に能力のある人との接触があれば、さらに学習は促進されるであろう。」(下線は筆者による)と述べている。下線部の「教室外での母語話者との接触」は、英語が話されている自然な環境での言語習得を想定されている。日本のように教室外では、母語話者のインプットがまれな状況で、あまり期待できない状況である。しかし、教室では「文法教育」をし、教室外では「言語使用」に徹し、互いの相補関係を維持することは、言語習得にとって極めて重要と考えられる。

### Ⅲ. 教授法の歴史から学ぶ：

#### 1) 聴解力と産出力

伝統的な文法訳読式では、目標言語を聞く機会と言えば、教室に持ち込む視聴覚教材を1～2度聞か、教師による教材の模範音読を聞く程度である。また産出練習では、学生による新出単語の読みと本文の音読ぐらいである。残りの時間は文法的説明や翻訳に充てられ、最後に学習内容の理解度チェックのために練習問題を

解かせるのが通常のパターンであろう。読解力が第一次目標になっていて、聴解力や産出力が二次的になっている。

著者が指摘する「振り子原理」の片方を占める直接教授法では、母語話者が非母語話者に目的言語で話しかけ、聴解力を養成しながら、必要に応じて学習者に言語を産出させる様式を取る。母語を使用しない場合は、教師が簡易な語句や表現を使用しながら内容を説明し、また時には絵や実物を持ち込み学生の理解を促進する方法も採用する。その結果、この教授法は、先の文法訳読式より学生の聴解力の向上が見込まれ、さらに産出能力の進歩も期待される。海外留学経験がなく、多量の目標言語に接しない環境で、外国語の達人となった人は、文法訳読式学習に加えて、何らかの形で国内において直接教授法の経験を持ったに違いないと推測される。

聴解力と産出力の練習量の比較で一番顕著な教授法は、伊藤(1987)による第三番目のタイプ、すなわち「認知系教授法」に属するポストフスキーの“Comprehension Approach”やアチャーの“TPR”である。どちらの教授法も学習者に発話を強要しないで、「聞く」ことを強調し、前者の教授法では、聞いた発話の意味を表す絵を、発話の直後に選択させる。また後者では、命令文に応じた行動を学習者にさせることにより、学習者の理解を確認している。これらの教授法で使用する学習教材(特にTPRの命令文)は、直接教授法の教材と比較し、自然さに欠ける面もあるが、聴解力を優先して教授している点において共通する点が多い。ただし、いつになったら産出練習に入れるのかという単純な質問が、現場の教員に残ってしまう問題はあ

る。最後の問題、いつになったら産出練習を始めるべきか。別の表現をすると、どれほどの聴覚能力が、自由に目標言語を産出できるまでに必要であるかである。この答えに対するヒントは、留学体験者やイメージ教育の体験者との談

話から得られるようだ。留学経験者は、「半年も経つと何となく相手のことがわかるようになった」と声を揃えて言う。早い人だと3カ月でその域に達する人もいるようだ。このエピソードは、第一言語習得に見られる「サイレント・ピリオド」を経て、突然話しだす現象に類似する。また、第二言語習得で扱った第三の振り子、「認知系教授法」、すなわち「一切の発話を抑えて」、「聞く」—「理解」—「確認」に従事する教授法は、聴解重視の点では共通しているが、異なる点も見られる。すなわち、留学やイメージ方式では、目標言語が話されている自然な環境で多量のインプットを得ながら、生活する中で必要最低限のアウトプットし、インタラクションを持っていることである。

結論として、初期の段階では、アウトプットを強要すべきでない。しかし、それはアウトプットを禁止するというのではない。強調したいのは、留学やイメージ方式のように「インプット」の受容を重視する必要があるということである。内容のあるインプットを理解し続けることにより聴解力が発達することが期待される。次に聴解能力の発達に伴い、産出練習も導入され、産出能力が発達した段階では、スウェインが提唱する「アウトプット仮説」の導入も必要であろう。すなわち、学習者が不適切な表現をしたら、より適切な表現を引き出すように学習者を「プッシュ」する手法である。ただし、産出能力の低いレベルの学習者に、この「プッシュ」を課するのは危険である。これは学習者への過剰な負担になるので、この手法の導入には、教員の適切な判断が要求されるであろう。

## 2) 必須語彙数・学校文法力 v.s. コミュニケーション能力

グアンは、ドイツへの留学準備として、単語力と文法力の向上に努めたが、実際留学した大学では、それだけでは通用しなかった逸話が残っている。しかしながら、この話は語彙力と

文法力の無効性を述べているのではなく、日常会話の場でのコミュニケーション能力 (BICS: Basic Interpersonal Communication Skills) には、語彙と文法力だけでは不十分であることを示している。ただし、現地においてコミュニケーション能力を確保したとしても、高等教育におけるアカデミックな専門書の読解や論文作成には、BICSのみでは不十分である。さらに専門分野の語彙力と文法力が欠かせなく、いわゆるアカデミック能力 (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) が必須なのである。

初めに、会話のための最小限語彙数とアカデミック文献用の必須語彙数について述べる。これまで扱った教授法の中には、語彙数を制限している教授法がある。語彙の制限で一番顕著な教授法は、BASIC English 活用するGDMで、教師の使用する動詞の数は16個で、語彙数は850である。その選考基準は、頻度数ではなく、幅広く使えるかという「有効性」を基準にしている。また、米国ミシガン大学発のオーラル・アプローチではパターン・プラクティスによる「構文」重視、minima pairの練習に見られる「発音」重視が顕著である。その構造・発音練習を効果的にするために、当初語彙数を制限して行われる傾向がある。

一方教授法とは別に、語彙研究者間でも、提唱している最小限語彙数は異なる。Nation (1993) は、最も頻度の高い「2000語」を最も早く習得させるべきだと主張しているのに対し、Coady, et. al. (1993) は、「3000語」、Laufer (1997) は語彙群 (word families) として最低「3000語」、単語数としては「5000語」と述べている。さらに、Nation (1990) は、中高等学校、さらに大学で、英文を理解するには、アカデミック語彙として800語が必要であるとしている。専門分野のテキストの理解には、さらに2000語の専門語彙を加えている (石黒2002)。その結果、大学生としては、頻度の高い2000語に加え、アカデミック語彙の800

語に2000語の専門語彙で4800語は必要となる。

以上のことから、中学校や高等学校では、頻度の高い語彙を中心にminimal-pairを利用した発音練習や、パターン・プラクティスを活用した構文練習は不可欠と思われる。もちろん産出語彙数以上の受動語彙の増加にも力を注ぐことが望まれる。さらに大学で時事英語（NHK副音声英語ニュースやBBC、CBS、さらに英字新聞等）や専門分野のテキストを理解するためには、上記に示したように、約4800語は身につける必要があるようだ。このレベルの聴解や読解には、語彙数の大きさが理解度に深く関係すると思われるからである。語彙習得のための種々の方略については、石黒（2002）を参照。

次に、文法力に関して。アカデミックな文献講読において、さらに論文作成において、日本の教育機関で扱う「文法力」は非常に有益であるという認識を、海外で学位を所得した留学経験者は持っている。論文の中にある語と語の文法的関係が理解できなくて、フレーズや文、段落が理解できるはずがないからである。ある一部の教育者は、英文理解の尺度として、日本語に訳させる場合がある。確かに学生の訳を精査すると文法事項の誤解などが、明らかにあることがある。また立派な日本語に訳できないと、英文解釈が終了しない教育者もいるが、「翻訳力」は、「英文解釈」とは別物と捉え、ここでは翻訳は上級な技能として扱いたい。すなわち、専門分野の文献を理解するには文法能力が要求され、さらに論文作成においても、文法にそった文章を書ける力が期待されているのだ。

ゆえに、グローバルな世界で発信型の研究を達成するためには、決して文法軽視の教育は考えられないであろう。グアンの逸話では、ドイツ留学のために注いだ語彙と文法力は、コミュニケーション能力としては役立たなかった。しかし、アカデミックなレベルの研究では、BICSは、もちろん必要であるが、さらにCALPの向上のためにも、語彙力と文法力は必須な条件で

あると主張したい。

### 3) 日本における英語教育と海外における語学留学

先の議論で扱った海外での学位所得のための留学と、ここで扱う海外における語学留学とは、区別する必要があるのは明白である。しかし、両者とも現地で目標言語の「インプット」や目標言語話者との「インタラクション」の量と質において共通点が多い点は忘れてはいけない。海外におけるこの優位性には、日本のような環境ではかなわないというのが著者の確信である。それゆえに、日本で可能な英語教育と海外で学ぶ英語教育との住み分けの必要性を強調したい。最初に、日本で効果的に実践できる分野を簡単に述べる。

日本での英語教育を単に否定するのではなく、過去、現在と有効に実施されていたことは自信を持って維持すればよいと考える。すなわち、語彙力、文法力、読解力、翻訳力の向上は日本の教員の得意とする分野であろう。ただし、これらの能力は、あるタイプの学生にとって、頭の体操として魅力ある学習かも知れないが、別のタイプの学生には、難解かつ退屈な課題かもしれない。後者の学生には、英語母語話者による会話中心のBICSを向上させるような教育を提供すればよいのではないかと考える。

そこは、日本で一番欠如しているのは、英語のインプットを「取り込む意欲」であろう。これは「インプット貧困環境」（大場, 2009）とは異なる。1960年代と2010年代を比較して、その違いを例示したい。

半世紀前と比較し現在の日本は「インプット欠乏環境」といえるであろうか。1960年代は英語を聞くためには、洋画を放映している映画館に行くか、大学のLLに備えられていた英語視聴覚教材ぐらいいしかなかった。英語との直接の接触は、キリスト教の宣教師との出会いであった。いわゆるミッション・スクールで聖書のクラスや英語のクラスで生の英語を聞くこと

ができた程度であった。当時は英語との接触が少ないだけに、「インプット」を求め獲得のために、可能な機会はすべて貪欲に掴んでいった学生が少なくない。

現代はどうであろうか。大学内では、BBCやCNNのニュースをいつでも聞くことができる。語学センターには、膨大な視聴覚教材(洋画、語学教材など)が整備されている。最近では、大学にはEnglish ExpressやEnglish Lounge, English Plazaなどが設けられ、英語の母語話者が希望する学生のために待機し、学生のニーズに対応している。また、大学はコンピュータ室を、ある学科はPC教室も開設し、学生はいつでもe-learningで外国語を学習することが可能である。さらに、どこの大学図書館でも、英字新聞や英語の雑誌が講読されていて読むことができる。

上記の比較によって、現在の日本は、「インプット欠乏環境」ではなく「インプットを取り込み意欲欠乏症」とも言えるのではないであろうか。この欠乏症の対処法として、著者は、海外留学を解決法として提案したい。はじめに一月の語学研修、次に半年か一年の交換留学、さらに可能な学生は学位を目指して4年間ほど留学してもらいたいものである。言語が使用されている現地での英語学習体験を通して、日本では確保しにくい「理解可能な十分なインプット」、「インタラクション」、さらに「適切なアウトプット」を要求される機会を得ることができるであろう。そこでは、基本的なコミュニケーション能力を養い、加えて日本で培った「語彙力」、「文法力」、「読解力」を発揮し、専門分野での活躍が期待できるのではないであろうか。

上記の海外留学の推薦は、決して日本での英語教育の無能さを示しているのではない。日本式教育の有益を認める人は過去、現在において確かに存在する。彼らは、海外で基本的コミュニケーション能力を得た後は、日本で養った語学能力やアカデミック能力を駆使し、専門分野

で成功した人なのだ。その例から、日本で自信を持ってできる教育は日本で実施し、比較的日本では対症法が困難な「インプット取り込み欠乏症」は、対応が比較的容易にできる海外での研修を推薦する。すなわち、日本と海外との学習目標とその実施の住み分けをすることにより、将来の英語教育が、さらにグローバルな人間の養成に貢献することができるであろうと信じこの論文の結論とする。

---

### 英文の参考文献

- Asher, J. "The learning Strategy of the Total Physical Response: A Review." The Modern Language Journal 50 (2) : 79-84, 1966..
- \_\_\_\_\_. "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning." The Modern Language Journal 53 (1) : 3-17, 1969.
- \_\_\_\_\_. "Children's First Language as a Model for Second Language Learning." The Modern Language Journal 56 (3):133-139, 1972.
- Chastain, K. The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice. The Center for Curriculum Development, 1976.
- Coady, J. et al. "High Frequency Vocabulary and Reading Proficiency in ESL Readers." In T. Huckin, M. Haynes, & J., Coady (eds.), Second Language Reading and Vocabulary Learning, Norwood, NJ : Ablex, 1993.
- Diller, K. The Language Teaching Controversy. Rowley, Mass.: Newbury House, 1971.
- Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. Second Language Acquisition.



- Oxford : Oxford University Press, 1997.
- Fries, C. C. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1945.
- Hatch, E. M. “Discourse Analysis and Second Language Acquisition.” In E. M. Hatch(ed.), Second Language Acquisition: A book of Readings. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 401-435, 1978.
- Ishiguro, T. “Recent Developments in Foreign Language Education.” Bulletin of Sakura No Seibo Junior College NO. 8, 1983.
- \_\_\_\_\_. “Adjusted and Non-Adjusted Input in English Language Teacher Talk.” 『神奈川大学言語研究』第10号1988.
- \_\_\_\_\_. “Modified Interaction and Pedagogical Aspects of English Language Teacher Talk.” 『神奈川大学言語研究』第12号1990.
- Krashen, S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981.
- \_\_\_\_\_. Principles and Practices in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.
- \_\_\_\_\_. The Input Hypothesis: Issues and Implications. NY : Longman, 1985.
- Laufer, B. “The Lexical Plight in Second Language Reading: Words you don’t Know, Words you Think you Know, and Words you can’t Guess.” In J. Coady & T. Huckin (eds.), Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: CUP, 1997.
- Larsen- Freeman, D. & M. Long. An Introduction to Second Language Acquisition Research. NY: Longman, 1992.
- Long, M. “Input and Second Language Acquisition Theory.” In Gass & Madden (eds.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.
- Nation, I.S.P. Vocabulary Size, Growth, and Use.” In R. Schreuder & B. Beltends (eds.), The Bilingual Lexicon. Amsterdam: John Benjamins, 1993.
- Postovsky, V. “On Paradoxes in Foreign Language Teaching.” Modern Language Journal 59:1, 1975.
- \_\_\_\_\_. “The Priority of Aural Comprehension in the Language Acquisition Process.” In H. Winitz (ed.), The Comprehension Approach of Foreign Language Instruction. Rowley, Mass.: Newbury House, 1981.
- Swain, M. “Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comoprehensible Output in its Development.” In Gass and Madden (eds.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.
- Terrell, T. & S. Krashen. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon, 1983.

---

#### 邦文の参考文献

- 石黒敏明 「大学英語教育における語彙習得の方略利用に関する試案」『神奈川大学 心理・教育研究論集』第21号 2002
- 『米国留学紀行』リトル・ガリヴァー社 2005
- 『イチロー君、大学で何を体験した？』リトル・ガリヴァー社 2011
- 伊藤嘉一 『英語教授法のすべて』大修館 1987
- 大場衣織 「インプット貧困環境におけるリキャストとプロンプトの有効性」『神奈川大学大学院 言語と文化論集』 2009
- 小川芳男 『英語教授法辞典』三省堂 1982

- 高梨庸雄 高橋正夫 『英語教育学概論』金星堂 1990
- 高橋正夫 『英語教育学概論』金星堂 2000
- 田崎清忠 『現代英語教授法総覧』大修館 2002