

英語コミュニケーションにおける心理的障壁を 除去する為の方略研究

Psychological Barriers in English Communication

有 本 純 *

Jun ARIMOTO

抄 録

本研究はオーラル・コミュニケーションにおいて、日本人の英語学習者が持つ心理的障壁に関して、その原因を探り、授業の中でそれらをどのように取り除けるか、教授者としてどのような対応が可能であるかを、合わせて探ることを目的としている。小学校から始まる日本語の音声教育の在り方、十代という思春期独特の心理状態、英語を話すことに対する基礎訓練の問題、語彙や文法など英語の基礎知識が運用時に十分に使えないという問題など多岐に渡っており、英語によるコミュニケーションを行う際の心理的障壁を除去することは、教師にとって重要な仕事と考えられる。その改善に対する方略や工夫についての具体的な提言を行なった。

1. 研究の目的

オーラル・コミュニケーション活動において、多くの日本人の英語学習者は、特に英語を話す場合に、大きな心理的障壁を抱えている。その為に、教師がいくら誘発しても、学習者の口は予想外に重く、期待通りには発言しないし声も小さい。その原因として、以下の諸点が考えられる。

- (1) 小学校からの国語教育において、読む・書くという訓練は受けているが、人前で話すという訓練は、日本語においてもほとんどなされてこなかった。
- (2) 十代の学習者は年齢が上がるに連れて、教室で声を出すことに恥ずかしさを感じている。
- (3) 英語の発音について体系的な教育を受けた学習者が少なく、口頭練習の質量ともに不足しているため、自分の発音や発話に自信が持てない。
- (4) 語彙・構文や文法の知識があっても、英語で書いたり話そうとした時に、それらが実際には運用できないので、単純で初歩的な文しか作れないか、場合によっては黙ってしまう。

* 関西国際大学短期大学部教授

そこで、本研究ではこれらの原因に対して、どのような工夫や対応をすることによって、コミュニケーション活動が円滑に実施できるようになるかを、考察することを目的としている。

2. 言語教育における音声指導

日本語であれ英語であれ、言語教育を実施する際に重要なことは、その音声に対してどの程度の重要度を置くかである。国語教育の場合、日本人は日本語を話したり聞いたりできるのは自明のことであり、特別な訓練は不要であるという考え方が、教師の中にもあるように思われる。人前でスピーチをしたり、ある問題について議論をする為に必要な技術や能力養成の指導は、まったくと言ってよい程なされていないのが現状である。さらに、国語教育における文学偏重の傾向は、未だに色濃く残っており、詩や文学作品を読ませ、そこに描かれている内容・心情を読み取らせたり、感想文を書かせるというものである。もちろん、漢字や文法の教育は行われているが、その反面、聞く・話すという教育は軽い扱いのままである。文法にしても、古典文法を教える前提としての口語文法でしかない。このように、かなり歪んだ形の国語教育には、聞く話すという音声指導の欠落が問題として存在する。

最近、一部の大学では日本語能力の不十分な学生の実態を憂慮して、日本語の授業が実施されつつある。高校までに習ってきた国語では、日常的な言語生活に支障が出ることや、大学での授業に対応できない(例えば、レポートの日本語がフォーマルな書き言葉で書けない、演習での発表や議論が満足にできない、講義を聞いてノートが取れない等)ことから、日本語の再教育が認識されている。特に、話すという訓練においては、小学校からの教育の姿勢に大きな疑問がある。即ち、日本の教室では静かに先生の話しを聞く子供は良い(=教師にとって都合のよい)子であって、むやみに質問をしたり、自分の考えを述べることを排除しようとする教育姿勢があった為に、教室において発言することに慣れていないと言えよう。また、唯一の正解を求める質問はなされても、意見を聞くという質問が少ない為に、意見を述べることに慣れていない。議論をする場合にも、日本的な心情が含まれて、本来の議論にならないことが多々見受けられる。言葉による議論で相手の意見に反対する場合、ややもすると相手の人格をも否定するかのよう受け取られ、議論の後にも人間関係にしこりが残るのである。

これが英語になると、どうであろうか。従来文法訳読式授業では、国語教育と同じ発想で授業がなされていた。もちろん、歴史的な経緯からそうせざるを得ない要因もあったので、いわゆる四技能をバランス良くという考え方はあったが、実際には音声面軽視の傾向が残っていた。ようやく前回の改訂で、オーラルコミュニケーションという用語や科目が、学習指導要領に登場して以来、ようやく音声面に光があたるようになり、英語教育も徐々に変わりつつある。英語と国語はどちらも言語教育を扱っているはずであるが、中身は大きくかけ離れている。国語の時間に話すことを訓練されていない日本人は、当然の結果として英語を話すことにも戸惑いがある。

3. 年齢的な問題

中学・高校という十代の英語学習者は羞恥心が強く、友達同士の気軽な会話は別として、人前でまとまった内容を話すことを嫌う傾向にある。教師が大きな声を出すように促しても、ポソポソと小さな声でしか発表や発音をしない。この原因は、彼らの複雑な心理状態が影響を及ぼしている。教室内では、互いが牽制し合っており、集団の中で自分が目立つことを殊更避けようとする消極的傾向が、最近は特に強い。この *peer pressure* によって、教師の質問に対する答えが分かっているにも拘らず、「わかりません」と応答してしまうこともある。また、仮に指名されて発言する場合でも、自分の発表に間違いがあったら恥ずかしい(他人に笑われはしないか)、と案じる作用も働いているはずである。

そのような状況の中で、生徒に大きな声を出させる為には、教師の態度が前提条件となる。その態度とは、親しみやすさ・明るくリラックスした雰囲気・生徒との信頼関係の構築などがある。もちろん、教師が進んでその見本を示さねばならない。同時に生徒を挑発してでも、相手に伝わる声を出すことの必要性を訴えることが大切である。生徒は「言ったつもり」という小さな声で応答することがある。しかし、その声がこちらに聞こえない限り、それは発言とは見做せない。言ったつもりだが相手に伝わってなければ、コミュニケーションに関して言えば、何も言っていないのと同じことであるという点を、理解させなければならない。

この問題を改善する為には、いきなり教師と学習者の間で会話をしようとしても、うまくできるはずがない。まず、全体でのコーラス・リーディングから始め、次にグループや縦横の列、更にペア、最後に個人というように、範囲を狭めていく方法が考えられる。集団の場合には、発音等の間違いは指摘せず、自由に大きな声を出すことだけに目標を絞る。単位が小さくなって来た時に初めて矯正を行なう。Jazz Chants 系の教材やMother Goose rhymes などから、生徒の既習事項を多く含む教材を選び、声を出す人数の規模を次第に小さくしていくのが効果的である。初級段階では日常的な会話を、上級者にはオーラル・インタープリテーションなど、教師の指導技術と内容さえおもしろければ、生徒は声を出すことに抵抗を感じなくなり、逆に楽しさが出てくるはずである。その場合に、教師はかなりの演技者となる必要がある。教師が恥ずかしがっているのは、生徒はついて来ない。文字を見ないでモデルを聞かせることができるまで、事前に十分な練習を行なう必要がある。テープはあくまで補助であって、教師自身がそのモデルとなり、生徒に直接提示することで、効果は予想外に高くなる。中学校なら、ゲームの要素を取り入れて、競争心を煽ることも効果的であろう。

高校生や大学生になると、声を出すことを嫌がったり、面倒臭がったりする。教室で大きな声を出すことが、幼稚なことのようになってしまふからである。しかし、学習の初期段階で、良質の音声訓練を受けておれば、そのようなことは感じないはずである。

4. 英語の発音教育

英語の発音教育は、他の技能養成と比較すると、教師の役割が大きな比重を占めている。即ち、筆者がこれまでに繰り返し提言してきた次に掲げる3つの要素が、発音指導を行なう場合、英語の教師に不可欠な能力となる。¹⁾

- 1) 英語の発音に関する知識を持ち、且つそのモデルを示すことができる
- 2) 学習者の発音が正しい（あるいは容認性がある）かどうか、聞いて判断できる
- 3) もし誤った発音がなされた場合、それを矯正する為の指導・助言ができる

1) に関しては、発音のモデルとして、録音テープやAETによって代用することは可能である。2) に関しては、音声分析ソフトの使用やAETによる判断でも、やはり代用は可能となる。しかし、3) だけは、日本人の英語教師でなければできない資質である。AETの場合には、いくら正しいモデルを提示し、容認度を判断できても、日本語の音声や日本人学習者に関する、かなり詳しい知識と矯正経験がなければ、日本人の英語教師に取って代わることはできないのである。知識や発音能力だけなら、英語音声学の授業を履修すれば習得できると言えるが、矯正指導になると、耳の訓練だけでなく、学習者が行なった誤りの発音を真似できる能力も必要になる。更に、それをどのようにすれば改善できるのかを、指導する能力が求められる。単に、正しい発音をおうむ返しに繰り返しても、学習者はどうしてよいのか分からず、困惑するばかりである。その為にも、矯正指導法は英語の教職課程の学生には必須の科目と言える。同時に、現職の教員もぜひ学ぶべきものである。

その半面、極端に逆説的な意見もある。即ち、教師が下手な発音をすれば、学習者も英語を話すことに安心するようになり、積極性が生まれるというものである。心理的障壁という点からは、ある程度正しいかもしれないが、発音に関しては、最初に誤った発音を獲得してしまうと、その後の矯正に困難をきたすということがある。既に中高で一定の発音を身に付けている大学生に発音矯正を試みると、ある程度までは可能だが、どうしても治らない部分が残る。いわゆる化石化が起こっており、矯正不可能となっている事例が多々ある。仮に、英語学習の初期段階（中学校、あるいは最近では小学校）で、最初から正しい発音指導がなされておれば、その後の矯正指導は、ごく軽微なもので済むはずである。また、音声に対して高い意識を持つ学習者は、英語を発することに心理的障壁を持つことは少なく、逆に英語学習にも自信を持つことになる。仮に、矯正時期が遅い場合はどうなるだろうか。大学生に対して発音矯正をしようとすれば、膨大な時間と労力を必要とするのに対し、その効果はあまり期待できない。要するに、発音矯正は早い時期にしなければ、取り返しがつかなくなるということである。

英米の発音をモデルとした発音と、日本語（母語）の訛りのある発音とでは、発話時の学習者の心理的抑圧度はかなり異なる。日本語を話す人はどんなに訓練しても、英語のネイティブと同じ発音ができるようになるのは不可能であるから、そんなことに時間や労力を費やすくらいなら、日本語訛りの発音で十分である、という主張も一部にはある。その方が、英語を話す時の解放感がまっ

たく違うのである。²⁾しかし、この意見の問題点は、どのような訛りで発音しても許されるという所にある。やはり程度の問題であり、必要最小限度の intelligibility や acceptability がないと、実際のコミュニケーションに支障を来すことは間違いないからである。したがって、聞き手が無理なく理解できる発音でなければならない。その許容範囲がどこまでであるかは、今後の研究課題である。

発音や発話指導での悪い例を挙げると、教師はかなり熱心に学習者に働きかけているのだが、親しみやすさに欠けていたり、妙に緊張していたりして、学習者の方もリラックスして英語を使うことができないことがある。また、細かな発音や文法上の誤りを頻繁に指摘し、矯正しようとする態度があると、発言することが教師の注意を受ける材料になってしまうので、学習者の口は重くなってしまう。指導に熱心な教師ほど、このような状況を作ってしまう可能性もある。中高では、学習者の発音などが致命的でない限り、誤りを訂正する態度よりも、できるだけ積極的に英語を発する姿勢を作る指導が望まれる。逆に中上級になれば、そのような訂正は素直に受け入れられるので、大きな障害にはならない。

5. 知識と運用の溝

中学校で習う文法事項（Be動詞と一般動詞の使い方の区別・三単現のs・受動態・関係詞の用法・時制など）や構文（平叙文・疑問文・命令文・感嘆文）は、平均的な高校・大学生なら、ほぼ完全に知っている。しかし、実際に発話あるいは文章を書かせてみると、これらの使い方を間違えることが多い。その理由は、これらの文法や構文が知識としてのみ記憶されており、運用しようとした際に、使用されなかったり使用できない、というのが原因である。³⁾

文法規則と例文の提示では、知識としてしか定着しない。もちろん、授業中にこれらを用いて練習することによって、ある程度は定着しているかもしれないが、十分な運用レベルにまでは達していないのである。文法嫌いを作っている多くの授業では、生徒は退屈しきっている。覚えることが多すぎる、文法用語が理解できない、文法規則を覚えても必ず例外が出てくる、自分の身の回りのこととしての現実味に欠けている等の理由が生徒側にはある。更に、なぜそのような文法事項を用いる必要があるのか実感できるような説明はなされていないし、場面と切り離れた例文では実際の使われ方が伝わらない等の理由も考えられる。文法問題に正解できるからと言って、その生徒が文法を発話や作文で、それらの事項を使えるかどうかは、別のレベルであることに、教師は気づかねばならない。

ここに、知識と運用の心理的な溝が存在すると言える。英語を使うには、それだけの十分な練習量と質を確保しなければならない。生徒が、自分の身に付いたと自覚できるレベルにまで高める為の、工夫と努力が教師に求められている。特に、英語を記号としてではなく、生身の人間が意思を伝え合う為に使用する「ことば」として、現実的で身近なものと感じられるよう、配慮しなければならない。お遊びではないELTとの会話、適切な場面設定、生徒の日常生活と密着した内容などを十分に吟味した教材研究と作成が求められている。教科書をそのまま使用するだけでは、このよう

なことが実現できるとは言い難い。そして、ことばを取り巻く様々な外的要素と共に学習すれば、文法事項なり構文は学習者に容易に定着し、暗記という無理な方法ではなく自然な形で身に付いていく。詳しくは次節で述べる。

何をどのように発するかという内容や表現では、語彙・構文・文法の知識が必要であるが、それをうまく使いこなせるには、これらを十分に定着させ、口をついて出てくるというレベルにまで練習する必要がある。ところが、知識は定着していても、直ぐには口をついて出てこないという問題は、学習者の心理面において、何が原因であろうか。次に、文法指導と語彙指導に分けて考えてみたい。

5. 1 文法指導

文法指導では、各々の文法事項をなぜ使用しなければならないか、という視点が欠けている。例えば中学では、現在時制や過去時制の次に、現在完了を学習するが、それを学習者は単にhave+過去分詞という形式でしか捕らえておらず、現在完了を使用する必然性が理解できていない。従って、現在完了は知っているが、発話時に使用される頻度が低くなるのである。関係代名詞の制限用法と非制限用法の違いは、コンマがあるかないかであって、日本語訳を作る際に後ろから前に修飾するのか、関係代名詞の前で止まって次へ行くのか、という翻訳技術レベルでの説明しか受けていないので、本質的な違いが何も教えられていないのである。⁴⁾

とかく文法の授業は、無味乾燥なものに成りがちである。それは、不必要に文法用語を使用したり、規則の暗記に陥ってしまったり、現実的な場面のない例文で説明されたりするからであろう。場面や文脈をもっと効果的に使用すれば、なぜそのような文法事項を使わねばならないのかが、分かりやすく伝わるはずである。場面と文法事項の関係で言うと、例えば助動詞の使い方、図書館で本を借りる場合と、ゼミの先生から本を借りる場合とでは、同じ依頼であっても異なった言い方をしなければならない。Will you lend me this book? Could you lend me this book? I wonder if you could lend me this book. など、対人関係や依頼内容によって選択が必要になる。また他の例として、日本人はwantという動詞を使い過ぎるようで、上司の家に招かれた場面での会話を考えると、A: What would you like to have? B: I want coffee. では、Bの発話には文法上の誤りはどこにもないが、この場面でのwantの使用は、直接的かつ子供っぽい表現になる。成人ならI'd like to have some coffee please.と応答すべきであろう。このように、対人関係や場面によって使用する語句や文の選択が求められているのである。⁵⁾

さらに付言すれば、書き言葉の文法と話し言葉の文法には差がある、という点に触れていないことが多く、教科書では概ね書き言葉の文法に限って教えられている。その為に、会話などでは日本人の話す英語があまりにもフォーマル過ぎて、打ち解けない、あるいはよそよそしいという印象を与えてしまうこともある。⁶⁾

5. 2 語彙指導

次に語彙指導であるが、教科書の新出単語の意味（日本語訳）を与えるだけに終わっていないだろうか。もちろん本文に適した訳語を与えてはいるのだが、その方法では英単語Aは訳語A'と対応するという認識になる。次に、別の所で同じ英単語Aが出ても訳語Bである場合、もう1つの1対1の対応関係が必要になる。このように、日本語訳を前提にした語彙の提示は、学習者に不要な負担をかけることになる。中学生の間はまだ暗記力の旺盛な時期でもあり、新出単語の量も少なく、普通の生徒はそれほど負担とは感じないかもしれない。しかし、それさえも負担と感じて、単語の暗記を嫌がる生徒もいるはずである。英語の学習において、暗記・暗唱はある程度必要なことであるが、負担を感じさせるようでは、語彙指導では何をしているのか、という疑問も出てくる。語の発音と品詞と訳語を提示し（あるいは予習として課し）、せいぜい発音練習と意味の確認で終わってはいないだろうか。

語の意味を与えるということは、辞書的な訳語を与えることだけでは不十分である。語の意味は文脈によって臨機応変な対応が求められるが、上記のように1対1の対応関係や、辞書に示されている訳語だけでは、応用が利かない。そこで、語の中核的な意味（あるいは英英辞典にあるような概念としての意味）を提示すれば、その能力は幅が広がる。同時に、辞書に出ている訳語は一例として出ているに過ぎず、すべての文脈に対応している訳ではないことも説明しておくことを、辞書指導の中では必要であろう。また、和訳をしない場合でも、中核の意味や概念が分かっているならば、日本語に訳さなくても内容を理解することができるということを、授業を通じて気づかせねばならない。特に、リスニングの場合には、聞いて直ぐに和訳をしている暇などないので、和訳しなければ気が済まないという生徒を作らない為にも、このような指導が必要になってくる。

英語を話そうとした時にも、先ず頭の中で言うべきことを日本語で考え、文法事項の何を用いるか、構文はどれが良いのかを考える。そして、語彙を当てはめていくという作業をしているのが、平均的な日本人の英語学習者の実態である。こうして出来上がった英文は、いわゆる和製英語的なものになり、会話が成立するはずもないし、円滑なコミュニケーションには程遠い。直ぐに思い浮かぶ文法事項は、概ね中学校で学んだものに狭められ、使用できる語彙も制限される。繰り返しになるが、語彙を知らない訳ではない。知っているが、直ぐには出て来ないのである。誰でも、知識としての語彙の範囲と運用できる語彙範囲は同じではない。前者の方が大きく、後者は小さい。従って、後者の範囲をより広げるためにすべき指導を考えることが、心理的障壁を少しでも軽減することにつながるはずである。

それは、決して暗記にのみ頼るものであってはならない。暗記は学習者が行なうものであって、指導ではない。教師が指導すべきこととは、語の捉え方や使い方である。また、発話で使用できるようになる為の練習方法である。やや極端に言えば、綴り字は生徒の練習や努力に任せ、音声と意味ないしは概念が即座に結びつくことを優先させるのである。また、教師が和訳を極力避けようとする態度も必要になろう。語彙だけでなく、口語表現についても、使われる場面と一緒に教えなければ

ば、発話として使用することはできない。英語を使うことの楽しさを感じさせることで、教室での言語活動はもっと生き生きしたものになる。さらに、暗記というのは通常機械的に行われるので、心理学で言われている忘却曲線などを見ても分かるように、結果的に忘れる率も高い。従って、如何に忘れないような覚え方ができるか、言い換えれば「印象に残る覚え方とはどんな方法か」を考える必要があるということである。これは個人差があるので、この1つの方法が最良であるとは言い切れないが、例えば、文字を見ているだけで単語を覚えようとしても印象は薄い。声を出して発音した方が印象に残るし、文字に書きながら声を出せばさらに強い印象となるであろう。さらには、単語を単独ではなくある意味を持つ文で覚えれば、単独で覚えるよりも記憶には残るし、忘れにくくなる。個人に適した学習ストラテジーを助言したり、発見させる指導が望まれる。

5. 3 その他の要素

文法と語彙以外にも、より多くの「表現」を知っていることは重要である。会話表現は文法と語彙だけでは対応できないからである。これは単に表現形式だけでなく「語法」も含まれる。ある語を知っていても、使い方を知らなければ無駄な知識でしかない。その語を活用する為には、例えば他動詞なら次にどのような種類の目的語が来るのか、名詞ならどのような主語と結びつくか、どのような形容詞や前置詞と連結できるかなどである。これも、意味のある文を音読することで、英文の善し悪しや微妙なニュアンスと言った英語のネイティブが持っている直感に近いものまで習得することができるようになる。外国語である我々には理屈で覚えたり理解することも必要であるが、やはりことばというものは、自然に使えるようになるには直感的な要素も必要ではないだろうか。その意味では、優れた例文を教師が精選し、それらを使いこなせるように指導していけば、難しい文法的な説明をしたり、語法上の解説を加えたりすることなく、自然に英語を使えるようになるのではないだろうか。まずは音声として英語が出てくることから始まる。⁷⁾ここに横たわる心理的障壁を崩すことができれば、単なる文字や記号としてではなく、人間の使うことばとしての英語学習に、より楽に入って行けるし、強い動機づけにもつながるのである。

6. 現実の問題

根本的な問題としては、英語の勉強は高校や大学受験の為であって、自分が使えるようになりたいという気持ちに達していないのが現実である。ようやく大学に入学して、英会話ができるようになりたい、海外へ出かけたが、その際に英語が使えるようになっておきたい、という希望を口にするのである。特に最近積極的にオーラルコミュニケーションの授業を展開している一部の教師は、英語の運用能力を高める為の工夫を授業に取り入れている。その半面、受験一色に塗り潰された高校も存在している。オーラルコミュニケーションなどは、高校1年で適当にお茶を濁しておけば良い、という方針の学校も見受けられる。もっとひどい場合には、科目名だけで、実質は文法の授業であったり、受験問題集の授業に摩り替えられていることもある。⁸⁾このような体制の中で英語を

学んだ学習者は、希望の大学に入学してから、まともな英語学習を継続して行けるだろうか。大いに疑問が残る。試験で高い点を取ることが目的であった英語学習と、実際の運用力を身に付ける為の英語学習とは、質的な違いがあるのではないか、という疑問が生じるのは当然のことである。⁹⁾

受験勉強としての英語教育と運用能力を目指す英語教育は、対立するものとして、比較されることがある。しかし、両者は完全に対立するものではなく、補い合っている部分もある。例えば、受験勉強で学んでいる文法や語彙をあまり知らなくて英語が使えるかと言うと、やはり知っている必要があると答えねばならない。ただし、文法事項や語彙の質と量によって、この答えは多少違うものになるはずである。即ち、書き言葉中心の英語学習と話言葉の学習という意味の違いと言えよう。また、英語の音声指導を受けた生徒は、英語を読む能力にも優れているという相関関係は、様々な実験によって証明されている。¹⁰⁾しかし、その逆は成り立たない。文字中心の読解学習では音声に対応できず、後戻り読みをして和訳する習慣がついている。これでは、聞き取りには全く対応できないからである。和文英訳能力のある生徒は、英語がうまく話せるかと言うと、やや否定的な答えになる。確かに、語彙や構文を用いることで、英文を頭の中で作ることはできるであろうが、それにはある程度の時間を必要とするし、教科書的な固い文体になる傾向がある。その逆はどうだろうか。会話能力は、コミュニケーションの一部であるから、即時性が強く、和文英訳のようなことをしては、会話が止まってしまう。その一方で、日常的な語彙や表現は知っていても、フォーマルなものを知らないことが多く、スピーチレベルに問題が生じる。

このように、いずれか一方だけという偏りに問題があるのであって、受験英語を否定したり、オーラルコミュニケーションを特別に良いこととして見ているのではない。要はバランスの問題である。従来型の授業では、前者に偏り過ぎていたのは事実である。中学・高校と6年間英語の授業を受けてきたのに、満足にしゃべることができない、という言葉をよく耳にすることがあるが、それは前者のタイプの授業を中心に受けてきた者である為、当然の結果である。会話の授業を6年間受けてきたにも拘らず英語が話せないというのであれば、それは教育の性ではなく、学習者に問題があったと言える。しかし、コミュニケーション、とりわけ音声を中心とした英語の授業の要望は、生徒の側にもあり、社会的要請でもある。ただし、我々の日常生活から考えると、英語を使う必要性という要求度は低い。英語ができなくても、かなりのことが日本語でできてしまう。そこに、強い動機づけを与えることの難しさがある。発展途上国であれば、自分の国の言語で高等教育を行うことができず、英語を使用せざるを得ない状況にある。幸か不幸か、日本は先進国である為、高等教育や先端技術もほぼ日本語で賄える。世界と接点を持つ分野に限ってのみ、英語の必要性が強いだけである。一般のレベルで考えれば、英語がなくても生活には不自由しないのである。

7. おわりに

英語の授業において、学習者はさまざまな心理的障壁を抱えている。本稿では、英語を発音したり話したりする際の問題点として、幾つかの事項について検討した。英語だけでなく、小学校から

の国語教育にも改善の余地があるし、教師の態度や資質といったものまでが、複雑にまた微妙に学習者に対して影響を与えているのである。

音声面では、英米の発音をモデルとしながらも、それらは我々の目標には成り得ず、日本語の訛りが残る発音でも *acceptability* や *intelligibility* があれば良しとする態度は必要である。むしろ、各々の母語の影響を受けた英語を英語の一変種 (*variety*) と看做す寛容な態度も必要になるであろう。¹¹⁾

話し手の知的レベルは低くないのに、英語の運用能力が低い為に、知的レベルまで低いと解釈されるので、日本人の英語話者は損をしていることが多い。日本的な察しの心ではなく、積極的に英語を話す態度を養成することや、自分の使う英語に自信を持つことが必要である。ネイティブと同じレベルの英語を使うことを目標にしては、永久にそのレベルに追い付くことはできない。そうではなく、日本人英語も英語の一変種であると認められるような努力も必要であろう。そうなれば、日本人の英語学習における心理的障壁は、かなりの程度にまで軽減されることが予測できる。

註

- 1) 筆者が繰り返し主張してきた事柄で、参考文献に提示した拙著を参照されたい。
- 2) 本名 (1999:24) では、インド人の英語に対する態度として、「彼らはインド式の発音や抑揚の仕組みを確立し、それをうまく使いこなすことに成功した。イギリス式の音韻体系を厳密に模倣する必要がなくなった分だけ語彙や構文や表現の学習に努力と注意を集中することが可能になったのである。」と述べている。
- 3) 教職課程の大学生 (英語専攻 2～3年生) 50名に、辞書無しで「なぜ英語の教師になりたいか」というテーマで作文を書かせた。その英文の簡単な分析結果を次に挙げる。SVO構文の使用率54%、SVC構文26%で、両者を合わせると全体の80%にもなる。ただし、関係代名詞の使用は437文中74文 (16.9%)、50名中35名で、比較的多かった。語彙面では、中学だけでなく高校基本語も高い割合で使用されていた。しかし、全体の構成では日本語による発想から英文を書いたと推測でき、*writing*の授業の成果は現れていないようである。以上の例は、比較的英語ができる学生の場合であったが、平均的な非英語専攻の学生の場合は、本稿で述べているような実態になる。
- 4) a) He has two daughters who have become doctors.
 b) He has two daughters, who have become doctors.
 2つの英文を比較すると、a) では「医者になった娘」が二人いるということで、他にも医者でない娘がいる可能性がある。一方、b) は「娘が二人いる」と言い切って、その娘達は医者になったという情報を追加しているだけなので、娘は他にはいないということになる。同様に考えれば、次の文は誤りになる。
 c) This is my father who is a doctor.
 先行詞 *my father* は一人しかいないので、制限する必要がないからである。強いて解釈すれば、「父が二人以上いる」内の一人という意味になってしまう。
- 5) 片山ほか (1994:208) によると、コミュニカティブ・アプローチは、文の構造の複雑さなどを無視して、伝達しようとする内容やコミュニケーションの目的に基づき、教えるべき表現を決定し配列する指導法である。即ち、言語活動を重視し、学習者の頭の中に浮かぶ発想と、言葉の持つ機能を中心としたアプローチなのである。また、文法指導では、文の構造だけでなく、その文が使われる言語活動のテーマ・場所・場合などの要素、即ち日常性・普遍性・重要性・頻度・必要性・可能性・参加している人等の諸要素 (社会的地位・性・年齢・親密度等) を考慮しなければならない。以上の考え方は、スピーチレベルの考え方とほぼ一致している。
- 6) LDCE 第3版は、初めて話し言葉 (*spoken*) と書き言葉 (*written*) の使われ方の差異を *British national Corpus*, *Longman Lancaster Corpus* を基にグラフで明示した辞書である。例えば、'quite' の使用頻度は、100万の内 *spoken* では1,020、*written* では400という差が読み取れる。

- 7) ここで言う音声とは、肉声だけを指すのではなく、思考や黙読の際に用いられる subvocalization を含めた意味である。
- 8) 一時期、オーラルコミュニケーション (A, B, C) の授業で、本来の会話や聞き取りなどを実施せずに、文法の問題集などを教えている進学高校があったことから、皮肉ってオーラルGと呼ばれたことがある。
- 9) 各種資格検定試験の受験に精力を使う学生は、その典型ではないだろうか。
- 10) 例えば鈴木 (1998) では、高校生に対する音読指導がコミュニケーション能力の養成や大学入試に十分対応できることを実証している。
- 11) このような英米以外の英語を認めるという考え方は、世界的にも広く認められるようになってきている。AILA '99 (第12回国際応用言語学会) においても、基調講演 (B.Kachru) や研究発表でも多数取り上げられた。それを具体化したテキストとして、Yoneoka & Arimoto 'Englishes of the World' (2000) がある。本名 (1999) も、この立場に立って、自分のアイデンティティを表現する手段としての英語使用を主張している。ただし、発音にしても表現にしても日本人英語が全面的に許容されるものではないので、必要最小限度の intelligibility や acceptability の基準が必要になるであろう。

参考文献

- 有本 純 (1991) 「英語発音教育のストラテジー」『熊本商大論集』34-1, 137-159.
- 有本 純 (1993) 「英語発音矯正のタクティクス：子音の場合」『園田学園女子大学論文集』27, 75-90.
- 有本 純 (1994a) 「英語の発音教育：新しい視点」『英語学と英語教育』池浦貞彦教授退官記念論文集編集委員会 (編) 153-162. 開隆堂
- 有本 純 (1994b) 「英語発音矯正のタクティクス：母音の場合」『園田学園女子大学論文集』29, 95-111.
- 有本 純 (1996a) 「英語発音矯正のタクティクス：リズムと強勢」『園田学園女子大学論文集』31, 1-18.
- 有本 純 (1996b) 「英語の発音教育とコンピュータの活用」『語学ラボラトリー学会関西支部研究集録』6, 45-53.
- 有本 純 (1996c) 「入門期における発音指導の工夫」『英語教育』9月増刊号 40-42, 大修館書店
- 有本 純 (1997) 「英語発音矯正のタクティクス：イントネーション」『園田学園女子大学論文集』32, 85-94.
- 有本 純 (1998a) 「発音記号の扱いと指導」『関西英語教育学会第2回研究大会予稿集』50-56.
- 有本 純 (1998b) 「音声記号と英語の発音教育」『語学ラボラトリー学会第38回全国研究大会要綱』44-47.
- 有本 純 (1998c) 「英語授業の再評価：理論と実践」『語学ラボラトリー学会関西支部研集録』7, 1-12.
- 有本 純 (1999) 「英語教育における音声記号の扱いと問題点」『ことばとコミュニケーション』3, 7-18. 英潮社
- 本名信行 (1999) 「アジアをつなぐ英語－英語の新しい国際的役割」アルク
- Kachru, B. B. (1996) World Englishes: Agency and Ecstasy. *Journal of Aesthetic Education*, Vol.30, No.2.
- 片山嘉雄他編 (1994) 『新・英語科教育の研究』改訂版編 大修館書店
- 川島浩勝他 (1999) 「英語の発音指導」『英語教育』9月増刊号, 48-65. 大修館書店
- 小池生夫編 (1993) 『英語のヒアリングとその指導』大修館書店
- 鈴木寿一 (1998) 「音読指導再評価－音読指導の効果に関する実証研究－」『語学ラボラトリー学会関西支部研究集録』7, 13-28.
- 土屋澄男 (1990) 『英語科教育法入門』研究社出版
- Yoneoka, J. and J. Arimoto (1999) A New Approach to Communications: Englishes around the World. AILA '99 Program Abstracts, p369.
- Yoneoka, J. and J. Arimoto (2000) Englishes of the World. 三修社