

日本における英語教育と 「オーラルコミュニケーション」考察

花 嶋 康 晃

第一章 教育に応用されるべき言語観

チョムスキーは、完全に等質なスピーチコミュニティ内で、その言語を完全に知っている理想的な話者と聞き手を想定し、彼らのもつ潜在能力のみをその言語観として扱い (Chomsky, 1965: 3-4)、実際に観察されるような言語使用を言語理論から排除した。そういったスピーチコミュニティ内では、子どもたちは文を形作る規則体系を内在化しているのであって、言語使用の行われる実生活での状況は言語習得には何ら役に立たないと論じた。(ibid: 25, 33)

このチョムスキーの言語観に対しハイムズは、ラボフ (Labov, 1972)、ハリデー (Halliday, 1964) らの研究を取り上げ、一つのコミュニティ内でも均一ではない社会的要因に言語使用は影響を受け、またその評価も社会的要因によってなされていて、スピーチコミュニティは不均一な連続体であると論じた。(Hymes, 1971: 4)

ハイムズは、不均一なスピーチコミュニティ内には「文法的に正しいこと」と「適切であること」の二つのルールがあり、それにしたがって発話行為が行われ、その評価がなされていると述べた。(ibid: 12)

したがって、子どもはさまざまな状況下で起こる発話行為を通して言語使用の適切さのルールと文法のルールをその言語伝達能力 (communica-

tive competence) として習得している、と言える。この能力によって子どもは、そのスピーチコミュニティ内での発話行為に参加でき、他人の発話に対しある態度を取ったり評価を下したりすることができる。

ハイムズの提唱するように言語を社会的要因をも含めた存在と捕らえる言語観によって、実生活において言語を使用することをその体系内に取り込むことができる。したがって、その言語伝達能力を養おうとするのであれば、従来の文法主体とした教育に適切さのルールを加えるのではなく、言語教育に対する全体の言語観を適切さと正しさのルールを含めた言語使用のルールを基盤としたものに変換する必要がある。一語一訳や構造に従った訳読に頼るのではなく、状況や文脈に沿って読み取ることや表現を身につけるように教えるよう英語科科目全般の言語観が変換されるべきで、オーラルコミュニケーションを加えることで言語使用のルールが教えられるものではない。ここでは新たに加えられるオーラルコミュニケーションに焦点を絞る。

言語使用が日本の英語教育に求められていることは、教授法の歴史と現在の学習指導要領にも見ることができる。

教授法は、1923年にパーマーによってもたらされたオーラルメソッド、1956年、フリーズによるオーラルアプローチ、1971年に波多野完治によるオーラルアプローチ批判に始まった認知理論に基づく教授法へと変遷した。その流れは音声構造から文の構造へ、そして心理的要因を考慮した意味理解へと、先代の不足を補い発展して来た。つまり言語学によって明らかになってきた言語の実際と言語教育とは常に表裏一体の関係にあった。

そして、1981年の学習指導要領の改訂により文法が廃止され、会話が新たに加えられ、1987年臨時教育審議会の最終答申第四節に記された「広くコミュニケーションを図るための国際通用語習得の側面に重点を置く」ことを念頭に、英語科科目は「英語」と「オーラルコミュニケーション A, B, C」, 「リーディング」, 「ライティング」に編成が改訂された。「オーラルコミュニケーション」を教えることは「積極的にコミュニケーションを図ろう

とする態度を育てる」(高等学校学習指導要領 1989) ことにあり、言語を使用することを目標にしていることは明らかである。

オーラルコミュニケーションによって学習者に言語使用をどう学ばせるのかは、子供が母語を習得するときに言語使用をどんな方略で習得するのかに、そのヒントがあると推測できる。

第二章 第一言語習得

1. 母子相互作用

生後5,6週までの子供の発声は、子供自身が特定の相手に対してコミュニケーションしようとするものではないが、それを聞く育児者は話しかけ、腕に抱き、おしめの世話をしたりする。この育児者の行為は、機械的反射的に決まっている反応ではなく、育児者自身の解釈で何とか子供の発声の意図を読み取り、子供の気持ちの中に入り込もうとするものである。子供は育児者の反応を体験することで、発声することが育児者に働きかける道具であることを習得する。

正高(1993)の観察によれば、子供はミルクを摂取するとき乳首を吸うことと休止とを交互に繰り返す、母親は休止している子供にミルクを飲ませようとして揺さぶる。揺さぶりなしでは摂取と休止のリズムが崩れてしまう。この揺さぶりによって子供は一定のリズムで快適にミルクを飲むことができるといえる。そして揺さぶりを無くすと、2週齢の子供は何もできないが、8週齢の子供は身をよじり声を出してその不快感を育児者に伝えることができる。したがって、育児者が、揺さぶりを与え続けることが、子供にコミュニケーションの可能性を与える行為であると解釈できる。また、子と育児者が口の開閉などの動作や喜びや悲しみの表情をすることが観察されていて、岡本(1982)は単に子供が育児者の真似をするのではなく、育児者も子供の反応をより活性化させるためのテンポを探しながらやり取りがなされる「共鳴動作」と述べている。

子供は、これらの母子間で行われるやり取りを通じて、自分に働きかける人がいることを知り、また人に身をよじり声を出して要求することを知るのである。これはコミュニケーションの原型をなして、言語準備期間の母子相互作用がコミュニケーションの基本枠を習得するという意味で言語伝達能力の下地となる役割を果たしている。

外国語学習にあっては、やり取り関係があってこそ学習者は言語伝達能力を築くことができるといえる。言い換えれば、教える側の一方的な押し付けや学習者の受け身の状態からは言語使用の習得は望めない。

2. 象徴機能と定形表現

岡本(1982)が観察したNは、快適な状態の喃語で「ニャンニャン」という自分の音声に自ら意味付けをするように白い毛の物一般を指す言葉として使い、やがて徐々に社会慣習にあった言葉として使うようになったと述べている。またハリデーの観察によれば、子供の言葉の機能は自分の要求や特定の相手にかかわる機能から外界のより広い世界に関わる機能へと拡大していった。このように象徴機能や社会的機能は自己中心的なものから徐々に社会習慣化していく方向にある。この方向こそが、子供の言葉の発達の方向を指し示していると考えられる。

クラーク(Clark, 1974)によれば、彼の息子アダムは抱っこしてほしいときに「I carry you.」, 熱い食べ物が運ばれて来たときには「Wait for it to cool.」と言ってそれぞれの状況に合わせ、言葉の意味と音声とを結び付け使った。ピーターズも述べるように(Peters, 1983: 114), これらの子供の言葉を、大人の既に分析された統語論的な語や形態素などの単位で分析することだけでは、子供の言葉が自己中心的存在を脱して社会的慣習に合ったものへと変わる過程は見えて来ない。

そこで、言語体系としては分析可能であるにもかかわらず、使う子供は一つの塊として扱っていると思われる定形表現(routines and patterns)

について考察する。

クラーク (Clark, 1974) は、子供は前の発話を取り込むことと2つの文や句の構造を合体させて発話をしていると述べた。また、「Can he ride in a truck?」が言えても、「What can he ride in?」は言えず、「*What he can ride in?」と言うのは、新たな作業過程が必要となって、より以前の段階へ戻ったという解釈をした。このクラークの定形表現と形態素習得の順序について言えることは

- (1) 定形表現（未分析の塊）なしで、子供は言語活動を成立し得ない。
- (2) 定形表現を繰り返し使うことで言語使用の自動性を補強している。
- (3) 形態素習得は、習得の順序ではなく、どんな要因に影響を受けて内在化しているのかによって描き出される。

一方、クラシェン他 (Krashen et al. 1978) は、次のような理由で定形表現は子供の言語習得にさほどの役割は果たしていないと述べた。

- (1) 定形表現を使わない分析型 (analytic) の話者がいる。
- (2) 人はいずれは分析的命題的言語を使用することになり、初期の段階での個々の違いは影響しない。

しかし、(1) はあまりに非現実的で話者の全体型 (gestalt) と分析型は程度の差であると考えられる。つまり定形表現は分析された言語能力以上のことを話す方略として意義がある。また、いずれ習得する分析的能力を取り扱うことでは、分析的能力の習得の要因は明らかにすることはできない。

ピータース (Peters, 1983: 72-79) は定形表現 (塊) を使った方略を細かく分析した。

A. 二つの塊を使う方略

- (1) イントネーションのみをまねる。
- (2) 二つの塊の並置により合成する。

B. 二つ以上の塊を使う方略

- (1) 二つの構成素を並置する。

- (2) ある構成素を別の枠に組み込む。
- (3) 直前の発話を取り込む。
- (4) 自分の作った構成素を使ってさらに構成する。
- (5) 一度に多くの方略を使う。

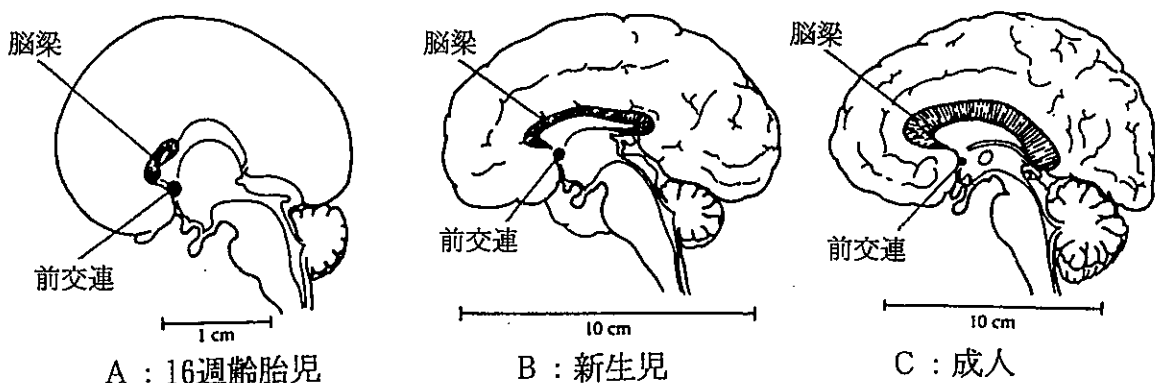
また塊によって分析されている度合いに違いがあると述べている。

したがって、定形表現が分析的統語構造習得の一つの重要な方略と考えられる。

3. 大脳と定形表現

クラシェン他 (Krashen et al. 1978) は、大人は定形表現を左脳と右脳の両方で処理しているが、分析的言語は左脳で処理されていて根本的に異なるものだと述べている。しかし、子供と大人とでは左右の半球の機能分化の状態に隔たりがあり、定形表現が分析的言語にならないとは言えない。

子供の左脳への損傷が早期の場合は言語障害が小さく、後期になるにつれ障害は回復し難いものになること、家庭内での言語活動により左脳での処理開始の年齢が異なること、野生児の言語処理が右脳で行われていたことなど、大脳半球の機能は、環境の影響を受けつつ徐々に分化していることを示している。この左右の半球の機能分化の様子は脳梁の大きさに見ることができる。(八田武志 1984)



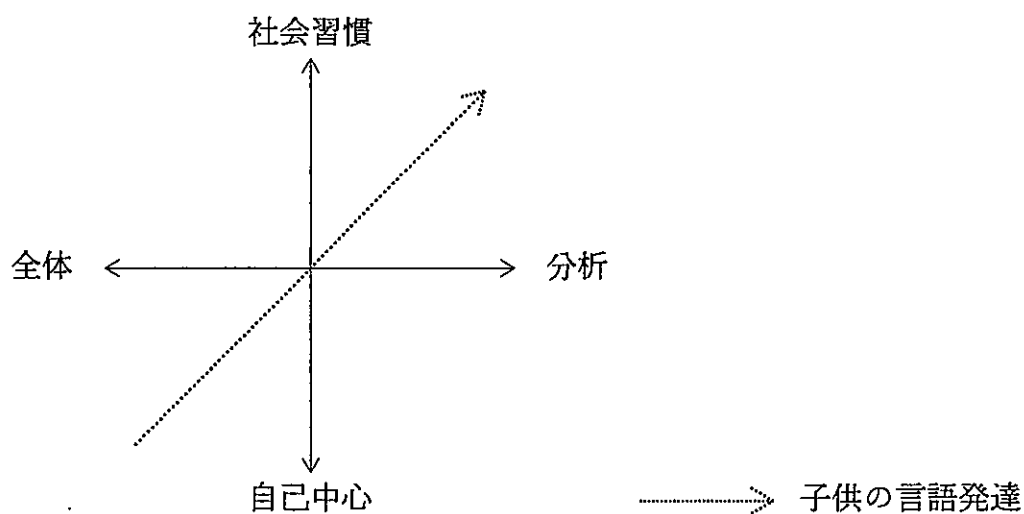
人間の発達と脳梁の発達 (Travarthen, 1974 八田武志 1984より)

右脳は感情的、全体的事柄、左脳は分析的な事柄の処理を行うという、そ

それぞれの役割の違いを考慮にいれると、子供の初期の言語処理が右脳で行われていることは、分析的処理のされないままの定形表現が使われていることを示していると考えられる。そして右脳と左脳の機能分化に伴い、定形表現も分析されて左脳で扱われるようになると推察できる。

4. 子供の言語発達

これまでの考察から子供の言語発達の方向は、自己中心-社会習慣、全体-分析という二軸によって表現できる。



子供の言語発達

この方向性は、教授法を順序だてる際に学習者の理解し易さにつながり有効であろう。次に、既得の母語があり、外国語学習により近い第二言語習得について考察する。

第三章 第二言語習得

1. 普遍性と可変性

デュレイとバート (Dulay and Burt, 1974) はスペイン語と中国語をそれぞれ母語とする子供の英語を第二言語として習得する場合の形態素習得

順序を観察し、どちらのグループも同じであり、第二言語習得には母語の影響がないと論じた。

一方、ハクタ (Hakuta, 1976) は日本語を母語とする少女 (ウグイス) がアメリカで英語を習得する過程を観察しデュレイとバートの場合と異なる結果を得た。

英語形態素習得順序 ハクタとデュレイとバートの比較

	ハクタ (1976)	デュレイとバート (1974)
進行形	2	2.5
連結辞	2	2.5
助動詞	2	5
所有形	4	7.5
不規則過去形	5	7.5
複数形	6	4
冠詞	7	1
三人称	8	9
規則過去形	9	6

大きな違いは、冠詞の習得の著しい遅れと、所有形の複数形の習得の逆転である。ハクタはこの原因を母語である日本語の影響であると論じている。その後、日本語以外の母語でも冠詞や複数形の習得順序に違いがあることが明らかになった。

人に心的認知機構があるからこそ形態素は同じ順序をたどり習得されると考えるのであれば、ハクタの結果はデュレイとバートが論ずるように長期研究の数少ない言語資料によって生じた変則的な結果 (Dulay and Burt, 1982: 246) と見なされる。しかし、言語は習得までの過程や環境等の影響があって習得されると考えるのであれば、有効な結果となる。ここでは後者の立場を取るのもので、母語の影響を受けていると解釈する。しかし、全く形態素習得の順序が無効でないことは確かで、学習の結果ある程度の傾向をもってそこに収束されると見なすのが妥当である。とすれば、習得

に至るまでに形態素がどんな方略を使って習得されているのかが重要になる。

2. 定形表現

第二言語習得では母語が記憶を助けることや、流暢に発音できること、より長い文や句を記憶できるなどの能力的に、かつ他人と社会的交流を図ることができるという社会的にも第一言語習得の場合に比べ先んじているため定形表現の役割は大きい。レスコーラとオクダ (Rescola and Okuda, 1987) は、日本人の少女 (アツコ) がアメリカで英語を話す場合を大人に接する場合と子供に接する場合とで比較し、大人と話す場合に定形表現を使う率が高く、自分の能力以上の相手と話す環境で有効な手段として使ったと解釈できる。

ハクタ (Hakuta, 1974, 1976) は、定形表現を使うことによって分析された形態素を習得する過程は、学習者が内的一貫性と外的一貫性とを保とうとすることにより起こると論じている。つまりインプットを受けて自分の言葉をそれに一致させようとする外的一貫性と、それによって生じる既得の言葉とのずれを修正しようとする内的一貫性、この二つの作用により形態素の習得はゆっくりとそれぞれが絡み合って、正しい使用ができる水準へと発達する。

したがって定形表現は、自分が習得した能力以上のことが話せるということから、また分析的形態素の習得においても有効であり、外国語教育を考える上で重要である。

さらに、セリジャー (Seliger, 1982) やジェネシー (Genesee, 1982) は、右脳で行われる定形表現の認識は、統語法や音声よりは全体的内容や韻律がその助けとなって行われていると論じていて、定形表現を外国語学習の中でどう取り扱うかのヒントとなりうる。

しかし、定形表現だけを母体とした教育では、学習者から分析的表現の

出現をただ待つだけになり、外国語という環境の元での教育としては不十分である。外国語教育では何を目標として教えるべきかに検討すべき課題がある。

第四章 第二言語習得から外国語教育へ

1. 学習と習得

クラシェン (1983) の「学習-習得仮説」と「モニター仮説」とによれば、外国語学習は無意識の「習得」を目標にしなければ意味がなく、意識的な「学習」の状態を作り出す文法教育は全く無効となる。

これに対しマクローグリン (McLaughlin, 1984, 1987) は、意識的と無意識的の区別の不明瞭さや、「学習」したことが「習得」になり得るとして反論を唱えた。

セリジャー (Seliger, 1979) は、不定冠詞の「a」と「an」の区別について英語母語話者、バイリンガルの子供、第二言語学習者をそれぞれ調査し、文法を言えることが使えることではないということと、教えられた文法がさまざまな条件によって学習者の内在化を助けるという結果を得た。

また、バイアリストク (Baialystok, 1978) は言語学習における知識を次の三つに定義した。

(1) 明示的知識 (Explicit knowledge)

文法、語彙、発音、など学習者が知っていて言うことのできる文法知識。

(2) 内示的知識 (Implicit knowledge)

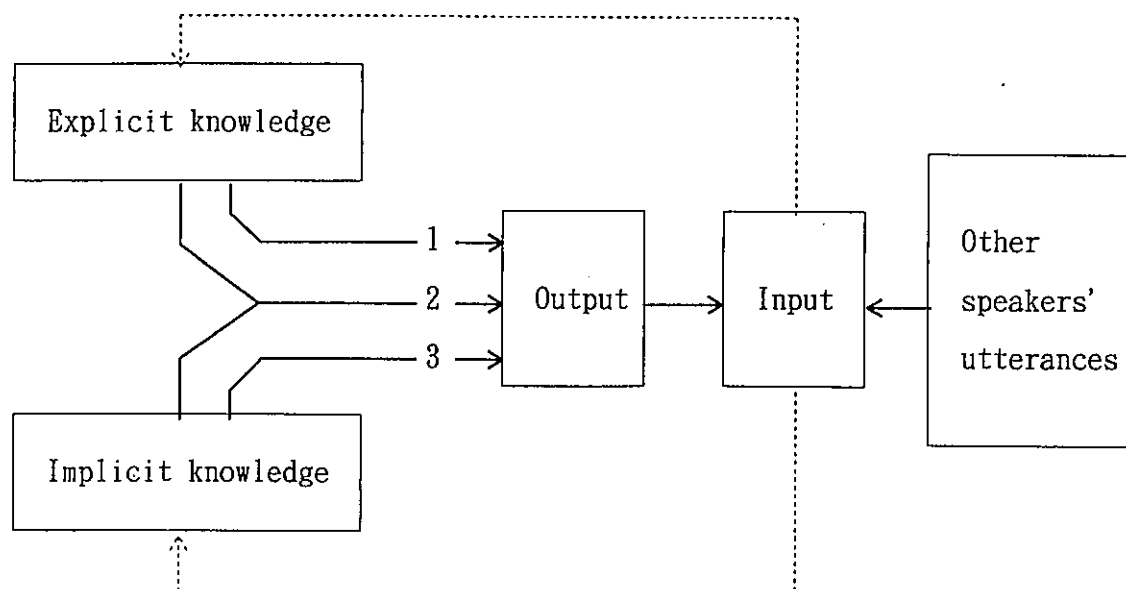
言語の使用に際し自動的、自発的に使われる知識。基本的には言語使用によって身につくが、(1) も使われることで (2) になり得る。

(3) その他の知識 (Other knowledge)

適切さやその他の文化的知識。適切な語の使用の知識は内示的で、文

化的側面は明示的。

シャーウッド・スミス (Sharwood-Smith, 1981) は, 知識 (3) は (1) (2) にそれぞれ含まれたものとして扱い次のようなモデルを提示した。



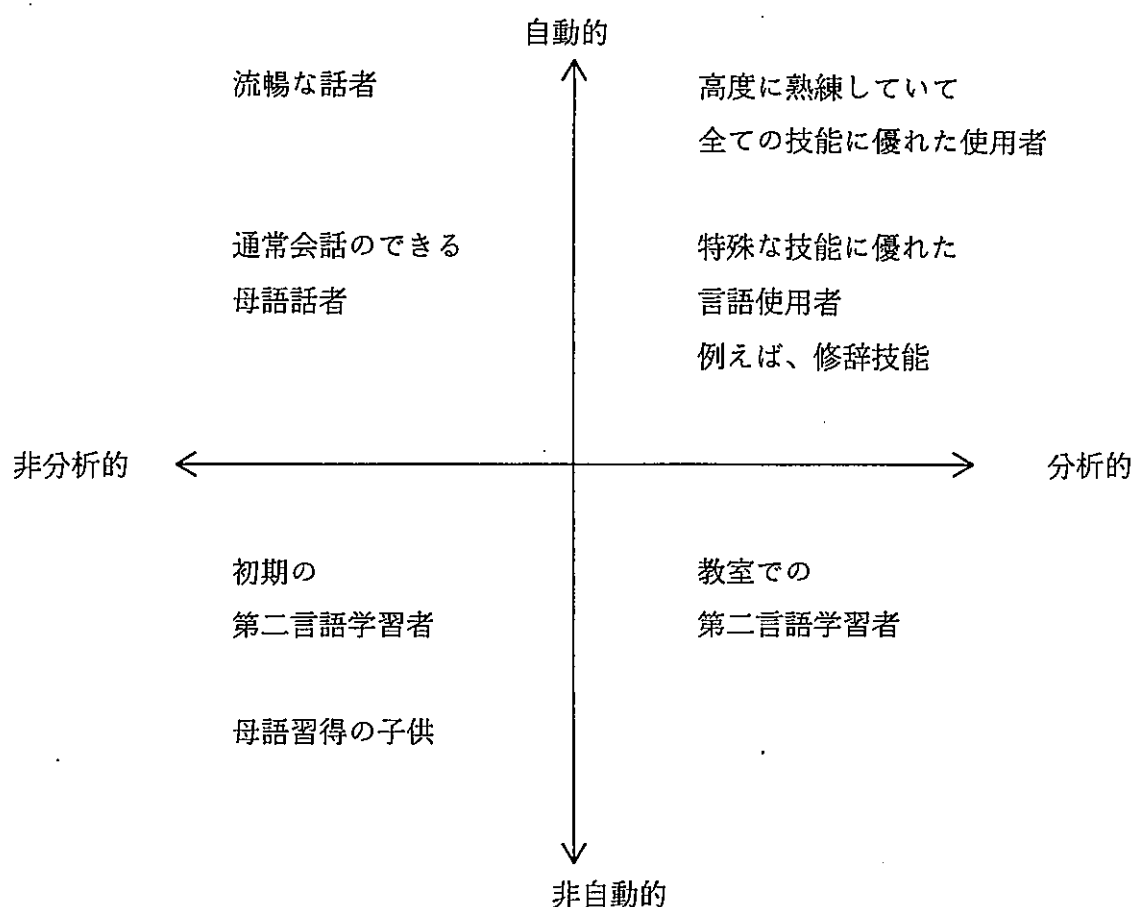
インプットとアウトプット (Sharwood Smith, 1981)

この図によって明白なように発話は, 明示的知識のみ, 内示的知識のみ, 内示的明示的両知識からの3通りの道筋がある。言い換えれば, 上述のベアリストクの3つの知識は, それぞれ発話を助けると解釈できる。

2. 外国語教育の目標

マクローグリン (McLaughlin, 1987: 23-24) は言語学習は言語使用の普遍性の度合いを高めていくことだと述べている。つまり, 発達の途上で明示的知識に頼る発話をしたり, 全く分析できないままに塊として発話をすることがあることも意義があり, より多くの知識を得てよりネイティブへと近づく方向に外国語教育の目標がある。

バイアリストクは学習者の習熟度に関するモデルを自動性と分析性の座標軸で表した。



言語習熟度(Bialystok, 1988:37)

ここに示される分析的かつ自動的方向が外国語教育の目指す方向である
と考える。この方向の示すものは、学習の経過を含めたもので終局的な点
を目標とするものではない。

これまでの考察では、学習者にとっての有効な方略は定形表現と知識で
あった。ではこれらをオーラルコミュニケーションでどう扱うべきかを考
察する。

第五章 教科としてのオーラルコミュニケーション

これまでの考察は、文法教育が大事であるということが文法翻訳法に戻
ることや、定形表現が大事だということがオーラルアプローチに戻ること
を意味しているわけではない。発達の過程での言語の使用が重要と考える
ので、外国語教育では発達過程の要因や特徴を考慮に入れて教授法を組み

立てる必要がある。

1. 演繹法と帰納法

これまでの考察に明らかなように、言語の発達は大人の言語を模倣し習慣形成をするだけではないし、生得的に持っている能力によって分析的に習得していくだけでもない。したがって教授法を考えると、経験的要素と生得的要素とを組み合わせる必要がある。

クラシェン (Krashen, 1987: 111-115) は、演繹法と帰納法のどちらも「習得」には至らず、伝達内容に焦点を合わせた「習得」は帰納法とも異なるとして、次のように比較している。

クラシェンによる習慣と帰納的学習：類似点と相違点 (ibid : 113)

習 得	帰納的学習
データが先, ルールはついてくる。	データが先, ルールはついてくる。
ルールは潜在的。	ルールは意識的。
意味に焦点。	構造に焦点。
ゆっくりと進歩。	迅速な進歩が可能。
多くのデータが必要。	少量のデータで可能。

意味に焦点をおくことの重要性は、これまでのオーラルアプローチや文法翻訳法の失敗に経験的に知られているが、ディラー (Diller, 1982) は大脳皮質の言語野の働きにも表れていることを論じた。

ブローカ領域は言語表出の機能をもち、ウェルニッケ領域は聴解機能をもっているとされ、その間の伝道野を損傷した失語症は流暢ではあるけれども無意味な発話をする症状を示すという。オーラルアプローチによる練習は、言語の意味を理解して表出する言語野が孤立してしまう。文法翻訳法では、語と事物を関係付ける第 40 野は孤立し、意味と言語を直接に結び付けることができない、と述べている。

したがって意味をその基礎におかない教授法による学習は、適正な機能を果たすための言語を発達させることができない。

では「習得」はそのまま教育に反映できるのかについて考える。教授法への転換を図るにはどんな観点で教材をそろえ、学習者にどのように提示し、学習者の何を評価するのかが問題となる。クラシェン（Krashen, 1987: 125）インプットの特徴について次のように述べている。

- (1) 理解可能なこと
- (2) 興味や関わりのあるものであること
- (3) 文法的にととのえられていないこと
- (4) 十分な量が与えられること

こういったインプットによって統語規則の内在化を促すことになる。与えられたインプットが全て内在化しないことは明らかで、十分な量と時間をかけて学習者に与えることが必要となる。しかし、教育としてはいかに効率よくショートカットして学習者を習得へと導くのが課題であり、内在化を持つことは、教育的効率が低い。したがって、学習者の習熟度以上の構造をもった定形表現を使うことや、文法規則を助けとするなどが有効である。別途、視聴覚教材や読み物など豊富なインプットを与えるよう心掛ける必要がある。

2. 科目としてのオーラルコミュニケーション

まず大事なことは自己中心的话题からより一般的事柄へと状況を設定することと、全体から細部へと向かって内容理解が行われるよう指導することである。そして、時に文法や使用の知識、語彙の理解などによりさらに全体の理解を促す。この全体観から細目の順序は次のように立てられる。

- (1) 状況の設定
- (2) 内容の理解
- (3) 定形表現の理解

- (4) 練習
- (5) 表現のルール
- (6) 音声練習

それぞれを項目ごとに考察する。

(1) 状況の設定

状況の設定は、毎回の授業毎に設定すべきものではなく、ある一定の期間（例えば一年）を通しての計画が必要とされる事柄である。取り扱う状況は、身近なあいさつに始まり学習者自身の事から、友人や家族、学校生活、日本、世界の事柄へとその世界を徐々に広げて行くように設定する。高校生の知的欲求を満たし、その知識が発話の一部となりうる（Bialystok, 1978）ことから日本と世界との関わりや、世界のさまざまな文化に関する知識を、身近な素材から広く扱うことが好ましい。

従来の状況設定に欠けていて生徒にとって身近な状況は「社会科」「数学」「理科」などの学科そのものである。ウィドウソンは、学校も子供達にとっての現実の世界であり、さまざまな教科を日常の体験として経験しさらに新しい概念を築いていて、学校教育の他教科を外国語教科の言語使用領域にすることで、現実の世界と生徒の体験と結び付けることになる、と述べている。そしてこの利点を次のように挙げている。（Widdowson, 1978: 15-18）

- (1) 将来高等教育を受けようする場合その分野での予備知識として役立つ。
- (2) 「言語用法」より「言語使用」に焦点があるために、言語能力への転化を容易にする。
- (3) 母国語で扱われている教科であれば、翻訳が不要になる。

この他教科を通じての教育によって期待できることは、言語を通して教えるのであるから「言語使用」も当然であるが、対人関係の希薄な状況と歴史や物理、科学などでは必然的に客観的事実がその内容を占めることか

ら、「言語用法」(言い換えれば、統語的特徴や語彙)の習得にも効果がある。いずれにせよ、学校の他教科をその状況設定として扱うことにより、英語教育としての様々な効果が期待できる。

(2) 内容の理解

テキストを提示した後、生徒の理解が全体から細部へと向かうように、教えることが重要である。その順序は以下の通りである。

- ① 何について話されているのか。
- ② どんな展開か。
- ③ 事柄についての理由、原因は何か、また他の事柄への波及関係はどうなっているか。

まず第一にテキストを理解させることが必要なことである。理解できないままに始めることは、学習者の学習意欲をそぐことになる。テキスト提示の後の学習者の反応により、ポーズを入れたり、特定の語を強調するなど再度提示して理解を促す。

それぞれの項目は、質問によってするのが代表的であり、wh-やhow疑問詞を使って質問を始め理解できなければ平易な表現を使ったり、yen-noの疑問文に展開する。統語的に正しい文を期待するのではなく、あくまで理解を確認するのであるから部分的な句や単語のみでも、質問意図とテキスト内容に沿う場合を答えとして認め、その後教師が正しい文を繰り返しフォローすればよい。英語を使って理解させる。

また絵や図表を使って示しながら、より簡略な表現で概要を理解させることも、学習者の理解を助け効果がある。

(3) 定形表現

テキストの内容から社会的機能を果たしている表現に注目させる。個々の単語を訳すことやその文法的分析には意味がなく、前後の文との関連から、どんな状況で使われる表現なのかを理解させる。

全くの決まり文句であったり、文を構築する一部となっていて入れ替えが可能なことを他の例文を使い理解させる。例示する文も、状況から切り離された単文とならないよう、身の回りの具体的な事物や出来事により談話の形で示す。

(4) 練習

ロールプレイによりスキッドを繰り返し練習すること、グループワークによりスキットを作成すること、トピックに対する自分の考えを述べることなどにより、定形表現を自分の生活や感情、考え方などを表現する手段としての使用を練習し、使用の自動性を高める。教師は学習者とのやり取りによって学習者に鍵となる表現を与えてその発話を促すことに努める。

その際、単純な繰り返しに終始しないよう、ロールプレイやヒアリングにより新情報を得て完成するチャートを用意する、グループで感情や働きのあるスキットを作らせて演技をさせる、グループでの討論により意見をまとめさせる、などテキストにより工夫をすることが大事である。意味を阻害しない程度のルールの誤りは、訂正せずやり取りと流れを尊重する。

(5) ルール

統語ルールは大半の学習者が著しく混乱している事柄や、顕著な誤りについて正す。テキストと練習に使われた表現にかかわるルールと語彙について教えるものとし、ルールや語彙だけを、意味や状況と無関係に教えることのないようにする。

敬語表現や依頼、謝罪、謝礼、称賛、感情などさまざまな場に応じた統語レベルの表現の使用のルールは、対人関係に影響を与える事柄で教える必要がある。しかし、文レベルの談話能力は日本と外国とのその方法の違いを知識として知ることは文化的知識として意義があるが、伝達内容の違いをもたらさないので学習して従うべきルールとは考えない。

しかし、日本語の相槌や曖昧な“No”，否定疑問文への答え，など日本語

と英語との違いから生じる意味上の誤解は大きく (LoCasttro, 1987, Clancy, 1986), またアイコンタクトの必要性や身振りなどの基本的な仕草の規則も意味を伝える上で重要な要素であるので, 同様にその都度示す必要がある。

(6) 音声練習

全体のテキストを文脈の流れを確認しながら音読練習をする。その際、流暢さにつながる音声特徴を意識して練習させる。しかしあくまで状況を把握しつつ行われるべき練習であるので、無理に暗記をさせることや、3回繰り返したら終わりなどの制限には意味がない。また、強勢や韻律は定形表現の習得と関連があるので、定形表現とそのイントネーションとを関連づけて練習をさせることが有効である。

(7) 教師の役割

(4) に記した通り学習者の発話を促すことがまず第一の役割である。そのために教師は、学習者の学習動機を高め、英語を使おうとする雰囲気作りをし、学習者の英語の使用を助ける必要がある。

英語を使えるようになりたいという動機とともに、授業での達成感も動機になる。つまり、教師によって動機を高めることができる。まず大事なことは、学習者にその達成感はゆっくりと苦労して勝ち得るものだとして認識させて努力させること、そのために限られた授業内で使用を心掛けさせるべきである。言い換えれば、達成感を得るのは生徒自身の練習による結果であるが、そこには教師の助けが必要だということである。

それを可能にするのが雰囲気作りである。まずは教師が授業中は英語を使い学習者の内部に入り込み学習者の英語を引き出そうとすることが大事である。そして英語を使うことがプレッシャーとならない雰囲気と、英語を使って活動に参加したい興味を抱かせる指導の工夫をすべきである。ハクタは次のように述べている。

もし学習者がある発話をする時、その発話を構築するためのルールを習得するまで待っていなければならないとすると、表現できる機能が大変限られてしまうために、学習者にとって言語学習の動機という観点から重大な困難につながる可能性がある。(Hakuta, 1976: 333)

したがって、学習者に興味を抱かせることができたとき、その興味を実現できる可能性が定形表現にあると考えられる。

《参考文献》

- Bailystok, E. 1978. 'A theoretical model of second language learning' *Language Learning* 28: 69-83.
1982. 'On the relationship between knowing and using linguistic forms' *Applied Linguistics* III: 181-206.
1990. *Communication Strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bimdwistell. 1970. *Kinesics and Context*. Philadelphia: Univ. Pennsylvania Press.
- Cannale, M. and M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing' *Applied Linguistics* I: 1-48.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of Theory of Syntax*. : M. I. T. Press.
1975. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- (井上和子他訳 1979『言語論：人間科学的省察』大修館)
- Clancy, P. 1986. 'The acquisition of communicative style in Japanese' in B. Schiefflin and E. Ochs. (ed.) *Language Socialization across Cultures*. : Cambridge University Press.
- Clack, R. 1974. 'Performing without competence.' *Child Language*. II: 1-10.
- Diller, K. 1981. "Natural methods" of foreign-language teaching: Can they exist? What criteria must they meet? in *Native Language and Foreign Language Acquisition*. E. Winitz (ed.): New York Academy of Science.
1982. 'Neurolinguistic clues to the essentials of a good language teaching methodology: comprehension, problem solving, and meaningful practice' in *The Comprehension Approach: An Evolving Methodology in Foreign Language Instruction*. H. Winitz (ed.): Newbury House Publishers.
- (鳥居次好, 佐々木昭共訳 1982『言語教育における理性主義と経験主義』大修館)
- Dulay, H and M. Burt. 1974. 'Natural Sequences in Child Second Language Acquisition.' *Language Learning*. 24: 37-243.
1982. *Language Two*. New York: Oxford: University Press.

(牧野高吉訳 1984『第二言語の習得』弓書房)

Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Genesee, F. 1982. 'Experimental Neuropsychological research on second language acquisition.' *TESOL Quarterly* 16: 315-322

Hakuta, K. 1974. 'Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition.' *Language Learning* 24: 287-297.

1976. 'A case study of Japanese child learning English as a second language.' *Language Learning* 26: 321-351.

Hall, E. T. 1959. *The Silent Language*. New York: Doubleday.

(國弘正雄, 長井善見, 斎藤美津子共訳 1964『沈黙のことば』南雲堂)

Halliday, M., A. McIntosh and P. Stevens. 1964 *The Linguistic Science and Language teaching*.: Longman.

(増山節夫訳 1977『言語理論と言語教育』大修館)

Halliday, M. 1975. *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.

Haskell, J. 1990. 'The last one hundred years of second-language teaching methodology.' *The Language Teacher* XIV: 13-19.

八田武志 1984『右脳左脳の心理学』有斐閣選書

Hatch, E. 1978. *Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House.

Hymes, D. 1971. 'Competence and performance in linguistic theory' in *Language Acquisition: Models and Methods*. R. Huxley and E. Ingram (ed.): Academic Press.

1974. *Foundation in Sociolinguistics*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.

伊藤嘉一 1984『英語教授法のすべて』大修館

伊藤克敏 1990『こどものことば 習得と創造』勁草書房

井出祥子 1986『日本人とアメリカ人の敬語行動』南雲堂

Krashen, S. 1979. 'A response to Mclaughlin' "The monitor model: some methodological considerations" *Language Learning* 29: 151-167.

1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. UK: Prentice-Hall.

Krashen, S. and T. Terrell. 1984. *The Natural Approach*. Oxford: Alemany Press.

Krashen, S. and R. Scarcella. 1978. 'On routines and patterns in language acquisition and performance.' *Language Learning*. 28: 283-300.

Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Basil Blackwell.

Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley

(佐藤方哉, 神尾昭雄訳 1972『言語の生物学的基礎』大修館)

- LoCastro, V. 1987. 'Aizuchi: A Japanese Conversational Routines' in Smith, L (ed.) *Discourse Across Culture*. Prentice Hall.
- 正高信男 1993 『くちびるは赤ちゃんの心の窓である。』『言語』4月号: 28-37
- McLaughlin, B. 1978 'The monitor model: some methodological considerations' *Language Learning*. 28: 309-332.
- 1987 'Theories of Second Language Learning' London: Edward Arnold.
- 文部省 1989 『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局
- 1982 『高等学校外国語指導資料 英語を聞くこと及び話すことの指導 指導計画の作成と学習指導の工夫』学校図書
- Nattinger, J. and J. DeCarrico. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching* Hong Kong: Oxford University Press.
- 岡本夏木 1982 『子どもとことば』岩波新書
- Peters, A. 1977 'Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts?' *Language*. 53: 560-573.
1983. *The Units of Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Rescorla, L. and S. Okuda. 1987. 'Modular patterns in second language acquisition.' *Applied Psycholinguistics* 8: 281-308.
- Seliger, H. 1982. 'On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition.' *TESOL Quarterly* 16: 307-314
- 佐々木行雄 1991 『応用言語学理論の実践』東洋印刷
- Sharwood-Smith, M. 1981 'Consciousness-raising and the second language learner.' *Applied linguistics* 11: 157-168.
- Smith, L. and K. Rafiqzad. 1979 'English for Cross-Cultural Communication: The Question of Intelligibility.' *TESOL Quarterly* 13: 371-380.
- 杉下守弘 1985 『言語と脳』紀伊国屋書店
- 高橋道子他共著 1993 『子どもの発達心理学』新曜社
- 東後勝明 1989 『一步進んだ英会話』講談社現代新書
- 豊田昌倫 1991 『英語表現をみがく』講談社現代新書
- Trudgill, P. and J. Hannah. 1982. *International English*. Edward Arnold.
- 和田稔, 小池生夫編 1990 『改訂 高等学校学習指導要領の展開 外国語(英語)編』明治図書
- Widdowson, H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Hong Kong: Oxford University Press.
- (東後勝明, 西出公之共訳 1991 『コミュニケーションのための言語教育』研究社出版)