

[研究論文]

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

—— 第2言語習得研究の観点より ——

羽藤 由美*・伊藤紀美江*²・尾島真奈美*³河野 淳子*⁴・田浦 秀幸*⁵・水口 香*⁶

はじめに

経済や情報のグローバル化、アジア諸国間の人的資源開発競争などのあおりを受け、1990年代後半以降、日本の英語教育はかつてない「盛り上がり」を見せている。文部科学省は実践的コミュニケーション能力の育成に向けて、中学校・高等学校の学習指導要領を改訂し、公教育全般における指導法や教員養成、入学者選抜などを抜本的に改善すべく、「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を策定・施行した。小学校における英語の教科（必修）化に向けての動きも加速している。このような英語習得への関心の高まりは、企業の採用基準や人事評価にも波及し、TOEICなど検定試験の受験者は大幅に増え、英語学習や留学関連の出版部数は伸び続け、街には英会話学校の広告があふれている。

英語学習を取り巻く環境がこのような状況にある時、第2言語習得を研究する者の努めは、世俗の外でコンテキストから切り離された研究対象を凝視することだけではあるまい。今の盛り上がりは将来、確実な成果を生み出せるよう（一時的な高揚が結局は元より悪い状態を招くことになった「バブル経済」の二の舞いとならぬよう）、理論や客観データに基づいて現状を分析し、政策立案者や学習者、保護者に冷静な判断を促すのも我々に課せられた重要な使命であろう。このような観点から本稿では、昨今の「英語熱」にあおられて広がりつつある英語習得を楽観視する現象の一端を、これまでの第2言語習得研究に照らし合わせて批判的に検証する。

まずOPTIMISM 1では、現在、日本における英語教育全般に大きな影響を及ぼしつつある「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を取り上げ、この行動計画が達成目標とする習熟レベルは、中学校・高等学校で確保されている授業時間内には到達し難いものであることを論証する。OPTIMISM 2では、「バイリンガル」というレッテルのもと、海外生活を通して容易に外国語を習得した幸運な学習者と見なされがちである帰国児童・生徒たちの実態に関す

受理日 2004. 5.18

所 属 *福井県立大学学術教養センター、*²平安女学院大学短期大学部、*³京都大学非常勤、
*⁴奈良女子大学大学院、*⁵京都工芸繊維大学工芸学部、*⁶千里国際学園中・高等部

る研究を総括し、それを基に、言語運用能力は学習者の内部で起こる習得と喪失のせめぎ合いの結果を受けて刻々と変化する動的な能力であり、習得は困難だが喪失は容易であるという特質は、どのような環境にある学習者にも共通するものであることを論じる。OPTIMISM 3では、小学校における英語教育に注目し、「国際理解教育の一環として」という原則が形骸化しつつある現状に注意を促す。OPTIMISM 4では、幼児を対象とする英語教育の教員養成現場が抱える問題について考え、それを基に、「誰がどう教えるか」を度外視して早期英語教育への期待を膨らませることの危険性を訴える。OPTIMISM 5では、日本国内における英語教育の欠陥を補う特効薬のように見なされがちである「留学」を取り上げ、その効果の可能性と限界について考える。

総じて本稿は、昨今、英語学習に対する関心の高まりの裏に醸成されつつある浮ついた言語観や言語習得観を、科学的手法を用いた実証研究の成果と突き合わせることによって、そのような言語観や言語習得観が、国や学校・大学、学習者個人の英語教育・学習にかかわる決断を誤らせる可能性があることを指摘するものである。

OPTIMISM 1: 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」の目標設定

「外国語教育の目標をどう定義するか」という教育学的な問題（e.g., McKay, 2002 ; Widdowson, 2003）や、「他の外国語ではなく、なぜ英語なのか」という社会言語学的な問題（e.g., Crystal, 1997; Phillipson, 1992）を考慮すれば、文部科学大臣が「子どもたちが21世紀を生き抜くためには、国際的共通語としての英語のコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠」とまで言い切るのは早計にも思える（遠山, 2003）。とは言え、グローバル化が経済界のみならず個人の日常的な営みにまで波及している現今、情報交換の主要媒体となっている英語を使いこなせることの意義が高まっていることは事実である。しかしこのような状況にあっても、公教育について考える際には、時間と予算の制限を前提とすることを忘れてはならない。本章では、「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」が掲げる達成目標の妥当性を、時間的制限、すなわち、中学校・高等学校で確保されている授業時間数と照らし合わせて検証する。

(1) 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」の目標設定にかかわる問題点

2002年7月、文部科学省は「日本人に対する英語教育を抜本的に改善する」ために、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を発表し（文部科学省, 2002）、翌年3月には、この「戦略構想」を具体化した「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」（以下、「行動計画」）を策定した（文部科学省, 2003）。この「行動計画」は、2003年度からの5年間で「英語が使える日本人」を育成できる教育体制を確立すべく、改善の方向性を明らかにし、取り組むべき施策をまとめたものである。ここに示された施策は指導力、指導方法、学習の動機づけ、高等学校・大学の入学者選抜などにかかわる広範かつ詳細なもので、公教育に携わる者がそれ

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

それぞれの立場でこの改善に取り組むことが求められている。

「行動計画」の冒頭には、この計画が目標とする英語の習熟レベルが教育段階別に示されており、中学校・高等学校については、「国民全体に求められる英語力」として、以下のような目標が設定されている（文部科学省，2003）。

「中学校・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」

○中学校卒業段階：挨拶や応対、身近な暮らしに関わる話題などについて平易なコミュニケーションができる（卒業生の平均が実用英語技能検定（英検）3級程度）

○高等学校卒業段階：日常的な話題について通常のコミュニケーションができる（卒業生の平均が英検準2級～2級程度）

この目標を達成するために策定された施策の広範さ、精細さに比べると、いかにも簡略かつ粗大な記述だが、ここで最も顕著なのは目標の習熟レベルと英検合格との併記あるいは同一視であろう。これに続く部分にある「日本人全体として、英検、TOEFL、TOEIC等客観的指標に基づいて世界平均水準の英語力を目指すことが重要である」というくだりにも、「行動計画」の検定試験志向が伺える。これまでのところ文部科学省は、達成目標に既製の検定試験を取り込んだ理由や、数ある中から特定の検定試験を選んだ理由を明らかにしていない。

検定試験の可否のような単純明快な基準を学校教育の目標として「公認」すれば、併記された習熟レベルより検定試験合格の方が主目的として認識される可能性が大きい。教師や学校、地域などが検定試験の結果によって評価され、それに基づく競争が激化することも予想される。そうなれば教育は検定試験に焦点を合わせたものにならざるをえず、結果的には検定試験の内容が日本の英語学習者の能力形成に大きく影響することになる。万一、それが文部科学省のねらいなら、すなわち、特定の検定試験に向けた学習を奨励することによって、国民全体の習熟レベルを上げるのが文部科学省の意向なら、国民の中に養成されるべき能力と、導入された検定試験によって測れる能力との関連性について、文部科学省の所見が明らかにされるべきである。しかし現在までのところ、その説明責任は果たされていない。高校・大学の入学試験における文法・訳読偏重が、日本における英語学習者の能力形成に大きく影響していることは広く認識され、「行動計画」においても入学者選抜の改善方法が具体的に示されている。皮肉にも、今回「行動計画」の目標に特定の検定試験が取り込まれたことは、同質の新たな問題を生む危険性をはらんでいる。

「行動計画」の目標設定にかかわる更に大きな問題は、目標とされる習熟レベルが、それぞれの教育段階で確保されている授業時間内に達成できるものであるという確認がされていないことである。心理言語学的に見れば、「何を教えるべきか」を規定すること（例えば、学習指導要領）と、「何を学ぶべきか」を特定すること（例えば、「行動計画」の目標設定）とは、本質的に異なる。教師は学習指導要領を遵守して、規定された項目を規定された手順で学習者に

示することができる。しかし、Corder (1967, 1978) や Selinker (1972) 及び、後に続いた多くの第2言語習得研究者によって立証されているように（概説は、Ellis, 1994; Lightbown & Spada, 1999を参照）、学習者は、教師が提示した言語知識をそのまま習得するわけではない。例えば、教師が学習者に何らかの言語規則を教え、その言語規則を使う練習を徹底し、学習者がその言語規則を十分に理解したことを試験等によって確認したとしても、それが学習者がその言語規則を習得すること（すなわち、実際の、特に口頭のコミュニケーションでその言語規則を正確に使えるようになること）に、直接的につながるわけではない。

また学習者は、教師が提示した個々の言語規則を、提示した順に習得するわけでもない。例えば、日本の中学校では、動詞の活用を教える際、3人称単数現在 -s を過去形より先に、規則動詞の過去形を不規則動詞より先に教えることが多いが、口頭のコミュニケーションにおいては、ほとんどの学習者が、3人称単数現在 -s より過去形を先に、規則動詞より不規則動詞を先に、正確に使いこなせるようになる。つまり、学習者の内部にある第2言語の規則体系の発達は、(母語の規則体系の発達と同様に)、知識の蓄積や練習の積み重ねによって起こる量的な変化ではなく、何らかの発達メカニズム¹⁾に司られる質的な変化であり、この変化を外部から（例えば、教育で）直接的にコントロールすることはできないのである。

教育によって、学習者がいつ、どの言語規則を、どんな順序で習得するかをコントロールできないのであれば、習熟レベルを基準に何らかの教育目標を設定する場合には、そのレベルが該当の学習条件下で達成可能なものであることを、予め確認しておく必要がある。しかし現在までのところ、日本の中学校・高等学校における英語教育に関して、学習条件（例えば、学習時間）と習熟レベルとの関係を示す体系的な客観データは見当たらない。すなわち、「行動計画」の達成目標は、実現の可能性を確認することなく設定されたものである。

昨今の第2言語習得研究は普遍性のある研究結果を得ることを重視し、コンテキスト固有の問題に取り組むのを避ける傾向がある。また、習得速度を上げることを究極的な目標とするミクロレベルの研究が主流をなす中、学習時間と習熟レベルの関係を探るような研究は、大規模にならざるをえないことや、時間がかかることなどから敬遠されがちである。しかし政策立案の基礎となるデータが欠如しているとなれば、それは該当のコンテキストで活動する研究者の怠慢とも言える。この分野の研究を体系的に進める態勢を早急に整える必要がある。

(2) 目標達成の可能性に関する間接的評価

中学校学習指導要領（文部科学省，1999a）は、50分間の英語の授業を年間105回提供することを規定している。これに基づけば、一人の中学生は卒業までの3年間に、通算270時間弱の英語の授業を受けることになる。高等学校学習指導要領（文部科学省，1999b）には、授業時数に関する厳密な規定はなく判断は各校に任されているが、一般的には、普通科で卒業までに16～20単位程度（授業時間に換算すると、3年間で470～590時間程度）を履修させており、専

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

門教育をする課程では、10単位（約290時間）を下回るところも多い。果たしてこれだけの授業時間で、「行動計画」が掲げる目標を達成することができるのだろうか。

この命題を直接的に検証するデータがない以上、他の教育環境にかかわる情報を参考にするしかないが、残念ながら、「行動計画」の掲げる目標が確保されている授業時間内に達成できるものであることを裏付けるデータは見当たらない。例えば、カナダにおけるイマージョン・プログラムに関しては、上述のような研究が60年代後半から積み重ねられている（e. g., Cummins, 1979; Lapkin, 1998; Swain, 1981）。これらの研究結果を基にオンタリオ州の文部省が立てた目安（Swain & Lapkin, 1982, p.14より引用）によれば、「目標言語についての基本的な知識を持ち、簡単な会話ができ、簡単な文章が読める初級レベル」に達するには、最低1,200時間の授業が必要であり、「時折、辞書の助けを借りる程度で、新聞や興味のある本が読め、テレビやラジオを理解し、会話の中でまずまずの対応ができる中級レベル」に達するには、最低2,100時間の授業を必要とする。

「初級レベル」の定義は「行動計画」が掲げる中学校卒業段階の目標を、「中級レベル」の定義は高等学校卒業段階の目標を、それぞれ若干詳しく言いかえたものととれなくはない。勿論、ここでの目標言語はフランス語であるし、カナダにおけるバイリンガル教育と日本における外国語教育との間にある多様な差異が、単位授業時間と第2言語発達との関係にどう影響するかは予測し難い。それにしても、日本における外国語教育が、カナダのイマージョン・プログラムより、長期的に見て4倍以上の効果を持ち、カナダの生徒には1,200時間以上かかる能力を、日本の中学生は270時間足らずで習得できると考えるとすれば、それはあまりに楽観的すぎよう。同様に、イマージョン・プログラムの生徒が2,100時間の授業に出てやっと習得できる能力を、日本の生徒が中学から高校卒業までの通算740～860時間程度（普通科高校の場合）で習得できるとは考え難い。

イマージョン・プログラムや、移民など少数派言語を母語とする子供たちに対する英語教育の場合、学習者は教室の外でも目標言語との接触を持てることが多い。このように恵まれた学習環境においてでさえ、「行動計画」が高校卒業段階の目標とする「日常的な話題について通常のコミュニケーションができる」に相当するレベルに達するには、4桁台の授業時間が必要であることが、多くの実証研究によって明らかにされている（e.g., Collier & Thomas, 1989; Cummins, 1979; Krashen, 2001）。教室外では目標言語との接触を持ちにくい日本の学習者が、高校卒業までの数百時間の授業で、このレベルに達することができるとは考え難い。

母語と目標言語の言語的距離を考慮すると、「行動計画」の達成目標は、更に非現実的なものに見えてくる。例えば、ドイツ語は英語との言語的距離が比較的小さいことでよく引き合いに出され、「ドイツの生徒なら400時間で到達するレベルに到達するのに、極東諸国の生徒は1,500時間かかる」という経験則が、国際的なコンテキストで英語を教える教師の間で語り継が

れている。しかし、そのドイツにおいてでさえ、中学校では日本の倍近い授業時間が英語に割り当てられている (Milton & Meara, 1998)。「世界平均水準の英語力を目指すことが重要である」とする文部科学省の意向に異をはさむものではないが、現状では日本の中学生・高校生が、教室外での目標言語との接触の少なさや、母語と目標言語との言語的距離の大きさなどを克服して、「世界平均水準」を目指せるような学習条件が整っているとは言い難い。

(3) 非現実的な目標設定の悪影響

文法や語彙についての豊富な知識を持ちながら、実際のコミュニケーションでそれを活かすことができないという日本人学習者の能力形成の特徴は、海外でもよく知られている。この特徴は教授法や日本人の内気さに起因するものとされる場合が多いが、第2言語習得研究の観点から見れば、授業中に第2言語習得を促すようなインプットを受け取り、アウトプットを発する機会が十分に持てないためと分析することもできる。日本の中学生・高校生には、自習や塾で学校での学習を補う者が多いが、ここでもコミュニケーション能力の伸張につながるインプットやアウトプットを確保できていない可能性が大きい。このような生徒たちの前に、達成不可能とも言える高い目標を掲げることは、たとえそれがコミュニケーション能力の育成に向けたものであっても、上述のような根深い問題の解決にはつながらない。

これまでに行われた多くの研究 (e.g., Izumi, 2003; Krashen, 1985; Swain, 1995) によって、第2言語発達を促す (すなわち、学習者に内在する第2言語発達のメカニズムを活性化する) 主要因は、インタラクション (意味を伝え合う双方向の言語活動) の中で得られるインプットとアウトプットであることが明らかにされている。音韻、統語、形態、語彙など言語形式についての知識を教え、その定着を図る言語形式重視の指導法 (form-focused instruction) が、第2言語発達にどの程度貢献しうるのかについては、今だ意見の分かれるところである (総括は、Norris & Ortega, 2000を参照)。しかし言語形式重視の指導法に大きな効果があるとする研究者 (e.g., Ellis, 2001, 2002) でさえ、その効果の質を見極めようとする研究においては、十分なインタラクションが確保されていることを前提としている。つまり、従来、日本の中学校・高等学校で行われてきたような文法指導のもとで学習者が得る知識が、第2言語発達の主要因となることはないし、そのような知識で、発達の主要因であるインタラクションの不足を補うこともできないのである。

「行動計画」もこのことを看過しているわけではなく、「英語教育改善のためのアクション」の冒頭には、「授業の大半は英語を用いて行い、生徒や学生が英語でコミュニケーションを行う活動を多く取り入れる」ことを規定している (文部科学省、2003)。しかし、授業時間内には達成できない高い目標を目前に掲げられることによって、従来以上の時間的プレッシャーの下に置かれた教師が、インタラクションのような目に見える効果を得にくい活動に、今まで以上の授業時間を割くとは予想し難い。それどころか、直接的な効果を実感できる (知識の蓄積

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

をテストなどで確認できる) 言語形式重視の指導に、これまで以上の力が入ることさえ危惧される。授業時間内には達成できない目標を与えられた生徒は、自習や塾通いに更に多くの時間を割くかもしれない。しかしここでも生徒たちの学習に欠けているもの(すなわちインタラクションの機会)が十分に与えられるとは考え難い。

このように今回「行動計画」が、確保されている授業時間から見れば非現実的とも言える高い達成目標を、中学生・高校生の前に掲げたことは、従来からの問題を解決するどころか、その問題を更に深刻化させる危険性をはらんでいる。第2言語発達には大量のインタラクション(すなわち長い時間)が必要であり、学習時間は学習者の到達レベルを決定する大きな要因であるという常識的な見方は、多くの実証研究(e.g. Carroll, 1975; Stenett & Earl, 1984a, 1984b; Stern, 1985)によっても裏付けられている。学習条件に応じた慎重かつ現実的な目標設定をしなければ、教師と生徒は掲げられた目標に押し潰されてしまう。

(4) 結論

高校や大学で英語教育に携わる者の多くは、現在、日本の英語学習者の高校卒業段階での平均的な能力が、「行動計画」が目標とする「日常的な話題について通常のコミュニケーションができる」レベルからは程遠いものであり、この目標を「国民全体に求められる英語力」として達成することが極めて困難であることを実感している。本章における検証は、その懸念を理論及び客観データで裏付ける形となった。「行動計画」は、高校卒業段階の能力に積み重ねて、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」ようになることを求めているが、これもまた、大学で教養教育の一環として行われる英語教育に割り当てられている授業時間数を考えれば、達成の可能性は極めて疑わしい。

Stevens (1978, p.198-9) は、第2言語学習の「相対的な失敗」の原因の大部分は、個々の生徒や教師に帰すべきものではなく、教室の外にあるものだと指摘し、「達成不可能な学習目標」と「不十分な学習時間」をその原因の中に挙げた。今回の「行動計画」に盛り込まれた指導方法や教員研修、入学者選抜などの改善が実現すれば、今後日本の英語教育は大きく向上するかもしれない。しかし、「達成不可能な学習目標」と「不十分な学習時間」が前提となっている限り、今回の「行動計画」も、その後に導入されるかもしれない新たな施策も、日本における英語学習の「相対的な失敗」を払拭することはできない。その結果、生徒と教師は不当な責めを負い、日本人全体が自虐的とも言える英語コンプレックスに悩まされ続けなければならない。「目標を下げるか」、「時間を確保するか」を真剣に議論すべき時が来ている。

OPTIMISM 2: バイリンガリティーに対する幻想

行政、民間の双方で英語の習得（acquisition）への関心が膨らむ中、習得した能力の喪失（attrition）と苦戦する学習者がいる。バブル時代には年平均1万2,000人、バブル崩壊後も年平均8,000人と注目に値すべき数の帰国児童・生徒たちである。彼らは海外生活を通して容易に外国語を習得した幸運な学習者として、他の学習者の憧れの対象にされがちであるが、その能力の実態は案外知られていない。本章では、「バイリンガル」というレッテルのもとに括られる、このような学習者たちに関する研究の成果を総括し、それを基に、どのような環境で習得しても、言語運用能力は学習者内部で起こる習得と喪失のせめぎ合いの影響を受けて刻々と変化する動的な能力であり、如何なる学習者についても、この特質を考慮に入れて、各種の判断をする必要があることを論じる。

(1) バイリンガリティーの実態

今や日常的に使われる外来語の1つとなった「バイリンガル」という言葉だが、理論研究におけるバイリンガルの定義は研究者によって大きく異なる（詳細は、Romaine, 1995を参照）。例えば、Bloomfield (1933) は、2つの言語共を母語話者のように使えることをバイリンガルの定義としている（このようなバイリンガルを他と区別して、均衡バイリンガル（ambilingual）と呼ぶことがある）。これに対してMacnamara (1967) は、話す・聞く・読む・書くの4技能のうち少なくとも1つにおいて最低限の能力を有すればバイリンガルであると定義している。通常、研究者はこの両極を結ぶ直線上を常に推移する動的な総体としてバイリンガリティーを捉え、個別の研究においては、目的に即したより厳密な定義をその都度提示する。

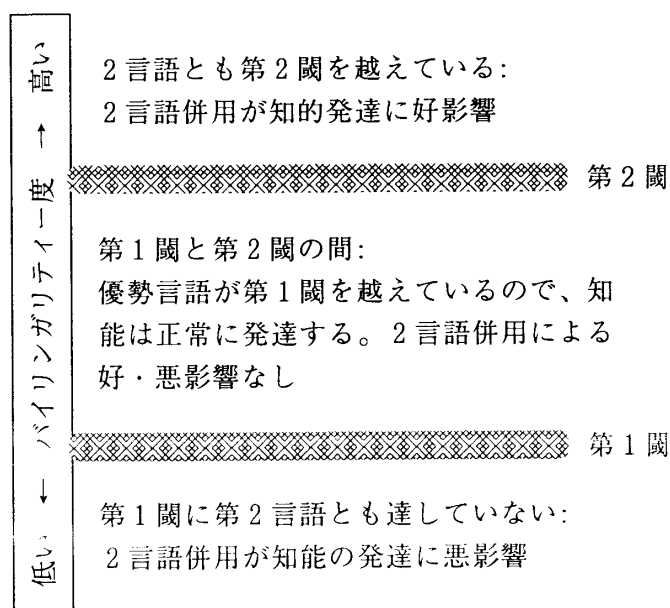
これを日本の英語学習者に当てはめると、アルファベットを勉強し始めた子供から、同時通訳者まで、全てがバイリンガルということになる。しかし通常、日本においてバイリンガルという言葉が使われる場合には、均衡バイリンガルを意味することが多く、「あのタレントはバイリンガルだ」とか、「子供をバイリンガルに育てたい」などという言葉の裏には、2つの言語を（例えば、日本語と英語を）自在に操ることができる者が少なからず存在するという思い込みがあることが伺える。しかし、Hamers & Blanc (2000) も指摘するとおり、厳密に分析すれば、2言語ともを母語話者同然に使いこなせる人はほとんどおらず、均衡バイリンガルになるのは極めて困難である。また万一、均衡バイリンガルに到達できたとしても、言語運用能力は職場や学校、家庭などにおける使用言語に応じて常時変化するものなので、両方の言語の能力を母語話者レベルのまま保持することは、ほとんど不可能と言ってよい。つまり、バイリンガリティーを一旦習得したら一生持ち続けることのできる静的な能力であるかのように捉え、外国語学習の最終到達点のように見なす昨今の風潮は、第2言語発達の現実を正確に反映したものではない。

(2) バイリンガリティーを獲得することの難しさ

どのような学習環境にあらうと、一人の人間が2つ以上の言語を習得することは極めて困難なことであり、これを裏付ける実証研究には事欠かない。例えば、出生時から2言語に接している子供たちの場合でさえ、2言語併用が知能の発達や、片方あるいは両方の言語の発達に悪影響を及ぼしうるということは、多くの研究によって明らかにされている。このような子供たちの知能と言語の発達に関する研究データには、一見矛盾するかに見えるものが多く（詳細は、Bialystok, 1987を参照）、これを説明するために、Cummins (1976) や Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976) は2閾説を唱えた（図1参照）。この説では、バイリンガリティーは各言語の発達度合いによって大きく3段階に分けられ、各段階の境界が閾と呼ばれる。このような区分に基づき、どちらの言語も年齢相応のレベルに到達していない場合（第1閾を越えていない、いわゆるセミリンガルの状態）では、いずれの言語によっても年齢相応の知能発達を促すことができないので、2言語併用が知能の発達に悪影響を及ぼすと考えられている。1つの言語のみが年齢相応で、もう一方の言語がそれ

図1：2閾説

以下の場合（第1閾と第2閾の間の状態）では、優勢言語で知能発達が促されるので、2言語併用による悪影響も好影響もない。ひとたび、2言語ともが年齢相応のレベルに達すると（第2閾を越えたと）、両方の言語で知能発達が促進されるので、2言語併用は知能発達に好影響をもたらす。しかし前述の通り、出生時から2言語を併用をしている子供の場合でさえ、第2閾を越えて最終的に均衡バイリンガルに至る例は極めて希である。



更にCummins (1978) は、日常会話などで比較的抽象度の低い伝達内容をやり取りする能力（BICS: basic interpersonal communication skills）は、各言語で別々に発達するので容易に習得できるが、学校での学習など、抽象的な思考が要求される認知活動を行うための言語能力（CALP: cognitive academic language proficiency）は、優勢言語（通常は母語）の能力がもう一方の言語に転移するため、優勢言語の能力が年齢相当に達していない場合には、複雑な思考をどちらの言語でもできなくなると指摘している。このように2言語併用は、一般的に考えられているほど好都合なことばかりではなく（子供の知能や言語の発達に好影響を与えとは限らず）、俗に言う「バイリンガルな環境」で育つ子供には、モノリンガルな環境で育つ子供たちにはな

いハンディキャップを背負う危険性さえあるのである。

Cummins (1976, 1978) の提唱した「閼」やBICS, CALPという概念を、より具体的な指標で示したのが、中島 (1998) がカナダのトロント補習校に通う日本人小学生334名を対象に行った研究である。その結果、このような学習者たちが英語で日常会話 (BICS) をこなせるようになるのに約2年、学習活動を円滑にできる読み書き能力 (CALP) を習得するのに5、6年以上かかることがわかった。読み書き能力の発達と最も関連が深かったのは離日時の年齢で、日本語での十分な読み書き能力を習得している子供 (小学校5、6年生) であれば英語への転移は早い、まだ日本語での力がついていない場合 (小学校1、2年生) では、英語で学年相応の力をつけるのに9年かかったという例も報告されている。

この中島の研究では、第2言語である英語の発達だけでなく、母語である日本語についても調査が行われた。そこでわかったのは、小学校高学年で離日した場合には母語の保持率が比較的高いが、それでも会話力・読解力とも、確実に低下し、小学1、2年生で離日した場合には急速に母語を忘れてしまうということである。これらを総合して浮かび上がる母語及び第2言語能力の推移は以下のようなものである：日本語の能力は離日後2、3年で年齢水準を下回るようになり、それに呼応するように英語の会話力が伸び、4年目頃を境に優勢言語が日本語から英語に逆転する。その後、更に数年以上 (離日後5～9年) かかってようやく年齢相当の英語能力が身につく。

このような生徒たちは、現地校において各教科の教育を英語で受けることを通して高度の認知学力を養いながら、同時に、補習校において母語の教育を受けている。これはバイリンガル育成という観点からすると理想的な環境とも言えるが、それでも、小学校高学年になってから離日し、しかも補習校等を利用して日本語の保持・伸張に務め、双方の言語において、なんとか学年相応のレベルを達成・保持できたごく少数の子供たちだけが高いレベルのバイリンガルになれるのである。英語が学年相応のレベルに達する前に日本へ戻る生徒の中には、日英両語ともが年齢相応のレベルに達しないセミリンガル状態のままで日本の学校に通学し始めなければならない者も少なくない。言語の習得は極めて困難であるが、喪失は実に容易に起こる。その影響を一般的な学習者以上に受けているのが、これらの帰国児童・生徒たちである。

(3) バイリンガリティーを保持することの難しさ

約5万人の学齢期 (小学生から高校生) の子供たちが海外に在住し、その内20%程度の子供たちが毎年 (少なくとも1年以上の滞在を経て) 帰国する状況がここ10年間続いている (文部科学省ホームページ調べ、2004年4月7日現在)。上述のとおり、その中にはセミリンガルの状態で帰国する子供たちや、英語が優勢言語となって帰国する子供たちが大勢含まれている。小野 (1994) は、このような子供たちを高いレベルのバイリンガルに育てたり、少なくとも1つの言語においてはCALPを身につけさせたりするために、帰国後どのような学習方略を取れ

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

ばよいかを、語彙力の側面から研究した。その調査に基づき小野は、前出の中島（1998）の研究成果にも通じる次のような結論を、帰国時の学年別に導き出している：(1)小学校入学前後で帰国した場合には、それ以前にどれほど流暢に英語を使っていたとしても3～4ヶ月もすると加速度的に英語能力を失う。このような場合には、英語能力の保持に固執するより、学習言語である日本語をCALPレベルに引き上げることを優先すべきであり、この年齢であれば急速に年齢相応の日本語能力を身につけることができる。(2)小学校高学年で帰国した場合は、既に英語によるCALPを身に付けているので、帰国後は英語能力の保持に努めながら、学習言語である日本語の能力伸張を図れば、数年後には高いレベルのバイリンガルになれる可能性がある。(3)帰国が小学校3、4年生の場合は、それまでの学習言語であった英語がまだCALPレベルに達していないので、インターナショナル・スクールなどで英語能力の伸張を集中的に図るか、英語はしばらく忘れ日本語能力の伸張に専念するかしないと、セミリンガルになってしまう。

数多くのケースを観察・分析した小野は、まずは1つの言語において高等教育を受けられるだけの力（すなわちCALP）を身に付けることが重要で、セミリンガルになる危険性がある場合には躊躇せず優勢言語（無ければその時の学習言語）の学習に専念しないと、一生涯の重荷を負うことになる」と強調している。このように、「帰国児童・生徒は皆、バイリンガルで羨ましい存在である」というのは全くの幻想であり、このような子供たちは学齢期をずっと日本で過ごす子供たちより、遙かに過酷な言語体験をし、リスクの高い言語選択を常に迫られながら、最終的にはごく一握りの者しか高いレベルのバイリンガルになれないのである。

(4) 言語の保持・喪失に関する研究の総括

帰国児童・生徒の言語保持及び喪失についての理解を深めるために、1932年以降の言語保持・喪失に関する主要な研究論文115編を分析してみた。これらの研究の対象言語は母語と第2言語、習得環境は自然環境及び学校環境、対象領域は語彙・音声・文法・読解力・ライティング力・スピーキング力・リスニング力、研究方法は縦断的研究と横断的研究であった。調査した115編のうちで、対象言語との接触が無くなった後に言語喪失が必ずしも起こらなかったという報告があったのは、外国語に関するものではWeltens & Cohen (1989) の1編のみ、自然環境で第2言語を習得したケースについてもCohen (1974)、Yoshitomi (1999)、吉田他 (1989) の3編だけ（全体の3.5%）であった。移民の母語保持を扱った研究では全てが能力の低下を示していた。

Weltens & Cohen (1989) は、英語を教室環境で4～6年間学習したオランダ人高校生・大学生が学習終了2～4年後に持っていた能力を調査したもので、ここでは能力の保持及び向上が確認されている。Weltens & Cohenは、その原因として、被験者が学習終了時に高いレベルの英語能力を獲得していたことと、英語能力の測定ツールが受信にかかわる能力（リーディング力とリスニング力）に偏っていたことを挙げている。Cohen (1974)、Yoshitomi (1999)、吉田

他（1989）の研究は、いずれも幼い頃に第2言語圏で生活することを通して習得した能力が、本国帰国後にどう変化するかを調査したものだが、保持・向上はごく一部分で見られただけで、研究の主要部分は言語喪失の解明に当てられている。

更に、帰国児童・生徒の第2言語保持や喪失に影響すると考えられる要因に注目してこれらの研究結果を分析すると、公教育の最初から4年間（小学校4年生まで）を第2言語圏で生活し、堅固な読み書き能力をつけた学習者は、帰国時の年齢やその時の優勢言語、帰国後の期間、測定された能力の領域（例えば、スピーキング力や語彙力等）にかかわらず、第2言語の保持レベルが高いことがわかった。これらを総合して導ける結論は以下のようなものである：(1)母語、第2言語にかかわらず、使用頻度の低い言語の能力低下は不可避である。(2)幼い頃に自然環境で習得した言語は、その時どれほど流暢に使いこなしていても、その言語との接触がなくなれば、能力の低下が早晩起こる。(3)言語喪失の速度は到達レベルが高いほど緩やかで、CALPに達していない場合の能力低下は急速である。(4)発信にかかわる能力（スピーキング力・ライティング力）に比べると、受信にかかわる能力は保持しやすいが、それにしてもかなり高いレベルに到達していなければ、保持は極めて困難である。

(5) 結論

バイリンガル研究の成果は、海外在住の子供たちや帰国児童・生徒の学習方略に関してだけでなく、第2言語の教育・学習全般にも重要な示唆を与える。どのような学習環境において習得したものであれ、言語運用能力は多様な要因の影響を受けて刻々と変化する動的な能力である。学習者の内部では常時、習得と喪失のせめぎ合いが起きており、対象言語との接触がなくなれば、即、喪失を促す力だけが作用することになる。しかし、一般的な（帰国児童・生徒等でない）学習者についてはこの事実が軽視されがちで、「習得した能力を将来に渡って保持できるか」や「どう保持するか」などを蔑ろにしたまま、その時その時の習得をどう促進するかわけが議論されがちである。

例えば、高校・大学を卒業するまでにある程度の英語運用能力をつけたとしても、そこで英語との接触がなくなれば、あとに残るのは喪失に向かうプロセスだけである。「英語が使える日本人」の育成を国策とするのであれば、学校・大学で得た能力を、その後も維持・伸張できるシステムを確立する必要がある。そのようなシステムを作ることなく、「中学校で習った英語も忘れてしまった」というような声がそこ此处で聞かれる状態を放置するのであれば、「実践的コミュニケーション能力の育成重視」という基本方針を見直す必要があるかもしれない。最終的には失われる可能性の高い能力を育成するために、多大な時間や資金を投じるのは、国にとっても学習者個人にとっても得策ではあるまい。「行動計画」の唱う「国民全体に求められる英語力」は、「国民全体が保持すべき英語力」と同義であるはずだ。国や英語教育関係者は、このことを踏まえた上で、教育目標や到達手段を検討すべきである。同様に、個々の学習

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

者が留学や英会話学校への入学などを決断する際にも、半永久的に続けなければ能力の低下は必至であるということを前提に、長期的な視野に立った時間・費用・エネルギーの配分をする必要がある。

昨今、日本においては、英語が使えることの重要性が強調されるにつれ、「バイリンガル」への憧れが膨らみつつあり、ごく一般的な家庭（長期の海外在住や両親の国際結婚などといった事情がない家庭）でも、子供をインターナショナル・スクールに通わせることなどによって、敢えて2言語併用の環境に置こうとする動きが出てきている。理科や社会など一般の教科を英語で教えるイマージョン・プログラムを導入した小学校に子供を通わせ、その成果に期待を寄せる保護者も増えている。このままでいけば、小学生の海外留学が急増している韓国のような状況が、早晩日本でも見られるようになるかもしれない。しかし上述のとおり、子供（特に小学校3、4年生までの子供）を2言語併用の環境に置くことは、その子供に認知発達にかかわる大きなハンディキャップを負わせる危険性を伴うものである。更には、このような危険を回避して、万一、高いレベルのバイリンガリティーを獲得できたとしても、その後も半永久的に2言語併用の環境を維持しないかぎり、いずれかの言語の能力低下は必至である。

バイリンガル研究の成果に基づけば、言語保持の可能性を高める最良の方策は、その能力をCALPレベルにまで高めておくことである。言い換えれば、CALPレベルの能力を獲得しておけば、その言語との接触が稀薄になった後でも、能力保持ができる可能性が高まる。これを考えれば、上述のような自国で行うバイリンガル教育の最低限の目標は、子供に目標言語のCALPを習得させることであろう。しかし英語圏に在住する（教室の内外で英語を用いる）子供たちでさえ、離日後5～9年たたないと習得できないCALPを、教室内でしか英語に接することのない子供たちが、その就学期間内に習得できる確証はない。インフォームド・コンセントの責務を負うべき学校側は、2言語併用の利点だけでなく、このようなリスクも保護者及び一般に周知徹底すべきである。

どのような学習環境においてであれ、言語運用能力をCALPレベルまで上げておくことには同様の意義がある。しかし日本の一般的な学校・大学で学ぶ英語学習者にとって、CALP習得は時間的に見て望むべくもない。裏返して言えば、一部の人たちが危惧する、小学校への英語教育導入による母語発達への影響などは、考慮する必要のないものである。日本人の英語運用能力向上を国策として真剣に考えるのであれば、投資する時間についてそれなりの覚悟が要ることは前章でも述べた。その覚悟がないまま、英語運用能力育成の重要性を唱えた弊害が、現在見られるような浮き足立った「バイリンガル」への憧れとも言える。

OPTIMISM 3: 形骸化した原則のもとに加速する小学校への英語教育導入

外国語教育は言語習得という面からだけ論じられるべきではない。場合によっては、言語習得とは異なる意義が外国語教育に付与されることがあり、その顕著な例が、現在、公立小学校で行われている英語教育である。本章では、「国際理解教育の一環として」行われているはずの公立小学校における英語教育の実態に注目し、文部科学省や学校、教師が「国際理解教育」の意味を再検討し、小学校における英語教育の目的について共通の認識を持つ必要があることを論じる。

(1) 小学校への英語教育導入に向けての急展開

2002年度から公立小学校への英語教育導入が可能になった。「総合的な学習の時間」において、国際理解、情報、環境、福祉・健康などが教科を越えた横断的・総合的な課題として取り上げられることになり、その中の国際理解に関する学習の一環として、「外国語会話等」の導入が認められたのである。小学校学習指導要領（文部科学省，1999c）では「外国語会話等」とし、学習する外国語を英語に限定してはいないが、政府の方針として英語教育を推進していることは、前出の『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』に、小学校における英会話活動支援策が盛り込まれていることや、文部科学省が独自に『小学校英語活動の手引き』（文部科学省，2001）を発刊していることなどからも明らかである。実際、2002年度の文部科学省の調査によると、公立小学校の半数以上が何らかの形で「英会話活動」を取り入れている。学習指導要領には、「外国語会話等」を行う際には、「児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」とされているが、原則として、「総合的な学習の時間」に何をするかは各校の裁量に任されている（文部科学省，1999c）。

このような状況の中で、小学校における英語の「教科化」に向けての動きが加速している。文部科学省は、2000年度から「英語を教科として行う研究開発校」3校を指定、また2001年度からは、全国5つの小学校で「英語科」としての授業を実験的に開始した。滋賀県長浜市や岐阜市のように「構造改革特区」の認定を受けて、英語を正規の教科として位置づけた自治体もある。こうした一連の動きの中で、2004年2月、文部科学省は学習指導要領の作成や教員の養成などの問題も含めて、英語の教科化を本格的に検討することを決定した。授業時数の配分や教員免許の見直しなどの大きな課題を抱え、当初、教科化には慎重な姿勢をとっていた文部科学省だが、保護者らからの強い要望を受けて議論を急ぐことになった。

公立小学校への英語教育導入については、研究者や学校関係者、保護者などから高い関心が寄せられ、賛成論と根強い慎重論とが入り交じる中での見切り発車的な開始となった。賛成の主な理由としては、早期外国語学習が音声面やコミュニケーション能力の習得に有効であることや、幼いうちのほうが異文化に対する積極的かつ柔軟な態度を持っていることなどが挙げら

れている (e.g., 樋口, 1997; 唐須, 2002; 吉田, 1996)。一方、慎重論としては、「何のために、誰がどんなことを教えるのか」についての明確な指針が示されていないという意見や、全教科の基礎となる日本語教育にこそ力を入れるべきだという見解などが示されている (e.g., 大津・鳥飼, 2002; 茂木, 2001; 鈴木, 1999)。また、「英語教育を少し早い年齢から始めるという程度の、ほとんど表層的な手なおしで、英語教育の大失敗が成功に転じると期待するのは、空想に過ぎない」というような、英語教育導入の効果そのものに対する悲観論もある (加藤, 2000)。

(2) 形骸化しつつある「国際理解教育」の実態

英語教育導入から2年、教師にかかる過重な負担や教員養成の難しさなど、教育現場は様々な問題を抱えている。その中でも最も根本的な問題は、小学校における英語教育の意義や目的について文部科学省や学校、教師、保護者に共通の認識がないということである。「国際理解教育の一環として」行っている英語教育が、「国際理解教育＝英語教育」のように捉えられている節があることは否めない。堀部 (1998) は、日本では「国際化」と「欧米化」を同一視する傾向が強く、「英語＝国際語」という短絡的な認識のもとに、英語学習が国際理解に直結するかのように誤解されていると指摘している。近年、「国際理解」という言葉は多様なコンテキストで用いられる使用頻度の高い言葉となり、この言葉の意味するものは、ますます広範かつ漠然としたものになってきている。そういう点から見れば、外国の文化や価値観に柔軟な反応を示す小学生に英語を教えることは、国際理解教育と重なり合う部分が大きいというような巨視的な見方 (e.g., 小池, 1994) も一概には否定できない。しかし、「国際理解教育」をどう捉えるかによって教育の方法や成果に大きな違いが出ることを考えれば、概念的な域を越えた、実践的かつ体系的な指針が必要であることは言うまでもない。

しかし現在までのところ、そのような指針は示されておらず、「国際理解教育」はそれぞれの教育現場において独自に解釈され、その実態は混んとしている。例えば、京都市のある小学校では、「国際理解教育」を他国の言語や文化、歴史、及び、他国と自国の関係を知る国際交流的なものとして捉え、「総合的な学習の時間」を利用して、近隣の外国人学校との交流を進めている。また、全体の約1割を中国系の児童が占める大阪府門真市の小学校では、「違いを認め合って互いに尊重し合う」という教育目標のもと、「国際理解教育」を人権教育や平和教育とも通じるものとして捉え、「総合的な学習の時間」には、簡単な中国語会話を学ぶ機会を設けたり、それぞれの児童が自分の背景にある文化を持ち寄る「民族フェスティバル」を企画したりしている。しかし、このような取り組みをしている小学校は少数派で、大多数の小学校では、「国際理解教育」の定義を掘り下げて考えることなく、英語の技能や知識の習得に焦点を絞った授業が行われている²⁾。

確かに、「国際理解教育」については多様な解釈があり、実践がありうる。しかし、英語教育を「国際理解教育の一環として」行うのであれば、教える側は、異なる文化や価値観につな

がる一つの窓口として英語が選ばれていることを前提とし、子供たちの中に異文化全般に対する興味や協調的な態度を育てることを第一の目標と考えるべきである。日常生活において異文化と接する機会が少ない日本の子供たちにとって、小学校における英語学習は世界に目を向ける切っ掛けともなりうる。そのような子供たちを、学校や教師の認識不足が原因で、無批判かつ無自覚的な欧米至上主義に導くようなことがあってはならない。ましてや、中学校の英語教育を前倒しする形で、英語の文法や語彙に関する知識の習得に重点を置いたり、言語を分析的に捉える訓練をしたりするようでは、国際理解教育とは言い難い。子供たちの前途にあるのは、外国人労働者の流入などによる内なる国際化であり、多様な民族や言語が交じり合う多文化共生社会である。「生きる力」を育むことが「総合的な学習の時間」の目的であるのなら、まさしく、このような社会で生きる力を養うことが小学校における国際理解教育であるはずだ。

(3) 結論

小学校への英語教育導入について、事前に十分な議論や準備がされたかどうかは疑問だが、既に導入された以上（このまま続けるのなら）、今後は教員養成や指導法などの改善に十分な時間と予算を費やしていかなければならないのは言うまでもない。しかしそれにも増して重要なのは、表層に留まったままの「国際理解教育」の解釈を、関係者が今一度、問い直すことである。「国際理解教育の目的は何か」「国際理解教育の中で外国語教育をどう位置づけるか」「どの外国語を選ぶか（なぜ英語なのか）」などについて、文部科学省、学校、教師が共通の認識を持たなければ、小学校における英語教育の実態は混とんとしたままであるし、実績を客観的に評価することもできない。「国際理解教育」が雪崩式に英語の教科化につながり、現在の混乱が将来に持ち越されることのないよう、実践的な問題と平行して、原則あるいは理念に関する議論を積み重ねる必要がある。

OPTIMISM 4: 指導力や指導法を度外視した早期英語教育への過剰期待

小学校への英語教育導入が進む中、就学前の子供に対する英語教育への関心も高まり、街には幼児向けの英語教室が増え続けている。それに呼応する形で、早期英語教育関連の科目を開講したり、教員養成プログラムを新設したりする動きが、短期大学を中心に広がっている。本章では、平安女学院大学短期大学部英語コミュニケーション学科における早期英語教育プログラムを例にとり、幼児向け英語教育の教員養成現場が抱える問題について考える。またそれを基に、「誰がどう教えるか」を度外視して早期英語教育への期待が膨らみつつある現状への注意を喚起する。

(1) プログラムの概要

2002年度秋学期に開講された平安女学院大学短期大学部英語コミュニケーション学科の早期英語教育関連科目は、年次を追って若干の変更があったものの、基本的には「早期英語教育論」、

「早期英語教育教材論」、「Teaching Internship」の3科目から成っている。これに教育心理学を加えたのが早期英語教育プログラムで、全単位を取得した学生には卒業時に修了証が授与される。ただし、早期英語教育の教師としての公的な資格があるわけではないので、これはあくまで学生の意欲を喚起するための手段に過ぎない。

「早期英語教育論」では、言語習得や発達心理学、英語教授法に関する基本的な理論が主な講義内容となっている。「早期英語教育教材論」では、歌やゲーム、フラッシュ・カードの使い方、絵本の読み聞かせ方など、より実践的な指導方法が取り上げられ、「Teaching Internship」では、クラスメートを幼児に見立てて模擬授業を繰り返した後、同短大に併設されている幼稚園の園児を対象に、ネイティブ教員とのチーム・ティーチングという形で教育実習が行われる。

(2) プログラムの問題点

近年、全国的に大学生の学力低下が問題視されているが、平安女学院大学短期大学部も例外ではない。学生の興味を引きそうな科目を設定し、彼らのモチベーションを高め、学力低下を食い止めるのが、早期英語教育関連科目を開講するねらいの一つであった。プログラムの開設から1年半、受講希望者は当初の予想を上回り、「学生を集める」という点においては成功していると言える。しかし「教員養成」という本来の目的を達成するには、解決すべき多くの問題を抱えたままである。

中でも最も深刻なのは、受講生の英語運用能力の問題である。昨今は英語関連の学科と言えども、英語に関する中学校レベルの知識さえ持たないまま入学してくる学生が少なくなく、このような学生の英語運用能力を2年間でいかに向上させるかが大きな課題となっている。就学前の子供に外国語教育を施す主な利点は、幼児はインプットの与え方次第で、分析的な知識を介すことなく言語規則を習得したり、ネイティブ・スピーカー同様の発音や音調を身につけたりできることとされている(e.g., Curtain & Pesola, 1994; Ellis, 1994; Scovel, 1988)。言い換えれば、言語を分析的に捉えることができない幼児を対象に、音韻、統語、形態、語彙などに関する知識の付与・定着を図る言語形式重視の指導法(form-focused instruction)を導入したのでは、早期英語教育を施す甲斐はなく、授業は、意味の理解やメッセージの伝達を目的とする言語活動(meaning-focused activity)を中心に展開することが必要となる。また、新しい言語に接してからその言語を話し始めるまでの期間(silent period)が、その言語の発達に果たす役割(概説は、Ellis, 1994, pp. 83-4を参照)などに関する配慮から、幼児を教える際にはアウトプット(話したり書いたりすること)を強要せず、あくまでもインプット(特に聞くこと)を中心に授業を進めるべきであるという見方が優勢である。

これらを総合すると、幼児を教えるには年長の学習者を教える以上の英語運用能力が求められることになる。教師が目標言語で相当量のアウトプットを産出できる能力を持っていないか、幼児に文法的あるいは音韻的に間違った表現を繰り返しインプットしたりするようでは、

早期英語教育の利点が生かされないばかりか、不適切なインプットが幼児の第2言語発達に悪影響を及ぼすことも危惧される。しかし、実際に早期英語教育プログラムを受講している学生は、ごく基本的な文法を正確に使えなかったり、カタカナ語になっている英単語を日本語のまま発音したりと、理想的なインプットを提供できるレベルからは程遠い。このような状況を改善するために、2004年度より文法の補習クラスやネイティブ教員による発音矯正クラスが設けられているが、それにしても2年という短期間で学生の能力を英語教員に相応しいレベルにまで引き上げるのは極めて困難である。

学生の自己認識と現実とのギャップも大きな問題となっている。ほとんどの学生は、子供が好き、子供に教えることに興味があるとの自己認識を持っているが、実際にはあまり子供と接した経験がなく、教育実習の際に一度に多くの子供と向き合うと、本人の予想以上に戸惑ってしまうことが多い。教師には相応しくない言動が目立つこともある。このような状況を受けて、2003年度からは、1,2年生とも、前期のうちに幼稚園で通常の保育活動を見学することが義務づけられた。また、実習前には学生に爪を切らせたり、石のついたアクセサリーを外させたりと、このプログラムの指導にあたる教員は、教育以前の常識に思えることにも万全の注意を払っている。

学生たちの認識の甘さを象徴するのは、彼らが「自分の学力は中学生・高校生を教えるには不十分だが、子供になら教えられる」と思っていることである。上述のとおり、幼児を教えるには中学生・高校生を教える以上の英語運用能力が求められる。また認知・情緒的な発達レベルから見ても、幼児のクラスをコントロールするには、中学生・高校生のクラスをコントロールする以上の指導力が必要である。一年半にわたるプログラムを修了した後の感想に、「思ったより難しかった」というものが多いことから、学生の当初の認識が甘いことが伺える。

実習時間の確保についても大きな課題を抱えている。多様な生徒及び状況に臨機応変に対応できるようになるためには、経験すなわち実習回数を重ねる必要がある。平安女学院大学短期大学部では、併設された幼稚園の年中児と年長児を対象に、一人の学生につき30分の授業をそれぞれ2回ずつ、合計で年4回の授業実習が持たれている。他の大学や短大では子供を教える体験が全くできないまま早期英語教育の科目を受講せざるを得ないところが多いことを考えれば、恵まれた方ではあるが、それにしても十分な実習時間が確保されているとは言い難い。実習を終えた学生の感想には、「相手が子供だと授業が計画通りに進まなかった」「計画どおりに進めることで頭が一杯で子供に注意が払えなかった」などというものが目立つ。実体験を積むことが最良の解決策であるこれらの問題を前に、実習先の確保は大きな課題となっている。

(3) 結論

本章では早期英語教育の教員養成現場が抱える問題を取り上げた。言語を明示的な知識として分析することなく母語習得同様のメカニズムで第2言語を習得できることが、幼児期に外国

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

語を学習する最大の利点とされている。言いかえれば、早期英語教育における教師の役割は、知識を授けることではなく、幼児の中に第2言語発達に有利な情意環境を整え、第2言語発達を促すインプットを提供することであり、幼児を教える教師にはその分だけ高い英語運用能力と、認知・情緒的な発達に関する深い理解や鋭い感性が求められる。これを考慮すれば、早期英語教育にあたる教師の資格認定には、中学校・高等学校の教員以上に厳しい制度があつて然るべきである。しかし現状では、小学生、幼児と対象者の年齢が下がるごとに、教師の資質や能力に対する配慮が蔑ろにされがちである。「誰がどう教えるか」を度外視して、早期英語教育に過大な期待を寄せる昨今の風潮は、望ましいものとは言えない。

このような観点からすれば、深刻な学力低下に悩む短期大学に、早期英語教育プログラムを開設すること自体が、幼児に英語を教えることを軽く見る傾向の現れであるとも言える。しかし上述のとおり、大学運営の観点からは、早期英語教育関連科目に学生の興味を引いたり、学習意欲を喚起したりする効果があることも無視しがたい事実であり、同様のプログラムを新設する学部・学科は増え続けている。それならば、これらのプログラムの目指すべきところは、即戦力となる教師を養成することではなく、受講生に第2言語発達の興味深さや、早期英語教育の可能性及び難しさを伝え、彼らが将来この道に進むための基礎を築くことであろう。カルチャー・センターに、幼児向け英語教員の短期養成コースが開設されるようになった昨今、どのような学習者が対象であれ、付け焼き刃的な教育で優秀な教師を生み出すことはできないという前提に立ったプログラム開発が望まれる。

また、早期英語教育の関係者及び保護者にとって重要なのは、学習開始年齢と到達レベルの間には、一般的に考えられているほど直接的な関係はないということを認識することである。学習開始年齢と到達レベルの間には、授業の時間数や集中度、指導法、教室外での言語環境など、多くの要素が介在し、「より早く始めれば、より早く、より高いレベルまで到達できる」とか、「後から始めたのでは追いつけない」というような明確な関係はないことが、多くの実証研究（概説は、Cameron, 2001; Lightbown & Spada, 1999を参照）によって明らかにされている。むしろ、学習者の年齢と第2言語発達の関係に関する研究結果（総括は、Long, 1990, 1993を参照）を総合すれば、第2言語学習の初期段階においては、幼児より、年長の子供あるいは青年期の学習者の方が、統語・形態・語彙・発音のどの分野においても、習得速度が速いということが立証されている。早期英語教育に絶対的に有利な研究結果と言え、(1)統語・形態・語彙・発音のどの分野においても、母語話者同然になるためには、その言語との接触をできるだけ早く持った方がよい、(2)ある年齢を超えて学習し始めたのでは、どの分野においても母語話者同然にはなれない、ということだけである。しかし、前章でも述べたとおり、早期に第2言語学習を始めたとしても、母語話者レベルに達するためには、継続的かつ半永久的に目標言語と接する必要がある、日本で英語を学習する一般的な幼児が、一時点をとっても長期的

に見ても、このような学習環境を確保できるとは考え難い。ましてや、外国語として英語を使う日本の学習者が、母語話者同然の能力を持つ必要があるかどうかも疑問である。これまでの章に続いてここでも、客観データに即して第2言語発達を捉えることと、英語学習に関する基本理念についての議論を積み重ねることの重要性を強調したい。

OPTIMISM 5: 留学に対する過剰期待

高度経済成長にも支えられ、留学が日本国内における英語教育の欠陥を補う特效薬のように見なされるようになって久しいが、不況が長引く昨今でも、英語能力の向上を目指す多くの若者が英語圏に渡る現象は続いている。「正規留学か否か」「短期か長期か」など、一般的に「留学」と呼ばれるものの実態は多様だが、本章ではイギリスの語学学校で英語を学んだ経験を持つ日本人17名を対象に行ったインタビュー³⁾の結果を通して、留学に対する日本人英語学習者の期待と現実について考える。またそれを基に、「留学すれば英語が話せるようになる」といった過剰期待に対する注意を促すとともに、日本での学習が留学中の第2言語発達に持ちうる意義について考える。

(1) 留学の可能性と限界

インタビューは、予め設定された次の3つの質問について行われた: Q.1 留学の目的は何でしたか。Q.2 日本の中学校・高等学校における英語教育と、英国の語学学校における英語教育はどのように違いましたか。Q.3 英国の語学学校で受けた英語教育についての感想を聞かせてください。

日本からアメリカやカナダに「留学」する人の多くは、実際には現地の学校や大学に正規入学するわけではなく、大学に併設されたノンネイティブ・スピーカー対象の研修機関で英語能力の伸張に焦点を絞った授業を受けている。昨今はイギリスにもこのような大学付属の英語研修機関が増えてきてはいるが、元々大学数が少ないという事情もあり、海外から渡英する英語学習者の大半は、私立あるいは慈善団体などが経営する語学学校に通うことになる。このような語学学校には、将来、現地の大学・大学院に正規入学することを念頭に、そのための英語能力を養おうとする生徒がいる一方で、一定の期間（多くは1年以内）このような語学学校で学ぶこと自体を目的に渡英している生徒も少なくない。

留学の目的を尋ねたQ.1 に対して、インタビューをしたわずか17名の中からでも、「英語のコミュニケーション能力を高めたい」「大学への進学のため」「職場からの派遣」「趣味を深めるために英語が必要」などという多様な回答が得られたことから、日本人の英語学習者がこのような語学学校へ通う場合にも、その目的は様々であることが伺える。また、最も多かった「英語のコミュニケーション能力を高めたい（13名、ただし複数回答による）」という回答は、「日本人は英語の読み書きはできるが会話ができない」とか「文法や語彙に関する知識は豊富

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

だが、その知識を実際のコミュニケーションで使えない」といった風評を、学習者自身が認めていることを示すものともとれ、自国では得がたいとされるもの（すなわち、コミュニケーション能力の向上）を留学経験が与えてくれることに期待を寄せる日本の英語学習者たちの心情が読み取れる。

日本の中学校・高等学校とイギリスの語学学校における英語教育の差異について尋ねたQ.2 に対しては、授業の表層的な特徴に関する多数の回答が寄せられた。重複するものを省いてこれらを整理すると以下ようになる。

日 本

英 国

<ul style="list-style-type: none"> ・ 1クラスの生徒数が多い ・ 教師は生徒と向き合って立つ ・ Lessonというよりlecture（英語は歴史などと同様に暗記中心の教科というイメージ） ・ 教科書に書いてある内容を教師が説明することに多くの時間が割かれる ・ 教師と生徒でも、生徒同士でも、英語で話す機会が少ない ・ 授業は教科書に添ってLesson 1から順番に進む ・ 教科書の英語が不自然 ・ 生徒の発言が常に正誤判断の対象になる ・ 生徒の私語や居眠りが目立つ ・ 試験や入試の結果が重視される 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 1クラスの生徒数が少ない ・ 円形またはコの字型に机が配置されている ・ 教師と学習者が共に学習に取り組む雰囲気がある ・ 発言や質問をしやすい ・ 生徒が意見を述べ合う場面が多い ・ 授業は全て英語で行われる ・ 授業はその都度配られる新聞やハンドアウトを使って行われることが多い ・ 教師が生徒の間違いに寛容 ・ 間違いを恐れずに発言する生徒が多い ・ テストや試験を行わない
---	---

他の学習環境を垣間見ることによって、自国で受けた教育を客観視できるようになった学習者たちが挙げた、日本の中学校・高等学校の英語教育の特徴は、White（1988, pp.44-111）の言う「Type A的伝統」（言い換えれば、Widdowson（1990, p.134）が「総合シラバス（synthetic syllabus）」と呼んだもの）が、今も日本では脈々と受け継がれていることを示すものである。言語を文法や概念・機能の面から分析・分解して得られる個別的要素（例えば、「規則動詞の過去形」「仮定法過去」などや、「時を表す表現」「依頼表現」など）に焦点を当てる指導を積み重ねる形で進められるType A的指導法の特徴は次のようなものである：(1)生徒が何をどのような順序で学ぶべきかを、予めオーソリティー（例えば、文部科学省、学校、教科書など）が決定する。(2)決定された知識を授けるのが、教師の役割である。(3)重要なのは知識の伝授、すなわち、学習のプロダクトであり、学習のプロセスは重視されない。例えば、学習の評価は習得された明示的な知識（explicit knowledge）を基準に行われ、生徒が犯す誤り（例えば、発音や文法の誤り）は、知識の不（未）習得の現れと見なされ厳密に訂正される。

このような指導法の拠り所となる基本原理は次のようなものである: (1)個別的要素に分解して伝授された明示的な知識の断片が、学習者の内部で再統合されて言語活動を司る知識体系を形成する、あるいは、(2)伝授された統制的言語知識 (controlled knowledge)、すなわち、インプットやアウトプットの言語形式に十分な注意を払う時間的余裕がある時だけに (例えば、読み書きだけに) 用いることができる知識が、練習の積み重ねによって、自動的言語知識 (automatic knowledge)、すなわち、特別な注意を払うことなく瞬時に使える知識に移行する。しかし OPTIMISM 1 でも述べたとおり、このような基本原理には実証的な裏付けがない。つまり Type A 的指導法には、その基本原理が第 2 言語発達の本質と矛盾するという根本的な欠陥があり、明示的・分析的な言語知識を豊富に持ちながら、それを実際のコミュニケーションで使えないという日本の英語学習者にありがちな能力形成は、この欠陥に起因するものと言われている。

Type A 的伝統から脱却した Type B 的指導法的基本原理となっているのは、次のような第 2 言語習得研究の成果である (概説は、Larsen-Freeman & Long, 1991; Ellis, 1994 を参照): (1) 第 2 言語習得を司るのは学習者の内部にある言語発達のメカニズムである。(2) このメカニズムを活性化するのは、インタラクションの際に、話者間で起こる意味を伝え合おうとする交渉 (negotiation of meaning) を通して得られるインプットとアウトプットである。このような基本原理に基づき、Type B 的指導法では、教師、教科書、試験などが学習者の言語習得プロセスに介入・干渉することを極力避け、通常のコミュニケーション活動 (すなわち、意味を伝達しあうために目標言語を用いる活動) を中心に授業を組み立てる。つまり Type B 的指導法では、習得目標とする学習項目を予め特定せず、学習者が会話中に犯す誤りを訂正せず、明示的な言語知識の習得を測る試験をしない。その代わりに重視されるのが、学習者が目標言語を使って、教室の外の社会と同様のコミュニケーション活動に積極的にかかわることである。

Type B パラダイムにおいては、過程シラバス (process syllabus) (e.g., Breen, 1984) や、手順シラバス (procedural syllabus) (e.g., Prabhu, 1987) など、1980 年代前半から、様々な試みがなされてきたが、1990 年代以降、最も注目されているのはタスクに基づく指導法 (task-based approaches) であり、現在でもこの指導法の可能性と限界に関する研究が盛んに行われている (e.g., Ellis, 2003; Skehan, 1998; Willis, 1996)。タスクとは、学習者間のコミュニケーションによって解決すべき何らかの課題のことで、タスクに基づく指導法では、このタスクを基礎単位として授業を組み立てる。つまり、タスクに基づく指導法において重視されるのは、個々の学習者が課題達成という共通の目標のために活発なコミュニケーション活動を展開することであり、特定の言語項目 (例えば、文法規則や語彙) に学習者の注意を引くことはしない。

タスクに基づく指導法は、理論的には、現在までの第 2 言語習得研究の成果を最も忠実に反映する指導法として注目されているが、実践においては、タスクの選択・配列の難しさや、

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

Type A的指導に慣れた教師・生徒がType B的指導に対して感じるストレス（例えば、明確な学習目標がないこと、個々の授業の成果が実感できないこと、教師が学習活動をリードしないことなどに対するストレス）のため、厳密な意味で（言語的なコントロールを一切排除した形で）、タスクに基づく教授法を実践している例は極めて希である。しかし、第2言語教育における折衷的なタスクの使用は、全世界的にますます盛んになっており、英国の語学学校にもこのような動きがあることが、上記のQ.2 に対するインタビュー結果からも伺える。

英国で受けた英語教育についての感想を尋ねたQ.3 に対しても、「学習者が共に学習に取り組む雰囲気があり励まされた」「英国では間違いが生徒の理解不足のためと見なされないの、発言や質問がしやすかった」「常に自分が参加を求められている感じがして、積極的にかかわれた」など、Type B的アプローチを評価するものが目立った。また同時に、「何を習っているのかがはっきりしなかった」「随時配布されるハンドアウトに添って授業が進められるので、予習復習ができなかった」などという感想には、Type A的指導に慣れた日本の学習者が、ともすれば場当たり的になりがちなType B的指導の下で少なからぬストレスを感じていたことも伺える。

しかし、日本の英語学習者の能力形成の偏りがType A的指導に起因するものであるなら、英語の指導法における「異文化体験」が若干のストレスを伴うにしても、Type B的指導法を経験することこそ、日本を離れたコンテキストで英語を学ぶ意義とも言える。そういう意味では、英語圏における生活そのものがType B的言語使用（すなわち、特定の言語項目に注意を払うことなく、意味を発信し受信するためだけに目標言語を使うこと）に満ちており、「留学すれば英語が話せるようになる」という期待は、自分にはType B的言語使用が不足していること（言い換えれば、Type B的言語使用が自分の英語能力を向上させる鍵であること）を学習者自身が認識していることの現れともとれる。

しかしOPTIMISM 1、OPTIMISM 2でも述べたとおり、インタラクションによって促される自然な第2言語発達には膨大な時間がかかる。カナダのイマージョン・プログラムの生徒たちは数千時間の授業に出て（数千時間のType B的言語使用をして）、やっと目標言語で年齢相応の言語活動ができるようになる（OPTIMISM 1）。日本から英語圏に移り住んだ子供たちは、離日後5～9年かかって、やっと年齢相応の英語能力を身につける（OPTIMISM 2）。留学経験が日本の中学校・高等学校における英語教育に欠けているものを与えてくれるのは確かかもしれないが、数ヶ月あるいは1年程度の滞在に過大な期待を寄せるのは賢明でない。

(2) インタラクションに頼る第2言語習得の問題点

通常の（意味のやり取りを目的とする）インタラクションによって促される第2言語発達には、膨大な時間がかかるという量的な問題のほかに、インタラクションの際に学習者の内部で起こりがちな認知プロセスが、一部の言語規則の習得を妨げる可能性があるという質的な問題

もある。より具体的に言うと、自然な会話の速度を保ちながら意味を伝達しあうことを求められた学習者たちは、各自の内部にある第2言語の規則体系に則ってインプットやアウトプットを処理する手間を省いてしまう傾向があり、このような情報処理が一部の言語規則の習得を滞らせる可能性があるのである。

例えば、インタラクション中にアウトプットを産出する際、学習者は言語規則に則ってゼロからその発話を組み立てることをせず、記憶から瞬時に取り出せる単語や既製の言い回し（元々統語されたものを、分析することなく記憶に留めておいたもの）を多用する傾向がある。言いかえれば、学習者は自分が産出するアウトプットの言語形式には必要最低限の注意しか払わないのである。

また、コミュニケーション方略（communication strategy）を用いて、とりあえず伝えたいことを伝えようとする傾向も強い。コミュニケーション方略とは、第2言語学習者が自分が持っている言語知識（例えば、文法や語彙）が不足しているために表現したい内容を表現できない時に、不足している言語知識を補うために意図的に用いる方略の総称である。例えば、学習者は様々な方法で、自分の言いたいことを対話者から引き出そうとしたり（appeal for assistance）、自分が言いたいことが伝わるかもしれない表現を的確な表現ではないと知りながら使ったり（paraphrasing）、手振り身振り（gesture, mime）を多用したりする。インタラクションにおけるすべての発話は、特定の文脈（言語的文脈と場面的文脈）の中で起こり、この文脈の助けを借りれば、学習者の試みが成功する（とりあえず自分の伝えたいことを伝えられる）可能性は大きい。このように、その場に応じたコミュニケーション方略を用いて意思伝達の効率を高める能力が、方略的能力（strategic competence）であり、方略的能力は総合的なコミュニケーション能力（communicative competence）の重要な構成要素である（概説はBrown, 1994を参照）。

通常のインタラクションに積極的に参加することで、学習者の方略的能力は向上し、これが発話の流暢さ（fluency）にもつながる。しかしその一方で、方略的能力の発達の一部の言語規則の習得を妨げたり遅らせたりする可能性があることを、多くの研究者（e.g., Skehan, 1998; Widdowson, 1989）が指摘している。記憶から取り出して即座に使える単語や既製の言い回しのレパートリーを広げ、これを巧みに利用する方略的能力を養えば、学習者は文法的に正確なアウトプットや統語的に複雑なアウトプットを産出することができなくても、自分の伝えたいことを伝えられるようになり、これが学習者の内部にある言語規則体系の化石化（fossilization）、すなわち、第2言語発達の停滞につながるのである。例えば、学習者が単語や既製の言い回し及びコミュニケーション方略を巧みに用いれば、母語話者なら未来完了形を用いる文脈で未来完了形を用いなくても、自分が伝えたいことは十分に伝えられる。しかしそのことが、学習者がこの言語規則を習得する意欲や機会を奪ってしまうのである。

インタラクションを軸とする第2言語発達には、インプット処理の面から見ても問題がある。

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

対話者が意図することを理解するためのインプット処理をリアルタイムで行う場合、学習者は理解の鍵となる語句に注目し、文脈の力を借りてその意味を解釈しようとし、インプットの言語形式には必要最低限の注意しか払わない。その結果、受け取るインプットに未習得の言語形式が含まれていたとしても、その言語形式の存在に気づかないまま、対話者の意図することを把握できるというようなことが起こりうる。例えば、未来完了形を習得していない学習者が、インプットの中に未習得の言語形式が含まれているということに気づかないまま、未来完了形を含むインプットの意味を理解するというようなことが起こりうるのである。

語彙と文脈に頼るこのようなインプット処理を繰り返すことで、学習者のインプット処理の能率は向上する。しかしその一方で、このようなインプット処理が、学習者が多様な言語規則を習得する機会を奪う可能性がある。インプットに含まれる言語規則が習得されるためには、学習者がその言語規則の形式的特徴と意味・機能とのつながりに気づくこと（*noticing*）が必要である。言い換えれば、学習者が未習得の言語規則に何らかの注意を払わなければ、その規則の習得は起こらない。例えば、学習者がインプットの中に未来完了形が含まれていることに気づかないまま、未来完了形を習得するということとはありえないのである。

しかし学習者がインプットの中に含まれている言語形式に注意を払うのは、その言語形式が対話者の意図することを解釈する鍵になる場合や、その言語形式の意味・機能がわからないために対話者の意図することが理解できない場合（例えば、その言語形式の意味・機能をめぐって対話者との間に意味交渉が起きた場合）だけである。未来完了形をめぐって、そのような事態が発生する可能性は極めて小さく、インタラクションだけに頼っていたのでは、学習者の内的な言語規則体系は、この言語規則（及び、他の多くの言語規則）を取り込まないまま化石化してしまう。

意味を伝達しあおうとする対話者たちが、自らの限られた情報処理能力を最大限に活用するために、認知的な負担の大きい言語処理（すなわち、言語規則に基づく形態・統語モードの言語処理）をできるだけ避け、より安易な言語処理（すなわち、記憶に頼る語彙モードの言語処理）をしようとするのは当然であり、これは母語話者にも第2言語学習者にも共通する言語処理の特徴である。特に、手持ちの言語材料が少ない第2言語学習者は、このような方略的な言語処理能力を高めることで、発話及び解釈の流暢さを向上させ、意味伝達の能率を高めることができる。しかしそこには限界があるのも明らかで、学習者がより抽象度の高い意味を伝達しあうことや、より洗練された表現を用いたり理解したりすることを望むなら、多様な言語規則を自在に操れる能力が不可欠となる。この点から見ても、留学すれば（言い換えれば、英語圏で生活し意味伝達のために英語を用いるだけで）、即「英語が話せるようになる」と期待するのは誤りである。

第2言語学習者にとって、記憶から瞬時に取り出して使える語句や、言語材料の不足を補う

方略的能力は、その場の意味伝達を助ける重宝な持ち物であるが、多様な言語規則を自在に操る能力は、語句や方略的能力にはない生産性と融通性を持つ更に貴重な財産である。単に「英語でコミュニケーションする」だけでは、このような財産は手に入らない。

(3) 日本における学習が留学中の第2言語発達に果たしうる役割

留学中に受けた英語教育についての感想を尋ねたQ.3に対しては、「日本で勉強した文法が英国での英語上達に役立った」「日本では単語を覚えることがつまらなかったが、やっておいで良かった」など、Type A的指導法のもとで得た明示的・分析的な言語知識が留学中の第2言語発達に役立ったとする回答が目立った。中には、「留学前にもっと勉強しておくべきだった」との後悔から、日本で文法や語彙の勉強をやり直して2度目の留学に臨んだという回答者もいたし、再度留学するつもりで日本での勉強を続けていると語った回答者もいた。

Type A的指導法のもとで獲得した明示的・分析的な言語知識が、Type B的言語使用のもとで起こる第2言語発達に好影響を及ぼしたという留学経験者の実感は、実証研究によっても裏付けられている。つまり、教室で文法指導を受けたうえで目標言語との接触を持った学習者は、文法指導を受けずに目標言語との接触だけを持った学習者に比べて、より早くより高いレベルまで到達できるということが、複数の研究によって明らかにされているのである（概説は、Ellis, 1990, 1994を参照）。

教師が個々の言語規則を明示的に教え、その言語規則を使う練習をさせても、そのような指導が該当の言語規則の習得を引き起こしたり、その言語規則が習得される順序を変えたりすることはできないことは既に説明した。指導の対象となっている言語規則の習得を促すという本来の目的を果たせないこのような指導法に、なぜ言語規則全般の習得速度を上げ、最終的な到達レベルを高めるという付随的な効果があるのだろうか。現在のところ、それは文法指導のもとで得た明示的な言語知識が、気づき（noticing）を促すからだとする見方が有力である（e.g., Long & Robinson, 1998; Schmidt, 1995）。前節でも述べたが、気づきとは学習者がインプットの中に自分がまだ習得していない言語項目が存在していることに気づき、それがどのような形式的特徴を持ち、どのような意味を運び、機能を果たすのかに気づくことである。文法指導を受けた学習者は、文法指導を受けていない学習者に比べて、言語形式全般に対するより強い関心を持ち、意味伝達を目的とするインタラクションにおいても、産出するアウトプットや受け取るインプットをより分析的に処理する傾向がある。これが気づきを促進し、ひいては言語規則全般の習得速度を上げ、最終到達レベルを高めるのである。

例えば、過去形を習得する過程にある学習者が、この言語規則を現在より前に起こった事象すべてに使ってしまうことがある。学習者が習得過程にある言語規則をその適用範囲外にまで当てはめてしてしまうこの現象は過剰般化（overgeneralization）と呼ばれ、母語習得にも第2言語習得にもよく見られる。このような発達段階において、過去形がどのような形式的特徴を

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

持ち、その形式がどのような機能を果たすのかについての明示的な知識を持っている学習者は、自分が受けるインプットの中に、現在より前に起こったことを示しながらも過去形とは異なる形式的特徴を持つもの（例えば、have/has + 過去分詞）が存在していることに気づきやすい。言い換えれば、自分の内部にある言語規則体系を構成している、過去形の形式と機能に関する仮説に欠陥があり、これを修正する必要があることに気づきやすい。これにより学習者は、その後受け取るインプットをより分析的に処理するようになり、その結果、過去形の形式と機能について新しい仮説を立てたり、この仮説を検証したりするプロセスが加速される。これが最終的には過去形の完全な習得を早めることになり、ひいては現在完了形や過去完了形の習得を促すことにもなるのである。

第2言語習得を司っているのは、あくまでも学習者に内在する発達のメカニズムであり、そのメカニズムを活性化させる主要因は、活発なインタラクションの中で得られるインプットとアウトプットである。そういう点から見れば、インタラクションの機会を十分に確保しないまま、授業時間の多くを断片的な言語知識の伝授にあてている日本の中学校・高等学校における英語教育には大きな欠陥がある。しかし一方では、十分なインタラクションの機会が保証された場合（例えば、留学した場合）には、日本の中学校・高等学校における英語教育のもとで得られる明示的・分析的な言語知識の果たす役割は大きい。英語圏に滞在し、日常的に英語を使ったとしても、「英語が話せるようになる」ためには、膨大な時間がかかる。この時間をできるだけ短縮するためには、複雑な文法を分析的に理解したり、単語や熟語を一つひとつ覚えたりする地道な努力が欠かせない。このような努力を怠ったまま、留学に過大な期待を寄せたところで、期待に添う結果は決して得られない。

(4) 結論

従来型の言語形式を重視する指導法のもとで起こる言語処理では、学習者の注意はインプットやアウトプットの言語形式にだけ注がれ、その結果、学習者はそれらの言語形式がコミュニケーションにおいてどのような意味を運び、どのような機能を果たすのかを実感できない。その一方で、インタラクションを重視する指導法のもとで起こる言語処理では、学習者の注意が意味伝達にとられるため（言語形式には必要最低限の注意しか払われないため）、一部の言語規則の習得が滞る。「言語形式」と「意味」の間に起こるこのようなジレンマは、現在の第2言語教育が直面する最大の問題であり、その解決は今後の第2言語習得研究に課せられた最も重要なテーマである。言語形式重視の指導法と意味伝達重視の指導法の間で適切な授業時間の配分を図るべきか、あるいは、両方の利点を活かす折衷的な指導法を模索すべきか。研究は（例えば、Ellis, 2001 や Doughty & Williams, 1998らによる focus on formの研究）は進んでいるが、これらの問いに対する明確な答えを出すには至っていない。現状では、すべての第2言語学習者が、この言語形式と意味のディレンマの中にいることを、個々の教師及び学習者本

人が認識し、限られた時間とエネルギー（そして、言語処理における「注意」）を効果的に配分する方法を模索するしかない。

おわりに

公教育における外国語教育を、言語運用能力の促進という一点のみから論議することはできない。OPTIMISM 3でも述べたように、公教育においては、言語運用能力の育成を二次的なものと捉え、異文化理解や国際感覚の養成に主眼を置かなければならない場合もある。また、文法・訳読偏重と非難されがちな指導法についても、言語を分析的に捉える能力を養うことが学習者の認知発達に好影響を及ぼしたり、教科書に書いてある内容が学習者を知的に洗練したりする可能性があることも視野に入れて議論すべきである。

しかし一方では、文部科学省が英語教育の目標が「実践的コミュニケーション能力の育成」あるいは「『英語が使える日本人』の育成」であることを明確に示し、それが保護者や企業など社会の要請を受けてであるとすれば、教育の現状はやはりその目標に則して評価されるべきである。このような観点から本稿では、日本の英語学習者が置かれている状況を、これまでの第2言語習得研究の成果と照らし合わせて批判的に検証した。その結果、確認されたのは以下の2点である：(1)掲げられた目標の達成は極めて困難である（例えば、目標達成に必要な時間が確保されていないし、獲得した能力を維持するシステムも確立されていない）。(2)問題解決のための単純明快な答えはない（例えば、早期に学習を始めればなんとかなるというわけではないし、留学したからといって容易に目標が達成できるわけでもない）。

「日本人は英語が苦手」という悲観論は今も根強い。これもまた科学的根拠のない迷信的な思い込みである（英語教育に費やされるコスト、例えば、時間と予算を分母に置いた実証研究を行えば、他国の学習者と同等あるいは、より良いパフォーマンスをしているという結果が得られる可能性は残されている）が、今やこの悲観論と平行して、頑張れば、誰もが「英語が使える日本人」になれるというような楽観的な見方も蔓延しつつある。外国語習得には膨大な時間に渡る地道な努力の積み重ねが不可欠である。相当量の時間・資金・エネルギーを英語学習につぎ込むとなれば、同様に時間・資金・エネルギーを必要とする他の分野とのトレード・オフも起こる。国及び英語教育の関係者、学習者・保護者はこれを再確認し、教育・学習にかかわる計画においては、客観データに則した現実的な判断をすることが望まれる。

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

注

- 1) これをヒトという種に固有の生得的な言語習得機能とする見方が有力であるが (e.g., Larsen-Freeman & Long, 1991; Long & Crookes, 1992)、近年、コネクショニズムの領域においては、形態素の習得順序を、その形態素がインプットの中に現れる頻度の面から説明しようとする試みもなされている (e.g., Ellis & Schmidt, 1997)。
- 2) ここで挙げた「国際理解教育」の実態は、2003年8月、9月に、関西及び四国地区の小学校教諭8名を対象に実施したインタビュー調査の結果に基づくものである。
- 3) インタビューは、2003年3月、8月に実施した。調査対象となった学習者の渡英時の年齢は19歳から37歳、語学学校での学習期間は1年以内であった。

引用文献

- Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*, 3, 154-65.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Breen, M. P. (1984). Process syllabus for the language classroom. In C. J. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design, ELT Documents 118* (pp. 47-60). Oxford: Modern English Publications with the British Council.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching, 3rd Edition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1975). *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. New York: Wiley.
- Cohen, A. (1974). Culver city Spanish immersion program: How does summer recess affect Spanish speaking ability? *Language Learning*, 24, 55-68.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school education? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26-38.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-9.
- Corder, S. P. (1978). Language-learner language. In J. C. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches* (pp. 71-93). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, Ontario Institute for Studies in Education, 1-43.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-49.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, Ontario Institute for Studies in Education, 121-9.
- Curtain, H., & Pesola, C. (1994). *Language and Children: Making the Match, 2nd Edition*. New York: Longman.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (eds.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N., & Schmidt, D. (1997). Morphology and longer distance dependencies: Laboratory research illuminating the A in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 145-71.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (Ed.). (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Malden, MA: Blackwell.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 248 (2), 223-36.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 樋口忠彦 (1997).『小学校からの外国語教育』研究社.
- 堀部秀雄 (1998).「国際理解教育・異文化理解教育への異論」『現代英語教育』(研究社) 11月号, 22-5.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the Output Hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168-96.
- 加藤周三 (2000).「再び英語教育」『朝日新聞 (大阪版)』2月17日夕刊.
- 小池生夫 (1994).「異文化理解を視点に入れた外国語教育」『異文化間教育』(アカデミア出版) No. 8, 20-3.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (2001). Are children ready for the mainstream after one year of structured English immersion? *TESOL Matters*, 11(4), 1, 4.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Acquisition, Theory and Research*. London: Longman.
- Lapkin, S. (Ed.). (1998). *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned, Revised Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-85.
- Long, M. (1993). Second language acquisition as a function of age: Research findings and methodological issues. In K. Hyltenstan, & Viberg, A. (Eds.), *Progress and Regression in Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M., & Crookes, G. (1992). Three Approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26, 27-56.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In Doughty, C., & Williams, J. (eds.), (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Macnamara, J. (1967). Problems of bilingualism. *Journal of Social Issues, Special Issue*, 23-2.
- Mckay, S. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Milton, J., & Meara, P. (1998). Are the British really bad at learning foreign languages? *Language Learning Journal*, 18, 68-76.
- 文部科学省 (1999a).『中学校学習指導要領解説-外国語編-』東京書籍.
- 文部科学省 (1999b).『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』開隆堂出版.
- 文部科学省 (1999c).『小学校学習指導要領解説 総則編』東京書籍.
- 文部科学省 (2001).『小学校英語活動実践の手引き』開隆堂出版.
- 文部科学省 (2002).『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』文部科学省ホームページ. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm (2004年5月5日現在).
- 文部科学省 (2003).『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』文部科学省ホームページ. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm

英語学習にまつわるOPTIMISMを斬る

- mext.go.jp/b__menu/houdou/15/03/030318a.htm (2004年5月5日現在).
- 茂木弘道 (2001). 『小学校に英語は必要ない』 講談社.
- 中島和子 (1998). 『バイリンガル教育の方法』 アルク社.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and qualitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- 小野博 (1994). 『バイリンガルの科学』 講談社.
- 大津由紀雄, 鳥飼玖美子 (2002). 『小学校でなぜ英語? -学校英語教育を考える-』 岩波書店.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Oxford University Press.
- Scovel, T. (1998). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Rowley, Mass.: Newbury House/ Harper & Row.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T., and Tokumaa, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. *University of Tampere, Research Report* 15.
- Stenett, R. G., & Earl, L. M. (1984a). *Elementary French Core Program Evaluation: Final Report*. London, Ontario: Board of Education for the City of London.
- Stenett, R. G., & Earl, L. M. (1984b). *Elementary French Core Program Evaluation: Summary of Findings 1978 to 1983*. London, Ontario: Board of Education for the City of London.
- Stern, H. H. (1985). The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal*, 3, 13-27.
- Stevens, P. (1978). The nature of language teaching. In Richards, J. C. (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- 鈴木孝夫 (1999) 「英語で「日本文化」を発信せよ」『諸君!』(文藝春秋) 11月号. 鈴木義里 (編) (2002) 『論争・英語が公用語になる日』(中公新書ラクレ)に転載, 236-245.
- Swain, M. (1981). Time and timing in bilingual education. *Language Learning*, 31 (1), 1-15.
- Swain, M. (1995). The function of output in second language learning. In Cook, G., & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 唐須教光 (2002). 『なぜ子どもに英語なのか』 日本放送出版協会.
- 遠山敦子 (2003). 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画の策定について』 文部科学省ホームページ. http://www.mext.go.jp/b__menu/houdou/15/03/030318a.htm (2004年5月5日現在).
- Weltens, B., & Cohen, A. D. (1989). Language attrition research: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(2), 127-34.
- White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Widdowson, H. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics* 10, 128-37.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman.

Yoshitomi, A. (1999) On the loss of English as a second language by Japanese returnee children. In Hansen, L. (Ed.), *Second Language Attrition in Japanese Contexts* (pp. 80-111). Oxford: Oxford University Press.

吉田研作 (1996). 「小学校の英語教育を考える」『現代英語教育』(研究社) 5月号, 20-3.

吉田研作, 八代京子, 中沢保生 (1989). 『帰国子女の外国語保持に関する調査報告書』海外子女教育財団.