

Terrell の第 2 言語習得理論について

On Terrell's Second Language Acquisition Theory

伊 原 巧
Takumi Ihara

1. はじめに

英語を一定使用できる者なら、自らの英語使用には次の二通りの方法があることに気がつくであろう。まず、何ら違和感なくほぼ無意識的に、あるいは自動的に使用できる場合と、もう一つは、語彙や文法に意識的な注意を払いながら使用する場合とである。前者は子供の母語習得に類似した現象であり、後者は成人の第 2 言語や外国語の習得過程によく見られる現象である。Krashen (1981, 1982) は彼の第 2 言語習得理論の中で、前者を「習得」(acquisition)、後者を「学習」(learning) として明確に区分して捉え、成人にとっても、言語を「学習」することではなく、「習得」することが言語技能を身につけるのに最も重要なことだとしている。さらに Krashen & Terrell (1983) は、この第 2 言語習得理論を教室に応用した教授法として Natural Approach を提案している。

わが国の英語科教育においても、英語の運用能力を高めることはその目標の 1 つであるが、そのためには英語が「学習」されるだけでなく「習得」されなければならない。英語を長年学んでもなかなか使えるようにならないという言葉をよく耳にするが、これは Grammar-Translation Method や Audio-Lingual Method など、今まで日本の英語教育で紹介され、実践されてきた教授法がいずれも「習得」ではなく「学習」を主体とした教授法であった点にあるのではなからうか。もしそうだとすれば、今後「習得」を主体とした英語の授業を実践していくには、まず、教室という条件下で「習得」と「学習」はそれぞれどのような機能を持ち、おたがいの間にどのような関係があるのか、また「習得」に至る過程はいかにあるのか、

を明確にしておくことが必要となる。これらの問題点を、Krashen の第 2 言語習得理論に沿い、Natural Approach の視点から具体的に論じたものに Terrell (1986) がある。この論文は、もともと Rivers の批判に答える形で書かれたものであるが、その中で Terrell は、教室という条件下の「習得」と「学習」を、binding/access という概念を導入することによって説明を行っている。本稿では、この理論の特徴を、Krashen の理論やそれに基づいた Natural Approach との関わりの中で明らかにするとともに、日本で Natural Approach を実践していく上で、この理論はいかに評価されるのかについても考えてみることにする。

2. Krashen の第 2 言語習得理論と Natural Approach

Terrell の理論を見る前に、Krashen の第 2 言語習得理論 (以下、L2 理論と略す) と Natural Approach (以下、NA と略す) を概観しておくことにしよう。Krashen の L2 理論は、Acquisition-Learning Hypothesis, Natural Order Hypothesis, Monitor Hypothesis, Input Hypothesis, Affective Filter Hypothesis という 5 つの仮説からなる。このうち Natural Order Hypothesis は、native children と外国人学習者の形態素の習得順序がほぼ一定であるというものであり、この研究がさらに進めば教材作成に貢献することは確かだと思われるが、学習指導要領で各学年ごとに言語材料が指定されている日本の教科書では、この仮説が効力を発揮することは現時点ではあまり望めないため、とりあえずここでは Natural Order Hypothesis を除く他の 4 つの仮説について、主として Krashen & Terrell (1983) を参照しながら述べる

ことにする。

Krashen & Terrellは、成人が第2言語の技能を発達させるには「習得」と「学習」という2つの方法を用いるとし、それぞれを次のように定義している。

Simply, acquiring a language is “picking it up,” i.e., developing ability in a language by using it in natural, communicative situations. Children acquire their first language, and most probably, second languages as well. adults also can acquire: they do not usually do it quite as well as children, but it appears that language acquisition is the central, most important means for gaining linguistic skills even for an adult. (1983: 18)

Language acquisition is the “natural” way to develop linguistic ability, and is a sub-conscious process; children for example are not necessarily aware that they are acquiring language, they are only aware that they are communicating. (1983: 26)

Language learning is different from acquisition. Language learning is “knowing the rules,” having a conscious knowledge about grammar. According to recent research, it appears that formal language learning is not nearly as important in developing communicative ability in second languages as previously thought. Many researchers now believe that language acquisition is responsible for the ability to understand and speak second languages easily and well. Language learning may only be useful as an editor, which we will call a Monitor. We use acquisition when we initiate sentences in second languages, and bring in learning only as a kind of after-thought to make alterations and corrections (1983: 18)

Language learning is “knowing about” language, or “formal knowledge” of a language. While acquisition is subconscious, learning is conscious. Learning refers to “ex-

PLICIT” knowledge of rules, being aware of them and being able to talk about them. This kind of knowledge is quite different from language acquisition, which could be termed “implicit.” (1983: 26)

つまり、「習得」は文法に意識的な注意を向けずに言語能力を内在化させる意識下の過程を指すものであって、言語能力を身につける上で中心となる手段だというのである。思春期(puberty)が過ぎると習得機能が急速に衰えるというLenneberg(1967)などの主張もあるが、Krashenによれば、第2言語習得にも母語習得と類似の過程がみられ、成人にとっても「習得」は重要な機能を果たしていることになる。他方、「学習」は意識的な過程を指し、言語についてのルールを知ることだという(Acquisition - Learning Hypothesis)。そして「学習」が役に立つのは、文を創る過程や文を創り出した後でチェックしたり修正したりするMonitorとしてだけである。しかも、Monitorの使用には制限があり、それがうまく使用されるためには、1)十分な時間があること、2)言語形式に注意すること、3)規則を知っていること、の3つの条件が必要だとしている。(1983: 30)すなわち、「学習」で第2言語の技能を身につけることはなく、「習得」した言語能力の補助として、それも一定の条件下でのみ「学習」は役に立つことになる(Monitor Hypothesis)。この「学習」の役割が小さいということに関してKrashenは次の2つの事例を報告している。

事例1

Upshur(1968) studied three groups of ten foreign students studying law at a special summer session at the University of Michigan. All students took seminars and classes that used English as the medium of instruction. In addition, they took formal ESL classes, each group taking a different amount, depending on placement scores. Upshur's analysis of their progress in English over the summer revealed no significant effects attributable to the amount of instruction they received: those with more ESL did not necessarily acquire more than those

with less over the course of the summer.

事例 2

Mason(1971), in a study done at the University of Hawaii, simply allowed a small group of intermediate level international students to postpone a required ESL class for a semester. Their progress in ESL was compared to students who actually took the course. Mason reported no significant differences between the two groups. (Krashen, 1982:36)

このように「習得」と「学習」を峻別し、「学習」ではなく「習得」を第2言語習得の中心的存在と捉えるならば、次に、どうすれば第2言語を「習得」できるのか、「習得」のための必要条件は何なのかということが問題となろう。この点に関し、Krashen & Terrellは次のように述べている。(1983:19)

According to research in second language acquisition, it is thought that acquisition can take place only when people understand messages in the target language. Incomprehensible input(e.g. listening to an unknown language on the radio) does not seem to help language acquisition. We acquire when we focus on what is being said, rather than how it is said. We acquire when language is used for communicating real ideas.

要するに、「習得」は目標言語の自然なコミュニケーションの場で理解可能なinputを浴びることによって可能になるというのである。

これを教室という条件下で実現していくためには、hearing や readingを通して目標言語にできるだけ多く接し、内容を理解することが必要となる。しかもその場合のinputは、現在の言語能力をほんの少し上まわる文法構造(i+1)を含んでいなければならない、それを文脈や言語外情報の助けを借りて理解することによって言語は「習得」できるのだという(Input Hypothesis)。(Krashen, 1982 : 21)

それでは教室の授業で理解可能なinputを確保するにはどうすればよいのだろうか。Krashen (1982: 64)は生徒に次の3つの手助けをすること

によって可能になるとしている。

- 1) 話す速度を遅くしたり発音を明瞭にする。
- 2) 頻度の高い語を用い、スラングやイディオムの使用を少なくする。
- 3) 文構造を簡単にしたり、文を短くする。

このようなことは教室の授業でも比較的容易にできることであり、教室こそがすばらしい言語環境だとしている。生活の中で耳に入ってくる外国語は理解できないものが相当混じっているため、習得するのに相当長いinputの期間を要するが、上記のような手だてをとればinputは理解可能なものとなり、相対的に少ない時間で習得できるといわけである。

さらにKrashen & Terrell(1983 : 19-20)は、inputが吸収され「習得」が促進されるには、情意・情動的な要因も関係するとして次のように述べている。

There are affective prerequisites to acquisition, as every teacher and language student knows. Briefly, the acquirer has to be "open" to the input in order to fully utilize it for acquisition. According to research, factors that contribute to a low affective filter include positive orientation to speakers of the language, acquiring in a low anxiety situation, and at least some degree of acquirer self-confidence

つまり第2言語習得の成功には情意変数が関係するので、情意フィルターを低めることによって、動機づけを高め、自信をもたせ、不安度を低くすることが言語習得には重要だというのである。これと同様のことは従来の学習理論でも経験的に論じられてきたことであるが、この仮説によると、情意フィルターを低め弱めることによって言語習得機構(LAD)にinputが自由にかつより深く浸透していくことになる。(Krashen, 1982 : 32)

以上のように見てくるとKrashenのL2理論では、情意フィルターが低められるような非防衛的学習環境の中で、生徒の言語能力を少し上まわる理解可能なinputをできるだけ多く浴びることが「習得」への必要条件だということになる。

次に、KrashenのL2理論を応用して案出されたNAについて概観しておこう。Krashen & Te-

rrell(1983: 20-21)によると、NAの原則は次のようにまとめることができる。

- 1) Comprehension precedes production.
- 2) Production is allowed to emerge in stages.
- 3) The course syllabus consists of communicative goals.
- 4) The activities done in the classroom aimed at acquisition must foster a lowering of the affective filter of the students.

1)の発表前に理解をとという原則は、発表するには習得していることが前提になるということと、習得が行われるには内容が理解されていなければならぬという先のInput仮説に基づいている。従ってNAによる授業では、伝えられる内容を生徒にまず理解させることがその出発点となる。その具体的手だてとして、①教師は常に目標言語を用いること、②伝達の中心は生徒にとって興味ある話題であること、③教師は生徒の理解を助ける努力をたえずすること、などがあるとしている。また、特に学習の初期の段階では口頭練習はせず、活発な‘listening’によって理解を促進させる沈黙期間(silent period)を設定しており、この考え方には目標言語を発表するエネルギーを蓄積させておくことの必要性が暗示されている。

2)の段階ごとの発表をとという原則の典型例として、次のものがあげられている。① response by nonverbal communication, ② response with a single word, ③ combination of two or three words, ④ phrases, ⑤ sentences, ⑥ more complex discourse. このうち初期の段階では文法的正確さは求められず、段階が進むにつれて徐々に求められていく。また生徒はレディネスが形成される前に発表を強制されることはないし、生徒の誤りもそれがコミュニケーションをさまたげない限り訂正されることもない。誤りの訂正は学習の助けとなるだけであって、習得とは直接結びつかないからである。習得が可能になるのは理解可能なinputをできるだけ多く浴びることによってであった。

3)のコミュニケーションを旨としたシラバス構成をとという原則は、教室での活動を文法構造ではなく話題によって組み立てていくことを意味する。つまり活動の目標は、例えば、自分が経験した旅

行についてコミュニケーションができたり、レストランで注文ができたりするようになることであって、文法構造の練習をすることではない。コミュニケーションが目標であれば、文法も効果的に習得されるが、文法が目標であれば、文法のいくつかは学習されても習得されることはまずないという立場なのである。従って、NAは文法的に正しい文を使える生徒を育てることに関心はあるにしても、初期の段階では、文法的正確さではなくコミュニケーション能力の養成に主眼が置かれることになる。

4)の情意フィルターを低める教室活動をとという原則は、先のAffective Filter仮説に基づいている。教室の活動で焦点となるべき話題は、生徒と関連があり、生徒の関心を引き、さらには生徒の発話意欲を促すものでなければならない。また教師は、不安度が低く、教師と生徒や、生徒間に温かい人間関係が支配するような、習得に役立つ環境作りに努めなければならない。こういった条件がなければ習得は達成されることはないという。なぜなら、inputの間、生徒の関心が持続し、積極的に教師の言うことを聞こうとする学習態度があってはじめて理解が可能になるし、さらには何の抵抗感や違和感もない、リラックスした雰囲気の中ではじめて発話意欲も湧くものであるからである。

それでは、このような原則を具体化したNAの授業はどのように展開されるのであろうか。次の例は、絵を用い、teacher-talkによるinputを多量に浴びせながら、初期段階の発表を促すテクニックである。

Is there a woman in this picture? (Yes).
Is there a man in the picture? (No). Is the woman old or young? (Young). Yes, she's young, but very ugly. (Class responds no, pretty). That's right, she's not ugly, she's pretty.
What is she wearing? (Dress). Yes, she's wearing a dress. What color is the dress? (Blue). Right, she's wearing a blue dress. And what do you see behind her? (Tree). Yes, there are trees. Are they tall? (Yes). And beside her is a _____ (dog). Yes, a large dog is standing to her right. (1983:79)

また未習語彙の導入は次のように行われる。

What do you see in this picture? (Man). Yes, there is a man. Where is he? (Beach). Yes, he is sitting on the beach. What is in front of him? (Students don't know the word). That's a sailboat. Is it large or small? (Small). Is it in the water or on the beach? (In water). Yes, it is floating (new word, use mime to explain) in the water. Can stones float? (No). Can people float? (Some). Right. If you know how to swim (new word, use mime), you can float. (1983:80)

このように行えば、この理解可能なinputは、新出語の導入、その繰り返しの使用、さらには発表機会の付与、の3つを一度に満たすわけである。

このようにNAは、情意フィルターをできるだけ理想的な状態に保ちながら、理解可能なinputをできるだけ多く浴びせることによって第2言語を習得させていく教授法であり、わが国の英語科教育も応用の可能性を大いに探ってみるべきであろう。

3. Terrell の binding/access 理論

ここでは、Krashen のL2理論の基本を堅持しながら、教室という条件下の習得の過程を独自のわく組で明らかにしているTerrell(1986)の習得理論をみることにする。

Terrell は、コミュニケーション環境の中である言語形式の理解と発表が共に正しくなされる時、その形式は習得されたことになるとした上で、発話を理解する能力と発話を発表する能力の構成要素をそれぞれ次のように捉えている。

(1) 発話を理解する能力

- a. 未知形式の意味を文脈から判断する能力
- b. 新出形式とその意味との融合

(2) 発話を発表する能力

- a. 特定の意味を特定の形式で表現できる能力
- b. 形式を適切な方法で配列する能力

すると教室で言語を習得させていくには、まず、(1a)については理解方略、(2b)については発表方略、といった方略能力を発達させていくことが必要となる。Terrell は発表方略については今のところ知識を持ち合わせていないとしているが、理解方略については、contextual guess-

ing によって理解を促進させるinput の一例として、自分が受けたギリシャ語の授業の実例を英語で次のように紹介している。

Look at this picture. What do we see? A woman? (Yes.) Yes, that's right, there is a woman in the picture. What is this? (Students shake heads.) This is a hat. The woman is wearing a hat. This picture of the woman who is wearing the hat is for Yvonne. Ok? Now who has the picture of the woman who is wearing the hat? (Yvonne.) (1986:215)

それでは教室における言語習得と(1b)、(2a)はどのように関わり合うのであろうか。Terrellは(1b)を'binding'、(2a)を'access'と呼び、binding(以下、結合と呼ぶ)は発話を理解するための、access(以下、表出と呼ぶ)は発話を発表するための'building block'であるとしている。つまり結合と表出は言語技能を身につける上で基礎となる過程だというのである。

結合は単語と文法形態素に関わる、認知的で情意的な過程である。新出の形式は究極的にはその訳語とではなく、その意味と直接結合するようにならないといけない。この点をTerrell(1986:214)は次のように述べている。

Binding is complete when the form evokes the meaning without delay and the form finally "sounds like what it means."

Terrell の仮説によれば、NAの授業では、単語の場合も文法形態素の場合も、生徒はまず一単語全体とその意味とを結合する。次に、同じ文法形態素を持つ単語が数多く結合されるにつれて、その文法形態素は「目立つ」(salient)ようになる。すると、その形態素とその意味との結合が可能になるし、その形態素を含む新出の形式も理解できるようになるという。例えば、英語の母語話者にスペイン語を教えたTerrellの経験によると、hablo, como, llego, salgo, pongo, vivo, estudio, practico, juego, duermo (H+verb meaning) といった動詞形式と、それぞれの意味とを結合することのできた生徒は、次に、形態素“-o”と“I”を結合する。このことはinputに新出の一人称単数の形式を生徒が正しく理解できたことによって証明できたという。いずれの場合にせよ、こういった

結合が生起するためにはコミュニケーションな環境の中で理解可能なinputを多量に浴びることが前提となっている。

表出は結合が行われても自動的に生じるわけではない。表出の促進にはいくつかの条件が必要とされる。まずinputにおける「目立ち」(salience)や「頻度」(frequency)といった要因と関わり、結合過程の「力強さ」(strength)が必要とされる。ある形式がinputに現われる頻度が低く、結合度が弱ければ、表出は困難になる。次に、音韻上の複雑さも関係する。長い単語や、生徒の母語と極端に異なる音を含む単語も表出しにくい。これらの条件を満たすには、やはり、コミュニケーションな環境の中で理解可能なinputを多量に浴びせることが必要となる。inputの中である形式を繰り返し与えて目立たせ、結合の強化を計らねばならない。音韻上複雑な単語の場合はなおさらである。さらに、表出の頻度も表出促進の条件になる。ある特定の形式を意味ある環境の中で表出する機会が少なければ、表出は促進されない。多量のinputを与えることによって結合した形式を、先にあげたNAの発表テクニックの他に、例えば次のようなテクニックを用いて表出させ、表出機会の拡大を計ることが必要であろう。

In this room there is a _____. I am wearing a _____. In my purse there is a _____. In my bedroom I have a _____. After class I want to _____.

(Krashen & Terrell, 1983: 84)

表出について注意すべきことは、未結合形式の表出である。Terrellは未結合形式の表出を強制することには懐疑的であり、事実、NAでは結合前に表出を求めることは原則的にはない。しかし自然環境下では、生徒は自分の言語能力の範囲を越え、未結合の単語を表出・発表しようとすることがある。これは方略能力を発達させる上で一定必要なことでもある。従ってTerrellは、NAの授業活動の中で未結合形式の表出は一定許容されてもよいとしている。先に述べた「段階ごとの発表の原則」が守られる限り、生徒が発表を求められる形式はすでに結合しているはずである。それゆえ未結合形式の表出が時折求められても、それによって不正確な形式の化石化(fossilization)を

招かない限り、それは有害になる程のものではないというのである。

このように結合と表出を言語技能を身につける上で基礎的な過程だと捉えると、教室という条件下で習得が生起するには少なくとも次の2つの条件が必要となる。

1)結合を生起させるに足る多量の理解可能なinputを与えること。

2)結合した形式を意味ある環境下で表出できる機会をできるだけ多く与えること。

これらの条件が先に見たNAの原則に沿ったテクニックで具体化されていく時、教室という条件下で習得が可能になるというのである。

Terrellは、また、結合・表出のわく組を用いると、Krashenの言うmonitoringを“the access of forms learned (studied, memorized), but not yet bound”として捉えることができ、意識・意識下の区分を用いなくても済むとしている。

Terrellの主張でさらに重要なことは、このわく組を用いると、教室における学習と習得の関係を捉え直すこともできるとしている点である。すなわち、Krashenの言うように学習で習得がなされることはないとしているが、学習は習得を助けることもあるし、妨げることもあるという立場をとる。それでは学習は習得をどのように助けるというのであろうか。Terrellは、文法形式や新出語の学習は、その後続く習得のための活動の中で、それらの形式の結合と表出を促進させる働きをするという。文法形式や新出語を学習すると、それらはinputの中で目立った存在になるからだという。すなわち、新しい形式に意識的に注意を集中させることは、それ自体習得に直接結びつくことはないが、習得に至る過程としての結合の度合いを強めることになり、そしてそのことが表出を促進させることになるというのである。ただし、学習が有効に作用するには、学習項目が理解可能なinputの中で多量に与えられることが前提となっていることは言うまでもない。

以上、Terrellのbinding/access理論を概観してきたわけであるが、次に、NAを日本の英語科教育で実践していく上でこの理論はいかに評価されるのか考えてみることにしよう。

4. Terrell の binding/access 理論の評価

結合・表出の概念を導入することによって、教室における習得過程を説明する Terrell の理論は、Krashen の L2 理論を実際に外国語教授に応用する中から生まれてきたものである。それゆえ、英語が第 2 言語ではなく、外国語であり、しかも学習指導要領によって文法シラバスが義務づけられている日本の英語科教育にとっては、Krashen の理論よりも Terrell の理論の方が外国語の習得の過程を学習との関わりの中でより具体的に説明してくれたものとして受けとめられよう。われわれには、われわれの英語の学習・教授体験から、学習をしないで英語が習得されるはずがないといった、払拭しがたい現実感が存在する。それゆえ、学習は習得に転化することはないが、習得過程としての結合・表出を促進させることがあるとする Terrell の説明は、そのような現実感をもつ者を納得させてくれる。

川出・阿部・田中(1985)は、学習者のもつ言語/社会知識を特徴づけるために、高低の価値をもつ (1)明示性と(2)自動性を変数として提案している。彼らはその中で、明示性は意識高揚によって、自動性は取得化によって高められるとし、英語教授法は自動性を高めることを目標とすべきであるが、明示的な知識も健全な言語発達を助長するという意味において重要だとしている。取得化をねらう教授法だけでは、誤りの化石の痕を多く残すブローケン・イングリッシュがその産物としてできあがる怖れがあるからだという。

日本のように、英語を外国語として、しかも教科目の1つとして教授するような状況では、学習は Monitor の役割を果たすだけでなく、ことばを明示的に理解させることで不安を和らげ(Krashen の言う Affective Filter を下げることにあたる)、学習意欲を高める機能も果たす。川出等が言う意味からも、英語が教科目の1つであるという意味からも、日本の英語科教育では学習は必要である。それゆえ、NA を日本で実践していく場合、学習、それも文法の学習をどう扱うのかという問題に必ず直面するといってもよい。そのような状況下で、習得過程における学習の位置づけがあらためてなされたことは、Krashen によって一旦は遠ざけられた感のある学習の役割が再認識されたというだ

けでなく、NA を日本で実践していく上で学習のあり方に示唆を与えてくれることにもなる。

それではこの理論からどのような学習のあり方が示唆されるというのであろうか。学習から習得へ、明示的知識から自動的知識への昇華が従来典型的に見られた英語の学習形態であった。この学習形態を否定し、意味あるコンテキストの中で理解可能な多量の input を与えることを唯一の習得化/自動化への手だてとするのが Krashen と Terrell の理論であった。このうち Krashen は、学習は Monitor の役目をするだけであり、従って学習は、コミュニケーションの促進や習得の補填にのみ効果的であるとする主張であったのに対し、Terrell のそれは、習得過程そのものに学習が関与することがあることを認めるものであった。従って、日本で NA を実践していく上で Terrell の理論から示唆されることは、学習を重視せよということでも、学習の量を増やせよということでもなく、学習の質を変えよということであろう。すなわち、習得過程における結合の度合いを強め、結合を促進させるような学習に、その内容とあり方を転換せよということであろう。

それでは結合の度合いを強め、結合を促進させるような学習とはいかなるものなのだろうか。残念ながら、われわれは現在のところその具体的内容を持ち合わせておらず、それは今後検討されていかなければならない。ただ少なくともここで言えることは、Pattern Practice や反復ドリルといった機械的ドリルを学習の中心に据えたり、学習から習得への手順を固定的に捉えたりしてはいけないということである。あくまでもコミュニケーション環境において、理解可能な input を繰り返し多量に与える中で結合をはかっていくべきである。ただその過程で結合がうまく進まなかったり、日本語話者にとって結合しにくい言語形式が予測されたりするような場合にのみ、明示化する必要から機械的ドリルを用いたり、学習から習得への手順を用いることもあるといった具合なのである。

それではなぜ、機械的ドリルを学習の中心に捉えることや、学習から習得への手順を固定的に捉えることがいけないのだろうか。従来学習から習得への昇華が唯一の手だてだと考えられていたこ

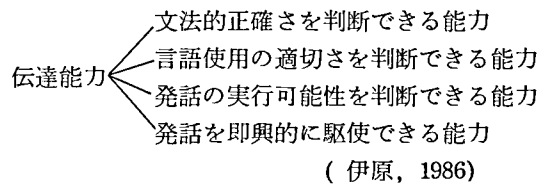
とから、例えばAudio-Lingual Methodでは、機械的ドリルによる学習が重視されていた。なるほど、機械的ドリルは練習したその言語形式に注意が集中しているという条件のときには力を発揮する。また、その言語形式をスムーズに操作する力はかなりつくと言ってよい。ところが自然なコミュニケーションの場では、伝えようとするメッセージに注意が集中してしまうので、形式に対する配慮がおろそかになりがちである。従って例えばある期間に集中的にドリルを重ねたはずの言語形式も、自然なコミュニケーションの場では完璧に運用できないのが実情である。

またRobinnett(1978)は教室内の活動を操作レベルとコミュニケーション・レベルとに区別し、例えば機械的ドリルといった操作レベルからドラマ、ロール・プレイ、ゲームといったコミュニケーション・レベルへ移行させていくことを提案している。しかしこれも本質的には学習から習得への昇華の手順と同じであり、上記と同じ結果を招来する恐れがある。言語の習得とは創造的なものであり、人間に固有の認知力を駆使する機会を増やし、LADを活性化することを基本として行われるべきなのである。

これらのことからしても、先に見た、学習の役割が小さいことに関するKrashenの報告からしても、これからの英語の授業では言語習得をめざしたコミュニケーションな過程を授業の最初から実践していくことが求められよう。ただし日本には日本の英語科教育の風土があるわけだから、それに合うようにこれらの理論を修正し、それを生かした指導過程と教材、並びに指導技術を用意の上で、実践を押し進めていかなければならない。学習を、このような実践のための指導技術のレベルで捉え、結合を促進することがあるものとして位置づけるTerrellの理論は、英語科教育におけるこれまでの、学習から習得への図式を根本的に問い直すというだけでなく、NAにおける今後の学習の内容とあり方を再検討するきっかけをつくってくれたという点においても意味があるだろう。

Terrellの理論には消極的評価のあることも示しておかなければならない。これは、TerrellのみならずKrashenの理論についても言えることであるが、学習・習得について議論する際、ともにそ

の対象として外国語の文法と語彙だけを問題にしている点である。言語を習得し、それを運用できるようにするには文法と語彙の習得だけでは十分ではない。このことはChomsky(1965)がその著 *Aspects of the Theory of Syntax* において言語能力をlinguistic competenceに限定したことに対し、主として社会言語学派が総反撃を開始した点に関わる。言語が運用できるには、Chomskyの言うlinguistic competence(ここで言う文法能力)の他に、言語使用の適切さや発話の実行可能性に関わるさまざまな能力も習得されなければならない。これらの能力を総じてHymes(1971)はcommunicative competence(以下、伝達能力と呼ぶ)と呼んでいるが、この伝達能力は少なくとも次の能力から成立していると言えよう。



ここでは各能力に関わるこれ以上の言及はさし控えるが、要するに、一人前の日本語話者になるには、日本語の文法能力の習得の他に、敬語や男性語・女性語を使い分ける能力の習得や、さらにそのために必要な社会文化的知識の習得なども必要だということである。

Terrellの理論にはこういった視点が全く欠落しているため、NAの授業ではこれらの能力をいかにして習得させていくかということも今後の課題となるだろう。ただ、このことに関して推測できることは、理解可能なinputを多量に与えることにはかわりなく、inputの内容と、発表の導き出し方がポイントになるだろうということである。

5. おわりに

Terrellの習得理論を検討するにあたり、まず、KrashenのL2理論とNAを概観した。そのうち、KrashenのL2理論については、非防衛的学習環境の中で、現時点の言語能力を少し上回る理解可能なinputをできるだけ多く浴びることが「習得」の条件になるということを見た。KrashenのL2理論を応用して案出されたNAについては、その4つの原則、および授業展開のためのテクニ

ックの具体例をみた。3章では、Terrellの binding/access 理論を概観した。その中で、彼は結合と表出という概念を導入し、それらを教室における言語習得の基礎的な過程だと捉えていることをみた。また、この概念を導入すれば、意識・意識下の区分を用いなくても済むということ、並びに学習は結合と表出を促進させる働きをすることがあるということもみた。4章では、NAを日本で実践していく上で彼の習得理論はどのように評価されるのかについて考えてみた。その中で、彼の理論は、NAにおける学習の内容とあり方を再検討する契機をつくってくれたという点で評価できるが、彼の理論が文法能力と語彙の習得のみを問題にしており、言語運用に必要な他の能力の習得についてはふれていないため、これらの能力の養成も今後のNAの課題になるとした。

Terrellの習得理論の特徴は、何と言っても、教室における言語習得の過程に結合・表出の概念を導入し、それらと学習との関わりを明確にしたことである。勿論、これはまだ仮説の段階であるため、彼の仮説が有効なものであるか否かを決定するには、今後の実証的研究を待たなければならないことは言うまでもない。しかし、NAがそれまでの学習のあり方を問い直し、授業の初めから習得をめざす教授法であるだけに、NAにおける彼の学習に対する意味づけが、Krashenのそれと軌を一にしながらもそれと多少異なる形でなされたということは、それを一度検証してみる価値は十分にあるということであろう。

(受理 1988. 7. 28)

参考文献

- Hymes, D.H. 1971. 'On communicative competence,' in Pride and Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, 269-93.
- 伊原 巧 1986 「社会言語学と伝達能力」 『KELT 2』 神戸大学大学院教育学研究科英語教育研究会
- 川出才紀・阿部一・田中茂範 1985 「英語教育の評価基準：日本人にあった英語教授法構築の試み(1)」 『中部地区英語教育学会紀要14』
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford.
- _____. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S. and Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press, Oxford.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons, Inc.
- Robinet, B. W. 1978. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. University of Minnesota Press.
- Terrell, T. 1986. 'Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework' *The Modern Language Journal*, 70, iii.