

## 外国語学習理論の歴史

第二言語学習そのものは何千年も前から行われており、それに関する言説もそれなり

## 5

## どんな学習法なら効果があがるのか

第1章と第2章で、日本人が英語ができない理由を論じました。第1章は動機の問題（日本人には英語の必要性は低い）、そして第2章で、日本語と英語の距離（日本語は英語とかなり違うので日本人には難しい）について、それぞれ日本人が英語学習において不利になっていることを示しました。しかし、だからといって、それがすべてではありません。日本人に英語ができない理由には、学習法の問題も当然あります。本章では、第二言語習得研究の成果から、学習法・教授法について検討したいと思います。まず、外国語学習に関する理論がどのように変わってきたか、その歴史を振り返ってみたいでしょう。

- (1) 言語習得は、かなりの部分がメッセージを理解することによって起こる。  
 (2) 意識的な学習は、  
 (a) 発話の正しさをチェックするのに有効である。  
 (b) 自動化により、実際に使える能力にも貢献する。  
 (c) ふうに聞いているだけでは気づかないことを気づかせる効果がある。

結論的には、次のようなまとめが現実的なのでしょう。

分が多い、というのは否定のしようがない事実です。そしていくというのは事実上不可能なのです。ですから、インプットだけで習得される部  
 明できないものが多数あります。それを、すべて意識的に理解し、さらにそれを自動化  
 知識は、一般の人には意識的には説明不可能なもので、言語学者でさえも、きちんと説  
 というのは、意識的には習得できないものも多数含まれています。実際、かなりの文法  
 一方、自動化モデルにも問題があります。第5章で詳しく説明しますが、言語の知識

化させる必要があるのかもしれない。

## 言語学と心理学による学習理論

初めて第二言語習得、もしくは第二言語学習を科学的にとらえようとしたのが、心理学と言語学です。第二次大戦のころから、謀報活動の必要性から効率のよい外国語教育が求められたという背景をもとに、特に米軍関係の語学教育機関で、より科学的に外国語教育にあたる動きが活発になりました。そして、第二言語学習にもっとも関連する分野として心理学と言語学が駆り出されることになるのですが、その当時、言語学では「構造主義言語学」「心理学では「行動主義心理学」が主流となっていました。

「個々の言語は互いに限りなく異なりうる」という信念のもと、多くの言語の音声、文法体系を記述することを主たる目的としていました。また、行動主義心理学は「刺激-反応」による学習理論をかかげ、あらゆる学習は、刺激-反応にまとづく「習慣形成」だ、という見方をしていました。

語の違いの対比をして(対照分析)といいます、その違ったところを徹底的にドリルし、第二言語における新しい「習慣」を身につければその言語(第二言語)は使えるようになるという考え方に立った教授法が確立されました。これが「オーディオリンガル教授法」です。この教授法は日本の英語教育にも持ち込まれ、オーラル・アプローチという名前が当時かなり使われたようです。年輩の読者は覚えているかもしれません、昔「パターン・プラクティス」というテキストで、次々に生徒に文の変換(たとえば、肯定文→否定文)などをさせる教授法です。

ところが、一九六〇年代にノーム・チョムスキー(Nohm Chomsky)というマチューセット工科大学(MIT)の言語学者が構造主義言語学と行動主義心理学の基礎をひっくり返してしまったことによって、オーディオリンガル教授法の理論的な背景が破綻してしまいました。さらに、実際にオーディオリンガルで教えるのもどうも使えるようにならない、ということもわかってきました。そういった理由から、この対照分析とオーディオリンガル教授法は、力を失っていききました。

理論的な背景が失われてからは、音楽を聞かせながら勉強するサジェストペディアとか、ほとんど語ぎに学習するサイレントウエイとか、面白い教授法がいくつも出てきましたが、これという決定打はありません。教授法に関しては、決定版がない、という

時代がその後、続いています。

しかし、第二言語習得や、応用言語学の研究成果から、現在望ましいと考えられている原則のようなものはありません。それは、「言語の形式に焦点をあてるのではなく、言語の意味、すなわち、言語を使ってメッセージを伝える」ことに学習活動の重点をおくことです。これは、「コミュニケーション・アプローチ」もしくは「伝達中心の教授法」などとよばれています。第4章で述べたように、言語習得がメッセージの意味を理解することで進むのであれば、言語を伝達の手段として使うことを学習活動の中心におくべきなのです。

文法訳読方式と、オーディオリンガル教授法の共通点は、どちらも「意味」ではなく、「形式」に教授の重点をおいていることでした。言語習得の原則からかけはなれているという意味では両者は同じです。第二言語習得理論からは、メッセージ、すなわち意味の伝達に重点をおいた教授法がより効果的なものだとはいえるでしょう。

### 「第二言語習得研究」の誕生

構造主義言語学、行動主義心理学にもとづいたオーディオリンガル教授法の隆盛が終わった後は、第二言語教育、第二言語学習に関する科学的な研究は、「第二言語習得」

という分野に移ることになります。エジンバラ大学の応用言語学者ピット・コルダー(Fit Corder)の一九六七年の論文「学習者の誤用の重要性(The significance of learners' errors)」が、第二言語習得研究の誕生である<sup>7</sup>、とよくいわれています。このコルダーの論文では、学習者の犯す誤りは学習者の心理的なプロセスを反映して出現するのだとされています。それを研究していくことによって第二言語学習のメカニズムの解明につながるというのが、コルダーの基本的な発想です。

なぜこれが画期的だったかという点、それまでの第二言語学習に関するアプローチ、たとえば対照分析とオーディオリンガル教授法は、完全に言語学・心理学理論からトングラウソンの提唱されたものであり、学習者に目を向けていなかったからです。実際、対照分析とオーディオリンガル教授法では、習得対象の言語の分析と、その当時有力であった行動主義心理学の学習理論にもとづいて、学習者の習得の難易度を勝手に推測してまいりました。ところがその推測ないし仮説が実際に正しいかという検証はあまりなされなかつたのです。そこで、そういう検証をするために学習者のデータを集めてみたら、仮説は支持されませんでした。

コルダーのこの論文が第二言語習得研究の誕生といわれているのは、この論文を境に第二言語学習の研究が学習者の誤用を分析する、つまり学習者の実際の習得プロセスを

## 中間言語分析

まず、「中間言語」とは何かを説明して置く必要があります。中間言語とは当時、シンガポールにいたラリー・セリンカー(Larry Selinker、現ニューヨーク大学)の用語で、学習者言語は学習者の母語から徐々に学習している第二言語に近づいていき、どの段階をとっても、その一つの中間のどこかにある、という発想にもとづいていました。さて、中間言語分析が誤用分析と何が違うかという点、誤用分析の視点が「学習者が間違えたかどうか」つまりターゲット(目標言語)の「正しい」用法)との比較で行われるのに対し、中間言語分析というのはターゲットと合っているかどうかという点では関係なく、学習者言語の「自律性」に着目し、「学習者がつくりおける言語では、ターゲットとは別に学習者なりのルールをつくりおけているのだ」という観点で学習者言語をみる点です。

一九八〇年代以降は、学習者の中間言語のシステムがどうなっているのか、それはどのように発達していくのか、どのような理由でそのような習得がみられるのか、といったことを明らかにするのが第二言語習得研究の中心課題になって現在まで続いています。

## 誤用分析の限界

のものを研究するという方向に進んだからなのです。

コーナーが行った学習者言語の分析は、「誤用分析」とよばれます。ところで、誤用をみていけば学習者の習得パターンのようなものはある程度みえてきますが、それだけみていたのではわからない、さまざまな問題もあります。

たとえば、学習者は使いにくい表現を「回避」することがあります。たとえば、ある学習者が「英語の前置詞つき関係代名詞(例: which)は使いにくいから、その表現は使わないで他の表現で言おう」という回避をする、その学習者に which が実際に使えるのかどうかはわかりません。

誤用分析だけをしていただけでは、実際の学習者言語、学習者の中間言語システムの全体像はわからない、ということをはっきり指摘した南カリフォルニア大学のジャクウェリン・シヤクター(Jacquelyn Schacter、現オレゴン大学)の有名な論文「誤用分析の誤り(An error in error analysis)」が一九七四年に発表され、それ以来徐々に、学習者言語の分析に関しては「誤用分析」から「中間言語分析」という方向に向かうことになりました。

## 第1 言語習得研究における重要な発見

これまでの第二言語習得研究でわかったことについて、すでにこの章である程度説明してきましたが、それ以外で、外国語教育・学習にとって重要と思われるものを、応用的側面を中心に紹介しましょう。

## 習得順序

「習得順序」というのは、学習者がどういう順序でさまざまな文法項目を習得していくかということです。すでに述べたように、これについては主に英語の文法形式の習得順序の研究が一九七〇年代にかなり行われて、ある程度わかってきました。

それに加えて、「発達順序」というものもあります。それは文法形式の習得順序とこの発達順序はどう違うのかというと、はっきりとした違いがあるとはいえないのですが、文法形式の習得順序のほうは、具体的にいくつかの形式たとえば、冠詞、複数形、過去形、進行形、動詞などをみて、それがどういう順序で習得されるかを調べるのに対して、発達順序のほうは、ある一つの言語領域に関してどのように発達していくかを調べます。そして、発達順序は基本的には変えられないようなものだという前提が、暗黙にではありますが、おかれているようです。

たとえば、否定文・疑問文などの発達に関する研究がそれです。ジョン・シモン(John Schumann、現カリフォルニア大学ロサンゼルス校のハーバード大学の研究グループが行った否定文の発達順序の研究によると、英語の場合、正しい動詞否定文は I don't go なのに、学習者はたどえば I go と言います。しかも、すべての学習者がたどる日本語のように否定辞(ない)が動詞の後にくる(行か+ない)言語を母語とする学習者であっても、例外なく go + not という、否定辞 not を動詞の前におく段階を通るといわれています。

この否定表現の発達順序の研究は、第一言語が違っても発達順序は普遍的である証拠としてよくもち出されます。同じように、疑問文はどういう順序で習得するかという研究もあります。それから、ドイツ語の語順規則を習得するときに、変えることのできない段階を通るとされています。

こういう習得順序研究を通じて、学習者の習得パターンがある程度わかってきました。これは、とくに第二言語の教師や学習者にとっては、重要な示唆があります。たとえば、中学校の英語では、二人称単数現在(二単現)の動詞接尾辞の、は、かなり早い時期に導入されます。ところが三単現の、s が実際に使えるようになるのは相当後である、ということは何多くの研究によって証明されています。どんなにルールがはつきりとわか

## 教えることで効果はあるのか

「教えることで効果はあるのか」という問いを立てること自体、非常にラディカルなことですが、こういう当たり前と思えるようなことを疑ってみるのが、研究を進める上で大事なことです。我々が当たり前だと思っていたことが、実際に調べてみるとそうでもない、ということはあるからです。(たとえば、リストラで経費削減をすれば業績が向上すると一般には思われていますが、経営学の研究者が調べてみると、業績悪化につながっているケースが多いそうです。アメリカの話ですけども。)

91

語の先生がそこでいちち「おいしくなかった」と直しても、あまり効果は期待できないでしょう。「食べない」もできないうちから「おいしくなかった」ができるなんていうことは、ほとんどありません。

ただ、だからといって、絶対に直してはいけいと言っているわけではありません。実際の授業ということになりますと、今日の授業のフォークスは何かとか、いろいろな要素を考慮して決めることとなります。ここで強調したいのは、外国語の教師はそういう第二言語習得の基本原理を知っていないとまずい、また学習者もそういう知識をもっていないと損はない、ということです。

そういう事実を英語の先生が知っているか知らないかで、決定的な違いが出てきます。先生が、三単現のらというのとは相当難しいということがわかっているならば、学習者が会話の中で三単現のらを落としたときに「はい、あなた、三単現のらを落しましたよ」と叱っても無駄だということがわかります。また、学習者のほうも、「ああ、こんな簡単な文法ができないなんて、情けない」などと思ってしまう必要はまったくないのです。ところが、三単現のらだろが過去形のらだろが、とにかく教えればすぐに使えるようになるかと先生が思っていたら、なんでもかんでもつねに直すかもしれません。学習者が「自分は情けない」なんて自己嫌悪に陥って英語が嫌いになっってしまったのは元も子もなのです。

日本語学習の例をおけると、否定形の発音順序も、ある程度わかっています。たとえば、過去形の形容詞の否定形の「おいしくなかった」なんて言うのは否定形として非常に難しく、「食べない」と言う方がずっとやさしいのです。すると、「食べない」もまだできない外国人が「おいしくなかった」と言えなかったからといって、日本

90

教えることにより学習者の志向を変えられる

なぜ教えることで効果があるか、という問題に関しては、当然いろいろな答えがあるでしょう。前の章で述べた「知識の自動化」モデルを支持する研究者たちは、教えた知識が練習により自動化して使えるようになる、と考えています。また教えることで、さまざまな聞き取れなかったことが聞き取れるようになり、習得を促進することもあるでしょう。

教えることで習得順序を変えられるか

一方、習得順序という特定の側面に注目すると、話が変わってきます。オトラント大学のロッド・エリス(Rod Ellis)など、多くの研究者は、「(ロングのいうように)習得のスピードと、最終的到達度については、教えることの効果があるが、習得順序については教えるとも変わらない」ということを主張しています。しかし「こんなに強いことを言っているのかな」という疑問も感じます。というのは、これは非常に中核コアの文

法項目についてのみ言えることだからです。文法項目の中にもいろいろあって、習得順序が決まっっていて変えられないようなコアの文法項目と、教えればすぐに使えるようになる文法項目とは分かれています。とも考えられます。

ハンブルク大学のユージェン・マイゼル(Jürgen Meisel)らの研究によれば、ドイツ語の *sein* という動詞(英語の *be* 動詞に相当する)は、いつでも教えれば使えるようになる、とされています。それに対して、前に触れたドイツ語の語順のシステムの習得順序は、どのような教え方をしても習得順序をひっくり返すことはできないといわれています。だから、どのような項目が教えた項目で、どのような項目は教えた項目よりも効果があるのか、ということの研究して解明しないと、学習者にとってよりよい教科書ができるようにはなりません。

ただし、ここでは、日本における日本語の習得とか、アメリカにおける英語の習得とか、いわゆる「第二言語環境」での話をしていることを念頭に置いてください。学習者のまわりで使われていない「外国語環境」のときはもちろん、教室で教えなければ全然接触の機会がないわけですから、習得できなくて当然です。

ハワチ大学のマイケル・ロング(Michael Long、現メリーランド大学)の一九八三年の論文では、それまでの関連する研究を網羅的に検討して、第二言語の場合も、教える場合と比べて教えたほうが効果が高い、という結論を出しています。ですから、「教えるなくとも、子どもをその辺にほうとして他の子どもと遊ばせておけばすぐできるようになるよ」という俗信は必ずしも正しくない、ということでしょう。

日本は相変わらず形式中心

「意味に焦点をおいたコミュニケーション」が言語習得を進めるとすれば、形式に重点を置いた日本の学校英語教育は、基本的な外国語習得の原理からはずれていることになりません。聞いたり読んだりして直接メッセージを理解する機会が決定的に不足しているのです。

形式中心から意味中心へ

さて、第二言語習得研究の結果わかってきたこととして、外国語のメッセージを理解する、すなわちインプットの理解が、言語習得を進めるうえで非常に重要だということがあります。アウトプットが必要かどうか、という議論はありますが、インプットを理解することの重要性を否定する研究者はいません。第4章で述べたように、インプットによって第二言語の音声、語彙、文法の自然な習得が進むのです。先に述べたように、文法形式よりも、メッセージの意味を理解することを重視した学習が重要だということ

達にプラスに働くでしょう。

さらに、学習者の志向を変えられる、つまり学習者が止しさを求めるようになる、ということが考えられます。ただ単に実生活を通じて自然習得でやっている、「ネイティブのように話したい」と思う人は正しい外国語を話すようになるかもしれませんが、「別に同じようにならなくても、通じりゃいいよ」という人は、正しい外国語を習得するようにはならないでしょう。

あまりにも当たり前のことですが、実は、先ほどのマイゼルのドイツ語習得の研究で、それを裏付けるデータが出ています。統合的志向（ドイツ人に共感をもち、ドイツ人の友人をもつ）のグループと隔離的志向（別にドイツ人と仲良くしないでいいと考え、）のグループを比べると、ドイツ人と仲良くしたいと考えているグループのほうが、正しいドイツ語文法を使えるようになるのが早いことがわかりました。これはおそらく、「通じればいい」と考える学習者よりも止しき話そうとするために、意味だけでなく、つねに形式的正しさにも注意を向け、徐々に自動化していくのだと思われます。

教室における外国語学習でも同じことがいえるでしょう。教室で教えれば、正しい表現を習得しようとするようになりますし、多くの場合は、テストで正しく使えるかどうかを測定されます。そのため、形式的正しさにも注意を払うようになり、それが文法発



## 自然なインプットとアウトプットの効用

なぜ意味を理解することが言語習得につながるのでしょうか。ニューメキシコ大学のジョン・オラー(John Oller)によれば、その言語の「予測文法」というものが身につくからだ、ということになります。

たとえば、英語がある程度できるようになると、He gave me...と聞いたら、次に何があるかは、無意識のうちには瞬時に予測できるようになります。He gave me という情

くのではないのでしょうか。

○六年から大学入試センター試験にリスニングが導入されるので、今後よい方向に動より言語習得の原理にかなったものになるでしょう。遅まきながらではありますが、「二試でリスニングの比率が五〇パーセントくらいになれば、中学・高校での学習活動が、こです。また英語教師も入試をターゲットにして教えます。ですから、高校・大学入「道真的動機づけ」が主要な学習動機になっているのです。これはある程度当たり前の日本の中学生、高校生の英語学習にとって一番重要なのは、入試でしょう。つまり、となりません。

然な言語習得に必要な「インプットを理解する」という機会を学習者から奪っているこ

そのため、現状では自然に使える英語力を身につけるには、インプットの量が圧倒的に不足しています。日本語に訳して、その日本語を読んで意味をとる、というのは、自らをやっても、塾や予備校で文法を勉強する、いわゆる二重構造もあるようです。

時間に文法の副教材をやっている、というのはよく聞く話です。また、学校ではオーラは、どうしても文法、訳読中心にならざるを得ません。オーラルコミュニケーションのす。しかし、入試で測られる英語能力がほとんど読み書き文法中心になっている現状で、専門家も、コミュニケーション重視のカリキュラムを組むなど、改善の努力をしています。方式は大変効率の悪い方法といわざるを得ません。もちろん、文部科学省や英語教育のしかし、実際のコミュニケーションの場面で使える英語を身につけるには、文法訳読という理由で読んでいました。(というより、日本語に訳していました)

自身、高校三年生のときに、難解なバートランド・ラッセルの哲学書を「入試に出る」うにはある意味では効果があります。英語を日本語に訳す力は身につくからです。筆者うのは、目標を効率よく達成する学習法のことです。そう考えると、文法訳読方式とい外国語学習法の効果は、学習目標によって変わってきます。つまり、よい学習法とい

## 文法訳読方式の功罪

報をもとに、次にくるのは名詞で、多分フレゼントだろとか、可能性の高いものを無意識のうちには予測します。このような能力は日本語に訳しては身につけません。大量の英文を聞いて理解しているうちに、このような能力がついてくるのです。会話をするときには、意味と形の関連づけを、かなりのスピードですることが必要となります。そのためには、このような無意識に使える予測文法が不可欠なのです。いちいち日本語に直している時間はありません。

また、話すことに関しては、自動化のためのスピーキング練習が圧倒的に不足しています。またスピーキング練習がないため、学習者が頭の中でリハーサルをする必要性もないのです。これでは、話す力が身につかないのも当然です。

筆者は、アメリカ留学中に面白い経験をしました。カリフォルニア大学ロサンゼルス校(UCLA)の夏学期のことで、初級日本語を勉強していたUCLAの学生とバスケットボールをしていたところ、日本から来た三人の大学生がそれを見ていたので、話をさせてみました。日本人学生は英語で話そうとしたのですが、うまく話が通じず、日本語を始めたばかりのUCLAの学生のほうが、会話の主導権を握り、日本語で話していました。

これは、「中学・高校で六年間勉強しても話せるようにならない」という、よく聞く

話の典型的な例ですが、注目すべきは、UCLAの学生は初級のうちからかなり日本語で話せるように訓練されている、ということです。これは初級のうちから、限られた文法、単語でコミュニケーションの道具として外国語を使う「コミュニケーション・アプロ

ーチ」で教えているからです。

文法訳読中心の英語教育は、無駄ではありませんが、外国語学習の本来の目的である「言語を使って意思を押しこめる」というおかしなところは後回しにして、「それは卒業してからやりなさい」といつているようなものです。本書の付録で紹介していますが、ゼロから初めて、週四時間、二カ月の学習で一五分の会話ができるようになる外国語プログラムもあるのです。

なお、第二章で述べた、「ある程度の基礎もないうちから、どんな英語でコミュニケーションする」ことにより変な外国語が身につくという問題と、初級のうちから、限られた文法・単語でコミュニケーションの道具として外国語を使う「コミュニケーション・アプローチ」との関連が気になるところですが、コミュニケーションができるトピックでアウトプットを強制する場合には、やはり注意が必要です。インプットとアウトプットとの量の配分を考えたり、すでに学んだ表現だけでコミュニケーションができるような活動を考えるなど、工夫が必要です。また学習者の立場からいえば、コミュニケーション

### 教えられないことは身につかないか

子どもの母語習得では、文法を教えずとも、言語は身につきます。自然言語の音声、語彙、文法、談話などについて母語者がもっている知識の体系は、言語学者が束にな

ってかかって完全に説明できないほど複雑なのですが、それを、幼児は、なんらルール説明も受けず、言語のインプットにさらされるだけで習得に成功してしまいます。では、成人学習者はどうなのでしょう。成人学習者にもそのような能力があるのでしょうか。それとも、子どもとは違って、すべての文法を教える必要があるのでしょうか。

「子どもは、インプットさえ聞いていけば、故郷へおいても言語が習得できる、それは生まれつきもっている普遍文法のおかげだ」というふうにチャムスキー派の研究者たちは言っています。そのような生得的文法知識が実際にあるのかどうかは議論の分かれるところですが、少なくとも幼児は言語習得能力を例外なく持ち合わせています。もし、成人学習者も同様に、インプットを理解するという経験さえ十分であれば習得に成功するのなら、文法を教える必要はなくなります。たとえば、次の二つの文が正し

いかどうか、考えてみてください。

- (1) Open me a beer. (ビールを一つおけてください = Open a beer for me.)  
 (2) Open me the door. (ドアをおけてください = Open the door for me.)

(1)と(2)の文法的な正しさの違いについて、英語母語話者は問題なく判断できますが、第二言語学習者にとってはそれほど簡単ではありません。そして、このようなルールは学校ではふつう教えないので、もし、(1)と(2)の違いがわかる場合には、それはインプットのみでそのような知識が身についたこととなります。

二重目的語構文(SVO)の場合は、「間接目的語」この場合はmeが「直接目的語」この場合はa beer/the doorを(なんらかの形で)所有することになる、という意味的制限があるため、(1)は正しく、(2)は間違っただ文となります。筆者自身は二歳くらいから外国語としてふつうに英語を学習してきましたが、この説明を初めて聞いたとき、すでに(1)と(2)の文法性の違いに関する直感がありました。ということば、何が生得的知識があるのか、データから帰納的に類推されるのかはわからないにしても、このルールはインプットによって習得できるということばです。もちろん、この違いがわ