

外国語教授法開発への序論 (5)※

—「バイリンガル教育と第二言語習得理論」から学ぶ—

高橋 順一

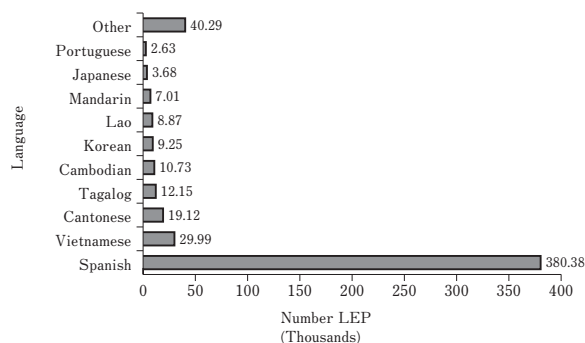
1. はじめに

バイリンガル教育 (Bilingual Education) と第二言語習得理論 (Second Language Acquisition Theory) は、それぞれ、概略的に言えば、バイリンガル教育は、アメリカ合衆国、カナダ、北欧諸国 (スウェーデン、フィンランド) などで行われている教科内容を教えるために、学校で第二言語あるいは外国語を使用する言語教育政策の一つであり、第二言語習得理論は、人が第二言語あるいは外国語を上達させ、習得するための理論である。従って、第二言語習得理論を研究することは、バイリンガル教育やわが国の外国語教育としての英語教育に有益な知見を与え、同時に、現在行われている小学校での外国語活動、中学校、高等学校、大学等で行われている英語教育への改善への手がかりと理論的基盤を与えてくれる。本稿では、1986年当時の米国カリフォルニア州にけるバイリンガル教育資料を中心に、2009年のカリフォルニア州教育庁のバイリンガル教育資料と比較しながら、わが国の英語教育への具体的提言を行うことを目的とする。

2. 米国カリフォルニア州におけるバイリンガル教育

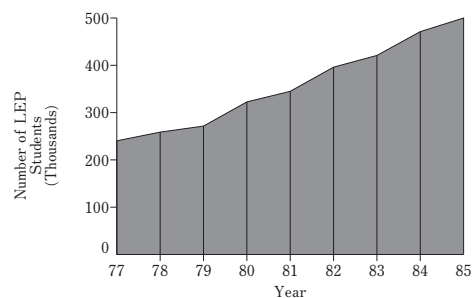
カリフォルニア州におけるバイリンガル教育の対象者は、限られた英語能力を持つ子供たちで、LEP 学生 (Limited English-proficient Students) —現在では EL (English Learners) —と呼ばれ、今日、難民、移民などを取り巻く社会情勢により、増加の傾向にある。州教育庁の教育法規 (Education Code) 条項 52163 による ELP 学生の定義は、「主要言語が英語である同一年齢の子供たちと同じレベルで、英語での教育を受けるのに十分な理解力 (話す、聞く、読む、書く技能) を持っていない子供たち」である。1986年統計 (図1、2) では、幼稚園から大学1年生までの言語別人数は、スペイン語が約41万人、ベトナム語が約3万人、広東語が約2万人、カンボジア語が約1万4000人、フィリピン/タガログ語が約1万3000人である。

図1 Number of Limited-English-Proficient Students by Primary Language, 1985



SOURCE: *Sunset Review Report on the Bilingual Education Program, 1985* (Sacramento: California State Department of Education, 1985).

図2 Growth of Limited-English-Proficient (LEP) Students in California's Public Schools, 1977-1985



SOURCE: Language Census Reports 1985 (Sacramento: California State Department of Education, 1985), and unpublished California Basic Educational Data System (CBEDS) data.

最新の 2007-08 年における公立学校の英語学習者数（表 1）は、スペイン語約 132 万人、ベトナム語約 3 万 4000 人、広東語約 2 万 1000 人、フィリピン/タガログ語約 2 万 2000 人、カンボジア語約 7000 人であり、その他の 1 万人以上の英語学習者数は、モン語 19,715 人、韓国語 16,799 人、北京語 12,918 人である。以上の数字は、2007-8 年のカリフォルニア州公立学校生徒の民族構成比（図 3）に比例している。

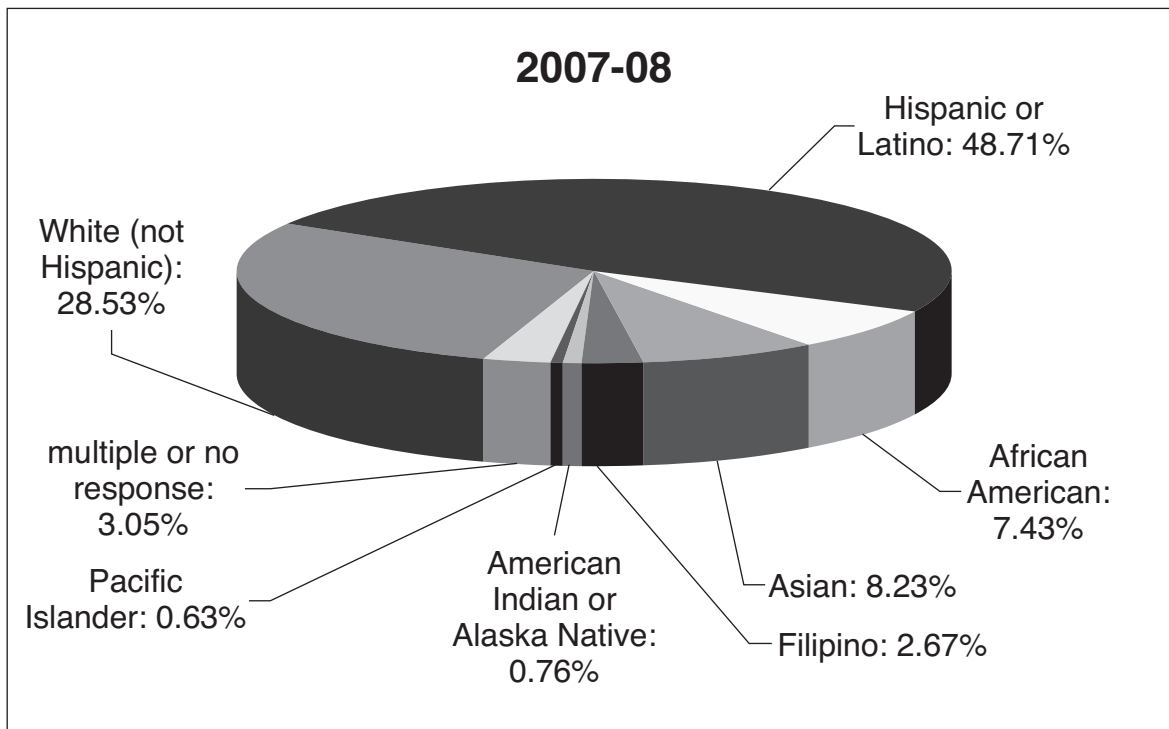
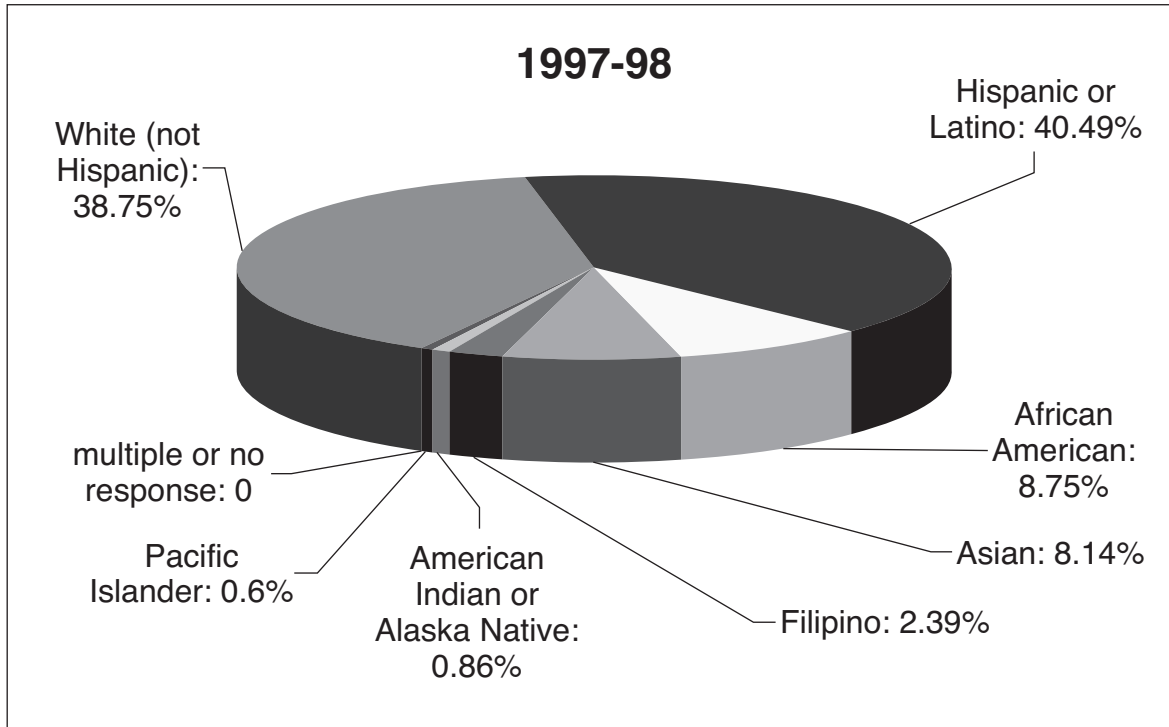
表 1 Number of English Learners in California Public Schools 2003-04 Through 2007-08

Language	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	Percent increase (2003-04 to 2007-08)
Albanian	163	140	119	111	112	-31.29
Arabic	7,556	7,646	7,876	8,430	9,133	20.87
Amenian	10,660	9,698	8,655	7,859	7,606	-28.65
Assyrian	656	650	595	667	711	8.38
Bengali	N/A	381	474	489	590	N/A
Bosnian	264	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Burmese	432	422	456	452	625	44.68
Cantonese	22,867	22,475	22,756	21,388	21,551	-5.76
Cebuano(Visayan)	389	395	445	470	452	16.2
Chaldean	649	543	541	549	645	-0.62
Chamorro(Guamanian)	48	41	44	45	56	16.67
Chaozhou(Chiuchow)	573	589	568	547	537	-6.28
Croatian	181	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Dutch	152	184	185	195	217	42.76
Farsi(Persian)	5,650	5,565	5,442	5,506	5,634	-0.28
Filipino(Pilipino or Tagalog)	20,895	20,939	20,556	21,435	22,389	7.15
French	962	1,007	1,022	1,136	1,269	31.91
German	639	625	643	798	883	38.18
Greek	187	173	162	159	166	-11.23
Gujarati	1,153	1,175	1,123	1,157	1,266	9.8
Hebrew	948	1,004	957	965	999	5.38
Hindi	4,172	3,994	3,859	3,838	3,979	-4.63
Hmong	23,423	22,776	21,907	21,047	19,715	-15.83
Hungarian	178	195	179	178	178	0
Ilocano	1,387	1,296	1,208	1,193	1,206	-13.05
Indonesian	1,043	1,002	1,049	1,106	1,121	7.48
Italian	290	288	305	301	371	27.93
Japanese	4,764	4,582	4,673	4,869	5,099	7.03
Khmer(Cambodian)	10,011	9,563	8,469	7,854	7,364	-26.44
Korean	17,132	16,463	16,091	16,732	16,799	-1.94
Kurdish(Kurdi, Kurmanji)	332	324	316	303	289	-12.95
Lahu	357	311	299	301	294	-17.65
Lao	4,573	4,055	3,710	3,446	3,181	-30.44
Mandarin(Putonghua)	11,347	11,825	12,452	12,719	12,918	13.85
Marshallese	126	122	132	204	234	85.71
Mien(Yao)	2,837	2,443	2,101	1,806	1,611	-43.21
Mixteco	666	720	743	938	1,090	63.66
Pashto	732	762	796	817	877	19.81
Polish	296	281	290	269	268	-9.46
Portuguese	2,021	2,096	2,020	1,965	1,988	-1.63
Punjabi	8,977	9,259	9,138	9,283	9,198	2.46
Rumanian	1,208	1,078	1,019	958	877	-27.4
Russian	7,654	7,678	7,547	7,164	7,177	-6.23
Samoan	1,574	1,648	1,479	1,449	1,525	-3.11
Serbo-Croatian(Bosnian, Croatian, Serbian)	249	663	542	509	616	107.23
Somali	N/A	928	999	1,293	1,428	N/A
Spanish	1,359,792	1,357,778	1,341,369	1,338,611	1,320,981	-2.85
Taiwanese	301	299	277	242	274	-8.97
Thai	1,535	1,417	1,430	1,423	1,539	.26
Tigrinya	356	393	414	389	388	8.99
Toishanese	250	244	202	170	164	-34.40
Tongan	1,716	1,678	1,672	1,591	1,616	5.83
Turkish	280	298	318	338	362	29.29
Ukrainian	2,391	2,548	2,464	2,324	2,223	-7.03
Urdu	2,620	2,587	2,558	2,576	2,756	5.19
Vietnamese	34,444	34,333	34,263	34,356	34,712	.78
Other languages	14,317	11,809	11,368	13,624	13,826	-3.43
State totals	1,598,535	1,591,525	1,570,424	1,568,661	1,553,091	-2.84

Source: Language Census, March 2008, CDE Educational Demographics

Note: The term *English learner(EL)* has replaced the term *limited-English-proficient(LEP)*.

図3 California Schools' Ethnic Makeup



Source: CBEDS data collection, CDE Educational Demographics (October 1997 and 2007)

民族構成比はヒスパニックすなわちラテンアメリカ系 48.71%、アジア系 8.23%、アフリカ系アメリカ人 7.43%、フィリピン系 2.67%、白人 28.53%、アメリカンインディアン系 0.76%、太平洋諸島系 0.63%、無回答 3.05% である。

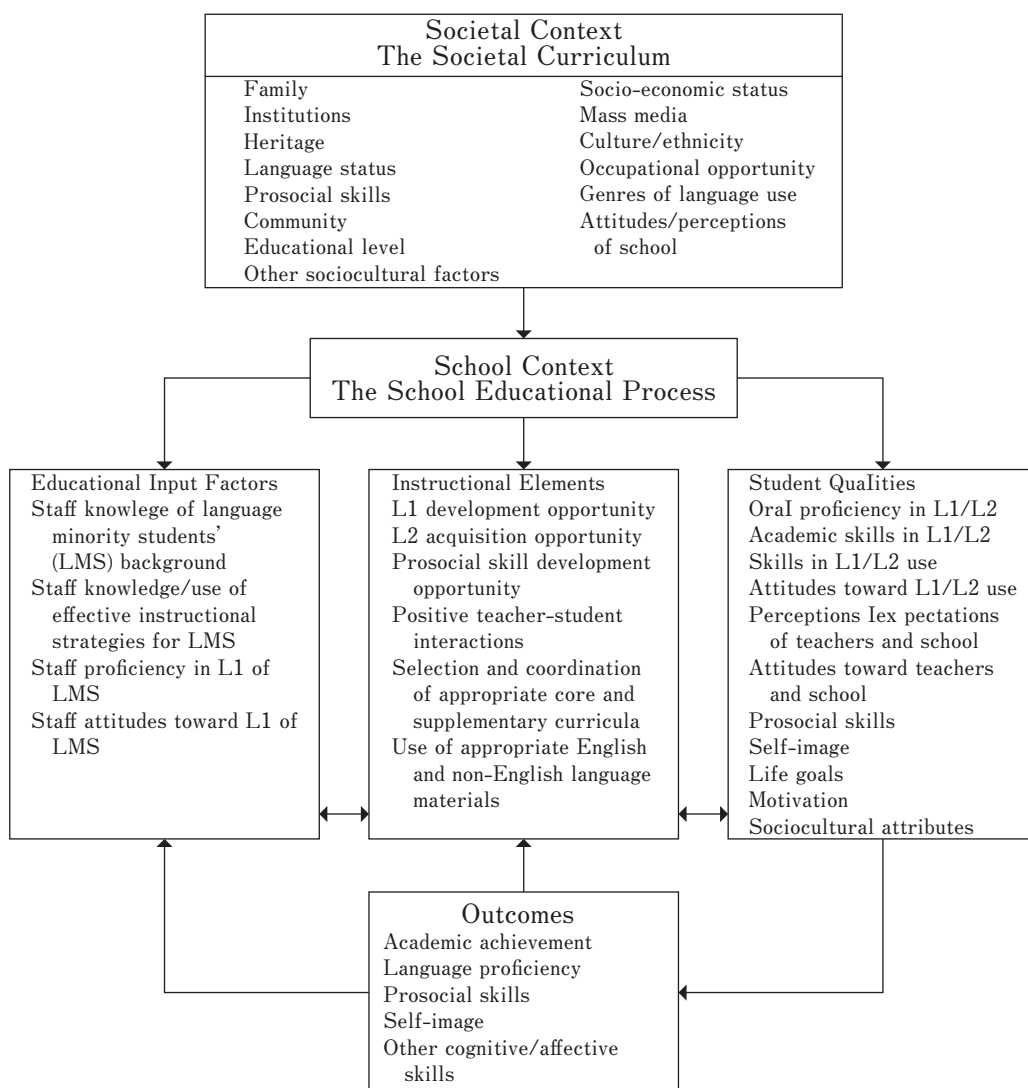
以上、際立っているのは、カリフォルニア州におけるヒスパニック系生徒の増加である。1986年では、スペイン語を話すヒスパニック系生徒は約 41 万人であったが、2007-08 年では、約 132

万人と3倍以上増加している。

バイリンガル教育の目標は、高い水準の話す英語能力の達成を含む英語技能の向上、リーディング、ライティング、算数、数学などの教科における学業成績の向上、複雑な米国の多文化社会への心理的社会的適応の三つである。バイリンガルプログラムとして、(1) 基礎的バイリンガル教育 (Basic Bilingual Education)、(2) バイリンガル二文化教育 (Bilingual Bicultural Education)、(3) 革新的バイリンガルプログラム (Innovative Bilingual Program) がある。これらの理論的基盤は、Contextual Interaction Model (CIM) (図4) である。

図4 The Education of Language Minority Students

A Contextual Interaction Model



Adapted from Carlos E. Cortés "The Education Language Minority Students : A Contextual Interaction," Model," *Social & Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*, 1986.

カリフォルニア州バイリンガル教育局は、この第二言語習得理論から得られた知見を理論的基盤にする際、CIMは、現在の研究、実践から得られた最善の経験ストラテジーであり、今後の理論研究が進めば、指導原則自体も修正される可能性があるとし、言語教育への理論導入に対して柔軟な態度をとっている。CIMの全体像は、学生の入力要因、地域社会の入力要因、教育の入力要因

の相互関係として捉えられ、5つの原則（図5）から構成される。以下は、5つの原則とその具体的仮説テーマ（1）～（5）（図6～10）である。

図5 Contextual Interaction Model の5原則

Principle One

FOR BILINGUAL STUDENTS THE DEGREE TO WHICH PROFICIENCIES IN BOTH L₁ AND L₂ ARE DEVELOPED IS POSITIVELY ASSOCIATED WITH ACADEMIC ACHIEVEMENT.

Principle Two

LANGUAGE PROFICIENCY IS THE ABILITY TO USE LANGUAGE FOR BOTH ACADEMIC PURPOSES AND BASIC COMMUNICATIVE TASKS.

Principle Three

FOR LANGUAGE MINORITY STUDENTS THE DEVELOPMENT OF THE PRIMARY LANGUAGE SKILLS NECESSARY TO COMPLETE ACADEMIC TASKS FORMS THE BASIS FOR SIMILAR PROFICIENCY IN ENGLISH.

Principle Four

ACQUISITION OF BASIC COMMUNICATIVE COMPETENCY IN A SECOND LANGUAGE IS FUNCTION OF COMPREHENSIBLE SECOND LANGUAGE INPUT AND SUPPORTIVE AFFECTIVE ENVIRONMENT.

Principle Five

THE PERCEIVED STATUS OF STUDENTS AFFECTS THE INTERACTIONS BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS AND AMONG THE STUDENTS THEMSELVES. IN TURN, STUDENT OUTCOMES ARE AFFECTED.

以下は、5原則の中心概念である。

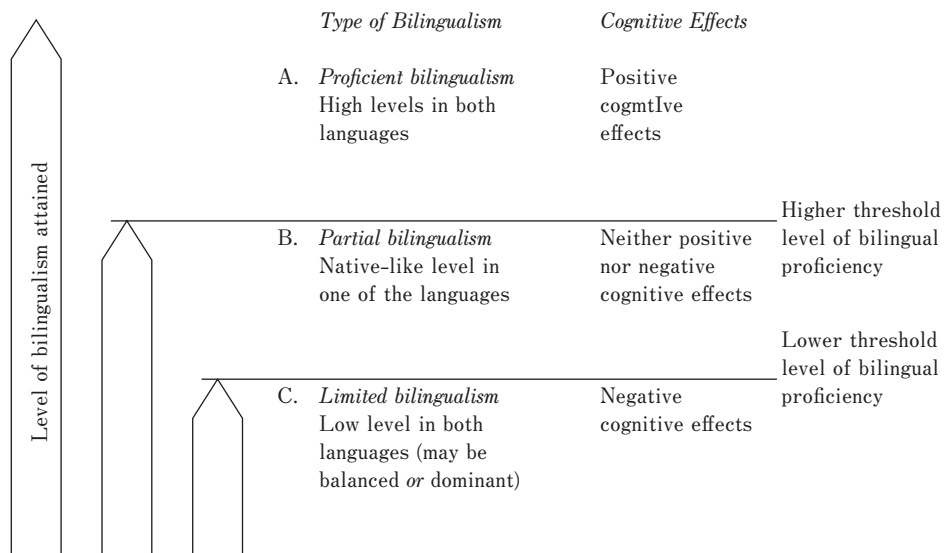
- (1) 言語的敷居（The Linguistic Threshold）（図6）
- (2) 言語能力要因（The Dimensions of Language Proficiency）（図7）
- (3) 共通基底言語能力（The Common Underlying Proficiency）（図8）
- (4) 第二言語習得（Second Language Acquisition）（図9）
- (5) 学生状況（Student Status）（図10）

(1) 言語的敷居の問題は、二言語の到達度から二言語使用の認知力、学力の影響を説明しようとする仮説である。すなわち、二言語の到達度には、二つの敷居（threshold）があり、もし、両言語とも「上の敷居」以上に達した場合は、母国語の外にもう一つの言語が加わる proficient bilingualism になり、認知力、学力にプラスの影響がある。もし、「下の敷居」まで達しない場合には、認知力の発達にマイナスの影響があり、二つの言語が十分発達しない limited bilingualism になる。

両言語の中、どちらか一つだけ高度の発達した場合には、プラスの影響もマイナスの影響もなくなり、partial bilingualism になる。(2) の言語能力要因では、Cummins (1981) による二つの言語能力モデルが仮説になり、言語伝達能力 (communicative language skills) と学業言語能力 (academic language skills) に区分される。言語能力に必要な言語技能は二つの連続体の断面によって表される。図における水平面は、学業における状況支持の量を表し、垂直面は認知要求の量を表している。次に、(3) の共通基底言語能力の問題には、バイリンガルがどのように言語を処理し、蓄えるかという問題に二つの考え方がある。一つは、L1 と L2 の能力は、脳の中で別々に独立して発展し、別々に蓄えられるとする Separate Underlying Proficiency モデルである。二つは、バイリンガルの二つの言語の語学力は別々に存在するのではなく、共通部分を持っていて二言語は互いに影響し合いながら発達するという Common Underlying Proficiency モデルである。特に、後者は共通基底言語能力として支持され、Contextual Interaction Theory の原則になっている。

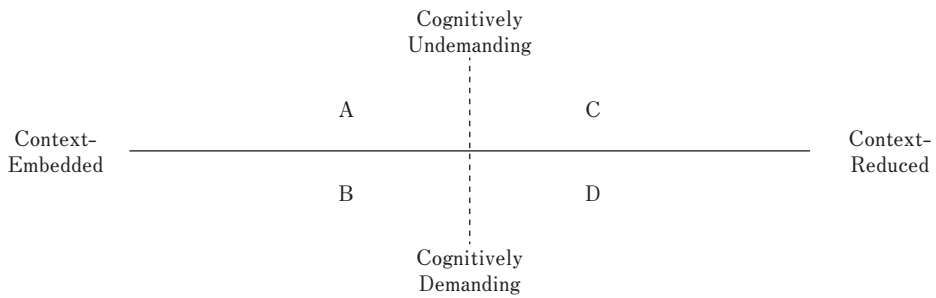
(4) の第二言語習得については、Krashen の第二言語習得理論を基盤にしている。詳細は、後述の 3 節で述べる。(5) は、言語、民族的に異なった LEP 学生が他の学生よりも、なぜ低い学業到達度を持つかについての可能な説明として、LEP 学生が学校で教師や仲間から異なった言語環境を受けるためである、と考える。原則 5 は、マイノリティ学生、マジョリティ学生、教師の相互関係が教育効果に影響を与え、適切な学習環境をつくるのが言語技能の発達を促進することを述べている。

図 6 言語的敷居 : Cognitive effects of different types of bilingualism



Adapted from P.Toukoma and T.Skutnabb-Kangas, *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-School age and children in the Lower Level of Comprehensive School*. Helsinki, Finland: Finnish National Commission for UNESCO, 1977

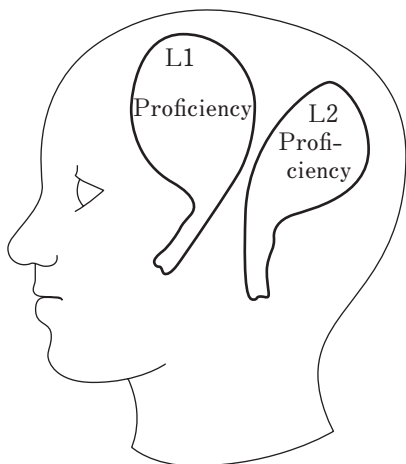
図7 言語能力要因 : Range of contextual support and degree of cognitive involvement in communicative activities



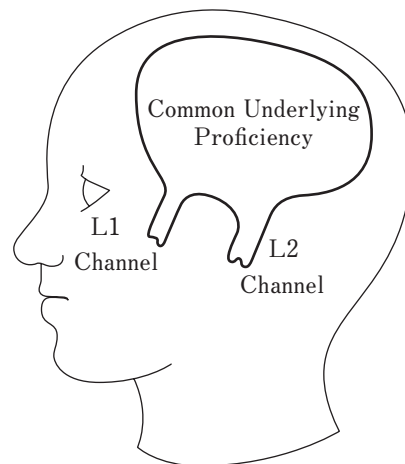
Adopted from J. Cummins, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students," *Schooling and Language Minority Students : A Theoretical Framework*. Los Angeles :Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1981.

図8 共通基底言語能力 : Common Underlying Proficiency Model

The separate underlying proficiency (SUP) of bilingual proficiency

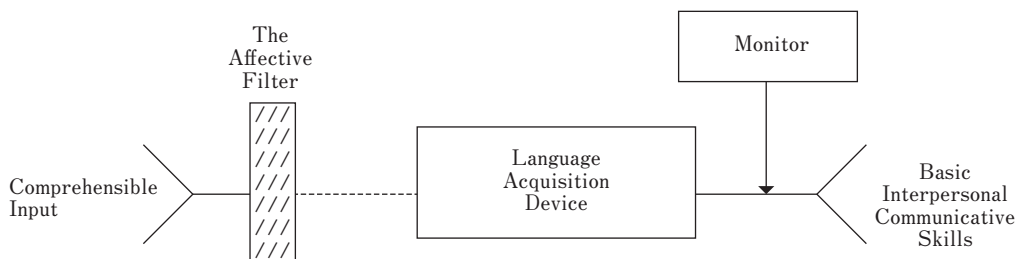


The common underlying proficiency Model (CUP) of bilingual proficiency



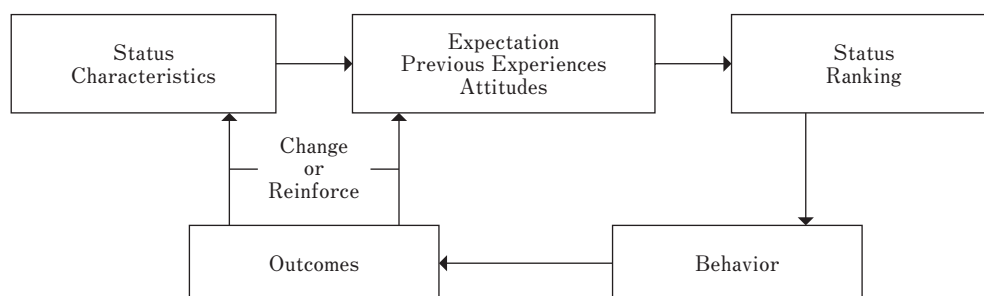
Adapted from J.Cummins, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students," in *Schooling and Language Minority students : A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1981

図9 Krashenの理論的枠組み : Second Language Acquisition Model



Adapted from S. Krashen, "Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory," in *Schooling and Language Minority Students : A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1981.

図 10 学生状況



3. Krashen (1977) の第二言語習得理論

Krashen (1977) の第二言語習得理論は、1. 習得・学習仮説、2. 自然な習得順序仮説、3. モニター仮説、4. インプット仮説、5. 情意フィルター仮説の5つからなる。

以下、概略的に述べれば次のようになる。

(1) 習得・学習仮説 (The Acquisition-Learning Hypothesis)

Krashen (1977) は、意味を伝達するために言語を使用して習得する「言語習得」と言語そのものについて知る「言語学習」を区別する。「言語習得」は、意味に焦点をあてるコミュニケーションの結果として起こる半意識的過程であり、「言語学習」は、目標言語の文法形式を意識的に学んだ結果として起こる意識的過程である。この区別については、様々な異論が唱えられている。その一つは、学習された知識が訓練によって、習得された知識になることがあり、両者を区別することは、実証研究においては不可能である。

(2) 自然な習得順序仮説 (The Natural Order Hypothesis)

文法項目・構造の習得は、予測可能な順序で行われるという仮説である。従来、文法形態素の習得順序について、多くの研究がなされ、進行形、複数形、過去形、冠詞、助動詞など、類似した順序で習得されることがわかっている。また、Dulay and Burt (1973) は、スペイン語を第一言語とし、英語を第二言語とするよう幼児の発話の誤りを調査し、第二言語の形態素習得順序が第一言語の場合とかなり類似していることを明らかにしている。この仮説は、わが国の英語教育、特に、中学校での文法事項の指導順序に、有益な知見を与えてくれる。もし、第二言語習得における文法項目の習得順序が明らかになれば、当然、外国語教育にも適用でき、効果的な英語授業が実践されることになる。

(3) モニター仮説 (The Monitor Hypothesis)

モニターとは、学習者が自分の言語運用を調整するのに用いる装置のことで、学習者が話したり、書いたりした時、モニターが生じた場合、自己訂正と呼ばれる。これは、第一言語でも習得した規則で自己訂正を行うように、第二言語習得でも、書き言葉においては、モニターが行われ、誤りが行われなくなる。Krashen がモニタリングと学習とを関連させようとしていることは、モニター機能を英語授業に適切に取り入れれば、効果的な英語学習が可能であることを意味する。

(4) インプット仮説 (The Input Hypothesis)

この仮説は、学習者がまだ習得していない構造を含む表現を状況から理解することができるということである。すなわち、学習者は、現在の能力レベル i 段階から、 $\langle i+1 \rangle$ 段階を含む言語を理解することによって、習得が可能であるという仮説である。

学習者は、現在の能力レベルよりほんの少し高いインプットを吸収して、言語を理解する。Krashen によると、話す能力は、理解可能なインプット (comprehensible input) を与えられて時、自然に習得されるという。このインプットには、caretaker speech, foreigner talk, teacher talk がある。インプット仮説では、学習者のレベルに応じた言語表現があるということで、言語は学習者の理解度を考慮しなければならない。わが国の高校、大学で教材を選択する場合、学生のレベルを考慮した $\langle i+1 \rangle$ 段階の教材を選択することが重要である。

(5) 情意フィルター仮説 (The Affective Filter Hypothesis)

情意フィルターの決定要因は、学習者の動機付け、自信、不安状態などであり、高い動機付けと自信があり、不安状態が低い学習者は、情意フィルターが低く、多くのインプットを吸収することができる。

以上、Krashen の第二言語習得理論について、概略、見てきたが、次に、5つの仮説がわが国の英語教育に対して、どのような示唆的知見を与えてくれるかを考察する。

4. わが国の英語教育への提言

4.1 インプット仮説から学ぶ

3節において、Krashen の中核をなすインプット仮説について、その概要を見た。Krashen (1982) では、「理解可能なインプット」(comprehensible input) について次のように述べている。

We acquire by understanding language that contain structure a bit beyond our current level of competence ($i+1$). This is done with the help of context and extralinguistic information.

(言語は、現在の自分の能力よりも少し難しい $\langle i+1 \rangle$ の言語構造を理解することによって習得される。これは、文脈や言語外情報の助けを借りれば可能である)

ここで、 $\langle i+1 \rangle$ とは何か。Krashen 自身は、 $\langle i+1 \rangle$ は自然な生の言語材料として、自動的に与えられるもので、従来の難易度による教材配列ではなく、文構造や難易度に幅のある教材そのものである、と考えている。さらに、教材には、調整された入力教材 (finely-tuned input) と十分調整されない入力教材 (roughly-tuned input) があり、文法連続入力教材 (grammar-sequenced input) の典型が Natural Communication Approach におけるコミュニケーション教材である。この十分調整されない入力教材は、幼児の母国語習得の際、周囲の大人たちが時間的・空間的に子供にとって身近な話題を選択する “here and now” 原理による。第二言語習得では、母親による caretaker speech、native speaker が語学に未熟な外国人と話す場合の teacher talk に見られる。Comprehensible input が第二言語として英語を学ぶバイリンガル教育では、きわ

めて効果的であるが、わが国の外国語として英語を学ぶ場合はどうであろうか、再検討を必要とする。次の4点は、どの段階の学生の教材選択にも当てはまる基本的条件である。

- (1) 学習者にとって、理解可能であること。
- (2) 学習者にとって、興味ある内容であること。
- (3) 4技能(話す、聞く、読む、書く)を総合的に捉えたコミュニケーションを目的とすること。
- (4) 継続して使用可能な教材であること。

4.2 子供の言語習得における対話の役割

子供の言語習得において、ケアテイカー (caretaker) との対話には、発話調整の特徴がある。対話の相手から与えられる、発話を支えるサポートは、言語発達にとって重要な意味を持っている。このような言語発達における社会的相互作用の役割を重視する社会文化理論 (sociocultural theory) の知見が今後の第二言語習得研究の新しい展開になると思われる。以下は、対話における発話調整の具体例である。

<Adult>	<Paul>
Paul, are you writing?	Yeah.
What are you doing?	I'm write.
Paul, are you writing?	Yeah.
What are you doing?	I'm writing.
Is the boy crying?	Baby is crying.

ケアテイカー・スピーチの特徴は、高いピッチでゆっくりした、プレーズの切れ目を強調するような独特の話し方をする。すなわち、短文、理解可能な正しい発話、単文、限定された語彙、制限可能な正しい発話など、いわゆる“here and now” 言語表現である。

このことは、母親語 (motherese)、フォリナー・トーク (foreigner talk)、教師のことはば (teacher talk) にも共通した特徴である。まとめると、以下になる。

- (1) 速度・・・話す速度はゆっくりである。
- (2) 語彙・・・具体的意味を持つ語が多い。
- (3) 適格性・・・ケアテイカー・スピーチは大人対大人の言葉より適切である。
- (4) 長さ・・・短い文
- (5) 命題の複雑度・・・教師のことはばはネイティブ・スピーカーより簡潔である。

第二言語習得では、発話調整の子どもや言語能力の乏しい第二言語学習者との会話は、「足場組み」(scaffolding) と呼ばれ、言語能力の発達を効果的に促すと考えられている。また、この足場組みは1990年代から活発に実証的研究が行われているフォーカス・オン・フォーム (Focus on Form) における「明確化要求 (clarification request)」として注目されている。

4.3 インプット仮説に対する批判

4.3.1 Gregg (1984)

Gregg (1984) は、Krashen の第二言語習得理論に対して、次の点を指摘している。

- (1) 第二言語習得は、あまりにも複雑で難しく、一つの理論で扱うことはできない。
- (2) 言語理論のない言語習得理論は、取るに足りない。

さらに、Krashen の言語習得理論に対して、用語の定義の不備、経験的内容の欠如、反証性、説明力の欠如などを指摘している。Gregg の批判は、言語習得理論そのものが持つべき条件の不備を指摘し、 $\langle i+1 \rangle$ に対しても、これが何を意味するのか、首尾一貫した説明がない、としている。Krashen の第二言語習得理論は、acquisition, learning, structure などの用語を定義せずに用いているが、言語習得理論を提案するには、最小限の理論的正確さと厳密さを持った用語の定義が必要であろう。

4.3.2 Mclaughlin (1987)

Mclaughlin (1987) は、Krashen 理論に対する評価基準を 4 点指摘している。

- (1) 理論は定義上の正確さと説明力を持たなければならない。
- (2) 理論は現在知られていることと一貫していなければならない。
- (3) 理論は発見的に予測できなければならない。
- (4) 理論は反証的でなければならない。

この評価基準を基に、Mclaughlin は、 $\langle i+1 \rangle$ について、この概念がなんら観察可能で測定できるように関係付けられていない、と述べている。

4.3.3 White (1987)

White (1987) は、Krashen の $\langle i+1 \rangle$ について、学習者の能力段階 i から次の段階 $\langle i+1 \rangle$ の説明は明確でなく、 $\langle i+1 \rangle$ は input に関係しているけれども、それ自体は input ではない、と次の 3 点を指摘している。

- (1) 文脈や意味を強調することによって、Krashen は学習者の文法において、どの変化が学習者の現在の語彙的知識、統語的知識として現れるかについて注意を向けていない。学習者の前知識とは何か、明確な理論なしにインプット仮説が提示されている。 i と $\langle i+1 \rangle$ の相互関係が明確でない。
- (2) インプット仮説と comprehensible input との関連が問題である。インプット仮説は言語習得が学習によって規定されるならば、例えば、外部者（教師）によって input を操作することは的外れである。なぜなら、学習者がどの段階にいるのか、正確には分からないし、関連する input が現在何であるかも分からない。実際、input は $\langle i+1 \rangle$ よりも

<i-1>であるかもしれない。学習者のみが自己の現在の言語能力の段階を知っている。

- (3) 第二言語習得に関する限り、Krashen の規定したような comprehensible input が学習者の文法に変化をもたらすような状況はない。Krashen はあたかも習得を規則付加の問題であるかのように扱っている。

以上、Krashen の第二言語習得理論に対する批判を見てきたが、この Krashen の第二言語習得理論に基づく Krashen and Terrell (1983) の外国語教授法ナチュラル・アプローチ (The Natural Approach) に対してもインプット仮説、習得・学習仮説、情意フィルター仮説のうち、情意フィルターを除いてその問題点が指摘されている。批判の論点は、①学習者に表出の機会を与えるべきである、②学習者の文法に対する気づきを高めるべきである、に集約される。その後、1980年代後半になると、Swain (1985) のアウトプット仮説、Schmidt (1990) の気づき仮説などアウトプット (output)、「気づき」(noticing) などの概念が重要視され今日に至っている (鈴木渉・板垣信哉, 2009:171-81)。以上の経過を踏まえると、インプット仮説、習得・学習仮説をそのまま、わが国の外国語教育現場に取り入れることには問題が出てくると思われる。

5. おわりに

本稿では、カリフォルニア州におけるバイリンガル教育について、その理論的基盤である Contextual Interaction Model の5原則を概観し、次に、Krashen の第二言語習得理論における5つの仮説を検討し、その中のインプット仮説からわが国の英語教育改善への手掛かりとして、教材選択の基本的条件について最低限の具体的提案を行った。Krashen の第二言語習得理論適用については、理論そのものを鵜呑みにするのではなく、わが国の英語教育を取り巻く社会的要因、学校環境、学習者要因などを考慮し、慎重な態度をとることを強調したい。最後に、バイリンガル教育と第二言語習得理論から学ぶべき知見として次の3点を提案する。

- ① カリフォルニア州では、バイリンガル教育と第二言語習得理論は相互に関連し、バイリンガル教育は、第二言語習得理論から多くの理論的基盤を得ると同時に、第二言語習得理論もバイリンガル教育から多くの経験的裏づけを得ている。このような状況を考えると、わが国の英語教育への第二言語習得理論の導入については、第二言語としての英語 (ESL, English as a Second Language) と外国語としての英語 (EFL, English as a Foreign Language) の相違に最大限の注意を払う必要がある。
- ② 第二言語習得理論特に Krashen 理論は、既に見たように、理論としての不備がある。特に、インプット仮説の comprehensible input については、ただ多くの理解可能な英語教材を与えればよいという短絡的な結論へ導く危険性がある。Comprehensible input の内容について、もっと理解を深め、わが国の英語教育の実状に合ったインプットを志向すべきである。
- ③ わが国の英語教育改善が成功するか否かは、個々の教師の効率的効果的授業への実践に対す

る熱意に依存していることは言うまでもない。英語教育行政関係者は、英語教育の方法論上の指針を積極的に示すことが必要であり、それは、あくまで個々の生徒・学生が置かれている社会文化的要因、心理的要因を含め、国内の英語教育実態調査、さらに国際的視野に立った外国語教育実態調査を踏まえたものでなければならない。残念ながら、アメリカを含め、わが国の近隣諸国（韓国、中国など）、北欧などにおける英語教育の実態についての情報は少なく、英語教師には、なかなか分からないものになっている。

最後に、最近のわが国における第二言語習得研究は、長足の進歩を遂げ、身近に得られる第二言語習得研究の文献も多くなっている。まだ、その実践報告は少ないが、今後、仮説の実践、結果の検証と省察、それに基づく新方針の実践が課題である。本稿の主旨を的確に表現している部分を最近の文献から引用する。

第二言語習得研究が第二言語・外国語を教える教師に最も寄与することは、指導の際に心に留めておくべき「指導原理 (teaching principles)」を学べることなのではないだろうか。指導原理と指導者が経験を通して培う教師としての知識、技能、態度が結びついた時、より豊かな第二言語指導が可能になると考えられる。(白畑知彦・若林茂則・村野井仁共著『詳説第二言語習得研究－理論から研究法まで』研究社、2010,118-119)

※ 本稿は、外国語教授法開発への序論 (1) —AL 理論 vs.CL 理論— (昭和 60 年 3 月、旭川高専研究報文第 22 号、141-152)、外国語教授法開発への序論 (2) —旭川高専 LL 教室と LL 教授法— (平成 6 年 3 月、旭川高専研究報文第 31 号、91-108)、外国語教授法開発への序論 (3) —CALL ソフト評価と CALL 教授法— (平成 7 年 3 月、旭川高専研究報文第 32 号、55-71)、外国語教授法開発への序論 (4) —マルチメディア時代における高専英語教育—explicit から implicit へ— (平成 9 年 3 月、旭川高専研究報文第 34 号、159-179) に続くものである。

参考文献

- Basic Principles for the Education of Language Minority Students: An Overview*, Sacramento: Office of Bilingual Bicultural Education, 1982.
- Beyond Language : Social & Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment, California State University,1986.
- Brief Summary of the Bilingual Education Office*, Sacramento: Bilingual Education Office,1986.
- California State Department of Education. *Schooling and Language Minority Children: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1981.
- Cummins, J. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students in *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1981.

- Dulay, H. and M. Burt. Should we teach children syntax? *Language Learning* 23,245-58, 1973.
- Fact Book 2009*, Handbook of Education Information, California Department of Education | Sacramento, 2009, <http://www.cde.ca.gov>
- Gregg, K. Krashen's Monitor and Occam's Razor. *Applied Linguistics* 5,2,79-100, 1984.
- Individual Learning Programs for Limited-Proficient Students: A Handbook for School Personnel*, Sacramento: Bilingual Education Office,1984.
- Krashen, S.D. Some issues relating to the Monitor Model. In Brown, Yorio and Crymes (eds.) *On TESL'77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. 144-58. Washington, D.C.: tesol, 1977.
- . Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory, in *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1981. Pergamon Press.
- Krashen, S, D and Terrell, T, D. *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. Oxford : Pergamon, 1983.
- Mclaughlin,B. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold, 1987.
- Schmidt,R. The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11,2,17-46, 1990.
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁共著『詳説第二言語習得研究—理論から研究法まで—』研究社,2010.
- 鈴木渉・板垣信哉「第二言語学習におけるアウトプットの役割」『言語・脳・認知の科学と外国語習得』東北大学言語認知総合科学 COE 論文集刊行委員会＝編集, ひつじ書房, 2009.
- Swain, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C.Madden(Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- 高橋順一. 「カリフォルニア州における二ヶ国語併用教育」『旭川高専研究報文』第 25 号,207-224, 1988.
- White, L. *Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence*. Paper presented at Language Acquisition Research Symposium, Utrecht, September, 1987.

〈資料写真〉**



Isador Cohen School,
Sacramento,
California (筆者撮影)



Isador Cohen School,
Sacramento,
California (筆者撮影)



Horace Mann School,
Los Angeles,
California (筆者撮影)

** 筆者がアメリカのバイリンガル教育と出会ったのは、1986年9月から1987年2月までの間、旧文部省の在外研究員としてカリフォルニア州ロサンゼルス、サクラメントに滞在中、筆者の子ども3人が校区の小学校、幼稚園に通学したときの体験にさかのぼる。ロサンゼルスでは、ホーレスマン・スクール、エルロデオ・スクール、サクラメントではイサドルコーエン・スクールであった。

A Preliminary Discussion of Developing Foreign Language Teaching Methodology (5): Learning from Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory

TAKAHASHI Junichi

Abstract : According to the Longman's *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*, bilingual education refers to the use of a second or foreign language in school for the teaching of content subjects. Second language acquisition refers to the processes by which people develop proficiency in a second or foreign language.

In California, U.S.A, limited-English-proficient students have comprised a significant proportion of school-age population from 1986 to 2009. Providing these students with equal educational opportunities is one of the main objectives of the bilingual education in California. The contextual integration theory is the theoretical framework and guideline for improving the bilingual education of language minority students. This theory consists of five principles. Each is viewed as a synthesis of current theories and research on bilingualism, bilingual education, and second language acquisition.

This paper reports on content of the contextual interaction theory and its possibility of being introduced into English language teaching in Japan and offers some proposals.