



わが国の外国語教育における「インプット仮説」の役割

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2010-08-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐々木, 行雄 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00006316

わが国の外国語教育における 「インプット仮説」の役割

佐々木 行 雄

序 論

筆者は昨年(1989)の拙稿(1989)で Stephen D. Krashen が提唱した「インプット仮説」(The Input Hypothesis)に焦点をあて、この仮説を言語習得(学習)、特に、わが国のような外国語圏(foreign language environment)における第2言語習得(学習)(以下、「L2 習得」と略す)の教授に応用する場合、どのような問題があるかを検討した。結論を要約すると次のようになる。(1) 'comprehensible input' (以下、CI と略す)の明確な定義がなされておらず、一連のレベルをどのように決定し、どのように習得へ結びつけるのか明らかでない。(2) Krashen が批判している pattern practice や 'communicative' skill のような、いわゆる output practice、あるいは grammar teaching のような formal instruction は、L2 習得に付随する不利な言語環境を補うために不可欠な言語活動である。(3) Krashen が上述の output practice や formal instruction を軽視して、L2 習得に L1 習得のプロセスを適用しようとした根拠の1つは、彼が「自然の(習得)順序仮説」(The Natural Order Hypothesis)に固執したことにある。しかし、この仮説には反証もあり、たとえその結果が妥当なものであるにせよ、文法形態素(grammatical morphemes)だけの結論が果たして他の領域にも適用できるものかどうか甚だ疑問である。(4)「インプット仮説」では CI は強調されるが、'comprehensible output' (以下、CO と略す)や formal instruction は軽視されている。しかし、CI のみに依存するのは必要条件ではあっても十分条件ではない。従って、L2 習得、特に外国語圏における L2 習得においては、両条件を満たすことが重要である。しかし、最後に(5)、「インプット仮説」が output practice や formal instruction などの言語活動に偏重していた従来の言語教育に対して反省の機会を与え、CI の重要性を示唆した功績は極めて大きく、今後は L2 習得の特質や実体に則して、CI と CO (comprehensible output)、さらに、formal instruction がうまく結合された習得理論と方法論(methodology)が生み出されることが望まれる。

以上が拙論(1989)の結論である。上述の結論からも明らかなように、Krashen の「インプット仮説」は理論それ自体にも、また、その理論を言語教育に応用する場合にも、いくつかの重大な問題をかかえていることがわかった。しかし、注目すべきことは、他の研究者たちによって批判・反論を浴びている Krashen の仮説のうち、完全に誤っていることが証明されたものは何一つない。たしかに、彼の仮説・理論に対する反証や不備な点がさまざまな形で指摘されているが、Krashen 側のそれらに対する反論や説明にも耳を傾けなければならない点も多い。現時点では、いずれの側にも言い分があり、彼の諸理論に対する評価は今後の研究成果を待た

ねばならない。実際、最近の応用言語学界の中で Krashen の仮説・理論ほど注目を浴びた L2 習得理論はほかにない、といっても過言ではあるまい。言いかえれば、彼の仮説・理論はそれだけの価値をもっているのであり、上述したように(5)、それが従来からの L2 習得理論とその応用分野に対して反省の機会を喚起し、CI の重要性を示唆した功績は無視できないものであることを物語っているのである。その意味で、彼の理論や方法論の単なる批判に終わるのではなく、それらを十分吟味し、検証することが当面の重要な課題である。

本稿では、上述の(5)を実現するための一環として、Krashen の「インプット仮説」のメリットを探り、この仮説が平成元年3月に告示された「学習指導要領」(中学校および高等学校)の中に謳われた「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ための外国語教育にどのような役割を果たすことができるかを考察してみたい。本稿の主たる目的は「インプット仮説」に基づく方法論(教授法・教材編成)の具体例を提示するのではなく、むしろ、そこに至る前提ともいうべきもので、この仮説が言語教育に示唆するところを探り、それがわが国の外国語教育の中で果たすことができるであろう役割に対して理論的な根拠を与えることである。

1. 新学習指導要領と外国語教育の目標

言語を最も効果的に習得(学習)する方法は何であろうか。これは言語教育・習得(学習)に関係するすべての者が問いつけてきた最も素朴かつ根本的な問題である。H. E. Palmer (1922, 1964: 23) は 'What is the best method of language study?' と問いかけ、'The best method is that which adopts the best means to the required end.' だと答えている。Palmer の示唆するところは、L2 習得に当っては、まず目標を定め、それに応じた手段を講ずるのが最善の道である、ということである。L2 習得の目標は人によってさまざまである。また、時代の推移、社会の要求といったものにも左右されるであろう。H. Sweet (1899, 1964: 271-276) は外国語が知的訓練の手段になりうることを主張したし、O. Jespersen (1904: 4-10) は外国語の目標は、母国語では得られないコミュニケーションの手段を駆使することによって、外国の思想、制度、文学など、外国の精神に触れることが可能だといった。最近では、M. Finocchiaro (1986: 39-40) が次のような5項目の目標をあげている。

- ▶ The progressive ability to understand the English he would use at his age when spoken by a native English speaker. (By native speaker, we mean a person who either was born and learned English in an English-speaking country or a person who has learned English well enough to sound like a native English speaker.)
- ▶ The progressive ability to carry on a conversation with a native English speaker on topics of interest to persons of his age group.
- ▶ The progressive ability to read material in English with comprehension, ease,

and enjoyment.

- ▶ The progressive ability to write correctly and perhaps creatively in English.
- ▶ The information, knowledge, attitude, and insight to appreciate the cultural similarities and differences (if such exist) of English-speaking people.

外国語教育の目標として、このように4技能および外国の知識や文化に対する認識を掲げるのは最も普遍的な方法である。周知のとおり、わが国の新学習指導要領は平成元年3月15日正式に告示され、中学校では同5年4月1日より、高等学校では同6年4月1日より施行されることになった。外国語の目標（中学校）は以下のとおりである。

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。（下線は筆者）

この目標はさきに引用した M. Finocchiaro の掲げたものとほぼ一致する。しかし、これを昭和53年度公示された学習指導要領と比較すると、下線の部分が新たに追加されている。今回の学習指導要領がこのように改訂された理由は、臨時教育審議会が1987年8月7日に行った「教育改革に関する第4次答申（最終答申）」を見れば明らかである。その答申の第1章「教育改革の必要性」の中の「国際化の進展」には次のように書かれている。

国際化の進展

交通・通信手段の発達、経済・文化交流の拡大に伴い、地球は急速に小さくなり、国際社会はますます相互依存の度合を深めている。世界有数の先進工業国となった我が国は、資源、エネルギー、産業、教育、文化などいずれの分野をとってみても、国際社会の中で孤立して生きていくことはできない。我が国は、国際社会の中でその地位にふさわしい国際的責任を分担することなしには、発展を続けていくことができないという新しい国際化の時代に入っている。

これまでの我が国は欧米先進工業国からの科学技術の導入・移植に努力を集中し、教育・研究・文化・スポーツの諸領域における国際的交流と貢献が必ずしも十分ではなかった。

これからの新しい国際化は、これまでの追い付き型近代化時代における国際化とは認識や対応を異にするものでなければならず、教育・研究・文化・スポーツや科学技術などの諸領域において相互交流を推進するという均衡のとれた国際交流に転換していかなければならない。また、これらの分野における国際的貢献を果たしていくことが重要となってくる。

国際社会で生きるためには、先進諸国の一員としての国際的な責任を果たすとともに、人と人との交流、心の触れ合いを深めることが重要であるが、人的交流が拡大し

てくると、いわゆる文化摩擦が生じてくる。これをむしろ国際社会の常態と考えて、これからの日本社会の国際化のためのエネルギーに変えていくような新しい積極的な生き方が求められている。このような努力を通じて、我が国の個性豊かな伝統・文化の特質と普遍性が改めて再発見、再認識されることとなり、多様な文化と多元的な制度の共存と協調による平和と繁栄の国際社会の形成のために、我が国文化が寄与し得ることともなるであろう。

また、第4節「国際化への対応のための改革」の中の「外国語教育の見直し」には、次のように記されている。

外国語教育の見直し

外国語とくに英語の教育においては、広くコミュニケーションを図るための国際通用語習得の側面に重点を置く必要があり、中学校、高等学校、大学を通じた英語教育の在り方について、基本的に見直し、各学校段階における英語教育の目的の明確化、学習者の多様な能力・進路に適應した教育内容や方法の見直しを行う。

今回の新学習指導要領が、少くとも上に引用した臨時教育審議会の3か年に亘る結果をふまえて告示されていることは明白であり、国際化時代における相互の人物交流を推進するため、外国語教育、特に、英語教育の根本的見直しを求めていることは確実である。このことは取りも直さず、現行の外国語教育が「文法訳読法」(Grammar-Translation Method, 以下、G-T Mと略す)一点ばかりでは通用しなくなり、従来、軽視されがちであった hearing や speaking を中心とするコミュニケーションのための言語活動が重視されなければならないことを物語っているのである。

2. 外国語教育の目標と「文法訳読法」(G-T M)

臨時教育審議会、ひいては新学習指導要領によって見直さなければならなかった外国語教育の目標は、一言でいえば、国際社会の中で積極的にコミュニケーションを図るための国際通用語(特に英語)を重視することであった。この目標を従来の方法論、乃至は教授法によって達成することができるであろうか。従来の教授法は多種多様に亘っているが、主なものはG-T M, Direct Method, Audio-Lingual Method (以下、A-LMと略す)、そして、Communicative Approachの4つと考えるのが妥当であろう。ところが1840年代から1940年代までヨーロッパの外国語教育界を席卷していたG-T Mは、今日においてもさまざまに修正された形で広く採用されていて、教授法の主流を占めている。わが国の外国語教育の場合も例外ではない。G-T Mは、これを批判する人がほとんどであるにもかかわらず、今日なお多くの教授者によって根強く採用され続けている世にも不思議な教授法である。この根拠を探るため、G-T Mの特徴を少し詳しく検討してみたい。それは外国語教育の中における「インプット仮説」の役割を位置

づける前提として必須であると思うからである。

J. Richards *et al.* (1986 : 3-4) は G-T M の特徴について次のように述べている。

1. The goal of foreign language study is to learn a language in order to read its literature or in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign-language study. Grammar Translation is a way of studying a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language. It hence views language learning as consisting of little more than memorizing rules and facts in order to understand and manipulate the morphology and syntax of the foreign language. "The first language is maintained as the reference system in the acquisition of the second language" (Stern 1983 : 455).

2. Reading and writing are the major focus ; little or no systematic attention is paid to speaking or listening.

3. Vocabulary selection is based solely on the reading texts used, and words are taught through bilingual word lists, dictionary study, and memorization. In a typical Grammar-Translation text, the grammar rules are presented and illustrated, a list of vocabulary items are presented with their translation equivalents, and translation exercises are prescribed.

4. The sentence is the basic unit of teaching and language practice. Much of the lesson is devoted to translating sentences into and out of the target language, and it is this focus on the sentence that is a distinctive feature of the method. Earlier approaches to foreign language study used grammar as an aid to the study of texts in a foreign language. But this was thought to be too difficult for students in secondary schools, and the focus on the sentence was an attempt to make language learning easier (see Howatt 1984 : 131).

5. Accuracy is emphasized. Students are expected to attain high standards in translation, because of "the high priority attached to meticulous standards of accuracy which, as well as having an intrinsic moral value, was a prerequisite for passing the increasing number of formal written examinations that grew up during the century" (Howatt 1984 : 132).

6. Grammar is taught deductively—that is, by presentation and study of grammar rules, which are then practiced through translation exercises. In most Grammar-Translation texts, a syllabus was followed for the sequencing of grammar points throughout a text, and there was an attempt to teach grammar in an organized and systematic way.

7. The student's native language is the medium of instruction. It is used to explain new items and to enable comparisons to be made between the foreign language and the student's native language. (下線は筆者)

以上の内容から、G-T M が批判される理由が少なくとも3点あることがわかる。

1. 目標が文学作品を鑑賞したり、思想を理解したりするための読解が中心であるので、hearing や speaking (つまり、コミュニケーションのための言語) は無視される。
2. 総じて難解な文章を正確を期する逐語訳によって理解しようとするため、文法の説明や単語の意味を辞書で確かめるのに多くの時間が浪費されがちである。即ち、精読(intensive reading) が強調され、多読(extensive reading) が軽視される。
3. 上述の2は学習者の母国語を用いて教授されるため、学習者がコミュニケーションのための言語に接する機会が少ない。

ところが、G-T M に対するこのような批判は同時にその長所ともなっていて、G-T M を今日もなお存続させている大きな理由になっているのである。1の批判に対しては、高度な文学作品の鑑賞を通じて知識や思想を深めることは、教養を高め、知的・精神的発達を促す。特に、高等教育を受ける大人の学習者には知的欲求を満足させるのである。これは先きにふれた H. Sweet や O. Jespersen などの見解と同じである。2、3に対していえば、高度かつ難解な文章も翻訳や文法的説明によって学習者の理解を促進し、同時に、理解の確認も容易であるため、目標言語の使用によって混乱するよりもむしろ時間の節約になる。さらに、R. Politzer (1958 : 49-56) が指摘するように、母国語の使用によって「学習者の注意を学习上困難と予想される母国語と外国語の対立点に向けさせるのに役立つばかりでなく、文型練習の cue を母国語で与えることによって、とかく機械的になりがちな文型練習を meaningful なものとし、学習者が文型練習に使われる文の意味を理解するのを保証することができる・・・」⁽¹⁾さらに、島(1989 : 127-8)が指摘しているように、G-T M は学校集団教育に適合した教授法である。氏はG-T M が経済的であることをあげているが、特にクラスサイズの面では、1クラス50名前後の大クラスを週20時間以上も教えなければならない教授者が、出来る限り負担を軽減しながら、母国語で知的教育をほどこす方法はG-T M 以外には考えられない。G-T M は現行の学校教育制度に極めて合致した「経済的」教授法なのである。

さて、G-T M が上述のようなメリットをもっていることを認めるのにやぶさかでないが、この教授法に新学習指導要領で公示された「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ための言語教育を求めることはほとんど不可能である。上述したように、新学習指導要領のめざすものは、相手の言葉を実際に聞き、自分の考えを積極的に表現することによって、即ち、人と人との交流、心と心の交流によって「国際的視野の中での人間形成、国際社会で活躍できるコミュニケーションの能力の養成を行うことが今日及び将来にわたっての教育の重要課題になってきたという認識」⁽²⁾の上に立っているのである。このことは、一方ではAET政策の推進をはかりながら、他方では学習指導要領の改訂によって、現行の「聞く、話す」、「読む」、「書く」の3領域を4領域に独立させ、それぞれの技能に対して「言語活動」の内容

が示されたことや⁽³⁾、高等学校の学習指導要領の中に現行のII Aを発展的に解消させ、全く新しい性格の科目であるオーラル・コミュニケーションA(日常会話)、B(聴解)、C(討論)を設置したことなどによっても明白であろう。⁽⁴⁾

以上のことから、新学習指導要領が求めるようなコミュニケーションのための言語教育を、今日なお主流を占めるG-T Mに期待することができないとすれば、どのようなL2習得理論・方法論がその役割を担うことができるであろうか。そこで次節では、その役割の一端を担う可能性を有するものとして、Krashenの「インプット仮説」を取り上げ、この仮説がわが国の外国語教育、特に、新指導要領の新たな目標に対して示唆するところを探ってみたいと思う。

3. 「インプット仮説」の応用

Krashenの提唱する「インプット仮説」を要約すると次の4項目になる。⁽⁵⁾

- (i) The input hypothesis relates to acquisition, not learning.
- (ii) We acquire language in only one way—by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’—input that contains structure a bit beyond our current level of competence ($i+1$). This is done with the help of context or extra-linguistic information.
- (iii) If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar will be automatically provided.
- (iv) Speech cannot be taught directly but ‘emerges’ on its own as a result of building competence via ‘comprehensible input’.

「インプット仮説」の根底をなす特質は上の(ii)に尽きる。即ち、これを一言で表せば、「(low filterの状況の中で) ‘comprehensible input’を受け入れることが言語習得の‘the only causative variable’である」ということである。これから派生する帰結(corollary)が(iii)、(iv)である。

さて、以上の4項目をわが国の外国語教育に応用する場合、CIの質と量、そして供給方法の面から次の3点を解決しなければならない。A. CIをどのように定義し、決定するのか。また、それをどのように供給するのがよいか。B. 習得をもたらすのに十分な量のCIをどのように供給するか。C. ‘two-way interaction’は必要か。

以下、これらの問題を検討することにする(ただし、紙面の都合上、Cについての詳細な検討は稿を改めなければならない)。

A. CI の定義と供給方法

インプットは「理解可能」(comprehensible) でなければならない。これは言語習得上の最も重要な条件である。‘message’ が理解できない場合は習得はありえず、それはただの雑音にすぎない。例えば、英語を全く知らない子供が衛星放送の海外ニュースを何時間聞いても、その子供は英語を習得することはほとんど不可能であろう。子供にとってその英語は雑音に等しい。このような例は極端なものであるが、教室での演習や授業においても、ある教材を口頭で導入したり、翻訳したりする場合、その教材を学習者に理解させるのにわれわれが日頃いかに腐心しているかを認識するとき、この‘comprehensibility’ という根本的な必要条件がいかに重要であるかがわかる。Krashen (1982 : 128) はわが国の教授法を代表する G-T M について、‘comprehensible’ の立場から次のように批判している。

It can only be claimed that grammar-translation provides scraps of comprehensible input. The model sentences are usually understandable, but the focus is entirely on form, and not meaning. The reading selection is the primary source, but the selections provided are nearly always much too difficult, often requiring what Newmark (1966) calls “cryptoanalytic decoding”. Students are forced to read word by word, and consequently rarely focus completely on the message. The sentences used in the exercises may be comprehensible, but here again, as in the model sentences, they are designed to focus the students on form.

このコメントの中で重要なことは、まず、G-T M は断片的な CI しか供給しない（この点は次節 B で取り扱う）。次に、CI の源は講読であるが、通常、教材が難解にすぎる。最後に重要なことは、G-T M による教授は文法形式を中心とした母国語による「解読」であるから、与えられた文章を真に理解したことにはならない、ということである。これはわが国の場合でも同じである。それは意識的学習ではあっても習得ではないのである。また、Krashen (1985 : 81) は、CI に関連して、翻訳による教授には言語習得に必要な ‘negotiation of meaning’ が欠けているとして次のように批判している。

The first language can be used improperly as well, in a way that discourages comprehensible input. This occurs when concurrent translation is used, a technique in which the teacher speaks a little in one language and then translates what was said into the other language. When this happens, students listen to the message in their own language and pay no attention to the English input. In addition, the teacher does not have to attempt to make the English message more comprehensible by using gestures, realia or paraphrase, since a translation is available. There

is, in order words, no need to negotiate meaning in English.

勿論、G-T M は学習が目標であるという人もあろうし、'learning "turns" into acquisition' という 'interface' 説を支持する人もあろう。⁽⁶⁾しかし、少なくとも新学習指導要領が目標としている communication skills に熟達するためには、'message' の習得が優先することに異論を唱える人はいないであろう。

Krashen and Terrell (1983 : 58) は彼らが提唱した The Natural Approach の目標 (goal) を、母国語話者と意志の伝達ができる能力、即ち、communication skills を習得することにおいでいる。そうすることによって、学生は一層の CI を供給され、grammatical accuracy も身につけ、これを学校教育後も継続できる、と次のように述べている。

The goal of the Natural Approach is communication skills.

The general goal is the ability to communicate with native speakers of the target language. Particular objectives are also specified in communicative terms. For example, we expect students in beginning stages to be able to talk about themselves and their families. The focus is primarily on the acquisition of the ability to communicate messages using the target language. This is not to imply that we are unconcerned with grammatical accuracy. We are concerned, but our claim is that in the long run students will speak with more grammatical accuracy if the initial emphasis is on communication skills, since real communication results in receiving more comprehensible input, both in the classroom and in the outside world. Students who can communicate with native speakers will also tend to do so after any formal language training is completed, thus insuring further comprehensible input and more improvement in accuracy in their speech.

それでは、communication skills に熟達するためには CI をどのように決定し、それをどのように供給したらよいか、次に考察してみたい。

まず、Krashen (1985 : vii) によれば、CI とは現時点の言語能力を i とすれば、この段階をわずかに超えた $i+1$ を含む「理解可能な」入力のことである。しかし、McLaughlin (1987 : 39) なども指摘しているように、一連のレベル (a set of level) を定義し、どの言語構造が $i+1$ のレベルであるかを決定する手掛りは何も与えられていない。さまざまな言語能力をもつ学生を扱う教授者が個々の学習者の能力に合致した $i+1$ のレベルを決定する手掛りは何もない。 i が 'natural order' に従って $i+1$ 、 $i+2$ ・・・へと発達するという証拠が、ただ文法形態素や否定辞 (negation) などに止まっている現段階では当然のことであろう。しかし、Krashen (1985 : 68) の主張するように、CI の定義がなされていないからこの考え方は無意味であるとして、CI が定義される日を待つのは愚かであろう。習得者個人のレベルを正確に指定することなどおよそ不可能であるから、それに固執せず、創意工夫によってさまざまな活用を工夫するこ

とが肝要である。例えば、 i や $i+1$ を個人ではなくグループレベルに適用することができるし、'grammatical syllabus' に基づいて編成されているわが国の教科書に適用してもよい。⁽⁷⁾ その場合、既習の単語 i を用いて新出単語 $i+1$ を推測させたり、既習の構文 i を用いて新しい構文 $i+1$ を導入することも可能である。次に、インプットを 'comprehensible' にするためであればどのような手段を用いてもよる。⁽⁷⁾ teaching aids は勿論のこと、適切な母国語の使用、モニターとしての学習、文法的説明なども教材の中にそれぞれの役割を位置づけることができる。

次に、communication skills を習得するための CI の供給方法として最も重要なことは、文法形式よりも伝達の内容に焦点を当てることである。従って、'roughly-tuned' による語彙が重要視されることになる。従来の 'grammar-based' approach では、syntax に焦点を当てるため語彙の制限がおこなわれた。しかし、「インプット仮説」の示唆するところは、語彙の増加と共に comprehension も増大し、その結果、習得も促進される、ということである。⁽⁸⁾ また、'message' に焦点を当てるということは、その意味が不明のとき以外の 'error correction' は行わない、ということである。コミュニケーションに支障のない文法形式には 'error correction' を適用しない、ということになる。次に、教授者による 'simple codes' の活用がある。Krashen (1982: 24) によれば、「インプット仮説」は、L1 習得における 'caretaker speech' と同様、'simple codes' が L2 習得においても極めて有益であることを予測している。'simple codes' はわが国の教室では 'teacher-talk' が中心的役割を果たすことになろうが、この活用は 'paraphrasing' や 'simplification' などによる comprehension に不可欠の冗長性 (redundancy) を促すことになるので極めて重要である。

最後に、注意すべきことは Krashen の CI に対する考え方をすべてをそのままの形で応用するのは極めて危険である、ということである。その最大の理由は、彼の仮説は目標言語圏 (host language environment) での L2 習得に基づいて構築されたものだからである。従って、最も懸命な方法は、わが国のおかれた言語環境や教育事情と照らし合わせながら、彼の知見は生かしながらも、修正すべきところは修正して最も効果的に適用することであろう。上述した 'grammatical syllabus' (対 'communicative syllabus') の問題がその好例である。

「インプット仮説」が「理解可能な入力」であるべきだとする考え方は、一見平凡、いや陳腐でさえあるが、Krashen が多くの証拠をもってその重要性をわれわれに喚起したところに価値がある。この真価を一旦認めなければ、そして、最良の教授者は 'someone who can make input comprehensible to a non-native speaker, regardless of his or her level of competence in the target language' (1982: 64) だということを自覚すれば、これを実現するためのあらゆる工夫と努力は加速され、意欲的な実践研究を重ねることによって貴重な成果が得られることは疑いない。

B. Comprehensible Input の量と供給方法

Krashen (1982: 29-30) によれば、従来の有力な教授法である G-T M、A-LM、そして Cognifive-Code Method の教育効果を比較した研究 (method comparison studies) では、そ

これらの間にわずかの差異しか (only minor difference) 認められなかった。彼はその理由を次のように述べている。

I interpret this failure to find large differences in this way : none of the methods compared in these studies provides much in the way of comprehensible input! The input hypothesis predicts, moreover, that an approach that provides substantial quantities of comprehensible input will do much better than any of the older approaches.

Krashen (1983 : 36-37)はその証拠として Asher の Total Physical Response Method (Asher, 1966, 1969), Terrell の Natural Approach (Terrell, 1977) などの成果を取り上げ、'input methods' の優越性を指摘している。⁽⁹⁾

それでは、どれだけの量のインプットを供給すればよいのだろうか。この点に関して Krashen (1982 : 71)は次のように論じている。

It is difficult to say just how much comprehensible/low filter input is necessary to achieve a given level of proficiency in second language acquisition, due to a lack of data. We know enough now, however, to be able to state with some confidence that the profession has seriously underestimated the amount of comprehensible input necessary to achieve even moderate, or "intermediate" levels of proficiency in second language acquisition.

Theoretical arguments for quantity derive from the immediately preceding discussion. I hypothesized that natural communicative input could supply $i+1$ for all students if two conditions were met :

- (1) The input was not artificially constrained (limited range of discourse types)
- (2) It was supplied in sufficient quantity.

Clearly, five minutes of talk, or a single paragraph of reading, has little chance of including a given student's $i+1$. Rather than take a more careful aim at that student's needs, rather than "overindividualizing" instruction, it is far easier, I am suggesting, to increase the amount of comprehensible input. Again, if there is enough, $i+1$ will be provided, and will be provided over and over!

FSI (The Foreign Service Institute of the Department of State) によると、最低限の職務能力 (S-3、R-3) の規準に達するには、同属語であるドイツ語、フランス語などを母国語とする学生は 1000~1200 時間 (6~7 か月の集中学習) 必要であるが、中国語、日本語のようないわゆる非同族語の場合、4375 時間 (2 年以上の集中学習) が必要である。⁽¹⁰⁾ところが、日本の英語学習者が与えられる時間数は、中学・高校で約 1000 時間、大学の 2 か年を含めてもせいぜい

1200 時間である。この時間数は FSI が要求する時間の約 1/4 でしかない。即ち、日本の学生が最低限の職務能力の規準に達するには、単純計算で、少なくとも現在の 4 倍に相当する学習時間を確保する必要がある。しかし、原稿のカリキュラムの中でこれを実行するのは不可能に近い。これは言語理論・方法論などの問題を越えた教育行政に付随する言語環境の問題である。学習時間の面で恵まれていない日本の学習者が、言語環境に関わる第 2 の問題点として直面する不利な条件は、集中学習 (intensive study) の欠如である。これに関連して、K. Diller (1971 : 135) は Gouin (1880 : 298) を引用し、次のようにコメントしている。

Gouin baldly states that, "In point of fact, whoever does not, within the space of the four seasons of one year, manage to learn practically all there is to be learnt of the basis of a language, will never learn it" (Gouin 1880, 298). "Never" is too strong a word ; there is always a new chance next year. But every year a large part of last year's diluted study will have to be relearned. And if the native speaker keeps learning his own language at the average rate of 10,000 words a year during the first twenty years, the foreign language student who learns less will always be getting farther and farther behind his age level.

このように、L2 習得にはある程度の 'concentration of effort' が必要であることはわかる。しかし、どの程度が最適であるかはわからない。例えば、現実の問題として、週 150 分与えられたとする場合、50 分ずつに分けて週 3 日行くと、25 分ずつ 6 日の場合とではどちらが効果的だろうか、というような問題が起こる。時間配分の問題は他の教科、学校運営全体に関わるのでさらに複雑となる。これは今後の研究課題であろう。instruction が充実しておれば、1 日 1 時間の授業でも集中学習は可能だとする研究者もあるが、⁽¹¹⁾ 周知のとおり、わが国の外国語教育では、1 日に 1 時間はおろか、中学校の場合は 50 分授業で週 3 時間、大学では 90 分授業を週 2 回 (しかも、担当教官 2 人で) という悪条件に加えて、途中、長期の休暇が入り込むような現行のカリキュラム編成では、'extremely "diluted" study' との非難を免れない。その意味で、臨時教育審議会が「一定期間集中的な学習を課するなど、教育方法の改善についても検討する」⁽¹²⁾ と答申したのは当を得ていると思う。

言語環境に関連する第 3 の問題点は、ほとんどの L2 習得者が日本という外国語圏で目標言語を習得 (学習) しなければならないということである。そのため、インプットは目標言語の母国語話者を欠いた教室での formal instruction に限定される。このような言語環境におかれた L2 習得者は、目標言語圏、あるいは目標言語を公用語として使用している言語環境における L2 習得者と比較すると、インプットの量とその多様性という面から極めて不利な立場におかれている。まず第 1 に、学習者は通常、教室以外では自主的な読書、ラジオ、テレビなどを除けば、目標言語のインプットに触れる機会は皆無に等しい。第 2 に、教室での教授者はほとんどの場合、日本語の母国語話者である。第 3 に、日本の教育・文化水準が高いため、幼稚園から大学院まで全課程を母国語で (外来語も含むが) 教育することができることである。これらの

状況は、‘subject matter’ を目標言語で教授し、その伝達内容を強調する ‘immersion programs’⁽¹³⁾ などが可能な目標言語圏、あるいは目標言語を公用語として使用している国々の言語環境と比べて、インプットの質や量の面で著しい相違があることは明らかである。少し余談になるが、筆者がフルブライトの留学生として渡米していたとき、約 70 ケ国からの ‘Fulbrighters’ と交流の機会をもったが、中でも英語を公用語として使用しているアフリカ諸国、インドなどからの留学生の流暢な英語には舌を巻いたことを覚えている。その時ほど、わが国の外国語教育の欠陥を痛感したことはない。いうまでもなく communication skills のための言語教育のことである。

臨時教育審議会が「現在の外国語教育、とくに英語の教育は、長期間の学習にもかかわらず極めて非効率であり、改善する必要がある」⁽¹⁴⁾ と断じ、各界からも同じ趣旨の批判が寄せられているが、もしこの批判が学習指導要領で定められた時間数をはじめ、上述したような教育行政レベルの悪条件を不問に伏して、外国語教育の目標を達成できることを前提としたものならば、これは極めて ‘misleading’ な批判といわざるを得ない。しかし、今回の改正により英語教育界が主張し続けてきた「週 4 時間」体制（中学校）が可能となったことは、現体制でのインプットの量不足が認められたという意味で、せめてもの救いである。勿論、言語環境がいくら改善されても、良質の CI を多量に供給するための方法論がそれに伴わなければ言語教育の進展は望めない。しかし、これまで論じてきたことから、主として教育行政に関わる言語環境の問題は方法論のそれに劣らず重要であることがわかる。

次に、日本の学習者が直面するもう一つの側面——コミュニケーションのためのインプットを如何にして多量に供給するか、という問題について検討してみたい。まず、インプットの量をふやすとは、CI の量をふやすことである。すでに A で検討したように、インプットは ‘incomprehensible’ であっては意味がない。従って、インプットの量はインプットの質が保証されるという前提の下において論じられなければならない。

さて、communication skills 向上のために CI を多量に供給する第 1 の方法は、学習者にとって高度な文学作品や随筆などを中心とする精読一点張りの風潮を改め、多読と ‘oral-aural’ の面を強調した communication skills のための言語教育を促進することである。‘oral-aural’ の側面から多量の CI を供給することは communication skills 向上のためには不可欠であるが、多読にも「インプット仮説」の観点から少なくとも以下のような効用がある。(1) インプットの量が増大する。特に、わが国のように教授者が目標言語の母国語話者でない場合は、これを補足する役割を果たす。(2) インプットが ‘comprehensible’ になる。(3) 大意を把握するのが中心となるから、習得が促進される。(4) production の能力が発達する。

Krashen (1982 : 164 ; 1985 : 73) は多読を勧めているが、それは学生が関心を示す ‘pleasure reading’ であることと同時に、中級レベルでは、同じ主題や同じ作者による作品を集中的に読む ‘narrow input’ である方がより効果的だとしている。これらの指摘はいずれも「インプット仮説」の ‘implications’ に則したものである。

以上のことは文学作品や随筆による言語教育の排除を提案するものではない。そうではなくて、知識・教養のための言語教育とコミュニケーションのための言語教育とを区別し、それぞ

れの目標と能力のレベルに応じた、しかも両者の均衡した方策を講ずることが望ましい、と言いたいのである。香り高い文学作品や卓見に富んだ随筆を味う意義と同時に新学習指導要領に謳っているコミュニケーションのための言語教育の重要性も認識しなければならない。この問題はつまるところ教養主義か実用主義かという外国語教育の開始以来、以然未解決の争点であるが、両者を単なる 'either-or basis' で促えるのではなく、それぞれの目標を明確にし、それぞれの長所を統合させた方法論の構築を目ざす必要がある。そのための必須項目として、学習者が獲得したそれらの能力があらゆる面で正当に評価されなければならない。学生が日々文法形式を中心とする練習問題に明け暮れ、コミュニケーションを中心とする言語習得を軽視しているのは、後者の能力が正しく評価されないからである。言語教育の実践には適切な評価が伴わなければならないのは不毛に終わるだけである。その意味で、臨時教育審議会が4技能の「多様な能力がそれぞれ正当に評価されるようにするなどの検討を行うとともに、大学入試において、TOEFLなどの第三者機関による検定試験の結果の利用も考慮する」⁽¹⁵⁾と答申しているのは妥当な指摘であると思う。

communication skills のためのインプットを多量に供給するための第2の方法は、教授者が目標言語を用いて教授することである。言語運用能力に自信のない教授者もあろうが、それはあまり重要なことではない。むしろ、教授者の代わりにテープやビデオなどの teaching aids を乱用することこそ問題である。それは往々にして、'two-way interaction' を欠いた 'incomprehensible' かつ 'inactive' な授業になりがちだからである。鈴木 (1975: 225-7) は、外国語教育における「イングリック実践の具体的方法について」の中で、「英語の教師は徹底的に英語を使って授業すべきである」と提言し、「教師はイングリックで堂々と自分の考えを述べ、学生の意見にコメントを加えればよい」と述べている。氏の提案は Krashen の提唱する「インプット仮説」の立場、特にインプットの量の立場から十分支持できる 'plausible' なものなのである。わが国のような言語環境においては、教室で教授者からのインプットがほとんど唯一のインプットである。教授者はこのことを自覚して、テープやビデオにのみ頼るのではなく、出来る限り自らの CI を積極的に供給するよう努めるべきだと思う。

C. Two-way Interaction は必要か。

最後に、さきあげた「インプット仮説」の2つの帰結――

- (1) If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided.
- (2) Speech cannot be taught directly but 'emerges' on its own as a result of building competence via 'comprehensible input'.

は新学習指導要領の目標――「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ための仮説として十分であろうか、という問題が残る。即ち、十分な CI を供給するだけで

grammar や speaking ability が自然に習得されるのか、という疑問である。例えば、M. Swain (1985) は 'immersion students' の調査結果から、CI は言語習得に必須であることは認められながらも、CO (comprehensible output) の役割を、'I think there are roles for output in second language acquisition that are independent of comprehensible input.' と指摘し、'In order for native-speaker competence to be achieved, however, the meaning of "negotiating meaning" needs to be extended beyond the usual sense of simply "getting one's message across"' (S. Gass *et al.* 1985 : 248). と述べて output の重要性を主張している。また、W. Rivers (1987 : 6) も '... , comprehension and expression of meaning are in constant interaction in real-life communication.' と述べて、'two-way interaction' の必要性を提言している。しかし、注意すべきことは、Krashen は output の役割や 'interaction' の効用を否定しているのではない、ということである。ただ、output は言語習得に必ずしも必要なものではない、といっているにすぎない(cf. 1985 : 33-4). その証拠に彼は 'Two-way interaction is clearly very helpful' (1985 : 33). と述べ、'It (a weak form of the Interaction Hypothesis) claims only that two-way interaction facilitates acquisition in that it allows more acquisition of meaning, and thus gives the acquirer optimal data to work with, i. e. comprehensible input' (1985 : 34). と指摘しているのである。ただ一つ言えることは、わが国のような言語環境における L2 習得の場合、grammar や speaking ability は多量の CI の供給によって自動的に習得されるとする「インプット仮説」は、インプットの質と量の面から検討してきた本稿の結論からして、実現が極めて困難であろうと予想される。しかし、言語習得はあくまで CI が必須 (essential) であり中心的 (central) であるとする Krashen の主張は、わが国の言語教育を推進していく上で忘れてはならない重要な仮説であろう。CI、CO、およびその応用に関わる問題は興味深く、検討すべきことがあまりにも多いので、稿を改めなければならない。

要 約

本稿は Stephen D. Krashen の提唱した「インプット仮説」(The Input Hypothesis) が、わが国の外国語教育の欠陥をどのように補い、新学習指導要領に謳われた目標—「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」ための言語教育にどのような役割を果たしうるか、というテーマを考察したものである。1 では新学習指導要領の目標について検討し、それが新しい国際化時代に対応したコミュニケーションのための外国語教育を重視していることから、現行の言語教育は見直さなければならないことを指摘した。2 では、長年に亘ってわが国の外国語教育の主流を占めている「文法訳読法」(Grammar-Translation Method) が、きびしく批判されながらも、今日なぜ広く採用されているのか、その理由を明らかにし、この教授法でも早や新学習指導要領の新しい目標を達成することができないことを主張した。3 では、「インプット仮説」の中の最も重要な特質 — A. インプットの定義と供給方法、B. インプットの量と供給方法 — について検討した。A では、CI の定義がなされておらず、習得者個人のレベルを決定することは現段階では不可能であるが、その概念はさまざまな形で活用で

きる可能性のあることを指摘した。B では、Krashen の指摘どおり、従来の教授法はインプットの量が過少評価されていること。わが国の外国語教育の場合も同じで、一般的常識とは裏腹に、カリキュラムの面からみて極めて不十分な授業時間数しか与えられていないこと。加えて、わが国の学習者が直面する2つの不利な条件 — 集中学習の欠如と言語環境が存在することを指摘した。これらは主として教育行政レベルに関わる問題であるが、一方、方法論に関連する諸問題の改善方法として、(1) 従来の精読を中心とする G-T M のみに偏向することなく、communication skills のためのインプットを多量に供給する言語教育と、(2) 授業はテープやビデオなどの teaching aids にのみ頼るのではなく、目標言語で行われるべきであること、などを提案した。なお、‘two-way interaction’については稿を改めて考察する予定である。

注

- (1) 【英語教育学研究ハンドブック】、P. 314 より引用した。
- (2) 小池生夫(1989)、「現代英語教育」6月号、P. 6 より引用した。
- (3) 【中学校学習指導要領】(平成元年3月)、第9節を参照。
- (4) 【高等学校学習指導要領】(平成元年3月)、第8節を参照。
- (5) Stephen D. Krashen (1982 : 21-22 ; 1985 : 2) を参照。
- (6) 佐々木行雄(1988)を参照。
- (7) S. D. Krashen & T. D. Terrell (1983 : 55) を参照。
- (8) 同書、同頁を参照。
- (9) Stephen D. Krashen (1982 : 30) ; S. D. Krashen & T. D. Terrell (1983 : 36-37) を参照。
- (10) Karl C. Diller (1971 : 134) を参照。
- (11) 同書、P. 135 を参照。
- (12) 臨時教育審議会、第2次答申、第3部、第1章、(3)の②を参照。
- (13) Stephen D. Krashen (1985 : 16-17) を参照。
- (14) 臨時教育審議会、第2次答申、第3部、第1章、(3)を参照。
- (15) 臨時教育審議会、第2次答申、第3部、第1章、(3)の③を参照。

参 考 文 献

- Diller, K. (1978), *The Language Teaching Controversy*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Finocchiaro, M. (1986), *English as a Second/Foreign Language : From Theory to Practice*. New York : Regents Publishing Co., Inc.
- ぎょうせい編(1987)、「臨教審と教育改革」(第5集「第4次答申(最終答申)」をめぐって)ぎょうせい。
- 畠弘巳(1989)、「伝統としての文法訳読法」【日本語学】5月号。明治書院。
- Jespersen, O. (1904), *How to teach a Foreign Language*. London : George Allen & Unwin Ltd.
- 垣田直巳(1979)、「英語教育学研究ハンドブック」大修館。
- 小池生夫(1989)、「新学習指導要領の方向」【現代英語教育】6月号。研究社。
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Krashen, S. and Terrell T. (1983), *The Natural Approach*. Oxford : Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985), *The Input Hypothesis : issues and implications*. London : Longman.
- 教育政策研究会編著(1987)、「臨教審総覧」=上巻。第一法規出版。

- McLaughlin, B. (1987), *Theories of Second-Language Learning*. London : Edward Arnold.
- 文部省(1989)、『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局。
- 文部省(1989)、『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局。
- Palmer, H. (1922, 1964), *The Principle of Language-Study*. London : Oxford University Press.
- Richards, J. and Rodgers T. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching : a description and analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rivers, M. (1987), 'Interaction as the key to teaching language for communication,' in M. Rivers (ed.), *Interactive Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 佐々木行雄(1988)、「非インタフェース仮説(Non-interface Hypothesis)と証拠」『英米文学』No. 36.大阪府立大学英米文学研究会。
- 佐々木行雄(1989)、「S. D. Krashen のインプット仮説はわが国の言語教育に応用できるか」『英米文学』No. 37. 大阪府立大学英米文学研究会。
- 鈴木孝夫(1975)『閉ざれた言語・日本語の世界』新潮社。
- Swain, M. (1985), 'Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development,' in S. M. Gass and C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition : series on issues in second language research*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Sweet, H. (1899, 1964) *The Practical Study of Languages : a guide for teachers and learners*. London : Oxford University Press.