

CIFLE Report No.41

これだけは知っておきたい

英語教育・応用言語学用語を解説する

田中茂範(ココネ言語教育研究所)

●「第二言語」とは何か

まず「言語」は英語では不可算名詞の language (Language)、「個別の言語」は可算名詞の a language という。従来、「言語の習得」language acquisition には「母語」mother tongue としての習得と「外国語」foreign language あるいは「第二言語」second language としての習得がある。しかし、最近では「第二言語」という用語を広義に使い、「母語の習得」を「第一言語習得」first language acquisition, 「第二言語」の習得を「外国語」の習得の場合も含めて「第二言語習得」second language acquisition という。first language は mother tongue 「母語」で、それ以外の言語を学ぶ際には 2 つ目の言語ということで「第二言語」second language となる。なお、「母語」は、生後すぐに生活環境の中で自然に身につけていく言語で、「母親の言語；母親語」motherese が大きな影響を与えることが多いことから mother tongue という。motherese のことを baby talk や caretaker's speech ともいう。

ちなみに、native language も「母語」と訳されるが、これは「ネイティブスピーカー」native speaker との関連があり、「言語の運用力」linguistic performance と関係する言葉である。日本では、「日本国民」Japanese people が「日本語」Japanese を「国語／母国語」national language として学ぶという考え方が自然である。ちなみに母語と混同しやすい「母国語」は、話し手が国籍を持つ国で国語あるいは公用語とされている言語のことをいう。日本では「国家＝国民＝国語」nation state=nation's people=national language の関係が自然だと考えられがちだが、「移民」immigrant の多いアメリカでは、事情がもっと複雑である。

米国では、事実上、英語が national language のように使われている。これは確かである。しかし、公式には、national language 「国語」でも official language [公用語] でもない。Australia や United Kingdom でも英語が「大多数」vast majority によって使われているが、厳密にいうと、やはり official language とは認められていない。

なお、同時に 2 つの言語を学習した完全な「バイリンガル」bilingual の場合には、ふたつの言語を日常自然に使うことができ、原理的には、そのふたつの言語が native language ということになる。つまり、ふたつの言語の「ネイティブスピーカー」native speaker ということである。しかし、実際は、話題領域によっていずれかの言語のほうがより機能的であるという非対称性が観察される。また、たとえば日本語と英語の完全なバイリンガルでも first language (=mother tongue) は日本語であるということが考えられる。

●English Only か English Plus か

米国では、英語の位置づけについて English only 「英語のみを公式言語とする」立場と English plus 「英語以外の言語 も公式に認める」立場があり、どちらを支持するかは州によって異なる。たとえば Arizona や California は English only の立場を支持しているが、New York や Michigan ではどちらの立場も明確には支持していない。「連邦政府」Federal Government は、文書はすべて英語で書く (all official documents are written in English) とされているが、厳密には、いずれの立場かは明確にしていない。実際米国では人口の 82% が英語を母語とし、96% が英語を機能的に (日常的に機能する形で) 使用しているという「統計」statistics がある。つまり、米国人であっても 18% はスペイン語や中国語を母語とし、そして日常的にもスペイン語や中国語を使っている人たちがいるということである。bilingual education の是非について決着がついているわけではないが、米国では、1960 年代の「市民権運動」civil rights movement とともに bilingual education を求める運動が高まり、今では例えばスペイン語で教育を受ける権利が認められている (1968 年には the Bilingual Education Act が連邦政府によって採択される)。言語は「民俗のアイデンティティのしるし」a marker of ethnic minority とみなされているからである。最近では、制度としての bilingual education から個人の能力としての bilingualism (2 言語が併用できる状況) のベネフィットが盛んに議論されるようになってきている。

●国際語としての英語

英語は「国際語」といわれる。英語では English as a global language (an international language, a lingua franca) というが、今では global English という言い方がよく使われる。国際語になると「英語の種類」varieties of English も増え、表現の正しさを決める「言語的規範」linguistic norm も多様化する。約 15 億人が英語を機能的に使うことができるといわれている。そのうち、母語として英語を使う人は 4 億人程度で、第二言語として英語を使う人口が圧倒的に多い。すると、英語の規範も American English の「文化規範」cultural norm に求めるのではなく、global standard のようなものが自生し、アメリカ英語は方言のひとつとみなされるようになるだろうと考えるデービッド・クリスタル (David Crystal) のような学者もいる。実際、「アメリカ英語」American English といっても、「地域差」regional differences もあれば「年齢による違い」age differences もある。同じ個人でも誰と話をするかによって、全く同一の英語ではなく「文体的な違い」stylistic difference が見られる。地域、年齢、性別などによる「方言」dialect や個人差による「個人方言」idiolect などを考えると「アメリカ英語」というものは「一枚岩」monolith ではなく、「混成語」hybrid language だということがわかる。それが地球規模で使われるようになると、英語の「言語的多様性」linguistic diversity は飛躍的に拡大する。

こういう状況を考慮に入れ、world Englishes 「世界英語」というコンセプトが生まれた

(1970年代後半に Larry Smith が導入したもの)。母語か第二言語か外国語かではなく、世界中の人が英語を使うという状況では、American English も British English も Korean English や Indian English などとともに world Englishes の構成メンバーであるということである。English が Englishes と複数形になっているということは、英語の「適切さ」appropriateness を決める規範も多様であるということの意味する。そういう状況では、違いに対する「寛容さ」tolerance と「調整能力」adjustability が求められることになる。調整能力とは、ちょうど方言を異にする者同士が会話をするとき、「意味の交渉」negotiation of meaning を行うように、文化背景の異なる者同士がお互いのいいたいことを調整しあう能力ということを用いる。その際には、当然にこととして、違いに対して寛容であることが求められるということである。

●言語と文化は不可分の関係

「言語」language と「文化」culture は不可分の関係にある。言語に language と a language があるように、文化にも culture(あるいは Culture)「文化一般」と a culture「個別文化」がある。言語学習に関係があるのは、個別具体的な a language であり、個別具体的な a culture である。「外国語」は foreign language であるように、「外国文化」は foreign culture という。

「異文化理解」という言葉をよく耳にする。「異文化の」は cross-cultural だとか intercultural という言い方をし、「異文化理解」は cross-cultural understanding だとか understanding of other cultures という。「異文化間コミュニケーション」は cross-cultural communication という。

外国語として考えれば、言語の文化がセットとして出てくる。たとえば、英語を理解することは「アメリカ文化」American culture を理解することだ、といった考え方がそれで、「アメリカ社会」American society で認められる「語法」usage が正しい語法であるという考え方につながっている。これは「文化規範」cultural norm である。

●多文化状況で他者とやりとりをする

しかし、今や英語は国際語である。すると、「いろんな文化背景」different cultural backgrounds をもった人たちが英語という言語で「やりとり」interaction を行うという状況がでてくる。

この状況では、外国文化を理解するだとか、異文化理解というより、多文化状況で「他者」the other とやりとりをするという視点が大切である。「多文化状況」は multiculturalism という(「2言語を併用する状況」を bilingualism というが、この-ism は「主義」ではなく「状況」といった意味合い)。多文化状況では、「文化の視点」perspective of a culture というより、「個の視点」perspective of an individual が重要になってくる。アメリカ文化に適応させるという「適応モデル adaptation model ではなく、個人間で意味の交渉を行い「相互

理解」mutual understanding を得るといふ「交渉モデル」 negotiation model を、一人ひとりが身につける必要がある。そして、自分で考え、判断し、行動する「たくましさ」toughness と、他者と意味を調整しながら対話を成立させる「しなやかさ」flexibility が求められ、その言語的な表れが、「自己表現力」presentation と「対話力」discussion である。

●英語力のレベルと判定テスト

能力判定において「英語力のレベル」proficiency level in English を決めるが、その判定に TOEFL テストや TOEIC テストなどの「標準テスト」standardized test がよく使われる。もちろん、それは標準テストであって、英語力の何を測定しているのかという「テストの妥当性」test validity が問題になる。たとえば「単語力」lexical competence の測定のための「テスト項目」test item がある。しかし、単語力とは何なのかについての「理論」theory がなければ、理論に裏打ちされたテストも作成できないはずである。そこで、たとえば TOEIC の単語テストは「何を測定しようとしているのか」what the test intends to measure といった問題がでてくる。

「測定」measurement の専門分野では、このテストの妥当性は「テストの信頼性」test reliability とともに「最大の研究課題」biggest issue となる。しかし「英語学習者」English learner の立場からは、標準テストは有効なテストとして利用することになる。そこで、標準テストの結果は、あくまで英語力の「目安」yardstick であって、それが英語力を直接反映するわけでない。

なお、評価のためのテストには、「実力テスト」proficiency test、「到達度テスト」achievement test、「診断テスト」diagnostic test の3つが主なものである（実力テストをクラス分けの目的で使用すれば「クラス分けテスト」placement test と呼ばれる）。この3つを有効に組み合わせて、生徒の英語力を適正に評価し、指導のためのフィードバックにすることが求められる。

今の英語教育で注目されているのが CEFR(Common European Framework of Reference) の Global Scale である。A1, A2, B1, B2, C1, C2 の6つのレベルから基本的に構成され——A1 と A2 を Basic User、B1 と B2 を Independent User、そして C1 と C2 を Proficient User とみなす——、それぞれのレベルを can-do の記述で様々な観点から特徴づける汎用性の高い基準である。日本でも英語力の評価を行う際のスタンダードとして用いられるようになってきている。

●コミュニケーション能力とは何か

「コミュニケーション能力」とは何か。目標としてのコミュニケーション能力をどう「操作定義」operational definition するかは、テスト妥当性に関係する重要な「問い」research question である。納得できる定義を示すと、「持っているランゲージ・リソースを使って、どういうタスクをどれだけ機能的にハンドリングできるか」What tasks do you

functionally handle with your language resources? となる。

●言語を使うタスクのいろいろ

まず、タスクだが、言語を使わない nonverbal task もあれば言語を使う verbal task もある。もちろん、英語を学ぶ際には verbal task に関心があり、それには「挨拶」greetings、「自己紹介」self-introduction、「二国間交渉」bilateral negotiation など、実にさまざまなタスクが含まれる。「結婚を申し込む」making a marriage proposal、「結婚のプロポーズを巧みにかわす」dodging a proposal、「商品の注文をする」placing an order for goods、「環境問題について議論する」discussing environmental issues、「論文を書く」writing an academic paper などもタスクの例である。「タスク・ハンドリング力」task-handling competence は「何ができるか」can-do として記述することが可能である。

●language resources とは何か

しかし、can-do だけでは英語コミュニケーション能力を規定することはできない。言語で何がいえるかという can-say が含まれていないからである。言語のおもしろいところは、「有限の言語材料」a finite set of language resources を使って、無数のことを行うことができるというところである。それによって、歴史が作られ、文学作品が生まれ、学問の営みが行われ、「日常の言語活動」daily language activities が可能となるのである。では、ここでいう language resources とは何か。一言でいえば、言語の「コマ」a set of pieces とその「ルール」a set of rules のことだ。言語のレパートリー」linguistic repertoire と呼んでもよい。ここでいうコマには「単語」vocabulary、「フレーズ」phrase、「慣用表現」formulaic (conventional) expression などが含まれる。単語とフレーズを合わせて「語彙」lexicon と呼ぶことができる。すると、language resources には「語彙力」lexical competence と「慣用表現力」formulaic competence がコマとして含まれることになる。語彙力は、「基本語力」basic lexical competence と「拡張語力」extended lexical competence から構成される。基本語力は「基本語を使い分け、使い切る力」ability to use basic words differentially and fully と定義することができ、拡張語力は「語彙の大きさ」lexical size と「話題の幅」thematic range によって定義することができる。慣用表現力は「慣用表現」formulaic expressions を「文脈」context の中で「適切に」appropriately 使う力のことをいう。それには「決まり文句」set phrase や「熟語」idiom や「諺」proverb などが含まれる。

そして、コマを並べる規則が a set of rules であり、それを使う力、つまり「文法力」grammatical competence である。文法力とは、「場面的に適切な表現を自在に創り出す力」ability to produce a set of contextually appropriate expressions freely と定義することができる。「文法」grammar とは「有限の規則の集合」a finite set of rules とみなされるが、それによって「無限の文法文」an infinite set of grammatical sentences を「生成する」generate することができる、と言語学者ノーム・チョムスキー (Noam Chomsky) は述べている。実に、

的確な定義である。

さて、英語力をこのように「タスク・ハンドリングとランゲージ・リソースズの関係」として定義すれば、英語学習とは何を学ぶことなのかが見えてくる。つまり、英語学習とは、language resources を豊かにしつつ、それを使ってさまざまなタスクを行うことができる task-handling の力を身につけていくことである。したがって、英語力を身につけるには、学んだら使う、使うなかで学ぶという、learning by doing あるいは learn and use の実践が必要である。

●英語学習に影響を与えるもの

英語は第二言語 (second language) であり、日本人が英語を学ぶ場合も第二言語の学習ということになる。この第二言語の学習を研究テーマにするのが「第二言語習得 (second language acquisition)」という研究分野で、S L A という略語で知られている。第二言語が話されてる環境のことを input-rich context というのに対して、日本で英語を学ぶような環境のことを input-poor context という。また、思春期前の子供の第二言語習得は child second language acquisition といい、成人の場合は adult second language acquisition と呼ばれる。

通常、第二言語を習得する「発達過程」developmental process は対象言語の規範を獲得する過程とみなされ、そこに到達するまでの学習者の言語のことを「中間言語」interlanguage と呼ぶ。この規範獲得の過程は規範に適応しようとすることから「適応モデル」adaptation model と呼ばれる。しかし、最近では、第二言語能力の発達は一直線に母語話者の規範に近づく過程ではなく、学習者が一人ひとり第二言語の機能性を高める過程であるということから「第二言語発達」second language development という言い方を好む研究者もいる。第二言語習得の目標は「母語話者のような言語力」native-like competence であるのに対して、第二言語発達の目標は「機能的な言語使用者」proficient user of the second language ということになる。

●英語と日本語の距離

私たちは「第二言語」second language として英語を学習するわけだが、日本語と英語とは「言語の距離」linguistic distance が大きいので、学習が困難だといわれる。「前置詞」preposition や「冠詞」article は日本語にない項目であり、日本人にとっても「苦手なもの」trouble spot といわれる。「語順」word order の違いや、「音声体系」sound system の違いなど、日英語では違いが多い。

●母語の影響

人はどうしても「既知の知識」preexisting knowledge を利用しながら新しいことを学ぶので、第一言語である日本語の「干渉」interference は避けられない。この母語の影響のことを「言語転移」language transfer あるいは「言語間転移」cross linguistic transfer と呼ぶ

ことがある。たとえば「彼は駅のほうに歩いて行った」を英語で He walked to the direction of the station. と表現してしまえば to が誤用でそれは日本語（「駅のほうに」）の転移の例である。英語では in the direction of the station という。また、You speak English very well. とほめられて、I don't think so. I'm embarrassed. 「そうは思いません。いやお恥ずかしい」と応じるのも、日本語的な発想（「謙遜の気持ち」）の転移の例だといえる。

つまり、「第一言語フィルター」(L1filter:first language filter)を通して英語を学び、英語を使うという傾向があるということである。そこで「言語学習」language learning と「言語使用」language use における「言語転移の影響」influence of language transfer を「最小限に抑える」minimize ための「教育的工夫」pedagogical device が英語教育では必要となる。

●第二言語の学習スタートは早いほうがよいのか

よく第二言語の学習は年齢的に早いほどよいという考え方がある。英語では The sooner, the better. という考え方がそれである。小学校で英語を外国語活動として「必修化」make it obligatory した背景にも、そういう考えがある。「子どもの学習者」は child learner で、「大人の学習者」は adult learner といい、「思春期」puberty period を境に child learner と adult learner を分けるのが英語教育分野での「慣例」common practice となっている。

●臨界期について

子どもが有利という立場を支持する人は、「臨界期」critical period に言及することがよくある。簡単にいえば、それは自然な言語習得が可能な時期のことである。臨界期は、概略生まれてから「思春期」puberty period ぐらいまでの時期を指し、「臨界期仮説」critical period hypothesis は、この時期を過ぎると言語習得ができなくなるという仮説である。これは脳の「可塑性」plasticity や機能が分化するという「一側化」lateralization とも関係があり、第一言語習得の場合には「妥当な仮説」valid hypothesis だといえる。つまり、思春期までに母語に触れる機会がなければ、それ以降母語を習得しようとしても機能的な能力は獲得できないということである。

なお、lateralization は2歳ごろからはじまると考えられており、思春期頃に完了する。例えば、右半球は視覚、空間、触覚、音楽に関係する情報処理と結びついているのに対して、左半球は言語、論理、数概念に関連する情報処理と結びつく傾向があるとされる。一側化は脳の発達と併行して進み、思春期頃まで続く。大脳の皮質が硬化していない幼年期では左・右半球が言語に対して同程度の処理能力を持つ考えられており、たとえ左半球が損傷しても右半球による言語習得が可能性であるといわれる。（参考文献：E. Lenneberg, 1967. *Biological Foundations of Language.*）

しかし、第二言語習得の場合はどうだろうか。「発音」pronunciation については、臨界期仮説が妥当なようである。作家 Joseph Conrad は、思春期を過ぎて英語を学んだが、作家としての英語は母語話者の賞賛の対象になるほど素晴らしい英文を書く。ところが、英語

を話す力は、発音の上では母語である「ポーランド語のアクセント」 Polish accent が極めて強く、それから抜け出すことはなかったということである。英語教育分野では、Joseph Conrad Phenomenon という言い方をすることがある。どうも、成人になると「筋肉調整」 muscle adjustment がむずかしくなり、母語の発音の影響を克服するのがむずかしくなるようである。

しかし、だれでも必要があれば、何歳になっても十分に機能的なレベルまで第二言語を習得することは可能である。「国際協力機構」 JICA のボランティア活動では junior volunteer や senior volunteer が活躍している。シニアボランティアの場合は 60 歳前後の人もおり、多くの人が「シンハラ語」 Sinhala や「スペイン語」 Spanish を初めて学んで現地に赴任し、その言語で仕事をする。この事例は、年齢に関係なく外国語をある程度までは学ぶことが可能であるという「証拠」 evidence だといえる。

●子どもの「無意識学習」と大人の「意識的な学習」

子どもが第二言語の習得に有利という考え方の背後に、子どもは「無意識学習」 unconscious learning が可能だが、大人になると「意識的な学習」 conscious learning が中心になる、という「学習スタイル」 learning style の違いがある。母語の場合は知らず知らずのうちに言語を覚えてしまう。

Field Independent vs. Field Dependent 場独立 vs. 場依存

認知上の個人差を決める学習スタイル要因のひとつ。場依存型の人はその場の条件によって影響を受けやすい。部分が全体の場に統合されている場合、全体は知覚するが、部分をその全体から独立したものとしてなかなか取り出せない傾向がある。これに対して場独立型の人、全体の場からある特定の項目・部分をみつけ、容易に引き出せる傾向をもつ。しかし、場独立に傾きすぎると、「木を見て森を見ず」の状況に陥ることになる。

小学校の中学年になると意識的な学習は避けられないというのが実情のようである。「英語に触れる」 exposure to English だけで 英語を自然に身につけることができるというのが「無意識学習」あるいは「偶発的学習」 incidental learning だが、ある年齢になるとなかなかそうはいかない。また、「学習環境」 learning environment によって、その考え方の有効性が違ってくる。英語が日常的に使われる「自然な文脈」 naturalistic context では、たくさんの英語に触れ、実際に使う機会がたくさんあるため、「小学校に通う前の幼い子ども」 pre-schoolchildren であれば母語を身につけるように英語を身につけることができるだろう。

●不安要因

日本人は「英語が苦手」 poor at English だといわれる。その理由として「日英語の違い」

difference between Japanese and English だけでなく、「心理的な要因」 psychological factor があげられる。英語を使うのが怖いと思う気持ちだとか、「間違ったら恥ずかしい」 It's shameful to make a mistake. という思いを含む「不安」 anxiety が大きな心理的要因である。この fear や anxiety のことを「情意要因」 affective factor という。A. Guiora は言語の発達と「自我」 ego の発達は密接に関係しており、「言語的自我」 language ego なるものが発達するに伴い、「言語的境界」 linguistic boundary ができてくるという。そして、言語的自我の境界が厚くなれば外国語を受け入れるのに難が生じる。いかに、「自我の浸透性」 ego permeability を高めるかが、外国語を受け入れるのに必要である。なお、この ego permeability は「感情移入」 empathy にも関係する概念である。

不安は何に起因するだろうか。英語を「コミュニケーションの手段」 means of communication としてではなく、「教科のひとつ」 school subject として学ぶ結果、英語は本の中にあり、「英語のテストの点数」 score on an English test が英語の得手不得手を決める、という考えが主流になる。そして、「間違いに対して敏感」 oversensitive to mistakes になり、「間違ふと恥ずかしい」という「恥」 shame の心理が働き、英語を使うことに対して「臆病に」 coward になり、「疎外感」 alienation を感じてしまう。

なお、不安といっても「特性不安」 trait anxiety と「状態不安」 state anxiety に分けられ、特性不安は個人の「人格」 personality に関係する概念である。状態不安は場面的に引き起こされることから「場面的不安」 situational anxiety と呼ぶことができる。場面的不安は現実だが、「教室内不安」 classroom anxiety (これも状態不安のひとつ) は教師が調整することがある程度可能である。

英語力を身につけるには、Make mistakes and make progress. 「間違いながら、力をつけていく」という「実践態度」 practical attitude を持つことが必要である。Earl Stevick は、「どうしてある人は外国語学習に成功し、ある人はしないのか」 Why is it some language learners succeed in learning a foreign language, while others do not? という問いを自ら発し、さまざまな「教育的試行錯誤」 pedagogical trial and error を繰り返した結果、それは教授法の問題ではなく、What goes on inside and between people? 「人々の内面に、そして人々の間に何が起きているか」が問題なのであるという結論に達した。Inside people は「学習者の心の中」 in the learner's mind に言及した表現で、外国語学習に対してどう感じているかが重要だということである。一方、between people は「対人関係」 interpersonal relationship を表現したものだが、対人関係においては、「教師と学習者」 teacher-learner relationship、「学習者同士」 learner-learner relationship、「学習者と母語話者」 learner-native speaker relationship といった種々の関係において、相手が自分の英語そして自分自身をどう思っているかという「評価」 evaluation が気になる。そして、それが不安を呼び起こし、外国語学習を左右する。

外国語教育の分野では、外国語学習に悪影響を与える情意要因のことを「情意フィルター」 affective filter という用語で表現することがある。例えば生徒が教師に対して悪感情を

抱いていれば、教師が提供する言語データは学習されにくいということが起こる。どうしてかといえば、その生徒の情意フィルターがかかった状態にあるからである。情意フィルターを下げるような工夫を行うことが、外国語学習の成功の鍵である。

情意面を重視した学習環境の設計との関連で、T. Harris による *Transactional Analysis*(関与関係分析) にヒントを得ようとする研究者もいる。ハリスによれば、個人は心理学的に「親 (parent)」「子 (child)」「成人 (adult)」の3つのエゴ (ego) の状態を記憶の中にもっており、相手とのやりとりにおいて親-親、子-親、成人-子などのいろいろなエゴの状態が現れると考えられている。さらにハリスは、対人関係においては次のパターンがあると主張する。

I	You
1. I'm not OK.	You're OK.
2. I'm not OK.	You're not OK.
3. I'm OK.	You're not OK.
4. I'm OK.	You're OK.

1-3 はむしろ感情的な要素が強いものに対して、4 は思考、信念などに基づく立場である。ハリスのいう “I'm OK – You're OK” の関与関係を理想的な関係として外国語教育に応用しようとしたのが E. Stevick (1980, *A Way and Ways*, Newbury House) や G. Moskowitz (1978, *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Newbury House) である。

●動機づけ要因(motivational factor)と性格要因(personality factor)

第二言語習得は、いろいろな「要因」factor や「変数」variable に影響を受けると考えられている。「適性」 aptitude、「性格」 personality、「動機づけ」 motivation、「年齢」 age、「指導方法」 instruction などがそれである。中でも動機づけは大きな研究テーマになっている。

動機づけでいうと、「内発的動機づけ」 intrinsic motivation と「外発的動機づけ」 extrinsic motivation が教育学では広く知られている。学習を突き動かす動因が学習者の内にあるのか、外から与えられるかの違いである。外国語学習の分野では、「統合的動機づけ」 integrated motivation と「道具的動機づけ」 instrumental motivation が Lambert & Gardner によって導入された。統合的動機づけとは、学習者が、対象言語が話されているコミュニティーに共感し、その一員になりたいという願望をもつような状況を指す。一方、道具的動機づけは、就職に有利であるとか、入試に必要なだからという理由で対象言語を学ぶような状況を指す。

「強いやる気」 strong motivation をもち、「達成感」 sense of achievement を感じながら、「継続的学習」 sustainable learning を実行することができる人なら第二言語の学習に成功するといわれる。これは「経験的事実」 empirical fact である。つまり、自分からどんどん学ぶ「自律的な学習者」 autonomous learner は、「強制された学習者」 forced learner より、

長続きするし、学習の「成果」 achievement も上がるということである。

性格的には、「内向的」 introvert というより「外向的」 extrovert で、間違いをするリスクを冒すことをいとわない risk-taker が第二言語習得に有利であるという考え方がある。「適度のリスクテーカー」 moderate risk-taker は Leslie Beebe の言葉だが、これは Wilga Rivers が繰り返し強調した「冒険的精神」 adventurous spirit と密接な関係のある考え方である。別の視点から、Carl Rogers は *On becoming a Person* (自己実現に向けて進みゆく存在としての人間) という著作の中で a fully-functioning person (十全に機能する人間) という概念を導入している。これを英語学習に適応させると、絶えず英語力を高める学習過程 (On becoming a Person) にあって、その都度その都度では自分の英語を十全なものとして我が身に引き受けて英語を使う人となる。

●英語教授の方法

英語教授法の「～法」は英語では approach だとか method だとか technique などといわれる。Edward Anthony によれば、approach は「教育理念」 educational principle のような「高次」 higher level の考え方で、それに基づいて、「教育の方法」としての method がある。communicative approach は理念で、それに基づく体系的な方法が communicative method である。「個別具体的な指導」 specific instruction の仕方は technique と呼ばれ、いくつかの technique をある「原理」 principle で束ね、「指導手順」 the order of instruction などを体系的に示しているのが method にほかならない。抽象度の段階でいえば、approach > method > technique となる。「反復」 repetition や「置き換え」 substitution などの「機械的なドリル」 mechanical drill や「音読」 reading aloud や「訳読」 reading by translation や「シャドーイング」 shadowing や「ドラマ技法」 drama technique などの「エクササイズ」 exercise は technique の例である。chants や game など同様である。

Drama Techniques ドラマ技法

例えば英語劇を用いて英語を指導するというやり方。日本では Richard Via による the Via Method がおなじみである。この方法では、学習者の緊張をほぐすことに尽力し、そのため身体を動かしたり、腹式発声法によって大きな声を出す発声練習なども行われる。最初はカード (talk-and-listen card) を用いて、セリフを生徒に練習させるが、徐々に対話の相手の話を積極的に聞き、自分のセリフを話すときも感情をこめるようになり、自然の会話力を身につけるのに有効だといわれる。

Richard Via, 1976. *English in three acts* (A Culture Learning Institute Monograph)

何をどう教え、どう評価するかという WHAT と HOW と ASSESSMENT の3つが教育には関係してくるが、それぞれについて approach としての原理に基づいた「手続き」 procedure が示されているのが method だといえる。「文法訳読方式」は grammar-translation method と呼ばれが、厳密には method というより technique に近い。

学習には「個人差」 individual differences があり、教授法に「万能薬」 panacea は存在しない。そこで、状況に合わせて「折衷法」 eclecticism / eclectic method を採用することが求められる。しかし、「思いつきの折衷法」 random eclecticism ではなく、「原理に基づいた折衷法」 principled eclecticism の実践が必要だと訴えたのが H. Brown である。

●教授法の原理をどこに求めるか？

ではその原理をどこに求めるか。従来は「言語学」 linguistics や「心理学」 psychology や「教育学」 education にその原理を求めてきた。しかし、現在では、言語学や心理学や教育学から「一般原理」 general principle を引き出すのではなく、第二言語習得はどのように行われるのかについての「実証研究」 empirical research の「知見」 findings に基づいた「第二言語 学習理論」 theory of second language learning を構築し、そこから第二言語学習の「個別原理」 domain-specific principle を引き出すことが求められている。

●有意義性の原理

指導 (instruction) の基本は、meaningful learning (有意義学習) を引き起こすことができるというものである。この meaningful learning は David Ausubel らが提唱したもので、「新情報」 new information を「既存の知識」 pre-existing knowledge と関連づけることができるかどうかという「関連性」 (relatability) が鍵となる。この関連性との関係で、Jean Piaget は「認知適応モデル」 cognitive adaptation model を提唱し、学習者がすでにもつ「図式」 schema との関係で既存の図式で情報を処理できる場合を「同化」 assimilation、情報を処理するために図式そのものを調整する必要がある場合を「応化・調整」 accommodation と呼んでいる。ピアジェの考え方によると、既存の図式からかけ離れすぎている新情報は学習されにくいということになる。

有意義学習の meaningfulness (有意義性) は英語教育の指導原理の 1 つである。しかし、それだけでは不十分である。結論をいえば、meaningful で、authentic で、そして personal であると学習者が感じるような教材と活動を提供すること、これが英語教育の基本原理である。meaningful であるということは「理解できる」 comprehensible だけでなく、生徒自身が「有用でおもしろい」 useful and interesting と感じるということである。そして、authentic であるということは「本物である」という意味であり、「人工的でしらける」の意味合いの artificial との対比で考える必要がある。authenticity には英語表現そのものが authentic であるという「テキストの本物さ」 text authenticity と教室内の言語活動が authentic であるという activity authenticity がある。英語教育では、activity authenticity が優先される。テキスト (英文) はある「文脈」 context で使われたものであり、文脈を離れたテキストは authentic といえるかどうか疑問だからである。教師は、どんな英文であれ、authentic な活動を提供すれば、その英文は authenticity の息を吹き返すことになる。さらに、personal であることが不可欠な条件である。生徒が自分のこととして教材、そして活

動をとらえることができるかどうか、これが、生徒が自分の中に息づく「マイ英語」my English を育てることができるかどうかの鍵になるからである。つまり、英語教育の原理は、教材と活動において「authenticity、meaningfulness、personalization の条件を満たすこと」として記述することができる。

●インプットとインテイク

英語学習において「インプット」input が重要であることは当然である。しかし、現実問題として教師が提示するすべてのインプットを学習者がうまく処理して学習するわけではない。そこで、外国語教育分野では、インプットと「インテイク」intake の区別を行っている。学習者が自分の中に取り込んだインプットをインテイクと呼ぶ。すべてのインプットがインテイクになるわけではないということは、学習者は、「選択学習」selective learning を行うということを意味する。そこで、どういうインプットがインテイクになり、どういうインプットが内在化の対象から除外されるかという問題がでてくる。

Stephen Krashen はインプットがインテイクになる条件として「i プラス 1」 $i+1$ という概念を導入している。この i は学習者の現在の言語 (interlanguage) の状態をいい、その一歩先のインプットが「理解可能なインプット」comprehensible input で、それが intake になるという主張である。「[発話] utterance の源泉となる「獲得された知識」acquired knowledge はインテイクの量に比例する」という Krashen の立場は「インテイク仮説」Intake Hypothesis と呼ばれ、Krashen の「モニター理論」Monitor Model の一部である。

モニター理論では「学習」learnig と「獲得」acquisition の区別が強調される。「何年も勉強したはずの英語が使えない」という現象は、英語の「学習」はしたもののその「獲得」を行ってこなかったがためであると説明される。「学習」とは意識的に言語体系を学ぶ過程のことであり、「獲得」は意味のあるコミュニケーションを通して無意識に言語ルールを内在化させる過程を指す。Krashen によれば、「学習された知識」learned knowledge は「発話」utterance の「モニター」monitor として機能するが、発話そのものを導出するものではない。すなわち、モニターは発話に誤りが含まれている場合、それを訂正することにとどまる。そして、モニターを使用する条件としては、言語形式に注意が向けられていること、時間的に余裕があること、そして文法知識を持っていることが挙げられる。「学習は獲得に貢献しない」(二つは異なった過程である) という強い仮説を立てているが、反対するものも多い。

インテイクの条件は、学習者にとって意味ある言語データであること、学習者のレベルに応じた (あるいはやや高い) 言語データであること、真のコミュニケーションを目的とした言語データであること、構造的に徐々に複雑になり学習発達の順序 (sequence) に合った言語データであることが含まれる。したがって、インテイクを学習者に提供する教授法はとりわけ「意味のある活動」meaningful activity を中心とするもので、Audio-Lingual Method のように「機械的なドリル」mechanical drill を重視する方法ではない。Krashen は

インテイクを提供する教授法として Total Physical Response (James Asher) や Delayed Oral Response (Winitz & Reeds ; Postovsky) を挙げ、後に Natural Approach を Terrell とともに提唱している。

これに関連した概念は L. Vygotsky の Zone of Proximal Development で「最近接発達領域」と訳されている。専門的には ZPD という言い方で知られています。これは、学習者が自力で学ぶことができることと他者の助けがあれば学ぶことができる部分を想定し、他者の助けがあれば学習できる部分から自力で学習できる部分を差し引いた部分（領域）のことをいう。基本的には、個人の現在の発達水準と発達の最近接領域を考慮することで、どこに学習は起こるかを示唆していると考えられる。

●インプットかアウトプットか

指導においてインプットを重視する立場は「インプット仮説」the input hypothesis を立てる。大量のリスニングなどのインプットがアウトプットを誘発し、学習を促進するという考え方である。一方、何かを発話しようとすることで生徒は表現に注目し、言いたいことと言えることのずれがあることに気づき、そのことが学習を促進するという「アウトプット仮説」The Output Hypothesis もある。さらに、インプットの提供はインタラクティブでなければならない。やりとりを通して意味の交渉を促し、そのことが学習を促進するという「インタラクティブ仮説」the interactive hypothesis がある。

「インプット仮説」は「理解中心の指導」comprehension-based instruction や「ナチュラル・アプローチ」the Natural Approach (Krashen & Terrell) の前提であり、「沈黙の期間」silent period を設け、発話が自然に発生するのを待つという考え方と連動する。

アウトプット仮説もインタラクティブ仮説も、言語形式への「注視」noticing を重視する。形式への注視ということについては、Focus on Forms と Focus on Form が区別される。両者の違いは以下の通りである。

Focus on Forms (FonFs) --- 文法指導の中で具体的な文法特徴を意識的に指導

Focus on Form (FonF) --- 学習者がコミュニカティブな活動の中で文法に学習者の関心を向ける

FonF は M. Long が上記のインタラクティブ仮説の中で提起している考え方で、インタラクティブな活動の中で文法形式面に学習者の注意を向けることが学習効果を高めるといえるものである。

FonF とは別に、Nina Spada らは言語形式に注目する指導法として「形式重視の指導」Form-focused Instruction を提唱し、D. Brinton らは内容面に注目する指導法として「内容重視の指導」Content-based Instruction を提唱している。Content-based Instruction は教科横断型で、言語指導を通してではなく、内容を第二言語で学ぶことを通して言語を学ぶという特徴がある。知っていることと第二言語を関連づける、話題に関連した言語を

学び、豊かなインプットとインターアクションが鍵になる。内容重視の指導に「クリル」CLIL と呼ぶ方法がある。Content and Language Integrated Learning の略であり、歴史、科学、地理、音楽など教科と同時に英語を学ぶ方法であり、日本でも注目が集まっている。

一方、Communicative Language Teaching の具体的な指導法である「タスク重視の指導」Task-based Instruction は、言語形式ではなく、タスクそのものを学習の単元にし、マルチモーダル (multi-modal) な総合的な活動を通して第二言語を学習するということに特徴がある。伝統的な指導法は、PPP と呼ばれ、まず、指導する言語形式を導入 (presentation) し、それを練習 (practice) してから、生徒が自ら応用 (production) を行うという流れが一般的である。一方、Task-based Instruction ではまず、生徒がアウトプットを行い、それを元に指導を行い、再度アウトプットを行うという Output-Instruction-Output の流れが典型的である。これは、上記のアウトプット仮説の実践例であると考えることができる。

●シラバス

実際の授業では、全体的な見取り図であるカリキュラムを反映した「シラバス」syllabus を作成する必要がある。シラバスとは指導計画書のことである。1 学期、1 年といった期間を通して、何を目的に何をどうやって提示していき、そして評価はどうするかを明示化したものである。外国語教育において、文法的シラバス grammatical syllabus, 場面的シラバス situational syllabus、意味・機能シラバス notional-functional syllabus がある。文法的シラバスとは、文法項目をどう配列するか注目したものであり、BE 動詞、B E 動詞の疑問文と否定文、一般動詞、一般動詞の疑問文と否定文といった配列の方法が典型的である。場面的シラバスは、「空港にて」「ホテルにて」「レストランにて」「お店にて」といった具合に特定の場面を定め、そこで典型的に行われるやりとりを学ぶというものである。そして、「意味・機能的シラバス」は communicative syllabus と呼ばれ、言語使用の意図 (約束、依頼、提案など) や概念 (空間、時間、因果関係など) に注目してシラバスを組む。

●教授法の流れ

1940 年代と 1950 年代は「構造言語学」structural linguistics と「行動主義心理学」behavioral psychology の全盛期だった。外国語教育においても「オーディオリンガル・メソッド」Audio-Lingual Method が脚光を浴びた。軍隊で敵国の言語を学ぶ方法がベースになったことから Army Method と呼ばれる。「行動主義」behaviorism の言語習得観を受け入れ、第二言語習得はその言語の「習慣を形成すること」habit formation であり、そのためには「模倣」imitation と「繰り返し」repetition の「練習」practice が重視された。そして指導の力点は、構造言語学の知見を活かして言語の「構造」structure や「パターン」pattern に置かれた。Practice makes perfect. (習うより慣れよ) とか Pattern Practice (パターンプラティス) という表現は Audio-Lingual Method の特徴を捉えている。

しかし、60 年代になると、構造言語学は Noam Chomsky の「生成言語学」generative

linguistics、行動主義心理学は「認知心理学」cognitive psychology に取って代わられるようになり、Audio-Lingual Method はその「理論的基盤」theoretical foundation を失う。理論的基盤だけでなく、実際、「機械的な学習」mechanical learning では、「条件反射」conditioned response としての言語発話は可能でも、自ら自由に言語を操る力が身につかないという批判も出てきて、方法論としての位置づけが弱体化する。

代替案として「認知主義的学習理論」cognitive-code learning theory が J. B. Carroll らによって提唱された。これは、学習者を受け身の存在ではなく、積極的に与えられたデータに働きかけ仮説検証を行いながら外国語を学ぶ存在であるという考え方を強調するものであり、生成言語学などの考え方を取り入れた文法指導などが行われたが、Audio-Lingual Method のような主流派の指導法にはならなかった。Audio-Lingual Method が衰退後は、本格的な教授法の不在な時期が続く。しかし、その間に、「学習者[生徒]中心の指導」learner[student] -centered instruction、「人道的アプローチ」humanistic approach、「理解中心のアプローチ」comprehension-based approach と呼ばれる、種々の方法が提唱された。中でも、the Silent Way (Gattegno) , Community Language Learning (Curran) , Total Physical Response (Asher) , The Reading Method (Burling) , Suggestopedia (Lozanov) などがある。

70 年代の後半になると、英国、ヨーロッパを発祥の地とする the Notional-Functional Approach, the Communicative Language Teaching (CLT) が世界中で脚光を浴びるようになり、今では、これが主流の考え方になっている。以下は Wikipedia における CLT の解説である。

“Communicative language teaching (CLT), or the communicative approach, is an approach to language teaching that emphasizes interaction as both the means and the ultimate goal of study. Language learners in environments utilizing CLT techniques, learn and practice the target language through the interaction with one another and the instructor, the study of "authentic texts" (those written in the target language for purposes other than language learning), and through the use of the language both in class and outside of class. Learners converse about personal experiences with partners, and instructors teach topics outside of the realm of traditional grammar, in order to promote language skills in all types of situations. This method also claims to encourage learners to incorporate their personal experiences into their language learning environment, and to focus on the learning experience in addition to the learning of the target language. According to CLT, the goal of language education is the ability to communicate in the target language. This is in contrast to previous views in which grammatical competence was commonly given top priority. CLT also focuses on the teacher being a facilitator, rather than an instructor. Furthermore, the

approach is a non-methodical system that does not use a textbook series to teach English, but rather works on developing sound oral/verbal skills prior to reading and writing.”

理論的支柱としては、「言語行為論」 speech act theory、「社会言語学」 sociolinguistics といった行為としての言語に注目する理論に注目している。

Speech Acts Theory 言語行為論

John Austin (1962) の *How to Do Things with Words* や John Searle(1969)の *Speech Acts* の著作で知られる言語哲学理論のこと。記号論理学とは異なり、日常言語を扱い、命題の真偽判断というより、表現の機能面を重視するところに特徴がある。「何かをいうことにおいて何かを行う (doing something in saying something)」が言語行為論の主張であり、概略、発話の持つ機能を Austin は illocutionary force という術語で表し、あらゆる文は illocutionary force (発話者の意図) を含むと主張した。Searle は特定の illocutionary force を有する文の発話行為を speech act と呼び、5つのカテゴリーを用いてそれを分類している。

- (1) Directives (相手に何かをさせる・させない) : request, order, beg など ;
- (2) Commissives (約束・誓い) : promise, swear, intend など ;
- (3) Declaratives (宣言) : declare, pronounce など ;
- (4) Expressive (感情・気持ち) : thank, console ;
- (5) Assertives (事実の陳述) : assert, claim, say など

社会言語学では speech situation (場面)、speech event (事柄)、speech act (行為) を区別している。例えば、パーティーという場面の中で、会話という事柄が起こり、その中であいさつや謝罪といった行為が行われるといった具合に、である。この speech situation>speech event> speech act という枠組みは外国語教育に応用しやすいため、Notional Functionalism、あるいは Communicative Language Teaching の立場として教育に取り入れられた。

なお、Notional-Functional の Notional とは「意味・概念を重視する」という意味であり、Functional は「言語機能を重視する」という意味合いである。学習者の「ニーズ分析」needs analysis を行って、学習者が必要とする言語を提供するという E S P (English for Specific Purposes) もこの一連の流れの中で生まれた。

CLT は Audio-Lingualism の本格的なオールターナティブだが、CLT は具体的な教授法というより「パラダイム」paradigm であり、その具体的な指導法としては、Content-based Instruction (content-based language teaching) や Task-based Instruction (task-based

language teaching) などがある。「プロジェクト学習」 project learning や「アクティブ・ラーニング」 active learning など考慮に入れた形で、この content-based instruction と task-based instruction をどう授業の中で実践するかは、最も重要な課題である。

●第二言語習得研究

1950年代は外国語教授法に自信を持っていた時代であった。外国語を学ぶということは、外国語の習慣を身につけるであり、そのために徹底的な練習を行うことが必要であるという確固たる信念があったからである。また、学習者の母語と学習対象の言語を比較し、類似点と相違点を構造主義言語学の手法によって明らかにすることで効果的な指導を行うことができると考えられていた。学習者は母語の知識を外国語学習に持ち込むため、言語の「干渉」 interference が起こり、それが外国語学習の最大の問題点であるとされた。そのため、母語と対象言語を体系的に「音韻論」 phonology、「形態論」 morphology、「統語論」 syntax、「語彙論」 lexicon、「談話論」 discourse などの水準で比較・対照させ、相違点を考慮にいられた教材の開発と指導が必要と考えられた。そこで、「対照分析」 contrastive analysis に関心が寄せられた。対照分析は言語比較をするための手法であるが、同時に学習理論でもあった。学習理論としての対照分析仮説（CA 仮説）では、2言語間のズレが大きければそれだけ学習は困難であり、その主たる原因は母語からの干渉にあると考えられた。

applied linguistics 応用言語学

言語学の知見を諸分野に応用することを目指し、「理論と実践を架橋する」という立場を重視する。研究領域としては、談話分析、文体分析、対照分析、誤答分析、社会言語学、心理言語学、神経言語学などがあるが、特に、第二言語習得が応用言語学の中心課題となっている。最近では、「言語学の応用」という考えよりも、外国語教育分野で独自の「外国語学習理論」を構築する動きがあり、アクションリサーチなどを通して、言語が使われる分野での独自の理論研究とその応用ということに意味合いがシフトしてきている。

しかし、1960年代後半になると、行動主義と構造主義に基づく教授法の有効性が疑問視されると同時に、「外国語学習に困難を引き起こす原因は「言語転移」 language transfer、もっと正確にいうと「負の言語転移」 negative language transferあるいは「母語の干渉」 interference from the native language である」という前提そのものも検証されたものではないという批判がでてきた。そこで学習者の学習過程を「実証的」 empirical に研究しようとする動きが生まれた。

その口火を切ったのが Pit Corder(1967)の The significance of learners' errors (International Review of Applied Linguistics) という論文だった。その中で Corder は学習者のおかす間違いを「ミステイク」 mistake と「エラー」 error に分類した。ミステイクが

度忘れとか疲労などが原因で起こる偶然の誤りであるのに対して、エラーは、学習の発達過程を示すエヴィデンスになる誤りとされた。すなわち、両者を区別する基準は「体系性」systematicity であり、エラーは学習者が内在化した中間言語の規則から生まれるものである。かくして、エラーを分析することで、学習者の言語発達のありようを明らかにしようとする「誤答分析」error analysis が誕生した。

Gooficon グーフィコン

goof は外国語学習者がおかす誤りを指す。Gooficon は goofs の集合体。M.Burt & C. Kiparsky (1972)の *The Gooficon* (Newbury House)の中で紹介されたコトバ。エラーには否定的な意味合いがあるが、グーフには「つまらない間違い」という意味合いがあることから不必要に否定的な表現を避けるための用語。意味理解に支障をきたす global goofとマイナーな間違いである local goofを区別している。“*The Gooficon* has been prepared to help both experienced and inexperienced teachers of English as a second language whose students already know some English but still make mistakes.”と冒頭に書かれているように、本書には豊富な学習者のグーフィコンが示されており、それをどう解釈するかヒントになる。

contrastive analysis が理論的な前提に基づいて外国語学習のありかたについての主張を行ったのに対して、error analysis はまさに学習者がおかすエラーの分析によって実証的な根拠を元にして外国語学習のあり方を明らかにしようとするものであった。誤答分析は、学習者の「産出したデータ」production data や「判断データ」judgment data の中にエラーを見出し、その「種類」(type) と「原因」(cause) を分析するのが主たる課題である。

CA 仮説では、誤りの主たる原因は母語からの干渉、負の言語転移にあるとしたが、誤答分析はその前提の妥当性をチェックする手段を提供した。CA 仮説に対して、「発達の仮説」Developmental Hypothesis が提唱された。この仮説によれば、第二言語も第一言語の習得のように、学習者が種々の試行錯誤をしながら言語を獲得していくため、第一言語の習得にみられるのと同じタイプの誤りが見られるというものである。ここでいう同じタイプの誤りとは「過剰一般化」overgeneralization と「単純化」simplification の2つがメインである。He went to the river.という代わりに He goed to the river. といえは過剰一般化（過去形の規則を過剰に適用させること）の結果である。一方、You go to school today?と上昇イントネーションでいえば、Do you go to school today?の疑問文生成の規則の一部を簡略化した単純化の場合である。これらの誤りのことを「発達のエラー」developmental error と呼ぶ。

なお、簡略化によるエラーに対して「追加的エラー」additive error というものも認められ、それは不必要なところに要素を加える間違いを指す。例えば、He does can speak English. では does が不要である。また、He doesn't not speak French. では not が不要である。文法

的な誤りには「追加的エラー」に加え、「省略(deletion)」「語順 (word order)」「代用 (substitution)」に関するエラーがみられる。

省略：John not speak Japanese.→doesn't

語順：John has albums many.→many albums

代用：John don't have many albums.→doesn't

なお、語彙に関するエラーの多くは、以下の日本人英語学習者の例にみられるように代用による。

The couple made many children.→had

His voice is big. →loud

John drank two tablets of aspirin. →took

しかも、語彙面での代用エラーの多くは、ここでの間違いの文を日本語にするとわかるように、言語転移に誘発されたものであると考えることができる。

誤答分析の結果、ある言語領域においては、母語の干渉より発達的エラーが際立つことが明らかにされ、対照分析仮説を全面的に支持するエヴィデンスは得られなかった。誤答分析では、「縦断的研究法」longitudinal method と「横断的研究法」cross-sectional method の両方が用いられた。横断的研究法とは異なる学習レベルごとに多数の学習者について調査し、レベル間の違いを見ようとするものであり、縦断的研究法は限られた数の「被験者」subject を長期にわたって観察し、変化を辿る方法である。母語の干渉に基づく C A 仮説に対して、「創造的構築の仮説」Creative Construction Hypothesis を Dulay & Burt は唱えた。基本的には「第一言語習得＝第二言語習得」の立場をとり、母国語に関係なく学習者間に共通してみられる発達的エラーが見られることに鑑み、特に思春期前の子供の場合は、第二言語習得においても生得的な「言語獲得装置」language acquisition device (LAD) が働くというのがこの仮説の論点である。

70年代から80年代にかけて議論されたのは Natural Order Hypothesis(自然な順序仮説)である。自然な順序とは、例えば、進行相の-ing/複数の-s/BE 動詞→助動詞・冠詞→不規則動詞→規則動詞・3 単元の-s/所有の's といった具合に学習が行われる順序 (Krashen,1977)を示す。研究の方法は、Roger Brown (1973)の *A First Language* (Harvard University Press)に負うところが大きく、次のようなやり方が用いられる。まず、学習者の言語データから研究対象となる言語項目(例.三人称単数の-s)をすべて取り出し、義務的な文脈——例えば He eats bananas.において三人称単数の-s は義務的である——で、それが何パーセント正しく用いられているかを計算する。3回のデータ収集期間を通して90%以上の正答率をもって、特定の言語項目を使用している場合、その学習者はその項目

を習得したとみなされる。

こうした英語の形態素のいくつかを英語学習者が習得しようとする際、学習者の母語とは無関係にその習得順序に共通性がみられるということが多くの研究で示された。これは、外国語学習において、母語とは独立したプロセスが働いていることを示唆しており、creative construction hypothesis の証拠とされる。こうした考え方の延長上に「普遍文法仮説」Universal Grammar Hypothesis があり、Chomsky らが提案したUGの制約条件が第二言語習得においても作用するかどうかの研究も進められている。

誤答分析時代は、どちらかといえば、対照分析仮説を批判的に捉える風潮が強く、母語の影響が過小評価された印象がある。そういう反省を踏まえ、発達のエラーか母語による干渉かという対立図式を超え、認知的学習理論として両者を統合する試みも行われている。すなわち、認知学習理論では、既知の知識体系が新出項目に対する学習者の仮説に影響を及ぼすと考えることができる。簡単にいえば、母語を媒介にして外国語を理解するということであり、この母語媒介の理解の仕方は学習者が外国語の理解に積極的に用いるものであり、問題は母語の影響の強弱を決めるのは何か、あるいは、母語をプラスに作用させる方法は何かを探ることである。例えば、語彙的エラーにおいては、言語転移が学習レベルに関係なく強い影響を与えるということがわかっている。

●SLAの出現

「誤答分析」error analysis が呼び名として全盛だったのは1960年代後半から、1970年代の中庸までである。70年代の中庸になると「誤答分析」という用語は外国語学習の発達過程の全体像をとらえるにはあまりにも言語よりであり、限定的すぎるという反省から、「第二言語習得」second language acquisition (SLA)が研究領域を代表する用語として一般的に使われるようになった。Studies in second Language Acquisition という国際誌が発行されたのはまさにそのことを象徴している。SLA研究では、(1)第二言語習得に影響を及ぼす要因は何か、(2)学習者による第二言語使用の特徴は何か、(3)第二言語習得は学習環境によってどう異なるか、(4)第二言語習得を促進するような教室環境とはどのようなものか、(5)子供と大人の第二言語習得は何が違うか、(6)「良い言語学習者」good language learnerとはどういう資質を備えているものなのか、など幅広いテーマが研究課題となった。

例えば、(1)の要因研究だけでも、言語的要因、認知的要因、情意的要因、生物学的要因、社会的要因などが研究されている。(2)の学習者言語の使用研究といってもその全体像を一気に研究することはできない。そこで音韻面を研究する「中間音韻論」interlanguage phonology だとか、言語使用の実相を研究する「中間語用論」interlanguage pragmatics あるいは「中間談話論」interlanguage discourse などの研究領域が生まれている。談話研究では、例えば、「結束性」cohesion などが重要な概念である。文あるいは談話レベルで言語項目XとYの連結にみられる前提 (presupposing) 要素と被前提 (presupposed) 要素の関係を指す。例えば、John likes to walk alone. He doesn't have many friends. において、He

は John を前提にしており、He と John は cohesion を形成するという。Halliday & Hasan (1976)の *Cohesion in English*(Longman)では、代用、省略、指示、連語、接続などが cohesion のケースとして分析されている。(4)の教室中心の研究では、教室内で教師と生徒のやりとりを分析することで、教師と生徒のインターアクションのパターンをあきらかにするものである。

また、学習者が第二言語でやりとりをする際に、「言いたいことと言えことのズレ」を埋めるため、なんらかの手立てを講じる。このズレを埋める手立てのことを「コミュニケーション方略」communication strategies と呼ぶ。E. Tarone はコミュニケーション方略として、「回避」(avoidance)、「母語からの直訳」(translation)、「パラフレーズ」(paraphrase)、「身振り・手ぶり」(mime)、「造語」(coinage)、「相手に援助を求める」(appeal for assistance) を代表的なものとして挙げている。

speaking、reading、writing、listening などの表現モードに注目した研究も盛んに行われており、Journal of Second Language Writing といったライティングに特化したジャーナルも刊行されている。2018 年度には *TESOL Encyclopedia of Language Teaching (8 Volumes)* (Wiley)が刊行される予定であり、英語教育の全体像を知る上で権威あるリソースとなるだろう (なお、ココネ言語教育研究所からも筆者と佐藤芳明氏が執筆陣に加わっている)。

英語教育最前線を知るための主要な論文集

Language Learning

Studies in Second Language Acquisition

Journal of Second Language Writing

Computer Assisted Language Learning

Language Learning and Technology

ReCALL

Applied Linguistics

Assessing Writing

Modern Language Journal

TESOL Quarterly

Annual Review of Applied Linguistics

Bilingualism

Reading and Writing

Bilingual Research Journal

Second Language Research

International Journal of Corpus Linguistics

English for Specific Purposes

Applied Psycholinguistics

Language Teaching

ELT Journal

RELC Journal

Language Testing

International Journal of Applied Linguistics

Journal of Multilingual and Multicultural Development

Foreign Language Annals

Multilingua

World Englishes