

NO. 84
AUTUMN
1985

英語展望

ELEC BULLETIN

特集 中間言語の総研究

(対談) 中間言語と新しい英語教育論の可能性

田中春美／小池生夫

中間言語論とその背景

大塚達雄

中間言語と外国語教授法理論

吉田研作

発音からみた中間言語

小篠敏明

ピジン・クレオールからみた英語教育への提案

寛 壽雄

中間言語研究

山田 純

アメリカの人種と民族 國弘正雄

A. S. ホーンビーと ISED OALD 小島義郎

特集 中間言語の総研究

(対談) 中間言語と新しい英語教育論の可能性	田中春美／小池生夫	2
対談への付記	田中春美	11
中間言語論とその背景.....	大塚達雄	13
中間言語と外国語教授法理論	吉田研作	20
発音からみた中間言語——エラーが語りかけてくれること	小篠敏明	24
ピジン・クレオールからみた英語教育への提案	筧壽雄	28
中間言語研究——学習者からみた文法文と非文	山田 純	32
—————○—————○—————		
Edmund C. Wilkes 氏を偲ぶ	Charles T. Scott	19

【連載】

アメリカの人種と民族 (IX)	國弘正雄	36
A.S. ホーンビーと ISED, OALD / 英語辞書物語 (7)	小島義郎	44

【英語教育の情報と資料(24)】

Communicative Language Teachingについて	松永 隆	50
---	------	----

【English Teaching Forum 案内②】

Cora Hahn "A Guide to Using Students' Drawings in the Language Classroom"	関 典明	56
【Teaching Eye】 外国人教師と共に教える	桂 規子	58
【日本語を教える】 社会人教育とカリキュラム	高見沢孟	60
【プロムナード】		62

スクラブル (田村 泉) / 日本人学校の外国語学習をめぐって (宮崎恒信)

【英語教師のための読書案内・3】 発音	牧野 勤	64
---------------------------	------	----

【新刊書評】		66
--------------	--	----

『言語のルーツ』 (田中幸子) / 『実践英語科教育法』 (渡辺時夫)

【新刊紹介】		68
--------------	--	----

『英語のスピーキング』 (原岡笙子) / 『英語授業の言語活動』 (行木 操)

『英語ヒアリング集中コース<初級用>』 (石田雅近)

【新刊案内】		70
--------------	--	----

展望通信		72
------------	--	----

中間言語と新しい英語教育論の可能性

田中春美（南山大学教授）
小池生夫（慶應義塾大学教授）

——最近“中間言語”(interlanguage)という用語が注目を集めていますが、読者の皆様に中間言語とは何か、どういう過程で出て来たのか、どういう人達が言っているのか、あるいは中間言語というひとつの考え方があるのかどうか、そのあたりから分かりやすくお話しいただければと思います。

田中 私がこういうテーマの対談に呼ばれた理由はよく分からぬのですけれども、おそらく日本で割合早く中間言語を紹介したからではないかと思います。

1978年の『英語教育』(大修館書店)の4月号に、この中間言語説を紹介したことがあります。その時までになぜ知っていたかと申しますと、1974年から76年にかけて、ハワイの East-West Center で太平洋地域の英語の先生方と英語の教材の開発をやっていました。その時にいろいろの資料をあさっていて、たまたま中間言語に関する論文にぶつかり、日本に帰って来てからそれを紹介した、ということなのです。

“中間言語”説の歴史

以前、日本語と英語の比較のように、2つの言語の構造を同じ方法で分析してその結果を比較すれば、学習者の母国語にない目標言語の特徴が分かり、そのような困難点を集中的に訓練すれば学習効果が上がるという観点から、対照分析(Contrastive Analysis)が1950年代から60年代にかけて盛んになりました。戦後の日本を風びした Fries の Oral Approach にその基礎的研究が織り込まれています。ところが、これは言語学の理論で分析した成果を教育に応用することであったわけで、その点いろいろ限界もあり、1960年代後半から、どうもそのやり方でやってみても大した効果が上がらない、というような批判が出て来ました。その足りないところを補うということで、誤りの分析(Error Analysis)が1970年代になってさかんになってきたのですね。

つまり、現場の教師たちが生徒の犯す誤りをたくさん集めて、それにどういう種類があるかということをある程度体系的に分析して、何が原因でそういう誤りを犯すのだろうかということを考え始めたわけです。そうすると対照分析でやってきた誤りの予測は、だいたい母国語話者が別の言葉を学ぶ場合に、その母国語の言葉の特徴を新しい外国語に持ち込んで誤りを犯す、いわゆる interference(干渉)とか transfer(転移)による誤り、つまり interlingual errors だったのですが、誤りの分析で分かったのは、いわゆる学習者の犯す誤りの3分の1前後しかその種の誤りはない、ということだったので

ですから、対照分析の時代は、学習者の犯す誤りのほとんどはこういう誤りだという前提でやっていたのですが、実際には半分にも達しないくらいの範囲しかその種の誤りはなかったのです。逆に、実際に集めた誤りの中には、そういう種類ではない誤りがいろいろ出てきました。つまり、言葉の構造自体にいろいろ難しい点があって、それを十分に学習していないから誤るような、目標言語の構造自体に原因がある誤りの場合もあり(intralingual errors)，また教科書に誤った文法事項が載っていたから、そのテキストを使って学習した人はその間違いを使い過ぎて、ネイティブからするとおかしい誤りとか、教える先生に癖があって、例えば進行形ばかり使っていたので、学習者も進行形をたくさん使うというケースもあります(induced errors)。このような誤りを、対照分析のように2つの言葉の違いが原因だと割り切らないで、いろいろな種類の誤りを見つけることができたという点で、誤りの分析はかなりの功績があったと思います。

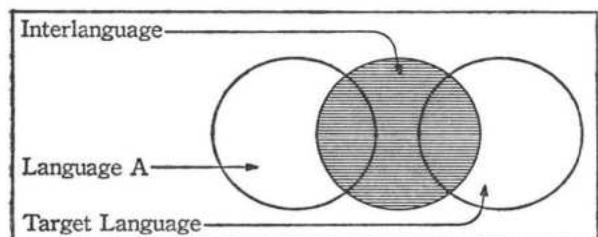
そのようなところから、2つの言葉の間には独自の体系を持った学習者の学習過程の言葉の体系があるのではないかという考えが出てきました。

そして、当時シアトルのワシントン大学、現在ミシガン大学の Larry Selinker が1972年に “Interlanguage”

(IRAL, July 1972) という論文を発表しました。これが多くの人の興味を呼んで、その後批判されたり踏襲されたり実験されたりしてきています。ところが実は、彼の前に William Nemser というアメリカの応用言語学センター (Center for Applied Linguistics) の所員であったハンガリー系の学者が 'Approximative Systems' ということを 1971年の IRAL に載せている。それから、エジンバラ大学の主任教授をしていた Pit Corder が、1971年にやはり IRAL で 'Idiosyncratic Dialects' という、ある人個有の方言、その中にいろいろな種類の方言があると主張しましたが、そのひとつが interlanguage に相当するものでした。そのようなことで、1971年から1972年にかけて、中間言語的な考えがあちこちから出てきたのです。

中間言語とは何か

それでは中間言語とは何かということですが、学習者の母国語 L_1 とその学習者が学びたいと思っている目標言語 L_2 の間に、 L_1 的なところもあるし、 L_2 的なところもあるという中間的なものが存在します。



(S.P. Corder, "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" より)

ただし、これにはいろいろな説があって、Nemser や Corder によると、学習者が目標言語の外国語を学べば学ぶほど次第に L_2 のほうに近づいていく、したがって真中の言葉がある時期で固まってしまって先へ進まないということはあまり考えていなくて、どんどん過渡的に動いていくものである、という捉え方をしています。ところが Selinker の場合は、それをある時期において固まってしまうと考えます。もちろん、その後も学習は行なわれますが、例えば表面的に少し進歩したように見えても、またちょっとした機会（例えば極度に緊張した時、逆に仲間ばかりで気が弛んだ時など）に元に戻ってしまう、つまりあるところまでいくと化石化 (fossilization) が起こる段階があると考えられます。特にそういう段階

ならば、つまり過渡的でなければ、その時の学習者の頭の中にある外国語的な体系がどのようなものであるかが、ある程度実証的に調べることができるわけです。身近な例で言えば、我々が英語を学んでいる際に、あるところまで来てあまり進歩しなくなってしまいます。その段階をとらえて、その人はどのような英語の体系を持っているのか、どういうところがネイティブの英語と違うのかということを対照分析で比べて、違うところを集中的に訓練すれば、あるいはもう少し進歩するかもしれないという可能性があるのではないかでしょうか。このような過程で、中間言語説が出てきたのではないかと思います。

小池 Interlanguage というのは何かということですが、ある人が第二の言語を習得していく過程で起きてくるさまざまな現象を個々に捉えて誤りであるとか、正しい形であるとかいうのではなく、その言語現象全体を作るシステムと捉えるものだと思います。言い換れば、そのシステムが人間の脳の中にだんだん形成されていく過程の各段階で、必要に応じて表出されてくる具体的な形が interlanguage の具体的な形態や機能である、と私なりに考えます。ですから、音声、文法、communication strategyなどを含んだ伝達能力が理想化された communicative competence をもてるようになる、つまりネイティブなみになるのが最終目的だとすれば、そこに近づいていくためのさまざまな発達段階を輪切りにしてみると、そこにネイティブとは異なるさまざまな現象が生じているわけです。

先程田中さんがおっしゃった Selinker の fossilization の問題については、化石化されてそこで止まっている言語現象もあるということですね。日本人に特有の fossilize された一般的な現象が起きることもあるし、個人個人の学習の過程で意識的又は無意識的に頭の中に入れている結果、個人的に fossilize された現象が出てくるものもありましょう。特にすぐ分かるのは発音ですね。日本人の l と r の hearing での識別や、production での発音がなかなかできないのは日本人特有の一般化された化石化現象で、練習の効果がなかなか現われないものです。生理的現象として説明できるものでしょう。その他に冠詞が正しく使えないということもシントックス上の一つの fossilize された現象だと言えますね。

中間言語の中でどんどん形が変わっていくものと、ある時点、時点で動かなくなる、あるいはよどむ、そしてまたスッと伸びる、という現象があると言えます。



田中春美氏

言語習得の順序性と干渉

第二言語習得研究の分野で最近注目を浴びている問題に、習得の順序とその順序を規定するものに母国語の影響がないという考え方と、母国語による干渉が起きるのだという2つの考え方がある。Dulay, Burt から始まってきた第二言語の習得の順序の研究によると、第二言語習得にはそれ相応のメカニズムがあって、母国語の干渉が殆んどないという、言語能力の自律的な働きが中心になって、第二言語習得の能力発達に伴って独自の発達形態を示し、母国語の言語生成能力の影響はあまり受けないという考え方と、第二言語習得には母国語の干渉が文法や発音また伝達方略の発達段階で、さまざまな形で行なわれている。それが統語や音韻、形態構造の習得順序の形成に裏から影響を与えていたのだという考え方方が、具体的な研究結果をふまえて作られてきていますね。中間言語のさまざまな形態が第二言語習得のどの習得段階でどのように現われてくるかという研究が、これから盛んになっていくでしょう。中間言語説がerrorの分析とかんで出てきた時は、表層のerrorや形態に対する深層システムという大雑把なアイディアとして興味をさそったのですが、その後に飛び出した、第一言語習得から第二言語習得研究への急激な発展が母国語の干渉を受けない独自のものだという説となって、それに多くの人々が飛びついて研究をしてきたのですが、この最近になって研究が具体的に積み上ってきて、こまかく深くなってきたので、「干渉」のメカニズムがふたたび一層進展した形で捉えられていますね。干渉の原理一つでも、もともとは行動主義心理学に基づく学習と言語習得理論の中で考えられたものでありましたが、最近は認知主義心理学の学習理論や談話分析、意味論などとのかかわりあいの中に入りこんでいますね。日本人の英語学習と習得研究にとっても無視できない中間言語研究だと言えます。

単純化された言語構造

田中 すでに母国語を持っている者が外国語を学ぶ過程で学びきれない、ネイティブからすれば不完全な言葉の使い方なり発音の仕方なりが出てきますが、それと同じような現象がいろいろな方面にあるんですね。

例えば、ネイティブ自身があまり自分の言葉をよく知らない外国人に話すときに、なるべく分かってもらおうとすることで、できるだけ単純化します。難しい表現を避けてなるべく平明な言葉で説明しようとしますね。これは broken language という言い方をすることがあります。例えば This mine. This yours. のように be 動詞を省略します。あるいは、"I sleep my bed." "Look window." というような前置詞の省略もあります。名詞や動詞の語形変化を最小限に減らしてしまうこと、つまり3人称単数現在の -s をつけないとか、過去形の -ed や -d という語尾をつけないことも多いです。発話が平均して短かいことも特徴です。付加疑問 (tag question) のような、相手の反応を求める feedback の手段をさかんに使うということもあります。

次に、相手の外国人がその言葉をできるだけの範囲で使うことを foreigner talk と言います。

それから、言葉がよく使えない子供を相手に母親が話すときも、ちょっと単純化したしゃべり方をすることがあります。baby talk とか nursery language とか言います。子供自身の言葉を含めてもかまいません。

このような種類の言葉には、いざれもよく似た現象があるということが指摘されています。特にシンタックスなど文法面で共通性がいろいろと見られる。これらの3つの場合は、なるべく効果的に伝達を果たしたいという一種の緊急な必要性がきっかけになっているわけです。昔中国の人達と西洋人が貿易のためにピジン (pidgin) という混成した言葉を作り、発達させましたが、このピジンの成立過程もそれに絡んでくるという考え方が出でていますね。

このようにいろいろな方面で同じような傾向を示すということは、結局この interlanguage の場合も含めて、人間の言葉に対する適性の基本的な共通の構造があるのじゃないかということが考えられます。

Chomsky は、LAD (Language Acquisition Device) が子供に生まれながらそなわっていて、人間の言葉に共通する部分はすでに分かっているので、自分が生まれた社会の独特的構造だけを後天的に学んでいくのだという仮説を立てています。この説には賛成する人も反対する

人もいますけれど、これとは別に Selinker などは、latent psychological structure といって、人間にはある程度成長した子供の場合も、言葉に対する心理的な構造が頭の中にあって、それに合わせて外国語なども習得していくと考えます。この心理的な latent psychological structure が、broken language, foreigner talk, baby talkなどの単純化するという共通性を引き出す原因になっているのではないかという、かなりスケールの大きな考え方も出つつあります。

また、これはいろいろ反論も多いのですが、Brumfit などは、社会方言とか言葉の歴史的な変化にも人間の共通の言葉に対する適性とか心理的構造というのが基礎になっているのではないか、と言っています。

具体化から抽象化へ

小池 私がやった日本人の子供の第二言語習得の中で、前置詞の習得に順序がある、場所に係わる前置詞が習得が早く、同じ on でも on Monday のような時間的なものが習得が遅くなる。それは英語史の中の意味の発達もそういう順序になっていると聞いていますがどうなんでしょうね。

田中 さあ、どうでしょうね。

子供の場合でも、具体的で身近かなものについて話すことが先で、いわゆる抽象化した概念はどうしても後回しになります。

小池 そうそう。目に見える形のあるものが先に頭の中に形成され、抽象化の度合が高くなるにつれて概念形成に時間がかかるっていくというのは、ごく自然なことですね。

田中 ところが大人の場合、つまり第二言語習得の場合には、共通性もありますけれども、母国語で抽象化をある程度やっているので、子供の場合とはかなり違った面もあります。ですから、interlanguage の問題も大人の言語習得の一つの形なわけですから、そういう面から考えていかなければいけないではないでしょうか。したがって、あまり baby talk にこだわって、同じだと言うのはどうかと思いますね。

小池 Interlanguage の概念を非常に広く考えると、第二言語習得では、子供の場合もありますし、大人の場合もあります。ただ習得の過程が違うということはありますね。Krashen の Monitor Model などでも言われているのですが、大人の意識的な学習と子供の第二言語習得では異なり、子供の場合は、日本人の子供であろうと、中国人の子供であろうと、つまり母国語が違っていても



小池生夫氏

言語の習得の過程は自律的なものですから大体同じであるとする考え方がある、今日の interlanguage に係わる普遍的現象、言いかえれば人間の頭の中の言語能力発達をコントロールするメカニズムは共通しているのだという考え方につながっていきますね。

子供の第二言語としての英語の習得を調べてみると、ゼロから自然に話せるようになっていく過程で、例えば 3か月ごとに切って調べてみると、各期間の統語構造の発達とそれをコントロールする文法規則が、期間 条件によって違い、その都度の発達状況が分かってくる。私の研究対象になった 5歳、7歳、10歳の子供の場合ですが、大体半年位まで母国語の影響が音声とシンタックスに見られる。例えば“持つて帰る”ということを、take go home と言う。“男の子がもう 1人で、女の子がもう 1人です”という意味で，“Otoko is one more and then a little girl is one more.” と言う。この構造をじっくりみると、これは実は英語の統語構造が発達してたらされたのではなく、むしろ日本語の文構造に似ている部分的な英語表現を頭の中にいつの間にか拾い理解し記憶していく、a little girl とか ‘Otoko is one more’ の one more などのように one set で憶えている。‘a little girl is one more’ などは英語の語順によっていて、is もちゃんと使っている。で、よくよく見ると ‘男の子がもう 1人で、女の子ももう 1人’ というラインに乗っかった英語の発話です。しかし繰り返し言いますがこれは英語の構造じゃありませんね。正しくは context から推量すると、“A boy is here and a little girl is here, too.” と言わなければいけないところです。

で、こういう日本語ベースになったところ、つまり日本語の干渉によって発話されていたものが、半年位すると消えてしまって、もうそれ以降資料には現われない。日本語にない英語の冠詞のようなものは、1年位かかってもなかなか習得できない。だからこういうのは日本語にないために起きる干渉による現象だと狭く考える発想が出てくるのだけれども、他のいろんな母語を持った子

供達にも同じような現象が出ているという事実をみると、必ずしも母国語の干渉によるとは言えないことになります。

こういう現象はみんな第二言語発達の段階に応じて変っていく。その原因、背景を調べていくと、interferenceによるものがあるが、もうひとつ人間の頭の中の言語を操作する能力が相当の比重を占めるのではないだろうか。

それからもうひとつは、その子供が生きている社会文化的な特性もある。Dr. Lado のお話によると、スペイン人の子供がポルトガル語、英語、日本語をそれぞれ勉強する時を比べると、一番早いのがポルトガル語で、なんなく覚える。英語はその次で、日本語は大変苦労するといいます。これは言語の structure、音が大きく影響すると思うのですが、Lado 先生に言わせると文化の違いもあるのだそうです。例えばポルトガル語文化はスペイン語文化に似ているのでしょうか。それに対して日本文化はまるで違います。吸っている空気が違うというと大きですが、そんな要素もあるでしょう。

それから教育のレベルとか教育のあり方にも関係する。教室の作業で言えば、先生の教材の与え方、生徒の興味の起こし方とかいう教授と学習の strategy、教授法の問題にも保つてきて単純に言えないけれども、ともかく interlanguage という現象が中味はかなり複雑な要因を含んでいるということになりますね。それもかなり有機的 organization ではないでしょうか。

一般的に英語の第二言語習得研究では、母国語が違っていても、形態素の習得順序が大体同じであるという考え方ばかりです。

最近のワシントン大学の Ioup and Kruse の complex sentence の習得にも order があるという論文があります (Interference versus structured complexity as a predictor of second language: relative clause acquisition. *Proceedings of the SLA Forum*, ed. by Carol Henning, 1977). 私の研究でも、シンタックスのレベルでもある程度習得の順序があります。共通性がありますね。

それからアメリカ人の子供が日本語を習得する過程の strategy でも、日本人の子供が英語を習得する strategy と似かよったところがある。例えば日本人の子供が英語を習得する時によく前置詞類を落す、word order が先に習得されることがある。私は major component つまり word order がきちんと習得されたところで、major component を support する minor component つまり機能語類が習得されるという仮説をもっていま

す。

リズムとイントネーションの問題は面白いですね。リズムとイントネーションは相当早く身につけると思いません。

アメリカに始めて行った時に、着いて1か月ぐらいしか経たないので、5歳の子が大変上手な英語をしゃべっている。近づいて聞いてみると、その文は英語になっていない。ところが遠くに離れてると英語に聞こえてくる。アメリカ人の子供が日本語の習得の過程でも非常にきれいなリズム、イントネーションを手に入れる。大抵2歳から6、7歳位の子供ですが、そういう音感覚はその子供たちに共通性がありますね。

個人個人には少しずつ違うところがあるけれども、全体の流れで習得の過程を調べていくと、共通した現象がある。その説明はどうなるかというと、結局母国語の干渉が割合少なくて、大脳の言語能力の働きで、浴びた第二言語を直接ものにしていく、日本語を介在させないメカニズムがある発達段階に入ると働くのかもしれません。

こういうことから第二言語習得モデルを考えてみると、ひとつは文法的（な習得）経済効果があるということ、それを支持するために文法 strategy がある、例えば単純なものから複雑なものへ、あるいは simple sentence の上に complex sentence が習得されていくなどいくつあります。又 communication strategy を単純な形から複雑なテクニックへ発展させていく学習の strategy がある。これらを集めて第二言語の発達が進むわけだけれども、その発達の条件によって、言語環境はそれぞれの子供にとって違うはずだけれども、それにも拘わらずほぼ共通した現象を示していく、それが発達の段階によって形を変えていく。変えていくというのは、基礎にあった形が1年も経つと消えてしまうという部分もある。ある部分が拡大する部分もあるし、変換する場合もある。このようなさまざまな過程を通っていくのが、子供の場合の中間言語発達の姿なのではないでしょうか。

大人の場合、特に思春期を過ぎてくる場合は、日本の中学校から入ってきた英語を考えてみると、これはかなり意識的かつ人工的な環境で行なわれるわけですから、自然環境での習得状況とは違う interlanguage の現象だろうと思われるのだけれども、北海道教育大の牧野高吉氏の研究によれば、形態素に関しては英語環境における外国人の子供の形態素の習得順序と大変高い相関関係がある。

英語嫌いをつくらないために

これは形態素だけだから、その他は分からないのだと用心深く考えればそれまでですね。しかし、ともかくこういう考え方は今までなかったことですね。むしろ意識的な努力なのだから独特な発達過程をたどるのであろう。経験とカンによれば文部省の学年配当がいいのじゃないかと考えられてきている。実際検定教科書に現われて用いられた時に妥当であると考えられているのか、あるいは問題点があるのか分かりませんが、ともかく中学1年の夏休み頃から英語は難しいということが盛んに言われています。4年に涉ってやってきた『大学英語教育の実態と将来像の総合的研究』(I)と(II)の中にあるように、全国約1万人の大学生が、彼らが中学生になってはじめて英語に接した時に、それを歓迎しているのは6割強、それが高校に入る段階では3分の1位に減っています。中学時代に途中で嫌になるのが16%なんですね。

そういう現象が繰り返して起きるというのは、どこかで学習上の、理解上の障害が入ってくるわけです。彼らの主な理由のうち“よく分らないから”が1位なのです。

その中のプロセスで、教材を与えて急がないといけないとか、色々言われるけれども、この現象は全国的だからもっと深い理由があって、教材の与え方、指導の中で本来人間が持っている言語習得のメカニズムとスピードと言語習得のorderに合わないところがあるのでないか。大変乱暴な考え方かもしれません、そこに我々は気がついていないのではないか。これから研究をしていくことで分かってくるのではないか、ということが考えられます。

そうすると、人工的に意識的に学習した英語が暗誦とか理解を通して頭の中に入れられても、言語能力という複雑な働きを通して時間と与え方と理解の程度に応じて言語能力が育つ、その時、頭の中のメカニズム全体が育っていないと部分部分も完成していないけれども、こういう目をもってerror analysisをするとinterlanguageの現象への解決が興味ぶくなる。その出てきた現象を通して、背後にあるメカニズムまで迫っていくには、これからまだまだ研究することが多いと考えています。

言語習得のスピードが異なる

先生が教えた言語の構造がそのまま理解されるとか、

理解を拒否するとかいうことが生徒によって起きますね。それは教えた時点で調べると分かります。先生はそれをみて、できる子、できない子とレッテルを張りがちです。けれども、何回も繰り返して教えるうちに、その学期では習得できなくても、その間に学習もしていきますから、かつては習得できなかつたものがいつの間にか習得できる、ということがありますね。そしてそのスピードは子供によって違ってくる。ただ、覚えるスピードは同じではなくても、覚える順序は同じではないか。大雑把な話ですが、そういう傾向があります。

それからerrorによっては、教えもしない表現や文型がある時期に発表されて起きてくることがあります。“A dog is run”, “Turtle is walk.”という間違いですが、中学生でも初期によく間違えます。しかしあがて消える。この現象はinterlanguageそのものですが、教えたものを取り違えるとか、あるいは間違って覚えるとかという学習者の失敗のほかに、自分で創造して一種独特的の英語を自然につくる。それもやがて消えていく、又一種独特な英語が出てくる働きがあるのです。

その習得の過程を例で示しますと、以下の2例があります。

(A) Nobi

‘The Rabbit and the Turtle’

Rabbit is run. Turtle is walk. I am fast. You are slow. Rabbit is sleep. Turtle is walk. Turtle came to there. Rabbit is woke up. Turtle go mountain. Turtle is win.

(B) Nobi

‘The Rabbit and the Turtle’

One day, one day, rabbit said, ‘I could run very, very fast.’ And turtle said, ‘Do you wanna race with me?’ And rabbit said, ‘Okay.’ And rabbit said, ‘Here to de top of de yama... mountain.’ And rabbit goes hop, hop, and turtle goes very, very slowly. And rabbit is gone sleep on de hill. And turtle came to dere and he not gonna sleep dere. He’s going far away from the rabbit and rabbit is woke up and he is going very, very fast, but rabbit couldn’t go. Rabbit couldn’t be first. And turtle is de winner. 10歳の子供が米国滞在7か月目(A)と1年目(B)の「うさぎとかめ」の話の例です。これを見ても第二言語習得で文合成能力が確かに発達するということと、不思議な英語構造が無意識に使われていることに気がつくでしょう。これがそれぞれ、中間言語の各発達段階の一部です。

田中 語学教育研究所が6~7年前から、夏休みに中学1年生と2年生を集めて1週間の集中コースをやっています。

ます。私は最初の時だけ教えたことがあります、来た子供達が目を輝かせてこちらに注目して熱心に聞いているのですね。で、どうしてこういう子供達が、学校でやっているうちに面白くなってくるのかということは、前々から疑問に思っていたのですけれど、小池さんのおっしゃったように、natural learning order というものがあるのかもしれないのですけれど、与えられた新しい項目を繰り返し練習する間もないうちに、どんどん先へ進んでいく、つまり十分こなさないうちに先に進んでいくことが消化不良を起こして、身につかないから面白くないということになっているのではないですか。

小池 現象的にはその通りだと思うのですが、それが本来持っている人間の頭の働き、言語能力のメカニズムとそれをこなすスピードに合っていないのでしょうか。ですから一般的に、それこそ北海道から沖縄まで英語嫌いが続出するのではないかと推量したくなります。

中間言語と Japanglish

田中 もうひとつは、今でこそ外人の方が大きな町には来ていますし、外人観光客などもかなり田舎のほうまで行きますから、接触の機会はないわけではありませんけれども、子供たちにとって学んだ英語がすぐ自分の社会なり家庭で生かせないという点が、動機づけをますます弱めていることがあるでしょうね。

ですから、これを中間言語の話に再び結びつけますと、完全に英米人みなにしゃべれなければしゃべらないほうがいいという考えは、この際まったく捨てたほうがよいと思うのです。

私もハワイでいろいろな国の人々の英語を聞きましたけれども、例えばインド人の英語は独特のリズムがあって、アクセントも普通の英語と違うし、非常に聞きづらかったですね。日本人、韓国人、台湾の人にもある独特のしゃべり方があって、滑らかにはしゃべらないですね。そういうところがありながらも、何とか伝達はしています。その点でびっくりするのは、インド人や東南アジアの人が発音なんか気にしないで、自分の言いたいことをしゃべりまくることですね。

若林俊輔先生がパキスタンに日本の代表で行って、しゃべろうと思っても、周りの連中が手も挙げないうちにしゃべり出してしまって3日間のうち最初の1日、2日は全然しゃべれなかったそうです。2日目になってこれではいけないと、ともかく立ち上って大声でしゃべり始めたとおっしゃっていましたけれど、ですから、そういう方向で interlanguage 的な方向でいいから、どんど

んしゃべって国際社会で活躍するように心がける必要がありますね。

小池 そうですね。日本人の中でも中間言語を別の言葉で置き換えて、neutral English とか Englic とか Japanglish と言う方がいますし、それに賛成する方も多いと思うのです。ただそれは具体的にはどういうものかということになると、本当に様々な意見があって、議論は一挙に飛躍して、要するに英語は通ずるレベルであれば、発音だって文法だって間違ってもかまわない。それよりは内容のあることをいうことだよ、ということになってしまいます。

具体的にどういうものが neutral English なのか、示してほしいといつても、明確な言葉は返ってこないんですね。ただ割合処理できるのは音声でしょうね。発音の面で、例えば異音のレベルまでいかなくても、音素のレベルまでは学習させ、習得させられればいい。hearing レベルであれば、コミュニケーションの相手によるのですが、一般には NHK の英語のⅡまでいけばいいとか、英検の2級までいけばいいのではないかとかいう具体的なものを設定する。文法の面からいってもどこのレベルで間違いがあるてもそれが communicable でありうるのかを示唆する。こういうことがどこかのレベルや分野で必要なのでしょう。

田中 異音レベルより音素レベルというようにおっしゃいましたけれども、私はそのところは反対なのです。つまり、音素レベルということは、意味の区別ができる音の違いさえ区別して発音できればいいということになってしまいますよ。ヒアリングとプロダクションの両方で、例えば l と r などがちゃんと区別できればいいということですね。けれども、異音レベルでもかなり重要なことがありますね。例えば、日本語の場合にはない [p] [t] [k] の息の出る発音は、英米人にとってかなり重要な発音の手がかりでしょう。ですから、そういうものは音素的には問題はなくとも、異音としてこういう場所ではこういう発音をする……。

小池 pit の [p^h] とか top の [p] とかね。

田中 そうそう。私はそれを自分なりに「英語らしさ」と言っているのですが、英語らしさを最小限度まで持つようなところまでいくべきだと考えているものですから。

小池 そこは面白いと思います。その通りなんですが、大雑把に捉えると、せいぜい音素レベルでそれが身につければ“まあまあよし”としなければいけないのじゃないか、というような意味で申し上げたつもりです。ネイティブにできるだけ近くなるように訓練するという

ことは日本人にとって必要なことですね。ですが、一般的な日本人にとってはそこまでいく必要があるだろうかということを考えると、発音としてはその程度で、妥協できるのではないかかなあ、という意味です。

確かに京都大学の安藤昭一さんが、communicative な英語とはどんなものかと研究なさったのがあります。ネイティブ10人位に学生の話した英語、書いた英語を見てもらってレベル分けしたりなさっておられました。そのこともこれから具体的に研究していかなければいけない問題であろうと思います。困難であってもね。

新しい教材のあり方

英語教育で一番中心になってくるのは教科書であるから、教科書にこういいう研究が集約されて現われてくれればいいと思うのです。相対的にみれば、必要な時に必要なコミュニケーションができるというふうになっていて、それはこの程度だということを、専門家はそれなりに、学生は学生なりに、ビジネスマンはビジネスマンなりに、納得できればよい。その共通核が教科書の中に与えられればいいのじゃないかと思うのです。

その時に、どういう教材を与えればいいのかということになるのですが、これからは grammar-centered に加えて、function との調和をみつけていくのがよいと思います。communication ability を発達させていくには文法の知識だけでは足りないということは、さんざん言われてきておりますね。

田中 ヨーロッパ人向けですからそのまま利用できませんが、例の Wilkins の *Notional Syllabuses* のような、function-notion 中心のものですね。もちろん grammar もその中に含めなければいけないのですけれども。

いずれにせよ、直観的にこの程度までといふのでは困るので、現場の先生は発音ならここまでを目標にする、文法や語彙も同様にこれこれと目標を立ててあげないといけないのではないかと思います。

小池 その通りですね。

中間言語研究の現状

田中 Selinker 達も中間言語の実態を非常にはっきりした実例をもって示してくれていないものですから、中間言語自体、本当にそういうものがあるのかと疑問を持っている人もあるわけなのですが、一応そういうものがあると仮定した上で、学習の中間段階で学習者が身についた独特の体系というものを、できれば細かいところま

で実態を明らかにすることが必要ではないかと思うのです。

独特な体系とはどんなものかと言いますと、子供が母国語を覚える過程でも出てくる現象ですが、ある文法的規則を身につけた場合に、それを教室の中で教師から与えられた実例や、テキストに出てくる、あるいは練習問題に出てくる実例などにないものでも、規則にあてはめて自分なりに作り出す、例えば child の複数は本来は children なのですけれども、名詞の複数には-s をつけねばネイティブが複数としてとってくれるであろうという意識はないにしても、childs というような形を作り出します。これは過剰一般化 (over-generalization) という現象で、子供の母国語にも出てくるし、外国人の中間言語にも出てくるし、歴史的な変化の中にも出てくるわけです。そういうことが証拠になって、学習者自体に独特な体系が生まれてきた、ということが考えられるわけですね。

もう一つの例として、I saw lion is running. というのがありますけれど、これは I saw lion. と The lion is running. という 2 つの文がそれまでの段階で学習されて、それが一緒になったということです。もちろん英語の場合はあの is は要らないわけで、I saw the lion running. となるのですが、中間段階の子供なり学習者の場合にそういう実例が出てくるのです。

このようなことから、与えられたデータを土台にして学習者自身の頭の中にその言葉の文法規則とか、発音の規則とかいうものがいつの間にかできあがってきて、それを基に自分なりに新しい発音や文章を作り出しているということが分かります。こういったものを interlanguage と考えるわけですね。

小池 中間言語の現象として現われている、俗に言う‘間違い’とか‘いびつな形だ’というものをコントロールしているシステムが頭の中にあって、それが正常に発達するにつれて中間言語のシステムも次第にネイティブの言語システムに近づいていくのですが、先程も申しましたように、その中に発達していく順序性というのもあると予測され、一部証明もされている。

そして、かなり普遍的な現象がみつかってきている。英語を第二言語として習得する場合に、日本人式の中間言語だと、あるいはスペイン人式の中間言語だと、中国人式の中間言語だとという独特のものもあるけれども、そのいずれにも共通して出てくる普遍的な現象がありますね。それは文法現象ばかりでなく、学習の strategy にもあることが分かっており、各個人達の作り出してくれる独特の中間言語構造に出てくるもの

で、干渉のために起きる形もある。特にそれがはっきりしているのは発音の面です。このほかに communication strategy などもそうですね。これは笑い話ですけれども、"How are you?"と言わされて、"Fine. Thank you."と言うべきところを、思わず "Thank you."と言ってしまってそれから "Fine."と言ってしまったことがあります。"今日どうですか。" "ありがとうございます。おかげさまで。"と日本語の調子で、英語を言ってしまう。こういう談話の分野でも中間言語が存在すると言えるでしょう。これらも、中間言語の一部を説明しうる原理の一部と言えるでしょう。

英語教育への提言

中間言語をどのように英語の教授の中で把えたらしいのかということですが、私は中間言語の存在を頭の中に入れた場合、生徒が間違った英語を‘間違い’イコール‘これはよくないことだ’という意識で捉えないでいただきたいと思いますね。これは先生方に対するお願いでございます。それは、子供達の言語習得の発達の段階に応じて自然に出てくる現象なんです。先生からすれば、子供達のは頼りない英語だ、間違った英語だ、だから直さなければと思われるかもしれません、その子供達にすれば、子供達なりに努力して作ってきている英語であって、むしろそういう英語がそこまでできたか、それは素晴らしいことだと言って、それを踏まえて励ました上に指導をしたか、こういうことが教授の基本的な態度ではないでしょうか。

間違いは恥しいことではないとよく言いますが、これも指導法の一つであり、言語習得の発達の過程からしても、上のようなことは自然に言えることでしょう。そこで中間言語の原理がこれからますます研究されていく、中間言語の発達の過程が日本人にとって明らかになっていくとよいですね。communicability の高い英語の習得がゴールだとして、そこに近づいていく発達の過程は学習者個人によって違うかもしれないけれども、その中で一般に共通なパターン化された中間言語構造が必ずあるはずだと私は考えております。教授や学習を通してそれを発見していく、その上で教材に生かしていくステップの細かい教材を開発していくことが大切ではないかと思うのです。

その際に大切なことは、文法項目のステップの取り方に関心を抱く必要がありますが、communication がむしろ中心になります。そして communication は、話し手が必要度に応じて話そうという意欲が起きてくるもので

すから、それにあてはまるような動機づけ、場面の設定そして communication 機能の様々な現象、文法構造、これらを合わせた総合的なものを教材化していくのがよいですね。同時に、学習者の頭の中に心理及び機能発達における記憶変換、などがすでに機能としてあるので、それを引き出して学習者に意識をさせ、自分の本来の能力のものとしてそれを利用していくことに自信を持たせること、この心構えが先生にとっては必要であり、又細かな間違いなどにいちいち注意をするよりも、むしろ時々簡単にいう程度にして、ステップを細かくして沢山与えていけば、それらがやがてオールラウンドな communicability を高めるということになります。最初はなんとなく打ちこまれた点が芽を吹き出し、やがて木になると同時に、その点と点の間に根が生えていて、根が交差し、それがやがて面になっていくという育ち方をするのではないかと思われるのです。ですから細かいところでコツコツと詮索しないで、大きく幹を育てる、枝をはわせるような教え方が、言語の学習を育てるものじゃないかと思うのです。Krashen が *Natural Approach* の中で書いていることを翻訳すれば、この原則を説いています。

教えることイコール学習に結びつくと考えるよりも、教えることがやがて本格的な習得に結びつくんだと考えて、近視眼的にみてはその生徒が習得しないと思われても、やがてそれが実っていくと考えて、ステップを着実に踏んでいったらいいのではないかと思うんですね。

例えば3人称単数現在の -s を教えた。そこで試験をやった。そしたら、その学級の子が全部100点を取った。そこで先生は、私の教えたことを全部子供達は身につけたと言って喜ぶのはまだ早い。3ヶ月とか半年後に突然同じ試験をしてみたら、そのクラスの殆どどの子は3人称単数現在の -s がつかなかった、ということではやはり習得のレベルに達していない。やはり無意識なんだけれども正しく事が分かる、正しく使えるという段階までもっていく、それにはどうしたらいいのだろうかを研究することが大切です。これが一つ。

もう一つは、日本人にとって communicability があるというときに、3人称単数現在の -s が落ちてしまえば英語が通じないかという問題はどうするのか、という問題があります。これはそれが communicability にどれほど影響があるかということをいろいろ調べていかなければならないでしょうねけれども、私などは -s は神経質になる必要はない部分ではないかと考えます。

こう考えてくると、日本人にとっての neutral English (12頁へ続く)

対談への付記

田中春美

対談の中で言及した「中間言語」(およびそれに類する概念)の初期の3論文、つまり Larry Selinker, "Interlanguage" (1972), S. Pit Corder, "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis" (1971), William Nemser, "Approximative Systems of Foreign Language Learners" (1971) は、いずれもヨーロッパの応用言語学誌 *IRAL* (=International Review of Applied Linguistics in Language Teaching) に掲載されたものであるが、幸いなことに Jack C. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (London: Longman, 1974) という論文集に収録されている。また、Selinker (1972) と Corder (1971) は、John H. Schumann & Nancy Stenson (eds.), *New Frontiers in Second Language Learning* (Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1974) という論文集にも収録されている。

この2つの論文集には、上記の3論文以外にも、「中間言語」をかなり中心的な問題として扱った論文が含まれている。例えば最初の論文集には、中間言語に対する考え方を大きく左右する学習者と目標言語社会との関係など、社会的要因の配慮の重要性を説いた編者 (Richards) 自身の "Social Factors, Interlanguage, and Language Learning" (*Language Learning*, 1972 より収録) があり、後の論文集には、ピジン化やクリオール化の現象を母国語獲得や第二言語習得と関連づけ、それらを中間言語の立場から統合的に考えようとした、やはり編者 (Schumann) 自身の "Implications of Pidginization and Creolization for the Study of Adult Second Language Acquisition" (*TESOL Quarterly*, 1974 に同趣旨の論文あり) が含まれている。

Selinker の「中間言語」の概念が、その後の誤りの分析や第二言語習得の研究にいかに大きな影響を与えたかは、1975年前後からの論文や研究発表の題目にその用語がしばしば用いられるようになったことだけでも、十分に証明できるが（特に、Selinker が所長になったミシガン大学の英語研究所が編集している応用言語学誌 *Language Learning* では、この関係の論文がめっきり増えている）、何と言っても際立っているのは、1976年から

刊行されている *Interlanguage Studies Bulletin* という定期刊行物の存在であろう。不幸にして筆者は現物を手にしたことがないので、詳しい紹介をすることができず、真に残念である。なお、Selinker 自身はその後、いくつかの共著論文——例えば、L. Selinker, M. Swain, & G. Dumas, "The Interlanguage Hypothesis Extended to Children" (*Language Learning*, 1975) や L. Selinker & J.T. Lamendella, "Updating the Interlanguage Hypothesis" (*Studies in Second Language Acquisition*, 1981) など——を発表したり、論文集 *Language Transfer in Language Learning* (Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1983) の共編者になったりしてはいるが、学界に再度大きな反響をまき起こすほどの働きはしていない。

それに比べて極めて精力的に活動しているのは、Pit Corder のほうである。前述の *IRAL* の論文も含めて、誤りの分析と中間言語および第二言語習得に関わる自分の論文を12編選び、*Error Analysis and Interlanguage* (Oxford: Oxford University Press, 1981) として出版したばかりでなく、その Introduction (pp. 1-3) で、第二言語習得の研究における誤りの分析と中間言語の位置づけと、中間言語の解明をその構造的特徴に限定せず伝達状況・話し手の伝達努力のような社会的・心理的要因にまで拡大すべきであるという将来の方向づけまで、見事に示してくれている。また、Pelican叢書の言語学関係の10冊ほどの中でも特に名著の評判が高い *Introducing Applied Linguistics* (Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1973) でも、このような早い時期においてさえ、中間言語 (pp. 149-150, 269-270など) と誤りの分析 (pp. 149-150, 256-294など) にかなりのスペースをさいいている。さらに、英国の代表的応用言語学誌 *Language Teaching and Linguistics Abstracts* (Cambridge University Press) 第8巻 (1981) に、特定分野の研究の歴史と現状を紹介する Survey Article として、"Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition" (pp. 201-218) を書き、これらの分野の膨大な書誌録をつけてくれている。

このような貢献に対して、また Pit Corder のエジンバラ大学定年退職を記念して、1984年の4月に中間言語研究の国際セミナーがエジンバラ大学で開かれ、30名を越える専門家が集まった。さまざまな角度から中間言語と第二言語習得の問題について研究発表と討論が行なわれたようだが、その議事録にあたる論文集が刊行され、Pit Corder に捧げられた。これが Alan Davies, Clive Criper, & A.P.R. Howatt (eds.), *Interlanguage* (Edin-

burgh: Edinburgh University Press, 1985) であるが、まだわが国ではあまり知られていないので、主な発表者と題目を以下に紹介しておく。

- Susan Gass, "The Empirical Basis for the Universal Hypothesis in Interlanguage Studies"
Ellen Bialystok, "Strategies in Interlanguage Learning and Performance"
Claus Faerch, "Strategies in Production and Reception, the Empirical Evidence"
Helmut Zobl, "Cross-generalizations and the Contrastive Dimension of the Interlanguage Hypothesis"
Eric Kellerman, "The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage"
Sascha W. Felix, "Maturational Aspects of Universal Grammar"
Henning Wode, "Some Theoretical Implications of L2 Acquisition Research and the Grammar of Interlanguages"
Evelyn Hatch, "Theoretical Review of Discourse and Interlanguage"
Richard L. Allwright, "The Analysis of Discourse in Interlanguage Studies: the Pedagogical Evidence"
Paul Meara, "The Study of Lexis in Interlanguage"
Patsy M. Lightbrown, "The Relationship between Theory and Method in Second Language Acquisi-

tion Research"

- Michael H. Long & Charlene J. Sato, "Methodological Issues in Interlanguage Studies: an Interactionist Perspective"
Birgit Harley & Merrill Swain, "The Interlanguage or Immersion Students and its Implications for Second Language Teaching"
Christopher Brumfit, "Theoretical Implications of Interlanguage Studies for Language Teaching"
Larry Selinker, "The Current State of IL Studies: an Attempted Critical Summary"
S. Pit Corder, "Epilogue"

このほか discussant として、John H. Schumann, Jacquelyn Schachter, Henry G. Widdowson などの名前も見うけられる。

最後に、いくつかの応用言語学誌に時おり掲載される中間言語関係の論文の存在を指摘し、一例として、アメリカ応用言語学会 (American Association for Applied Linguistics, 略して AAAL) とイギリス応用言語学会 (British Association for Applied Linguistics, 略して BAAL) の共編になる学術誌 *Applied Linguistics* (Oxford University Press) 第3巻 (1982) に載った Rod Ellis, "The Origins of Interlanguage" (pp. 207-223) を挙げておきたい。
(南山大学教授)

(10頁より続く)

のあり方は、これからますます具体的に提案されなければいけない研究テーマであると考えています。

大変難しい問題ですが、日本人にとっての国際英語はいかにあるべきか、日本人の英語教育の目的にとっても重要な研究課題ではないかと考えています。

田中 そうですね。そして、その鍵を握っているのが正に中間言語と言えますね。

——中間言語はかなり大きな可能性を秘めているのではないかと考えていましたが、今お二人のお話を伺って予想が当つていてよかったですと思いました。これからやるべきことが沢山あるのだというお話がありましたが、この対談で道筋がついたのではないかと思います。

どうもありがとうございました。

(23頁より続く)

- cessing perspective" *Language Learning* 33(2), 135-159, 1982.
12. Richards, J.C. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge, 1985.
13. Rivers, W. "The Interactive Approach" JACET 特別講演会, 5月25日, 1985.
14. Saito, M. *The Acquisition of Relative Clauses by Japanese Students*. M.A. thesis, Sophia University, 1984.
15. Schumann, J.H. *The Pidginization Hypothesis*. Rowley: Newbury House, 1978.
16. Widdowson, H. G. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford, 1984.
17. 吉田研作, 笠島準一「言語習得」『海外言語学情報』, 3, 東京: 大修館, 1985 (予定).
18. 吉田研作, 「帰国子女の心理言語学的特質」『帰国子女の動向調査の報告書』, 東京: 上智大学, 58-90, 1985.

中間言語論とその背景

大塚 達雄

1. 中間言語 (interlanguage) とは、現在一般的に用いられている意味としては、第二言語学習者に特有の、目標言語への過渡的段階にある言語、ということになろう。たとえば、日本人が英語を第二言語として学習する場合、日本語とも母国語話者の英語とも異なる、学習者特有の過渡的段階にある、つまり「中間的な」段階にある英語が中間言語に相当する。¹ したがって、中間言語の英語版は「中間英語」ということになる。実際 inter-English という術語が使用されている (Singh, d'Anglejan, and Carroll (1982) 参照)。以上のような一般的な意味に加えて、中間言語という概念をより興味深いものにしているのは、それに含まれている仮説、つまり、第二言語の習得は体系的である、という仮説である (Davies (1984) 参照)。体系的であるということは、規則に支配されているということである。しかしながら、中間言語は自然言語と比べて一般に変動を受けやすいということは事実であるから、内部構造の首尾一貫性という点では、前者は後者程体系的とは言えないということになろう (Tarone (1982) 参照)。何が、どのように、どういう点で体系的であるのかという問題をめぐって活発な議論がなされてきている。これまでに出版されている中間言語に関する論文や著作は非常に多く、第二言語習得の関連分野をも含めた文献は厖大な数に上ることは、昨年出版された「中間言語」と題した論文集 Davies, Crippe, and Howatt (eds.) (1984) の文献の多さからも見てとれよう。また、*Language Learning* という雑誌で 1972 年以降の各号を見てみると、タイトルの一部に interlanguage という語を用いている論文は枚挙にいとまがないくらい多いということが分る。

2. さて、中間言語という概念の紹介に際してしばしば言及される論文は、Corder (1967), Nemser (1971), および Selinker (1972) であるので、これらの論文を関連する論文を参照しつつ出版年代順に概観していくことにする。(なお、田中春美氏による上記の Selinker の論文を中心とした解説がすでに『英語教育』(大修館、1978年4月号および1979年7月号) に載っているのでそれも参照されたい。)

Corder (1967) は、「(第二言語学習者の課題は)『新しい言語の体系は私が知っている言語体系と同じであるか相違するところがあるか。もし相違するとしたらその性質はどのようなものであるか』といふものである」と述べ、その証拠として、第二言語学習者の誤りの全部ではないがかなりの数はその学習者の母国語の言語体系に関連している、という点を挙げている (168頁)。この記述は、対照分析 (contrastive analysis) の仮説——学習者の母国語と目標言語をそれぞれ同一の方法で分析することにより、学習者が目標言語を学習する際に犯す誤りの大部分を予測できる、あるいは説明することができる、とする仮説——の影響下にまだあったことをうかがわせる。² しかし、Corder は、一方で、第二言語習得と幼児の第一言語習得との類似点に注目し、両者の習得過程が同じだということを意味する訳ではないが、両者で用いられている学習方略の少なくともあるものは実質的に同一ではないか、という仮説を立てている。また、Corder は、学習者の誤りは体系的であるとし、目標言語への発達途上にある学習者の目標言語に関する知識を過渡的言語能力 (transitional competence) と名づけている。³ Corder (1976) 自身の説明によれば、この名称は Chomsky のよく知られている言語能力 (competence) からの借用であるとのことである。Competence という概念は生成変形文法の重要な概念の一つであり、具体的な言語運用 (performance) の背後にあってこれを規制している言語能力を指す。したがって、Corder は、対照分析の背後にいる行動主義の言語学習理論と正反対の立場にある生成変形文法理論を十分に意識して、transitional competence という概念を考え出したものと思われる。ともかく、過渡的言語能力は中間言語の基盤を成す言語能力と考えてよいであろう。

次に Corder (1971) にも触れておく必要があるだろう。彼は、どの社会方言の規則体系にも属さない規則を含む方言として個人特有方言 (idiosyncratic dialect) という概念を設定し、それに含まれる言語として、詩人の言語、失語症の言語、母国語を習得中の幼児の言語、および第二言語学習者の言語を挙げている。最後の第二言語学習者の言語が中間言語に相当する。Corder は、こ

れを過渡的方言 (transitional dialect) と呼んでもよいかも知れないと述べている。さらに、第二言語学習者の言語の誤りに対する関心が当時高まってきた背景として、言語学習はある種の認知的なデータ処理および仮説形成活動であるとする考え方があることを示唆している。この考え方は、誤りは母国語の干渉 (interference) によるのであって目標言語の正しい自動的な習慣がまだ習得されていないということを示すものにすぎないとする従来の考え方方に取って代わりうるものである。つまり、言語習得の創造的側面に焦点をあてた60年代の生成文法の潮流に影響を受けて、誤りが単なる誤りではなく学習の指標、教授への指針を示すものとして比較的重要な地位を与えられるようになってきた当時の状況が示されている、と言えるであろう。

Corder が第二言語学習者の言語を個人特有方言の一つとして挙げた理由には、中間言語が独立したある種の言語として成立するということを示す意図があったように思われる。Corder (1973)においても、この点が繰り返され、母国語を習得中の幼児が習得のそれぞれの段階で自分自身の言語を持っていると考えられるのと同様に、中間言語は一つの言語と見なしうるとしている(149頁)。ついでながら、Adjemian (1976) は、中間言語が安定性を欠き変動を受けやすいということは認めながらも、それは自然言語であると明言していることをつけ加えておく。

Nemser (1971)においては、中間言語に相当する概念は近似体系 (approximative system) と呼ばれている。Nemser は、近似体系の研究が必要とされる理由として、学習者の言語の直接的で組織的調査が概してなおざりにされてきたこと、学習者の言語の研究は対照分析によるアプローチが正当であるかどうかを考える上で必要不可欠な条件であること、等々を挙げている。

さて、以上に述べた学習者の言語に与えられてきた術語の中で、*interlanguage* が一般に広く用いられるようになったのは Selinker (1972) 以降である。彼の術語が広く用いられるようになった大きな理由は、術語としての適切さもあったであろうが、この論文が第二言語学習者の言語に関して最も組織的な仮説を提示したことによる。したがって少々詳しく概観していくことにする。

Selinker は、Lenneberg (1967, 374-379頁参照) の潜在的言語構造 (latent language structure) に類似した生得的な心理構造 (psychological structure) の存在を仮定している。潜在的言語構造は、あらかじめ脳細胞の特定な配列という形で与えられ、普遍文法に対する生物

学的な対応物であり、幼児が一定の成熟段階を踏んで特定の文法の実現構造 (realized structure) に変換される。Selinker の言う心理構造は、こういった潜在的言語構造とは別にやはり脳内に潜在しており人が第二言語を学習しようとする時に活性化されると考えられている。ただし、この潜在的心理構造は臨界期を過ぎたら活性化されなくなるということではなく、普遍文法といった文法概念に直接的に対応するものでもなく、また活性化されるという保証もない、つまりこの構造はなんらかの自然言語の実際の構造に「実現される」という保証はない。すなわち、第二言語の習得が首尾よくいくという保証はないのである。Selinker は、第二言語を学習して母国語話者の「言語能力」を持つようになる、全体の 5 % 程の成人は Lenneberg の言う潜在的言語構造を再活性化させた結果なのであり、こういう人達は、潜在的心理構造を活性化させる大部分の第二言語学習者とは異なる心理言語的過程をたどると考えている。

さて Selinker の言う「中間言語」は、以上のように大部分の第二言語学習者が潜在的心理構造を活性化させることによって構築した言語体系であるから母国語話者の言語体系とは別の体系であるということになる。⁴

潜在的心理構造に内在すると思われるものにまず固定化 (fossilization) が挙げられる。これは、学習者の年齢や目標言語をどの程度教えられたかに関係なく、訓練によって直ったかに思われてもなにかの折に発話の中に出てくる特定の言語項目、規則などが、ある段階で固定化してしまっていることを示すものである。よく見られる、第二言語学習者が目標言語体系から「あと戻り」 (backsliding) してしまうのは、偶然とか話し手の母国語への復帰とかと一般には考えられているが、そうではなく、それは固定化した中間言語体系への復帰なのである。固定化は音声面に限られている訳ではなく、動詞がどのような要素をとり得るかという下位範ちゅう化の面にも見られる。インド人の英語の話し手がすべての補文に対して that 構文を用いてしまうのがこの例で、正しい形が学習された時でも注意を新しい知的課題へ転じたり短かい期間でも目標言語を話していないからすると、誤った that 補文の使用が再発るのである。このように Selinker の中間言語という概念は固定化という現象と深く結びつけられて考えられている。

Selinker は潜在的心理構造に内在し、第二言語学習に中心的な役割を果す心理言語的過程として次の 5 つの過程を挙げている。母国語が原因となって固定化が生じる場合、それは言語転移 (language transfer) の過程による。学習の訓練の手順が固定化の原因であると認められ

る場合は、それは訓練上の転移 (transfer-of-training) の過程による。学習者の学習素材に対する学び方が固定化の原因と認められる場合は、それは第二言語学習の方略 (strategies of second-language learning) による。学習者が目標言語の母国語話者と何とか意志伝達しようとした結果固定化が生じたと認められる場合には、それは第二言語意志伝達の方略 (strategies of second-language communication) による。目標言語の規則や意味特徴を明らかに過剰一般化した結果固定化が生じる場合、それは目標言語素材の過剰一般化 (overgeneralization of TL linguistic material) による。紙数の都合でそれぞれの過程の例を引用する余裕はないが、これまでの記述で明らかなように、Selinker は固定化という概念を中間言語の軸にすえているところが Corder や Nemser の類似概念と著しく異なる点である。また Selinker の仮説は、中間言語研究への枠組を明示的な形で示したという点で大きな意味を持ったと思われる。

3. 学習が継続する限り中間言語が一般に過渡的性質を帯びているとしたら、それがどのような段階を経て目標言語に近づいていくかという点に関しては、2節で見た「中間言語」あるいはそれに類似する概念を提案している論文は明らかにしていない。事実上この点に関する組織的実証的研究がなされていなかったので明らかにできなかった、と言った方が正確であろう。いうう観点から見ると、第一言語習得に関する Brown (1973) の研究に影響を受けた1970年中頃の Dulay and Burt (1972, 1973, 1974 a, b, c 等) の一連の研究は、中間言語研究と密接な関係があり、きわめて大きな意味を持っている。上記の論文の中で第二言語教授法に与える影響が大きいと考えられる1973年の論文を以下で概観してみることにする。

Dulay and Burt はアメリカに住んでいる145人のスペイン語を第一言語とし、英語を第二言語として学習している5歳から8歳までの幼児言語学習者の発話の誤りについて調査している。⁵ 調査の方法は、7枚のマンガ風の絵とそれに関する33の質問から成っている Bilingual Syntax Measure (BSM) を用いた。BSM の目的は幼児から自然な発話を収集することにある。英語とスペイン語とでは異なる6つの統語構造の型で生じた誤りを3つのタイプに分類した。すなわち、「発達上の誤り」(第一言語習得における誤りと類似した誤り)、「干渉による誤り」(スペイン語の構造を反映している誤り)、および「特殊な誤り」(発達上の誤りでもなければ干渉による誤りでもない誤り) である。この結果、調査対象となっ

た388の誤りのうち3%が干渉による誤りで、85%は発達上の誤りであり、残りの12%は特殊な誤りであった。つまり統語上の誤りの大部分は英語を第一言語として習得する幼児の犯す誤りのタイプであり、第一言語からの干渉による誤りではなかったのである。

次に Dulay and Burt は、8つの文法形態素 (grammatical morpheme)⁶ の習得順序について調査を行なっている。被験者は、3つのタイプから成る151人の5歳から8歳までのスペイン語を第一言語とする幼児で、それぞれ英語に触れている時間や住んでいる地域は異なる。しかし、全員が英語による自然な意志伝達という点ではかなりの経験をしている。用いられたデータは、前の調査と同じく BSM を用いることによって得られたこれらの幼児の自然な発話である。

さて調査の結果は、3つのグループとも類似した文法形態素の習得状況を示していたということである。つまり幼児の第二言語習得の方略は普遍的であるということを示している。ただし、習得順序は英語を第一言語として習得する場合における順序とは異なっている。Dulay and Burt は、このような違いが出てくるのは、被験者となった5歳から8歳の幼児は第一言語を習得する幼児より年齢が上で、認知的発達および概念形成の発達の点でより高度になっているからであろうとしている。

以上のような2つの研究結果から判断すると、幼児の統語面での習得を促進させるためには、幼児を自然な意志伝達の状況に置いて幼児の言語学習過程を活性化させることであると Dulay and Burt は述べている。自然な意志伝達の状況を生み出すためには、話し手と聞き手の注意を、言葉によるやりとりの伝達内容の形式よりも伝達内容そのものに向け、話題とされるものは少なくとも目に見えるような明確で具体的な事物であることが必要であるという。したがって統語構造を幼児に教える必要はなく、幼児にその習得を任せるべきであろうと結論づけている。

Dulay and Burt (1974b) は、第一言語が中国語とスペイン語である2つのグループから成る幼児を対象として文法形態素の習得順序を調べたものである。結果は、背景となる第一言語が異なっていても幼児は実質的に同じような習得順序を示すということであった。したがって、Dulay and Burt の示唆するところでは、普遍的な認知機構が幼児による目標言語の体系化の基盤となっているのであり、第一言語の体系というよりは第二言語の体系が習得過程を左右するのであるということになる。⁷

さて、Bailey, Madden, and Krashen (1974) は、Dulay and Burt (1973) の研究に刺激を受けて成人の

文法形態素の習得順序を調査している。この調査結果によれば、さまざまな第一言語を持つ17歳から55歳までの73人の成人の被験者は、類似した習得順序を示しており、さらに、その習得順序は、英語を第一言語として学習する幼児の示す順序よりは英語を第二言語として学習する幼児の示す順序に類似していた。ただし、なるほど Dulay and Burt の言うように幼児は言語形式に焦点があてられていない環境で第二言語を効率的に学習するかも知れないが、それが成人にも当てはまるということにはならないという趣旨のことを述べていることには留意しておく必要がある。⁸

以上のことと踏まえて Corder (1983) の中間言語の始発点および発達の仕方に関する議論に移ることにする。Corder は、通常自然言語に見られるような、規則の入れ替えとか規則の追加もしくは喪失といったような過程を再構成過程 (restructuring process) と呼んでいる。この再構成過程は言語体系の全体的な複雑さに変化をもたらすような働きはしない。言語は歴史的変化を受けても全体としてはその複雑さを同じレベルに維持しているのである。初期の頃の中間言語の研究者は少なくとも暗黙のうちに中間言語は以上のような再構成過程であると考えていたのは疑問の余地がない。このような考え方をすると、母国語が第二言語学習の始発点となり、一連の再構成を経て目標言語に近づいていくということになる。しかしながら、このモデルが当てはまるのは第二言語の発音の習得だけで、統語面の習得には当てはまらないと、Corder は言う。統語構造の発達に関わる中間言語の連続体は次第に複雑さを増していく発達連続体 (developmental continuum) であると言う。Corder は、Dulay and Burt の研究に留意しながらも、第一言語の学習者と違って第二言語の学習者に特徴的な点は、後者がすでに、ある言語を所有しており言語学習の経験があるという点に注目している。また Corder によれば、第二言語学習者の最初期の文法の性質は非常に単純であるという点を考えると、学習者は学習に際して自分自身の言語発達のより前の段階に後退するばかりではなく、より基本的な、おそらくは普遍文法 (universal grammar) にまで後退すると言えよう。普遍文法とは、この場合、すべての特有な特徴を取り去った母国語として表わせよう、と Corder は述べている。この「普遍文法」が第二言語習得に関わる発達連続体の始発点であるとのことである。つまり、Corder は中間言語が目標言語へ近づいていく過程を 2 つに分類し、発音の習得は再構成過程であり、統語構造の習得は発達過程である、と述べていることになる。

4. Dulay, Burt, and Krashen (1982) が、統語論や形態論の領域では第一言語の特徴に基づく誤りは比較的小なくて、幼児の場合は約 4% から 12%，成人の場合は 8% から 23% と述べているように、第二言語の習得におけるマイナスの転移は以前考えられていた程「かなり多く」はないということが判ってきた。3 節で述べた認知的な第二言語学習理論の登場以降、行動主義の立場と結びつけられてとらえられてきた転移に関する研究の地盤沈下が結果的に生じたと考えられる。しかしながら、第二言語の習得は認知的な過程によるのか、あるいは主に転移の過程なのかという二者択一的なとらえ方をするべきではなく、両者とも重要な要因であるとする認識が生まれてきたことは、Gass and Selinker (1983) の Introduction が明瞭に示している。この本は、1981年にミシガン大学で開催された転移に関する応用言語学会で発表された論文を主に収録したものである。その中で、これまでのいきさつを回顧して、Gass and Selinker は、Dulay and Burt の研究を受け入れて第二言語の習得を学習者による認知的な仮説検証の過程とみなすと同時に、他方なんらかの形の対照分析の仮説を認めて第二言語の習得を学習者が第一言語および知っている他の言語の知識を利用して中間言語を創り出す過程とみなすことも可能であり、両者が相いれないということでもない、と述べている。このような両立論を示している例として Zobl (1982) の議論を 2 つばかり紹介しておこう。

Zobl は、いろいろな第二言語習得の研究を引用してまず次のような観察をしている。背景となる第一言語が何であろうと、学習者は屈折とか冠詞といったような文法形態素が発話に現れない第一の段階を通過する。第一言語と第二言語においてそれぞれ対応する文法形態素の範ちゅうが存在するならばこの段階は短かい。この第一の段階の後に、こういった形態素の使用が不安定な段階が来る。(ある範ちゅうが第二言語にはあるが、それが学習者の第一言語にはない、といった) ゼロ対立 (zero contrast) の場合、この不安定な段階が長びくように思われる。

Zobl のもう 1 つのタイプの観察は、定冠詞の習得に関するものである。英語を第二言語とした場合を例にとると、ゼロ対立の場合、the が用いられるようになる前に主に this といった指示代名詞が the の代りに用いられる。ところが、学習者の第一言語に英語の定冠詞に対応する要素が存在すると、指示代名詞が定冠詞の代りにまず用いられてその後に the が用いられ始めといった発達上の段階を経ない。つまり、 $\phi \rightarrow this \rightarrow the$ という発達上の過程において this の段階を経る必要がないとい

うことになろう。以上の点に関連して、Zoblは内部構造一貫性制約 (internal consistency constraint) という制約を提案している。この制約は、中間言語がある発達段階から次の発達段階へ移っていく場合に、なるべく構造上の一貫性を保つことを求める制約である。したがって、急激な規則の変化を回避させる機能を持つ。ゼロ対立の場合、 $\phi \rightarrow \text{the}$ という急激な変化が生じないで中間段階で *this* が用いられるのは、このような制約が発達段階に適用されるのである。ゼロ対立でない場合、つまり第一言語と第二言語両方にそれぞれ対応する要素がある場合には、この制約がゆるめられ、*this* を介在させる必要がないということになる。

以上は Zobl の要旨の一部であるが、これは認知的な発達と転移の問題を両立させているばかりではなく、転移そのものが発達過程に対し認知的な働きをするということが示されていると言えよう。転移の問題を単に数量的に、つまり何パーセントの誤りは第一言語からの転移によるといったように扱うのではなく、それを認知的発達に深く関与するものとして扱っているのは興味深い。

Zobl の論文は最近の転移の問題に関する取り扱い方の一例として取りあげた。本誌 (No. 81, 1984) の玉崎孫治氏の「最近の Language Transfer 論」では、先の Gass and Selinker (1983) に収録されているいくつかの論文も含めて、最近の動向が紹介されている。

5. 次に第二言語習得の普遍的特性に関する議論について触れておくことにする。中間言語を言語の普遍的特性という観点から分析しようとする傾向が見られることは、1982年にウィスコンシン大学で「第二言語習得の普遍的特性」と題したシンポジウムが開催されているを見ても分る。この学会で発表された論文は Eckman, Bell, and Nelson (1984) に収録されている。この本の Introduction の冒頭近くに「第二言語習得の普遍的特性が話題とされるようになったのは最近10年ないし15年前のことである」といった記述があるが、10年ないし15年前というのはほぼ中間言語の仮説が登場した頃である。中間言語は人間の言語であるから、それと言語の普遍的特性とがどのように関わりあうのかという点は関心を持たれて当然と言える。3節で述べた Dulay and Burt 等の研究から判ってきた「第二言語学習者の文法形態素の習得順序は類似している」という現象は、第二言語習得の普遍的特性の一つの現れとみなすことができよう。また、第二言語習得の普遍的特性は中間言語における可能な変異の幅を制限するのではないか、という観点から考えてみると Gass (1979, 1980) は興味深い例を提示して

いる。Gass は Keenan and Comrie (1977) が提案している関係節化の可能性の階層 (accessibility hierarchy) が第二言語学習者にも属格名詞句を除けば当てはまるという研究結果を出している。また先に挙げた論文集に載っている Mazurkewich (1984) は、英語の与格疑問文 (例: To who(m) did Cathy give a book? / Who(m) did Cathy give a book to?) の第二言語学習者の習得の仕方を調べ、無標の構造 (例に挙げた前者)の方が有標の構造 (例に挙げた後者) よりも先に学習されるという研究結果を出している (詳しくは本誌における拙稿 No. 79 (1983), No. 83 (1985) を参照されたい)。このような研究結果は、中間言語の構造が言語の普遍的特性と深く関わりあっているということを示す、と考えられる。

最後になってしまったが、中間言語の意志伝達方略 (strategies in interlanguage communication) についても簡単に触れておく。近年の言語教育において関心が言語構造そのものの学習から、意志伝達の目的のための言語使用に移ってきてている (本誌 (No. 77, 1982) の玉崎孫治氏、および同じく本誌 (No. 82, 1984) の有元將剛氏の紹介を参照されたい)。中間言語の意志伝達方略に関心が向けられるようになったのは、以上のような背景があると思われる。Corder (1978) によれば「意志伝達方略」という概念を初めて持ち込んできたのは 2 節で述べた Selinker (1972) とのことであるが、伝達方略の定義およびこの方略にどのようなタイプがあるかという点では、個々の研究者の研究の枠組によって様々な提案がなされている。詳しくは Faerch and Kasper (1983) を参照されたい。

(南山大学助教授)

注

1. ただし *interlanguage* という語が常に「中間言語」という意味で用いられている訳ではない。Richards (1971) は *interlanguage error* を定義して「学習者の母国語からの干渉によって起こる誤り」と述べている。この場合の *interlanguage* は「中間言語」ではなく「異言語間の」という意味である。後者の意味は英語においては *interlingual* という語で表わされるのが普通のようである。

2. 注 1 で言及した Richards も、対照分析では説明できない誤りに注目してはいるものの、「母国語からの干渉は明らかに第二言語学習における困難点の主要な源である」(214頁) と述べている。

3. Corder は、第一言語の使用でも生じるような単なる間違いを *mistake* とし、過渡的言語能力の再構築を可能にするような学習者の体系的な誤りを *error* として区別している。

4. Selinker は、中間言語分析の方法論に関して、観察可能な発話、つまり学習者の目標言語による発話のみ分析の対象とする旨の記述をしているが、Selinker (1984) ではこれを訂正して、注意は促しているものの学習者の直観も考慮に入れる必要があるという意見も受け入れている。たとえば、Singh, d'Anglejan and Carroll (1982) は、中間言語の性質と構造を理解するためには、学習者の自分の発話の文法性に関する直観を考慮に入れなければならない、と主張している。

5. 「幼児言語学習者」とは思春期前に言語の学習を開始する学習者を指す。

6. 余り文の意味に寄与するところがない文法項目を指す。たとえば進行形の-ing、複数の-s、所有格の-s、冠詞など。

7. Dulay and Burt (1974c) は、ある1つの時期に1つの項目が習得されるというのではなく、1つ以上の項目から成るグループのそれぞれが習得階層 (acquisition hierarchy) を成しているということを示している。

8. 以上紹介した習得順序に関する研究で最近までのまとめとしては Dulay, Burt and Krashen (1982) がある。また Krashen, Scarcella and Long (1982) も参考になろう。

参考文献

- Adjemian, C. (1976) On the nature of interlanguage systems, *Language Learning* 26, 297-320.
- Bailey, N., C. Madden, and S. Krashen (1974) Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning* 24, 235-43.
- Brown, B. (1973) *A First Language*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Corder, S. P. (1967) The significance of learners' errors, *IRAL* 5 : 161-70. Reprinted in Richards, J. C. (ed.) (1974), Corder, S. P. (1981), and Robinett, B. W. and J. Schachter (eds.) (1983).
- _____(1971) Idiosyncratic dialects and error analysis, *IRAL* 9 : 147-160. Reprinted in Richards, J.C. (ed.) (1974), and Corder, S.P. (1981).
- _____(1973) *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- _____(1976) The study of interlanguage, *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics* 2. Reprinted in Corder, S. P. (1981) 65-78.
- _____(1978) Strategies of communication, *A FinLA* 23 : 7-12. Reprinted in Corder, S. P. (1981) and Faerch and Kasper (1983).
- _____(1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- _____(1983) A role for the mother tongue, in Gass, S. and L. Selinker (eds.) (1983) 85-97.
- Davies, A. (1984) Introduction, in Davies, A., C. Ciper and A.P.R. Howatt (1984) ix-xv.
- Davies, A., C. Ciper and A.P.R. Howatt (eds.) (1984) *Interlanguage*. Edinburgh University Press.
- Dulay, H., and M. Burt (1972) Goofing: an indicator of children's second language learning strategies, *Language Learning* 22; 235-52. Reprinted in Gass, S. and L. Selinker (eds.) (1983).
- _____(1973) Should we teach children syntax? *Language Learning* 24:245-58.
- _____(1974a) You can't learn without goofing: an analysis of children's second language errors, in Richards, J.C. (ed.) (1974) 95-123.
- _____(1974b) Natural sequences in child second language acquisition, *Language Learning* 24:37-53.
- _____(1974c) A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition, *Language Learning* 24:253-78.
- Dulay, H., M. Burt, and S. Krashen (1982) *Language Two*. Oxford University Press. [邦訳『第2言語の習得』牧野高吉訳、弓書房]
- Eckman, F., L. Bell, and D. Nelson (eds.) (1984) *Universals of Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Inc.
- Faerch, C., and G. Kasper (eds.) (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Gass, S. (1979) Language transfer and universal grammatical relations, *Language Learning* 29 : 327-44. Reprinted in Gass and Selinker (1983).
- _____(1980) An investigation of syntactic transfer in adult second language learners, in Scarcella, R. and S. Krashen (eds.) (1980).
- Gass, S. and L. Selinker (eds.) (1983) *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House Publishers, Inc.
- Keenan, E., and Comrie, B. (1977) Noun phrase accessibility and universal grammar, *Linguistic Inquiry* 8. 1.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S., R. Scarcella, and M. Long (1982) *Child-adult Differences in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Inc.
- Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*. John Wiley and Sons Inc. [邦訳『言語の生物学的基礎』佐藤方哉、神尾昭雄訳、大修館書店]
- Mazurkewich, I. (1984) Dative questions and markedness, in Eckman, Bell, and Nelson (1984) 119-31.
- Nemser, W. (1971) Approximate systems of foreign language learners, *IRAL* 9: 115-23. Reprinted in Richards, J. C. (ed.) (1974) 55-63.
- Richards, J.C. (1971) A non-contrastive approach to error analysis, *English Language Teaching* 25:204-19. Reprinted in Richards, J.C. (ed.) (1974) and

—Edmund C. Wilkes 氏を偲ぶ—

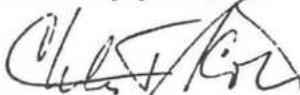
Dear Sir:

I have just received the Autumn 1984 issue of the ELEC Bulletin, in which I read, with sadness, the news of Ted Wilkes death.

It was during my year as Director of the ELEC Institute and consultant to ELEC (1965-66) that Ted Wilkes joined the ELEC teaching staff, concentrating his efforts in the daytime program. Shortly after his arrival, he was appointed supervisor of the daytime programs--a tribute to his evident qualities of leadership, conscientiousness, and practical wisdom. All those who worked with him came to respect him highly and to delight in his friendship. His manner was gracious, his humor gentle, and his intelligence impressive. I remember him as a true gentleman. He had a sensitivity to Japanese traditions and behaviors not often matched by other foreigners. It was a privilege to know him.

I believe that Ted Wilkes contributed much to the good name of ELEC and the esteem in which it is held throughout Japan. I am sure that his presence will be missed very much by those who worked with him at ELEC.

Sincerely yours,



Charles T. Scott
Professor of English
University of Wisconsin-Madison

『英語展望』(No. 82) で ELEC 英語研修所の昼間部 Supervisor Edmund C. Wilkes 氏の死を悼む文章を載せましたが、その後UISCONING大学教授 Charles T. Scott 氏より Wilkes 氏を偲ぶ手紙が寄せられました。Scott 氏は 1965 年 9 月に来日し、その後 1 年間英語研修所の顧問として活躍されました。

- Robinett, B.W. and J. Schachter (eds.) (1983).
_____(ed.) (1974) *Error Analysis*. London: Longman.
Robinett, B. W. and J. Schachter (eds.) (1983) *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. The University of Michigan Press.
Scarcella, R. and S. Krashen (eds.) *Research in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, Inc.
Selinker, L. (1972) Interlanguage, *IRAL* 10:209-31.
Reprinted in Richards, J.C. (ed.) (1974), and

- Robinett, B.W. and J. Schachter (eds.) (1983).
_____(1984) The current state of IL studies: An attempted critical summary, in Davies, A., C. Criper and A.P.R. Howatt (eds.) (1984) 332-43.
Singh, R., A.d'Anglejan, and S. Carroll (1982) Elicitation of inter-English, *Language Learning* 32: 271-88.
Tarone, E. (1982) Systematicity and attention in interlanguage, *Language Learning* 32:69-84.
Zobl, H. (1982) A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences, *TESOL Quarterly* 16:169-83.

中間言語と外国語教授法理論

吉田研作

中間言語の研究は、基本的には、学習者がある第二言語あるいは外国語を習得していく過程でどのような「誤り」を犯すか、また、なぜそのような「誤り」が起きるのか、を見ることから始まった。最初、いわゆる対照言語学的処方にに基づいた「誤り」の原因説に対する疑問から発した中間言語の研究は、徐々に、「誤り」という、完成された言語体系から学習者の未熟な体系を評価するという一見否定的な観点から、むしろ子供が母国語を習得していく過程と同じように、第二言語学習者がその第二言語を習得していく過程で必然的に経なければならぬ「中間的」な言語形態としての特質を研究するという、より肯定的な見方へと変わってきたといえる。

さて、このような見方の変化に伴い、それまでは、単に学習者が犯す言語的誤りを記述、説明する道具としてしか考えられていなかった「中間言語」が、より広く第二言語学習過程そのものを科学的に研究する土台としてとらえられるようになってきた。そして、それと同時に、第二言語教授法にも、いくつかの新たな問題提起を与えてくれたのである。

そこで、本稿ではその問題提起の中から我々が日本で英語を教える際の示唆となるような点について少し述べることにする。

Stephen Krashen の第二言語習得理論

この中間言語の研究が示している一つの大きな疑問点は、果たして、教師が外国語の構造などを積極的に「教える」ことに本当に意味があるのか、ということである。外国語の教師が外国語の構造を教えなくて何をすればいいのか、とお叱りを受けるかもしれないが、Krashen (1981, 1982) が提起した言語習得 (acquisition) と言語学習 (learning) の違い、また、Dulay, Burt, Krashen (1982) などに見る言語構造の習得順序 (natural order) の研究などを見る限り、やはり一考に値するだろう。

まず、Krashen のいう言語習得と言語学習の違いについて簡単に述べる。Krashen の考え方によると、学習者が意識的に何かを学んだ場合それは「学習」されたと言い、無意識的に、たとえば癖がいつの間にか身につ

いてしまうように、何かが身についた場合、それは「習得」されたという。また、彼によればこの二つの過程は基本的には全く性格が違うものであり、従って、いくら意識的にある言語構造を「学習」したからと言って、その知識が「習得」の域に達することはないということになる。例えば、英語の規則としては実にはっきりとした三人称单数の s について考えて見よう。この規則は中学校でもかなり早い時期に学習され、しかも、英語の文法規則の中でも最も良く使われるものの一つである。なのに、英語を勉強し始めて10年以上経つ人でも、まだ正しく使えない人が現実にはかなりいる。そして、更に不思議なことは、この同じ人が、例えば、進行形の ing については殆ど間違えることなく使えるようになることだろう。つまり、同じようにまたほぼ同じ時期に学ばれた二つの形態素でも、一方はちゃんと「習得」されるのに、もう一方はあくまでも「学習」の域をでない、ということになるのである。

さて、このような現象から Krashen は言語構造の「習得」には一種の自然な順序があり、その順序は「教えかた」には基本的に影響されない、ということである。Saito (1984) は日本の高校生の関係代名詞の習得順位と教科書における提示順位の比較から、関係代名詞節が主語として、あるいは目的語として、また、主節の主語を修飾するものとして、または目的を修飾するものとして、教科書の中でどのような順序で導入されても、結果的には、生徒は同じような誤りを犯すことを示した。つまり、どのように「教えて」も、結局は習得順位に変化がないことを示したのである。

つまり、Krashen の考え方かたが正しいとすれば、学習者は、意識的に教えられたものは「知識」として頭の中に蓄えることはできるが、その知識は、必ずしも実際に「使える」ものとはならない、ということになろう。従って、もし教師の目的が学習者の言語使用にあるとすれば、学習者自身の言語習得ストラテジーを無視した單なる文法構造を基準とした教材の提示ではだめだ、ということになる。

そこで、Krashen は更に、上記のような言語「習得」が行われるためにには、与えられた言語材料が学習者にと

って、いわゆる「適切インプット」(i+1) であることが最も大切であるという。これを私なりの解釈で言い直せば、i、即ち、学習者の中間言語 (interlanguage) レベルを少し越えたレベルの言語材料が最も大切だ、ということになる。つまり、学習者が既に「習得」している言語構造のレベルよりも、少し難しい程度のものを与えることによって、学習者の言語「習得」を促進させることができることである。

ところで、このような「適切インプット」はどのようにして搜せばいいのか。この点については、学習者の正確な i+1 は分からぬといいうのが Krashen の意見である。ただ、ちょうど母親が子供に対してもいわゆる baby talk を用いて、無意識の内におおよそその子の言語的レベルに合わせた話をすることによって子供の言語発達に寄与しているのと同じように、教師も teacher talk をうまく用いることができれば、ある程度自然に生徒の interlanguage におおよそ合った形で必要な i+1 レベルの適切な言語的インプットを与えることができるということである。

さて、ここで一つ注意すべき点がある。子供が母国語を習得していく過程を見ると、親はあまり子供の文法など、言語の形式の「間違い」は注意せず、もっぱら子供が伝えようとしている意味内容に注目するということである。つまり、親にとって最も大切なのは子供と communication をすることであり、この「communicationに対する欲求」こそが、Clark (1983) が言うには、言語習得の最も重要な motivation なのである。

第二言語習得においても、Hughes (1983) などの研究を見ると、学習者にとって最も重要な言語学習の目的は communication にあるといわれている。従って、その言語を実際に communication の道具として使用する「環境」こそが重要で、教師は特に言語構造を体系的に教える必要は全くない、と言い切っている。Hughes の意見では、学習者の第二言語構造がたとえ、いわゆる「非文法的な」pidgin 化されたものであったとしても、それを使って実際に communication ができれば、それでいいことになる。

このように見ていくと、我々教師の最も大切な仕事は、第二言語を「教える」ことにあるのではなく、ただ単に、その言語を communicative に使うための環境作りにあるといえそうである。つまり、教師はいわゆる教材にではなく、第二言語習得を助長するような classroom activities に力を入れればいいことになるだろう。

Krashen 批判

ところで、Krashen の第二言語習得理論に対しては色々な批判がある。中でも最も大きなものとしては、彼が提示した学習 (learning) と習得 (acquisition) の区別に対するものがあげられる。つまり、その批判を簡単にいふと、学習と習得の区別があまりにもあいまいであるとするものと、この二つは根本的には同一のものである、とするものである。Bialystok (1981), Gregg (1984) や Richards (1985) は、この前者であり、また、Brumfit (1984), Rivers (1985) や McLaughlin たち (1983) はこの後者の立場をとっている。

例えれば、直感的には確かに Krashen がいうような区別があるように思えるかもしれない。しかし、まず第一に、我々がもっている言語能力の中に果たして最初から全く無意識の内に身についたものがあるだろうか。Krashen は子供の母国語習得の過程を無意識の内に身につく「習得」に入れているが、幼児言語発達の立場から言うと、子供の言語習得の過程は決して無意識的なものではない。むしろ、それは問題解決的 (problem-solving) な、意識的な過程だとされている。つまり、子供できさえインプットとして入ってくる言語資料を自分なりの操作原則 (strategic principles) に基づいて分析したり統合したりしながら、徐々に大人の言語体系を発見していくのであれば (吉田と笠島, 1985), ましてや、第二言語習得の過程の中で最初から無意識の内に身についてしまうような言語要素があるのだろうか。むしろ、Bialystok がいふように、最初は explicit knowledge として意識的にとり扱われる言語知識が、何度も使われていく内に、徐々に自動化され、implicit knowledge へと移っていく、という、至って常識的な考え方の方ががいいのではないか、と言うのである。

また、McLaughlin らの考え方とは、いわゆる情報処理過程 (information-processing) に基づいたもので、最初からここで問題となっているような学習と習得の区別を否定する考え方であるが、ここでも、意識的な情報処理過程 (conscious processing) により言語規則などを正しくコントロールできるようになると、それが徐々に自動的な情報処理過程 (automatic processing) へと移っていくという、似たような結果となっている。

さて、このように、意識的学习が、結果として無意識的な習得へと変わっていくという考え方からすると、Krashen の立場と違って、言語を「教える」ことに意味がでてくる。つまり、教えたものがいざれは自動的に運用できるようになるとなれば、教師が言語構造などを教える理由が充分にでてくる訳である。Brumfit がいふ

ように、「教える」と「学習」あるいは「習得」することと、あたかも水と油のように、互いに排除しあうものとして考える方がおかしい、ということになるのである。

文法の特殊性

ただし、ここでもう一度 Krashen の考え方に戻ってみたい。というのは、Krashen が「学習」と「習得」の違いがあるとして具体的に問題にしているのは、実をいうと、英語の一部の形態素のみなのである。つまり、彼は本来、言語習得装置 (LAD) を認める立場にあり、言語構造はその言語習得装置の普遍的な言語習得スケジュールに基づいて (natural order)，自然に習得されていくのであり、無理に意識的にその生得的 (LAD) スケジュールから外れた文法構造を教えようとしても、それは適切インプットにはなりえない。逆に言えば、Krashen はいわゆる文法規則の習得以外のことについては、「学習」と「習得」の議論はしていない。

このことからは、文法習得に関してはそのスケジュールがおおよそ生得的に決まっているのであまり気にする必要はなく、むしろ、言語環境によって内容そのものが変わってくる、意味、言語の伝達的機能、社会言語学的表現や制約など、実際の communication に直接かかわるような言語的側面こそが、「教え」られなければならないものなのだと解釈できる。つまり、communication を主眼において言語を教え、その中で学習者の i+1 に当たるような適切インプットが、言語材料や teacher talk などを通して与えられれば、学習者は、その言語を使って communication することを意識的に学びながら、一方では、文法構造も自然な形で、徐々に習得していくことができるということになる。しかし、このような立場をとると、良く批判されるように、なんとか communication はできるが、文法的にはメチャクチャで、結果的には Schumann (1978) がいとうような、pidgin 化された言語構造しか身につかない第二言語使用者を作りだすだけではないか、という心配がでてくるかもしれない。確かにその心配がない訳では決してない。しかし、考えて見れば、従来のように、あくまでも文法構造中心の教えかたをしてきた結果、果たしてどれだけの人が第二言語の構造を「正しく」使えるようになっているだろうか。また、実際にその言語を使って communication (たとえ文法的には間違っていても) できるようになった人はどれだけいるだろうか。

Communication が言語構造習得の動機に

Widdowson (1984) は、第二言語のできあがった、ネーティヴ・スピーカーの言語能力 (competence) は、言語教育の「結果」であって、出発点ではない、と言っている。極端なことを言えば、第二言語あるいは外国语の能力が、完全に、いわゆるネーティヴ・スピーカーと同レベルになることは考えられないし、その意味では、我々日本人の英語力はいつまで経っても、interlanguage のどこかのレベルをさまよっていることになる。しかし、この考え方には、非常に大切である。interlanguage 研究が、我々に教えてくれる最も大切なことは、このような中間言語が「悪い」ものではなく、むしろ、積極的に評価すべきものだ、ということである。

しかし、だからといって、どうせ完全にはマスターできないのであれば文法も適当でいいや、という気持ちになってしまってはいけない。Widdowson は、Clark 同様、communication したいと思う欲求・motivation こそが、言語能力上達の条件だ、と言っている。つまり、ある程度第二言語を使って communication できるようになれば、今度は、更によりスムーズに、より能率的に communication したくなる。そして、そのためには、よりネーティヴ・スピーカーに近い言語能力を身につけることが必要であることが、暗の内に分かってくる。そして、それが motivation となって、その言語のより「正しい」構造などが習得されていく、ということである。

また、Schumann は、ある言語の能力は、その言語が話されている国の人々やその国民と同化したいと思う文化変容 (acculturation) の度合いと相関があるといっている。しかし、これは、あくまでも移民などのように、ある特殊な条件の元でその第二言語が話されている国に永住しなければならなくなった人の場合で、たとえその国に住み、第二言語としてその国の言語を習得したとしても、いずれは自分の母国に帰ることがはっきりしている人の場合、必ずしもその国の文化に溶け込みたいと思うとはかぎらない。吉田 (1985) は、むしろ、日本人の場合、アメリカ人と言語感覚的に近い人程、彼等との間の心理的距離が開く、という逆相関が見られることを示した。勿論、渡米年令や、滞在年数など、色々な条件によても違いはあるだろうが、中には、英語が上達すればするほど、よりはっきりと自分とアメリカ人との違いに気づき、言語的には近くなりながらも、心理的には、逆に遠くなってしまう人がいることは面白い。

しかし、文化変容の問題は別としても、やはり、基本的にはその言語を使って、communication がしたい、という気持ちが大切であることは変わりはない。そして、そのような気持ちにさせるためには、学習者の needs

をしらべ、その needs になるべく応えられるような教材、そして、教授方法を考えなければならない。勿論、全て、学習者が欲するままに第二言語教育を進めればいいという訳ではないが、少なくとも、学習者の希望や needs が分かっていなければ、余ほど素晴らしい教師でない限り、学習者を真に motivate することはできないだろう。

さて、今までの議論を簡単に振返って見ると、1) 文法はある程度軽視しても、適切な言語インプットがあれば、自然に身についてくるだろう、2) むしろ、教えなければならないのは、実際の communication にかかる言語知識である、3) そして、communication をめざすために最も大切なことは、学習者の needs 等をよく考えて教材および教授方法を考案すること、ということになる。

Communication に必要な文法を

ところで、文法は、基本的には独立した体系として教える必要はないが、Harley & Swain (1984) の報告を見ると、やはりある程度きちんと文法も教えなければならないのではないかと思わせる節がある。彼等は、カナダのいわゆる immersion 教育を永年受けた生徒が、いまだに母国語の影響からくる言語構造上の誤りを犯すと述べ、単に第二言語環境の中にどっぷりとつかっていただけでは、完全には言語構造を習得させることはできない、と言っている。これは確かに面白い現象である。というのは、たとえ immersion 教育の場合でも、生徒全員にとってその中で用いられている言語が第二言語である場合、やはり、一種の interlanguage が共通語として話されるようになる可能性があることを示しているからである。

しかし、文法を教えるとは言っても、それは、あくまでも、communicative な授業内容をよりスムーズにし、学習者の理解を促進するためのものでなければならない。やはり、文法という科目を独立させて教えることはすべきでない。

Interlanguage を生かした言語教育を

また、もう一つ interlanguage 研究から与えられる示唆は、教師が 1) 自らの英語力がないからと言って、日本語ばかりで授業を行うことはない、2) 生徒がたとえ文法的に多少変な表現をしても、まずは、言いたいことが言えてるか、伝えたい意味内容が伝えられているか、ということの方が、基本的には大切だ、ということである。

最後に、現在東京の石神井ろう学校で酒村、富川の両氏による研究授業が行われているが、その基本的な考え方たは、ろうの生徒に英語を教える際、従来のように、健聴者と同じように、文法を教え、教科書を訳すというやりかたを止め、ろう者の実質的な母国語である手話を用いるというものである。つまり、まず日本語手話から American Sign Language でパターン練習や、ロール・プレーをやらせ、その上で、ASL を仲介して、英文を読ませたり、実際に実演した会話や劇にててくる文法を勉強している。これは、正に、生徒にとっての最高の適切インプットである手話という interlanguage を利用したやりかたである。筆者も見学させてもらったが、実際に生き生きとした授業が展開されているのに感激したのである。

(上智大学講師)

参考文献

1. Bialystok, E. "The role of linguistic knowledge in second language use" *Studies in Second Language Acquisition* 4(1), 31-45, 1981.
2. Brumfit, C. "Theoretical implications of interlanguage studies for language teaching" in Cipper & Howatt (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh, 312-323, 1984.
3. Clark, E. V. "Meanings and Concepts" in Flavell & Markman (eds.) *Cognitive Development*. Vol. 3 of *Handbook of Child Psychology* (Mussen, ed.), New York: Wiley, 1983.
4. Dulay, H., M. Burt & S. Krashen *Language Two*. New York: Oxford, 1982.
5. Gregg, K. "Krashen's monitor and Occam's razor" *Applied Linguistics* 5(2), 79-100, 1984.
6. Harley, B. & M. Swain "The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching" in Cipper & Howatt (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh, 291-311, 1984.
7. Hughes, A. "Second language learning and communicative language teaching" in Johnson & Porter (eds.) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. New York: Academic, 1-13, 1983.
8. Krashen, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
9. Krashen, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, 1982.
10. Krashen, S.D. & T.D. Terrell *The Natural Approach*. New York, Pergamon, 1983.
11. McLaughlin, B.T., T. Rossman & B. Mcleod. "Second Language Learning: an information pro-(12頁へ続く)

発音からみた中間言語

——エラーが語りかけてくれること——

小 篠 敏 明

エラーに人格を認める

中間言語の研究は、はじめ、統語レベルから着手された。そして、その研究は、他のレベルに拡大され、発展するにつれて、いくつかの新しい発見をし、従来の言語習得（獲得）観、言語教育を大きく変えていった。なかでも、学習者のおかす誤りを罪悪視せず、むしろ、これを必然的プロセスとして積極的に評価しようとする考え方には、特に注目に値するであろう。この点は従来の考え方である対照分析仮説と著しい対照をなすところである。対照分析仮説では、エラーは極力避けるべきものであり、即刻訂正されるべきものであった。これに対し、中間言語研究はエラーに人格を認めたのである。すると、エラーはわたしたちに多くのことを語りはじめたのである。

本小論において、筆者は音韻レベルのエラーの語りに耳を傾けようと思う。これは、ひとつには、統語レベルと別次元の音韻レベルの問題状況を具体的に見ていくことによって、中間言語の実体をより立体的に把握しようとするためである。中間言語発音には「母国語干渉の重み」や「可変性」といった魅力的なテーマがあるが、ここでは、母国語代用発音から過渡的発音を経て目標発音に移行するエラーの「漸進性」に焦点を合わせたい。もうひとつには、この漸進性が持つ教育的可能性の故にである。後述するごとく、この考え方は英語教育における伝統的な立場を廃し、新しい教授システムを提言する、きわめて魅力的なものである。かくして、音韻レベルのエラーの物語は中間言語の理解を深めるのみならず、英語教育へ新しい提言をなし得るという意味において極めて重要な研究領域といふことができるであろう。

中間言語発音の実体を求めて

わたしたち英語学習者は、一体、どのようなプロセスを経て発音を習得（獲得）していくのであろうか。従来の対照分析仮説はこのことに対してあまり明確な答えを

持っていないかのように思われる。対照分析仮説によると、学習者は単純に母国語の発音を代用するというものであった。この説明は学習過程の一側面の説明にはなっているが、学習の全プロセスを展望する形ではなされていない。このため、わたしたちの英語発音の指導も母国語発音の代用を否定するだけという否定的な態度に終始していたように思う。

この問題に対して新しい光を投げかけたのが中間言語研究である。音韻レベルにおける中間言語研究は、その研究の進展に伴い、学習者がたどる発音習得のプロセスを次第に明らかにしていった。それによると、発音習得は目標発音に一気に到達するか、でなければ、母国語音を代用する、といった単純なプロセスではなく、学習者なりの努力によって、過渡的な過程をたどりながら、次第に目標に到達していくといふものである。この、母国語音でもなく、目標言語音でもない、つまり、過渡的発音は、いわば、学習者の苦闘の姿である。対照分析研究が、いわば、失敗の姿（と成功の姿）しか見ようとしなかったのに対し、中間言語研究は苦闘している姿にフォーカスを合わせたのである。この意味において、中間言語研究は、底流において、学習者中心の教育活動と共通する哲学に基づいているといふこともできるかもしれない。

それでは、音韻レベルにおける「苦闘の姿」とは、具体的に、どのようなものであろうか。このことについて、筆者の過去の研究（文献2）の一部を例にとり、少し具体的に見てみたい。筆者の行った研究は子音結合（consonant clusters）の発音習得に関する中間言語研究であった。日本語の音節構造は、子音十母音（CV）の開音節バタンをとるのに対して、英語は子音十母音十子音（CVC）の閉音節構造をとり、更に音節の前後において母音が間に挿入されない子音結合（CCC）をとるという特性を持っている。そしてこの音節構造の相違は、日本人英語学習者にとって、子音結合の学習を著しく困難な

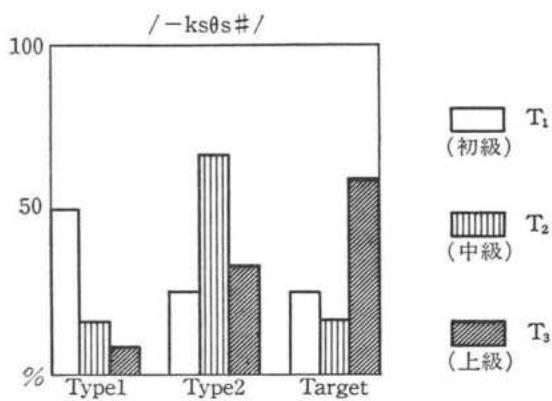


図1 (文献2, p.192)

ものとしている。では、日本人学習者は、この発音学習に際していかなる努力をし、いかなる学習方略を用いながら習得していくのであろうか。筆者がこの研究に着手したのはこのような問題意識からであった。

具体的な実験デザインや詳細な結果については拙著『英語の誤答分析』(文献1)第3章を見ていただくとして、ここでは、-CCCC#、即ち、語尾部分で4個の子音が結合した形の学習プロセスについて見てみることにしよう。-CCCC#の音声的実現としてテストで採用したものは次の3種類であった。

- (1) /-ksθs#/ sixths
- (2) /-lfθs#/ twelfths
- (3) /-ksts#/ texts

実験では上の例語を発音させて、録音、分析したのだが、その際、単語だけを発音させるものと文を発音させるものの2種類の発音を求めた。そして、文においては、

- (1) Five-sixths is greater than one-third.
- (2) He changed the function into twelfths.
- (3) The required texts were on the reading list.

のように、テストポイントから注意をそらさせるために、わざと別の単語に下線を引いた。これは学習者の注意が下線部に集中し、テストポイントを忘れている時の発音を見ようとするためであった。また、被験者としては、学習段階を初級(T₁)、中級(T₂)、上級(T₃)に分け、初級は高校2年生、中級は大学3年生、上級は英国の大学に留学中の成人各6名とした。これは、学習段階によって学習状況がいかに異なるかを見ようとするものであった。

発音の過渡的状況は存在した！

実験結果を分析してみると、かなり興味深い事実が判

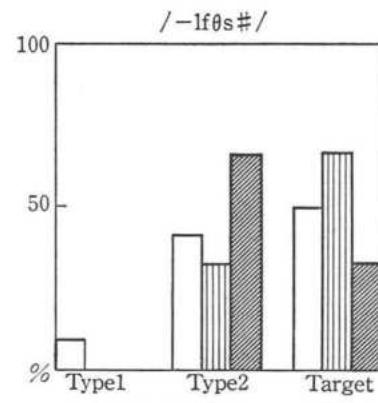


図2 (文献2, p.192)

明したのであった。学習者は単に母国語発音を代用するだけでなく、いろんな種類の方略を用いて発音を試みていたのである。そこには、目標に向かって苦闘している真の学習過程があったのである。これは従来の対照分析仮説を音韻レベルにおいて大幅に修正するものであった。

具体的には、/-ksθs#/において、わたしたちは、[ksθ:]、[ks]、[ks:]を正解(目標発音)としたが([s]は歯音の[s]を表す)、学習者の発音は正解発音や母国語発音の代用のみならず、学習者がつくり出した独自の中間的発音まで幅広く見られたのである。その分布は、図1より明らかなように、タイプ1の発音が初級に一番多く、次いで中級、上級の順になっている。タイプ1のエラーは母国語式の発音をそのまま代用した音(母音插入/添加)であり、最も初級のエラー発音である。これに対して、タイプ2は過渡的、中間的発音であり、母国語の干渉を伴わない種類のエラーである。この中には次のような発音が見られた。

- (1) 子音代用 ([kstθ]のように[θ]の音を代用する)
- (2) 類似音代用 ([kht]のように母音に近い子音を代用する) ([b]は有声化した[h])

このタイプ2(過渡的発音)は、中級者の頻度が一番高く、次いで上級者、初級者の順である。このことは、初級学習者が依然として母国語を代用する傾向が強いのに對して、中級者はこの段階を卒業し、より高度の発音を用いるようになっていることを示しているといえるであろう。まさに中級者は目標発音と母国語発音の中間領域、過渡的状況にあることがこのことから知られるのである。

また、/-lfθs#/の発音については図2に示された通りである。図2より明らかなように、全発音の約半分しか目標発音に達していない。このことはこの音韻構造が学習者全員にとってかなり難しい項目であったと推察され

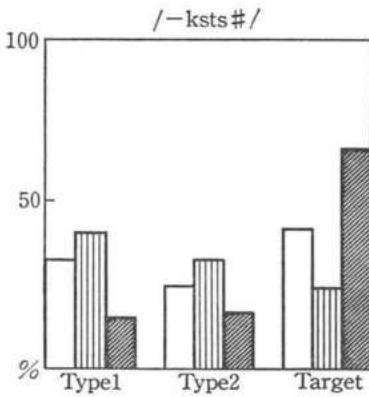


図3 (文献2, p.193)

る。しかし、学習者は母国語音を代用する段階（タイプ1）をほぼ終了している。というのはほぼ半数の発音（ほとんど全部のエラー発音）はタイプ2の過渡的発音であるからである。この非干渉発音には、

- (1) 子音省略 (e.g. [lfθ()])
- (2) 子音代用 (e.g. [lf:])

の二種類が見られる。

更に、/-ksts#/の音韻構造の発音の分布は図3に示す通りである。図3より、この項目の発音はまだ完全に習得されておらず、初步的、中間的発音エラーから正しい発音まで学習者の発音が入り乱れている不安定な状況にあることが推測される。即ち、全体として、発音は、正解発音、タイプ1（母国語干渉発音）、タイプ2（非干渉発音）がほぼ1/3ずつの分布をなしているのである。母国語音代用以外の過渡的エラー発音としては、

- (1) 子音省略 (e.g. [kst()])
- (2) 類似音の代用 (e.g. [ksth])

の2種類が見られた。

発音習得の真のプロセスとは？

今、わたしたちは、/-CCCC#/の音韻構造の習得状況を初級、中級、上級の学習集団ごとに、また、母国語干渉型（初步的エラー）、非干渉型（過渡的エラー）ごとに見てきた。そして、学習者がいつでも正しい発音をするのではなく、あるときは正しい発音を、あるときは母国語式発音を、また、あるときにはそのどちらでもない中間的発音をするという、極めて不安定な状態にあることを具体的に見てきた。このことは、とりもなおさず、学習者の苦闘する姿ということができるであろう。では、初級、中級、上級それぞれの特有の発音パターンというものはあるのだろうか。このことに関して、/-ksθs#/のパターンではっきりした特徴が観察されたが、/-lfθs#/の

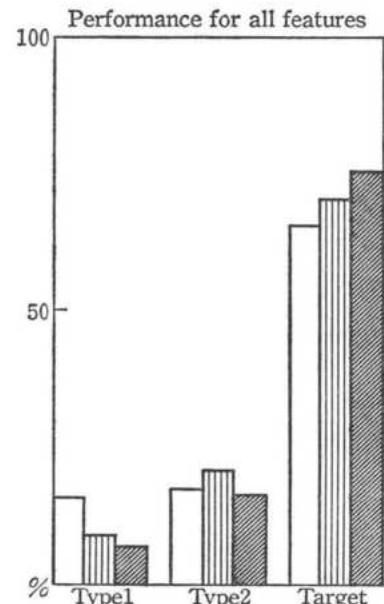


図4 (文献2, p.194)

と/-ksts#/では期待されたパターンは見られなかった。これは、各級6人というサンプル数の少なさ、発音回数の少なさに起因していると考えられる。即ち、本来現れるべき特徴がサンプル数が少なかったため歪んだ形で現れたと考えられるのである。

このような問題点を解決し、本来の分布状況を見るために、ひとつの音声実現ごとにではなく、実験で用いた全子音結合18型全部の発音をまとめてみた。図4がそれである。図4のグラフは各クラスの学習者の学習状況を如実に物語っているといえるであろう。即ち、目標発音については上級者が頻度が一番高く、ついで中級者、最後に初級者となっている。逆に、母国語音を代用する発音（タイプ1）は初級者の頻度が一番高く、ついで、中級者、最後に上級者となっている。一方、母国語音でもなく、目標音でもない、本質的な意味で過渡的発音（非干渉音、タイプ2）では、中級者の頻度が一番高く、ついで初級者、最後に上級者という分布となっている。

これは実に特徴的な学習者の発音分布といってよいであろう。即ち、上級学習者といえどもまだ完全に習得したわけではなく、エラー発音は存在するのである。しかし、他の級の学習者と比べると目標発音が一番多く、そして初步的干渉者及び過渡的非干渉音は一番少なくなっている。これは、目標発音に一番近い姿ということができるであろう。これと対照的なのが初級学習者である。彼らは他の級と比べたとき、目標発音が一番少なく、母国語代用発音が一番多く、過渡的非干渉音が二番目

に多いという分布をとっている。これは、目標発音の習得に一番遠い姿ということができるであろう。両者の中間に位置するのが中級学習者で、彼らは、目標発音、干渉発音のいずれにおいても、他と比べて第2位、つまり、中間に位置している。そして、過渡的発音（タイプ2）は一番多い。これは中級学習者の典型的特徴といふことができるであろう。

学習者は母国語の代用発音からある日突然100%正しい発音ができるような奇跡をおこすのでは決してない。たとえ外国留学中の上級学習者さえもかなりのエラー発音をしているのが実態なのである。（そして、そのあるものは化石化してしまい、なかなか矯正できないかもしれない。）一方、初級学習者とても全く正しい発音ができないわけでもない。ただ、その割合が低いというのにすぎないのである。正しい発音に近い程度がやや低いにすぎないのである。これが学習者の真の実態、即ち、中間言語発音の実態なのである。では、この事実はわたしたち英語教師に何を教えてくれるのであろうか。

学習者の苦闘が英語教師に教えてくれるもの

上に見てきた日本人学習者の発音習得プロセスの実態は、まず第一に、わたしたち英語教師の態度面に大きな示唆を与えていたように思われる。わたしたちは、学習者が、ある日、突然、ゼロから正しい発音ができるようになると錯覚していたのではないだろうか。特に、対照分析仮説の影響下においてこのような錯覚が強かったようだ。現実には、学習者は苦労しながら徐々に、段階を追って、少しずつ目標に近づいているのである。この道は長く遠い道程なのである。（この点はわたしたち日本人英語教師にもひとしくあてはまる厳肅なる事実である。）この事実を深く受けとめると、わたしたち英語教師の学生に対する態度には自ら変化が生じるであろう。学生の誤った発音に対して高飛車に、否定的に対応するのではなく、これを目標へ達するための一歩として暖かく受けとめ、激励する態度へと変化することであろう。教師の態度の変化という抽象的なことだけにさして影響がないように思われる向きもあるかもしれないが、筆者は根本的で最も重要なポイントであると信じている。なぜなら、この教師の態度により、学習者がerror-consciousな寡黙から積極的に発言する態度へと変わることが期待されるからである。

第二に、教授技術面に与える示唆である。さきの実験結果より、学習者は一足跳びに目標に到達するのではなく、エラーをおかしながら目標に達することが明らかとな

った。別言すれば、各種のエラーは学習者が目標へかける「橋」なのである。学習者はこの橋を用いることによって目標発音へ到達するのである。このことは、発音教授においてこの橋を利用する方がよいということを意味するであろう。これは、中間言語発音を認めるだけでなく、これをより積極的に利用していくとする新しい発想である。具体的には、子音結合の場合、ただCVCのような母国語干渉発音を廃するだけでなく、子音省略(CCC())、子音代用や類似音代用を認め、これを次の最終目標へのステップとする方法をとるのである。このような、学習者の現実に即した教授技法を用いることによって、学習者は安心して発音の習得を試みることができるであろう。

中間言語発音を重視した教授法は、従来の発音教授の概念を根本的に変革するものである。この意味では教授観のコペルニクスの転回といつてもよいであろう。即ち、この新しい教授概念は音韻レベルのみならず、統語レベルなど他のレベルでも中心的なものとなることが期待されるのである。それだけではない。教授法の変革は、当然のことながら、評価観、評価法の変革を要求する。評価が教授法と一体となった価値観で作動しなければ教授システムは完成しない。このように考えてくると、中間言語研究は全く新しい教授システムを提案していることに気づくのである。それは、学習者の努力を評価し、学習者の学習方略を重視する、ことばの真の意味における学習者中心の教授システムへの提言である。

もちろん、現実には、この新システムは完成していない。完成するまでには多くの基礎的、臨床的研究の成果を蓄積していかなければならないであろう。その研究は、今、緒に就いたばかりという状況である。したがって、完璧な形で新しい教授法を実践することは、できない。が、わたしたちは、不完全な形にしろ、日々の教授活動の中でこの精神を生かすことはできる。そして、その日々の実践の集積が逆に新システムを完成させることにつながるであろう。この意味において、中間言語研究が発見した新事実はわたしたち英語教師に新たな課題を与えたことができるかもしれない。

（広島大学助教授）

参考文献

1. 小篠敏明『英語の誤答分析』大修館 1983.
2. Ozasa, Toshiaki. "A Study of English Phonology Learning: A Cross-Sectional Study in the Japanese Settings." 『鹿児島大学教育学部研究紀要』第30巻 (1979), pp. 169-200.

ピジン・クレオールからみた英語教育への提案

寛 壽 雄

(1) 「中間言語」と SE, EIAL, EIIL

たしか、大学英語教育学会の『JACET 通信』1976年10月号にであったと思うが、“Thoughts at Hilo (「ヒロで考えたこと」)”という題の随想を寄せたことがある。そこで、Satellite English (衛星英語) ——以下、SEと略す——の構想を述べた。その一節をここに思い出すまま記すと、

“Why Satellite? Because it is a step to the moon. Of course, our constant efforts should be directed toward the perfect English, but we cannot reach there in a leap or two, so we have to build a sort of space station which is strong enough to carry us far and long to our final goal...”

ここで言わんとすることは おのずから明らかであろう。つまり、完璧な英語に達するための中継ステーションを構築しようというのである。これはたしかに従来の英語教育の理念からはかなりかけ離れたものである。伝統的な考え方は英米人の英語に出来るだけ早く、出来るだけ近く到達しようとするものであった。しかし、その理想はあまりにも高すぎる。それどころか、途中で挫折した場合には、何も得るところなく終ってしまうというのが、残念ながら実情ではないであろうか。「月に向かって矢を射るこそよけれ」というゲーテの言葉は、その精神の高邁さにおいて称賛に値する。しかし、こと英語教育に関するかぎり、少し低目のところをまずねらって、そのレベルで何かを確実に把握したのちに、再び月に向かって矢を放っても、あながちゲーテ大先生のお叱りを受けることもあるまいと、ひそかに考えたわけである。

この SE の構想は、もとはと言えば比嘉正範氏に由来する。筆者は1974年前後、ハワイの東西センターの研究員として、英語教材の開発と同時に、Mark Lester 博士と Larry Smith 氏のもとで、“English as an International Auxiliary Language—EIAL” の研究に焦点を置いていた。この研究成果は、1977年のハワイ大学におけるアメリカ言語学会の夏期講座での Workshop (上記二氏担当) において討議されることになるのであるが、

その詳細についての論述はひかえるにしても、この時点において、英語の世界共通語化、あるいは多国籍性が、ますます顕著になってきていたと言えよう。しかしながら、筆者はここで、EIAL は、SE のように究極的に月を目指すというのではなく、むしろ中継ステーション的な性格を、そのままの形において重視するといった傾向を帯びてきているという実感を持った。このことは、現今の国際化された社会において、たとえばわれわれを例にとっても、英語を母語としない人達と、英語を用いてコミュニケーションを行なう機会がますます増大しているということによっても、すなおにうなづけるであろう。

データとしては少し古いかもしれないが、1978年に筆者は、「EIAL に関するアンケート」として、国内における企業約50社に、海外輸出入や技術提携を行なう際の英語の重要性について問うたことがある。その結果の一部は、筆者によって同年6月24日の大学英語教育学会関西支部会において発表されたが、その中で、本稿に関連のある点をいくつか示すと、

(1) In making trades or exchanging views with foreign firms and companies both inside and outside Japan, the use of English as compared with the total use of languages is:

100% (17%) 90% (35%) 80% (24%) 70% (11%)
60% (2%) 30% (11%)

(注：たとえば 100% (17%) というのは、50 社のうちの 17% が、100% 英語を用いてコミュニケーションを行なっているということを示す。以下同様。)

(2) In communicating with foreign firms and companies, where English is not a mother tongue, the use of English to the total use of languages is:

100% (32%) 90% (24%) 80% (12%) 70% (8%)
60% (8%) 50% (12%) 15% (4%)

(3) The English correspondence from those types of establishments mentioned above can be evaluated as:

perfect (27%)
not perfect but communicable (73%)

上記(1)(2)より、共通のコミュニケーション用語としての英語の利用度の高さが知られる。しかも、そのアンケート実施後、7年を経た今日では、この傾向は更に増幅されてきているにちがいない。また、(3)について興味深いのは、英米の会社以外からの通信に用いられる英語は、「完全ではないにしても、とにかく通じる」というのが大勢を占めているということである。この点から、前述の EIAL の主旨は支持されるであろう。

さらに、同様の目的をもったアンケートを、神戸大学全学部の教官約20名を任意に抽出して行なったところ、以下のような結果を得た。

(4) In each specialized field of research, the percentage of necessary information obtainable through English is:

100% (7%) 90% (40%) 70% (20%) 60% (7%)
40% (13%) 10% (13%)

(5) In making public the results of research to academic circles both outside and inside Japan, the rate of English employed is:

100% (70%) 90% (7%) 80% (5%) 50% (5%)
30% (7%) 20% (6%)

上記(4)(5)の結果を極端に言えば、英語によると専門分野のほとんどすべての必要な情報を得ることができ、また、英語によらなければ、研究の成果を広く発表することはできないということである。このように、実業界においても学界においても、情報伝達手段としての英語への依存度は、きわめて高いと結論せざるをえない。

ところで、この EIAL の名称は、1978年頃から EIIL—English as an International and Intranational Language—と改められてきている。これは、EIAL の A(Auxiliary 「補助的」) という語のもつ消極的な意味合いを避けると同時に、現在英語は国際的のみならず、英語を第二言語として用いている地域においては、国内的にも用いられているからである。もっとも、後者の場合は、わが国に該当しないので、われわれにとってより重要なのは、最近 Larry Smith 氏等が提唱している Model Language と Target Language との区別であろう。Model Language とは、英米人の用いる英語、つまり、われわれがモデルとして受け容れる言語であり、Target Language とは、われわれが使用を目的として習得しようとする言語のことである。

さて、この項の結びとして、今まで述べた SE, EIAL, EIIL、ひいては Target Language までが、多少の差異はあるにしても、本稿のテーマである「中間言語」と深いつながりをもつものであることを確認した後に、それ

を構成する上で、ピジン・クレオールの研究が、どれ程の貢献をなしうるかを、次項において検討することにする。

(2) 「中間言語」とピジン・クレオール

直観的に言って、「中間言語」とピジン・クレオールとは関連がある。つまり、両者とも形式というよりは内容上の伝達を第一の目的とするものであるからである。とくにピジンの場合、例えば、ハワイの日系移民についていえば、全く英語的素養のない人達が、多言語の交錯する世界へと投入されたわけである。しかもそこで「なんとかして」コミュニケーションを成立させなければならなかつたのであるから、まさに真剣勝負であり、いわば切れば血の出る場面が展開されたにちがいない。これは、教室英語ではとても想像のつかない状況である。

ハワイのピジン英語の特徴の一つとしては、日本語のシンタックスに他言語の単語が混入されている点があげられる。たとえば、官約移民百年記念にわくハワイで再現されているといふ “Hore-hore Bushi” では、

[1] Asu wa sande jya yo

Asobi ni oide

Kane ga hanawai

Washa uchi ni.

sande (Sunday) という英語や、kane (man) や hanawai (irrigate) といったハワイ語の単語が用いられているが、語順や wa と ga の用い方に、日本語のシンタックスが保存されている。さらに、以下の例を見られたい。

[2] mista karsan-no tokoro tu eika sel shita
'I sold two acres to Mr. Carson.'

[3] sore kara kech shite kara pul ap
'When he had caught it, he pulled it up.'

上例に見られるピジンの特徴は、[2]においては、主語の省略および目的語が動詞の前に置かれていることであり、[3]においては、主語と目的語が、いずれも省略されていることであって、[2] [3] とも明らかに日本語のシンタックスの反映が見られる。

ところが、ピジンを話す親達の次の世代、すなわちクレオールの第一世代になると、事情は一変する。そこでは、語順を例にとっても、(S)OV から SVO への画期的な変化が起こる。その状況を三期に分けて調査した統計がある。

段階	SOV文	SVO文	計	SOV文の比率
I	228	112	340	67.1%
II	169	178	347	48.9%
III	103	164	267	37.5%

計	500	454	954	52.3%
(このデータは、1984年7月の大学英語教育学会夏期セミナーにおけるD. Bickerton教授の講義による。なお、本稿中のピジン・クレオールに関するデータは、同講義ならびにD. Bickerton著 <i>Roots of Language</i> 1981(筑・西光・和井田訳『言語のルーツ』1985)による。)				

以上は、ハワイにおけるピジンとクレオールの関係であるが、これはたんにハワイのみでの現象ではなく、世界各地に見られるクレオールには、たんなる偶然の範囲を越えた同一性が見出されるという。つまり、クレオールは、その発生の状況の多様性にもかかわらず、種としての人間にブループリントされた普遍的な言語能力のあらわれと解される。(このあたりの論証に関しては、上記著述の特に第2章を参照されたい。)

ここで、クレオール文法の概略的句構造規則を記すと

[4] S→NP Aux VP

[5] VP→V(NP)(PP)

つまりは、SV(O)(PP)の構造をもつということである。

冠詞については、定冠詞 *da* と不定冠詞 *wan* およびゼロ冠詞がある。

[6] NP→ $\left\{ \begin{array}{l} (da) \\ (wan) \end{array} \right\}$ N

さらに、[4]に加えて、次のように句構造規則が展開する。

[7] Aux→(Tense)(Modal)(Aspect)

[8] Tense→Anterior

[9] Modal→Irrealis

[10] Aspect→Nonpunctual

[11] Anterior→*bin*

[12] Irrealis→*go*

[13] Nonpunctual→*stei*

ここで Anterior(先行性)といふのは、英語のいわゆる現在-過去時制の区別とはちがって、発話中の基準時(current focus)——発話の中で、話者がどの時点に心理的焦点をあてているかということを中心とし、それより以前であることを示すものである。したがって、一般には英語の過去完了時制のように解されるが、それだけではなく、英語では過去時制であらわすところを、current focusを現在に置いた場合、クレオールでは、先行性が用いられるのである。たとえば、(例はガイアナ・クレオールからとる。)

[14] wen mi riich, bil *bin* kom

'When I got here, Bill had come.'

[15] Bil *bin* kom fi sii yu yestide an aal

'Bill came to see you yesterday, too.'

つまりところ、先行性の体系は、英語のもつような客観的时间に基準を置いているのではなく、話者の心理的焦点がどこに置かれているかによって、左右されるということである。したがって、無標の形式としては、状態動詞は現在、動作動詞は過去時制によって示されることが多い。

続いて、Irrealis(非現実性)は *go* で表示されるが、この場合は二通りあって、条件節が反事実的仮定を示さない時には、現実に起こりうることをあらわす場合と、そうでない場合とで形式上の差異がない。(再び、ガイアナ・クレオールから例をとる。)

[16] mi *go* tel am if mi sii am

'I'll tell him if I see him.' または

'I would tell him if I saw him.'

しかしながら、条件節が反事実的仮定である場合には、先行性との組合せが行なわれる。

[17] if mi *bin* sii am mi *bin* go tel am

'If I had seen him I would have told him.'

なぜ、このような組合せをとるのかといふと、この場合 current focus が、実現されなかつたことが何であるにせよ、実現されなかつたその時点に関与するからである。

最後に、Nonpunctual(非点性)であるが、ここでは進行相をあらわすのに *stei* が用いられる。

[18] ai no kea hu *stei* hant insai dea

'I don't care who's hunting in there.'

[19] wail wi *stei* paedl, jaen *stei* put wata insai da kanu

'While we were paddling, John was letting water into the canoe.'

[18] は標準英語の現在進行形に、[19] は過去進行形に相当する。*stei* の用法としては、その他にも、現在の習慣や過去の習慣をあらわす場合がある。

このように、クレオールにおける時制/法/相の体系を概観してから、はたしてどの程度の「中間言語」への貢献が可能であるかを考慮する時、まず第一に時制標示としては、動詞の語形変化によるよりは、時制の扱い手としての *do*(現在), *did*(過去)を原形動詞の前に置き、さらに時をあらわす副詞を併用することがあげられる。そうすると、平叙文の動詞の前にも *do*, *did* があらわされることになるが、これらの助動詞は強勢を持つべきでない。いうまでもなく、こうした助動詞使用の利点は、疑問文、否定文への変換において効力を発するということである。なお、否定辞は *not* ではなく *no* でもよい。

次は、仮定法文であるが、これは *if* を用いるだけで

動詞には変化を与える、つまり、ある程度まではたんなる条件を示す形で表現することが可能であろう。

もっとも、ここでクレオールには存在するが、標準英語には存在しない不定詞構文における実現／非実現の区別があり、それは補文化子の *go/fo* の交替によってなされる。このことを参考までに示すと、

[20] dei wen go ap dea erli in da mawning go
plaen

'They went up there early in the morning to
plant.'

[21] mo beta a bin go hanalulu fo bai maiself
'It would have been better if I'd gone to Honolulu
to buy it myself.'

つまり、[20] では「植える」ということが実現しているのに対し、[21] では「買う」ということが実現していないことをあらわす。このようにして、クレオール文法では、前述の句構造規則 [4]—[13] に加えて、次のような句構造規則が必要になる。

[22] NP→(COMP)S

[23] COMP→
 Realized
 Unrealized

[24] Realized→*go*

[25] Unrealized→*fo*

次に、進行相については、原形動詞に *ing* をつけるだけで、十分機能を果たすと思われるが、さらに *be* 動詞の変化形を共に用いることが望ましいであろう。いずれにしても、*be* 動詞は別個に習得される必要がある。

ここで重大な留意事項として、英語の動詞を大まかに分類するにあたって、まず *be* とそれ以外の動詞とに二分割し、*do, did* が共起するのは後者であるとし、さらにこれを状態動詞と動作動詞に分けて、進行相が起こるのは、後者とのみであるとするのである。

[26] be 動詞
 V ——————
 |
 | 状態動詞 (*do, did* と共に)
 |
 | 動作動詞 (*do, did; -ing* と共に)

未来時制については、動詞の原形を用いたうえで、副詞に識別機能を持たせるか、あるいは、*be going to* を画一的に用いるのも一法であろう。

受動文の使用は、原則としてこれを避ける。クレオールにおいても、受動文はきわめて稀であるという。

関係代名詞構文については、なるべく単文を重ねる形で代行させる。

最後に、クレオールによく見られる形式として、verb serialization (多重動詞構文) がある。デューカ・クレオールに例をとると、

[26] a teke nefi koti a meti

これを文字通りの英語にすると 'he take knife cut the meat' となるが、こうした表現と平行して、

[27] a koti a meti anga nefi

もあり、ここでは道具格をあらわす前置詞 *with* に似た *anga* が用いられている。これに類した現象は、子供の言語習得にも見られ。

[28] Let Daddy get a pen write it

といった多重動詞構文から、父親が「すでにペンを持っている」状態を、前置詞の *with* で表現するように子供はなるのである。つまり、クレオールも、子供のことばも、言語発達における中間的段階を示していると解されるであろう。

クレオールに関する最大の主張は、先述のように、それが人間の生得的言語能力を具現したものであるということである。このことを、少々変った例と思われるかもしれないが、水泳によって説明すると、人間の赤ん坊は、水中に投じられても、沈むことなく、「犬かき」に似た動きをする。これがいわばバイオプログラムされた言語（クレオール）であって、これと個別言語（たとえば英語）とのちがいは、犬かきとクロールのちがいと言えよう。この両者の差異を明らかにすることがとりあえずは重大な仕事である。つまり、もし言語における普遍性と個別性の境界が明確になれば、どの部分が中核的で、どの部分が周辺的であるかが明らかになるわけで、中核的部分は教えられる必要がなくなる。しかも、中間言語は、中核部分と重複するところが大であるにちがいない。

(3) 向上心の重要性

本年 7 月 6 日、日米文科系交流センターと大学英語教育学会関西支部との共催で、「英語教育における多国籍性」というシンポジウムが開催された。（中山行弘議長、山野上素充、Richard Berwick、比嘉正範講師）このシンポジウムの内容については、いずれ紹介する機会があればと思っているが、ここでの討議において人間の向上心の重要性が言及された。筆者としてもやはり「衛星英語」の理念にもどって、われわれを乗せた宇宙船は、中継ステーションを経て、さらに遠い星へと向かわなければならぬと主張したい。再びゲーテ的発想の引用を許されるならば、生命とは、成長であり可能性にほかならないからである。

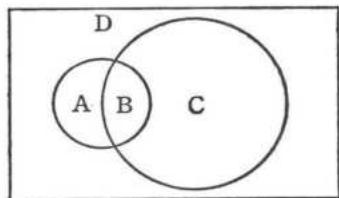
（神戸大学教授）

中間言語研究

—学习者から見た文法文と非文—

山田 純

中間言語は目標言語とはかなり異なった部分をもつてゐる。それをはっきりさせるためにはつぎのように考えるとよい。文の長さを限定し（例えば100語以内）、語彙量を定めると（中間言語がm語、目標言語がn語、 $m > n$ ），2つの言語の文法文と非文の数は、理論上、限定される（天文学的な数になるが、例えば中間言語の文法文と非文の総数は $\sum_{i=1}^{100} m^i = m + m^2 + \dots + m^{100} = (m - m^{101}) / (1-m)$ である）。このようにそれぞれの言語が有限個の文法文および非文の集合であると考えると、2つの言語の関係は図のように表わすことができるであろう。この図1に関して興味深い点は、目標言語から見ればAと

図1 中間言語 ($A+B$) と目標言語 ($B+C$)

Dの領域の文が非文であるが、中間言語から見ればCとDの領域の文が非文であるということである。その関係は表1のようにまとめられるであろう（拙著1985年参照）。

英語教育の目標は、当然、A文とC文を減少させ、B文を増大させることである。このことは明白であり、従来、新しい文型や文例を導入することがC文を減少させる役割を担い、英作文などで学習者の誤りを訂正することがA文を減少させる役割を担っていたと言える。しかし、従来、ある種のC文については必ずしも十分な注意が払われなかつたように思われる。C文の多くは、学習者にとって未知の語や形態素から成る文である。そのような文は学習者にとって不明な文であり、学習者にとって非文となる（そのような文を学習者が生成することは

ない）。そして、新しい文型や文例を導入してC文を減少させようとする場合、そういった未知の語や形態素を含む文を導入することが中心であったと言えそうだ。

ところが、C文の中には、学習者にとって既知の語や形態素から成っていて、なおかつ非文と見なされるような文も少なくないと推察される。そのようなC文がこれまで指導者側の関心事とならなかつたのは、それが指導者側に感知されにくいためであろう。英作文などに現われない誤りは見えにくい。非文（A文）を書いたり、口にしたりしない学習者は非の打ちどころがないように見られやすい。けれども、例えばその学習者の中間言語が図2のBのようであれば、図3のような中間言語をもち、誤り（A文を表すこと）をしばしばする学習者よりも問題であろう。

また、いわゆる文法テストなどでここで問題とするC文を正誤問題の中に含むこともあるが、学習者の中間言語を考慮して出題するケースは少なかったと思われる。それは、中間言語研究がほとんどなされていない状況下では止むを得ないことであろう。

そこで本研究では、特にそのようなC文に目を向け、中間言語と目標言語という2つの言語を浮き彫りにしな

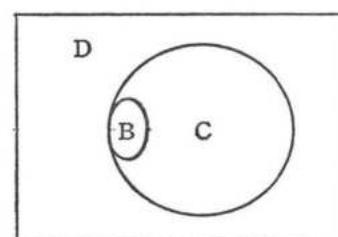


図2 学習者タイプ1 (中間言語B)

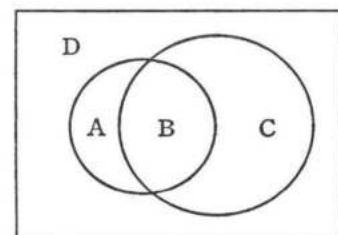


図3 学習者タイプ2 (中間言語 A+B)

がら 教授・学習の問題を考えてみたい。まず、そのようなC文はどの程度観察されるか、その具体例を見てみよう。つぎに、そのように目標言語の文法文を過小化する現象は英語教育においてどのような意味をもっているのか、という問題を検討してみよう。この検討は、英語教育に新しい視座を提供するであろう。

方 法

被験者 大学生2群を被験者とした。国立大学の英語専攻学生37名（以下、英語群と呼ぶ）と同大学の一般学生44名（以下、一般群と呼ぶ）である。英語群は主として3年生であり、一般群は主として2年生であった。両群とも男子女子ほぼ同数であった。

文例 文法文は、中学校英語教科書から選んだ。その際の基準は「大学生にとってなるべく馴染みの薄いと思われる文を選ぶこと」であった。非文は、一般的に学習者が自由英作文などで誤りやすいとされている文の中から任意に選んだ。その結果、文法文7文、非文3文、合計10文が定められた（表2）。

また、被験者の中間言語をできるだけうまく引き出すため、これらの文例が中学生によって書かれたものであるということにして、表に示す指示を与えた。このようなテストは「文法性判断テスト」と呼んでよいであろう。

表2 問題形式

つぎの英文は附属中学3年生が書いた自由英作文の中からピック・アップした文である。

- (1)それぞれの文の意味を（場合によっては推測して）書け。
 - (2)それぞれの文が文法的に正しいか（Grammatical）、文法的に正しくないか（Ungrammatical）を判断し、正しい場合には“G”を、正しくない場合には“U”を文尾の（ ）の中に書け。
 - (3)文法的に正しくない文（U）については、その非文法的な箇所に_____を引き、非文法的である理由を中学生にもわかるように書け。
1. My sister cooks dinner everyday. ()
 2. We cooked some eggs yesterday. ()
 3. Trees begin to come to leaf. ()
 4. *Last summer I swimmmed in the sea. ()
 5. I am very good at shogi. ()
 6. Ken is studying Chinese (Chugokugo) by television. ()
 7. On April 1, I wanted to play a joke on my friend. ()

8. *I looked at me in the mirror. ()
9. *I am feeling very hungry. ()
10. Mr. Yamamoto invited us to a baseball game. ()

実際の問題では、*印は付していない。また、第3文は奇妙に思えるが、文法文とした。

正反応の基準 文法文については、それぞれ、“G”という反応をしていること、正しい訳が書かれていること、という2つの条件が揃っていれば正反応とし、1点を与えた。非文については、それぞれ、“U”という反応をしていること、正しい訳が書かれていること、誤りの箇所を正しく指摘していること、正しい理由が述べられていること、という4つの条件が揃っていれば正反応とし、1点を与えた。したがって、得点レンジは0～10点である。

実施状況 このテストは、一般の教室場面で各群とも一斉に実施された。所要時間は約20分であった。

結 果

英語群と一般群の平均値はそれぞれ5.17点と3.88点であった。中学校レベルの英文に対して、英語群ですら約50%の正答率しかないと注目される。

それぞれの文例に対する両群の被験者の反応分布（%）は表3の通りである。

表3 両群の反応率（%）

文例	一般群 (n=44)			英語群 (n=37)		
	G	U	?	G	U	?
1	64 (64)	34	2	38 (38)	62	0
2	68 (68)	27	5	84 (84)	16	0
3	18 (11)	59	23	27 (19)	68	5
4*	50 (11)	43	7	46 (22)	51	2
5	73 (70)	27	0	62 (62)	35	2
6	25 (25)	70	5	27 (27)	65	8
7	30 (25)	64	7	65 (62)	30	5
8*	39 (27)	55	7	14 (73)	84	2
9*	27 (30)	70	2	19 (68)	78	2
10	57 (57)	32	11	65 (62)	30	5

括弧は正反応率

表3から多くの被験者が文法文を非文と見なしている（C文が存在する）ことは歴然としている、その割合は、英語群が43.7%，一般群が44.7%であり、少なくともこれらの中例に関しては、文法文の過小化現象（C文の存在）が無視できないほど大きいと言える。

つぎに、第1文、第5文、第10文を取り上げ、中間言語と目標言語の規則の違いにスポットライトを当ててみよう。まず、第1文については、英語群の62%（23名）が非文という誤った判定をした。その判定理由としては、だいたいつぎのような記述がなされていた（中間言語規則はIで、目標言語規則はTで符号化する）。

(I1) 料理する (cook) の目的語は材料でなければならない；夕食 (dinner) を料理することはできない。この規則は、つぎの日本文 (1a) も非文であることを意味する。

(1a) 姉は毎日夕食を料理する。

しかし、実際には (1a) は日本語として文法的である。なぜならば、「食事」は「食事₁（食べる行為）」と「食事₂（食物）」の2つの意味があるからである。したがって、被験者の第1文の誤判断の原因是、“dinner”に対応する「夕食（夕方の食事）」が「食事₁」として脳裡に浮かんだためであると言えそうである（確かに、「食事₁を料理する」は非文となるが、実際には語に1や2を付すわけではなく、「食事₁」の点で (1a) が非文であるといふのはナンセンスであろう）。一方、興味深いことに、英語の“dinner”も「食事」と同じように多義的である。すなわち，“dinner”は“main meal of the day”であるが、この“meal”は“meal₁: occasion of eating”と“meal₂: food that is eaten”的2つの意味があり、「食事」に似たような対応をしている（英語においても“My sister cooks dinner₁ everyday.” が非文であるといふのはナンセンスである）。

そうすると、(I1) のような中間言語規則をもっている学習者は、まず (T1) のような規則を学習する必要がある。

(T1) dinner=main meal {meal₁: occasion of eating
meal₂: food that is eaten}

これによって、少なくとも第1文のような文例を誤りとする誤りはなくなるであろう（ただし、“cook”=「料理する」という規則は “I cook sashimi” のようなAの領域（図1）の誤りを生む可能性をはらんでいる。したがって、最終的には “cook=prepare (food) by heating” も加えなければならない）。このような (T1) を獲得するためには、英語母国語話者や英語教師の書きことばや話しことばの中で第1文のような文例に学習者が遭遇す

ればよいと思われるが、もし (I1) の規則の定着度が弱ければ、(I1) を放棄し、(I1') dinner=main meal(meal: food that is eaten) という新たな中間言語規則を作る可能性もある。

つぎに、第5文については、つぎのような中間言語判定を行なったケースが少なくなかった。

(I5) *be good at* という熟語のうしろには動詞の ~ing 形が来なければならない。

すなわち、第5文を非文とした被験者の多くは、つぎのような文のみが文法的であると述べている。

(I5a) I am very good at playing shogi.

この中間言語規則 (I5) は *be good at* の選択制限を過小般化 (undergeneralize) している。被験者は (I5a) のような文例のみに接し、第5文のような文例をこれまで経験しなかつたためにそれを非文と見なすようになったのであろう。しかし、今後、第5文のような文例を見たり聞いたりすれば、(I5) は容易に修正されると思われる。

第10文に関しては、これを非文と見なす被験者の多くはつぎのように述べている（これは “John gave me the book.” などの類推かもしれない）。

(I10) *invite us* のうしろの *to* は不要である。

これに対して、POD の “invite” の項が示す標準規則（目標言語規則）はつぎのようになっている。

(T10) Request courteously to come [to dinner, to one's house, in, &c.]

そこで (I10) を POD 風に書き直すと、つぎのように表わされる。

(I10') Request courteously to come to [dinner, one's house, &c.]

このような規則をもつ被験者は、例えば (10a) のような文を英語母国語話者と共有する一方で、(I10b) のような非文を生成するであろう。

(10a) John invited us here.

(I10b) *John invited us the dinner.

この場合は、中間言語規則と目標言語規則にズレがあるわけであるが、被験者が第10文のような文例を経験すると、(I10) を (T10) のように修正する可能性もあるが、(T10) を包含する (I10") を作る可能性もあると思われる。

(I10") Request courteously (to) [dinner, one's house, &c.]

つまり、“to”は任意に省略できるという規則である（機能語が任意に省略できる “Don't look at me (in) that way” のような例を知っている学習者にとって、

(I10")のような規則は必ずしも奇異なものではないであろう。もしこのような規則が作られると、それを修正するためには、第3者からそれを直接指摘してもらうか、(I10b)が非文法的であると思うようになるくらい頻繁に第10文のような文例のみに接するか、のいずれかであろう。

考 察

英語群のうちの何名かは、将来、中学校の英語教師になる。そのとき、中学生の書く文法文を非文と見なして誤った指導をする危険性があり、それは無視できないマイナス効果を学習者にもたらすことが考えられる。それゆえ、このような文法文の過小化現象の防止を真剣に考えなければならない。そのためには、まずそのような現象が生まれる背景を明らかにする必要がある。

言語論的な背景は、第1文、第5文、第10文を例として述べたが、もっと基本的な指導論的な背景を見逃してはならない。

英語の教師は生徒の作る非文（ときには上述のような文法文）を重大視する。概して、母国語話者よりも誤りに対して厳しい（James, 1977）。それは必然的に学習者にも影響し、学習者も誤りを重大視するようになる。誤りに恐怖を抱くようになる。まさに、この誤り恐怖症が文法文過小化現象の根幹にあると考えられる。学習者が英語を書くときには回避方略（avoidance strategy）を用い、自信のない表現は使わないようにする傾向がある（Schachter, 1974）。これは話す場合も同じであろう。それが高じたのが、この文法文過小化現象なのである。

このような考察から、指導者側が何をすべきかは自ずと示唆される。すなわち、誤りに対して寛大であり、自由にいろいろな表現が試みられるチャンスを学習者に与えなければならない。誤りが非難、軽蔑、減点の対象ではなく、その逆の感情を惹起させる源泉となるような雰囲気作りが必要である。母国語学習では、子どもの誤りは嘲笑や微笑を誘発する楽しい言語活動でこそあれ、非難の対象ではない（拙著1985年）。もちろん、それは図1のA文を増大させることにもなるであろう。しかし、その場合、きわめて大きな代償が支払われることになる。学習者が誤りを犯すたびに萎縮するならば、A文は減少

するが、C文が増大し、図2のBのようになってしまう。それに対し、自由な表出の機会が与えられる場合、C文が減少し、A文が増大するが、言語学習の重要な鍵も与えられる。すなわち、言語表出を行なう機会が多ければ多いほど、中間言語規則検証の機会も多くなり、目標言語に近づく可能性も高くなるということである。

自由活発な言語表出のできる心理的土壤が与えられると、指導者側の関心は、正当的に、未知の語や形態素から成るC文の減少および既知の語や形態素から成るA文の減少に向かわれる。そのような理想的な条件下では、学習者はA文を指導者側に開陳できるほど十分に言語表出行為をすることになる。当然のことであるが、学習者の有するきわめて多くの文の中でどれが目標言語から見て非文であるかは学習者にわからない。コミュニケーションの連続の中でそのような非文はランダムに出てくるであろう。そして、非文（A文）表出のその時にそれを指摘し、他の表現を新たに作らせたり、相当する文法文を提示したりすることが、指導者側の仕事のひとつとなる。

その結果、今度は再びCの領域が拡大する可能も出てくるであろう。しかし、その度合は以前の度合に比べて著しく低いであろう。そして、言語学習が続く過程でそのようなC文に接するであろう。そしてまた、A文を作るかもしれないが、その度合も以前より低くなるであろう。こうして自由闊達な言語表出活動を続けながら、その目標言語に収斂していくことになるのである。

それゆえに、言語学習では言語表出がきわめて重要な役割をもっていると言わなければならない。その意味で、コミュニケーションを行なうこととは重要である。かくして、言語習得はひとりではできないという自明な結論に至るのである。

（広島大学助教授）

参考文献

- James, C. (1977) "Judgements of error gravities," *English Language Teaching Journal*, 31, 116-124.
Schachter, J. (1974) "An error analysis," *Language Learning*, 24, 205-214.
拙著 (1985)『子どものことば——小さなことばの不思議』有斐閣新書。

アメリカの人種と民族 (IX)

國 弘 正 雄

インディアンについての話をつづけるに先立って、こし7月8日号の *Time* 誌が The Changing Face of America とサブタイトルして、移民の問題を大々的に取り上げたことをぜひともご報告しておく必要を感じます。

アメリカの人種と民族というテーマを論ずる以上、この immigrants という問題は、避けて通ることのできない一大ポイントだからです。

とくにさいきんアメリカに行くと、明らかにインドシナ系と思われる東洋人に多く接すること、一昔前まではイタリア人やユダヤ系とおぼしき人々が営んでいたグロッサリー・ストア——とくにニューヨークのそれ——が韓国系の人たちによって経営されていること、などに気づくことが多いだけに、*Time* 誌のこの特集はまさに時宜を得たものといえます。

大体、この The Changing Face of America という副題自体が、まさにソノモノズバリで、もはやアメリカをもって白人中心の、とくにアングロサクソンの国とは断じられなくなってしまっています。かの WASP とか WASP-NN といいうい方も古さび、hyphenated-American という表現も、一方では新移民の流入とともに復活の気ざしをみせながらも、こう数がふえてくると、ハイフエン付きなどと呼ぶのは気がさすのか、あまり息の長い復活とはいえそうにありません。

むしろこの hyphenated という接頭語 (?) は、これは全くの余談ですが、小生が些か専門に勉強している人類学において、ハイフエン付き人類学というのがものすごい勢いで拡散しているのです。

アメリカ流の文化人類学 (cultural anthropology) とかイギリス流の社会人類学 (social anthropology) というのはかなり年季が入っていますが、フランスで盛んな political anthropology や legal anthropology はとにかくも、このごろのように医学人類学とか薬学人類

学、数学人類学とか映像人類学などといいう hyphenated anthropology となると、もう当方などの手には負えなくなってしまいます。

言語人類学とか言語と文化 (language and culture) などといいうのは、うんと身近かで、わかりもよからう、というものです。

話はいさか脱線してしまったのですが、この *Time* 誌の project、大体が3つの部分から成り立っています。

その第一は総論にあたるもので、次のように要約されています。題して *America's changing face*。

Like those who came before them, the newest Americans come for all kinds of reasons, and all contribute spirit and energy to the nation's uniqueness. (*Time*: July 8, 1985, p. 5)

(大意：彼らより前にやってきた古参のアメリカ人と同様に、新入りのアメリカ人もありとあらゆる理由でこの国に到来し、アメリカのもつユニークさにその精神とエネルギーとを寄与している。)

Ellis island や the Statue of Liberty などかつての移民の波の数波を象徴するアメリカ的風物を紹介しつつ、簡潔なサマリーが展開されています。

次は Hispanics に焦点があてられています。Hispanics: Making the Latin presence felt と題されたヘッドラインのあとにつづくのは、こういう小文です。

Never before has the U.S. absorbed so many new comers speaking the same language and displaying old-fashioned devotion to God, family and work (*Ibid.*: p. 5)

(大意：ヒスパニックス：重きをなしつつある存在：さすがのアメリカといえども、同じことばを話し、神や家族や勤労に対し昔風の献身を示す新入者をかくも多数受け入れたことはついぞなかった。)

むろん the same language といいうのは——フランス

語をしゃべるほんの一握りの Haiti からの移住者を例外として——中南米スペイン語を指すわけで、その多くが熱心なカトリック教徒であることは、あらためて説くまでもありますまい。

Latin とか Latino と呼ばれることもあり、このあたりの事情については小著『アメリカ英語の婉曲語法』(エレック出版部) 全3巻の下巻でくわしく述べてありますが、さいきんでは Hispanics という表現が定着したかのごとくです。

とにかくメキシコ系やプエルトリコ系以外にも、スペイン語を母語とし、Hispanic な文化伝統の上に立つ彼らが、有力な首長をあちこちの州や都市で出すなど、無視できない一大勢力になりつつあることは事実です。

次にとくに私どもに大きな関心を喚ぶのが、アジア系の流入と、その成功ぶりです。

同誌はこういいます。

Asians: A wave of arrivals with rich talents
Now the fastest-growing minority, recent immigrants from the Far East are excelling in school, achieving on the job and otherwise making it in America. (*Ibid.*, p. 5)

(大意：アジア系：豊かな才能をもたらす新入者の一波：いまやもっとも急速な伸びを示しつつある少数派は東北アジアからの最近の移住者で、彼らは学業は優秀、職場では成果をあげるなど、アメリカの各界でうまくやっている。)

同じアジア人としては嬉しい話です。

そしてもし日本人が優秀であるとするなら、それが日本人に固有な「優秀さ」ではなく、むしろ東北アジア文明圏に属するが故の、そして他の東北アジアの諸民族と共にしあっている「優秀さ」であることを自覚したいものです。

さもないと、かつて小生が月刊誌『世界』の一昨年12月号に書き、少なからぬ反響をよび、英訳ならびに仏訳された「ジャパン・アズ・ナンバー・ワン的症候群」——英文をご希望の向きはお申し出いただきたい——のように、夜郎自大的な尊大さがますますつってきて、日本にとって決してプラスになるとは思えぬからです。

それはともかくとして、とにかくアジア系はさまざまな分野でみごとな成果を収めつつあるのです。

インドシナからの難民を含めてです。

なお、上記の making it in America の make it といいういの方が、アメリカでよく使われる口語表現で、うまくやる、成功する、でかす、ほどの意味をもつこと

は、いまさらご説明するまでもないでしょう。

以上、この Time 誌の Immigrants という名を冠した大特集の大まかな構成をご説明しました。

あとは先生がたが是非ご自身で手にとってお読み下さることを強くお推めします。

よしんば、人種と民族というテーマについて直接的な関心がなくとも、アメリカという存在、しかもその根源的にしてしかも同時にげしく流動している重要な側面について興味をおもちの先生がたには、必読の文字といえるように思うのです。

アメリカとは何ぞや、という古くしてしかもたえず新しい大テーマ、多様の中の統一という国是と原理について知識をあらたにし、理会をブラッシュ・アップなさろうと思われる向きにとてはなおさらです。

さらばといって私が同誌からなにからもらっているわけでは、むろん言うまでもありません。

ただ、いま一つこの特集に関して、A Letter from the Publisher 欄で、John A. Meyers 主筆の物している一文はきわめて示唆に富みます。というのはこの project にかかわった Time 誌の関係者の多くが、彼ら自身、ごくごく最近の移住者であることを、きわめて具体的に、人名や出身地、そしてアメリカへの移住の経緯を詳しく述べているからです。

全部を引用したいのですが、紙幅の都合もこれあり、一部を割愛することをおゆるしねがって、以下に引かせてもらいます。

Senior Editor Henry Muller, who oversaw the project, brought a special perspective to the task, having come from Switzerland at the age of six: "This has reminded me of what makes America unique," he says. "No other country has the courage to let its demographic mix change so quickly, and to bet that doing so will continue to enrich it."

Muller is one of more than 60 foreign-born staff members from 29 countries as farflung as Australia and Bolivia, Germany and Viet Nam. Among the earliest arrivals are Assistant Art Director Arturo Cazeneuve, from Argentina, and Layout Chief Burjor Nargowala, from India. Both became U.S. citizens while serving in the Army during World War II. Time Inc. Editor in Chief Henry Grunwald, who contributed a two-page essay to the issue, came from Austria in 1940 by way of France, Morocco and Portugal.

Many others were displaced by World War II. Deputy Chief of Correspondents William Mader left

Time's immigrants



Hungary in 1944. Layout Artist Modris Ramans fled Latvia in 1945, the same year Reporter-Researcher Victoria Salès was forced to leave the German-occupied city of Danzig. Copy Processing's Lily Eszterag and Reporter-Researcher Ursula Nadasdy de Gallo escaped from Hungary after Soviet troops crushed the 1956 revolution. A different upheaval, this one in Cuba, brought Reporter-Researcher Cristina García to the U.S. in 1961.

Other staff members came because they were seeking opportunities. Chinese-born Reporter-Researcher Oscar Chiang left his homeland for Taiwan in 1949, then moved to the U.S. in 1960 to study and later to work. International Editor Karsten Prager and Senior Correspondent Frederick Ungeheuer came from Germany as exchange students in the 1950s and decided to return as immigrants. Artist Nickolas Kalamaras jumped ship as a merchant seaman more than 20 years ago but regularized his status and became a citizen in 1976. "My papers, covered with bells and stars in honor of the Bicentennial, are a real collector's item," he says proudly. Photographer Ted Thai, who left Viet Nam in 1973, took the group picture on this page.

(*Time*: July 8, 1985, p. 5)

(大意：この特集プロジェクトの総括にあたった主任編集者の H. M. は彼自身 6 歳のときにスイスから移住してきた一人として、独自の視点をこの作業に投入した。

「アメリカがユニークである所以のものを改めて思いおこさせてくれた」と彼はいう、「世界のどこの国であれ、その人口構成がこんなにも速く変化することを許す勇気はもちあわせておらず、そうすることが自らを豊か

にすることなのだと決めてかかる勇気ももちあわせてはいない。」

M. 以外に 60 名を越す外国からの移住者がこの作業に加わった。その出身国は、オーストラリアからボリビア、ドイツからベトナムに至る 29 か国を数える。

そのうちでも最も早くこの国にやってきたのは、アート部門の副責任者であるアルゼンチン出身の A. C. と、レイアウト責任者のインド出身の B. N. である。彼らは第二次大戦に参加することでアメリカへの帰化権を手に入れたのである。一方、タイム社の編集局長たる H. G. は、本号に 2 ページにわたるエッセイを寄せているが、元来はオーストリアを出自とし、フランス、モロッコ、さらにはポルトガルを経て 1940 年にこの国にやってきた。

彼以外にも、第二次大戦によって母国を離れるることを余儀なくされた向きも少なくない。

特派員団のサブチーフたる W. M. がハンガリーを後にしたのは 1944 年のことであった、レイアウト専門家の M. R. がラトビアを逃れたのは 1945 年、そして同年に調査担当班の V. S. はナチドイツ占領下のダンツィヒ自由市を離れるをえなかつた。

コピー・プロセス班の L. E. と調査担当班の U. N. d. G. は、1956 年、ソビエト軍によるハンガリー革命鎮圧のあと、いずれも祖国から逃れてきた。同じく調査担当班の C. G. はキューバ革命後、1961 年にアメリカに到達している。

機会を求めてこの国にやってきた者もスタッフの中にいる。中国生まれの O. C. は 1949 年に台湾に向い、1960 年には学生としてアメリカにやって来て、その後、職を得るに至った。

国際エディターの F. U. は 50 年代に交換学生としてドイツからこの国に来たり、移民として再び立ち戻ってきた。アーティストの N. K. は 20 年の余も昔に脱走船員として密入国したが、1976 年には正規の帰化手続を経て、晴れてアメリカ市民となった。

「独立 2 百年祭を記念してベルや星でかざられたぼくの帰化許可書は、そんじょそこらの並みの帰化許可書とはちがって、好事家の垂えんのまとだ」と彼は誇らしげにいう。

なおこの頁の記念写真をとったのは写真家の T. T. 彼は 1973 年にベトナムからやってきた。)

少々長いとの、固有名詞が多いのとで些かくたびれられた読者もおありかと思いますが、この華麗ともいえる「万国国づくし」が必ずしもタイム誌に限らないことは

承知しておくべきでしょう。

たとえばどこのアメリカの大学に行こうと——いや中高や小学校においてすら——あきらかに外国生まれとおぼしき教員や関係者は、それこそ無数に近くあります。つよい外国语で、ほとんど聞きとれないような英語を話す人も少なくありません。たとえば昔はハーバード、いまはニューヨーク市立大学に席をおいておいでの方シリー・レオンティエフ博士は、その名の示すとおりロシヤ系、高名かつリベラルな経済学者でノーベル賞の受賞者でもありますが、いまだにロシヤ訛は一つもなくなつてはおらず、理論の深遠さや学問のふかさもさることながら、発音や抑揚といった次元で受講生のナヤミのたねとなっています。

小生もなんどかお目にかかる折がありました、それはスマジイばかりのお国訛の英語、いやかすかに英語とも聞こえることばではありました。

同じことは、今世紀最大の生化学者といわれ、むろんノーベル賞に輝やくアルバート・セント=ジエルジ博士についてもいえます。

その *The Crazy Ape* や *What Next?* は若者向けのすばらしい名著で、小生も『狂ったサル』として訳書をサイマル出版会から、解注書を朝日出版社から世に問うていますが、ハンガリー訛というのでしょうか、これまた相当なものです。そしてハト派のジエルジ博士とは対照的な立場にある「水爆の父」エドワード・テラー博士も、この点ばかりはハンガリー生まれ——ただし後者はユダヤ系ですが——として、同じ訛を共有しています。

キッシンジャーのドイツ訛の英語は皆さんもすでにレビその他でご案内でしょう。同じくユダヤ系でいまは故人となった、かの「21世紀は日本の世紀」という予言(?)で知られるハーマン・カーンなどは、アメリカ生まれのくせに、生涯を通じてその Yiddish 訛が抜けずに、われわれを悩ませたものです。なんでも彼は、Yiddish——ドイツ語に似た、主として中東欧出身のユダヤ系の使うことば——が first language で、英語は第二言語だったと聞きました。

一昔前のアメリカの大都会の ghetto では、こういった事情も稀れではなかったのです。

そしていまや、再び、ただし往時とはよそおいをえて、新しい移住者の波があの国を洗っているのです。

その点、ここ 2 年かそこいらの間にやっと外国籍の学者研究者を国立大学に迎え入れるに至った日本、それもほんの一握りの、まさに token representation でしかないという事実、さらには多くの都道府県がいわゆる「国籍条項」なるものを設けて、日本生まれで日本育ち、

しかも正規の日本の教育を受けた在日朝鮮人を、たとえば教職から閉め出し、全国でわずか 30 人ぐらいしか小学校教員がいないという狹量さとふところの浅さ、とはあざやかなコントラストを示しているとはいへぬでしょうか。

属人主義と属地主義のちがいとはいえ、彼ら日本生まれの韓国・朝鮮人はアメリカなら当然アメリカ市民です。

さいきんの指紋押捺の強制といい、長野県——有数の教育県として知られる——における在日韓国人女性の正規教員への配任拒否といい、国際化時代とやらにまつこから背馳するような状況に、いらだしさと懸念とを抱くのは、小生一人ではないだろうと思うのですが、いかがでしょうか。

なおいささか余談にわたりますが、さきの引用文中で “jumped ship as a merchant seaman” というくだり、つまりは不法入国した、というわけです。商船の船員として無断で船をすてたまま、アメリカ人の中にまぎれこみ——disappeared into the crowd という表現が比喩的に用いられます——やがて正規の手続を経て市民権を獲得する——take out the citizenship papers というお決まり文句があります——という、一昔まえはよくあった話で、私もかつて同様の過程を経てアメリカに居ついてしまった日系のご老人を知っていました。

昔ばなしをいろいろ伺ったものです。

密航者——stowaway といいます——として船員にパケたり荷物にまぎれて密入国したという話も往時はよくあったようです。

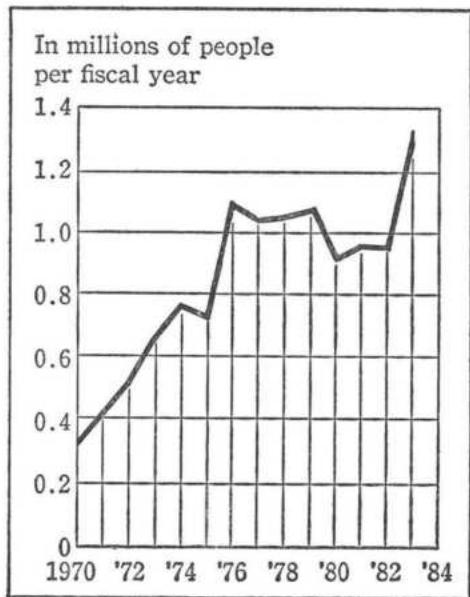
ただ、さいきんまたこの不法入国というテーマが大きな社会問題、ないしは政治問題に発展してきています。

主として国境を接した隣国メキシコからの「不法」入国者が多く、これについては何れメキシコ系を取り上げるときにくわしく解説するつもりですが、illegal aliens、ないしは形容詞を名詞化するというアメリカ人お得意の巻の造語法にしたがって illegals と呼ばれるのが「不法」入国者です。

とくにメキシコからの illegals は、米墨国境沿いのリオ・グランデ河を越えてくるということもあり、いまでは昔ほどの水量がなくなったにもかかわらず、ときとしては相変わらず wetback と呼ばれています。リオ・グランデ河を泳いで渡ってくるので、背中が水でぬれています、というのがこの口語表現のルーツです。

それはとにかく、不法入国者——とアメリカがみなす存在——の増大はいちじるしく、以下の図表がこの点の事情を明確に物語っています。

Aliens apprehended in U.S.



Note: The total illegal population residing in the U.S. is estimated to range from 3 to 6 million
Chicago Tribune Graphic:

Source: U.S. Immigration and Naturalization Service
(*Pacific Stars & Stripes*: Aug. 13, 1984)

(大意：合衆国であげられた外国人。単位：百万人一財政年度あたりにつき。注：合衆国に居住する不法入国者の総数は300万から600万人の間と推定される。シカゴ・トリビューン紙図表班作製。資料源：合衆国出入国管理局帰化庁)

この300万から600万の間というのは、ずいぶん大ざっぱのように思われますが、ことの性質上、やむをえますまい。

ところでこの問題が高度に政治化していることは、以下の新聞報道で明らかです。

これまた全体がかなり長いので、そのほんの書き出し部分をご紹介するにとどめますが、不悪お宥し下さい。

記事全体の大見出しへ Alien problem has hard solution (不法入国問題の解決は至難事)，とあり、Cox News Service の Andrew J. Glass 記者の by-line 入りの記事です。かなり皮肉な筆致で貫かれていて、大意もできるだけ工夫してみました。

"We have lost control of our own borders," Ronald Reagan tells us. "And," the president adds, "no nation can do that and survive." The president states the problem. But can he point the way toward

a solution? It doesn't look that way.

"The White House has never been the greatest ally in the cause," says Sen. Alan Simpson, a Wyoming conservative who has taken on the thankless task of trying to steer an immigration reform bill through Congress. "You know that many of his advisers are from California," he adds. "California and Texas are the tall weeds of immigration. You have to wade through that California crew before you can get to him."

Reagan has told Simpson that he's worried about money. He fears the states could tap the treasury for the cost of bringing pardoned illegal immigrants into the mainstream.

(*Pacific Stars & Stripes*: Aug. 13, 1984)

(大意：「われわれはもはや国境のコントロールができなくなってしまった」とはレーガンのご託宣である、「そんな国で生きのびたためしはない」とものたまう。

もっとも大統領も、問題の提起はしてくれるが、果して解決の方向を指示示しているかというと、どうもそうではなさそうである。

ワイオミング州選出の保守派の上院議員（共和党）で、移民法の改正案を通そうなどというありがたくもない課題にとりくんできたアラン・シンプソンはいう。

「ホワイトハウスはこの点については力を貸してくれたことなんぞ、絶えてないんだ。なにせ、大統領の側近の多くはカリフォルニアの出身だろ」とことばを継ぐ、「で、カリフォルニアときたらテキサスと並んで移民の巣くつだもんな。あのカリフォルニアの連中どもをかきわけかきわけしないと、大統領にお目どおりがかなわなってわけさ。」

金のことが心配で改正に手がつかない、というのがレーガンのシンプソンに対する言い分である。不法入国者の罪を許して、れっきとしたアメリカ人にしてやる上で、各州が連邦政府の財源をあてにされるのを怖れている、というわけだ。)

このシンプソン改正案というのは、不法入国者でいまなお日蔭の存在——live in the shadows というそのもののズバリの表現が英語にもあります——に甘んじ、戦々兢々としている人々を助けようというもくろみなのです。

でもこの改正案は、保守派進歩派、共和民主両党、経営者労働組合の双方からはさみ討ちにあってはいるばかりか、当の Hispanics のおエラ方たちからもサンザンの目にあわされており、まさに四面楚歌の歎きをかこっているのです。

ですからさっきの Time 誌に名が出た元船員なぞはよほどの幸運の主といえます。

さて、この辺でやっとインディアンの話に戻らせてもらいます。

一つ、この *Time* の特集ではインディアンへの言及はまったくといってよいほど見られませんでした。

それもその筈、彼らこそは南北アメリカ大陸、そしていまの合衆国の原住者—native Americans という表現はこの点で適確そのものに他ならぬからです。

すでにご紹介したでしょうか、かつてピットバーグのアメリカ・アルミ会社の巨大な建物のわきで、あまり品のよくない中老の白人——うらぶれた感じでした——から小生、“Go back where you come from!”と一発かまされたことがあります。日本人とみたか中国人とみたか、とにかく新参の東洋系とみてとったのでしょうか。もう25年も余の昔のことです。

そこで小生は突きにインディアンをよそおいました。

「何をぬかす、ここは元々は俺たちの土地だ。お前たちこそあとから入ってきやがって、お前こそとっとと元の国に戻るがいい」

われながら上出来の気軒であり、威勢のよいタンカではありました。その白人——あるいは失業者かなんかで東洋人に職を奪われたと思いこんでいた哀れなヒトだったのかもしれません——すぐさま立ち去っていったものです。

むろんこれも、われわれ日本人と彼らインディアンとが、元をただせば同じ蒙古人種 (the Mongoloid), つまりは黄色人種に属しているから可能だった一幕で、そうでなければこうはいきません。

で、この where you came from という科白には where you belong to などというヴァリエイションもありますが、ときたまぶつけられます。数年前、テキサスはフォート・ワース・ダラス空港でこうぶちかまされ、排外主義 (exclusionism) や恐外主義 (xenophobia)，さらには白人優越主義 (white supremacy) の根っこに触れる思いがしたことです。

先生がたもご要慎めされるよう、とくに日米貿易摩擦の飛ばっちりがこういう形で出てくることも絶無とは思えないので、ひとことご注意申し上げておきます。

もっともインディアンとの同根性というのも、しょせんは皮膚の色次元のこと、自然との共生意識 (symbiosis)，つまりは白人の Man against Nature に対するに、Man with Nature というよりもやさしく深遠な自然観などの面で、もともとは多くを共有していたとはいえ、いまの日本人が、貧しいインディアン——中南米ではインディオとかインディヘナと呼ばれます——と共感しうる部分というのは、残念ながらまことに限られていて

ます。

このあたりの事情を、世界的なバイオリニストで、しかも人間観照のたしかな目の持ち主として、小生が敬愛してやまぬ黒沼ユリ子さんがその名著『メキシコからの手紙』——(岩波新書「インディヘナのなかで考えたこと」とサブタイトルされています)——で次のように述懐し告白しておられるのは注目に値します。人類学者のご主人といっしょにインディオの村落で彼女はこう気づきます。(同書77~78ページ)

「私は、自分がアメリカ大陸の原住民の祖先と同じアジア人であることから、何か簡単に、ワステッカの人たちと近づけるようになるだろうなどと思ってきたのが大きな誤算であったことに気がついた。それはそんなに生やさしいことではないのだ。よく考えてみれば、見るからに栄養が十分に与れていることがわかり、着替えをたくさん持って洗濯のできた服を着、地べたには腰をおろさず、裸足では歩いていない私が、そうやすやすと彼らの仲間に入れるはずがなかった。私の感傷的とも言えるインディヘナに対する連帯意識など何の役にも立たない、厚い厚い壁が彼らと自分との間にあることを確認せざるをえなかった。(中略)

私は突きはなされたような気持で、弱々しい笑顔をつくりながら、まるで細い木の板のように突き出された彼女の褐色の手に、彼女の要求する、まるで信じられないような安い値段の何ペソかを払い、頭にのせられるように底が丸くくぼんでいる壺を受け取って、その場を、離れた。」

インディオのものもあきらめに裏打ちされた柔軟さと、黒沼ユリ子さんご自身の人間味の潤おいとが匂い立ってくるような文章ではあります。

中南米のインディオについての第一等の著作がここにはあります。

さて残りページも少なくなりました。以下の余白で、合衆国のインディアンについていくつかの用例をご紹介しておきましょう。

その第一は Indian summer です。

これはイギリスでは St. Martin's summer と呼ばれる季節のこと、小春日和などと訳されますが、こういったときがインディアンの襲撃の多い日、ということから生まれたアメリカ的表現であることを思うと、インディアンというのは残忍で狡猾で攻撃的という白人サイドの身勝手きわまりない思いこみが蕩揚しています。

We were just setting the last bowl in place on the table we'd set beside the front door when the

first clap of thunder echoed up the valley. We opened the door and stepped out onto the porch. A sudden Indian summer storm was rolling up the valley, enveloping it in threatening dark clouds.

(*Secrets*: Dec. 1983, p. 27)

(大意：ちょうど玄関のところにしつらえたテーブルにさいごのボール皿をおこうとしているときだった。さいしょの雷鳴が平原いっぱいにはじけた。私どもはドアを開き、ポーチの方に足をはこんだ。平原を小春日和にありがちな強風が突如として吹き荒れ、いまにも降り出しそうな何層もの雨雲で平原を覆おうとしていた。)

Indian summer は天候が変わりやすい時期のものであることをこの用例は示唆していますが、と同時に Indian の襲撃におびえた白人植民者たちの psyche がたゆたっているような気がします。

もっとも Indian summer というのは、ものみな芽生え、精気と活力とがみなぎる時期でもあります。次の2つの用例がそのことを暗示しています。

さいしょは——小生のような——初老の男が年甲斐もなく、ヤングに嫉妬を覚えたりしているところ。時はまさに Indian summer のです。

It was these sprightly Indian summer days that put life into him, made him yearn for lost years and burn with envy of the youth on campus... ah, to be twenty again.

(Laura Duchamp: *A Big Girl Now*, p. 6)

(大意：ちょうど心がはずむ小春日和のひとつどころであつた。生氣を与えてもらった彼は、失なわれた青春の日々をなつかしみ、大学生の若さをやっかむのだった。ああ、もう一度はたちに戻れたらな……)

次の用例は、いまではフランスやドイツなどのワインにひけをとらぬとされる、カリフォルニア・ワインの主産地ナバ平原に関するもの、なおアメリカ英語における valley は、イギリスの詩語の vale などとは似ても似つかない大河川流域を指すことが少なくないので、渓谷という訳語よりは、むしろ平野とか平原とか訳した方が実情に近いので、その点、注意していただきましょう。

As Indian summer once again heralds the harvest season in California's Napa Valley, bunches of purple Cabernet Sauvignon and golden green Pinot Chardonnay are being picked on the hilly slopes of this premium-wine growing region. They are then quickly trucked to the scores of wineries that branch off Highway 29 from Yountville north through Oakville and St. Helena on up to Calistoga. The crush and fermentation follow.

(*Business Week*: Oct. 27, 1980, p. 48)

(大意：ナバ平原に小春日和が訪れるとき、またしてもワイン用ブドウの収穫シーズンの到来である。ムラサキ色のキャボネ・スピニヨン種や、黄金色がかったミドリ色のピノ・シャドナー種のブドウが、この上質ワイン生産地帯の丘陵地でつまれようというのである。)

つまれたブドウはただちにトラックでヨントビルで29号線をはなれ、オークビルやセントヘレナを経てカリストに至る地域に点在するいくつものワイン工場に送られ、そこでブドウの粉碎と醸酵とが行なわれるはこびとなる。)

これは何れも Indian summer のもつ平和的な側面ですが、Indian peace-pipe とか calumet とか呼ぶ、平和回復のシンボルもあります。以下はそれを下敷にしたやや古い用例です。

In dealing with student dissidents, perhaps a more effective coolant might be the joint (marijuana cigarette), which has sealed many a youthful alliance. Indeed there is a precedent for such get-togethers in the American Indian ceremony of the peace pipe, which was often filled with "kinnikinnick"—a mind-bending admixture of hemp and the inner bark of dogwood.

(*Time*: June 7, 1968, p. 25)

(大意：学生と対処する際、彼らのアタマを冷やすもっと効果的な手段はマリファナかも知れず、現にこれをまわし飲みすることで多くのヤング集団の崩壊が救われている。この手の手打方式の前例には、アメリカ・インディアンの「平和のパイプ」というのがあり、ハシシとアメリカ花みずきの内皮を混ぜたものを吸いあったものである。)

敵対的で非平和的と白人にみなされてきたインディアンに、こういう儀式があったことは注目されます。どうでしょう、レーガンとゴルバチョフ両首脳で the peace pipe をまわしのみしては。

なおインディアン6部族が作ったいわゆるイロコイ同盟が、ある種の国際平和組織として、時代の先端をゆくものであったこと、そして植民地各州の連合をくわだてるに際して、建国の父祖、とくにフランクリンが参考にしたこと——1754年のことです——などについては別の機会にもっとくわしく思います。

(国際商科大学教授)

『英語展望』 バックナンバー案内

No. 83 Spring 1985

- 〔特集〕 生きた授業を創る——第20回英語教育研究大会報告
英語教師と英語教育の質 小笠原林樹
シンポジウム：Oral Approach の理念を生かす
授業のあり方 鈴木和夫
／関典明／宮下拓朗／永尾光史
実演授業：Teaching Plan 稲垣晴彦
座談会：実演授業をみて 伊藤健三
／伊藤元雄／稻垣晴彦／古川法子
ELEC 賞論文：Why Don't We Go Back to the Basics
..... 大内義徳
第二言語習得の普遍的特性 大塚達雄
教師の役割と授業の見方 下村勇三郎

No. 82 Autumn 1984

- 〔特集〕 教科書を考える
対談：応用言語学と中・高英語教科書
..... 伊藤健三／小池生夫
英語教科書検定の実像と虚像 小笠原林樹
優れた英語教科書出現の条件——
検定制度がなくなれば優れた教科書が現れるか
..... 若林俊輔
鼎談：現場からみた英語教科書 吹貝賢一
／阿原成光／望月国男
ELEC 賞論文：英語基本形容詞の型と語法 ... 細田健次
Natural Approachについて 有元将剛
授業の中で覚えさせるには 名和雄次郎

No. 81 Spring 1984

- 〔特集〕 第19回 ELEC 英語教育研究大会報告
アメリカ研究と言語文化 本間長世
Perspectives on the Teaching of English in Japan
..... Dennis E. Schneider
実演授業：Teaching Plan 永尾光史
シンポジウム：Oral Approach とこれからの英語教育
——中・高における実践研究 山家保
／石川喜教／望月国男／佐藤和子
対談：良い辞書の条件 小島義郎／伊藤元雄
最近の Language Transfer 論 玉崎孫治

No. 80 Autumn 1983

- 〔特集〕 高校英語の可能性
座談会：日本人の英語力——高校英語の果す役割
..... 羽鳥博愛／A.J. ターニー／大木忠郎
座談会：高校英語への期待 伊藤健三
／池田重三／中田実／永尾光史
音声指導のあり方 田村 泉
表現力をどう伸ばすか 伊藤克敏
高校英語の文法指導における問題点 森住 衛
読解力の到達目標 伊藤嘉一
異文化理解教育の視点 中村 敬
ピジン／クリオールと言語獲得と第二言語習得
..... 田中春美

A. S. ホーンビーと *ISED, OALD*

小島 義郎

英語学習と英英辞典

今回は、日本の学校で長年教鞭をとり、バーマー (Harold E. Palmer, 1877—1949) とともに日本の英語教育史に大きな足跡を残したホーンビー (Alexander S. Hornby, 1898—1978) が、戦前の日本で編集し、本格的なものとしては世界最初のものといわれた学習者向け英英辞典 *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (開拓社, 1942, 昭和17年; 以下 *ISED* と略す) と、その第2版 *The Advanced Learner's Dictionary of Current English* (Oxford University Press (OUP), 1963; 以下 *ALD* と略す)、同第3版 *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OUP, 1974; 以下 *OALD* と略す)について述べることにしよう。

ホーンビーの辞書は学習辞典なので、本題に入る前に、英語学習と英英辞典の関係について少し考えてみたい。英語学習には本当は英英辞典を使うのがよいということはよく言われることであるし、英語教師にすすめられて英英辞典を買う人も多い。しかし、一般には、なぜ英英辞典が学習に役立つかということについて誤解したり、よくわかっていない人が多い。たとえば、英語を英語で説明してある辞書を使えば英語の練習量が増えるからよいとか、英語でものを考える習慣がつくからよいとかいう類である。これらも、もちろん英英辞典の効用の一つには違いないが、このような消極的な目的では、苦労して英英辞典を使いなれてみようというモティベーションを起させるには力が足りないのである。使いなれない人にとっては英英辞典を使うことはたいへんな苦痛である。すなわち、ある語をひくと、語義の定義の中にいくつも不明の語があり、それをさらにひくとそこにもまた不明の語があり、それをまたさらにひくとそこにも……という具合にきりがない。苦労の末やっと何とか定義を読みとっても隔靴搔痒で意味が漠然としてつかめず、不

安のあまり英和辞典をひくとそこにはばかりの訳語があげてあって（本当はずばりではないことが多いのだが、それには気がつかないのである）、かんたんに納得がいったような気持になるという経験をもっている人は多いはずである。日本の大学生の中には、何らかの英英辞典を所有している者や、何度か使ってみた経験のある人はかなり多いのだが、常に座右に置いて使用している人の数は非常に少ない。この事実から見ても、単に英英辞典は英語の練習になるからというようなすすめ方ではだめだということがわかる。よほど強くその効用を印象づけない限り、苦労しても使いなれてみようという気を起きさせることはできないと考えられる。

では、英英辞典を使用する第一の目的は何かといえば、それは見出し語について、訳語ではなく定義が与えられているからである。すなわち、訳語には日英間の意味のずれが伴うが、定義を見ればその意味領域、意味特徴が明確にわかるのである。このことは英語教師の間では周知の事実であるが、一般の人の間にはまだまだ知られておらず、もっと声を大にして啓蒙する必要がある。

以上のようなことから考えれば、英英辞典でとくに有用と思われるは語義の欄である。文型や用例、語法解説なども語義の欄と相互依存的になっているのが普通だから、大切なのはもちろんだが、それらは英和辞典でも間に合うことが多い。もっとも、最近の英和辞典はかなり語義の記述が改善されてきているから、英和辞典には訳語しか載っていないなどと言うのは言い過ぎだが、それでも、英英辞典を常用する効果が絶大であることには変りがない。英英辞典では、たとえば、

muse vi. 1. to become absorbed in thought; esp.: to turn something over in the mind meditatively and often inconclusively (*Web. Coll.*)⁹

のような場合、esp. 以下の記述が重要である。これによって、*muse* は過去の思い出などをあれこれと思いめぐ

らすような場合に使うのであって、ponder や meditate などの類義語とは意味あいが少し違うことがわかる。これをかりに、

muse *vi.* 1. 熟考する、瞑想する

という訳語だけで判断すると、理解が不完全になる。また、英英辞典でも、*POD*⁷ のように、

muse¹ *v.* ponder, meditate; say meditatively

と類義語だけを与えてあつたり、あるいは定義をかんたんにして *esp.* 以下に当たるところを省いてあつたりするのは望ましくない。これでは苦労して英英辞典を使う意味がない。このように同じ英英辞典でもいろいろと差がある。概して小型のものや和製の英英辞典にはこの傾向が強い。

そこでせめてカレッジ版程度のものを使うように学習者にすすめたいが、学力の問題からなかなか困難な面がある。そうなると、どうしても学習用の英英辞典で、しかも上に述べたような欠陥がなく、意味の記述も詳細なものが必要になってくる。現在では、ロングマン社やチャンバーズ社をはじめ優秀な学習用英英辞典が多数出版されているが、昭和の始めごろにはそんなものは一つもなかった。いや、作ることも考えつていなかつたと言つてよい。当時の学生たちはみな *POD* や *COD* を買わされ、泣く泣くひいたものである。ホーンビーのものより一足早く1935年にはマイケル・ウエストの *The New Method English Dictionary* が出ていたが、これは初級用のかんたんなもので、*ISED* などとは比べものにならなかつた。そんなころに、しかも昭和17年という太平洋戦争のまつただ中の我国で、開拓社という日本の出版社から、しかも世界初の本格的学習用英英辞典が出版されたということは信じ難いような不思議なことである。

日本におけるホーンビー

ホーンビーは英國西部の古都チェスターで1898年に生れた。同市のグラマー・スクールを経てロンドン大学のユニバーシティ・コレッジを卒業し、1924年（大正13年）26歳のときに英語教師として来日し、それから1936年（昭和11年）3月までの12年間、当時の大分高商（現大分大学）で英語を教えた。同年4月、英語教授研究所（The Institute for Research in English Teaching, 以下 IRET と略す）の所長であったバーマーの招きで上京し、同研究所の顧問となり、太平洋戦争勃発のため1942年（昭和17年）交換船で離日するまでその地位にあった。IRET は1922年（大正11年）に来日したバーマーがその翌年創立したもので、現在の語学教育研究所（The Institute

for Research in Language Teaching；以下語研と略す）の前身である。語研に問い合わせ教えて教えてもらつたことによると、IRET が語研と改名したのは1941年（昭和16年）12月14日だそうである。12月8日の開戦後すぐに特高警察がやってきて、米英と戦っているのに「英語教授」とは何事ぞと改名を迫つたからだといふ。バーマーは1936年（昭和11年）に離日し、所長は石川林四郎、市河三喜と変るのであるが、ホーンビーは顧問であり、同時にバーマーの後を継いで IRET の機関誌（*The Bulletin*）の編集長も勤めた。この経験は彼が後年プリティッシュ・カウンシルの機関誌 *English Language Teaching* の編集長となつたとき大いに役立つようである。

IRET 在職中は、同時に東京外語、東京高等師範、東京文理大などに出講して英語を教えた。ホーンビーがどういう教師であったかについて、昭和13年から彼が離日する昭和17年までの足かけ5年間、東京外語で同僚だった小川芳男氏が『英語交遊録』（三省堂、1983）の中で次のように書いている。

「彼はチェーン・スモーカーで今にも落ちそうな具合にタバコを口の端にくわえ、つば広の帽子をかぶって、ちょっとお尻を振りながら歩くというのが氏の特徴でした。

氏の英語教授というのも、また一風変ったものでした。氏やバーマーの用語に24の変則定形動詞（24 anomalous finites）がありますが、この使い方を刷り物にして学生に配り、徹底的な訓練を行なつた。Did you go? に対して Yes, I did. とすぐ口をついて出るようにする、完全に技術的な訓練です。だから文学好きや理論家の学生には評判が悪かったが、後に教職についた者は、先生の授業は面白くなかったけれども、今になってみると非常に役に立つていると、例外なく感謝しているようです。」

この話から察するに教室でのホーンビーは面白おかしく授業をすすめるタイプではなく、ドリル中心の厳しい訓練に明け暮れていたらしい。これは言いかえれば彼がバーマーのオーラル・メソッドの信奉者であり、Q&A や代入練習などをふんだんに使って授業をしていたということである。

こういうことを考えると、ホーンビーは日本に来て、とくにバーマーと知り合うようになってから、その言語理論や教授法を身につけるようになったのであり、結果的には日本に勉強に来たといつてもよいくらいである。日本に来る前の彼の学識については不明なので単なる推察にすぎないが、恐らくは事実ではあるまい。後の

OALD の編者、そして *Progressive English Course* をはじめ数々の英語教育関係の作品の著者として世界的に名声を馳せたホーンビーは日本で育てられたといつてもよいであろう。日本の学生もホーンビーから学ぶことが多かったが、同時にホーンビーも日本人に英語を教えることによって、またパーマーと知り合い、IRET で研究し、処々で講演し、機関誌に執筆することによって外国語教授法を学んでいったのである。

ホーンビーは日本を愛した人であったけれども、また同時に英国人としてのプライドと愛国心を人一倍もった人だった。

昭和16年12月8日、不幸にも太平洋戦争が勃発したが、それと同時に彼は世田谷の九品仏にある収容所に連行され、1、2か月後、交換船で帰国した。小川氏によると、「氏は見送りの人々に対し、『今度日本へ来る時には、戦勝国民の1人として皆さんに会うことになるでしょう』こう挨拶した」そうである。またその少し前、日米英関係が険悪の一途をたどっていたころ、戦争をすれば英國が勝つに決っていると教室で断言して一部の学生を怒らせたこともあるという。小川氏はホーンビーを殴ろうと騒いでいる学生を何度も押しとどめたこともあったそうである。さらに、

「ある日、教室に入ったとたん、『先生は軍人を月給取りと思うか』と学生が聞きます。いきなり戸惑ったけれども、『軍人になりたい人は中学校を出て兵学校へ行き、士官学校へ行き、國を守るという仕事に就いて俸給を得ている。私は教えることが好きだから、こういう職業について國から俸給をもらっている。やっぱり同じ月給取りだろうな』と答えながら察したのは、どうやらホーンビー氏が、軍人も月給取りなりときめつけて、学生達を惑わせたらしい。当時の空気では、こうしたことはなかなか言えなかつたものです。前後左右にとらわれず、事実は事実として正直に発言するというのが、氏の一つの特徴でした。」

と小川氏は書いている。

こういうことは、逆に我々が外国にいて日本人の立場で発言する場合を考えてみるとよく理解できる。外国にいると、平常より尚一層愛国的になるものである。しかも敵対関係にある国にいる場合はなおさらである。したがって、以上のようなホーンビーのエピソードも当時の日本にいた英國人としては当然のことで、ホーンビーの独特の個性と考えることはできないかもしれない。それよりも、彼がいわゆる born teacher であるという小川氏のエピソードの方がおもしろい。それはホーンビーの

戦後2度目の来日（1969年、昭和44年）のときのことである。小川氏が NHK の対談のための打合せ中に、「あなたはパーマーの招きで上京されたんですね」と聞こうと思ひ、

Did you come up to Tokyo by the invitation of Mr. Palmer?

と言ったら、彼は

「その内容には答えず、それは by ではなく at だという。なるほど、この文章で by を使うのは間違いだけれども、それにしても、こんなばあいでも相手の言葉を訂正するとは、骨の髄までの英語教師だな、と感心したものです。」

というのであるが、ホーンビーの面目躍如たるものがある。

ISED の完成

ISED の第1刷が発行されたのは、昭和17年4月15日で、昭和16年12月8日の真珠湾攻撃、それにひき続く英國軍艦プリンス・オブ・ウェールズ号ほか擊沈をもって始った太平洋戦争がすでに4か月余りを経たころであった。ホーンビーは前述のように、すでに交換船で帰国した後で、同書の「はしがき」は書いているが、でき上った辞書を手にすることはなかった。冒頭の「序」は当時の語研所長、市河三喜によって書かれており、それによると、ISED 編集に至る経緯は次の如くである。すなわち、IRET が創立以来行なってきた研究調査の中で最も著名なもの一つは英語の基本語彙選定であった。そして昭和5年以来数種の基本語彙および基本構文についての調査報告書を出してきたが、各方面からこれを学習辞典の形で提供せよという強い要望が起ったために、数年の準備のうち編集に着手し、昭和15年には初步の人を対象とした『基本英語学習辞典』を、そして昭和17年には ISED を出版するに至ったことである。

また、開拓社社長長沼国男氏が、ホーンビーの80歳記念の論文集 *In Honour of A. S. Hornby* (OUP, 1978) に書いているところによると、ISED の企画はパーマーと、当時 IRET の理事であった長沼直兄との共同作業として行なわれたという。開拓社から聞いたところによると、戦中・戦後にかけての外国人に対する日本語教育界で長沼式テキストの著者として有名だった長沼直兄は、国男氏の伯父であるという。長沼国男氏によれば、ISED は編集開始の当初から、日本人向けの学習英英辞典として編集するという大前提のもとに、名詞の (c) (v) の区

別を入れること、コロケーションを可能な限り多く示すこと、英語の文型表示をわかり易い形で入れること、そしてそれを例証するための用例を豊富に入れることなどが決っていたという。

1936年（昭和11年）3月25日、バーマーが14年間の滞日を終えて帰国してからは、バーマーが行なっていた仕事はすべてホーンビーがひき継ぐことになった。ISEDにはホーンビーのほかに2人の英国人共編著者がいる。1人はゲートンビー（E. V. Gatenby, 1892-1955）で、彼は当時福島高商と東北帝大の講師をしていた。第2次大戦後はトルコのアンカラ大学で教え、TEFL用教科書を作ったり、*English Language Teaching*に数多くの論文を発表したりした人である。もう1人はウェークフィールド（H. Wakefield）で、彼も戦後はマレーシアで英語を教え、1959年に英国に帰り1962年に亡くなっている。ホーンビーの「はしがき」によると、この2人の担当はゲートンビーがAの一部とC, N, O, P, Q, R, V, X, Y, Z、ウェークフィールドがJ, S, T, Uである。そして、それ以外の項目と、as, put, pull, set, so, takeなどの重要語の多くと、決定辞、in, on, upなどの副詞的小詞、変則定形動詞、前置詞などはすべてホーンビーの担当であるという。また冒頭に付けられた文法解説、動詞型の構成と各動詞見出し語につけられた動詞型番号もすべてホーンビーが受け持った。「はしがき」の中にはとくに「謝辞」として、動詞型、変則定形動詞などをはじめ、多くはバーマーのアイデアを実現したもので、バーマーなしではこの辞書はあり得なかったと深い感謝の言葉が述べられている。

長沼国男氏は、前掲の論文の中で、ISEDの印刷関係の苦労について述べている。日中事変勃発以来、日に日に物資が不足してゆき、印刷は困難をきわめた。材料不足のため、印刷は100ページ単位で行ない、それを刷り終えると版を溶かして次の100ページ分の版を作るというようにして行なわれたし、紙も極端に不足していて、政府関係に泣きついてやっと10,000冊分の用紙を手に入れて出版できたという。

ISED の特徴

ISEDは総ページ1,519ページ、2段組みで、見出しが約30,000、追いこみ見出しがすべてスペル・アウトしてあり、語義区分の番号は黒地に白抜きで見つけ易くしてある。戦後の昭和26年10月発行のものから縮刷版が出るようになった。和名は『新英英大辞典』となっている。ホーンビーは“Introduction”の中で、ISEDの特徴

についていろいろ述べているが、その主なものを概括すると次のようになる。

- (1) この辞書は英語を外国语として学習する人のために編集された。（英帝国のみならず全世界を通じてと言つており、とくに日本人のためとは断つていなければ。）
- (2) 語彙は大学入学をめざしている人に必要なものとした。（これは多少不明確だが、英國の大学に留学しようとしている人をさしているようにもとれる。あるいは当時の旧制高校、現在の大学教養課程のレベルという意味か。）
- (3) 古語・専門語は省いた。定義はできるだけ易しくし、挿絵で説明した方がよいものには挿絵を入れた。
- (4) 用例を豊富に入れた。
- (5) 発音表記には IPA を用いた。
- (6) 名詞に(c)(v)の区別を記述した。
- (7) 動詞には動詞型を記した。

以上のうちで、最も有名なのは(c)(v)の区別と動詞型の記述で、当時の語研所長として「序」を書いた市河三喜はその中で「これは未だ嘗ってどこの国語辞典にも見られなかつた画期的な試み」と述べている。これはその後OALDはもちろん、我国の英和辞典でも広く用いられるに至つたことを考えれば實に偉大な貢献といわざるを得ない。

しかし、名詞の(c)(v)の区別と動詞型の記述のみがこの辞典の特色であるように言つるのは当を得ていない。使用者が外国人であるのを考慮して易しく、しかも意味の特徴を的確に記述した語義と、用例が豊富なことも、この辞書全体の性格を形造っている大きな特徴である。

さらに、この辞書が單に受容的な使い方だけでなく、発表的、すなわち英作文にも役立つように作られていることも大きな特色である。OALD第3版の編集をしたカウイー（A.P. Cowie）は、前掲のホーンビーの80歳記念論文集の中で、OALDでは動詞型、用例、コロケーションが相互依存的であると述べている。すなわち、動詞型を記せば、必ずそれに対する用例やコロケーションが示されねばならず、また用例やコロケーションの記述で示されたものは動詞型の記述が要求されるというのである。このことは、すでにISEDでほぼ完璧に実現されている。たとえば、

Consider vt & i ① (p. 1, 13, 15, 17A, 21) think about carefully in order to decide. Please consider my suggestion. We must consider whether it will be worth while.

のように、動詞は語義ごとに動詞型が番号を用いて冒頭に記され、それぞれについて用例が付されている。しかも相当数の用例は文献から採られたものでなく、編者によって“invent”されたものである。これらのこととはこの辞書が発表用に使用される辞書をめざして作られたことを示している。動詞型を示したこと自体がその証拠だが、さらに“invent”された短文例を豊富に与えることによって、与えられたシチュエーションを使っての代入練習を促すことが意図されている。この点は *OED* のような記述的な辞書とは大いに違うところで、学習辞典として旗幟鮮明な点である。

動詞型については後に出版された *A Guide to Patterns and Usage in English* (OUP, 1956, 2nd ed. 1975) で名詞型、形容詞型を加えて詳述しているが、*ISED* でも巻頭に14ページを割いて解説している。全体を25文型に分けていることは現在でも変わらないが、下位区分を含めると *ISED* では33型だが、*OALD* (第3版) では51型となっている。

文型というものが表層構造の記述であり、深層構造を示せないとか、5文型の第5文型はうめこみを含む文だから意味がないとかいろいろ批判があったのは生成文法初期のころで、最近ではまた評価が変ってきている。ここでは文型の本質論は別として、文型を記述することを前提とした場合のホーンビーの文型の問題点を1,2あげておこう。単なる5文型でなく、たとえば(Vb × gerund)とか(Vb × (not) to 不定詞)とか細かく分類した結果、作文に応用できるという大きな利点が出た反面、5文型表示がなくなったために文構造の概括的な理解が困難になったという欠点があるように思われる。S, V, O, C, M という文の要素を示して、5文型表示も同時に示した方がよかったのではないか。また、P1, P2 のように文型が番号によって示されているが、これにはいちいち巻頭の文型表を参照しなくてはならないという不便さがある。しかし、いちいち文型をフルに記していくにはスペースが足りなくなるという反論も当然あって、記号化とわかり易しさは相補的な関係にある。ホーンビーの文型の場合、文型の番号づけはかなり任意的で、第3版では他動詞と自動詞の順が逆になり、番号がすっかり入れ替ってしまった。このようなことを考えると、学習辞典では記号化することには慎重を期さねばならない。これと同様なことは、*ISED* より一層複雑な記号を用いている *LDCE* の場合にもあてはまる。

次に、*ISED* の語の定義について見てみよう。ほんの1, 2の例にすぎないが、当時用いられていた *COD* (第3版、1934、昭和9年) と比べてみると。

(COD) **knack** n. Acquired faculty of doing a thing adroitly; ingenious device; trick, habit of action, speech, &c. (用例なし)

(SED) **knack** n. (rarely pl.) skill acquired by habit or practice. It's quite easy when you have the knack of it. There's a knack in it. (i.e. You have to learn by doing.)

(COD) **nod** vi. & t., & n. Incline head slightly & quickly in salutation (nodding acquaintance, very slight one with person or subject), assent, or commend; ...

(SED) **nod** vi. & t. ① (p. 21, 23, 25) bow (the head) quickly as a sign of agreement or as a greeting. I asked him if he could come and he nodded. ...

一看してわかるように、*SED* の記述は易しく、しかも必要なポイントは逃すことなく説明している。用例も外国人学習者を意識して、定義の補いとして説明調のものが多い。他の例をもう一つあげれば、*must* のような変則定形動詞は、*COD* では“be obliged to”, “be certain to” のように類義語を入れ、あとは用例を入れてすませているが、*SED* はまず始めに *must* の形態についての説明があり、① expressing immediate or future obligation or necessity のように意味の説明がなされ、あとに用例が続くというようになっている。このことについて市河は「序」の中で、この辞書は *COD* に匹敵するが、*COD* は「英米の教育ある人々を対象としている為に我国の英語研究者の大部分にとっては説明が難解に過ぎるのみならず、又彼等が熟知している事柄に就ては、それが如何に我々日本の英語研究者にとって必要であっても、之に関する説明は簡略にしたり、或は全く省略した場合が少くない。之は何れの国語辞典に於ても免れ難いことであって、英語を学ぶ者の立場から見れば、一つの欠陥といふ外はない」と言っている、そしてこの欠陥を補うべく努力したと述べている。このことは英英辞典の使用に際して、現在でもしばしば見過されがちなことで、ネイティブ・スピーカー向けの英英辞典を学生にすすめる場合や、英英辞典を英和辞典の編集の参考にする場合に心すべきことである。

ALD, OALDへの発展

SED が当時としては、いかに画期的であったかを示すエピソードを OUP の代表者サー・ジョン・ブラウン (Sir John Brown) が前掲の記念論文集に書いている。

1939年（昭和14年）OUPのインド支局は英語教師向け雑誌 *Teaching* を発行したが、その書評欄のために多くの本が各地の出版社から送られてきた。ある日、日本の開拓社から4冊の注釈書が送られてきた。始めは何の注目もひかなかったが、その中の1冊の裏表紙に「近刊」として ISED の広告が載っていた。当時インドでは COD が広く使われていたが、学生には難かしすぎて困っていた。そこで、もしかしたらこれはインドの学生たちに有用なものではなかろうかと考え、早速内容見本を請求し、インドに於ける販売権が得られるかどうか打診した。間もなく、販売権の承諾書とともに内容見本が送られてきた。それを一見しただけで、まったく新しい非常に価値あるものであることがわかった。内容見本は早速当時ロンドンの OUP 海外教育部長バーンウェル（Eric Parnewell）に宛てて、これこそが世界各国で販売されるに値する辞書であるという手紙を添えて送られた。この時点で太平洋戦争が勃発し、この話は一時中断されたのである。

1946年までに、バーンウェルの説得により、ホーンビーは OUP の正式社員となり、ISED のみならず彼のその後の作品はすべて OUP から出版されることになったのである。また、ホーンビーはバーンウェルと共に編成 *The Progressive English Dictionary, An English-Reader's Dictionary* という2冊の ISED の簡略版を1952年に出版している。ISED については OUP の管理委員会（Delegates）が最初は COD と競合することを恐れて出版をためらっていたが、ようやく1948年（昭和23年）になって、開拓社で出した昭和17年版を写真復刻版として *The Advanced Learner's Dictionary of Current English* と書名だけ変えて出版されたのである。長沼氏によると、開拓社では戦後 ISED の改訂作業が進められていたが、その後 OUP との間に契約が成立し両社で協力することになったという。

1963年には第2版が出版された。すでに共編者のゲイトゥンビーもウェークフィールドも他界していたから、改訂はもっぱらホーンビーの独力で行なわれた。第2版は総ページ 1,200 ページで初版より薄くなつたが、縦長の版になり記述量はかえつて増加している。[c] [v] の区別、動詞型の記述は本質的に同じであり、巻頭の動詞型解説も初版のままである。新語を追加し、挿絵を描き直し、定義もかなり書き変えてはあるが、本質的な変化は

ない。また OUP の方式に従つて、初版にはあった France, London, Shakespeare などの地名・人名は省かれた。初版では追いこみ見出しはすべてスペル・アウトしてあったが、派生語でスペリングの変化のないものは ~ly, ~ness のように簡略化された。また初版では用例中の見出し語相当語もすべてスペル・アウトしてあったが、これも～を使ってスペース節約がはかられている。これらは学習的見地からは必ずしも改善とは言えないかもしれない。

第3版は *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* と書名を一部変更して、1974年に出版された。1980年には小改訂を施した版が出された。編者には新たにカウイーが加わり、ギムソン（A. C. Gimson）が発音表記を担当した。これは発音表記がギムソン式に変わったことを意味する。総ページは 1,037 ページ、収録語彙 50,000 でページ数は2版よりさらに減ったが、各ページ当たりの収録量が増えたので全体の記述量は増加している。動詞型は2版までは他動詞が先に出ていたが、3版では自動詞を先にして番号づけががらりと変り、下位区分を増やして51型とした。学習辞典に始めてタブー語をかなり入れて話題を呼んだ。

語義については例をあげて示す紙幅がなくなってしまったが、かなり書き変えられてはいるが、本質的な変更はないといってよい。初版 ISED から40年以上経った今日でも、初版の精神が貫かれており、ますます多くの学習者に使われているということは、発行後10年も経たないうちに先細りになって消えてゆく辞書が多い中で、偉大な辞書と言わざるを得ない。

ホーンビーは1961年 OALD その他の著作の印税の半分を教育目的に還元することを決心し、これは1968年ホーンビー基金（The Hornby Educational Trust）として実現された。この基金によって、ヨーロッパ、中近東、アフリカ、アジアから多数の英語教師が英国の大学で研修する恩恵に浴してきた。彼はその英語教育への貢献を認められ、1976年に母校のロンドン大学ユニバーシティコレッジからフェローに任命された。1978年、80歳を迎えた記念に論文集 *In Honour of A. S. Hornby* が OUP から出版され、我国からも小川芳男、長沼国男、黒田巍、清水謹、高橋源次の諸氏が寄稿した。英語教育界の巨星墮つの報に接したのはそれから間もなくのことであった。

（早稲田大学教授）

Communicative Language Teaching について

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

松 永 隆

Communicative Language Teaching (CLT) について議論する時、少なくとも3つの重要な要素が関係する。これらは、シラバス、方法論、そして教材である。シラバスの構成に関しては“needs analysis”による学習者の必要性、方法論には意味のあるコミュニケーション活動、教材には正統性(authenticity)が問題として取りあげられてきた。本稿は、William Littlewood の *Communicative Language Teaching: An introduction* (Cambridge University Press, 1981) を紹介するものである。

1. コミュニカティブ・アプローチ

伝統的な言語活動の順序としては、“part-skills”から“whole-task”的学習へと移行していく方法が取られてきた。これに対して学習者の自然な言語習得の方法や順序を基準としたアプローチでは、“whole-task”から“part-skills”へというプロセスを経ることになる。具体的に示すと次のようになる。

伝統的なアプローチ

(I) 教材の提示

(II) ドリル

(iii) 応用練習

コミュニケーション活動

(I) 学習者が自分の言語運用能力をフルに活用したコミュニケーション活動

(II) 教師が必要であると判断した機能的、構造的項目の提示

(iii) 必要に応じてドリル

Littlewood は、後者の有効性は充分に認識しながらも、教育内容の配列及び編成については、構造中心の立場を主張している。日本の英語教育の現状から見ても、シラバス、構造的配列がすでに存在している以上、後者のアプローチをそのまま日常の授業に導入することは困難に思われる。このような理由から、Littlewood のアプローチを紹介することにした。

彼の CLT の方法論は、日常の出来事に対処できる一般的なコミュニケーション能力を学習者が習得することを目的としている。外国語学習の目標がコミュニケーション能力に置かれているのは、CLT に限ったことではない。このような目標は、“situational language teaching”や“audio-lingual method”等、伝統的な方法論においてもすでに認識されていたのである。1970年代以降の方法論の発達がコミュニケーション能力にふさわしいものであるとすれば、それはコミュニケーション能力の習得という目的のために、より明確で徹底した方法論の開発が行われてきたからである。

1.1 コミュニケーション能力を形成する技能領域は数多くあるが、この中で特に重要なものを具体的に検討していく。たとえば、教師が子供にタオルを拾わせタオル掛けに掛けさせようとするが、教師による意志伝達の試みは3回とも失敗におわり、直接的な命令表現を使ってはじめて子供がきちんとタオルを掛けた、という例を考えてみよう。教師と子供のやりとりは次の通りである。

“Would you pick up the towel for me, before someone steps on it?” (子供からは反応なし)

“What do you do with the towel, Jimmie?” (反応なし)

“Well, would you like to hang it up?” (反応なし)
教師が直接的な命令表現を使い、子供はやっと理解ができた。

“Jimmie, pick the towel up!”

子供の反応から見てもわかるように、意図的に非協力的な態度を取ったわけではない。教師の試みが失敗に終った原因を調べてみると、使用された最初の3つの文は、構造的な面で子供の言語能力で処理できなかった可能性もある。この可能性は、聞き手が外国語学習者であれば特に強い。あるいは、子供が命令表現としての疑問文構造の使用に慣れであったとすれば、3つの文は言語能

力 (linguistic competence) 内のものであるが、運用能力 (communicative competence) を超えるものといえる。教師が意図した特定の機能を理解するための、適切な非言語的 (non-linguistic) 知識が子供にはなかったとも考えられる。この第 3 の可能性は、外国語学習者がコミュニケーション機能に対応する言語形式の一定のレパートリーを習得しているだけでは不十分である、ということを示すものとして重要な意味を持つ。形式と機能の関係は一定したものではなく、特定の状況では明確に予測することができないので、自然な発話を正しく解釈するための方策 (strategy) が開発されるような言語活動の機会を、学習者にできる限り多く与える必要がある。

これまで聞き手の立場からコミュニケーション能力の領域を検討してきたが、コミュニケーションは言語交渉の過程を含むものであるから、話し手（前例では教師）が適切に意図を表現できなかったという議論も成り立つ。すなわち教師が子供の持つ言語的・非言語的知識を十分に判断できなかったため、言語形式の選択でミスをしたことになる。

話す時には、いつも聞き手の知識を評価しながら意図した意味が正しく相手に伝わるように言語を選択する。たとえば、居間に夕食に招待されたゲストの人々がいる状況を仮定してみる。食事の支度も整い、ゲストの人たちにテーブルについてもらおうと、ホステスが使用する表現の 1 つとして、1 語文の “Ready?” があげられる。もしゲストが食事の支度をしていることを知らなければ、さらに詳しく表現し、“Would you like to come and have something to eat?” などと聞かなければならぬ。いずれの場合でも、ホステスは自分が相手と共有する情報を考慮して、自分の意図を伝えるのに適した形式を選択することになる。前述の教師と子供の例と同様に、もしも聞き手の知識を過大評価してしまったならば、聞き手の反応をフィードバックとして利用し、新しい言語形式を用いて改善しなければならない。

外国語学習者は自分が相手と共有する知識を正しく評価し、自分の意志をできるだけ能率的に、そして効果的に表現できる言語を選べる技能をも習得する必要がある。このためには自分の持つ能力を十分に活用し、内容を効果的に伝えることに重点を置いた活動の機会を与えられることが不可欠となる。しかしこの状況に置かれた学習者の能力には限界があるので、文法的正確さは効果的なコミュニケーションのためには犠牲となることもある。

上で述べたように、聞き手が所有していると話し手が

仮定した知識が話し手の言語の選択を決定する要素であった。もう 1 つの重要な要素として、コミュニケーションの行われている社会的状況がある。ホステスがドアから首を出してゲストに向って “Ready?” と言う時には、共有された情報を仮定しているだけではなく、状況が “informal” であることを示していることになる。もしゲストが親しい友人ではなく会社の同僚であれば、“Would you like to come and eat now?” と違った表現を使うであろう。さらに “formal” な場合には、より社会的に適切な表現として、“Ladies and gentlemen, dinner is served.” などがある。

社会的意味 (social meaning) の理解や表現の妥当性は、聞き手や話し手が社会言語学的 (socio-linguistic) 慣習に従って行動しているかどうかの問題である。社会的要因が言語形式を決定することはすでに述べたが、それとは反対の作用も可能である。教師が “formal” な言語を使用すれば、教師・生徒の関係はそれだけ “formal” なレベルに達することも考えられる。一般に、“informal” な発話はその人間関係を反映しているだけではなく、そのような関係を促進することになる。言語の “formality” のレベルを人間関係に応じてうまく調節できないと、外国語学習者は、様々な関係を形成する上で不利な立場に置かれることもある。従って、学習者は言語能力が上達するにつれて、言語形式の社会言語学的意味を十分に習得していくねばならない。しかし初期の段階では、友人や他人に使用しても容認される中間的なレベルの言語形式の習得が強調されることが多い。

1.2 これまで運用能力 (communicative competence) を構成する 4 つの技能領域を検討してきた。話し手の観点から次のようにまとめられる。

- (i) 学習者は十分に言語能力を習得しなければならない。すなわち自分の意図を表現するために、自動的にそして能率的に言語構造を操作できる程度まで技能を開発する必要がある。
- (ii) 学習者は、言語能力の一部として習得した形式と形式によって表現されるコミュニケーション機能を区別しなければならない。言い換えれば、言語構造の項目として習得したものはコミュニケーション機能の項目としても理解しなければならない。
- (iii) 学習者は、具体的な状況で意味を効果的に伝達できるように、言語運用の技能、方策を開発する必要がある。自分のコミュニケーション行動がうまくいったかを判断し、もしミスがあれば違った表現で改善できなければならない。
- (iv) 学習者は言語形式の社会的意味 (social meaning)

を認識できなければならぬ。多くの学習者にとって、このことは異なる社会的状況に合うように発話形式を調節できる能力を必ずしも伴うものではない。一般的に容認される形式が使用でき、相手の感情を害する可能性のある形式を避ける能力が必要とされる。

2. コミュニケーション活動

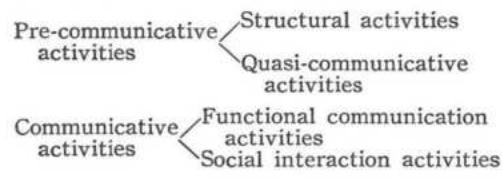
4つの技能領域の中で第1の項目は、Littlewood の中心的テーマとなっていないが、これは言語能力 (linguistic competence) を過小評価するものではない。むしろそれとは逆で、言語能力の重要性は前提となっており、過去の英語教育においても常に認識されてきた。外国語の言語構造を学習者により能率よく学習させるため、数多くのテクニックが開発されてきたことから見ても明らかである。Littlewood は、残りの3領域の技能開発を目的に有効なコミュニケーション活動を提案しており、現場に立つ教師にとっても応用しやすい活動が多いが、具体的な活動内容、実施方法については彼の著書を参照していただきたい。

2.1 Littlewood の CLT 方法論では、コミュニケーション準備活動 (pre-communicative activities) とコミュニケーション活動 (communicative activities) の区別が一番重要な位置を占める。その名が示すように、“pre-communicative activities” はコミュニケーション活動に入る前の段階の練習である。教師はコミュニケーション能力を構成する特定の技能や知識を取り出し、学習者がそれぞれの技能を別々に練習する機会を与える。ここで、学習者はコミュニケーションという “whole-task” ではなく、“part-skills” を習得していく。コミュニケーションの目的で言語を使用することを学習者に要求せず、言語の構造的側面が自動的に操作できることが主目的である。したがって、学習者には、意味を効果的に伝えることよりも、正確で容認できる言語を生成することが要求される。Littlewood が解説しているこのカテゴリーに属する活動の中には、言語形式中心の伝統的な文法ドリルに近いものから、機能的意味の伝達が中心の活動まで含まれ、後者は、準コミュニケーション活動 (quasi-communicative activities) として下位区分されている。

“communicative activities” では、学習者は前段階で習得した技術や知識を統合し、意味の伝達に活用していく。社会的意味を中心に学習が進められる場合と機能的意味を中心に進められる場合とで、これらの活動は2つに下位区分される。機能的コミュニケーション活動 (functional communication activities) において学習

者は、自分の持つ技能のすべてを活用して、コミュニケーションという task を実行しなければならない状況に置かれる。効果的にが遂行できたかどうかが判断の基準となる。一方、社会的交渉活動 (social interaction activities) では社会的なコンテキストも考慮に入れてコミュニケーション活動に参加しなければならない。単に意味を伝達するだけでなく、自分の使用する言語の社会的容認性をより確実なものとする必要である。第1に文法的正確さ、そして次に特定の状況、人間関係にふさわしい発話を生成できる技能が開発される。

様々なコミュニケーション活動が学習の中心となる方法論のわく組は次の通りである。



これらの区分、下位区分を分ける境界線は事実上存在するものではなく、各コミュニケーション活動のフォーカスや方針の相違によって設定されたものである。

2.2 functional communication activities では、教師はある一定の状況を設定して、学習者にインフォメーション・ギャップを克服させたり、問題を解決させたりする。コミュニケーションの活性剤、成功の度合を判断する基準は状況自体の中にすべて含まれ、学習者は明確な解決や結論を出すために活動を行う。活動は、主として情報を共有しそれを処理（議論、評価）するために言語を使用することが中心である。Littlewood は次の様に活動を分類している。

(i)協力が制約された情報の共有：状況としては、1人の学習者が情報を所有していて、もう1人の学習者がそれを発見しようと努めるものである。ゲーム性の要素を導入して、交渉が持続するように情報の所有者からの協力は制限される。すなわち所有者 (knower) は相手の質問に関してのみ情報を提供する。

(ii)協力が制約されない情報の共有：十分な協力が行われることにより、もっと現実的な交渉が生成され、コミュニケーション機能も広範囲に及ぶ。共有知識、フィードバックを活用し、必要に応じて伝達の仕方を変えたりする技術も習得可能となる。共通した障害の克服が外国語を通じて行われ、学習者間の関係、困難を切り抜ける手段としての外国語に対する態度などの点で大きなプラスとなる。

(iii)情報の共有と処理：情報処理という新しい要素を加えることによって、学習者は問題の解決を目指し、

情報を議論、評価する活動を行う。交渉の内容もますます予測が難しくなり、意見の交換の機会も多くなり、対人関係のレベルでの交渉技術が開発される。

(iv)情報の処理：コミュニケーションの活性剤として、結論に達するためにグループやペアで様々な事実を議論し、評価する必要性が中心となる。この点で、活動は教室外の状況にさらに近いものとなる。

上記の活動は、その順序に従って、学習者に要求される creativity の程度が高くなっていく。一般に学習者の技能が高まるにつれて、(ii), (iv)の活動が占める比率は大きくなるが、これは絶対的な原則ではない。(i)～(iv)の各区分の活動に関しても難易度の調整は可能であるからだ。

学習者は functional communication activities によって、はっきりとしたコミュニケーションの目的を持ち言語を使用する必要のある状態に置かれる。コミュニケーションの試みの成功あるいは失敗という形で、学習者による行動の妥当性についてフィードバックが与えられる。この2点では、活動は教室外で発生する要求をシミュレートしているが、これらの活動と教室外でのコミュニケーションをさらに比較すると、いくつかの制限の存在が明らかになる。学習者の表現しなければならない機能的な意味は情報の共有や処理の分野に限られてしまい、“あいさつ”, “招待”, “許可を求める”などの機能は含まれていない。外見的にも、学習者の置かれた状況は教室外で体験するものとは大きく異なり、学習者の社会的役割 (social role) も不明確である。このような制約は social interaction activities の必要性を示すものである。

2.3 教室外でおこるコミュニケーションの状況において、我々は言語を機能的手段としてばかりではなく、社会的行動の形式としても使用している。学習者の行う活動もこれを反映するものでなければならない。これが social interaction activities の役割である。

ここで我々は、教室が本当の社会的なコンテクストでもあることを忘れてはならない。教師と生徒という社会的な関係も存在している。確かに、外国語教育は、学習者が様々なコンテクストに対処していく能力を習得することを目的としている。“チョークの場所をたずねる”, “なぜ宿題の提出が遅れたかを説明する”というような特定の言語行動を取る必要性は、後になれば起こらないかもしれない。しかし彼等は、“場所をたずねる”, “説明をする”という行動は、当然要求されることもあり、その時に類似した言語構造を活用し、語彙はそれぞれ違った項目を使用して表現できなければならぬ。外国語学習において特定の言語形式、表現を習得するだけ

では不十分でありこれらの基礎となるもっと一般的な原則を習得することも必要である。言語構造とコミュニケーション機能は特定の状況に限定されるものではなく、いったん習得されれば最初に学んだコンテクスト以外の状況へも応用され得る。従って、教室内の言語交渉で習得した構造や技術は、後になって他の状況へも適用できる。これは将来の必要性が予測し難い学習者にとって、特に重要なことである。

教室内でできるだけ多種多様な言語交渉を実現するための手段として、役割演出 (role-playing) がある、学習者は教室外で起こる特定の状況を想像し、あたかもその状況が実在するかのように自分の役割を演出していく。学習者への要求もその他の活動とは異なり、言葉の練習ではなく、機能的、社会的意味の伝達に焦点が完全に移行する。教師によりあらかじめ定められた行動を取るのではなく、交渉を自ら創造できなくてはならない。

3. コミュニケーション活動の順序と役割

2.1で各コミュニケーション活動間の関係を述べたが、ある授業単位内における活動の“時間的な流れ”を必ずしも意味するものではない。活動の順序については、1で述べたが、さらに詳しく検討してみよう。

3.1 pre-communicative activities の本質的な役割は、コミュニケーション活動の準備を学習者にさせることにあり、付随的なものである。この関係を直接指導の順序に反映させたいと思う教師も数多くいると思う。ある授業単位 (たとえば、各レッスン) を pre-communicative activities で始め、学習者に特定の形式や機能を練習させた後で、新しく学んだ項目をコミュニケーション活動の中で応用させる。これはよく知られた “controlled practice” から “creative language use” への移行である。

上記の順序とは反対に、学習者が体験しそうな状況に基づく役割演出 (role-play) などのコミュニケーション活動で授業単位を開始することも可能である。このやり方には、コミュニケーション練習としての本質的な価値に加え、次の利点が考えられる。

(i)学習者の弱点を教師が分析できること

(ii)学習者が自らの必要性を認識できること

教師は弱点の分析の結果、学習者に欠けていた言語形式だけを取り出し集中的な練習を行った後で、さらに新しい構造的知識や技術などをコミュニケーション活動に応用させることができる。この手順は、特に中級・上級レベルの学習者がコミュニケーションに必要なレパートリーの不足を補っていく上で、有効な手段であるが、教師が分析に利用した communicative activity は、将来お

こるコミュニケーションのため学習者に“準備”をさせるという点では，“pre-communicative”であるともいえる。当然のことであるが，“creative language use”から“controlled practice”への移行を基本的方針とする教師は、計画されたシラバスを使用せず教えなければならない。

3.2 日常の言語使用では、我々の注意は話したり聞いたりした言語形式ではなく、内容に向けられるのが普通である。たとえば、他人の話をすることを思い出すように言われても、内容は大抵思い出せるが、使用された通りの単語は思い出せない。同様に、話す場合においても、伝達内容は意識的に決定するが、構造や語彙の選択は幾分自動的に行われる。実際にどの程度自動的かは、伝達内容の複雑さ、特定の状況との親しみなどの要素による。我々が母国語を話している時、ある内容を表現するのにふさわしい単語を意識的に搜したり、相手の伝達内容を解釈しようと特定の単語に注意を払ったりする時があるが、外国語で同じことをしようとすれば、当然このような意識的努力はいっそう必要とされる。以上の点から見て、外国語教育の目標は、学習者が言語形式に必要な以上の注意を払うことなく、伝達内容に焦点を置いた行動が取れるコミュニケーション活動の領域を拡大することである、と定義される。この定義との関連で、2つに区分されたコミュニケーション活動の役割を考察してみると、次のようになる。

(i) pre-communicative activities: 言語形式の操作

といふ下位レベルの過程が、意味に基づくより高いレベルの決定に対応して自動的に展開されるようになることが目的である。

(ii) communicative activities: 言語形式の生成はより高いレベルの決定に付随する。意図した内容を適切な言語形式で流暢に表現する技能を学習者に習得させることが目的である。

4. listening activities

話す時には、学習者は、自分が使用する形式を選択でき、パラフレーズなどによって自分のレパートリーの不足を補うこともできる。しかし聞く時には、使用される形式をコントロールできないのが普通である。学習者の receptive なレパートリーは、母国語話者の productive なレパートリーに対応できるものでなければならない。さらに外的要因も加わり、学習者にとってリスニングは難しいものとなる。雜音、距離、不明瞭な再生などの物理的な要因もある。発話は必ずしもきちんと計画されたものではなく、言い誤ったり、口ごもったりすることも

多い。方言やテンポ、発音の明瞭さといった個人差も大きい。これらすべての外的要因にも対処できるように、様々な言語的、状況的特徴を伴った発話を聞かせ、学習者のレパートリー、技能を拡大していく必要がある。ただ学習者を自然な発話にさらすだけでは、リスニングの技術は習得不可能で、目的意識を持ってリスニングの活動を行わねばならない。

リスニングは受動的な技術ではなく、聞き手からの積極的な関与がある。話し手の伝達内容を理解するためには、言語的、非言語的知識の活用が要求される。同じ“Ready?”という発話が状況によって違った意味に解釈されるのは、我々がコミュニケーションのプロセスに積極的に関与していることを示すものである。このようなプロセスの中で、聞き手は個々の言語記号に頼るわけだが、その度合は一定していない。“Mr. Smith bought a goat at the market yesterday.”という発話を聞いたとする。もし聞き手がその出来事についてまったく知識がなければ、言語記号の大半が新しい情報 (new information) となるが、発話には普通かなりの redundancy が組み込まれているので、聞き手は必ずしもすべての記号を処理しなくとも済む。これはスミス氏が前日マーケットに行ったことがコンテキストからすでに明らかな場合である。もし誰かがスミス氏を指さして、“Look at that man! He got a goat!”と言った場合には、発話は驚きを表現するものとなり、具体的な状況に含まれない情報は、驚き以外には何もない。教室においては言語の redundancy を高めることにより、学習者の理解を助けることができる。

リスニングの活動は、上述の性質を考慮し、コミュニケーション目的を持って学習者に積極的に参加させることができると必要である。発話のあらすじの理解から、クラスでの報告ができるように発話を処理する目的まで、様々である。Littlewood が取り上げているリスニングの活動は、他のコミュニケーション活動と類似したものであるが、学習者がお互いの発話を聞くのではなく、第三者 (テープ、教師) の声を聞いて目標を達成しなければならない。活動内容は次の3つである。

(i) 非言語的な task の遂行 (ふさわしい絵を選択するなど)

(ii) 情報の変換 (表の形で表わすなど)

(iii) 情報の再生と評価

5. 教育内容

コミュニケーション・アプローチによって、教師は、教育内容を学習者の必要性に適したものにし、その内容を

授業単位として編成していく手段が得られる。教師が授業計画を立てる時、出版されたテキストを使用していて補足、改作すべき点があるか否かを検討する必要が生じた時、付加的な活動に含むべき言語、トピック、状況は何かを決める時にも、このアプローチは大変参考になる。

たとえコース内容に関してコミュニケーション・アプローチを取っていても、項目の選択と配列に構造的基準が適用できなくなるわけではない。コースの基本的な編成はあくまでも言語構造に基づくものである、と Littlewood は仮定している。しかしこれだけでは不十分で、コミュニケーション機能、社会的意味など、その他の局面も考慮の対象となる。学習者が将来必要であると予測されるコミュニケーション活動に、できるだけ近い教育内容を作成する上で、有効なアプローチである。教育期間が限定され、その中で強調されるべき形式と機能を決定する時、学習者のコミュニケーションに必要なレパートリーを拡大する上で、最も価値のある形式と機能が優先するのも当然のことである。このように学習者の立場から、必要な項目のコミュニケーション的価値が決定される。それに従って教師は、receptive なレパートリーと productive なものとに形式を区別したりすることもできる。様々な構造的パターンを練習する時でも、学習者にとって最も興味あるトピックを活動に取り入れられる。

コミュニケーション・アプローチの利点をいくつか指摘してきたが、構造・コミュニケーション機能という局面の必要性は、厳密には予測不可能である。これは毎日の出来事、コミュニケーションのプロセスを見れば、明らかである。このように不確定な必要性を処理する学習者の能力は、ある必要性を満たすのに適した知識（たとえば、語彙）を学習したか否かにも依る。それ以上に重要なことは、予測できない状況に置かれて、外国語の構造を創造的に操作して意味を伝達できる能力を、学習者は習得する必要がある、ということである。特定の必要性を予測し、満たすことによって夢中になり、コミュニケーションの根本的な局面を軽視してはならない。

6. 教師の役割

コミュニケーション能力の発達は、“学習者の中で”起こるプロセスである。教師は、習得のプロセスに必要な刺激や経験を提供できるが、これらを直接コントロールすることはできない。習得のプロセスを促進しようと、教師がいくら努力しても、学習者は生得的な習得のプロセス (internal syllabus) によって決められた学習順序

に従っていく、というデータもある。もし外国语学習も、自然な環境で起こるプロセスと同じであると考えるならば、必要な刺激や経験が供給されている限り、教師が存在しなくとも、習得プロセスは作用することは明らかである。必要な体験の最も基本的なものとして、目的意識を持ち、コミュニケーション行動を取る中で言語を使用すること、があげられる。

教室は自然な環境とは異なるので、教師は必要である。しかし生徒の学習の必要性に対して、教師は自分の取る行動を従属させることが求められる。生得的なプロセスが作用する部分があることも認識しなければならない。もちろん教師が活動の機会を与えたほうが、効果的に学習される部分もあるが、そのような場合でも、いったん活動が開始されればそれ以上関与しないで、生徒の自然な習得プロセスに全面的に委ねるべきである。

このように見えてくると、“instructor”としての教師という概念では不十分で、“facilitator of learning”(学習を助長する人)と表現すべきである。コミュニケーション・アプローチでは、教師は次のような役割を果たすと考えられる。

- (i) 活動を調整し、各授業単位（レッスン）にまとめる。
 - (ii) “instructor”として教材の提示やドリルを行う。
 - (iii) いったんコミュニケーション活動が始まれば干渉しない。
 - (iv) 学習者の要求により助言者として行動する。
 - (v) “co-communicator”として活動に参加し、活動のイニシアティブを取らない。
 - (vi) 学習者の活動をモニターし、弱点を分析して、次の活動計画を立てる。
- (ii)だけが伝統的な、教室内での交渉の主導権を握る教師としての役割である。

7. むすび

Littlewood のコミュニケーション・アプローチについて述べてきたが、言語構造が教育内容編成の基盤となっているので、現場に立つ教師にとってなじみのある方法論へ応用できるアイデアも多数あると思われる。

（南山大学講師）

Cora Hahn "A Guide to Using Students' Drawings
in the Language Classroom"

—'85年版第2号所収論文より—

関 典 明

授業の Oral introduction で絵を利用することは、多くの先生方がすでに実践されていることで、その有効性等は、論を待たないところであろう。しかし、絵を利用するといつても、今まで市販の教科書付属の picture cards の類または、教師自作の絵（黒板の絵も含めて）しか使った経験がないと、生徒が描いた絵を利用すること自体思いもよらないし、ましてその絵を利用してどう授業を展開したらよいか見当がつかないものである。今まで国内で報告された実践例は、「自由英作文」の英文に挿絵的に描かせる例と、picture cards を教師が自作する肩代わりに（一部の）生徒に描かせるものが多かったように思う。後者の場合、生徒の授業の参加という点で好ましいこともあるが、様々な問題点が整理されずに残されているように思われる。

ここに紹介する論文は、授業時間内で生徒に描かせた絵を利用し、生徒全員の積極的な授業参加を促し、かつ communicative な practice を展開させうる hints に満ちたもので、その概要を紹介すると共に、実際に教室で利用するにあたって、評者自身の経験を踏まえた若干の comment を加えたい。

I はじめに

筆者 (=Ms. Hahn) は、論文の冒頭で生徒が描いた絵を利用した授業は、低学年のクラスだけでなく、成人のクラスでも可能で、生徒に絵の才能は、授業全体の中では比重を占めないとを納得させることがまず肝要であるとする。絵を描かせる手順と、注意事項は、およそ次のようである。

①絵を描かせるのは、生徒の手持ちの紙ではなく、教師が用意した紙（画用紙でなくてもよい。）を配布する。〔これは、サイズが同じであるが故に、後の処理を容易にするだけでなく、生徒に絵を描くことが単なる「お遊び」でないと感じさせられるという。〕

②絵を描かせる際の指示は、簡明に、かつ、想像力の

余地が残るものにする。

③絵を描くための時間は、10分間を限度とする。〔時間が制限され、かつ短いことが、絵を描くことそのものが授業全体の中できほど重要でなく、略画の類で十分であるという安心感を与えるという。〕

以下、筆者の分類に従って、様々な activities をみてみたい。

II. Vocabulary expansion

ここでは、"Draw a picture of your family" という指示を出した際の展開例が紹介されている。

①絵を描き終えたところで、生徒の中から volunteer を募り、自分の描いた絵を持たせ、教室の前に出させる。

②絵を全員によく見せる。

③絵を描いた生徒に、その絵について話させる。

④その場でてできた新出語彙は、適宜、板書していく。

⑤生徒相互で、絵について口頭で問答をさせる。

⑥作文の課題として、"Write about your family" を与える。 ("Write about your picture." でないところがミソである。)

上記のような課題を実施する際には、単に語彙だけではなく、構文の既習の有無も大いに関わってくることはいうまでもない。こうした課題を与える際に心掛けるべき点として次のように述べられた後半部分はとく忘れられがちであるが、実は大切なことである。

It is important, therefore, before asking students—particularly beginners—to draw, to think carefully about what structures and vocabulary are likely to be needed to speak about the pictures, i.e., what you may count on them to be familiar with and what you believe is new for them. However, it is equally important to be prepared for exactly the opposite (students may know more than you expected they would and not know what you assumed they knew) and to be flexible enough to deal with whatever sit-

English Teaching Forum 案内 ②

uation occurs. One of the attractions of using students' drawings lies in just this unpredictability, for it arouses interest, reveals what students know, and encourages teaching to specific, immediate needs.

III. A structure/vocabulary exercise

ここでは、'like' という動詞を学習した後 "Make a list or draw pictures of five things you like and five things you do not (don't) like." という課題を与える例が紹介されている。

IV. More structure exercises

ここでは 'if' を学習した後, "Someone gives you a million dollars. Draw a picture of what you will do with the money." という課題を与える例と, 'used to' を学習した後 "Draw a picture of something you did very often (or many times) when you were a child." という課題を与える例とが紹介されている。

V. Comprehension exercises

教師が英文 (70語位で、生徒になじみのあるもの) を一度だけ、normal speed で読み、生徒は英文の内容を絵で表現する。従って、英文の内容は抽象的なものではなく、具体的なもの、例えば、天候、家族関係、等になる。

授業の展開は、次のようにある。

- ①生徒は、読まれた英文の内容を絵に描く。
- ②描いた絵が事実と相違ないか点検する。
- ③絵を基にして、英文を再構成する。（時には、「対話」の型に発展させる。）

別の例として

- ①生徒に、生徒自身が英語を話している場面を描かせる。
- ②絵について説明をさせる。
- ③「対話」を作るための絵を選ぶ。
- ④「対話」を黒板に書かせる。

があげられ、時にはこれらをグループ活動で行なわせうることを示唆している。

VI. Conversation drawings

ここでは "Draw yourself in a situation last Saturday (or Sunday, or last weekend)", "Draw yourself in a situation tomorrow (or Sunday, or this weekend)"

等の課題を与えることで「過去時制」「未来時制」の練習をしる例等があげられている。

別の例として、黒板を利用して数名の生徒に英文を言わせながら 1 つずつ絵を描き加えていく一種の chain story を作らせるものもあげられており興味深かった。

VII. Why drawings work

筆者は、次の点をあげている。

(1)絵を描かせることが、生徒全員の積極的、主体的参加を生むことになる。

(2)話す力に差があっても、絵を補助手段として相互に communicate することが可能である。

(3)大脑生理学的見地から。

結論として、筆者が、"...Be attuned to the students rather than attached to a lesson plan. When the unexpected occurs—as it must in a lively classroom—be secure and relaxed enough not to insist on your needs (i.e., covering what's in the lesson plan). Be willing to risk that what you want to teach may be replaced by something more urgent and useful that the students want to learn." と述べているのは、筆者の教授観をよく表わしているだけでなく、この論文を印象深いものにしている。

こうした言語活動を頻繁に行なうこと試みるのは、現実的でないし、かえって本来の良さを損なう恐れもある。しかし、年間たとえ数回でも生徒にこのような主体性を持たせた授業を実施することは、生徒に「英語を使う楽しさ」を体験させることになり、必ずや英語学習への良き動機づけになると思われる。

生徒に気楽に絵を描かせる為にも、生徒に期待する絵のレベルを示す為にも教師が、生徒の前で気楽に絵を描いてみせることは必要である。そんな時 A. Wright, *1000 Pictures for Teachers to Copy*, Collins, 1984 が、絵の描き方の基本的な技法から説き起こし、参考例が豊富で索引も完備していて、推められる本であることを最後に述べて筆を置かせていただく。

(成城学園中学校教諭)

English Teaching Forum は米国広報・文化交流庁が発行している英語教育専門誌です。購読を希望される方は、直接 ELEC に申し込んで下さい。年間購読料 2,000 円（含送料）で、年 4 冊発行しています。

〈Teaching Eye〉

外国人教師と共に教える

桂 規子

I. はじめに

昭和59年度より、東京都教育委員会は都立高校に外国人教師を配置することになり、希望する学校は申し出るよう、との通達があった。早速私共の学校でも希望し、運よく希望が叶ったのだが、実際の授業でどのような形でco-teachingしていくか、とか、何年生を対象に授業をすすめていくか等、具体的な方策が立てられた上で希望を申し込んだ訳ではない。とりあえず好ましいと思われることはやってみようという精神だ。教育の現場では「絶対これしか道はない」ということはあり得ないのであって、現実よりも良かれと思うことを試みる以外に手はない。従って、いざ配置されると決定してから、英語科内の話し合いが行われた次第であった。

II. 指導内容

その話し合いの結果、次のように決った。

- ①授業は日本人教師があくまでリーダーシップを取り、外国人教師の方には、native speakerでなければ出来ないことを指導してもらう。例えは発音指導、Chorus Readingの指導、Cultural backgroundの説明、英作文におけるexpression上のcheck等。
- ②対象は主として1年生とする。但し、月20時間、年間200時間の枠の中で（このような契約になっている）、全校生徒25学級が最低1回は接する時間をとるようにする。このため学期毎にローテーションを組んで、うまく配置する。（例えば3学期は3年生の授業がなくなるので1、2年生を主にする等）。
- ③英会話サークルを週1回指導してもらう。
- ④自由英作文の添削指導をしてもらう。
(これは空き時間に見て頂くようにし、それも指導時間に加算し、決して自宅に持ち帰ったりせぬよう配慮しなければならない。時間契約であるから。)
- ⑤英語科教員自身の英語のbrush upのためにも時間を取る。

III. 指導の実際

各々の授業（英I、英II、英IIB、英IIC）のTeaching Procedureにおいて、日本人、外国人教師の役割は次のようになる。

①英I、英II、英IIBの場合

A. Review

1. Listening comprehension（又は Chorus Reading）(読みでもらう。)

2. Questions and Answers

(この場合、questionsはこちらで用意し、前もって授業前に不自然な英語がないかどうかcheckしてもらう。)

3. Written test or Dictation

(日本語の指示は日本人が与える。)

B. Presentation of the new materials

1. Oral Introduction

(生徒のhearingの理解度はcheckせず。)

2. Reading

- a) Pronunciation of new words

- b) Model Reading

- c) Chorus Reading

- d) Explanation of some important words, phrases, and structures

(これは板書しながら、日本人が指導。)

e) Translation

(phraseごとに区切り、訳させる。)

f) Comment-making

(ここで外国人教師による、Cultural backgroundの説明など加えてもらう。)

3. Reading aloud with comprehension

a) Chorus Reading

b) Individual Reading

(これは省略することもある。)

4. Practice of linguistic items

(上記2-d)に於けるteaching pointsの板書に戻り、oral drillをしてもらう。)

C. Consolidation

1. Assignment of homework

2. Questions by the students

②英IICの場合

A. Review

1. Choral Reading (基本例文)

2. Questions and answers
3. Written test (Oral Composition)
B. Presentation of the new materials
1. Reading (基本例文及び文法例文)
a) Model Reading
b) Choral Reading
c) Grammatical Explanations (これは日本人教師による日本語での説明)
b) Explanation of Usage and abusage (これは外国人教師による説明)
2. Practice of linguistic items (基本例文、文法例文に関して)
n) Oral drill
b) Memorization
3. Comment-making on compositions (Exercise 等の和文英訳を黒板で添作指導してもらう。英語で説明しながら、modern English usage の立場で comment をのべてもらう。)
C. Consolidation
1. Assignment of homework
2. Questions by the students

日本人の方と結婚したのですか.」ときいた時、「はじめからどの国の人と結婚しようなどとは誰も思わないでしょう。たまたま結婚したいと思った人が日本人であった、ということなのです。」と説明された時、一瞬クラスはどよめいたものである。

又1年生のクラスでも授業の初めに Free questions の時間をもうけ、毎時間5人位ずつ質問させることもある。高校入学後間もなくて、語彙も表現力も乏しく、精神的にも幼ない彼等は、時々ひやりとするような質問をする。例えば "How old are you?" など。その時 Mrs. Ito は落ちついで、"I am over twenty one." と軽く受け流してくれる。やれやれと胸をなでおろしていると次に、"When were you born?" と来る。冷や汗の種はつきないので、しかし後にはあまり低次元の質問は出なくなり、「日本の大学入試制度をどう思うか」等と臨教審なみの質問も出るようになってきている。

④英会話サークル

毎週金曜日に1時間ある。Text は「NHK テレビ英会話Ⅰ」とか、Thinking in English(開隆堂)等を用いて会話の練習をしたり、テーマをきめて Free talkking をしたりしている。最近では「松田聖子の結婚式をどう思うか」、とか「豊田商事の scandal について」等も話題になっているという。そのほか歌とかゲームも楽しんでいる。

IV. おわりに

59年度は現場でもはじめてであり、又講師の方もはじめての経験で、いわばテスト期間ともいべき時期であった。生徒達は心の中に生じる率直な疑問を一生懸命英語で表現し、又、Mrs. Ito も常に彼等の質問を大切にして、ていねいに、しかもユーモアたっぷりに答えて下さる。ここでは自分の英語が通じた、というよろこびがあり、人間の本質的な Communication への願望が満たされている。

更に又我々日本人教師にとっても有難い存在である。表現上の問題や文化的背景、習慣などに疑問がある時、Mrs. Ito のおいでになる日を待って伺うのをたのしみにしている。いつもお弁当を持参されるので、一緒に食事をしながら色々な世間話も出来る。技術的な面での改善点はあるが、教養ある英國婦人の美しい発音と、立派な人柄が我々は勿論、生徒達の敬愛の的になっており、英語への自信を与えて下さっているのを見ると、言語を越えて、教育は人なり、と思わずにはいられない。

(東京都立神代高等学校教諭)

③他の場合

2、3年生は学期に2～3回位しかない貴重な時間なので、時には進度や Teaching Procedure 等をはなれた授業をすることもある。本校では2年及び3年は5単位中、2単位が習熟度別学習指導を行っている。59年度の場合、2年は9クラスのため3クラス4講座展開、3年は8クラスのため、2クラス3講座展開による学力制クラス編成を行った。このため1クラスの人数が、上のクラスで約30名、下のクラスは17名位、中のクラスが40名位と分れるので、総じて小人数のために全員に一人一問の質問を用意させて外外国人教師との一対一の dialogue も可能である。

この場合質問者は speaking の指導が受けられるし、又、他の生徒達は listening しながら会話に参加出来る。時には我々日本人教師の説明もあり、共に楽しむことが出来る。本校に来て下さった方は英国人女性で、日本の方と結婚して今では Mrs. Jill S. Ito という方で、毎週木曜日には The Japan Times に Sinclair Ito's Cooking Calendor という料理の記事を書いておられる優秀な婦人である。そこで生徒は、「先生は何故、

日本語を教える

社会人教育とカリキュラム

高見沢 孟

1. 社会人と語学学習

社会人が「学習」を志す場合、明確な目標をもつてゐるのが普通である。特に外国語を学習しようと考える場合には、それが教養や趣味のためであることはきわめて稀であり、通常はその「学習」によって、どんな能力を獲得し、何が出来るようになりたいのか、学習者自身が学習開始以前に具体的な目標を立てている。従って、指導する側もその点を充分考慮し、学習者の目的に添った「教育」を行うことが必要である。つまり、学習者の期待に応える「教育」は学習動機を強化し、学習を効率化する上で不可欠なことと言える。

2. Job-oriented Training

一般に社会人が外国語を学習する場合、その目的はその職業上の活動を有利に展開させることであり、語学能力はその目標達成のための「手段」として考えていることが多い。この点は「学習」自体が行動目的となっている学生の場合とは全く異なっており、指導する側もその違いを明確に区別して、対処すべきである。私の勤務先である米国国務省日本語研修所（横浜市）はアメリカの外交官を中心、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなどからの外交官、政府職員等に日本語及び日本事情の教育を行う機関であるが、ここでは指導方針として“Job-oriented Training”つまり、「職務遂行のための訓練」が重視されている。学習期間は2年で、その間は完全に職務から離れ、学習に専念することになっているが、学習の目標はあくまでも外交官、あるいは政府職員として仕事上必要とされる「日本語能力」とそれを有効に使うための「日本についての知識」であり、カリキュラムも両面が平行して、順調に発展していくよう、充分配慮して構成されている。

語学的な能力の面では「聴解」「自己表現」「読解」の3技能の習得に力を入れているが、同時に初・中級の段階から、職業上将来必要と考えられる語彙や情報などを積極的に与えていくことも基本的な方針となっている。教科の内容も外交官の職務活動に役立つ実務的なものが

多く、政治や経済に関する各種教材が開発されている。外国语教育では——特に、初級の段階で——学習者が「おとな」であるにもかかわらず、ともすれば教育内容が文法指導中心の「単調」なものであったり、「幼稚」であったりして、学習者の意を削ぐことがあるが、これは全く指導する側が学習者の目標や動機に何等配慮を払わなかったことから起る問題である。教師は学習者が社会人の場合、その語学水準が低くても、その他の面では立派な「おとな」であり、常に高度な知的活動を望んでいることを忘れてはならないと思う。

外交官に限らず、社会人が外国语を学ぶ際に、最も嫌うのは教科内容が「馬鹿馬鹿しい」ことやクラス活動の意図が不明なことである。「何故こんな子供っぽい話を勉強しなければならないのか」とか「どうしてこんな練習を繰り返さなければならないのか」といった不満や疑問を社会人学習者からよく聞くが、その不満や疑問の正当性は別としても、学習者がそんな心理状態でいる限り、学習が効果的に行われるることは期待できない。

学習／教育はいつも「不安や不満や緊張のない」楽しい雰囲気の中で行われてこそ、効果が上がるものだが、さらにそのような望ましい環境を生みだす前提条件をなすのは学習者と教師の間の相互信頼感である。繰り返すが、社会人を指導する場合、大切なことは、学習者の目標を理解し、それに添った教育を与えると共に、教材や教授法や教師に対する不信・不満をよく話し合って解決し、双方納得し合った上で、教育を行うことであり、「押しつけ教育」は拒絶反応を生むばかりである。

また、社会人は、外交官でもビジネスマンでも宗教家や技術研修生でも、学習に割ける時間はかなり制約されており、忙しい業務の合間に勉強しているので、近視眼的な成果を期待する向きも多い。つまり、学ぶ側の論理としては、教育を受けるために、「時間」「エネルギー」「費用」等を投資しているのだから、当然それに見合う報酬が得られるべきであると考えるわけである。この点でも学習者と教師の間で齟齬が生じることがよくある。一方はその言語を使って一日も早く意味のある「活動」を行いたいとし、他方は長期的な視野からその基礎学習に力を入れようとするからである。特に言語系統の異なる欧米人が日本語を勉強する場合、学習の速度は他のヨーロッパ語の学習に比べ3・4倍の時間がかかるので、学習者の側に「あせり」が生じがちである。「もう3か月も勉強しているのに、何もできない」とか「スペイン語やフランス語は5か月でマスターできたのに」とか「自分は語学的な才能が有るのに、日本語があまりにも不合理なので」とかさらに「指導法が悪いので、進歩が遅

い」等々よくでる不満である。こんな場合にも、相手が「おとな」であるだけに、整合性のある説明によって、不満なり不安なりを解消してやる必要があるが、そんな際にも、合理的に構成されているカリキュラム表が役に立つことが多い。〔注、米国国務省語学研修所 (U.S. State Department, Foreign Service Institute, 在ワシントン) の研究によると、外交官が職務を遂行するに必要なレベルに達するために、日本語の場合は2年かかるが、フランス語やスペイン語の場合は6か月以内とされている。言い換れば、日本語はそれらの言語の4倍程度難しいことになる。〕

3. カリキュラムの役割

カリキュラムは言うまでもなく、ある教育機関がその教育目標を達成するために、各種学習がいかなる順序で、又相互にどんな組み合わせで行われるかを体系的に示した学習の全体計画であり、同時に教育が遅滞なく行われるように、教材の単位あたりの標準的な速度等を規定したものも多い。

機関によってその作製方法や利用の仕方に違いがあるとは思うが、米国国務省日本語研修所の場合は初級会話から上級の各種コースに至る2年間の過程を週単位で示したカリキュラムを使用している。例えば、初級の会話コースは1日4時間のクラス学習と1時間のLLで28週間で終了し、それに続く中級会話コースは1日2時間のクラス学習と1時間のLLで、12週間で終了するが、同じ時に特別に丁寧な話しかたを練習する「あいさつコース」や基礎通訳コースを勉強することが示されているし、学習開始から何週間ぐらいで新聞講読が始まり、テレビ座談会はいつからクラスが行われるかなどが一目でわかるようになっている。各コース別の学習期間は週単位で示されているが、それはあくまで標準的な速度であって、実際の学習は適宜学習者の能力に合わせて実施される。

学習者の立場から言えば、このカリキュラムによって、いかなる教材をいかなる順序で学習し、最終的な目標に達するかを知ることができるので、初級の段階で陥りがちな「あせり」や「不安」を除く上で役立つし、各コースの平均的な速度を知ることによって、自らの学習速度の適不適を判断、調整する助けとなる。社会人に対する教育の場合はこのように学習者自身が教育計画全般を理解し、その方式を信頼することがなければ、成功はあり得ないのである。

4. 学習意欲を促進する教育

社会人学習者が外国语を学ぶ場合、当然のことながら、幼児が自國語を習得する時ほどの言語習得能力は発揮し得ない。しかし他面、「おとな」には幼児にはない、別のある能力がある。それは物事を抽象化して、分類し、整理し、記憶する能力であり、経験にもとづいて行う類推の能力である。またその特性としては、明確な目的がある場合には全力をあげて努力するが、それがない場合、極端に行動意欲が削がれるということである。

従って、社会人学習者を指導する教師に望ましいアプローチとして以下の点があげられる。

- 言語の使用はそれ自体必ず特定な目的を持って行われるものであるし、特に成人学習者は、例えそれが外国语の訓練であるにしても、無意味な行動を強制されることは耐えられないものであることをよく理解して教育活動を可能な限り、「意味ある」ものを通して行う。そのために、学習者も教師も常に教育の目標をクラスの外の本当の社会での「使用」に置き、クラスにおいても、教師と学習者の間で、(教材に書かれた内容ではなく)現実の問題について話し合い、それを通して、言語の習得がなされるよう配慮する。
- そのため、クラス内でも、各種の疑似目的を設定した roll playing や game playing などを随時取り入れるよう工夫する。
- また、教材あるいは副教材として、なるべく多く実社会で使われている「本物」の資料を導入する。これは初級の段階でも利用出来るものは全て積極的に使っていくことが望ましい。

以上、ごく大まかではあるが、社会人に対する日本語教育の特殊な問題と我々の対応について述べてみた。

(米国国務省日本語研修所主任教官)

前号まで “Teaching Japanese as a Foreign Language” と題しましたこのコーナーは、本号より「日本語を教える」といたします。日本語教育現場にある人だけでなく、英語教育現場の読者にも関心のある論文を掲載していく予定です。

前号までに

No. 83 (1984) 発音指導の留意点 (土岐哲)

No. 82 (1983) 第二言語教育としての日本語教育——

その長所と短所 (水谷修)

プロムナード

スクラブル

クロスワード・パズルの中毐症状になっていたのはもう10年以上も前のことだ。ジャパン・タイムズで3、4年修行したら、そのレベルのパズルは一応曲りなりには全部うめられるようになったが、但し間違いをゼロにするにはなかなか至らない。我々にとっての弱点は外国人名・地名である。そのハンデがなければ話はだいぶ違う。

言語パズルの雑誌類はたくさんあるが、デル社の月刊クロスワードは多彩な各種のパズルを載せていて、まさに楽しく、またうらやましい。日本語ではこうはいかない。

クロスワードとアナグラムのアイディアをボードゲーム化したのがスクラブルである。まだ50年程度の歴史しかないが、既にクラシックなゲームとしての地位を立派に得ている。英米人で普通に教養のある人なら知らない人はいないだろう。わが国の英語の教員のあいだでなぜもっと普及しないのか、私のようなゲーム型人間には不思議でならない。病みつきになるほどおもしろいし、私はソリティア（一人ゲーム）で徹夜したこともある。

このゲームの用具やルールについては、既に御存知の方も多いだろうし紙幅もないから省略するが、単語を盤上に縦横に作りながらとていく点を競うのが目的である。だから語い力はまず必要、また、なるべく有効に多重にタイルを使っていく技術及び作戦も大きくものをいう。さらには、だんだんタイルを袋の中から手さぐりでとっていくことに伴う運も勝敗を左右しうるのである。

語い力だが、クロスワード・パズルでは例えばUteとかOtoeとかのインディアン種族の名前を知らないと中級以上のものは解けないが、スクラブルでもai（三つ指なまけもの）やjo（スコッティッシュで恋人）などという普通では必要のない語をかなり知っていれば語の連結能力、得点力に大きな差が出てくる。

日本でも10年ほど前から、新聞社主催でスクラブル大会が持たれ、この5月には第17回が開かれた。参加者の半数強が高校生のようだ。彼等もqaid (muslim leader)、このようにUを伴わないQではじまる語が5つ、スクラ

ブル辞書には載っている）とかudo（日本の「うど」〈独活〉）とか変な単語を知っていて高得点をしたりする。このゲームの創始者A. Buttsはこういう状況を見て「邪道だ」と嘆くと思う。私も心情的には同じで、ろくに本も読まず、ハッタリで意味も知らずに造語するこういう会の雰囲気は是正されねばならないと思う。それにはきちんとした語いを持つ英語の教員がもっと参加して、格調の高さを注入する必要がある。「遊び」だが、意味のある国際性をになっているこのゲームにもっと目をむけていただきたいと思う。

（田村 泉 東京都立駒場高等学校教諭）

日本人学校の外国語学習をめぐって

私の海外勤務は、デュッセルドルフで73年、ニューヨークで77年から、3年ずつであった。いずれも全日制校開設後2年を経過したところ、創設期・基盤整備期に当たる。とりわけ、現地側による認可・わが国文部省による指定を得ることを急いでいる時であり、あるいは初めて国内高校へ直接受験の生徒を送るなど、管理的経験を思い出すことが多い。『英語展望』の内容になじまないことを懼れるが、この拙文をきっかけとして、在外教育施設における言語指導のことともまた、時々とりあげられるようになればとも思い、お撫でに応じた次第である。

さて、最初に勤務したデュッセル校について述べたい。ここでは、ドイツ語が初等部2・中等部3単位必修であった。教室編成は、学習者の発達段階・滞独年数・到達度測定等により能力別としていた。担当は非常勤のドイツ人講師であるが、私の帰国する頃には10名に及び、その後さらに増えている。また、これとは別に中学3年生でギムナジウム進学志望者のために、選択ドイツ語コースが設けられるに至る。（77年）

はじめの頃には、滞独7年・あるいは再渡独の生徒がいて、ドイツ語をよく理解し、クラス・現地校との交流行事とともにリーダーの役割を果たしている例もあった。また1,2年間あれ、現地小学校での経験を持つ者が多かったのである。後に述べるニューヨーク校における英語の場合には、このような実態は、今後も長く続くであろう。それは、急速に図られる日本人学校児童生徒の収容力増の有無とも関連しているのである。デュッセルドルフの場合、ドイツ語既習経験を持つ者が30%以下に減るには、開校後4年もかからず、ドイツ人講師との新たな合同協議が重ねられたことを思い出す。

なお、ここでの英語は派遣教員の担当により 5 単位。後にその中の 1 単位を Native Speaker によった。

次にニューヨーク校の場合であるが、ここでは州文教当局による Charter を Provisional から Absolute にするための Inspection も経験した。学校では、常勤の米人教師 5 名に非常勤講師を加えて、英語 5・米国社会 1・美術 2 単位を担当、これらのことと含めて日米双方の側から認められる学校としての可能性を追求していたのである。これに対して、「二兎を追うもの」との批判、これとは逆に Bilingual Schooling の要請により積極的になど学校内外に論議がしきりであった。なお、ニューヨーク校は収容力 500、5 年～9 年の高学年のみで編成。しかし滞在日本人子女は 3,500 名を超えていた。

この学校の英語科については、Vocabulary Control のない上級クラスの授業風景、あるいは評価について、絶対評価・相対評価の調整を協議し続けていた日米同僚教師のことなどをとも思うが、余白はすでになく

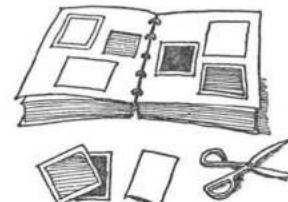
スペースを与えられたので、ニューヨーク校英語教室について説明を加えたい。79年度の調査によれば、全校生徒の 77.6% が現地学校通学経験を持ち、国内から直接入学できた者が 22%，その他 0.4% といったふうである。なお現地校通学 3 年以上の者が 20.7%。6 年生以上は、ウェーテングリスト登載順序によるが、5 年生の入学に当っては抽せん方法による。学校としては生徒の既習経験等による入学選抜の立場を考えられていない。ここでの英語科は、初等部とともに週当たり 5 時間を配当、能力別クラス編成、担当教師は Native Speaker であり、Teaching English as a Second Language, Bilingual Education 等に Master Degrees を持つ。

学校は、「日本とニューヨーク州の教育基準に基づき、日米双方の学校に編入学でき、それぞれの上級学校への進学が可能である。」と自らを性格づけているのであるが、国内関係についてはすでに充分な実績を示している。現地校への進学については、Bronx Science High School へ 1 名送るなどいくらかの事例はあるが、まだ特殊例というべきであろう。また遅進の生徒のいることも事実であって、この学校における英語教師の課題は容易なものではない。多様な既習経験ならびに進路目標を持つ生徒の必要を充たすに足る単一の教科書はあり得ない。実態調査・前提テスト・学習評価・教材の再構成は、絶えずくりかえさなければ対処できない。“—so, creation and innovation are a must” が、担当教師グループの表現で

あった。

ところで、私が Vocabulary Control のない教室と言ったのは、国内中学校のそれに比較してのこと。とりわけ上級レベルのクラスでは、学習活動のどの領域においても、豊かな語彙、長いセンテンス、これらに伴なう Behavior さえ自然にあらわれていて、時々、国内外で見た母国語学習の場面と変わらないとさえ思わされた。実際、現地視学官をそのように印象づけてくれたこともある。

但し、くりかえしたいことは、生徒個々の学力差の甚だしさである。またその評価について問題を生じ続けるのも当然。当初、米人スタッフは絶対評価の立場により、個々の生徒の累積記録は詳細であった。成績通知票には、能力別クラスの記号を冠して A-4, C-5 などに短いコメントを付記していた。国内への転出学生には、学校の特殊事情の概要説明を添付して携行させていた。しかし、その後高校入試に関する調査書・成績一覧表の提出のことも考慮しなければならず、相対評価について問題提示の時機を急いだ。ことがらは素朴なことのようではあるが、やはり教師グループにも異質な経験・感覚があり、それらの出会いの場である。改めて実践研究が重ねられるのであった。詳細な生徒理解と個別指導の具体を基本に評価の原理と方法を論じた。その間、偏差値論に慣れ過ぎた私自身を改めて意識させられたことに言及したい。（宮崎恒信 富山県・高岡龍谷高等学校講師）



投稿歓迎

横書原稿用紙 5 枚以内に収めてください。

内容は問いません。

原稿には必ず住所・氏名・電話番号・勤務先を明記してください。掲載分には規定の謝礼をお送りします。

宛先：〒101 東京都千代田区神田神保町 3-8

(財) 英語教育協議会 英語展望編集係

発 音

牧野 勤 (青山学院大学教授)

先日テレビで2日間に渡って、外国人による日本語弁論大会の模様が放送されていた。訛が少なくて日本語の発音がうまいなと思わせる弁士、訛があるが内容で聞かせる型の弁士等何時ものことながら興味深い放送だった。外国人の日本語を聞いてみると、我々の英語が外国人にどのように受けとられているかが分かるような気がする。例えば大変分かりやすい英語とか、大変分かり悪い英語とかである。分かり悪きの中には発音が問題で聞きとり悪い場合がある。発音が悪いばかりに、相手が一生懸命聞こうとして疲れてしまったり、根気が続かなくなったりする場合がある。内容のない場合は論外として、もし発音が少しでも通じる程度なら、相手もそれ程努力しないで、こちらの話を聞いてくれるかも知れない。ある程度の発音能力を身につけていれば、話の内容の方の勉強に力を入れられるようになって来る。

そこで今回は英語の発音に関する本を何冊か紹介することにしよう。英語の発音に関する本といえば、まず英語の発音の特徴について書いてある本を話題にすべきだろう。しかも読みやすくて、役に立つような本であればそれに越したことはない。J. D. O'Connor の *Better English Pronunciation* (1967), Cambridge University Press は格好の入門書である。(この本は黒田魏註で成美堂から昭和48年に出版されている。21頁に渡るくわしい註がつけられている。) この本は Daniel Jones の *The Pronunciation of English* (1950), Cambridge Univ. Press を彷彿させる英語音声学の入門書だが、この本で特に参考になるのは、音調に関する手際良いまとめと、音の聽え方を重視した説明である。第7章が Intonation についてだが、少なくとも英語の音調の使い方に関しては、この本を読むと基本的な使い方が勉強になる。

又音の聽え方、大袈裟にいえば「聴覚音声学」(auditory phonetics) 的な記述は “The noise made by the friction for θ and ð is not very great, much less than for s and z.” (p. 38) とか “The friction for these sounds, especially for s, is much greater than for f, v, θ and ð.” (p. 41) といった記述からもうかがえるように、単に音を出す場所の違い【この場合は (inter)dental (歯間音又は歯音) と alveolar (歯茎音) といっ

た調音点の違い】について述べている音声学書の多い中で、聽え方の違いに触れているのは大変参考になる。

基礎的な発音練習のやり方として sin-thin, sing-thing のような「最小対語」(minimal pair) を使うことが多いが、この区別が出来るためには、2つの音の違いが聞き分けられなくてはならない。その場合目標の音の区別が耳で確実に出来れば、それを出すべく発音の仕方を工夫することが出来る。いくら発音の仕方を説明してもらっても、目標が定かでなくては、自信を持って練習をすることが出来ない。聴覚音声学的な知識を色々な音の区別の際に、もっと活用するべきで、その情報を教えてくれる本は少ない。O'Connor の本もかならずしも充分とはいえないが、調音音声学一本やりの英語音声学の本にくらべると進歩が見られる。

次に日本人の学生にとって一般に p-b, t-d, k-g の区別は問題ないと考えられているが、時として信じられないような問題を引き起こすことがある。日本語にはこの6つの破裂音は存在するが、英語の破裂音の特徴として rope, robe, debt, dead, pick, pig のように語尾に破裂音が来た場合は「無解放の」(unreleased), いわゆる「不完全破裂音」(imperfect plosive) といわれる、あまりはっきり聞こえない発音が使われることがある。その場合の p-b, t-d, k-g の区別となると、少し訓練しないと出来ない学生が可成りいる。この違いと母音の長さの違い(有声音の前の母音は無声音の前より長い)に注目して訓練してくれる本に Vernon Brown: *Improving Your Pronunciation* (明講堂 1962) と C.H. Prator, Jr.: *Manual of American English Pronunciation* (Holt, Rinehart and Winston 1951, 1972) がある。Prator の本の1972年版(第3版)は B.W. Robinett が改定したもので、用例の上でも表記の上でも可成り変更されている。特に表記は Trager-Smith の系統の表記に、Kenyon-Knott 以来の i-i, e-e, u-u, o-o の区別を残したもので、Prator の初版以来の母音の後ろの dark l や r の前に ə と入れて feel を /fiəl/ we're も /wiər/ と表記しているので、慣れる迄は多少の抵抗を感じる人もいるかも知れない。

語尾の有声破裂音と無声破裂音の区別のためには The

leader kept the (mob, mop) well in hand. Put your coat on your (back, bag). When he moved, he lost his (bed, bet). 等の用例が沢山あげられている。

Prator の本の最大の特徴は、実用的な豊富な用例と、intonation や rhythm をまじえながら英語の母音・子音の練習をさせてくれる所にある。

Brown の本の特徴は、日本人学生と永い間接して、問題を肌で感じて書かれた本なだけに、机上の空論に基づく問題を扱っていないことである。p-b, t-d, k-g の区別もそうだが、重要な問題をもうらしているし、英語の音調に関する記述もくわしい。

両方とも録音されたテープ等が手に入るので実際に音を聞きながら練習することが出来る。

更に日本人を対象にした本としては Herriette Gordon Grate: *English Pronunciation Exercises for Japanese Students* (1974, Regents Publishing C.) を挙げて置こう。この本も Trager-Smith の系統の表記を採用しているが、Prator 第3版のような過剰表記はしていない。この本は Prator の本よりも沢山の用例があり、録音されたカセットの数も多く自分で練習するのには秀れた教材も提呈してくれる。

音声学関係の本には、出来るだけ分かりやすくするために実際の音をそえてくれているものが望ましい。いくら理屈だけを学んでも実際に聞き分けられたり、発音出来なかつたら何にもならない。その点この本はその要求を満たしてくれる。

この本では Contrast chart といって [l/r] のような、練習したい音の minimal pair を lay-ray, laid-raid, lake-rake 等と沢山最初にのせている。又それに基づいて Contrast Exercises という練習が続いている。これは Linton's late for his language lesson. とか The lame lion lay on the ledge. のような /l/ の入った単語が幾つか使われた文や、It's the wrong rhythm for a romantic song. Rodney wrenched his right wrist. のような /r/ の入った単語の使われた文の練習や、Let's do a remake of "The Long Red Line." Ralph stayed in London for the rest of his leave. のような /l/ と /r/ の入った単語がまざった文の練習が出て来る。Contrast Exercises とはいうが /l/ と /r/ の区別が上手に出来ないと分かり悪い文になるというタイプの練習で、It's beside the (lake, rake). They are trying to break the (lock, rock) といった最小対文での練習ではない。その後で Buildup Exercises や Review Exercises でしっかり練習出来るように配慮されている。又基本的な intonation の練習も色々な文を使って出来るように工夫

されているが、中級者以上ではもう少し色々な音調に関する知識が必要になって来る。例えば yes-no question を下降調でいう場合とか、wh-question や命令文を上昇調でいった場合等のニーアンスの違いも知る必要が出てくる。

J. Donald Bowdn: *Patterns of English Pronunciation* (1975, Newbury House Publishers) もすぐれた本である。この本は河野守夫氏が『英語発音の型』と題して金星堂から1983年に訳を出版している。この本の表記も Trager-Smith の系統を引いて (/iy/, /ey/ の代りに、岩波大英和辞典のよう /ij/, /ej/ と表記している)、Prator の第3版同様に i-i, e-e, u-u 等の音質の違いを加えたものを使っている。

この本では2つの音の区別の練習は The ram/lamb went to market. (male sheep/young sheep) That's the wrong/long way home. (mistaken/lengthy) のような最小対文を使っている点が前に触れた Grate のものとは違っている。又英語らしい発音をするためにそれぞれの音素の「異音」についての説明もある点ですぐれている。intonation の説明も Grate のものよりはずっと詳しくなっている。例えば yes-no question の下降調と上昇調の意味の違いや、wh-question の上昇調の使い方等を始め、詳細な記述がある。

この本にもカセットテープがついているので、自分の耳で確かめながら活用することが出来る。

以上何冊かの英語発音に関する本を紹介したが最後に英語の発音と綴字に関する本も紹介することにしよう。

英語を教えていて耳からだけ聞かせて繰返す練習をしている時には英語らしい発音をしているのに、英語を読むようになると、英語が嫌いになったり、発音出来なくなったりする生徒がいる。読ませるための工夫の一つとして綴字と発音の規則性に目を向けて見ることが出来る。この phonics と呼ばれる知識でその問題がすっかり解説するとは思わないが、fish のことを ghoti と書いて、英語の綴字は本当はこんなに不規則なのだとおどかすことはない。(gh←enough) o←women, ti←nation) 竹林滋:『英語フォニックス』(昭和56年、ジャパン・タイムズ社) 等を参考にして、読みの負担を軽減させると良い。



『言語のルーツ』

デレック・ピッカートン著
寛寿雄・西光義広・和井田紀子訳
B6判, 345頁, 2,500円, 大修館書店

田中 幸子

Roots of Language が1981年に出版され、4年後『言語のルーツ』として邦訳されるまでの間に、『ニューズ ウィーク』『サイエンティフィック・アメリカン』『言語』(Language) などで紹介されたり、書評が各所で取り上げられたりして、その独創的な学説に対して様々な反響を招いた。

これまで言語学の研究対象としてあまり重要視されなかったビジン・クレオール¹⁾研究が、子供の言語習得、ひいては人間の言語の起源の探究という言語の本質に迫る可能性を提示したことは、本書の大きな貢献である。

人間の言語一般にみられる基本的特性をビジン・クレオール研究を通して追求するにあたり、ピッカートンは3つの問い合わせを投げかける (p. x) :

- (1)クレオールの起源は何か。
- (2)子供はどのようにして言語を習得するのか。
- (3)人間の言語はどのようにして始まったのか。

ピッカートンによると、この3つの問い合わせは実は1つの問い合わせであって、それに対する統一的な答えを求めて書かれたものが、本書である。以下、各章を簡単に紹介する。

第1章「ビジンからクレオールへ」において、著者はクレオールの定義を通説 (Todd, 1974, p. 3 以下参照) より狭く規定し、パプア・ニューギニアのトク・ビシンなどを除外し、その研究領域を限定する (p. 6)。トク・ビシンのように拡大されたビジンで、一部の人たちの母語となっているような言語は、著者の理論の反証となるかもしれない。

このような条件の下に、著者はハワイのビジン英語(HPE)とクレオール英語(HCE)を比較し、ビジンにも、

1) 一般に、言語を異にする人たちの接触の場における補助語として生まれたものがビジンで、これがある人たちの母語となるとき、その言語はクレオールと呼ばれている。

そのほか話者の周囲にある言語にもない HCE の特徴として、5つ挙げる：(a)移動規則、(b)冠詞、(c)助動詞、(d) for-to 補文化、(e)関係調節化と代名詞のコピー。

これらの構造は、モデルの存在しないところで生まれたのであるから、あらかじめクレオール話者のうちに遺伝的にバイオプログラムされた言語能力によって、「新しく創案された」にちがいない、と著者は確信する。

この章において、クレオールが、種々の言語の構造をでたらめに取り入れた、体系のない言語ではなくて、それ自体ルールをもつ独立した言語体系であるということを確立したことは、重要なことである。

第2章「クレオール」において、HCE と他のクレオール(特に著者の熟知する南米のガイアナ・クレオール)の類似性を指摘し、前の領域に加えて、「疑問文」などの7領域について検討し、その特徴の一一致の度合の高さに言及する。例えば、上の(b)(c)(d)の3領域は、「すべての、もしくはほとんどのクレオールにおける対応するものに形式と意味において一致」する (p. 70) と述べているが、研究対象とするクレオールを限定して出発したのであるから、この主張はあまりにも強力すぎるのでないだろうか。

第3章「言語習得」において、著者は、子供の言語習得に関するこれまでの研究をいくつか再検討する。その結果、「特定—不特定」「状態—過程」など、子供が初期に確立していく区別は、クレオールの区別であると指摘する。しかし、著者の引用する研究は、特にこの仮説を吟味するために書かれたものではないので、いわゆるバイオプログラム言語の構造を実際に調べるために研究が求められる。

第4章「言語の起源」は夢のある章ではあるが、実証の難しい分野である。ピッカートンは、人間の最も初期の言語は「他に考えられるどのような言語よりも、クレオールに似た言語が出てくるのではないか」(p. 281) と推論する。これはあくまで仮説であるが、魅力的な論ではある。

以上、著者が最初に挙げた3つの問い合わせに共通する答えは、人間の「生物的実在」で、人に遺伝的に組み込まれ、それ自身が発達していく「動的な」バイオプログラムによる、と著者は結論づけるのである。生得的な言語習得能力の存在をある程度認めるとしても、クレオール話者が既存のビジンを少しも利用しないで、全くの「創案」をするとは考えられない。クレオールの話者が実際にどのように言語を習得していくのか、その過程の研究が待たれる。さらに、クレオールと子供の言語習得の特徴として挙げられているものには、自然言語の長い歴史にお

ける言語変化にみられる普遍的な特徴も多くあり、この意味で、クレオールはより広い言語普遍性をもつといえる。

本書には、*Roots of Language* の翻訳のほかに、原著者自身の『言語のルーツ』の書評に答える」と「訳者解説」が加えられ、日本の読者にとって非常に幸いである。

(福山女学園大学教授)

『実践英語科教育法

—中学校から高校へ—』

伊藤健三、伊藤元雄、下村勇三郎、渡辺益好 著

A5判、313頁、2,300円、リーベル出版

渡辺時夫

本書は中学校教諭、高等学校教諭各1名、大学教官2名の4者が4年間の長きに渡って定期的に研究の機会を持ち、実践と討議を重ねた結果をまとめた貴重な作品である。

著者の依拠している英語教育の理論的枠組みは、Palmer, Fries, Lado, Twaddellなどの諸説のいわば折衷である。しかし、著者の長年に渡る研究と実践の結果、彼等の教材や言語活動に対する考え方、FriesとTwaddellの手を離れ、著者自身のものとして確立されていると考えてよいだろう。

英語教育に関するこの種の著書の中には、Palmer, Fries, Wilkins等についての型通りの紹介と解説に終りしているものが多い。しかし、本書の場合、そのような紹介や解説は、極く簡単にまとめられて、[付録]にまわされている(pp. 293-300)。このことからも本書は、様々な教育法の単なる popularizer ではなく、むしろ自らの研究と実践の中で生まれた創造的な作品であることを伺うことができる。

さて、本書の構成は次の通りである——第Ⅰ章 英語学習指導の目標と在り方、第Ⅱ章 言語材料の指導、第Ⅲ章 言語活動の指導、第Ⅳ章 指導過程、第Ⅴ章 視聴覚教具利用の実際、第Ⅵ章 指導にあたって留意すべき基本事項、第Ⅶ章 教育実習の手引、[付録]

この内、第Ⅰ章～第Ⅳ章が最も重要な部分であり、ページ数から言っても本文の90%を占めている。従って、「書評」においても主としてこれ等の各章を取り上げ感想を述べてみたい。

先ず、第Ⅰ章では、英語教育の理論的背景として、Palmer, Fries, Lado, Twaddellの名前と、Direct Method, Oral Approachなどが取り上げられ、大枠としての考え方方が暗示されている。しかし、「Oral Approachを、あたかもまったく新しい、今までの弊を一挙にくぐすことができる万能薬のようにみ」ることを厳しく戒めている(p. 38)ことからも、常に実情に合った英語教育を模索して止まない本書のいわば key-tone を伺うことができる。

第Ⅱ章では、音声、文字・記号、語い、文法についてそれぞれ項目を改めて詳説している。この章にはベテラン教師にとって格別目新らしいものは見当たらない。しかし、文法指導に関して、中学校と高校では異質のアプローチを取るべきであるとの考え方を明示し、納得のいく解説を加えていることは注目に値する。また、過去形や関係代名詞などの文法項目を取り上げ、導入・練習のあり方を、理論的な枠組みの中で、極めて具体的で実践的に例示しており、これ等は経験の浅い教師や prospective teachers にとっては貴重な指針となるであろう。

第Ⅲ章では、聞くこと・話すこと、読むこと、書くこと、のいわゆる4領域に分けて、それぞれの領域における言語活動について、具体的に説明しているが、各領域がすべて『指導要領』の解釈で始まっているのが特徴である。いかなる御高説も『指導要領』を無視したものであっては事実上利用価値は少ないわけで、この点でも本書はタイトルが暗示する通り、正に「実践」英語科教育の名に相応しいものである。

音読と暗誦がすべての言語活動の中心だという考え方を鮮明にしているが、それは、Twaddellの5段階を鵜呑みにしたり、Mim-Memを至上のものと考えているわけではない。例えば、Pattern Practiceが意味軽視になりがちであるとしてその欠陥を明らかにした上で、situational pattern practiceの具体例を種々考察してpattern practiceの限界を乗り越えようとしたり(p. 77, p. 101), Listening ComprehensionがProduction Skillを高めるというInput Hypothesis(S. D. Krashen)に似た発想なども取り入れる(p. 106)など、常にbetterな方策を志向しているからである。

また、読みの指導に関しては、Silent ReadingとModel Readingのあり方から、多読・速読、段落読み、Skimming Reading、更には家庭での読みの指導に至るまで、網羅的に、しかも具体例を交えて、分かり易く記述されているので、経験豊かな教師をも含めすべての人にとって貴重な資料となるであろう。読みの指導に関する限り、これだけ会得していれば基本は充分と言って

良いであろう。

第Ⅳ章では、授業過程について基本的な説明を要領よくまとめたあと、実際の教科書を使って展開した多様な授業案を、解説を添えて提示している。中学校・高等学校の双方について論究されているので、中・高の連携という側面からも多くの方々に富んでおり、参考になる。

さて、本書は様々な点で好著の名に値するものであるが、物足りなさが無いわけではない。その最大のものは、英語教育論の枠組みについてである。Oral Approach を主軸とする指導法では creativity や communicability の力が身につかないのではないかという疑問を教師が持ち始めてからすでに久しい。Oral Approach に代る考え方として Krashen の説があり、Asher の実践があるが、本書はこのような観点からは何も論じていない。これが experienced teachers にはやや物足りなく思えるゆえんかも知れない。だが、それは求め過ぎといふものであろう。

(信州大学教授)

雑誌の 目次

Language Learning

Volume 35-2, June 1985

System and Variability in Interlanguage Syntax
(Huebner)

Memory for French Negation by students of French.
(Cividanes and Valian)

When Are Cloze Items Sensitive to Constraints
across Sentences? (Chavez-Mary Oller, Chihara, Weaver, and John Oller)

The Role of Attitudes and Motivation in Second
Language Learning: Correlational and Experimental
Considerations (Gardner, Lalonde, and Moorcroft)

Variability in Tense Marking: A Case for the Obvious (Wolfram)

The Silent Period: An Examination (Gibbons)

Schematic Concept Formation: Concurrent Validity
as a Second Language Reading Comprehension
(Perkins and Angelis)

The Intelligibility of Social Dialects for Working
Class Adult Learners of English (Eisenstein and Verdi)

Music and Memory: Predictors for Attained ESL
Oral Proficiency (Brutten, Angelis, and Perkins)

× × ×



新刊紹介

〈英語教育モノグラフシリーズ〉

『英語のスピーキング』

垣田直己監修、岡秀夫編集

A5判、270頁、2,300円、大修館書店

原岡 筝子

コミュニケーションのための英語の必要性が専門家のみならず一般のレベルで口にされるようになってから久しい。それを受けて、受信型から発信型への英語教育をどのようにすべきかの試みが多種多様に行われている。自己表現はスピーキングの能力によって大きく左右される。また、学生のニーズもスピーキング能力を伸ばすことに大きく傾いていることも踏まえて、英語教育者は成果のみえる指導法を求めて暗中模索の状態にあるといえよう。

この教師のニーズにこたえるかのように『英語のスピーキング』は実際に広く、今までに公にされた文献資料を紹介している。著書、論文、専門雑誌記事にいたるまで、スピーキングに関する資料が、収集のレベルで止まらず、整然と論述されていて読者をひきつける。例えば、第1章はスピーキングの原理から始まる。まずコミュニケーションとの関連で位置づけをし、次に言語コードに組立てる段階に関し述べ、さらに発話のメカニズム、音声面の特質を書きことばと比較して諸学説を説明しながら導入部としての最初の章を終っている。第2章は、4技能の中で最も困難とされているスピーキングの能力のとらえ方を、他技能との関連、語用論・機能論的面からの分析、更に発展させて日本人のスピーキング力と異文化間コミュニケーションの関連問題等の角度から提示している。社会文化的な干渉と日本人の自己表現に関する文献資料がやや足りない感じだが、社会言語学的な立場からの英語の文献は詳しく記載されている。

次章はスピーキングの指導に関して、次の分野をデータに基づき提示している。1. 各種の教授法、2. 中学、高校、大学のスピーキングの到達目標、3. 指導上の留意点、4. スピーキングの指導技術、5. 練習形態

この多彩な指導上のポイントを、もれることなく網羅し、特に指導技術、練習形態など現場の教師には即応用できる材料が多い。

第3章は、スピーキングの評価に関し、1. reliability, validity, practicabilityに触れ、2. スピーキングテストの直接測定法（部分的、個別総合的、意図・概念的）、半直接測定法（録音・再生）、間接測定法（ペーパーテスト、クローズテスト、ノイズテスト）3. Oral Production Testの具体例の順で体系的に掲げられている。言語能力の評価は、総体的な言語活動の一環としてスピーキングが重視されねばならぬことが分っていても、もっとも開発が遅れているとされているが、最近のこの分野における研究を概観してあるので、関係者には一種の鳥瞰図を提示してくれる。

この一冊は、スピーキングに関する主な問題点をとり上げながら、理論面、実践面、指導面、教材面を質・量ともにカバーしている。

英語教育に携わっている者のみならず、英語学習者にとってもスピーキングに関して総合的知識が得られる画期的な著作である。

（昭和女子大学助教授）

『英語ヒアリング集中コース《初級用》』

ELEC編

A5判、87頁、カセットテープ2巻

カセット版（テキスト+カセット）4,800円

英語教育協議会

石田 雅近

外国語を学ぶ者にとって、一番近づきやすく親しみやすいものが音声であり、また最後まで苦労するのも音声である。音声の受容的技能であるヒアリングは、聞き手側が音声媒体や伝達内容に関して操作できないという点で、不確定要素の多い、極めて奥行きの深いものである。

ELEC 英語研修所の編集による『英語ヒアリング集中コース《初級用》』は、聴解力養成のためのステップを細分化し、漸進的・段階的に練習を積み重ねることによって、その力を高めて行こうという意図で作成されたものである。この教材は実際に数年間、ELEC 英語研修所で試験的に使用され、その妥当性が十分に検証された信頼性の高いものとなっている。

この本はその名が示す通り、基本的には集中的聴解力訓練のためのテキストであるが、単に聞いて理解することだけで終らないために、内容が精選・吟味されている。日本人学生の強い関心の的であるアメリカのキャンパス・ライフ、とりわけ課外活動、スポーツ、車、

学生結婚、離婚問題等が扱われている。その他に英語理解の背景となるアメリカの社会、文化、風俗、習慣、地理等に及び20のレッスンから成っている。

各レッスンは4頁から成り、ほぼ50分で終了するように構成されている。1頁目には各レッスンの内容に関連した場面を表す絵が提示され、状況設定が一目で分かるようになっている。2頁目には、まず Explanation of the Lesson があり、内容の簡単な紹介や説明が1~3文の英語で与えられている。それに続く Words and Expressions では、聴解に困難と思われる語句の説明が日本語ないし英語でなされており、必要に応じて発音記号も示されている。この後に続く Pre-Listening Attention Pointers がこのテキストを最も特徴づけているものと言えよう。この部分は、テープを聞く前に行なわれる内容把握のための予備テストの役割りを果しており、内容に関係ある記述文が6つ提示されている。これに目を通すことによって、テープの内容の留意点が浮び上がるようになっている。3頁目にはテープの内容が英文で示されている。この見開きの右頁には Post-Listening Exercise があり、内容についての正確な理解を期するために、英問が2題用意されている。そして最後に Further Studies があり、本文に出てくる重要な表現が、関連表現と共に、日本語の訳注や簡潔な英語の言い換えなどにより示されている。聴解力養成のための発展的学習として、production の練習もできるよううまく工夫されている。

上記のように、それぞれ練習のポイントが明確であり、テープ聴取や印刷教材提示の手順も学習者の抵抗が最も少くなるように配慮されているので、無理なく進められる教えやすい教材である。音質の優れたカセット・テープも用意されており、それを利用すれば通常の教室授業だけでなく、LL授業でも十分効果を上げられよう。

（清泉女子大学助教授）

『英語授業の言語活動』

政清武司著

A5判、219頁、2,000円、三省堂

行木 操

「畠の上の水練と言語活動」と題して田島氏（神戸市外国语大学前学長）の序文がある。「畠の上の水練」とは理屈はわかっていても実地の役に立たないことを意味している。学校で習った英語は実際の役に立たないとい

われつづけてきたが、言語活動こそ「疊の上の水練」を「水中の訓練」にうつすものである。

一世を風びした pattern practice や sentence transformation は mechanical で teacher-centered であり creativity を養わない、ときびしい批判的であるのに對して、言語活動を中心とした授業は、言語を「生かして活用させる授業」で communicative competence を培うことができると次第に普及してきている。

では具体的に各領域における指導をどうするか。① **Listening** 「聞くこと・話すこと」の言語活動は實際には毎時間の授業で意欲的に行われているとはいえない。そこで授業の最初の 3 分間は生徒が一番 concentrate する時間であるから教師の 3 minutes speech に使い listening comprehension ability を促進させるとか oral introduction の工夫、又、神戸市立中学英語研究部の Listening Comprehension Test の一部が掲載されていて参考資料になる。② **Speaking questions and answers**、暗誦、dialogue は基礎的な skills をつけるのに役立つが communicative competence を修得させるまでに至っていない。“How to speak”より“What to speak”がまず強調され、free, unguided situation の中で生徒が spontaneously 行う作業が中心になった授業でありたいとしている。「話すこと」の評価について学年毎の多様な具体例がある。③ **Reading** 指導のアイデアとして 7 つの工夫が述べられ、又音読指導・速読指導についての調査結果も参考になる。④ **Writing** 和文英訳は英作文の練習の一方法ではあるが「書くこと」の言語活動とはいえない。書き手の「書こうとする事柄」(what to write)を考えさせることからはじまる自由英作文 (creative writing) が「書くこと」の言語活動である。

授業の改善点として mechanical drill を卒業し meaningful な drill を採り入れ、teacher-centered から student-centered に、又 healthy little surprise を与える technique で生徒の興味を刺激し impromptu な活動を多くすることが第一歩であるとしている。

言語活動を効果的に指導するための年間指導計画案の実践報告、生徒の学習状況の評価・測定についても述べられている。

永年の豊かな経験の上に成り立つ理論は説得力があり、4 技能指導上の留意点など常に生徒の実態に則して失敗しないように懇切丁寧で行きとどいた著者の熱意が伝わってくる。神戸市立の各中学校の実践報告を各所に入れ、生徒の意欲的な授業の模様が生々しく感じられて自分も試してみたい気にさせられる。現場の先生方のご一読をおすすめします。(東京都・共立女子中学校教諭)



★『英語辞書学入門』 小島義郎著、三省堂(三省堂選書)、四六判、218頁、1,200円

英語学習に辞書が果たす役割は極めて大きく、また近年、英米および日本で優れた辞書が多数出版されている。本書は、英米の辞書の発展から、英英辞典、英和辞典、和英辞典、類義語辞典等の特色と利用法、そして意味論と語源研究、日英語の比較まで、辞書に親しみ、活用するための具体的なヒントに富んでいる。文章は平易で、英語教師はもちろんのこと、英語の好きな高校生にもすすめたい好著。

★『英語教師入門』 奥田夏子著、大修館書店(英語教師叢書)、四六判、207頁、1,300円

英語教師としての心がまえから、教授法、応用言語学までを、教師および教師養成の経験から良心的・具体的にまとめている。

本書の前半では、例えば “Do you have a mother?” という練習をしていたら、母のない子に気まずい思いをされてしまった、といったエピソードを紹介しながら、生徒の名前をおぼえること、相互信頼を作ること等の、ある意味で常識的ともいえることを、人間味あふれる文章で述べている。後半の応用言語学、教授法、指導要領等についての記述も著者自身の体験に沿った責任ある態度を貫き、説得力に富んでいる。

これから英語教師をめざす学生から、教室現場で日夜苦労している現職教師まで、すべての人に示唆と勇気を与える好著といえる。

★『英語ひとすじの道』 東後勝明著、日本放送出版協会、B6判、259頁、1,000円

「第1部 私と英語」は英語との出会い、ラジオ講座、文法の勉強、辞書の暗記から、ESS でのスピーチ、そして英会話学校の講師、中学教師、イギリス留学、ラジオ講座の講師まで、著者のひたむきな英語修業の自伝となっている。「第2部 英語会話の上達法」は、一般の人々を対象に発音のポイント、ヒアリング、文法の問題、単語の活用、会話の際の注意など、具体的に親切なアドバイスを述べている。

★『動詞と遊ぼう 基本 100語で英語が生きる』 田崎清忠著、サイマル出版会、四六判、310頁、1,300円

やさしい単語を使いこなすこと、場面にピッタリの生

きた表現を身につけることは英語上達のポイントとしてよく言わされている。本書では、ask, call, make, read, walk 等、だれでも知っている100の基本動詞を集め、それぞれ実際の場面の中での使われ方を示し、楽しみながら読み進むうちに表現力がつくようになっている。

★『英語会話表現辞典』 杉田敏編、旺文社、17cm×11cm、766頁、1,800円

例文を対話文にした、英会話にすぐに役立つ和英活用辞典。日本的な事物については、特に詳しく、そのまま言えばすぐに理解される英文説明がついている。

★『日英擬音・擬態語活用辞典』 尾崎秀一編著、北星堂書店、A5判、410頁、3,200円

日本語に多い「**「すぐすぐ**（帰る）」、「**きっぱり**（断る）」といった表現とその例文を集め、適切な英文を示した、英語学習者と、日本語を学ぶ外国人に重宝な辞典。

★『日本語教科書ガイド』 國際交流基金編、北星堂書店、B5判、241頁、1,200円

日本および外国で出版されている教科書、副教材、視聴覚教材を、構成・内容・特色について簡明に紹介し、日本語教科書概説を付した日本語教育関係者の必備書。

★*BUSINESS JAPANESE a guide to improved communication* 日産自動車海外部編、凡人社、A5判、305頁、2,900円

ESP(English for Specific Purposes)の理論が最近注目を集めているが、その理論をもとに、初步から実用まで効率的に日本語力を養成する。外国人ビジネスマンのための画期的な日本語テキスト。

★『いくたびか夏過ぎて』 福田陸太郎著、ドルフィンプレス、四六判、477頁、2,800円

英文学、比較文学研究。詩人、そして語学教育研究所、日本ペンクラブその他の役員を歴任し、幅広い活動をしてきた著者の30余年にわたって発表したエッセイの集大成。

★『キャサリン マンスフィールド論』 山家保著、東横学園女子短期大学女性文化研究所、四六判、229頁

戦後英語教育に大きな役割を果たした著者が、岩崎民平の授業で出会い、卒論のテーマとして取りくみ、多忙な英語教育の仕事のあい間にも折にふれて読み続けてきたマンスフィールドの人と作品・手法を論じた研究。

★*ENGLISH QUARTERLY* 大木礼子編、A4判、93頁

山形県の高等学校の英語教師として、故大木和夫氏が同僚と発行した、手作りの「英語教育新聞」を未亡人がまとめた遺稿集。

ELEC 創立30周年記念

1986年度 ELEC 賞論文募集

「ELEC賞」は、日本の英語教育の水準向上、英語教授法の改善に役立つ実践研究を奨励する目的で1966年に設けられ、これまでに優れた業績を挙げられた個人10名、3団体にそれぞれ贈られています。

明年は創立30周年に当たりますので、1986年度の「ELEC賞」はこれを記念して、英語教育の現状および将来のあるべき姿、方向性についての提言を募集いたします。

募集要領

1. 応募資格は問いません。

2. テーマ「英語教育の現状と未来像」

戦後の英語教育の成果と問題点を踏まえ、これから英語教育のあり方への建設的提言。但し未発表のものに限ります。

3. 分量：400字詰横書原稿用紙25枚から35枚。

「論文の要旨」(400字詰原稿用紙2枚)を添えてください。

なお、別紙に、氏名、住所、電話番号、所属(学生の場合に学校名、一般の方は勤務先名)とその電話番号を明記して、論文に添付してください。

4. 締切り：1986年7月31日必着

5. 賞：1席1名 賞状および副賞20万円

6. 審査委員：

黒田 雄 (東京教育大学名誉教授)

清水 譲 (ELEC常務理事)

太田 朗 (上智大学教授)

伊藤健三 (文教大学教授)

牧野 勤 (青山学院大学教授)

大友賢二 (筑波大学教授)

7. 発表：1986年11月

受賞論文は『英語展望』に発表いたします。

8. 応募先：

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

財団法人英語教育協議会「ELEC賞」係



1. 第6回企業内教育セミナー 日時：11月22日（金）午前9時30分—午後5時 会場：野村マネジメント・スクール（東京新宿）電話：03-342-8221 講演：「わが社の国際化訓練プログラム」内田宏氏（千代田化工建設）、「Curriculum Developing & Administering, In-company Language Programs」デービット・ハフ氏（国際コミュニケーション研究センター）、「何が国際化教育か」徳山二郎氏（野村マネジメント・スクール）

2. 語学教育研究所研究大会 期日：10月19日（土）、20日（日） 会場：東京外国語大学 問い合わせ：〒162 東京都新宿区揚場町15 セントラルコーポラス108 語学教育研究所（03-260-4680）

3. 1985年度 ELEC 英語教育研究大会 期日：11月2日（土）

午前10時—12時30分：講演 “Is English an International Visa?” Dr. Edward kiddler (ICU 副学長)，講演「学習指導要領にの話」（仮題）今井邦彦氏（東京都立大学助教授），ELEC 賞授与式

午後1時30分—5時：実演授業 東京都杉並区立松ノ木中学校3年生，指導者萩原かよ氏，シンポジウム「学習意欲の向上と Oral Approach」山崎清昭氏（宮崎市立宮崎中学校），小林歎氏（東京都・昭和第一工業高等学校），静哲人氏（東京都・大妻中学校・高等学校），司会・関典明氏（東京都・成城学園中学校）

会費：ELEC 同友会員は無料，但し一般 1,000円，学生 500円

会場：ELEC 英語研修所（03-265-8911）

4. ELEC 同友会員募集 ELEC 同友会は、日本の教育現場に最もふさわしい指導法の開発とその普及をもって、

日本の英語教育の発展に寄与することを目的として活動してきました。その活動の一部として、毎夏開催される ELEC 英語教育研修会に対して指導・助言を行っています。又毎年11月第1土曜日に ELEC 英語教育研究大会を開催しています。会員に対しては『英語展望』、Newsletter の配布のほか、研修会・講演会の案内等を行っています。

3.4. の問い合わせ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8、財団法人英語教育協議会内 ELEC 同友会 電話：03-265-8911

5. 1985年度「ELEC賞」論文募集 内容：(a)中学校・高等学校などにおける英語教育の実践記録、(b)英語教育および英語教授法に関する研究論文。 (a), (b)いずれかのもので、未発表のもの（但し単行本は1984年10月以降に発行されたもの）に限ります。締切り：9月30日必着。賞：1席1名 賞状および副賞10万円。応募資格は問いません。問い合わせ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8、財団法人英語教育協議会「ELEC賞」係 電話：03-265-8911

■本誌では次のコーナーの原稿を募集しています。
[Teaching Eye] 原稿用紙4枚又は9枚、現場で役に立つ実践的な内容のもの、[プロムナード] 原稿用紙5枚以内、内容は問いません。掲載分には謝礼を差し上げます。なお、原稿はお返しませんので、必要な場合はコピーを取っておいてください。

■次号は第21回 ELEC 英語教育研究大会の模様を特集します。ご期待ください。

前号 No. 83 の土岐哲先生の論文に誤植がありましたので、お詫びして証正いたします。

p. 58 右欄 13行目 [wi] → [u]

27行目 発音 → 母音

英語展望(ELEC Bulletin)

第84号

定価650円（送料200円）

昭和60年10月1日 発行

©編集人 朱牟田 夏雄

発行人 松本 重治

印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 ELEC (財団法人英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

電話 (03) 265-8911 ~ 8917

振替・東京 3-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC