

# 人間発達と言語

—— ことばの発達を促すものは何か：母語習得と外国語学習 ——

荻原 洋

Human Development and Language Learning  
— What Drives Language Learning:  
Mother Tongue and Foreign Language —

Hiroshi OGIHARA

キーワード：ことばの発達、母語習得、外国語学習、コミュニケーション・チャンネル

Keywords : Language Development, Mother Tongue, Foreign Language, Communication Channel

## 1. ことばの発達の遅れ

かなり前のことだが偶然カーラジオから聞こえてきた話を今でもよく覚えている。地方局の夕方の何かの番組のエンディングだったと思うが、「家で毎日4時間以上テレビを見る子どもにことばの発達が遅れる子が多いことが調査の結果判った」というようなことであった。調査実施機関名などを聞き漏らしたので今となっては調べようもないが、1994年が国連の国際家族年であったので、その関係の話だったのかもしれない。「子どもがテレビを見る時間」と「ことばの発達の遅れ」の間にどのような因果関係があるのかまでその調査が踏み込んで分析していたのかどうか、アナウンサーの話からは分からなかったが、「母親は家でもっと子どもの話し相手をしてあげないといけませんね」というような、感想とも社会批判とも言えるようなコメントで締めくくられていた。このような「原因追求」は大方の思いつくことであろうということで、単に「相関が見られた」ということさえ言えば事足りる、と考えられていたのかもしれない。今だったら子どものことばの発達の遅れを母親のせいだけにするようなコメントは出てこず、「父親はどうしたのよ」とか「一人っ子で兄弟がないんでしょう？」といったことも十分「責任あり」と言われるかもしれない。

このような母親（あるいは父親）たちは別に子どもの相手をするのが嫌で子どもをテレビに預けているわけではない。両親とも働いているので、どちらかが帰ってくるまでの間、子どもはどうしても一人で過ごさなくてはならなくなる。帰ってきて子どもの相手ができるかという、直ぐに食事の支度やら

なにやら大量の家事をこなさなくてはならず、どうしてもテレビに「延長保育」を頼むことになる。そのような結果としての「一日4時間以上テレビを見る子どもたち」なのである。

この子どもたちが見ているテレビ番組は、その時間にスイッチを入れたらたまたま流れているような番組ではなく、子どもの健全な成長を促すため、あるいはもっと意気込んで、子どもの計り知れない才能を開花させるため幼児教育の専門家たちが作成した優れた教材であるかもしれない。したがって、そのような家庭教師（乳母）に任せておけば何の問題も生じないはずと考えていたに違いない。

このことは外国語学習における有効な方法の一つと考えられているイマージョン（immersion）教育の問題点を思い起こさせる。イマージョン教育とは、学習者を目標の外国語に「どっぷり」と浸すことによって、母語を学ぶ時のように苦労せず自然に高度な言語運用能力を身につけさせようとするものであり、カナダのバイリンガル教育などで盛んに用いられている。特徴としては、思春期以前の子どもたちにひたすら当該の外国語を与え続けるということ、産出（話したり書いたりすること）は決して強制しないということの2点が挙げられるが、これらはいずれも母語を習得する幼児の学習スタイルをそのまま応用したものと考えられている。イマージョン教育は確かに他の方法に比べると成果が見やすいので、日本の英語教育などにも積極的に取り入れようとする動きがある。特に最近では小学校で英語イマージョン教育（国語の時間を除き他の教科は全て英語で授業をする）を行なうところが出てきたりして早期英語教育狂走曲の感さえある。

しかし、今までどんな教授法も完璧ではなかったように、外国語イメージ教育にも次のような問題点があることが指摘されている。つまり、イメージ教育では外国語をひたすら与え続けるだけで、子どもの発話を促したり子どもと教師がその外国語を用いてなんらかのやり取りを行なうということが全く無いため、やがて子どもが自らその外国語を使い始めたときにおかしな言葉使いをすることがよくある、というのである。(Lightbown & Spada, 1999)

この2つの話は、母語の習得と外国語の学習という違いはあるが、「言葉の習得はインプットだけで事足りるものである」という言語習得観(理論)に基づいた教育行動から生じた問題という点では同じである。以下本稿では、そのような言語習得観について簡単に紹介した上で、なぜ問題が生じるのか、人間にとって望ましい言語習得環境とはどのようなものか、ということについて検討していきたい。

## 2. 生得的言語習得装置

前節で言及した言語習得観というのは、N・チョムスキーが提唱した生成文法理論の言語習得観のことを言う。チョムスキー理論の登場以前に言語科学の分野をリードしていたのは構造主義言語学と呼ばれる理論であるが、その考え方によれば、言語とは刺激と反応の繰り返しによって形成される社会的習慣の総体であり、経験によってのみ(つまり帰納的に)習得されるものであった。個別言語は基本的にはその言語社会に住む人間にしか理解できないコードの集合体であり、極めて社会性の高いものであることを考えると、このような言語習得観となるのはごくごく自然のことであった。

しかし、人間の言語の習得過程には、習慣形成という考え方ではどうしても説明できないような事実も存在する。そして、それらの事実は大きく2つの種類に分けられる。その1つ目は言語発達段階に見られる驚くほどの一様性である。母語を習得中の幼児のほとんどは、同じ頃に、同じ知識を、同じ順序で身につけていく。もし言語の習得が習慣形成によるのであれば、異なる環境で異なる親から異なることばで異なる時期に話しかけられている幼児たちがそのように一様にことばを獲得していくことはありえないはずである。また、このような言語の習得が

心身のある発達段階を過ぎると急に困難になるといういわゆる臨界期の問題も、習慣形成説では説明しにくい事象である。

2つ目は、ことばの習得に関わる言語資料の貧弱さに関するものである。大人が幼児に話しかけることばはかなり貧弱のように見えるにも関わらず、大体の子どもは6歳ぐらいまでの間に語彙を除く母語の基本的な部分を習得してしまう。また、普通私達が外国語を学ぶ時には「・・・という言い方は正しくありません」といった否定的証拠(negative evidence)がかなり重要な情報(知識)となるが、幼児の言語習得ではそのような情報はほとんど利用できない。幼児が耳にすることばの中に非文法的な文があつてそれを誰かが指摘・修正し、そのやり取りを幼児が聞いているというような状況は考えにくいからである。にもかかわらず、幼児はあらかじめの文法規則を正しく習得してしまう。つまり子どもは文法的な説明を受けることもなく、しかも貧弱な言語体験の中で、複雑な文法規則を知らず知らずのうちに身につけてしまうのである。これも経験による習慣形成という考え方ではほとんど説明できない事象である。

チョムスキーはこのような幼児の言語習得の過程、つまり、ほとんどの幼児が貧弱な言語体験に基づいてほぼ一様に複雑な言語の体系を短時間で習得してしまうという事実は、人間が生まれながらに生物的特性としてかなり豊かな言語能力(ことばの種)を備えていると考えることでしか説明できない、と結論するに至った。これが「言語習得の論理的問題(the logical problem of language acquisition)」と呼ばれるものである。またことばの習得に関する臨界期の問題も、もし言語習得能力が生得的にプログラミングされているならば、他の能力同様、発達段階に応じて発動される性質のものである可能性が高くなり(つまり、タイミングを失うとその能力がきちんと発揮されなくなるということがあるので)、納得がいきやすくなる。

チョムスキーは人間の精神(=心)の働きを解明することを目標としていた。そしてそのための最大の手がかりが「精神を映す鏡である言語」の本質を解明することであると考えていた。従って、チョムスキーが提唱した生成文法理論の当初の目標は「大人の完全な(理想的な)言語知識を余すところなく記述・説明すること」であり、そのような言語知識

の習得に至る過程の解明はその次の段階の目標と位置づけられていた。ことばの種は言語習得装置 (Language Acquisition Device / LAD) の性質も備えていなければならないが、「当面はブラック・ボックスのまま」の予定であった。その後、幼児の貧弱な言語体験とその結果として生じる非常に豊かで複雑な文法知識との間を繋ぐためには、単純であるが極めて高度に抽象化された一連の体系がLADには必要であり、それは原理 (principles) とそれに付随するパラメーター (parameters) という仕組みで可能になると考えられるようになった。例えば、語順に関する原理には動詞と目的語の順序に関するパラメーターがついていて、子どもは自分の母語が「動詞ー目的語」の語順なのかそれとも「目的語ー動詞」の語順なのかを確認するだけで、その言語の構文構造の基本的な部分を習得できてしまう、という。このような極めて単純な仕組みこそが「実用的な」言語習得装置なのである。

ここで大事なことは、ことばを精神の働きを映し出す鏡と捉え、さらにはことば自体も極めて高度な精神の働きと捉えるとき、当然その働きに相応しい構造物の存在を想定したくなるということである。つまりことばの働きが非常に高度で重要なため、その働きを司る能力が他の認知能力とは独立した形で脳の中に存在すると考えていくようになる。これを言語モジュール説と言う。言語モジュールがどういうものを想定しているかということは、コンピュータのソフトウェアなどと比べてみると分かりやすい。例えば高機能のワープロソフトは、日本語変換、図表、文字飾り、計算、などの諸作業を担当する単体ソフトウェアが有機的に組み合わせられて作られている。同じ様に、言語を司る仕組みも、音声、文字、意味、文法などのそれぞれを担当する比較的単純な仕組み (精神の働き) があって、それらが複合されてことばの複雑な働きを可能にしていると考えるのである。

このようにことばにモジュール性を認めると、失語症の諸症状の現れに合理的な説明を与えることができるようになる。例えば、日本語話者には、漢字だけが読めなくなる失語症やひらがなやカタカナだけが読めなくなる失語症などがあるが、漢字を担当する部門とひらがなやカタカナを担当する部門が別個に脳内に存在している (モジュール性) ため、脳の損傷箇所に応じて様々な症状がでるという説明が可能になる。さらに、個々の具体的な機能を脳内に実

在させることは、先に述べた「ことばの種」の実存可能性をよりアピールすることにもつながる。

最初に述べた言語習得に遅れが出る2つのケースはいずれも以上のような言語習得観に基づいて行動した結果である。つまり、人間は生まれながらにして非常に豊かなことばの種を内蔵しているので、あとはそれに対して適度に水をやりさえすれば、高度な機能を持つ複雑なことばの体系が自動的に各個人の頭の中に作り出されるはずだったのである。しかしながら、事はそう簡単ではなかった。なぜインプットだけではダメなのか、母親が子どもに語りかけることばの中にその答えがあると思われる。

### 3. 母語習得における母親 (語) の役割

自分がいかに母語を習得したかについて思い出せる人は一人もいない。そこでまず外国語の学習経験から考えてみたい。日本の英語教育を受けた人であればほぼ全員が頷くことができる話ではないかと思う。

日本では英語は、ごく一部を除き、外国語である。ごく一部というのは外資系の会社の中であるとか、英会話学校や英語イメージンスクールとか、バイリンガル教育が行なわれている家庭の中とかであり、そのようなところでこそ英語は第2言語あるいは「公用語」として用いられているが、大多数の日本人には中学校や高等学校の英語の授業以外に日常生活で英語を使う場面はほとんど無く、英語に接する時間は極めて少ないのが常である。そのため、音声中心で言語材料を与えるのではなかなか記憶に残りにくいので、最初から文字を使って学習を進めることになる。しかも私達はそのような学習に慣れてしまっているので、そこに実は重大な落とし穴があることに気がつかない。つまり音声からでなく文字から入ることによる落とし穴である。

例として ‘aiknoupunyuraiz’ という音の塊を考えてみよう。特殊な発音記号は通常のアルファベットで置き換えてあるが、もとの音のイメージは伝わると思われる。これは何も特別な内容を含む文ではなくごく普通に使われるような類の文である。学生にこれだけ聞かせて「なんていっているか判る？」と尋ねると大体は判らない。黒板に ‘I can open your eyes.’ と書くと、「なあ〜んだ」となる。日本人は英語を学ぶときほとんどいつも書かれた英語を見ながら学んでいるので、音声だけが利用可能な

情報という状況に極めて弱い。また英語の音声を聞く時でも、書かれた文字を見ながら英語を聞いているので、英語の音そのものは一つの塊になっているにもかかわらず、単語を見ながら頭の中で音を（実際はそうでないのに）分割して聞いている。かくしていつまでたっても英語を聞き取れるように、つまり大きな音の塊を小さな意味のある音の塊に分けられるように、ならない。教科書を見ながらCDを聞いてもリスニングの練習には全くならないのである。

（残念ながら日本人英語教師は単語の合間に息の切れ目を入れて文を読むことが多いので、生徒は単語を切り出すという面倒な作業の必要性を感じない。）なぜこのようなことを説明したかという、幼児もまさに同じことを、つまり音の塊の中から意味のある単位（単語など）を切り出すということを、母語習得の過程で行なわなければならないからである。しかも彼らは一切文字の「助け」を得ることはない。これは考えようによっては非常に大変な作業のように思われる。もし私達がこのような方法で未知の外国語を一から学ばなければならないとしたら、早々にギヴアップしてしまうであろう。しかし、母語を習得する赤ちゃんは誰一人としてギヴアップなどしない。ほぼ全員が無意識のうちにゴールに辿り着いてしまう。なぜそのようなことが可能なのか。その秘密の一つが母親の話すことばの中にあるという。

よく知られているように、母親が幼児に話しかけることばにはいくつかの特徴があり、それは母親語（motherese）と呼ばれている。例えば音響的な面では、文や語句の境目で、ピッチ（声の高さ）、アクセント（強さ）、リズムなどが急激に変化したりする。つまり抑揚が豊かである。また複雑な構文は用いられず、繰り返しが多い。単語なども幼児むけのもの（赤ちゃんことば）が使われたりする。日本語で「くるま」の代わりに「ブーブー」と言ったり、英語で“dog”の代わりに“doggy”と言ったりするのがそれである。音響面での変化はどの国の母親語でもほぼ同じであり、語彙面での変化はそれぞれの言語ごとに違う。日本語は赤ちゃんことばを多用するらしい。（正高, 2001）

これらの母親語の特徴が「幼児が大きな音の塊の中から意味のある小さな単位を切り出す」のを助けるためのものであることは明らかであろう。例えばボールを持って遊んでいる子どもに‘thisisaball’（音声表記ではなく単語間のスペースを取っただ

けのもの）と話しかける場合、ballの前で急に音が高くなり、ball内で際立った抑揚の変化が見られるだろう。また英語の赤ちゃんことばには-yが付くものが多いが（doggy, kitty, birdie, daddy, mommy, etc.）、yを付けることによってその単語がかなり聞き取りやすくなるということがある。もちろん、yが付いた方が「可愛らしい」ということもあるだろうし、幼児の側からすれば、発声器官をまだ十分コントロールできないのでこのような語尾がきちんと終わらない話し方になってしまうという理由もある。日本語で赤ちゃんことばを多用するのは膠着している助詞を名詞から切り離すという目的もあるらしい。「～ちゃん、ぶーぶーが好きなの？」では「車」をしめす音が「ぶーぶー」か「ぶーぶーが」なのか判らないが「～ちゃん、ぶーぶー、すき？」なら判りやすい。

このような話し方で母親は子どもに数え切れないほど繰り返し繰り返し話しかける。しかもただ単に回数が多いだけでなく「間」が絶妙であるという。つまり母親は子どもの様子を見ながらその時々でもっとも適切な話しかけをしているのである。その証拠に、脳の中でことばの複雑な働きに最も関係があるとされる前頭前野は、ただ音を聞くだけでは活性化されず（テレビから流れてくることばもこれにあたる）、親が子に語りかけているときにだけ活性化されるという。（川島・安達, 2004）そうすると、母親語が貧弱な言語資料などということはまったくありえず、子どもにとってはかなり豊かな内容を持つものであると言えよう。

そうこうするうち、子どもはだんだん自分で単語を切り出すことができるようになり、それらを一つ一つ記憶していく。言語音が発音できるまでに発達していれば自分でその単語を言ってみて、切り出し方が正しかったかどうか母親に「確認」し、間違っていれば修正することもできる。そしてついには、長い修行の末、母親から特別な抑揚やストレスで話してもらわなくても、普通の音韻情報だけで自分の蓄えた語彙と耳から入ってくる音の連続とを照合できるようにになっていくのである。

子どもはこのようにして母語を習得していくが、実はそれは母体内にいるときからすでに始まっていると考えることもできる。というのは、胎児は母体内で4ヶ月を過ぎるころからすでに聴力が発達し始め、母体の心拍や血液の流れといった母体そのもの

が出す音の他に母親のことも耳にしながら成長し、その結果、出生直後の段階ですでに母親の声と他の女性の声を識別することができるらしいのである。

(正高, 2001) (父親の声と他の男性の声は識別できないらしい。) 子どもは体内にいる時から、自分の成長にとって最も大事となる人物と出生後にしっかりとコミュニケーションのチャンネルを築くべく準備をしているというのである。そして当然このチャンネルが確保されることがことばの習得にとって非常に重要な要素なのである。

しかもこのコミュニケーション・チャンネルは、子どもの成長に合わせて最も効率的で意義あるようにその在り方が変わっていかなければならない。小松 (2006) は、3歳から5歳の幼稚園に通う子どもを持つ母親にアンケートを実施して、母親が子どもの話す内容をどのように捉えているか、また子どもとどのように会話をしようとしているのかを調べている。それによると、3歳児の母親の回答からは、「子どもの話には真似や繰り返しが多く、自分の体験をまだうまくまとめて話すことができないようなので、できるだけ積極的に発言して子どもとの会話を楽しむようにしている」というようなことが読み取れる。その一方で、4歳児、5歳児の母親の回答からは、「子どもが自分からいろいろ話したいようなので、親が会話をリードするのではなく、できるだけ子どものペースに合わせて好きなように話させてあげる。知りたいことがあったらできるだけ遠まわしに尋ねる」というような母親の姿勢が伺えるという。

つまり子どもは3歳から5歳へと成長するにつれ、自分の見聞きしたことを自分の視点からまとめて話ることができるようになり、母親はそのような子どもの成長に合わせて、子どもとコミュニケーションを図ろうとしているということが見て取れるのである。まだことばの習得段階にある幼児の発達段階に応じて会話をしてくれる相手がいるということと、テレビの画面から一方的に流れてくる子ども向けの教育プログラムとの差は、想像に難くない。

以上のような母語の習得における母親 (語) の働きを頭に入れて、次に外国語の学習について考えてみたい。

#### 4. 外国語の学習に必要なもの

母語の習得に関する知見を外国語の学習に関す

る議論に持ち込むことは、慎重の上にも慎重になされなければならない。その代表がいわゆる臨界期 (Critical Period) の問題である。臨界期というものを前面に押し出して議論をすると、(臨界期前に行なわれる) 母語の習得と (一般に臨界期後に行なわれる) 外国語の学習とはほとんど接点を持たなくなる。そういう議論の仕方も可能ではあるが、臨界期については非常に微妙な問題がたくさんあり、現時点で臨界期を言語学習の絶対的な指標の一つとすると、外国語教育論はもはや科学ではなく教条とも言うべきものになってしまう。その弊害の最たるものが小学校英語必修化を巻き込んだ早期英語教育論争である。

本稿では、ことばの習得に関する臨界期というものを「教条的にならない程度に」認めた上で、臨界期に左右されない「ことばの学習一般に関する好ましい条件」というようなものを、母語の習得に関する知見を横目で見つつ、探してみたい。

外国語教育理論は、伝統的な文法訳読式から構造主義言語学に基づくオーラル・アプローチへ、そして、そのドリル中心のオーラル・アプローチから母語習得に近い環境での外国語学習を目指すナチュラル・アプローチへと流行が移り変わって来た。イメージ教育はナチュラル・アプローチの一つの具体例である。しかし冒頭でも述べたように、イメージ教育はチョムスキーの「人間の心の解明」というテーマに引きずられた言語習得観に立ったものであり、やや教条的な面を持つ。というのも、チョムスキーがあまりにも強力な言語習得装置を人間に装備させたため、「インプットさえ与えれば母語だけでなく外国語までもいとも簡単に手に入る」というような単純な発想に外国語教育論を誘導してしまった面があるからである。そして、「インプットさえ与えれば」では外国語はおろか母語の習得でさえうまくいかない面があることが分かってきた。そこで登場したのが、「学んだ言語知識を実際に使うことによってことばの習得は順調に進む」という考え方 (アウトプット理論) であり、さらに、単純なアウトプットだけでは不十分で、「学習言語を使って意味のある情報のやり取りを行なうことがことばの学習では大事」とする考え方 (インタラクション理論) が出てくる。つまり、言葉というものは実際に使いながら (試行錯誤しながら) 覚えていくものだ、という考え方である。言われてみれば当たり前のことのよ

うであるが、実際にはずいぶんと長い間、「ことばというものはある程度身につけてからでないと使えない」と思われていたのである。

一般に外国語学習でインタラクションと言うとき、それは「学習言語を用いて情動的に価値のある内容をやり取りすること」を意味している。したがってかなり広い意味でこの概念を捉えることも可能で、「読み手を意識して英文を書くこと」とか「作者の意図を理解しながら英文を読むこと」などのように、やり取りの相手が目の前にいなくてもインタラクションは成り立つと考えられなくもない。しかし、対話の相手が目の前にいるということは、ことばの学習においてはかなり大きな意味を持つことがある。例えば、音声英語の理解という点で考えると、音声だけが流れてくる場合よりも、発話者の顔が見えていてその口から音声が出てくる場合の方が、英語の理解度は増すという。さらに発話者の上半身が見えるほうが顔だけの場合よりもっと理解度が増すという。(河野・津村, 1985) 教室で英語の文章を生徒に聞かせるとき、ただCDを流すよりも先生が「上手に」読んだほうが生徒の理解度は増す、というのと同じことである。(土屋, 2004)

これらの言語外の情報は、時としてことば以上に意味を持つことがある。「ことば使いは優しかったが目が怒っていた」という体験は誰にでもある。つまり、ことばそのもの以外の情報(発信されるメッセージ)は「対話相手とのコミュニケーションのチャンネルを確保し、そのチャンネルの性格を規定する」のである。

同じことが英語を話すときについても言える。私達は英語に限らず、ことばを話すときよく手を動かすが、それには様々な意味がある。普通に考えられるのは、手で特定の形を示すことによりことばの代わりにしたり、ことばによって伝えられる内容を分かりやすくしたりすることであるが、こういった目的の手の動きは意外と少ない。最も多いのは手を動かすことによって発話や思考のリズムを生み出すというものである。リズムを生み出すことが目的なので、ことばとの間に必然的な関係はなく、同じ様な動きを繰り返すことが多い。またこのような動きは相手の発話を制限する働きもある。つまり手を動かしていることによって自分の発言権を主張しているのである。(カラハリ砂漠に住むサン族では、自分が発言したいときに相手の手首を押さえてしまうと

いうことをするらしいが(菅原, 1992)、そこまですなくても私達の手の動きにそのような働きがあることは、身の回りの会話を注意深く観察してみればすぐ分かることである。もっとも、「身の回りで行なわれている会話の中でそれぞれの参加者の手の動きを注意深く観察する」などということは誰もしようとは思わないので、このような手の動きの役割はあまり注目されてこなかった、とも言えるわけだが。)

以上のことが示唆することは、外国語を聞くにしろ話すにしろ、対話相手とのコミュニケーション・チャンネルをきちんと確保することがまず大切であって、それなくしては「ことばというものは実際に使いながら(試行錯誤しながら)覚えていくものだ」というインタラクション理論も「笛吹けど踊らず」状態になってしまうということである。よく学校の教室で教科書の会話文をペアで練習しているところを見るが、2人とも教科書を両手で持ち、相手の顔など全く見ず、順番に英語を読み上げているだけ、という光景は珍しくない。これはコミュニケーションのチャンネルが確立されていない状態での「会話」であり、インタラクションとは程遠いものである。相手の表情や読みあげられる英語に対してほとんど注意していないので、たとえ相手が間違った発音をしたり、単語を読み忘れていたりしても、なんのリアクションも示さない。間違えた方も自分のミス自体に気づかないし、当然、正そうという努力もしない。相手にことばが届いていて初めて「ことばを使いながら学ぶ」という状態を作り出すことができるのである。

ではどのようにすれば良いか。まず教科書を持つのをやめさせ手を開放してやらなければならない。これによってコミュニケーション・チャンネルが確保されるばかりでなく、英語による情報のやり取りがはるかにスムーズになる。(増田, 2002) このようなことを言うと、「身振りを使わせるとジェスチャが増えるだけで英語そのものの使用は増えない」という反論が必ず出るが、「ジェスチャで会話させよ」と言っているわけではない。「対話の基本であるコミュニケーション・チャンネルの確保をまず考えよ」と言っているのである。これはそんなに難しいことではない。実際筆者が経験したことであるが、暗唱(レシテーション)からスピーチへ繋げる学習の題材として「日本の四季」を取り上げたことがある。暗唱用の文は‘There are four seasons in Japan.’

で始まる。それを学生に順番に前に出させて暗唱させたり、文章の後半を自分のことに書き変えさせてそれを発表させたりするのだが、このとき一つだけ条件をつける。「‘There are four seasons・・・’と言うところで必ず指を4本立てること」という条件である。これだけで生徒のその後の暗唱やスピーチの滑らかさがずいぶんと変わってくる。指を4本立てることで聴いているクラスメートとの間にコミュニケーション・チャンネルを作り出すことができるだけでなく、発表者自身もその気になっていくのが手に取るように判る。

最近の英語教育ではコミュニカティヴ・ランゲージ・ティーチング (CLT) ということとタスクが頻繁に用いられる。ことばそのものを知識として学習するのではなく、ことばを実際に使いながらそのことばを学ばせるために、タスクを課してことばを使わざるを得ないような状況を作り出そうというのである。つまりタスクを遂行するためにはコミュニケーション・チャンネルを築かなければならない。しかし、ここに一つ見落としがある。それは、タスクを行なうことでコミュニケーション・チャンネルを作らせるということは、タスク自身の中にコミュニケーション・チャンネルを作ることまでもが入ってしまっているということである。つまり、タスクを行なうためにはチャンネルが必要で、そのチャンネルを作るにはタスクをすることが必要、という循環論になっているのである。チャンネルを作るのはタスクとは関係ないところでなされなければならない。

いずれにせよ、このようなコミュニケーション・チャンネルの確保を重視するやり方には、子どもと母親の間の（ことば以外も含めて）やり取り全般に通じるものがあることは明らかである。教える側は常にこのことを頭に置き、チャンネル確保のための様々な工夫を凝らすことで、好ましい外国語学習環境を作り出すことができるであろう。

## 5. まとめ

本稿では、インプットさえ与えられればことばはきちんと習得されるという言語教育観の問題点を指摘し、母語の習得においては、母親との間にコミュニケーションのチャンネルがきちんと確保され、それを通してことばのやりとりが十分に行なわれるよ

うな環境がまず必要であること、また外国語の学習においても同様に、教師と生徒の間あるいは生徒同士の間コミュニケーションのチャンネルが確保され、それを通して学習言語によるインタラクションが十分に行なわれるような環境設定が大切であること、を主張してきた。母親が幼児に対して語りかける際の独特の音声特徴は、子どもの発達段階を肌で感じることができる母親だからこそできる一番確かなコミュニケーション・チャンネルの確保の仕方であり、また、外国語学習においては「実際のコミュニケーションではことばそのものよりも重要とされる非言語的要因」である身振り手振りを意識的にさせることによってコミュニケーション・チャンネルを確保するような方法がもっと真剣に考えられてよいと思われる。

しかし残念ながら、情報技術の進歩により私達は皮肉にもこのようなコミュニケーション・チャンネルを確保しようという努力を怠るようになってしまった。例えば電子メールである。電子メールを用いればとも簡単に誰とでもコミュニケーションを行うことができる。相手とのチャンネルを確保するための努力などほとんど要らない。しかしその分、つまり努力がない分、送られてくるメッセージからは送り手の感情や気持ちといった人間味が失われてしまっている。最近の電子メールに絵文字や顔文字が多用されることがあるのは、そのような人間味の欠如を補おうとすることの表われである。野田（2000）は、自分の感情を認知し表現できない若者は対面コミュニケーションが苦手で、携帯メールのような思考をあまり伴わない単純で反射的な会話しかできない、と述べている。また「(彼らは)すでに感情が乏しくなっており、会って話しても、感情交流するものが無くなっている。より正確に言えば、自分の感情を認知し、表現することを怠ってきたので、感情が分化していないのである」とも述べている。

同様のことを最近のテレビに感じることもある。それは日本人向けの番組であるにもかかわらずやたらと日本語テロップが多いことである。しかもそのテロップの文字にはありとあらゆる装飾が施されている。それはまるで「ここは面白いところなんだから笑いなさい」とか「ここは怒るところなんだよ」とか「ここは悲しいでしょう？」とかいちいち指示されているかのようであり、釈然としないものを感じる。しかし、見方を変えれば、そのように「注

積」をつけないと自分の感情が表現できないほど番組出演者のコミュニケーション能力が落ちてきてしまっているのかもしれない。テレビの画面を通して自分の演技と肉声だけで視聴者の心を動かすことはもうできないのかもしれない。また視聴者のほうも、相手の演技や肉声からだけではメッセージに込められた（込めようとした）思いを汲み取ることはもはやできないのかもしれない、などと暗い気持ちになる。そして何より、あのような日本語テロップ過多の慣行を不愉快に感じない視聴者が多いということが、日本人のコミュニケーション能力の衰えを如実に物語っていると考えられる。（慣行が一向に改まる気配がないということは、不愉快に感じている人間が少ないということであろう。）

社会の進歩というとき、ほとんどの場合、技術の進歩を考える。しかし、それによって逆に失われてはならないものまでもが失われてしまうことがある。私達が目指してよい社会とそうでない社会というのが冷静に認識されることがなによりも必要だと感じる。

技術の進歩という表現が適切かどうか分からないが、幼児教育の進歩や教育用具の普及が幼児の発達を促進するのかどうかについて興味深い報告があるので、終わりにそれについて考えてみたい。

郷間（2000）は現代の子どもと20年前の子どもを、姿勢・運動領域、認知・適応領域、言語・社会領域の3つの発達領域についてそれぞれ、乳児期、幼児期前半、幼児期後半、学齢期ごとに比べている。その結果、現代の子どもは20年前の子どもに比べ、全般的に発達が遅延しているという。これは幼児教育の進歩や教育用具の普及から予想される結果と正反対である。特徴的なのは以下の点である。

- ・姿勢・運動に関しては、乳児期・幼児期前半で促進が見られる。
- ・認知・適応に関しては、幼児期後半・学齢期で遅延が見られる。
- ・言語・社会に関しては、幼児期前半で軽度の遅延が、幼児期後半と学齢期で遅延が見られる。

郷間（2000）は同様の他の報告についても言及し、それらの報告が発達遅延の原因として「家庭の教育力の低下」「母親の子育ての不備」「テレビやテレビゲームの影響」「社会との関わりや生活習慣の変化」などを挙げているが、いずれも確かとは言えない、としている。

この話からも分かるように、ことばの習得も含め、子どもの発達を促進させようとする動きには何か肝心のことが見過ごされているように思われる。「成長が早ければ早いほど良い」というような考えはどこから出てきたのだろうか。高橋（2000）は、小学校入学前にひらがなを読めるようになっていた子と、入学後に読めるようになった子とでは、書かれた文章を読んで理解する力に差が見られるが、それも1～2年生ぐらいまでであり、3年生になるとほとんど差は見られなくなると言う。つまり短期的には有利であっても長期的には学習を急がせることに意味はないという。とはいえ、小学校から有名私立へ通わせたい親にとって短期的にでも有利になればそれは十分意味のあることなのかもしれない。理解しておかなくてはいけないことは、子どもの発達を人為的に急がせることは結局は不自然なことであり、ほんの一時的な効果が現れるだけに過ぎないのに、そのようなことをしたために、もっと大切な本質的なことを犠牲にしているのではないかと、という危惧の念を、個人でも社会でも常に持ち続けなくてはならない、ということであろう。

私達が話すことばは、生成文法形家たちが言うようなある程度のインプットさえ与えていれば獲得できるようなものではない。社会的相互作用と切り離された形でのことばの正常な発達はいえない。それは母語の習得においては、まずなによりも母親との信頼に満ちた確かなコミュニケーション・チャンネルにおいて達成されるべきものであり、外国語の学習においては、最も有効な学習環境としての教師との、あるいは生徒間の、コミュニケーション・チャンネルの確保という形で実現されるべきものである。そして残念ながら、今日の社会ではこのいずれのチャンネルも個人の意識や努力だけでは確保することはかなり難しいと言わざるを得ない。社会全体の問題としてみんなで知恵を出し合って真剣に取り組まなければならない課題となっているということをしつかりと認識しておきたいものである。

## 参考文献

- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Language*. MIT Press.
- 藤永 保. 2001. 『ことばはどこで育つか』大修館.



- 郷間英世. 2006. 「現代の子どもの発達の特徴とその加齢に伴う変化」『小児保健研究』第65巻, 2号. pp. 282-290. 日本小児保健協会.
- 川島隆太, 安達忠夫. 2004. 『脳と音読』講談社現代新書.
- 小松孝至. 2006. 「母子の会話を質問紙調査から考える」『発達』105号, pp. 10-17. ミネルヴァ書房.
- 河野守夫, 津村文雄(編). 1985. 『Listening & Speaking: 新しい考え方』山口書店.
- Lightbown, P. M. & N, Spada. 1999. *How Languages are Learned*. Oxford Univ. Press.
- 正高信男. 2001. 『子どもはことばをからだで覚えるーメロディから意味の世界へ』中公新書.
- 増田嘉治. 2002. 「ことばの教育における身体の役割: 手の上下運動と発話」名古屋学院大学外国語教育紀要, 第32号, pp. 17-34.
- 野田正彰. 2000. 「間接コミュニケーション中毒の若者たち」『言語』第29巻, 7号, pp. 30-31. 大修館.
- 酒井邦嘉. 2002. 『言語の脳科学』中公新書.
- 菅原和孝. 1992. 「手の民俗学ーカラハリ狩猟採集民サンの身振り」『言語』第21巻, 7号, pp. 68-75. 大修館.
- 高橋 登. 2000. 「読む力はどう育つのか」『言語』第29巻, 7号, pp. 68-75. 大修館.
- 土屋澄男. 2004. 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』研究社.
- 上野直子. 2000. 「ことばの相談の現場からー最近の傾向」『言語』第29巻, 7号, p. 49. 大修館.