

琉球大学学術リポジトリ

オーダーメイドの英語学習指導法の構築を目指して —応用言語学からのアプローチ—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学法文学部国際言語文化学科欧米系 公開日: 2007-12-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 東矢, 光代, Toya, Mitsuyo メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/2691

オーダーメイドの英語学習指導法の構築を目指して —応用言語学からのアプローチ—

東矢 光代

0. 序

第2言語としての英語の教育 (Teaching English as a Second Language, TESL)においては、過去、異なる言語観、学習観に基づいてさまざまな教授法が提案・実践されてきた。しかし「これが最高の教授法 (THE method) だ！」と言われるものは依然存在せず、教室では何らかの形の折衷法 (eclectic method) が行なわれているのが現状である。

複数の教授法の折衷といつても無論、大きな流れはある。ちなみに「言語についての知識すなわち文法などを学んでも、『聞く』『話す』などの言語の使用能力は高まらない。だから習得すべき言語 (Target language, 以下 TL) の使用機会を増やそう。」というコミュニケーション重視の考え方が、少なくとも現在の日本では大きなトレンドとなっている。ただしこの言語習得観に基づいた教授法であるイマージョン教育や、科目内容を TL で学ぶ内容中心教授法 (content-based learning) の研究成果では問題点も指摘されており (Spada & Lightbown, 2002などを参照)、言語表現そのものについての意識を高めようとする言語の焦点化 (focus on form) や意識高揚 (consciousness raising)、さらには普遍文法 (Universal Grammar, UG) の立場からの修正フィードバック (corrective feedback) の必要性も叫ばれ始めている。

問題はこのような大きな流れの変化が、現場の、日本の英語教育に甚大な影響を及ぼすことである。「最新の」「進んだ」などということばの響きはよいが、一時は「最新」だった理論や教授法が批判を受けては下火になり、振り子の振れるごとく次のトレンドに取ってかわられる。過去にうまく行かなかつたものを改善することは必要だが、うまく行っていた部分まで崩してしまうことになる危険性も見過ごすべきではない。その授業を受ける生徒・学生にとっては、その学習経験は1度きりのものであり、うまく行かなかつた場合それは取り返

しがつかないこともある。それにも関わらず、そのような認識および責任感が教育政策立案者や、教師、教育／行政関係者にあまりに希薄であるという印象を否めない。

応用言語学研究の多くは英語圏、とくにアメリカでの ESL (English as a Second Language) 環境を前提にしていることが多い。習得のプロセスそのものは人類共通の普遍性を持っていると考えてもよいと思うが、そのプロセスを成功させるための環境要因については、日本が EFL (English as a Foreign Language) 環境である現実を無視することはできない。つまりアメリカでの最先端の理論や教授法を、日本の言語環境や外国语教育の現状にそのまま取り込んだとしても同じ効果は期待しがたく、日本の環境での効果の検証が必要である。

一方で小学校への英語教育導入を機に、社会的にも「日本人の英語力」や「日本の英語教育」への意見・要望・批判がかまびすしい。さまざまな人がさまざまな立場と経験から独自の提言を行なう。書店にはあふれんばかりの英語教材が並び、新聞には教材の広告、インターネット上にも英語学習に関する（日本人向けの）サイトだけでも一体いくつあるのかと思うほど、英語教育 자체が巨大産業と化している。こうなってくるとダイエット法よろしく、何を基準に、どの情報を信じて英語を勉強すべきなのかわからなくなり、学習者はウロウロし始める。実際に大学で英語を教えていても、民間の教材の効果についての質問や、自分の学習法が間違っていないか、という相談を最近特に受けるようになったと感じる。

本稿の目的は、英語教育および学習についてのあふれる情報を整理し、効果のある学習法を正しく取捨選択するために必要な、基準／枠組みの構築を目指す、その第一歩である。応用言語学、特に言語習得理論の分野では、言語の習得のプロセスの解明を目指しながら、学習の効果を科学的に検証しようとする実証研究が多数行なわれている。また「ことばの獲得」研究については言語学以外からも特に脳生理学や情報処理理論、さらには進化や遺伝子研究の分野からも参入が始まっている。これらの科学的・実証的な研究結果やモデルに照らし合わせて学習法や教材の効果を評価し、将来的には「学習者の特徴（母国語

力、過去の英語学習経歴、現在の英語力、英語学習の動機付けの強さや種類、年齢や性別など）と到達希望レベルおよび費やせる時間とエネルギーをもとに、どのような教材をどうやって学習したらよいか」という、いわば医者がカルテをもとに適切な治療を行なうような「オーダーメイド指導」のシステムを構築したいと考えている。その布石として今回はまず習得が成立するために必要な条件として「学習者」と「言語環境」および「インタラクション」を挙げ、各要素の理解を教師がどのように行なうべきかを問う。それを受けて「教材および学習活動」という単位で効果を検証していくことの重要性を説き、科学的な裏づけを得るべき情報源についてキーワード的にまとめる。

1. 習得の起こる条件

言語の習得が起こる条件とはいいったいどのようなものであろうか。第1言語（母語）では聴覚や脳の情報処理に問題がある場合を除き、音声言語の獲得が文字言語の獲得に先行する。第2言語および外国語の習得は第1言語の発達と何らかの関係を保ちながら、基本的に母語習得と同じ道をたどると考えられている。ここでは、外国語習得に必要な要素およびそれぞれの関係と、特に「教育」という視点から、習得における教師およびインストラクションの役割、さらに学習者をどう捉えるべきかについて述べる。

1. 1 学習者、環境、インタラクション

Breen (2001) は学習者要因を捉える上で、内在する要因のみで学習者を捉えるのではなく、学習者を取り巻く環境および学習者と環境のインタラクションも視野に入れるべきであることを主張しており、これは1990年代に入って急速に研究が進み、その重要性が認識されるようになった「学習者の理解」についての現在の考え方である。つまり様々な要因（例えばある性別、年齢、性格、動機付けなど）を内包する学習者の周りには学習が発生する場（その典型例が「教室」）が存在し、その学習が発生する場の外にはそれを囲むように学習者の生活する社会・コミュニティが広がっている。その社会・コミュニティは目標言語での生活を強制する場合（第2言語環境）も、しない場合（外国語環境）

も、その中間（例えば公用語環境）もありうる。以上を考慮に入れて、まず外国語の習得がおこる条件を図式化してみると、図1のようになる。

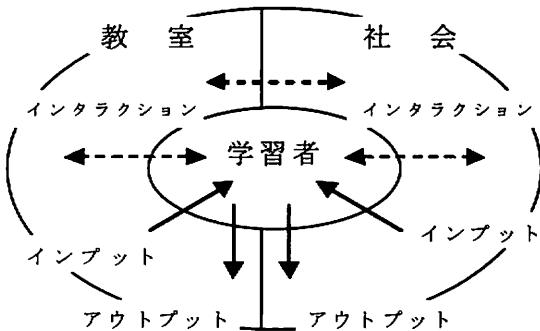


図1：言語習得が起こる条件と要素

図1からわかるように習得が成立するには、必須要素として「学習者」と「言語環境」が必要であり、典型的な言語環境として「教室」と「社会」が存在する。言語環境は学習者にインプットを与え、学習者は言語環境にアウトプットを行なう。その結果学習者と言語環境の間にはインタラクションが成立する。

外国語（第2言語）の能力を高めるためには、図1の中の要素（変数）の値を変えてやると良い。例えばバイリンガル育成のための環境整備として、中島は Landry & Allard (1992) の「巨視的モデル」や「カウンターバランス説」を紹介し支持している（中島, 1998, p. 42）。これは学習者をとりまく言語環境を目標言語によるものに変え、インプット・アウトプット・インタラクションを増やせばよいという考え方である。しかし多ければ多いほどよいとわかっていても、日本において英語のみでの言語環境を整えてやることは容易ではない。「どこまで」やれば「どの程度の」効果が期待できるのかを検証することが、急務だと思われる。

後述するが日本という環境で、外国語である英語を習得する場合を想定するとき、「環境」の値を大きく変えることが可能だとは、現状においてあまり考

えにくい。加藤学園などイマージョン教育に力を入れている教育機関やアメリカンスクール、インターナショナルスクールも国内には存在するが、圧倒的大多数の日本人は、このような環境に身を置くことなく英語を学習していかなければならぬ。だとすれば、むしろ注目すべきは他の要素だといえる。

1. 2 教師およびインストラクションの役割

第2言語習得理論においては目標言語環境にただ投げ込まれての自力の学習に比べ、「教師／インストラクション」の存在が、より効率的な習得を促進するとされている。この研究の源流は母語習得における母親語 (motherese, 現在は parentese) の存在とその特徴・習得における効果の研究であり、その後母語話者 (native-speaker, NS) と学習者 (non-native speaker, NNS) のインタラクションにおけるフォリナートーク (foreigner talk)、教室内で教師が学習者に用いるティーチャートーク (teacher talk) の研究へと波及した。そして理解可能なインプット (comprehensible input) が習得を促進するとして、理解しやすいインプットの特徴の調査と実際に理解しやすいのかについての研究が行なわれた。一方でクラスルーム・リサーチは教師と学習者のインタラクションを記述・分析する談話分析 (discourse analysis) へと発展している。

このような調査研究は教師をあくまで「学習者よりも高い目標言語能力を持ち」、「目標言語を使用しての学習者とのインタラクションを通じて」言語を教える存在として捉えている。ここでいうインストラクションとはクラスでのインタラクションと同義である。しかし実際には外国语教師の役割はもっと広く、たとえば目標言語に関する質問について適切に答えたり、観察によって学習者のつまづきを見抜きそれに対処する学習法を提示したり、あるいは教師そのものが成功した学習者モデルとして生徒に受け入れられたり、なども十分ありうる。教師の捉えかたの変化に伴い「インストラクション」の意味も変化し、より広義なものとなる。その上でどのようなインストラクションが学習者にとつて有益であるかを議論しなくてはならない。

1. 3 学習者の変化：時系列という視点

言語の習得は学習者本人の存在なしにはもちろん成立しないのだが、1970年代における動機付けや場独立性などの分類による研究結果が決定的なものでなかったためか、学習者そのものへの関心と科学的な調査研究はつい最近まで少なかった。過去の言語習得研究における「被験者」の一般的な外國語能力については特に性別を分けるでもなく、年齢についても明らかに臨界期以前の幼児などは別として、中学生で行なった実験でも成人での実験と同じ結果が出るだろうと仮説を立てることはよくある。しかし学習者が内包する要因に目を向け、それらを調査し、その結果をより効果的な教授に役立てていこうという動きは90年代から大きなうねりとなっている。たとえばEllis (2001) はmetaphor analysis（「外國語学習における学習者は、たとえるなら○○である」の○○を答えさせる）を学習者自身と教師に行ない、その結果、教師と学習者の間には気持ちの乖離があることを明らかにした。教師は言語学習を、学習者というコップに教授内容という水をそそぐようなものだと捉えがちだが、学習者側は学習を大変難しいものに捉えていたりする。このようなギャップに気づかず、教師が次々と教授内容を学習者に詰め込むと学習そのものが破綻を来たす危険性がある。

外國語学習における臨界期が声高に叫ばれ、小学校に英語が導入され、巷には「はやく始めないと手遅れですよ」と言わんばかりのメッセージがあふれているが、はやく始めてはやく脱落してしまう学習者のケアについては何も議論されていない。「自分はものにならなかったからせめてこどもには」と思う、当の親本人たちはそのまま英語ができなくてもよいのだろうか。そもそも一度（あるいはそれ以上）挫折し、すでに成人している学習者にはもう見込みがないのだろうか。

教師が学習者を本当に捉えようと思うならば、「成長」という視点をもって学習者を観察すべきである。同じ環境におき、同じ経験をさせ、同じインプットを与えたとしても、同じように学習が進むわけではない。学習者の違いを認めるとき、そこには学習者「間」の違いだけでなく、同じ学習者の「異なる時点」での違いも含めるべきであることを意識したい。

人間が誕生してから新生児期、乳幼児期、学童期、青年期、壮年期、老年期と、時とともに変化していくとき、そこには必ず個々の経験に支えられた学習スタイルやその年齢特有の記憶の容量、情報処理の特徴などがあるはずである。学習の成功の鍵をにぎるとして重要視される動機付けも、それぞれの年齢と発達段階に応じて変化するに違いない。また「英語とはこういうものだ」とか「外国語を学習するとはこういうことだ」とか「○○だから英語を勉強するのだ」という一般的な知識や学習に対する信条 (belief) も年齢や経験とともに変わることもある。そして学習した年数や内容により、外国語の能力そのものが学習者間で開いてくる。学習者の中で時間とともに変化する要因の存在を意識することは、必要だと思われる。

2. EFL (English as a Foreign Language) 環境でできること

日本人の英語力を高めようという意見は時に「英語公用語化論」という極論にさえ発展することがあるが、日本語ですべて事足りる日本国内の状況下でのこの提案は現実的ではないし、日本特有のことばとそのことばが支え、生み出してきた文化背景の価値をあまりにもおとしめる行為だとも取れる。複数の民族・言語（方言）が入り混じり公用語を必要とする国家ならいざ知らず、英語と日本語の2言語併用にさえ、大多数の日本人は国内での必要性を見出せないでいるに違いない。日本で英語を学ぶということは、一部の例外を除いてはどう転んでも、「外国語を学ぶ」すなわち EFL (English as a Foreign Language) 環境を意味しているのだから、その環境の中でどのような英語学習が可能であり効果的であるのかを検証していかなければならない。

2. 1 教材・学習法の効果検証とその理論的裏づけの必要性

書店に見られる教材やテキストの数、ラジオ・テレビ・ビデオ・インターネットでの英語プログラムの種類と量を見る限り、日本人の英語学習熱はすさまじい。外国語を学ぶ環境としてこれ以上のものはないように思われるが、その豊富さや便利さが逆に学習者を翻弄している観が否めない。私は平成14年の10月から1月にかけて ALC NetAcademy という WEB の学習教材を、授業の一環

として利用した。その際、意図的に自習の形式を取り、講義時間の最後に受講生に毎回コメントを提出させた。その結果、「迷う」学習者の姿が浮き彫りになつた。

NetAcademy では TOEIC のリスニングとリーディング演習に分かれており、まず「診断テスト」で自分の能力を測定してから、数十回のレッスンの中から選んで学習する。理解度クイズや単語・語句の説明、テキストの日本語訳に加え、リスニングでは音声テキストの速度調節（「ゆっくり」から「2倍」、「3倍」速）や指定したトラックのみの試聴、リーディングでは読む速度を設定してのフレーズごとの表示など、効果的だと言われている学習法をサポートする機能が盛り込まれている。しかし「テストの結果自分のレベルだと表示されている教材をやってみてもどうもしっくり来なかつた」とか、「単語はどの程度調べたほうがいいのか」、「どうして大統領のスピーチになると急に聞きづらくなるのか」、などのコメントが寄せられた。どんなにさまざまな学習法が用意されても、それを効果的に組み合わせる根拠となる知識が学習者には不足しており、そのような学習者をうまくガイドしていくことは機械では難しい。

外国語教育においては例えば、訳読法からオーラルアプローチ、C L T (Communicative Language Teaching) など、いわゆる「教授法」と呼ばれるものの変遷がある。どれが最も効果的な教授法であるかについてはいまだ決着がついていないが、「どれが」あるいは「どの教授法が」という視点ではなく、学習者が行なう「活動」と「その効果」について教師が把握しておき、学習者によって活動の種類と量を調節してやることはできないだろうか。

例えばバイリンガリズム研究の成果からは、TL での授業 (content-based や immersion) を行なうことによりインプットの量を増やし、言語を学ぶのではなく言語を使って学ぶというアプローチが提唱され、その効果が報告されている。日本の学校すべてでこのような環境を設定することは不可能でも、教室に一部このような活動を導入する（例えば教師がクラスルームイングリッシュを多用するなど）ことはできる。初期でのアウトプットを強制せず身体で表現して言語を学んでいく TPR (Total Physical Response) で授業 1 時間を費やすことは、大人の学習者には概して抵抗があるが、クラス活動のほんの一

部であれば気分転換の意味も込めてうまく取り入れられるだろう。もちろん小さい子供の学習者に対しては、TPRの活動を大いに取り入れれば、全身を使うことによる効果は高いと考えられる。

2. 2 注目すべき学習活動とその効果についての簡単な考察

日本の国語・英語教育活動の中で、昨今「音読」が衆目を集めている。ESL研究において「読み」の到達目標段階である「默読」に対し音読は、80年代においては積極的に推進されてはいなかった。その理由の主なものとしては①音読できることが必ずしも意味の理解につながらない（つまり、意味を理解していないなくても音読はできる）②物理的に音読にかかる時間に比べ、默読は処理のスピードが速い。つまり音読すると読むスピードが上がらず、默読の支障になる、の2つが挙げられた。しかしその後、脳のイメージング研究で有名な川島の調査結果（川島、2001, 2002a, b）からも音読による脳の活性化が裏付けられ、また心理言語学でも、文字を音に変換する能力が読解力の基礎になっていることが研究の結果明らかにされた（門田、2002）。言語教育の実践家の間からもその効果の高さが指摘されるようになり（例えば斎藤（2003）の朗読による英語学習、土屋（1998）の「只管音読」、深田、2002など）、音読も、教室において効果的に取り入れるべき活動の一つとして見直されてきている。

音読と同じくシャドウイングも、言語のボトムアップ処理能力を高めるのに効果的な学習活動であることがわかつてき。シャドウイングは同時通訳訓練に取り入れられて一部の英語関係者にはよく知られていたが、自学習用の一般向け教材としてシャドウイングを取り入れた『K/Hシステム学習法』（国井・橋本、2001）が販売されるなど、にわかに市民権を獲得しつつある。

シャドウイングに対してディクテーションはよく「総合力がわかる活動」と評されるように、音真似だけでは済まず、出来・不出来が単語力・文法力、スペリング能力などに大きく左右される。山内は外国語の聴解における障害要因（1997）を踏まえ、英語能力を高めるためのオンライン・ディクテーション教材の開発を行なう中で、リスニングの「飽和点」（同じ文や語を聞いても、2～3回目以降は頭打ちになる現象）に着目し、能力の高い学習者ほど語彙力・

文法力を駆使して、聞き取りにくい部分を推測して補う力がはたらくため、飽和点に到達するのを遅らせることができるとしている（2002）。

一方で、語学教室におけるビデオやパソコンなどの視聴覚教材は、もはや珍しい存在でなくなった。一般にカセット・CDなど音声だけの授業よりも生徒の反応はよく、集中力しているように見える。しかし視聴覚教材を利用することは「楽しい」「おもしろい」「わかりやすい」という学習者の肯定的な意見だけにとらわれずに、音声のみと音声と映像、あるいは音声と映像と文字（例：洋画のキャプション）の提示により、学習効果がどう変化するか（例えばマガーグ効果の存在など）を理解したうえで、教師は活動を工夫する必要があるだろう（井上、1999；竹内、2000参照）。

「英語が使える」ようになるためには「英語を使う」体験を多くすることが最も重要である、というのは尤もな意見だが、言語に関する側面の知識は無用の長物ばかりとは言えない。例えば「日本人は発音を気にしすぎる、発音なんか気にせず堂々とジャパニーズ・イングリッシュを話せばいい」という意見も耳にするが、相手が理解できるだけの発音は確保されなければならない（大津・鳥飼、2001）。リスニングに関して言えば、発音時の口の形や音の連結についての知識などが聞き取り能力を向上させることを古家（1995）が報告している。日本人が最も不得意とするLとR、および日本語で「ア」と認識される英語の3つの母音（/ɑ/, /ʌ/, /æ/）の弁別を徹底的に訓練することにより、聴解力が向上したとするATR研究所の報告もある（山田・足立、1998）。発音や英語の音変化に関する知識を勉強する時間、あるいは特定の音の聞き分けを訓練する時間と、同じ時間英語の教材を聞き流した場合、それぞれ聴解能力の変化において効果がどう違うのか、検証が欲しいところである。

耳の訓練という点では他にも注目すべき教材・活動がある。紙面の都合上深くは触れないが、まずはマジックリスニングという「日本人の聞き取れる日本語音を、10日あまりの訓練で、英語音に対応できる聴解力に変える」教材である。これについては現在データを収集中で、近いうちにその効果について試論をまとめる予定である。次に「速聴」教材だが、その効果について案内書には一般的に「高速処理で訓練すると（そのスピードのギャップのおかげで）普通

の教材がゆっくり聴き取れ、理解しやすくなる」と述べてある。その説明はもつともだが、「だから効果がある」という説明は承服しがたい。高速処理は普通速度の処理とどう違うのか、という点が明らかにされるべきであり、私は河野らのグループ（河野, 2001）が突き止めた、音声インプットのスピード変化とそれに伴う脳の言語処理の質的変化との関連性に注目している。さらに特筆すべきことだがマジックリスニングは子どもへの使用を禁止しており、速聴教材も発売元によっては子どもへの使用を考慮するものが見られる。

外国語では試されていないが「古文をひたすら音読させたら、生徒の国語の現代文の理解力が上がった」という松永（2001）の報告も興味深い。しかもこの実践では、音読する教材が古代にさかのぼるほどより高い効果が得られたとされており、「カタカムナ語」という日本語のルーツとされる古代語の音読まで導入されている。この方法が効果的である実践者本人の説明は別稿に譲るが、英語学習でも取り入れて、効果を検証する価値はあると考える。

他にも実験的に筆者が授業で取り入れているものに、斎藤孝提唱の「三色ボールペン方式」がある。母国語で効果があるのなら、外国語でも試して効果を検証すべきだと考える。あるいはストラテジー教育（Cohen & Dörnyei, 2002; Chamot, 2001 参照）やコーチングの手法も取り入れることを検討している。またここでは触れなかったが、教師は「留学」も学習活動の一つの選択肢と捉え、その効果について理解しておくべきであろう。

2. 3 日本の英語教育はどこへ行くのか：大学レベル

英語が「科目」として教えられている日本では、英語も他の科目同様「いい大学に合格するために必要な勉強だから」という動機付けがいまだ根強い。大学に入学を許されるのが高校生人口のごく一部であった時代には、大学入試は「選別」の道具として機能するために、難しい問題をあえて出題する必要があった。英語に関しても普段使わないような、いわゆる「重箱の隅をつづいたような」出題が多いと批判を受けていたし、リスニングを含まない筆記試験の時代が長く続いたことが中学・高校レベルでの読解・文法中心の教授法を助長したと言える。しかし英語教育を「ことばによるコミュニケーション能力の育成」

として捉え直した結果、音声によるコミュニケーション練習を伴わない教授法や、その延長線上にある従来型の大学入試は当然のごとく批判の対象になった。その結果が現在のオーラル・コミュニケーション科目の高校への導入・実施、大学入学個別試験（いわゆる2次試験）でのリスニングテスト導入大学の増加、文部科学省によるセンター試験へのリスニング導入計画などに反映されている。

一方大学は、少子化による全入時代を目前に控え、競争の危機にさらされている。同時に「いい大学を出ること＝いい会社に入り、社会的に成功すること」という構図がかなりの部分ですでに崩壊し、大卒だからといって就職がうまくいくとは限らない世の中になったことが、大学教育の価値を見直す必要性を生み出した。このような状況を背景に琉球大学英語系教育・カリキュラム委員会（2003）は、共通英語科目受講生および、非常勤を含む英語科目担当教官と英語以外の学内専任教官に大規模なアンケートを行ない、その結果を「自己点検・評価アンケート調査結果報告書」としてまとめた。

その結果である意味衝撃的だったのは、「伸ばしたい英語力」に関する学生の希望と、非英語系教官の希望との見事なまでのギャップであった。つまり学生（1・2年次）は「外国人と会話する能力」を身につけたい傾向が強いのに対し、教官側は「読解力」の養成を強く望んでいるという結果が出たのである。英語（外国語）以外の教官は学生のオーラル・コミュニケーション能力を評価するわけではなく、専門教育（3・4年次）において英語の文献が読めるかどうかで、共通英語教育を評価する傾向にある。報告書に先立って2003年3月に開催した、学内シンポジウムにおけるパネリストとフロアとのやりとりでも、その傾向は明らかになった。

直読直解とオーラル重視の英語教育による学生の読解力・文法力低下の傾向は鳥飼（2002）も指摘しているが、琉球大学に関していえば、専門教育に携わる大学教官もそれを感じ、文献を読めない学生に危機感を強めているのではないか。しかし非英語系教官は、大学のカリキュラムの中でその埋め合わせをするほどの時間的猶予を共通英語教育に許しているわけでもない。では入学試験を以前のように文法重視・翻訳重視にすれば読めるようになるかといえば、話

はそれほど単純ではない。少なくとも現在の流れは、それ以前の反省点に立つて起こったものであり、文法重視・翻訳重視の英語教育は一度はその失敗を認めたものである。また、大学の専門教育における英語文献読解の必要性は、学生の「話せるようになりたい」という思いや、社会が求める4技能（聞く・話す・読む・書く）バランスの取れた英語能力と多少ずれていることを知っておかねばなるまい。

2. 4 誰にいつどのような英語学習を指導するのか：「なぜ」という視点

教師はどうやって自分の教授法を決めるのだろうか。もちろん目の前の学習者のレベルや興味、将来の目標を視野に入れて自らの教授法や教授内容（難易度）を調整する。しかし多くの場合、自己の英語（学習）体験が教師の教え方や学習指導に大きく影響する。つまり自分が「このやり方でうまくいった」という場合は、同じことを学習者にさせようとするであろうし、逆に「うまくいかなかつた」と思えばその方法は採用せず、むしろ別の方法を探し出し、それを使ってみようとするだろう。一方で、英語教師になろうと志し大学で（その当時）最先端の英語教育の基になる理論や教授法を学べば、それを自己の教授法の拠りどころとすることは十分ありうる。

誰しも、自分の成功・失敗体験に頼らず意志決定を行なうことは難しい。「自分がこうやってうまくいったから」という呪縛から逃れることは、時に不可能とさえ思える。逆に「うまくいかなかつた」という体験はその教授法の頭ごなしの否定的な評価につながったり、その失敗を帳消しにしてくれそうな新しい理論や教授法の盲目的な信奉につながったりする危険性が高い。

現在、日本の英語教育についてさまざまな立場の人たちが、自らの学習体験や教育実践に基づいて意見を述べている。しかし「文法はいらない。コミュニケーションが大事だ」という人がいる一方で、「文法をおろそかにすると、ブロークン・イングリッシュしか話せなくなるぞ」という人もいる。「やっぱりNS（社会一般の通念では、いまだ『アメリカ・イギリスをはじめとする英語圏の白人』）に習わなければ」という意見には、「いや日本人の教師が教えてこそ、学習者の立場に合わせた細やかな指導ができる」という反論が出る。どれ

も正論であろうが、それらがどこまで一般化が可能なのか定かではない。しかし、多くの日本人が「英語を勉強しよう」「英語ができるようになりたい」と思っている中で、その年齢・学習環境・目的・現在の英語知識と能力・目標とするスキルやレベルが多様化を極めているのは、確かである。

だからこそ科学的な検証の結果に基づき、個々の学習者要因と学習環境に応じたオーダーメイドの指導法が必要だと考える。「学習者はどこで、なぜつまづいているのか」「何が足りないのか、どうすれば今の学習膠着状態を開けるのか」を学習者も教育者も意識していれば、おのずと学習者個人に合った指導に到達するとは思うが、そこには「なぜ」ある学習法を「処方」するのかについて、科学的な裏づけが必要である。

2. 5 科学的な検証や理論の枠組みを得る情報源

平良（2002）が言語習得研究における脳研究の成果の重要性を述べたように、ことばの獲得研究は今や広範囲の学問分野に広がっている。伝統的に専門研究というと「深く」「詳細に」を好しとする気風が現在もあるが、ことばの獲得を助ける「言語教育」という実践に携わる身として、例えば「言語学」だけの専門家として突き詰めていくよりも、よりさまざまな分野の成果を知っていくことが求められていると感じている。その中で情報源となる分野を以下に、キーワード的に挙げてみる。

2. 5. 1 「学習者」を理解するためのキーワード

学習者の理解にまず欠かせないのが①心理学・心理言語学的アプローチで、特に母語の獲得の初期段階、知覚・学習プロセスおよび発達についての研究成果は重要である。認知的アプローチやPDPモデルなども知っておくべきである。次に②普遍文法のアプローチは、母語習得においてその理論の妥当性がほぼ確定されつつあり、第2言語習得にも応用され研究が進んでいる（Crain & Thornton, 1998；ワイト, 1992）。③は情報処理理論からのアプローチで理系・文系の枠組みを超えて、コンピュータプログラムで言語習得をシミュレーションする研究を行なっている須賀・久野（2002）などはその典型だし、

他に小野田（2002）の研究も注目に値する。④脳からのアプローチは言語障害や言語療法と接点を持ち、最近の脳活動を測定する機械の飛躍的進歩により、新しい知見が続々発表されている（池谷, 2001, 2002; 川島, 2001, 2002a, b, 川島×吉川, 2003; Kubota, 2002; 酒井, 2002; 澤口, 1999, 2000; 立花, 2001; 中田, 2001, 2002; 萩原, 1998）。

④のアプローチは、言語の獲得や処理は脳によって行なわれるという認識の表れだが、同時に⑤運動学的アプローチの存在も忘れてはいけない。脳はそれだけで独立して機能するのではなく、筋肉を動かし、息をコントロールすることによって発話が起こる。からだのとるリズムや会話でのリアクションなど、運動面もことばを捕らえる重要な視点である。ことばを人間特有のものと考える伝統的で根強い視点に支えられた⑥進化論的アプローチも、ことばの獲得・処理において見過ごしてはならない。チンパンジーやボノボなど類人猿に（視覚）言語を教えその発達を観察する研究や、鳥がさえずりや歌によって行なうコミュニケーションと、その歌の獲得の特徴についての研究、または進化の過程でおこった言語と2足歩行、手の機能獲得との関係などは知っておくに値する（斎藤・谷口, 2001; 佐倉, 2002; 葉山, 1999; 渡辺, 2001）。また将来は⑦遺伝子学的アプローチももっと盛んになるかもしれない。すでにある種の言語障害が遺伝子情報によって子孫に受け継がれ、発現している例の報告を萩原（1998）は紹介している。ヒトゲノム計画によって、人間の遺伝子情報はすでに解読された。だとすればある学習者が外国語の学習に向いているかどうか、その人にどういう学習法が効果的か、などを遺伝子判断できるようになるのも案外遠くないことかもしれない。

2. 5. 2 「言語環境」を理解するためのキーワード

本稿の最初で述べたように言語習得が成立するためには学習者とそれを取り巻く言語環境が必要である。言語環境の研究についての中心は①談話分析研究であろう。学習者の周囲でどのような特質をもった言語が話されているのか、その内容、スピード、ポーズ、やりとりの間合いなどがこの分野の研究によつて明らかにされる。また「場」や「会話の相手」に応じたインタラクション

(例えば、教師ー生徒、親ー子、友人同士、同性対異性、など) も観察・研究の対象となり、これは②語用論の分野である。目標言語でのていねい表現や取るべき態度なども、目標とする言語環境でのデータによって規範的なものが構築される。①と②が多くの場合、言語使用とそれをとりまく状況のケーススタディ的な記述を前提にするのに対し、③コーパス言語学は量的裏づけを保証する。さらに④社会言語学的アプローチのもとでは、国家の言語政策による言語環境の変化と個人・社会へのインパクトを考慮することが求められる。そして最後に⑤バイリンガリズム研究はコードスイッチングやアイデンティティの問題など、学習者そのものに関わる要因を対象とする一方で、バイリンガルになるための環境とその成果の検証なども行なわれており、学習者にふさわしい環境について有益な知見が得られる。

以上キーワードを連ねる形で、注目すべきアプローチを挙げた。これですべてではないだろうが、ざっと挙げただけでもこれだけ広範囲にわたっているのだから、よほど心してフォローすべきだと考える。

3. 結び：オーダーメイドの英語学習指導の構築に向けて

学習者を成功に導こうと努力する教師はよく、医者に例えられることがある。いわく、困っている（つまづいている）学習者は病気の患者のようなもので、医者が患者を診察し、病気の原因を突き止め、正しい処方を行なうことによって状態が改善されるように、教師も生徒を教え・観察・調査し、学習の障害要因を突き止め、適切に対処することにより、生徒の学習が進む、というわけである。志水は「新薬を開発するような調査・研究に携わっておらず、町医者の立場で日に数人の患者を診るような教師であっても、ひとりでも多くの学習者が救われるようになつこつと教えていくことが大切なのではないか」と語った（パーソナルコミュニケーション）。全く同感であるが、留意すべきは「町医者」だからといって勉強不足による診断ミスは許されないし、また町医者だからこそ、たくさん教えれば教えるほど単純な理論では説明が難しい、様々な症例に出くわすことが多くなるという事実である。

外国語の教育は生死を分ける病気治療と異なり、多少ずれた診断や治療を受

けても命を落とすことはまずない。しかし、外国語教育にじかに携わる教師は、自分の行なう治療（教育）とその結果から目をそらしてはならない。だからこそ自戒を込めて、学習活動の効果の検証と学習者との相性についての研究を進め、適切な診断・治療ができるシステム、すなわち「オーダーメイドの英語学習指導システム」の構築を提言する次第である。

注

事実、早期英語教育の牽引力の中心とも言える臨界期仮説および学習者要因の中の「年齢」について Cohen & Dörnyei (2002: 171) は次のように指摘する：

最近の研究によると、「[第2言語の習得においては] 若いほど良い (the younger the better)」という原理が実際に働くのは、[学習者にとつて] 第二言語が常に自然な状態で与えられる環境においてのみ（例えば、フランスでフランス語を学ぶような場合）であり、典型的な教室環境つまりその言語に触れる量が比較的少ない場合においては、幼いこどもより少し年齢の高いこどものほうが習得に向いているという結果が出ている、ということは、[外国语の教室環境では] 「年上のほうが有利 (the older the better)」が正しいのである。（筆者訳。〔 〕内は筆者による補足。）

引用文献

- 池谷裕二. 『記憶力を強くする：最新脳科学が語る記憶のしくみと鍛え方』 東京：講談社ブルーバックス， 2001.
- . 『最新脳科学が教える高校生の勉強法』 東京：東進ブックス， 2002.
- 井上智義. 『視聴覚メディアと教育方法』 京都：北大路書房， 1999.
- 英語講義検証プロジェクトチーム（代表：宮平勝行）. 『平成14年度実践報告書』 沖縄：琉球大学， 2003年5月.
- Ellis, R. The metaphorical constructions of second language learners. In Breen, M.P. (Ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New*

Directions in Research, Singapore: Pearson Education Ltd, (2001):65-85.

大津由紀夫・鳥飼久美子. 『小学校でなぜ英語？学校英語教育を考える』東京：岩波ブックレット No. 562, 2002.

大坪治彦. 『ヒトの意識が生まれるとき』東京：講談社選書メチエ 218, 2001.

萩原裕子. 『脳にいどむ言語学』東京：岩波科学ライブラリー 59, 1998.

小野田 崇. 「学習の加速（ブースティング）」『脳情報数理科学の発展：21世紀に広がる脳科学の新しい胎動』125-132, 東京：サイエンス社, 2002.

門田修平. 『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか：第2言語理解のメカニズム』くろしお出版, 2002.

川島隆太. 『自分の脳を自分で育てる』東京：くもん出版, 2001.

———. 『読み・書き・計算が脳を育てる』東京：子どもの未来社, 2002a.

———. 『朝刊10分の音読で「脳力」が育つ』東京：P H P 研究所, 2002b.

———×吉川成夫. 「『読み・書き・計算』が脳と学力を育てるか？」小4教育技術 1月号, 12-21. 2003.

国井信一・橋本敬子. 『究極の英語学習法 K/H システム』東京：アルク社, 2001.

Kubota, M. MEG evidence of early and late syntactic processes in English auditory comprehension by L1 speakers and L2 learners. *Seijo English Monographs* 34, 2002.

Crain, S. & Thornton, R. *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax*. MIT Press, 1998.

Cohen, A.D. & Dörnyei, Z. Focus on language learner: Motivation, styles, and strategies. In Schmitt, N. (Ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*, London: Arnold, (2002):170-190.

河野守夫. 『音声言語の認識と生成のメカニズム：ことばの時間制御機構とその役割』東京：金星堂, 2001.

斎藤 孝. 『からだを揺さぶる英語入門』東京：角川書店, 2003.

- 酒井邦嘉. 『言語の脳科学：脳はどのようにことばを生み出すか』 東京：中公新書 1647, 2002.
- 佐倉 統. 『進化論という考え方』 東京：講談社現代新書 1598, 2002.
- 澤口俊之. 『幼児教育と脳』 東京：文春新書 059, 1999.
- . 『わがままな脳』 東京：筑摩書房, 2000.
- 志水俊広. パーソナルコミュニケーション, 2003年5月.
- Chamot, A.U. The role of learning strategies in second language acquisition. In Breen, M.P. (Ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Singapore: Pearson Education Ltd. (2001):25-43.
- 須賀哲夫・久野雅樹（編著）. 『ヴァーチャル・インファント：言語獲得の謎を解く』 京都：北大路書房, 2002.
- Spada, N. & Lightbown, P.M. Second language acquisition. In Schmitt, N. (Ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*, London: Arnold, (2002):115-132.
- 平良辰夫. 「言語と脳」 山内進（編著）. 『ことばの諸相：英語応用言語学入門』 沖縄応用言語学研究会, (2002) : 123-142.
- 竹内 理（編著）. 『認知的アプローチによる外国語教育』 東京：松柏社, 2000.
- 立花 隆. 『脳を究める：脳研究最前線』 東京：朝日新聞社, 2001.
- チョン・チャンヨン（著），キム・スンホ（訳）. 『英語は絶対勉強するな』 東京：サンマーク出版, 2001.
- 土屋澄男. 『あなたも英語をマスターできる：成功のための5つの公理と只管音読のすすめ』 東京：茅ヶ崎出版, 1998.
- 鳥飼久美子. 『TOEFL・TOEICと日本人の英語力：資格主義から実力主義へ』 東京：講談社現代新書, 2002.
- 中島和子. 『バイリンガル教育の方法：12歳までに親と教師ができるこ（増補改訂版）』 東京：アルク社, 2001.
- 中田 力. 『脳の方程式 いち・たす・いち』 東京：紀伊國屋書店, 2001.
- . 『脳の方程式 ぶらす・あるふあ』 東京：紀伊國屋書店, 2002.

- 葉山杉夫. 『ヒトの誕生：2つの運動革命が生んだ＜奇跡の生物種＞』 PHP 新書 080, 1999.
- 樋口忠彦ほか（編）. 『小学校からの外国語教育』 東京：研究社, 1997.
- 深田三四郎. 『音読で英語下手が治る』 東京：ゴマップクス, 2002.
- 古家貴雄. 「リスニング・コンプリヘンション能力を構成する諸要因の相関関係について」 *Language Laboratory* (1995) : 107-121.
- Breen, M.P. Introduction: Conceptualization, affect, and action in context. In Breen, M.P. (Ed.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Singapore: Pearson Education Ltd. (2001):1-11.
- 正高信男. 『0歳児がことばを獲得するとき：行動学からのアプローチ』 東京：中公新書 1136, 1993.
- . 『ヒトはなぜ子育てに悩むのか』 東京：講談社現代新書, 1995.
- 松永暢史. 『子どもを伸ばす音読革命—ぐんぐん国語力がついてくる驚異の「日本語一音一音法」』 主婦の友社, 2001.
- 山田 純・松浦伸和・柳瀬陽介. 『英語学力差はどこから生じるのか』 東京：大修館, 1988.
- 山田恒夫・足立隆弘・ATR 人間情報通信研究所. 『英語リスニング科学的上達法』 東京：講談社, 1998.
- 山本雅代. 『バイリンガルはどのようにして言語を習得するのか』 東京：明石書店, 1996.
- 山内 豊. 「リスニングの過程と問題点」『L L 通信』 193号, (1997) : 10-13.
- . 「音声情報処理モデルの視点からの英語リスニングの困難点の分析：繰り返し聞くことの限界と『飽和点』を克服するための CALL システムの開発」『第42回全国研究大会 発表要綱』 外国語教育メディア学会, (2002) : 86-87.
- 琉球大学英語系教育・カリキュラム委員会. 「共通英語教育自己点検・評価アンケート調査結果報告書」琉球大学 大学教育センター, 2003.
- ワイト, リディア (著). 千葉修司・ケビン=グレッグ・平川真規子 (共訳).

『普通文法と第2言語獲得：原理とパラメータのアプローチ』東京：
リーベル出版, 1992.

渡辺 茂. 『ヒト型脳とハト型脳』東京：文春新書 213, 2001.

Towards Tailored Teaching in Foreign Language Instruction: Approaches from Applied Linguistics Viewpoints

Abstract

Teaching methodologies in English as a Second Language (ESL) have long sought “the best method,” though the results never seem to be conclusive. In English classrooms in Japan, teachers use the so-called “eclectic method” as a result. It is still true that methodological trends basically shift according to the most popular theories at the time of teaching. For example, English education in Japan recently has undertaken a major reform, introducing the teaching of English in public elementary schools and further encouraging teachers to use mainly English in classrooms.

In this paper, I argue that teachers, school administrators, and policy makers must not underestimate the magnitude of changes in their language-teaching policies and methods. That argument leads us to realize the necessity of examining empirically the effects of learning activities such as “reading-aloud,” “rapid-material listening,” “shadowing,” and “dictation,” among others. At the end of the paper, I listed several keywords with which teachers can use to access resources from different learning/teaching perspectives, which would be useful for teachers when analyzing the learner and the environment.