

研究ノート

英語学習における「離陸」に向けて

——学習者としての非英語専攻の日本人大学生——

森 なほみ

要 旨

筆者は英語が極めて不出来であったが、英語通訳を経て、2012年から大学の教養科目としての英語の授業を担当してきた。筆者が行き着いた学習目標としての「離陸」、教養科目の授業で非英語専攻の日本人大学生の姿、教授、学習に資すると思われるモチベーション、学習目標と現象一般に関わる認知、東洋と西洋、内向性と外向性に関する筆者の気づき、理解について考察する。

キーワード：離陸、モチベーション、認知、東洋、内向性

1. はじめに

筆者は2012年、20年以上続けてきた通訳業と平行して、大学の教養科目としての英語科目を教え始めた。皮肉のように聞こえるかもしれないが、実は筆者は、今では英語教授者として教壇に立っているものの、以前は英語が苦手な学習者の1人であった。筆者自身は、英語学習が始まった中学時代から英語にはほとんど関心がなく、成績は惨憺たるものであった。そして、筆者の将来を憂慮した親の薦めで有名学習塾に通ったが、英語については顕著な改善が見られず、落第点またはそれに近い成績を頂いていた。このような筆者が法学部出身ながら英語通訳を職業とすることになり、英語教授者になった。筆者の経験談が他の学習者に直接的に役立つとは思われないが、英語への関心の薄さ、成績不振という点において、筆者と筆者が出会った多くの大学生学習者との間には共通点があると考えられる。したがっ

て、筆者の経験も適宜加筆する。また、筆者の経験を記載することにより、筆者の客観性に関する判断の一助になるのではないかと考える。

1つの言語を学習し、習得しようとする学習者の試み、そして学習させ習得させようとする教授者の試みは、言語習得をはじめとする諸分野の理論の助けや共有なくしては極めて困難である。例えば、砂漠の中でオアシスを求め、歩き回るようなものではないだろうか。(そして、それは実際に筆者の5年余りの経験であり、お話しする機会のあった多くの献身的な語学教員の方々の経験であろう。)しかしながら、同時に、現時点では、英語学習、英語教授は再現性を有する科学 (science) の対象というよりもどちらかと言えば様々な技巧 (art) の集合体だと思われる。学習者、教授者を取り巻く国内外の社会環境、英語習得/学習に関わる技術の進歩、変化は急速で多様性に富んでいる。よって、当然のことながら、諸分野における言語学習/習得に関わる諸理論の潮流を注視することは必要だ。そして同時に、現場の語学教授者の経験や知見の集積に継続的な関心を払うことが必要であると思われる。目の前の学習者は、英語学習という制度、学習すべき英語、教授法などを含むシステムのインプット、期待する当該科目履修後の姿はシステムのアウトプットだ。常にインプットをできるだけ具体的かつ正確に理解することにより、より適切かつ正確に期待するアウトプットを決定し、期待されるアウトプットを実現するためのよりよいシステムを決定することができるであろう。さらに、学習者に直接影響を与えるシステムの一部を担う教授者自身の指導を超えた役割にも関心を払う必要があるだろう。

2. 英語学習における「離陸」という目標

筆者は、大学の教養科目の英語科目を含め、英語を専門としない学習者に対する学校教育における英語学習では、その目標は学習者の「離陸 (テイクオフ, Take-off)」ではないかと思うに至った。「離陸」とは、「飛行機が滑走路でしだいに速度を速めながら前進するうちに、ある速度にまで達すると離陸して上昇を続けるように、伝統的な社会もその変化のモメンタムがある水準に達すると急速に近代化を始めることをあらわすためにアメリカの経済学者ロストー W. W. Rostow (1916~) が用いた言葉¹⁾である。そして、英語学習における「離陸」は、「学習者」が英語の「使用者 (User)」としての顔を持つようになり、それを自覚することであろう。ここで言う「使用者」とは、多かれ少なかれ、日常生活において英語を第二言語として自律的に活用しており、英語を意思疎通の手段の1つとして認識している者である。したがって、学習レベルは関係ない。

学習者は、片言の英語を身につけ、心許ないものの有人飛行が可能なグライダーとして離陸しても構わない。TOEIC600点を取得し、長距離飛行は不可能でも安全に飛べそうなセス

ナとして離陸しても構わない。TOEFL (PBT) 600点を取得して余裕を持って旅客機で離陸しても構わない。または、さらに学習を進めて、高速で、様々な困難な状況を切り抜けられる戦闘機として離陸しても構わない。ただし、大学の教養科目の英語科目を含め、学校教育における英語学習においては、学習者自身が明確に逆の意思を示していない限りは、いかに心許なくとも、最低でもグライダーとして「離陸」することが重要だと思われる。

言語を学習し、学習者の現在および未来の所与の環境で実用に耐えうるスキルを身につけ、全人格的な自己表現および意思疎通を追求することが、生涯にわたる活動となることは母語も同様だ。どの言語の母語話者でも当該言語の語彙、表現方法を完璧に習得していると考えられる者はいない。むしろ、母語でありながら十分に自己を表現し、円滑に意思疎通を行うことが如何に困難であるかを日常的に感じているのではないだろうか。そして、この母語であっても決して完全に習得できているわけではない事実は、英語を教授／学習する上で決して忘れてはならないことである。多様な語彙、複雑な構文を認知、思考に適合する形で、他者との関わりの中で適切に運用するというのは母語であっても容易ではない。また、筆者自身が教えることができる英語は、母語話者の英語でも民族英語でもなく国際英語である。

「離陸」し、「使用者」になることによって、この困難な道程を辿る現実的な可能性が高まると思われる。では、英語の「使用者」になるとは、具体的に何を指すのか。言語は非常に広範な人間の活動に関わっている。学習者に対して、「使用者」が具体的に何者であるかは、多分に学習者が接する学習者の「先輩」によって示される。この約40年の国際化、グローバル化により、学習者の周りには、帰国子女の友人、言語を巧みに運用する家族、親戚、知人が増加している。2016年度担当クラスへの期初アンケートで、周りに英語を使いこなしていると感じる存在の有無について尋ねたところ、家族や友人を挙げる者がいた。しかし、日本人の英語学習者がもっとも一般的に直接的に接する学習者の「先輩」は日本人あるいは日本語を第一言語として話す教授者であり、前述のアンケートでも学校の教員を挙げる者がもっとも多かった。よって、「使用者」の現実的かつ具体的な姿を提示するのは、もっとも一般的には教授者であると思われる。日本においては、英語を公用語とする企業に就職する、授業を英語で行う学校に通うなどの場合を除き、日常生活を送る上では日本語だけで不自由はない。よって、日本語を第一言語とする教授者が英語を使用する活動は、日常生活のそれというよりも、ずっと限定的になる可能性がある。逆説的には、教授者は、非常に限定的な活動において英語を使用するに過ぎないにも拘わらず、また英語母語話者と同様の流暢さを獲得していなくても、当該活動において自己の必要および関心を満たす範囲で機能することができるということを学習者に提示していることになる。こうした教授者が、英語学習と使用に内包される技術的かつ心理的困難に対する取り組みを含め、英語という言語とどの

ように関わってきたか、そして関わっているかを、教授を通じて学習者に意識的、無意識的に伝えていると思われる。授業のシラバスには学習目標が記載されているが、目の前の日本語を第一言語とする教授者は、より明確に学習目標の生きたイメージを学習者に与える。

グローバル化の時代と言われ、政府や企業がいわゆる「グローバル人材」の育成に注力する今日であるが、2017年度の春学期中に「グローバル人材」について口頭で尋ねたところ、筆者が担当する学生の大半がその言葉を知らなかった。日本は経済政策、対外政策と明確に関連づけられた戦略的言語政策は有していない。2011年に最終更新されている経済産業省グローバル人材育成委員会のウェブサイトでは、「真にグローバルに通用する人材（グローバル人材）」の必要性を指摘しつつ、「社会で求められる『グローバル人材』の人材像が必ずしも明確になっておらず、そうした人材が十分に育っているとは言い難いのが現状」であるとしている²⁾。文部科学省のウェブサイトに掲載されている『産学連携によるグローバル人材育成推進会議の最終報告書』では「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間であり、このような人材を育てるための教育が一層必要となっている」としており³⁾、非常に高い理想を掲げているにも関わらず具体性に欠ける。2017年春学期中に先と同じクラスに対して、シンガポールの言語政策についての副教材学習の折、「グローバル社会の一員だと実感するか」、「どれぐらいの割合でグローバル社会の一員だと感じるか」、「なぜか」について尋ねてみた。「グローバル社会の一員ではない」を選んだ、または70~100%と答えた少数を除き、過半数以上の学生が30~50%の割合で自分をグローバル社会の一員とみなしていた。その理由としては、「外国人に街で道を尋ねられるから」、「街や大学に外国人がいるから」、「学校教育で英語をずっと勉強しているから」が多く、他に「アルバイト先で外国人に対応しなければならないから」、「SNSで外国人と交流があるから」、「直接の交流がなくても日本が輸入や輸出に頼っているから」といった理由もあった。Ushiodaは英語が必須スキルとなり、明確な統合対象コミュニティが存在せず、インターネットの台頭による国境線の重要性の低下から、言語コミュニティとの統合欲求は言語学習のモチベーションを説明する力を失うとしている⁴⁾。しかし、上記の大学生学習者にとっては、英語が必須スキルであるとの認識はあっても実感は比較的薄く、彼らを含む日本人がしばしば「日本人」と「外国人（または外人）」という二分法で人の帰属を語ることは、日本の地理的孤立性を考慮すると、説明力を失っているとは直ちに言いがたい。また、グローバル人材の議論は、少なくともある割合の大学生学習者の意識を置き去りにしていると言える。学習者である日本人大学生にとっては、英語力の必要性の度合い、そして英語を自らの生活や人生でどのように位置づけ

るかは、多くの場合未決の選択の問題であり十人十色である可能性が低くない。この点からも、個々の教授者は、学習者に対して、多岐にわたる選択肢が混在する混沌とした状況を、到達水準も含め英語「使用者」のより具体的なイメージへと変換して提示する主要な役割を担っていると言えよう。

「イメージ」という言葉は Dornyei と Kubanyiova が「個人的なビジョン (personal vision)」と呼ぶものと重なる部分がある。両氏によれば、「個人的なビジョン」は自己のために抱く理想的な自己といった好ましい将来の状態に近づきたいという欲求に焦点を当て、ビジョンとゴールを区別した上で、ビジョンには強い感覚的な経験が伴い、ゴールとゴールの達成の道を包摂し、効果的なビジョンは成功例の明確なイメージを提示するとしている。さらに、言語を学ぶということは単なる教科の学習ではなく個人の核となる部分に関わり、モチベーションを考えるには全人格的なアプローチが必要だと述べている⁵⁾。実際に日々を生きる目の前の教授者はこうしたビジョンを提示する上で恰好のメディアである。

筆者自身の「離陸」は大学2年生の時であった。教科として、試験でよい成績を修めるための学習に関しては、受験を意識した高校時代後半に受動的学習から能動的学習に変わった。しかしながら、情報収集、意思疎通を可能にするコミュニケーション手段としての英語については、教養科目の英語コースではなく、大学2年次で選択履修した *Newsweek* 誌のカバーストーリーを訳出し、*New York Times* 紙コラムを毎日要訳する2コースが契機であった。前者の担当教員は英語学科の教授で、訳出の精度よりも努力自体に大きな価値を見いだし肯定的に評価して下さった。後者の担当教員で社会科学分野の研究者であった恩師は、英語を含む5カ国語が堪能であった。履修していた法学部生の多くにとっては、課題はかなり難しかったと思われるが、課題の出来に関しての彼の態度は非常に受容的かつ肯定的であった。いずれのコースでも細かい間違いの指摘を受けることはなかったため、これらのコースを通じて筆者が得たメッセージは、「完璧でなくても大体分かればいいんだ。大体でも内容が分かれば楽しい」というものであった。こうした指導教員との出会いを通して筆者が想像した英語の「使用者」とは、「時間と労力を英語学習に費やし、実用的な手段としての英語を完璧ではなくとも仕事や私生活で自由に使い、生き活きと生きている人々」であった。

3. 「学習者」が「使用者」になることを阻む諸要因

筆者は新しいコースの初日に多くの場合、学習者である大学生に対して英語学習に関するニーズや履修者の姿を把握するための簡単なアンケートを行っている。クラスの少なくとも過半数の受講者がアンケートで英語を「苦手」、「嫌い」と回答している。また、日頃の授業の中で直面する学習者たる学生の「苦手意識」、「嫌悪感」、「悲壮感」は、教授者たる筆者自

身のモチベーションさえ削ぎ得るほどである。教養科目としての英語科目履修は、卒業するための必要悪との認識も垣間見られる。数は非常に少ないが、筆者に対して「英語は大嫌い」と明言した受講者もいた。授業料を支払い、学習機会があるにも拘わらず、それを活かそうという気持ちになれないほど嫌いになってしまったことについて気の毒に感じることもある。アメリカ精神医学会が診断基準として発行している『精神障害の診断と統計マニュアル (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*)』第4版では、一見、必ずしも日常生活に支障を来さないように思われる人前で話すことへの不安が精神疾患として追加されたそうである⁶⁾。ほとんどの日本人は、6年以上学校教育の場で履修しなければならない科目である。そのことを考えると、嫌悪感や苦手意識が高まることで積極的な意味での健康な生活が阻害されるならば、日本人の英語への態度も疾病と呼べるのではないだろうか。2013年以降のアンケートの結果、授業中の観察および授業前後の学習者との対話から明らかになってきた、学習者が「使用者」になることを阻む要因についての筆者の気づき、考察および取り組みを以下に記したい。これらは「離陸」という学習目標をクローズアップすることとなった。

3.1. モチベーションが低いのが前提条件

学習者が「使用者」になることを阻む第1の要因は、履修生が英語学習に対するモチベーションを維持、向上するのが制度的に難しいことである。これは当然のことであるが、筆者の気づきは遅かった。Ushiodaが指摘するように、日本の多くの大学では、英語を専攻しない学生は必修教養科目として英語科目を履修している。Ushiodaは、Richard RyanとEdward Deciの考えが自己決定理論 (*self-determination theory*: STD) に要約されているとした上で、内発的動機付け (*intrinsic motivation*)、4つの外発的動機付け (*extrinsic motivation*) と無動機 (*amotivation*) というカテゴリー／レベルを紹介している⁷⁾。これらカテゴリーを借用するならば、筆者の履修生の大半は、就職を有利にするなどの他者に評価され自尊心 (*self-esteem*) を維持したいという取り入れ調整 (*introjected regulation*) と試験や単位取得などの他者や環境が要求しているから英語を学習するという外的調整 (*external regulation*) という自己決定度合いの低い2つの状態または無動機の状態にあり、時にこれらの間を揺れ動いていると推測される。もちろん、少数派ではあるが、英語力が自分の目標達成を助けると信じる同一化調整 (*identified regulation*) の領域に入る履修生もいれば、必修科目履修後学習を続け、明らかに英語の学習や使用が個人のアイデンティティの表現となる統合的調整 (*integrated regulation*) の状態に至った履修生もいた。

さらに、教養科目としての英語科目では、履修生の大半が無事単位を取得するのが日本の大学における慣習だと思われる。履修が必須であることと共に、この点は教授者にとっては

大きなチャレンジとなる。履修者は、自発的に選択して履修したわけではない科目について単位を落とす心配があまりなく、大きな努力なしに単位取得できる状態にある。教授者は常に英語を学習する意義を学習者に思い起こさせ、彼らの注意、関心を惹き付けることに多大なエネルギーを使わねばならない。こうした中、積極的に授業に臨み能動的に学習できる履修生は、基本的に勤勉な学生、上記のモチベーションのカテゴリーであれば、英語の使用や学習自体が楽しい内発的動機付け (intrinsic motivation)、統合的調整、同一化調整の状態にある学生だ。

しかしながら、この教授者にとって困難に見える状況には、好ましい側面もある。Deci は、外発的動機付けの有効性に関して日本の教育心理学者である Masaharu Kage の実験を紹介し、「日本社会においては、プレッシャーを最小化することは最大化するのと同じ学習上の利点があるようだ」と述べ、日本人以外への妥当性を推測している。Kage は、2組の生徒グループを対象とし、一つ目のグループでは小テストを実施し、その結果に基づいて教師が評価した。もう一方のグループでは、小テストは教師による成績評価には使用されず、生徒自身が進歩をモニターするために使用されたが、期末テストで後者の方が出来が良かったというものだ⁸⁾。この実験で2つ目のグループが行ったことは、学習者自身が選択的、自律的に学習活動を行えるという点で、外発的動機付けを緩和し、内発的動機付けを強化する可能性がある。また、こうした学習活動は、後述するような認知のゆがみや認知傾向による混乱、日本における英語学習に関する議論を取り巻く複雑な事情に対応する時間的、物理的余裕を教授者と学習者の両方に与えてくれるかも知れない。

3.2. 「正解か」 vs. 「通じるか」

第2の阻害要因は、履修生の英語学習の目的に関する認知のゆがみに基づく関与の度合いの低さだ。受講者が、英語が「苦手」、「できない」という場合、ほとんどが高校までの学校における英語の試験結果や成績に依って判断しており、図式は「バツをもらう＝できない」だった。学校教育や受験を念頭に入れた各種試験勉強における質問や問題は、1つには評価の公平性への配慮から答えの正当性に疑義があってはならないため、しばしば唯一の正しい答えが想定されている。「大体意味が分かる」や「部分的に合っている」ということは許されないことが少なくないようだ。それは、大学の授業における履修生の態度にも表れている。答えが1つでないと授業の意味がないと言った履修生は1人ではなかった。授業中の説明で複数の表現方法については受容的な履修生も、小テストなどにおいては、筆者が「納得させてくれる答えであれば他の答えでもよい」、「日本人とのコミュニケーションにある程度慣れた母語話者がおそらく理解できるものであれば正解にするか、部分点を与える」と言った場合には驚きと安堵を示した。また、文化や個人の性格の影響もあるかも知れないが、授

業中の質問に対して、正解であるとの確信がない場合には口に出すことを躊躇い、密かに近くのクラスメートに助けを求めようとする履修生も少なくない。

Uchikawa and Mori は英語について文法がもっとも難しいと答えた学習者について野球に喩え「あたかもボールを投げたり、打ったり、受け止めたりする方がルールより難しいと感じているかのよう」であり、高校までの英語学習が言語習得過程で学習者が構築する中間言語の形成⁹⁾を阻んでいる可能性がある^{と指摘した}¹⁰⁾。これまで筆者が接した英語を非専攻とする大学生学習者の多くは、文法事項の学習には比較的熱心である一方で、「ボールを投げたり、打ったり、受け止めたりする」ことへの消極性、受動的な態度は顕著であった。英語使用という点での関与度合いが低く、中間言語の形成が効果的に進展しているかについては懐疑的にならざるを得なかった。そして、中間言語が形成されているとみられる者は、それを使用したとしても、不全感、無力感を伴うことが少なくないようであった。筆者にとって興味深かったのは、受講者に英語で話す、書くアウトプットを要求する場合に、実際のアウトプットに対して受講者がしばしば筆者に最初に求めるのは「意味が分かるか」や「通じるか」ではなく、「合っているか」「間違っていないか」の判断であることだ。そして、英文の意味を日本語で書く場合にも、受講者は自分が書いた日本語の意味が分かるか、通じるかについてかなり無頓着であることだ。すなわち、筆者の接した学習者の当該科目に関わる興味は、意識的または無意識的に、英語がコミュニケーションの手段として効果を持っているかではなく、英語に関わる知識の正誤である度合いが高いと考えられる。言葉の意味や文法を正しく理解し、英文を正確に理解したり正しい英文を作成したりすることは重要だ。しかし、表現内容の理解という本来の目的に注意が向けられないのであれば、学習者が必要以上にこうしたことを重要だと考えるような学習目標に関する認知のゆがみが存在しており、学習者は英語学習の本来の目的がコミュニケーション手段の獲得であることを認識する必要があると思われる。教授者に「通じる」、「通じない」の判断が求められ、特に公平性確保の点では難しい側面もあるが、教授者側の適切な受容的態度がこうした認知のゆがみの改善に繋がる可能性もある。

3.3. 「前からか」vs. 「後ろからか」

学習者が「使用者」になることを阻む第3の要因は、学習者が言語の違いに根ざす認知傾向の違い、そして英語学習で強化された認知傾向により、国際英語としても許容することが難しい日本語の負の転移を受けていることだ。日本人の英語学習が困難だと言われる理由の1つに、日本語と英語が非常に異なっている点が指摘される。「日本語は、英語とはまったく違う系統に属する言語であるばかりでなく、日本人の宗教や世界観、そして風俗習慣をも含む文化までも、欧米人のそれとは非常に異なる」から、「彼らが互いの言語を学ぶ際の苦

労と、日本人が彼らの言語に習熟するときに経験する困難は比較にならない」のである¹¹⁾。そしてこうした宗教、世界観、風俗習慣を含む文化と言語という人を取り巻く文脈や環境は、その人の認知プロセスを形成する。また、人は言葉を使って思考する。こうして形成された認知プロセスが、個人の内外の文脈、環境を再生することに寄与しているということは想像に難くない。

そして、人が自己の内外で起こる感情、思考、行動、物、現象に名前を付けて把握したり描写したりすることを常に行っている、あるいは行おうとしていること、こうした名前を表す言葉の順序を思い起こすだけでも、日本語には日本語が要求する認知プロセスがあり、英語には英語が要求する認知プロセスがあると推定できる。したがって、英語を学習するということは、異なる認知プロセスをも学習していると言える。筆者が接した英語を専攻としない必修英語科目受講者である学習者たちにしばしば見られた現象に、①英文を読んだ後「何が書いてあったか」を口頭で尋ねると主語を言わない、または数は減るものの、主語と動詞のセットが2つ以上含まれる英文の意味を日本語で書く場合に主語を省略したり誤って組み合わせる、②能動態と受動態、あるいは名詞を修飾したり分詞構文を構成したりする現在分詞と過去分詞について、「～する」、「～される」の区別に不注意または無頓着であるというものがあった。主語の不在、主体と客体の混同は、英語を学習、運用する上ではインプット、アウトプットの両方で致命的とも言える。語彙の難しさ、文の構造の複雑さ、学習者の集中度合い、処理の負荷などの要因もある。しかし同時に、筆者は、「日本語は主語を言ったり書いたりしなくても文章として成り立つ場合が英語と比べて多いから」、「現在分詞が動詞の主体の行動を表すのに対して、過去分詞は動詞の客体が受けている行動を表すという区別がしっかり理解できていないから」だと考え、これらの点を説明の中で強調していた。

そして、前段のような説明の効果が限定的であると感じ、もしや、彼らは主語や主体、客体の区別を取める頭の中の「ポケット」が英語の母語話者と比べて小さいという一種の認知傾向があるのではないかと思うようになった。心理学者である Nisbett も東洋では個人指向ではなく集団指向であること、東洋人の認知における主体と客体の交換可能性の高さを指摘している¹²⁾。英語学習においては、「ポケット」の小ささを指摘し、学習者に意識させ、英語を学習、使用する場合には「ポケット」を意識的に大きくするように継続的に働きかけることとした。前段のような説明よりも、認知の傾向として説明する場合の方が、学習者の関心、好奇心は高まったと感じられた。前段の説明の中で、①については、あたかも日本語は主語がなくても成立するような不完全な言語であるという日本語に対しての否定的なニュアンス、②については、理解できているべきことができていないという学習者に対しての否定的なメッセージが伝わった可能性も否めない。それに対して、「ポケット」の比喩の説明は言語間の優劣や学習者側の責任に触れず、認知傾向の違いを指摘したもののだが、学習者自身

の「分からない」にささやかではあってもある種の「受け入れられる」理由を提供したのかも知れない。ただし、「ポケット」の説明による認知的および学習上の効果の測定は容易ではなく、今後の課題としたい。余談ではあるが、学習者の中には、英語の母語話者を、何を考えているか分からない得体の知れない存在と捉え恐れを感じている者もいた。それには驚きを感じたが、英語学習において認知傾向、物の見方の違いを意識化することにより、そうした恐れが Krashen のいう情意フィルター¹³⁾の形成に繋がり、学習の障害となることを防ぐことに繋がるのではないかと考えている。加えて、こうした取り組みにより、日本語が要求するものとは異なる認知プロセスが学習者に平和的に統合される可能性も高まるのではないだろうか。

さらに、言語固有の認知傾向であると同時に、日本人の大学生学習者が6年以上の学習過程で強化されてきた英文読解に関わる認知傾向がある。それは、日本人が教授者である場合にしばしば理解の確認方法として行われることがある日本語訳に顕著に表れるもので、英文を日本語の語順に従って理解しようとする強固な傾向だ。英語と日本語では語順が違うことは英語初学者も気づくことであるが、多くの大学生学習者は、英文を読み、頭の中で日本語の語順に直して出来るだけ体裁の整った正しい日本語に変換しようとする。その結果、関係代名詞を用いた後置修飾の場合や時、場所、条件などを表す副詞句／節が文の後半にある場合は、まず関係代名詞以降の説明内容、副詞句／節を日本語に変換するためにそれらを探して注意を向ける。それらが彼らのある程度満足できる日本語に変換されると、やっと文全体における主となる主語、動詞や文章全体の構造に改めて注意を向けて日本語に変換しようとする。学習者にとって1文が十分短く頭の中の負荷が過剰にならないうちは特に問題なく学習者が満足できる日本語に変換される。ただし、できあがった日本語の文に注意を向け、元々の英文の意味を理解しようとする学習者は限られている。学習者にとって1文が過度に長く頭の中が高負荷になると、主となる主語、動詞や文章全体の構造に十分な注意を向けられなくなり、摩訶不思議な日本語に変換される。変換結果について、修正を試みる学習者も限られている。これは日本語の語順が示す日本人の注意の向け方を考えれば当然とも言えることであろう。また、学習者が過去に求められてきた、まず時や場所などの状況や条件に注意を向ける英文和訳との親和性も高く、英文和訳という課題によって強化されてきたことは筆者と履修者たちの日頃の対話からも明らかである。2016年6月4日に、JACET 中部大会で関西外語大学の山科正明教授によるレクチャー『認知言語学から見た英語教育の展望』が開催された。筆者は未だ十分な理解はできていないが、英語と日本語に関わる参照点能力に関するお話は、上述の認知傾向と関係していると思われ特に示唆に富み興味深く、理解を深めることは英語教授者にとって有用ではないかと思われる。

筆者自身、特に文の構造を正確に把握しているか、文法事項を理解しているかを確認する

ために、履修者に対して英語を日本語に訳すことを要求する場合があるが、意味の切れ目で切ってできるだけ前から意味を言ったり書いたりするように指導している。意味の切れ目は、言語学的に厳密な切れ目である必要はなく、文全体の意味を成す様々な意味の塊を日本語に変換するための便宜上の切れ目であり、履修者によって異なっても構わないというカジュアルなものだ。多くの場合、短く切れれば切るほど、1つの日本語の塊は文の体裁を持たなくなり、日本語が助詞で終わる塊も増える。多くの履修者が望むように、どうしても翻訳文を作成したい場合は、この一連の日本語の意味の塊を見て作成するように推奨している。これは、筆者が、英文を勉強目的ではなく、小説であれ論理的文章であれ、内容の理解、新しい物事の吸収のために読むようになり、基本的に英文を英文の語順のまま読み、日本語の語順に直さなくなった経験に依るところもある。しかし、それよりも、①技術的には前述のように、基本的な文の構造や文法事項をある程度正しく把握しているか確認したい、②日本語変換と内容理解は異なることを実感して欲しい、③英文を読む限り、日本語に変換するために恣意的な入れ替えを行わず、母語話者の注意の動きをそのまま体験してもらいたい、④正しい日本語の作成に費やされるエネルギーを最小化して、学習者の頭の中の負荷を小さくしたい、⑤英語の語順で並んだ不完全な日本語に馴染むことで、英語を書いたり話したりするために日本語で文を考える場合に役立てて欲しいという理由からである。①については、個々の文法事項が単語の繋がりに一定の意味を持たせることを考えると、著しく誤った文法の理解は、誤った意味の塊を作ったり、意味を成さない塊を作ったりするため、日本語に変換する前であってもある程度の文の構造を含む文法の理解度を確認できる。また、1文を短く切っていくため、文の構造や文法事項に誤った理解があっても全体の理解に与える影響を少なくし、何が間違っているかを特定しやすい。②③④については、訓練を積み、頭の中に多くの情報を留めて処理するリテンション力が上がれば、頭の中で日本語の語順に変換して正しい日本語で意味をアウトプットすることは可能になるが、こちらも前述のように、履修者の注意は英文の理解ではなく、日本語への変換に向けられているため、気づきを促しながら英文の意味に注意を向けることをより容易にしようとするものである。また④については、通訳者が通訳時に矢印などの記号を含むメモを取ることを紹介したところ、記号を使用したり、1文に含まれる内容を複数行に分けて重要度の高いものを上に、そうでないものを2行目以下に行の頭を下げて書く工夫をし、線ではなく面によるイメージ理解を示す履修者もいた。⑤については、現段階ではほぼ完全な仮説に基づく。日本人学習者が英文を作成する際、書いたり話したりする内容を決めることができれば、まず日本語文を作成する。筆者が接した履修者が口頭、書面で作成した日本語文は、英文に変換することが困難で、英文に変換しやすい日本語文に修正する手助けをすることが多かった。英文における意味の塊を理解することによって、英文作成過程のための日本語文作成における意識変化を、学習者に

役立つ形で引き起こすことができるのではないかというものである。こうした指導は、不自由な外国語である英語を日本語に近づけるのではなく、使用の自由度の高い母国語である日本語を英語に近づけ、英語学習の効果、効率を上げようとするものである。そして、このような指導にも拘わらず、現実的配慮から意味の切れ目で意味の塊をアウトプットすることを強制していないこともあり、履修者のほとんどはまず頭の中で日本語の語順に変換してできるだけ正しい日本語で意味を表そうとする傾向が圧倒的に強い。ただし、「好きなように意味の切れ目で切って意味の塊をアウトプットすればよい」というのは、「きちんとした日本語文でなくても構わない」という逃げ道を与えることになり、筆者の小テストおよび期末テストでは前から区切って意味を書くことを正解として容認しているため、学習者にとって困難な文に出会うと、普段の授業ではきちんとした日本語文への変換を志向している学習者もこの方法で記載している。

上記のことからも、英語学習における正確な日本語に変換する英文和訳の効果、効率は限定的である可能性は否めない。英文理解の確認という目的で、多くの教科書が設問を用意していることは非常に納得できることである。また、英語から日本語への変換を越えて、学習者に真の理解を促すために、学習者の母語を介さないイマージョン、内容重視指導法 (Content-based instruction) や教科内容と言語活動を組み合わせた CLIL (Content and language integrated learning: クリル) が脚光を浴びてきたのは当然のことだと理解できる。前二者の教授法については、授業の一部で筆者自身も参考にして取り入れたことがある。ただし、日本において英語学習の中で英文和訳が強調されてきたのは、英語をはじめとする外国語が、それを通じて他国から学び、取り込み、「自己改造」や「社会改革」を行うという歴史的な役割を思い起こせば自然なことである¹⁴⁾。また、今日においても、インターネットやテレビ電話などのテクノロジーが普及してきたとはいえ、重要な、または緊密な口頭によるコミュニケーションは限定的かつ選択的に対面する機会が設けられ、それ以外の場合は書面によるコミュニケーションが行われている。近年人気を博している SNS においても基本的には、読んだり書いたりすることによりコミュニケーションが成立している。よって、日本人が英文を訳すことに関心を持ち続けることは実用的要求によるものであろう。日本人にとっての英語のコミュニケーションには、口頭によるものと書面によるものとの間に量的に大きな差があるのだ。さらに、こうした歴史的、社会的背景の影響を受けているのか、学習者の側にも、「英文を和訳しなければならない」という強化された習慣だからというだけでなく、「日本語に訳したい」という強い希望を感じる。外国語や第二言語を学習者の母語に翻訳することは学習の本来の目的ではなく、翻訳には正確な理解の他、日本語という翻訳文に用いる言語の高度な能力が必要とされる。しかしながら、少なくとも現段階では、大学生学習者のように何年も英語を学習し、かつ、翻訳志向の高い学習者に対しては、何らかの

形で日本語を介して理解した英文の意味を確認することは親和性が高いと言えよう。もっとも、このアプローチを取る場合に、教授者および学習者が内容理解に注意を向け、英文の和文変換で満足しないことが重要である。日本語で表す場合も、和文変換自体に注意が向きにくい要訳はこの点から有用だと思われ筆者も活用している。

3.4. 「自己防御・自己防衛型」の学習態度？

第4の阻害要因は、米語に内包される外向性指向と、意識的または無意識的な教授者による学習者への性格変容の要求である。主に米語を学んだ筆者は、自身の指導の中で前述の認知傾向と併せて米語、特にその運用面に内包されている人の性格の外向性指向を強調することが少なくなかったが、履修者には戸惑いと静かな抵抗によって受け止められていたと感じた。筆者は、異なる言語を学ぶ場合には、社会言語的に適切な運用、その根底にある物の見方や考え方、対象言語の多くの母語話者の性格上の傾向について学び、取り入れることによって対象言語によるコミュニケーションの円滑化を助けると信じていた。同時に、①日本においても学校教育の場や職場で歓迎される外向性にそれを身につける努力に値する価値があるのか、そして、②英語でコミュニケーションを行うために性格が変わり、自己のアイデンティティに変容を来すことは日本人学習者にとって果たして正しいことなのか、疑問であった。

①については、白井によると、外向性や内向性と自然に会話する能力（日常言語能力）や筆記テストで測定できる外国語能力（言語認知能力）との相関関係は検討されており、ある日本人を対象とした研究では外向性は日常言語能力と相関し内向性は相関がなく、別の研究では日常言語能力と相関があったのは外向性ではなく具体的な外向的な行動であった¹⁵⁾。Suzan Cainはその影響力のある著書 *The Quiet—the Power of Introverts in a World that Can't Stop Talking* の中で、アメリカ人はアメリカを外向的な人々の国であると見なし、大胆で社交的であることが成功と幸福をもたらすと信じているが、外向性は20世紀初頭以降の大量生産に伴うセールスマン気質の必要性から生まれ、カーネギーの話し方講座などを通じて社会全体に広がったもので、実は約3分の1が内向的であるとしている。さらに、Cainは、高い感受性、創造力、危険な局面における賢明な判断、関心が高いことに対する完全な集中など内向性の積極的な側面について多くのページを割いて論じている¹⁶⁾。

2016年度に担当した教養科目としての必修英語8クラスについて、Cainが紹介する内向性を示す項目について履修者がどれほど有しているか期初の履修者アンケートの一部で尋ねた（添付資料）。内向性を示す項目に当てはまることが外向的でないことを示すわけではないので正確な把握はできていないが、どのクラスも内向性を示す24項目について「常にそうだ」、「どちらかというそうだ」を選んだ履修者は「あまり当てはまらない」、「全く当て

はまらない」を選んだ履修者の3倍以上と圧倒的に多いという傾向が見られた。外向性と英語力との関係を過度に強調することなく、目の前の学習者の内向的要素をありのままに受け止め、それらを学習活動、教授者やクラス内でのコミュニケーションに活かす指導を行うことが必要であろう。また、自己変容の要求に直面させ、戸惑わせ、抵抗感を持たせることにより、モチベーションを下げ、言語習得を阻害することはあってはならない。

②については、基本的には少なくとも、必修の英語科目において、英語学習の効果、効率を上げ、英語によるコミュニケーションを円滑化するために、外向性を身につけるといった性格変容を明示的であろうと暗示的であろうと要求することは誤りであると思われる。むしろ、教授者が学習者と共に、ありのままの性格、そこから生まれる感情、思考、言動を英語で表現する方法、そのための社会言語的工夫や運用上の方略を模索、創造していくことが必要である。

近年、前述の「自己改造」や「社会改革」を目的に受信するためではなく、日本や日本人について発信するために英語を学習することが提唱されるようになって来ている¹⁷⁾。日本製品が世界を闊歩し始めてから久しく、日本のGDPは順位を落としながらも未だ3位である。それにも拘わらず、日本や日本人について納得できる十分な説明が英語で提供されていないことは、英語で書かれた日本についての著書のタイトルや説明からも窺い知れる。Karel Van Wolferen 著 *The Enigma of Japanese Power: People and Politics in a Stateless Nation* の Amazon.co.jp. の商品説明には、「諸外国からは奇異の眼で見られている国、日本。(中略) 謎を大胆に解きほぐしてゆく」とある¹⁸⁾。発信のための英語学習が提唱されるということからも、外国に向けた情報発信の少なさが日本社会、日本人にとって不利な状況を作っていると考えられる人々が存在することは確かである。鈴木は、アメリカと中国における外国語学習態度について、それぞれ「自己顕示・自己宣伝型」、「他者攻撃・折伏制御型」と呼んでいる。前者は自国の偉大さ、素晴らしさを宣伝し愛国心を養うこと、後者は競争相手国を攻撃し制圧することを目的としている¹⁹⁾。日本においては少なくとも言葉を用いて個人、個人が所属する組織、社会の利益を損なう状況を回避するための「自己防御・自己防衛型」の学習態度の醸成が必要であるかも知れない。そして「防御」、「防衛」の対象の核にあるものは人々の幸福であり、集団単位であっても、何らかの形で日本語を話さない人々に伝わるようにありのままの個人が表現される必要があるのではないだろうか。

履修者の「ありのままの」姿に寄り添おうとする教授者の姿勢を示す取り組みには以下のものがある。①英文の意味の確認、設問の解答および根拠の説明や音読などを、個人ではなく、ペアワークやグループワークを中心に行わせる。②教材の内容を真実として押しつけることなく、履修者の意見を英語や日本語で言ったり書いたりする場面を設ける。③突出することや恥をかくことへの懸念を緩和するため、把握度合を確かめる場合にはペアワーク後

に、パートナーに対して、ペアとなった相手の理解度を訊く。④ペアワークを行う場合でも、履修生が1人で作業した方が学習効率が高いという場合には、個々の学習者の指向性を尊重して1人での作業を許容する。個を主体としない学習活動は、学習者の英語学習のモチベーションが弱く、内向性が高いほど有用な場合が多い。同時に、履修者数が多い場合、できるだけ多くの履修者が活発に授業に参加することを促し、近年文部科学省が力を入れている「能動的学習 (Active Learning)」にも繋がると思われる。

3.5. 教室の中で

上記の点を考慮し「離陸」を促すために行った筆者の今までの取り組みには前述のもの他、目に見えやすい取り組みとしては以下のものが含まれる。①マスターすべき文法事項を絞り込んで指導する。すべての文法事項に精通しなくとも使用者になれるというメッセージを与えられるためだ。②授業では、履修者の分かる範囲および学習に資する範囲で英語を使って指導する。これは、一部の履修者の希望でもあるが、第二言語として英語を学んだ日本人の「先輩」の1人として、発音も含め、時には母語話者とは異なる英語を話すこともある使用者の姿を示すためである。③授業で扱う教材の学習の他に、授業外で本や記事を英語で読んだ場合に Book Review、映画やドラマを英語で観た場合に Movie Report を提出できるように用紙を準備し、提出者に加点している。提出率は低いが継続的に提出する学生もいる。④予習状況を毎回個別に声を掛けながら確認、記録し、予習してきた場合は意欲の強化のため褒めている。⑤過去の履修生の語彙の少なさが著しかったこと、履修生自身も非常に高い問題意識を持っていたことから、今年度から一部のクラスでは1週間あるいは2週間で300語を範囲として、文脈に合った語彙の意味を日本語で書く小テストを実施し、評価の5%に組み込んでいる。ただし、評価の5%に組み込まれていることを理解した上で、基本的に取り組みたい者が取り組むように奨励している。語彙の学習は高校までの英語学習で慣れているためか、多くの学生が積極的に取り組んだことは意外だった。英語学習の必要性を感じているはあるものの、なかなか授業時間以外で自主的に取り組めない履修者も多い。その中で、小テストは比較的気軽に毎日取り組めるものであるという認識が見受けられ、歓迎する履修者もいた。④⑤は、英語を手段として生活に組み込む訳ではないが、日常的に何らかの形で英語に触れることを促すものだ。⑥ TOEIC や TOEFL などの標準テストを学期中に自発的に受験した場合も加点する。

他方、目に見えにくい取り組みは、基本的には、前述の学習者に関する気づき、理解を常に念頭に学習者に接することである。不完全ながらも健全な自信を持つ英語使用者として、学習者と密にコミュニケーションを取って褒め、「通じる」なら別に正しくなくても構わないという寛容な態度を示すことが求められる。前述のように疾病とも呼べるほど英語に対す

る苦手感、嫌悪感を募らせた負の状態から正の状態に移行させ、英語を使用という観点から捉え直すことを促す狙いがある。臨床心理療法におけるカウンセラーの態度と同様に、教授者の態度は教授において重要であろう。教授者は学習者より多くの英語に関する知識、経験を有している。しかしながら、特に大学生などの若い学習者の場合、年長である教授者には見えない、または感じない未来に繋がる現状を感じ取り、理解しているかも知れない。学習者をできるだけ理解し、教授者も学習者から学び、建設的な英語学習のあり方を共に模索することにより、「離陸」を達成する可能性は高まると思われる。

4. 結び

本稿の観察、考察の対象であるインプットは、筆者が接した英語を専攻としない大学生で、必修教養科目としての週1回の英語科目を履修した者であった。苦手意識や嫌悪感を抱える者が過半数で英語学習のモチベーションが相対的に弱く、英語に関わる知識を得ることが英語学習の目的であると信じ、日本語の認知傾向や英文和訳のための「正しい」日本語に影響を受け、米語が内包する外向的性格への変容に消極的もしくは否定的な者が多かった。そして同時に、教授者が指導法について迷う以上に、彼らは英語の何を学習すべきなのか迷い、混乱している。必修科目で、かつ教室での教授時間が非常に限られているという条件下で現実的に期待できるアウトプットの形とは何であろうか。語彙サイズ、文法事項の正しい理解は英語学習にとって非常に重要なことであり、できるだけ正しい情報を与えることが必要である。しかしながら、正しさを強調することが、学習者の英語に対する苦手意識を増幅させているのであれば、本末転倒ではなからうか。前述のように「通じる」という観点からの評価を拡大することによって正しくないことに対する許容範囲を広げることが不可欠である。数字に表れにくい家庭学習や英語に関わる授業外活動を数値化して積極的に評価することも必要であろう。そして、教授者が受容の態度で、教授者自身がどのような英語をどんな場面で使用するか、具体的かつ現実的に示すことで、学習者が英語を日常生活の中に組み込み「使用者」となって離陸すること、それが現実的に期待すべきアウトプットではないだろうか。

注

- 1) 『世界大百科事典』。
- 2) 経済産業省ウェブサイト。
- 3) 文部科学省ウェブサイト, p. 3.
- 4) Ushioda (2013), p. 3.

- 5) Dornyei, Z. and Kubanyiova, M. (2014), p. 9–11.
- 6) Cain (2012), p. 31.
- 7) Ushioda (2013), p. 16–18.
- 8) Deci (1995), p. 49.
- 9) Selinker (1972) および Tarone (1988).
- 10) Uchikawa, H. and Mori, N. (2013).
- 11) 鈴木 (1999), p. 3.
- 12) Nisbett (2003).
- 13) Krashen (1977).
- 14) 鈴木 (1999), p. 26–28, p. 83–84.
- 15) 白井 (2008), p. 66.
- 16) 鈴木 (1999), p. 67–71.
- 17) Cain (2013).
- 18) Amazon 書評, <https://www.amazon.co.jp/Enigma-Japanese-Power-Politics-Stateless/dp/0679728023>
- 19) 鈴木 (1999), p. 35–39.

筆者は Book Review および Movie Report については、他の教授者の方に薦められ始めた。

参考文献

- 株式会社日立ソリューションズ・クリエイト『世界大百科事典』第2版, <https://kotobank.jp/word/%E9%9B%A2%E9%99%B8%28%E7%B5%8C%E6%B8%88%29-1437627>
- 経済産業省グローバル人材育成委員会 (2011年最終更新). http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/global_jinzai.htm.
- 白井恭弘 (2008). 『外国語学習の科学』岩波新書.
- 鈴木孝夫 (1999). 『日本人はなぜ英語ができないか』岩波新書.
- 文部科学省産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2011). 『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf.
- Cain, S. (2013). *The Quiet—The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking*. New York: Random House, Inc.
- Deci, E. L. and Flaste, R. (1995). *Why We Do What We Do*. New York: Penguin Books.
- Dornyei, Z. and Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers—Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge Press.
- Krashen, S. (1977). The Monitor Model for Adult Second Language Performance. In M. Burt, H. DULay and M. Finocchiaro (eds.) In *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents Publishing Company.
- Nisbett, R. (2003). *The Geography of thought—How Asians and Westerners Think Differently...and Why?* New York: Free Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In *International Review of Applied Linguistics*, 10. 209–241.

- Uchikawa, H and Mori, N. (2013). Understanding Students: Language Attitudes Among Non-English Majors at University. 『中京大学国際英語学部紀要』第15号, 105-114.
- Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Ushioda, E. (2013). Foreign Language Motivation Research in Japan: 'insider' Perspective from Outside Japan (Second Language Acquisition). In Apple, M. T., Da Silva, D. and Fellner, T. (eds.) *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters. 1-15.

添付資料

1. 独りで作業（勉強）する時が一番捗る。
 - a. 常にそうだ
 - b. どちらかというそう
 - c. あまり当てはまらない
 - d. 全く当てはまらない
 - e. わからない（以下選択肢は省略）
2. オンライン（ネット上）の方が自分を表現できる。
3. 人前で話したりプレゼンをしたりするのが苦手だ。
4. 感受性が強く、人の感情や危険に敏感である。
5. 正義感が強く、ひどいことがまかり通っていることに強い怒りを覚えたり、心が痛んだりする。
6. 新しい環境に入ると、まずはしばらく様子を見て、それからどう振る舞うかを決める。
7. SNSは苦手である。
8. 話すより書く方が自己表現がうまくできる。
9. 多くの友達と騒ぐより、独り、あるいは1～3人の友達とじっくり話す方が好きだ。
10. 雑談より、限られた話題についてじっくり深く話す方が好きだ。
11. 遠く離れた国での戦争の残酷さや子供たちの飢餓状態を知ると、自分も何かしなければならぬと思う。
12. 誰も見ていないところでもルールを守る。
13. 勉強でもスポーツでも、他の人に勝ちたいという気持ちはあまりない。
14. 普段は話すより聴く方が気が楽だが、自分が大きな関心を抱いている物事については熱心に話す。
15. 親しい人との雑談や四方山話は楽しい。
16. 「おいしい」話だなあと思ってもFUD（怖い、不確か、怪しい）を感じたらやらない。
17. スカイダイビングやロッククライミングなど、大きなリスクを伴うエクストリーム・スポーツはどんなに面白そうでもやる気になれない。
18. 試験の答えは見直す。
19. 自分が関心のある科目は一生懸命頑張れるが、そうでない科目は勉強が辛い。
20. 「快活」、「情熱的」、「社交的」な人より「控え目」、「自分のことより人のことを考える」、「素朴」な人の方が友達にふさわしいと思う。
21. 自分のこと、自分が考えていること、感じていることを人前でいろいろ話すのはあまり望ましくないと思う。
22. 独りの時間は大切だ。
23. 人との対立は嫌いだ。
24. 一度に複数のことをするより、1つのことに集中したい。