

# 第二言語習得理論と日本の英語教育

津 田 早 苗

## Theory of Second Language Acquisition and English Education in Japan

Sanae Tsuda

### 序 論

英語教育の方法は、その時代の要求や、その背景によって影響を受けてきた。日本においても、欧米の技術、文化を吸収することが必要であった時代には、文法訳読式教授法が用いられ、構造言語学が全盛であった時代には、パターンプラクティスが教室で多くなされた。現在は、伝達重視、異文化理解重視の英語教育の必要性が説かれ、いくつかの新しい教授法が提案されている。

本論においては、現在の英語教育の理論的基礎の一つと考えられる第二言語習得理論を、S. クラッシュェンの仮説を中心に概観する。更に、言語習得に関わる問題として、学習者の要因に関して、D. ブラウンの分析を考察する。そして、最後に、これらをふまえて、日本における英語教育について、言語習得の観点から考える。

## I クラッシュェンの第二言語習得に関する五つの仮説

### 1. 習得 (acquisition) と学習 (learning) との相違

子供は、意識的な学習の努力をせずに、母国語を習得する。クラッシュェンは、第二言語の習得にも、母国語と似た習得の過程があり、その過程は、意識的学習とは異なるという仮説をたてている。彼によれば、習得は、無意識のうちにその言語の規則を内在化させ、どの表現が正しいか、又は、正しくないかを判断出来る能力を意味し、学習は、その言語の語彙、発音、文法規則を理解し覚えることを意味する。<sup>1</sup>

彼の指摘する学習と習得の相違は、我々が外国語を学ぶ際に、様々な場面で実感される。例えば、我々は外国語を話す時、言いたいことがなかなか出て来ないもどかしさを経験するが、

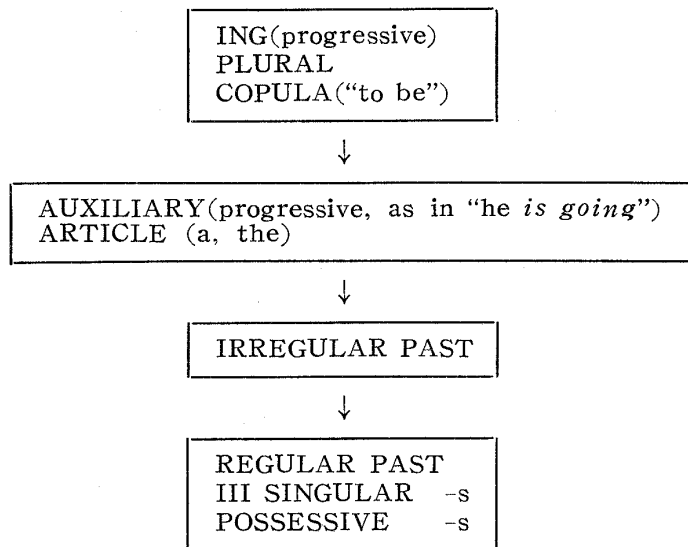
これは、学習したことが習得されていないので自由に使えないのであるといえる。又、英語の動詞の三人称、単数、現在を示す語尾 *-s* などは、自分の意識では簡単な規則だと思っているが、会話の中では、忘れてしまったり、間違えてしまったりするのも学習と習得の違いから起こる問題であるといえる。又、反対に、我々の母国語に関しては、無意識のうちに正しい文を発することが出来るのに、規則を他人に説明出来ないのは、母国語は、習得されているが、学習はされていないからであると説明出来る。

クラッシュェンのこの仮説によると、英語の構造について意識的に沢山の知識を得ようとも、それは学習の分野に属することで、英語を習得したことにはならないのである。<sup>2</sup>

## 2. 自然な順序に関する仮説 (The Natural Order Hypothesis)

過去20年間に、母国語の習得に関する研究は長足の進歩をとげたが、言語習得には、一定の順序があることがわかってきた。クラッシュェンは、第二言語習得において、子供も大人も、英語の形態素をほぼ同じ順序で習得することを指摘し、第二言語も母国語と同じような段階を経て習得が行なわれるという仮説をたてている。

*“Average” order of acquisition of grammatical morphemes  
for English as a second language (children and adults)*



3

母国語にも、第二言語にも習得の順序があるが、クラッシュェンは、だからといって、教材の配列を習得の順序に並べる必要はないとしている。それは、母国語の習得の際、我々は、順序よく並んだ材料を与えられなくても、ある順序に従って習得をするという事実に基いている。

## 3. モニターの仮説 (The Monitor Hypothesis)

クラッシュェンは、学習と習得の区別を明確にして、外国語教育の目的は、習得であると主張し、学習された知識は、学習者が自己の発話が正しいか否かをモニターする役割をするだけ

で、習得とは、直接関係しないという仮説をたてている。彼は、学習された知識のみに頼って会話を行なえば、発話するまでに時間がかかりすぎ、又、何を言おうと考えるよりもどのように文章を作ろうかと考えると伝達上の支障が生じ会話は不自然なものとなるので、学習された知識は、モニターの意味しかないとしているのである。又、どのような言語学者であってもその言語の構造をすべて明らかにすることは出来ないので、習得と学習は一致しないのである。

クラッシュェンは、モニターの使い方によって三つのタイプのモニターの使い手があるとしている。

#### a. モニター使用過多の人

正しい発話をする事ばかりに気をとられてあまり話が出来ない学習者は、モニターが強く働きすぎるので自然な会話をする事が出来ない。このような人は、作文のようにモニターを十分に用いることの出来る場面においては完璧な英語を書くことがある。

日本人の学習者の多くは、このタイプに属しているように思われる。学校の英語教育が文法シラバスに基いて行なわれるので、こまかい文法上の誤りも注意して直すようになり、実際の場面でもモニターが強く働きすぎるのである。

#### b. モニターをほとんど使用しない人

正規の授業においてではなく、直接外国に行き現地の言葉を学んだ人は、文法の知識はないが伝達に必要な能力を備えている。

#### c. 最善のモニター使用者

伝達に支障がないよう内容に十分気を配りながら、形式に注意を払うタイプで、こまかい点で間違いをおこしても気にしないタイプで、外国語の学習者として望ましいタイプとされている。

クラッシュェンが述べているように、モニターの使い方には、個人の傾向があらわれる。文法の知識は、モニターとして役に立つ反面、かえって伝達能力にブレーキをかけるので、英文法に詳しい答語教師よりも、実際に英語で取引をする必要に迫られたビジネスマンの方が言語運用能力にすぐれている点などが例としてあげられよう。

### 4. インプットの仮説 (The Input Hypothesis)

この仮説は、クラッシュェンの外国語教育理論の中核を形成していると言える。外国語教育の目的は、学習でなく、習得であるとする彼は、その手段として、学習者の能力に応じたインプットを与えることとしている。母国語を習得する際に、子供は周囲の大人の言葉を聞いて言語を習得する。しかし、ただ子供のまわりに言語音があれば良いということではなく、子供のまわりでテレビをつけっ放しにしても子供は言語を習得しない。子供にむかって、大人が子供むけのことば、言いまわし (caretaker speech) を使うことが、役に立つのである。言葉は意味のあるお互いの交流の中で習得されるといえる。

第二言語においても、クラッシュェンは、教授者が学習者が理解出来るインプット (comprehensible input) を与え続けることが重要であり、その際に使われる学習者向けに修正された言語には次の三つが考えられるとしている。

- a. **foreigner talk** —— 母国語話者が、非母国語話者の能力に合わせて簡単な表現をする。
- b. **teacher talk** —— 教室において教師が学習者の能力に合わせた表現をする。
- c. **interlanguage talk** —— 母国語の異なる学生同志がお互いに不十分な目標言語で会話をする。

これらの修正された表現も、お互いの理解を助けるので、言語習得の際の大事なインプットとなるのである。

学習者の持っている第二言語の能力を  $i$  とする時、それを次の段階  $i+1$  にするには、クラッシュェンは、 $i+1$  を含む言語材料をインプットとして与える必要があると主張する。つまり、学習者が持っている能力よりも少し上の材料を与え、それを彼が理解するように配慮することが必要であるとしているのである。クラッシュェンは、学習者が、言語の構造ではなく内容に注目するように、興味をひく材料を提供することも提案している。

インプットを簡単なものから徐々に難しいものへと進める点に関して文法中心のシラバスと似ているのではないかという疑問に対して、クラッシュェンは次のような相違点をあげている。

- a.  $i+1$  がどのようなレベルかは個人の習得度によって異なるが、文法シラバスは、個人の習得度に関係なく一律のものが与えられる。
- b. 文法項目の指導は、一つの項目の説明は、初出の時1回だけだが、インプットは何回も与えられる。
- c. 文法シラバスに基く教材は、内容が不自然である。
- d. 文法シラバスは、学習と習得の順序が一致することを想定しているが、与えられる材料の順序と、習得の順序は、母国語の習得の例からも一致しないことがわかっているのだ、そのように並べる必要はない。<sup>4</sup>

クラッシュェンは、理解出来るインプットは、十分な量を、ある文型に限るとというような手を加えずに学習者に与えられなければならないとしている。具体的な量については、たった1つのパラグラフであるとか、5分間のスピーチなどは十分なインプットとはならないとしている。

更に、彼は、インプットを与えてから習得までに、母国語の習得と同じような段階が観察されると指摘している。インプットを与えられた学習者は、しばらくの間は、何も話さない沈黙の時期を持ち、その後、意味もなく相手の言うことをくり返すようになる。その後、母国語の習得と同様に、短い語や、短い文で話し始める。更に聞いた内容がよく理解出来るようになると、更に発話が多くなるとしている。このような段階を経て習得がなされるとすると、生徒が誤

った文、不完全な文を発した時の扱いが問題となる。文法知識の学習を目的とする時には、すぐに訂正が必要であるが、習得を目的とする時は、伝達の用が達せられれば不完全な文も習得の一段階と考えられるのである。

### 5. 情緒的フィルターの仮説 (The Affective Filter Hypothesis)

第五の仮説は、学習者の感情的・情緒的要素がどのように言語習得に影響するかを示すもので、次のような態度を持った学習者の到達度は高いとしている。

a. 強い動機づけのあるものは成功する

移民の第二言語習得や、学習している言語がその国の第二言語である場合は、学習の成果が生活そのものにかかっているため、動機づけと習得も深く関連し合っている。

b. 自信の強い方が成功する

自己に強い自信を持つ人は、多少の間違いを気にせずに発言するので、更に多くのインプットを得ることが出来習得も早い。

c. 安心している時に習得度が高くなる

これは、クラッシュェンが特に強調している点で、言語習得はきびしい教師が生徒に不安を与え学習を強制するという方法ではなされないとしている。そして彼は、情緒的要因を考慮した教授法として、テレルのナチュラルアプローチ、アシャーのトータル・フィジカル・レスポンス等、現在アメリカで使われている教授法をあげている。

言語習得における情緒的側面については、ブラウンの言語習得理論の中で更に考察する。

## II 母国語習得と第二言語習得との比較

クラッシュェンは、自然な順序の仮説において、英語の統語的形態素の習得の順序に関しては、母国語と第二言語の習得に共通点が見られることを指摘しているが、ブラウンは、更に多くの点に関し、母国語と第二言語の習得の比較をしている。

ブラウンは、母国語と第二言語の比較には、年齢が重要な要素として関与しているとして、次のような表で示し、それぞれの比較のタイプに分類している。

	CHILD	ADULT	
L1	C1	A1	L1=first language L2=second language C=child A=adult
L2	C2	A2	

First and second language acquisition in adults

大人が母国語を習得する場合は全く例外的な場合なので、比較する対象となるもの同志を組み合わせると次の3つのタイプになる。

- Type 1 comparison: first and second language acquisition in children (C1-C2), holding age constant  
 Type 2 comparison: second language acquisition in children and adults (C2-A2), holding second language constant  
 Type 3 comparison: first language acquisition in children and second language acquisition in adults (C1-A2) <sup>5</sup>

上のような比較をする際に関係する要因をブラウンは、肉体的、認知的、情緒的、言語的要因に分けて分析している。

### 1. 肉体的要因

人間の言語習得能力と肉体的要因との関係は、神経学の分野の右脳と左脳の側面化 (laterization) の問題と関連している。知的、論理的、分析的能力は左脳が行ない、感情的、社会的機能は右脳が行なうという神経学的な分析によると、言語機能の多くの都分は左脳で営まれるのだが、右脳と左脳の側面化の完成する思春期と、言語習得の臨界期との関連が特に問題となる。レネバーグ等の説によると言語習得能力は、五才頃ピークに達し、13才～15才以降は急速に衰えるとされている。これに基いて、第二言語も思春期までが習得が可能であるという主張があるとしながらも、ブラウンは、発音等を除けば、第二言語の習得は思春期以降不可能であるというデータは何もないとしている。

母国語の習得と脳の機能の側面化は深く関連していることは明らかであるが、第二言語との関連に関しては、今後の分析を待たなければならないが、第二言語を思春期以降に習得した例は多くあるので、年齢による習得の差が重要となるであろう。

### 2. 認知的要因

人間の認知面の発達も言語習得に深く関わっている。人は、思春期に達した時にはじめて、具体的な経験に頼らずに抽象的な思考をすることが可能になると言われる。このような点から、言語習得の方法も、思春期前と思春期以後では異なるのではないかという仮説が提出されている。すなわち、第二言語の教育の場面において、子供に文法規則を先に教え実際の表現を後に教える効果は、大人に教える効果とは異なることが予想されるし、我々の経験からも理解されることである。

同様の現象を脳の側面化としてとらえ、思春期以降は左脳が優勢になり、第二言語の学習を知的分析的にとらえるからであると説明することも出来る。このような考えにたつと、習得は、思春期以前の方が自然にされるということにもなる。

又、ブラウンは、一般に信じられているように子供は暗記力にすぐれ、大人は分析力にすぐ

れているので、言語習得もそのような傾向を持つかという疑問を投げかけている。そして、子供の言語習得に関しては、子供は意味もなく文を機械的にくり返すということはほとんどなく、機械的な作業ではなく意味のある作業をしているのであると指摘している。彼は、大人と子供双方にとって全く意味のない機械的作業や記憶は苦痛であり、効果は少ないとしている。

### 3. 情緒的要因

情緒的要因は、人間の感情の関与する様々な要素を含み、個人の人格及び他人との関係も含んでいる。

自己に対する確信がある人は、目標をはっきりと持ち努力するので、第二言語の習得も早いと、クラッシュン同様の指摘をブラウンもしている。そして確信の弱い人は、自己を守るために壁を築くので、第二言語習得にもマイナスであるとしている。言い間違いや、文法的誤りを犯すことは、第二言語習得における通常の過程だが、自分が誤りを犯すことに耐えられない人や、新しいものを拒否する人は第二言語習得に不利なのである。

他人との関連において共感出来ることも、言語習得が人と人とのコミュニケーションと深く関わっているので重要な要因となる。又、外向性と内向性も、コミュニケーションとの関係で言語習得と関わっていると考えられるが、文化によって外向的態度を好むもの、そうでないものもあり、異文化の比較も必要である。

又、動機づけも重要な情緒的要因の一つである。第二言語習得における動機づけには、手段として言語を用いたという動機づけと、目標言語を使うグループに自分も入りたいという動機づけの二つがあると言われる。しかし、この二つの動機づけが全く別に働くというよりは、お互いに関連を持っているというのが最近の見方である。

### 4. 言語的要因

母国語習得と第二言語習得における言語的要因の一つは、子供と大人の文法知識への依存度であるとブラウンは説明している。このことは、認知的要因の項でも述べられたが、大人は分析的に言語をとらえる傾向があるので第二言語習得においてもそのような傾向が見られると言える。

従来は、構造言語学の対照分析で、母国語と第二言語の差異の大きいところに母国語の干渉が起こることが予想されたが、大人の第二言語習得においても干渉の影響よりも、自然な言語の習得の順序に従う傾向が強いことが、クラッシュンと同様に指摘されている。

クラッシュンのモニターの仮説に述べられているように文法知識はモニターの役割をするだけであるか、文法的知識も直接習得に関わっているかについて、ブラウンは明らかにしていないが、思春期以降における文法的知識には何らかの意味を与えているように思われる。

### Ⅲ 言語習得理論と日本における英語教育

#### 1. 第二言語としての英語教育 (TESL) と外国語としての英語教育 (TEFL)

I, IIにおいて概観したクラッシュェン及びブラウンの言語習得に関する理論は、第二言語としての外国語教育について述べられたものである。第二言語としてある言語を使うということは、英語を例にとると、英語圏に留学等をして英語を実際に使って生活をしたり、インド、フィリピン等の国内におけるように国内において伝達用語として英語が用いられている国で論じられることである。これに対し、日本は、国内の教育、政治、文化活動が日本語のみによってほとんど支障なく行なわれる国であり、英語は第二言語ではなく、外国語である。

この第二英語と外国語の差は、学習でなく習得という面を考える際に非常に大きな差となる。このような状況で、日本の中学生の中に英語の習得の必要性に迫られている生徒がどのくらいあるであろうか。国際語としての英語の地位は、年々増しているとはいえ、日本の中学生が熱心に英語を学んでいるとしたら、その動機づけは、言語習得への要求というよりはむしろ、上級の学校への進学に対する要求であると考えの方が妥当であろう。話せる英語、使える英語の教育を考える際に TEFL と TESL の環境の差も考慮に入れる必要がある。

#### 2. 文法の役割

英語の構造に関する知識をいくらかくわえても、それがすぐに習得されるわけではないことを、クラッシュェンはモニターの仮説で述べた。又、彼は、言語の構造には明らかにされていない部分があり、専門の言語学者でさえすべての構造を明確な形で学習者に与えることは不可能であると言っている。

又、クラッシュェンは、目標言語に関する知識は、モニターの役割をするが、過剰なモニターは、誤りへの恐れとなり、習得を阻害すると述べているが、ブラウンが情緒的要因の項で、自信のない人は、自己防御が働き習得が阻害されると述べている説と関連づけて考えられる。

実際の教育の場面においては、言語習得が目的である場合には、多少の間違いには目をつぶり、対話の内容に重点をおくということが重要なこととなり、教師の役割も、誤りの訂正から、生徒の自発性をうながす役割へと転換が求められよう。

生徒が学習すべき文法は、例外的な規則ではなく、一般性のある規則に限る必要もあろう。又、低学年の指導には、文法シラバスよりも、クラッシュェンの提案するインプットを多く与える教材が有効であるように思われる。<sup>6</sup>

#### 3. 機械的練習及び暗記

オーディオ・リンガルメソッドが全盛であった時代には、パンプラクティスは、言語習得



に結びつくと思われた。クラッシュは、これに対して、学習者が機械的な練習をしても、それは習得とはならないとし、言葉は意味のある状況で習得されなければならないとしている。<sup>7</sup>

現在は、言語習得に多くの関心が注がれ、機械的練習、暗記の重要性を説く人は少ないが、言語学習や習得に対するこれらの有効性を全く否定する証拠はない。またその反面、言語習得は、これらのみによっては達成されないのだと言える。

#### 4. TEFL において習得は可能か

以上のような点を考慮すると、日本のような TEFL の状況で、言語習得を達成するのは大変に困難であることがわかる。社会的に英語を第二言語として使うという要求がない国で、国民全体に習得を目的とした英語教育を行なうべきかは今後の問題であろう。

仮に、中等教育において習得を目的とした英語教育を行なうとすると、英語の能力の測定の方法も変更されなければならない。現在行なわれている英語能力の測定には、習得された能力を測定するテストと、英語に関する知識の測定をするテストを区別していないものも多く、それぞれの段階の入試の方法も変更されなければならないであろう。

次に考えられなければならないのは教員の質である。習得を目的として英語教育をする場合には、母国語話者や、第二言語としての英語を習得した教員が多く必要である。又、このように環境を整えても、生徒の多くの到達度は、標準英語からかけ離れたピジン英語のようなものであるかもしれない。その時、このような標準からはずれた英語も容認する態度も必要となる。<sup>8</sup>

これに対し、日本における英語の位置を考え直し、全員に言語習得を目的とした英語教育を行なう必要はないとする考えもある。TEFL の状況にある中等教育の段階では、英語の習得よりも、日本語以外の言葉に目をむけることを目的とし、外国語の選択も、英語に限らず日本の近隣諸国の言語等を選択出来るようにすることも提案されている。又、言葉そのものよりも、国際的視野を養うこと、異なる価値観や、日本人と異なる生活習慣、外見などに寛容な心を育てることが必要であるという主張もある。

企業内英語教育のように第二言語として、英語を使う必要のある人を教育する場合は、習得を目的とした教育が必要である。大学においても、文献を読む訓練、英語の講義を聞く能力の養成、英語で意見を発表する能力の養成等、習得に関連した教育がなされなくてはならないであろう。それぞれの教育機関において、実際にはほとんど日本語で足りてしまうという日本の状況と、教室内での習得訓練との間の差に対して学習者の感じる情緒的、心理的要因も大いに考慮する必要があると思われる。

## 結 論

クラッシュェンは、学習と習得の区別をし、第二言語の教育の目的は習得であるべきであると主張し、習得に関する仮説をたてて、その仮説に基く教授法を提唱している。

ブラウンは、母国語と第二言語の習得の比較に際して関与する要因について分析し、特に学習者の情緒的要因が習得と深く関わっていることを指摘している。

以上を概観して、日本における英語教育を考える時、日本においては、英語は第二言語ではないという状況が一番大きな要因であると考えられる。日本においては、英語は外国語として教えられていることを認識し、それぞれの学習者が、第二言語として英語を習得する必要性が生じた時にはすぐに対応出来るように、英語の知識、英語の運用能力、及び英語に対する情緒的対応等を与えることが必要であり、そのための、新しい教授法が必要である。

### 注

1. Krashen (1982), pp. 10-11.
2. このようなクラッシュェンの立場とは異なり、学習が定着して習得となると考える学者もある。  
cf. 伊藤 (1982)
3. Krashen (1982), p. 13.
4. Krashen (1982), pp. 69-70.
5. Brown (1980), pp. 44-45.
6. 1984年の JALT 全国大会の際に来日したクラッシュェンは、生徒の能力に合う様々な本を図書室に置き生徒に沢山本を読ませることがインプットとなり得ると説明した。
7. 言語理論においても、経験主義と理性主義は常に対立してきたが、言語教育においても同じような理論の対立が見られる。cf. ディラー他 (1980)
8. 本名信行氏は、1986年3月の JACET 中部支部講演会で、日本においても、ピジン英語のようなものが生れる可能性について言及した。

### 参 考 文 献

- Brown, H. Douglas (1980), *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- カール, C. ディラー, 鳥居次好, 佐々木昭 (1980), 『言語教育における理性主義と経験主義—神経言語学の示唆するもの』東京:大修館書店。
- 伊藤克敏「脳の働きと外国語教育 —右脳の役割を中心に—」『英語教育』1982年6月号
- Krashen, Stephen D. (1980) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- D. A. ウィルキンズ著, 天満美智子訳, (1975) 『言語学と語学教育』東京:研究社。