

特集 .....英語学習の意義とあるべき姿を考える

## 英語教育における母語の扱いについて

～メタ言語能力を育てるための“CA + 1”の英語教育の勧め～

染谷 泰正 (青山学院大学教授)



### はじめに

筆者は大学で通訳および翻訳を教えている。大学での通訳・翻訳の授業は、一般には通訳者や翻訳者を育てることを直接の目的としているわけではなく、外国語教育の一環として行うのが普通である。通常の語学系の授業と比較して、通訳・翻訳の授業の最大の特徴は何かと言えば、学習者の母語の積極的な使用という点だろう。一般に、外国語の授業における母語の使用は、目標言語の習得の妨げになるものとして好ましくないと考えられている。しかし我々は、英語を日本語に訳し、あるいは日本語を英語に訳すという作業を通じて、学生の英語力と日本語力が同時に、しかも飛躍的に伸びるという経験をしている。母語の使用は、外国語の習得の妨げにはなっていないのである。以下、いわゆるコミュニカティブ・アプローチ (CA) における学習者母語の扱いに言及しながらその理由を考察し、あわせて学習者の母語を外国語学習のための貴重なリソースとして活用するための理論と方策について若干の私見を述べてみたい。

### コミュニカティブ・アプローチの功罪

現在、我が国の英語教育界の振り子は、会話・音声中心のより実用的な英語の習得を目指す CA に大きく傾いている。筆者の勤務校においても、1, 2 年生を対象に、およそ 10 年ほど前から CA の理念に基づいた英語教育が行われている。授業は“Fluency First”を基本とし、コアになる部分はすべてネイティブスピーカーが担当している。担当の先生方の努力もあって、このプログラムはこれまで一定の成果を挙げてきており、学生の英

語コミュニケーション能力は他大学と比べてもかなり高いレベルにあるように思われる。ただし、1 つだけ気になっていることがある。英語を聞いたり話したりする力の伸長に反比例して、語彙力や文法力、さらに言えば「母語」の運用力についても、全体的にむしろ低下してきているのではないかという点である。例えば、筆者がゼミ生 (3, 4 年生) を対象に行った調査によれば、TOEIC の点数が 800 点を超える学生でも、その認識語彙数は 3,000 語から 4,000 語止まりという結果であった。大学入学時にすでに獲得していたであろう基本的な語彙の習熟度は高くなっているが、それ以上の語彙の蓄積がほとんど見られないのである。また、授業での提出物や英文の卒論を見る限り、文法的な正確さや論理的な議論の構成力という点でも大きな問題を抱えていることは明らかである。要するに、Cummins (1980, 1991a, 1991b) の表現を借りれば、“BICS” (basic interpersonal communicative skills) から “CALP” (cognitive academic language proficiency) への移行がうまくできていないということだろう。

ところで、Cummins (ibid.) は、第 1 言語 (L1) と第 2 言語 (L2) の間には共通基底言語能力 (Common Underlying Proficiency) が存在すると述べている。L1 と L2 は深層レベルではつながっており、言語活動を支える認知的な基底能力において両者間に依存関係が見られるというのである (「言語相互依存仮説」)。つまり、L1 でできないことは L2 でもできず、反対に L1 を鍛えることで結果的に L2 の習得を促進することができる。つまり、外国語学習における母語の決定的な重要性をこの仮説は示唆しているのである。

BICS レベルのコンテキスト化された英語能力

は、深い認知的処理を必要とせず、単純な記憶と反応の形成で十分に養成可能である。しかし、特定の場面から離れた抽象的な言語使用が要求される CALP への移行は、表層的な言語知識や反応形成の問題ではなく、より高度な知的活動への移行であり、母語レベルでその移行ができていないとすれば、L2 レベルでの移行は期待すべくもない。この意味で、前述のような学生の語彙伸長の停滞、および日本語力の低下としか言いようのない言語現象が大学の教室で起こってきているという事実は、かなり深刻な問題だと思われる。

### 英語教育の目標をどこに置くか

CA に基づく英語教育は、これまで一定の成果を収めてきている。ただし、その一方で、目標言語での授業運営を強調する CA の外国語学習観は、学習者の母語を軽視する風潮を生んできた。その結果、母語の使用を制限された学習者は一種の知的空白状態に置かれ、低いレベルでの言語処理しかできなくなっている。一方、いわゆる「訳読」は必要悪とされ、形式的な理解の確認の手段としか見なされず、およそ日本語としての体裁をなしていない訳がそのまま放置されてきた。

このような現在の英語教育が抱えているさまざまな問題は、結局のところ英語教育の最終目標をどこに置くかという点にかかっている。筆者の見解では、日本のような EFL 環境にあっては、英語の習得そのものを最終目標とする教育は明らかに間違っている。なぜならば、これは圧倒的多数の学習者が達成することができない目標だからである（ついでに言えば、この目標を達成した少数の EFL 学習者たちは、彼らが受けた教育の結果としてその目標を達成したのではなく、例外なく自らのイニシアチブと徹底した努力によって目標を達成した人たちである）。公教育における英語教育は、むしろ英語という外国語の学習を通して、母語を含めた「ことばへの意識」と、その背景にある「異文化への意識」を高め、あわせて英語学習を契機にした「自己実現能力」の養成を、その最終的な教育目標として設定すべきである

う。我々の思考や行動が言語によって規制され形成されているとすれば、これは要するに、最終的にはきちんとした「日本語」を駆使できるようにすること、およびそのベースとなる「共通基底言語能力」を鍛えあげること、と言い換えることができる。その意味で、現在の CA の母語軽視（または排除）の外国語学習観は、大きな見直しを迫られていると言ってよい。

### “CA + 1” の言語教育 文法訳読式教授法の見直し

Nunan (1991) が挙げる CA の 5 原則を見ても明らかのように、CA は原理的に BICS の習得に適した学習アプローチである。しかし、CALP への移行に対応できるだけの英語力および知的能力を養成するためには、これだけでは不十分であり、“CA プラス1”の教育が必要である。この +1 として最も現実的な候補は、伝統的な文法訳読式の授業が「本来」持っていた正確な読解能力やメタ言語能力の養成、あるいは外国語との格闘を通じた知的訓練といったよき伝統の復活ではないだろうか。

文法訳読式の教授法は、現在のところ圧倒的に旗色が悪いが、これは間違った文法訳読式の授業が行われていることの反映である。この点について、CA の泰斗である Widdowson (1983) は次のように述べている。少し長くなるが引用しておきたい。

“... The objections to the use of translation (as a technique in language teaching) seem generally to be based on the assumption that it must necessarily involve establishing structural equivalence. It is said, for example, that translation leads the learner to suppose that there is a direct one-to-one correspondence of meaning between the sentences in the TL and those in the SL. Another, and related, objection is that it draws the attention of the learner to the formal properties of the TL sentences and distracts him from the search of contextual meaning that is to say, meaning which is a function

of the relationship between sentences and appropriate situations. But if translation is carried out with reference to grammatical deep structure, as an exercise in establishing semantic equivalence, it is not open to the first of these objections; and if it is carried out with reference to rhetorical deep structure, as an exercise to establish pragmatic equivalence, it is not open to the second of them.”

つまり、外国語教育の手法の1つとして「訳」を介在させること あるいは外国語での理解を母語で再構成させること に反対する立場の人たちの理屈は、ひとつにはそれによって2つの言語間に1対1の直接的な意味の対応があるかのような誤解を学習者に与えてしまうこと、もう1つには、言語の文脈的な意味よりも、その形式的な側面に学習者の注意を向けさせることになる、という点にある。しかし、Widdowson が言うように、単なる表層的 = 構造的な等価性ではなく、より深い処理を経た「意味的」および「語用論的」等価性の実現という観点から原文の訳出に取り組むことができれば、これらの批判は当たらない。そもそも、翻訳や通訳とは本来そういう作業である。

前述のとおり、通訳・翻訳の授業では外国語を母語を通して再構成し、同時に母語を外国語を鏡として客体化するという作業を行う。詳しい作業手順 = 学習プロセスは省略するが、これらの作業を通して、学習者の英語と日本語の運用力は年間を通じて明らかな成長を見せるのが通例である。通訳・翻訳の授業がL2習得に効果がある理由は、Cummins の「言語相互依存仮説」で説明できる。要するに、英語を日本語に訳し、あるいは日本語を英語に訳すという作業を通じて、言語の「深い処理」ができるようになり、これによって学生の基底言語能力が強化されるとともに、L2の習得が促進されるのである。



## まとめ

以上、筆者の経験からCAの功罪について論じ、その上で、その限界を補うための1つの方法

として、いわゆる文法訳読式の授業の「復活」を提言した。もちろん、単なる形式的な理解の確認手段としての「ノンベンダラリとした訳読」は、断固として排除されなければならない。目標言語の文を表層的なレベルで機械的に母語にコード変換するという安易な訳読は、学習者の言語能力の開発や知的成長になんらの貢献もしないからである。

本稿では通訳・翻訳の授業における実践例について言及したが、ここで述べた基本的な考え方は一般の英語購読や英作文、およびリスニングの授業にも十分応用可能なものである。CAの隆盛にもかかわらず、実際の教室では依然として旧態依然とした文法訳読式の授業が行われているのが実情である(隈部2002)とすれば、これを今一度見直すことで、基本的な枠組みを変えなく、自らの英語教育の質を大きく転換させることができるのではないだろうか。

## 【参考文献】

- Widdowson, H. G. (1983) "The deep structure of discourse and the use of translation." In Brumfit, C. J. & Jonson, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. (3rd. Ed.) Prentice Hall Regents.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and optimal age issue. *TESOL Quarterly*. 14(2), 175-187.
- Cummins, J. (1991a). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1991b). Language development and academic learning. In L. M. Malav & G. Duquette (Eds.), *Language, culture and cognition*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25(2), 279-295.
- 隈部直光 (2002) 『教えるための英文法』リーベル出版