

NO. 90
SPRING
1988

英語展望

ELEC BULLETIN

特集 ドリルとプラクティス ——英語指導の基礎技術——

口頭導入 (Oral Introduction) について 下村勇三郎

Pattern Practice の目ざすもの 渡辺益好

音読と黙読 名和雄次郎

認知力を生かす暗唱 伊藤元雄
文法的知識を内在化する

Controlled Conversation 古川法子
新しい practice として

中学校における Language Use Practice 関 典明

バーマーとフリーズ 伊藤健三
その英語教育の原理について

対談：素読と外国語教育 國弘正雄／安達忠夫

特集 ドリルとプラクティス ——英語指導の基礎技術——

口頭導入(Oral Introduction)について 下村勇三郎	19
Pattern Practice の目ざすもの 渡辺益好	23
音読と黙読 名和雄次郎	27
認知力を生かす暗唱——文法的知識を内在化する 伊藤元雄 ...	31
Controlled Conversation——新しい practice として 古川法子	36
中学校における Language Use Practice 関 典明	40
パーマーとフリーズ——その英語教育の原理について 伊藤健三 ...	2
対談：素読と外国語教育 國弘正雄／安達忠夫	11
実演授業	
中学三年生の授業 静 哲人	44
中学校英語教育の視点——実演授業の解説にかえて 渡辺益好	49
ELEC 賞	
1987年度 ELEC 賞 審査報告 太田 朗	53
期待音素群の修正による聴解力向上への試み(抄) 伊勢野薰	54
Politeness: some problems for Japanese speakers of English (Abstract) Noriko Tanaka	57
常務理事 朱牟田夏雄氏を偲ぶ 清水 護	60
連載	
アメリカの人種と民族(19) 國弘正雄	62
英語辞書物語(12) 初期の英語辞書とその背景(その1) 小島義郎	69
英語教育の情報と資料(29)	
成人の第二言語習得の事例研究 田中春美	75
英語教師のための読書案内・8	
社会言語学 比嘉正範	82
新刊書評：「中学英語の指導技術」(羽鳥博愛)	84
「例解 現代英文法事典」(今井邦彦)	85
Longman Dictionary of Contemporary English (上野景福) ...	86
展望通信	88

パーマーとフリーズ

その英語教育の原理について

伊藤健三 ●文教大学教授

ご紹介いただきました伊藤でございます。

ご承知のように、パーマーとフリーズは日本の英語教育とは切っても切れない縁がございます。非常に大切なことをたくさん教えていただいているので、このお二人についてお話する機会を与えられたことは、私にとって大変ありがたいことです。ただお二人共膨大な資料がございまして、主要なものだけでも読み直して、お二人の英語教育に対する基本的な考え方を明らかにするには、相当な時間が掛ります。そういうわけで、本日は、ご免を蒙って、極く概略を述べさせていただきたいと思います。

1. 外国語教育の科学的基礎の構築

パーマーとフリーズは、時代は違いますがそれぞれの時代で、パーマーはヨーロッパあるいはイギリスにおける、フリーズはアメリカにおける外国語教育を、より効果的にするにはどうしたらよいかをお考えになり、期せずして、お二人共、どうしても外国語教育を科学的基礎の上にのせなければならぬとされたのであります。そして、二人の活躍された時代は、異なるのですが、不思議と、言語理論・言語観・言語学習についての考え方は基本的な点で共通するところが沢山あるように思えます。そして、それらが全く異なった背景や伝統から独自に発達したということは、大変興味のあることだと思います。

フリーズがパーマーを知っていたかどうかは非常に興味あるところでしたが、直接伺ったところでは「知らない」ということでした。恐らく、フ

リーズはパーマーを direct method の提唱者と受け取っていたのではないかと思います。この受け取り方は誤解なのでありますが、いずれにせよ、フリーズはパーマーに全く関心を持っていなかつたようです。

ところが、パーマーはフリーズのことは知りませんが、若い頃、アメリカ構造言語学の一番初めの本である Bloomfield の *Introduction to the Study of Language* (1984) を知っていたようです。これは Howatt の最近の英語教育史 *A History of English Language Teaching* (1984) にはっきりと記されています。

そこでまずお二人の歩んだ道を辿ってみたいと思います。

パーマー (Harold Edward Palmer, 1877-1949)

パーマーは10代の後半にフランス語の勉強に Boulogne に行きました。そして帰国後新聞社に勤めましたが、25才の時(1902)ベルギーの Berlitz School で外国語としての英語を教えることを始めました。しかしここは1年でやめ、ベルギーに残って自ら英語学校を経営しました。そこで自由に教材作成に新しいアイデアをいろいろと開発しました。これが、後に発表される彼の数々の著書の中の教材の基本になっているようです。

1907年に International Phonetic Association に入会し、それが縁で Daniel Jones と接触を持つようになりました。1914年に第一次世界大戦が起り、イギリスに帰らなければならなくなりました。1915年にロンドン大学の Daniel Jones との契約

で、ロンドン大学で spoken English の講師となり、一方、地域の語学教師に対して、外国語教授法の講義を連続して行いました。その時の講義の内容が、*The Scientific Study and Teaching of Languages* (1917, 以下 *The Scientific Study* と略す) となりました。さらに来日前に 2 冊、基本的な著書が出ております。*The Principles of Language Study* (1921a) と *The Oral Method of Teaching Languages* (1921b)です。

パーマーは1922年から1936年まで日本におられたわけですが、日本では現在の語学教育研究所、当時の文部省の外局である英語教授研究所の所長として、彼の提唱する Oral Method の普及に尽力いたしました。特に日本に来られてからは、教室の中でのいろいろな exercises について、新しいアイデアを開発されました。これらは研究所の *Bulletin* で数多く発表されております。一方彼は語彙選択にも非常に关心を持っていました。

フリーズ (Charles Carpenter Fries, 1887–1967)

フリーズは1922年にミシガン大学でドクターの称号を取り、その後亡くなるまで、なんらかの形でミシガン大学と係わりを持っておられたようです。戦争中に、ASTP(Army Specialized Training Program) と係わりを持ちましたが、そこでの外国语指導法である informant method には必ずしも賛成しておりませんでした。

フリーズ自身の関心は、当時の先端的な言語学であるアメリカ構造主義言語学の考え方によって、外国语としての英語の教材を作成することにありました。特に教材作成のために必要と思われる contrastive analysis, 即ち対照分析の研究にあたっておられました。

1939年にミシガン大学に English Language Institute が設立され、それに最初から係わっていて、1941年には所長になられました。そして *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) という Oral Approach の原点ともいえる著書を出されました。その後1952年に、*The Structure of English* という、大変重要な本

を出されました。

1956年日本で英語教育専門家会議が開かれた時に、トワデル、ホーンピー、フリーズのお三人が参加されました。この専門家会議を契機として ELEC が創設されたわけです。フリーズはそれ以来日本においていろいろな仕事をされました。それは専ら ELEC を通じての活動でありました。言うまでもなく Oral Approach の普及に全力を尽され、ある期間は毎夏来日されて、Summer Seminar にも参加され、また検定教科書の作成にも携われました。最後に非常に大事な本ですが、夫人と共に *Foundations for English Teaching* (1961) を出されました。それは *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) よりも、我々にずっと身近な本であると思います。

× × ×

最初にも申しましたように、お二人は外国语教育をより効果的にするために、なんとしても外国语教育を科学的な基盤の上にのせ、art から science にもってゆこうと努力をされました。そして、それぞれの当時の英語学、言語学の新しい研究成果をこれに応用しようとしました。言わば、今日言われております applied linguist の先駆者であったと言ってよいのではないかと思います。フリーズ自身、ミシガン大学から出ている機関誌 *Language Learning* に“applied linguistics”という言葉をはっきりと使っておられます。

パーマーに影響を与えたもの

ところでパーマーは、当時の grammar translation method に対する改革運動において唱えられていた革新的な方法 (natural method, direct method など) が音声を重視することには大いに賛成していましたが、その中で使われる教材が context-centered ないし situation-centered であり、structure random であることに気が付き、それは何とかしなくてはならないと考えました。そこで教材の中に用いられる語彙と文法を、教育的な観点からコントロールすべきではないかと考えて、その仕事を手掛けたわけです。

パーマーは “Language consists essentially of lexical units.” という考え方を持っており、言語構造の要素をいろいろ分析しました。その分析は *The Scientific Study* (1917) に詳しく載っていますが、若気のいたりと申しますか、誠に難しい独特な用語が使われています。しかしそう読んでみると、記述されている内容そのものは当時の新しい英語学である記述的な英語学、即ち、Jespersen, Sweet, Jonesなどの記述と全く同じものであることが判ります。

もう一つパーマーに影響を与えたものは、1916年に出了 Ferdinand de Saussure の『一般言語学講義』で、その中のラヌグ (langue) とパロール (parole) の言語の二面性という考え方を取り入れて、言語学習の対象として “language as code” と “language as speech” の 2 つを明らかにしました。

フリーズに影響を与えたもの

ところで、フリーズの場合はどうかと申しますと、アメリカにおける外国語教育は、専らイギリスで唱えられていた direct method の変形ないしはアメリカで話題になった reading method の方法で教えられていたようですが、そのいずれにおいても指導内容としての言語材料が組織的に扱われていません。これはパーマーの場合と同じであります。ただ時代的には、イギリスでは既にパーマーの努力で少しずつ言語材料が組織的に扱われるようになってきたのですが、アメリカでは十分行われていませんでした。

第二次世界大戦に入り、大きな変革が起きました。前述の ASTP が 1942 年に実施され、アメリカの 55 の大学がこれに参加したと言われています。そこでは会話能力の速成を目的としました。これはアメリカにとって、今まで考えたこともない目標だったようです。そこで新しいアプローチが必要になり、アメリカ構造主義言語学の考え方を取り入れられました。と申しますのは、以前からアメリカ・インディアンの言葉の調査のために Bloomfield, Sapir をはじめとするいろいろな言

語学者が関わってきましたが、その時の調査の手法が informant method という方法で、テキストのない言語をなんとかして身に着けようとするためのものがありました。

ASTP の informant method は、ある意味では direct method と同じで、特別な言語習得理論も、言語理論もなく、ただ目標言語との接触を短期間に集中的に行ってその言語を身に付けようという、極めて単純な考え方がありました。フリーズ自身は、前に述べましたように、このやり方にあまり関心を持たなかったのは事実のようです。

その間、フリーズばかりでなくアメリカ構造主義言語学者の何人かは、今で言う応用言語学の方向に向い、外国語としての英語教育、あるいは second language としての英語教育に関心が移っていました。ここから、日本で言う Oral Approach, アメリカで言う Audio-Lingual Method が発達しました。特に前述のミシガン大学の English language Institute は、その研究の中心でした。

2. 言語観、言語理論

言語教育の科学化を目指したパーマーとフリーズは、どのような言語観、言語理論を持っていったのでしょうか。

お二人共音声言語が第一義的な言語で、学習上は音声言語の運用を優先させるべきだ、という考え方では一致しています。そして、教材の中における言語材料、特に文法の組織化については、パーマーもフリーズも共に、それぞれ時代の最先端の言語学・英語学の研究成果を基にして行おうとしました。

パーマーの場合は、Jespersen, Sweet, Jonesなどの descriptive English linguistics (記述英語学) の研究成果に基づいて、これを行いました。それ以前の grammar translation method 時代の文法は、一種の普遍文法が基本になっていますが、それとは全く別な、それぞれ個別の言語は違った文法を持っているという、 “Languages are different.” という 1961 年の Moulton の “Slogans of Today” の考え方と全く同じでした。

ところでパーマーは、英語の主要な文法構造を sentence patterns で分類しました。これは後に、*Substitution Tables*(1916)などにまとめられましたが、これはパーマーワークでは仕上げることができなくて、後継者のホーンビーによって引き継がれて、いろいろな辞書ないしは *A Guide to Patterns and Usage in English* (1954) で発表されています。しかしパーマー自身も、1924年の博士論文 *A Grammar of Spoken English* の中に、英語の学習文法に志向した記述を多数含めています。特に、文法の記述の中に音の強形・弱形、イントネーションといった音声面の要素を多分に取り入れた点は、当時としては画期的であったと言われています。

パーマーのもう一つの言語観は、前にも述べましたように、de Saussure の言語の二面性をしっかり受け留めていた、ということです。

フリーズは、伝統的な文法がいかにも mentalistic なアプローチであることを批判して、かなり mechanistic なアプローチと言われる構造主義の言語学に関心を持ちました。

アメリカ構造主義言語学の特徴は次のようなものです。

言語というのはそれぞれの言語社会の社会習慣によって定まっている、誠に恣意的な (arbitrary) 記号の体系である。その記号の体系の構造は、その体系を構成している構成要素の間の対立関係 (contrast) の上に立っている。

このような独特な言語観が、Oral Approach の教材面だけでなく、その教材を用いてのいろいろな指導方法について考える際にも基盤となっています。

3. 言語習得について

パーマーもフリーズも、言語習得は習慣形成学習であるという考え方には立っていると言われていますが、そう簡単に言い切れるものではないと思います。むしろ究極的には、習慣形成学習理論と

言うよりは、認知学習理論に立っているのではないかと思います。確かに、外国語学習の促進のためには practice が不可欠である、そして Bloomfield (1914) の中にある “Practice makes perfect.” を、お二人共強調しています。このことはお互い誰しも経験的に否定できない原理ではないかと思いますが、パーマーの場合もフリーズの場合も “Practice makes perfect.” という考え方には、共にそれぞれの経験的直観に基づいた洞察があり、なにも「外国語習得理論」という厳めしいものから発したものではないと思います。

パーマーのことを、行動主義心理学の習慣形成学習理論に立っている、などと言うのは一種のアナクロニズムであり、当時はそういうものは何も言わていませんでした。ただし当時の言語心理学として連合学習理論（言語形式とその表す意味との連合を問題にしたもの）があって、その影響を受けていたことはパーマー自身も述べています。

フリーズの場合は、確かに習慣形成学習理論はその当時の心理学の先端的な理論であって、言語教育に关心を持っている者にいろいろな suggestion を与えた、そこからフリーズが洞察を得たことは十分想像できることです。しかし、フリーズ自身はそのことは何も言及しておりません。むしろはっきりと言っていることは、言語というのは formal な system であるから、あるいは rule-governed system であるから、学習を効果的にするには、言語の構造体系を支える rule, つまり, patterns の対立関係の認知が大事なのだと言っています。このことは先ほど申しましたが、認知学習理論によってしか説明できないのではないかと思います。

パーマーもフリーズも言語習得の過程をどのように考えているかと言うと、形式と意味の理解、即ちどういう言語形式がどういう意味を表すかということの理解・連合 (association), そしてそれを記憶していく沢山のものに接しているうちに、そのなかから規則を発見して応用できるようになるという「理解・記憶・応用」の 3 つの段階を考えていたようです。

このことはパーマーについては以下の(1), (2)をお読みください。

- (1) Learning by heart is the basis of all linguistic study, for every sentence ever uttered or written by anybody has either been learnt by heart in its entirety or else has been composed (consciously or subconsciously) from smaller units, each of which must at one time have been learned by heart. We may term primary matter all units learnt by heart integrally, and secondary matter all units built up or derived by the pupil from primary matter. (Palmer, 1917:103)
- (2) Sooner or later our integrally assimilated units must be supplemented by a vastly greater number to be produced by the student himself by the inferential process.

…The two processes are used concurrently during the whole of our lives. What we do maintain is that in the very early stages the assimilation of primary matter is used in a large degree, and that its use decreases in proportion to our general linguistic progress. Conversely the comparative small amount of productive work of the early stages increases little by little in direct ratio to this progress. (Palmar, 1917:118)

即ち、記憶が言語習得の出発点であるということから、primary matter, secondary matter という考え方方が出てきました。それをはっきり述べたのは、後になって発表された学習の3段階, identification, fusion, operation です。1940年には、これが receiving knowledge—fixing the knowledge in the memory by repetition—using the knowledge by real practice となっています。この場合の practice は実践という意味です。ついでですが、operation は教室の中ではほとんどできないと言っていることは、現在の英語教育を考える時にとても気が休まる陳述だと思っています。

そして identification から fusion に至るために、(i)auditory observation (ii)oral imitation

(iii)catenizing (iv)semanticizing (v)composition by analogy の5つの speech-learning habits を、この順序で身に付けなければならぬと言っています。確かにこの点は、現在でも否定できない点であります。

この一連の考え方をみると、単なる習慣形成学習ではなく、かなり認知学習的な面も踏まえている、むしろ実践家の立場からは、言語習得理論そのものがまだ十分研究が進んでいなかったのだというように、考えたほうがよろしいのではないかと思います。

Oral Approach で言語習得の過程をどう考えるかについては、トワデルの Five steps が一番はっきりしているのですが、今日は1959年にフリーズが述べている practice exercises の3段階を紹介します。

- (3) Practice exercises to be most effective must proceed through at least three important steps.

The first step is, of course, the accurate imitation of the pattern in the sentence as presented by the teacher; and then enough repetition of the complete sentence to make the oral production by the pupil easy, smooth, and in a proper English tempo. This is the well-known "mim-mem" procedure—mimic (i.e. imitate) and memorize. But even here there must be some diversity of vocabulary inserted in the frame, in order to make the pattern rather than the specific sentence, the memorized habit.

The second step must provide for practice by the pupil in choosing the proper item of a contrastive pair in accordance with significant lexical or structural clues within the utterance of which that item is a part.

The third step must lead to the automatic unconscious use of the appropriate item of structure, when the attention is centered upon the meaning of the whole utterance and is thus drawn away from the particular necessity of making a selection. This is the degree of mas-

tery that constitutes a real using the L.
(Fries, 1959:26)

これもまさに、途中の区切り方にはいくつかズレがありますが、identification, fusion, operation の3つの段階、更には identification から fusion に達する five speech-learning habits をパーマーと同じように考えておられたことが伺えます。

こういう点で、お二人共言語習得の過程は簡単に言いますと、理解、記憶、応用の3つの段階を考えておられたことは一致しています。

4. 学習指導の目標

パーマーとフリーズを対比して考える時には、学習の第1段階における目標について考えないとバランスを失します。ご承知のようにフリーズの Oral Approach は英語学習の第1段階における目標を明示したものですが、それ以後の段階については詳しいことは述べていません。

学習の第1段階の目標は、パーマーもフリーズも音声言語の運用力を養うところにあると言えます。そして発音と文法については、非常に accuracy を重んじました。そして目標の音声言語の運用については、accurate fluency を目標にしました。

文字言語の運用である reading, writing の基礎は、第1段階における音声言語の学習、即ち speech work によって最も効果的かつ経済的に養われる、たとえ究極の目標が reading であろうとも、第1段階では音声言語の運用を目指した学習が必要なのだという主張もお二人共一致しています。

この点はフリーズの次の文によってもはつきりしています。

(4) The end (to be attained in the first stage) is the building up a set of habits for the oral production of a language and for the receptive understanding of the language when it is spoken. (Fries, 1945:8)

ところがパーマーの次の引用文を読んでいただきますと、奇異に思われるのではないかと思っております。

(5) How shall we start the beginners on their journey?

Before giving any conclusive answer, let us consider what is our chief immediate aim. Let us assume that this is to cause our pupils, in the minimum of time and with the maximum of interest, to become able to read English extensively, easily and naturally, and to become able to compose English with fair accuracy.

(Palmer, 1929:pref.)

下線の部分がフリーズと違うところです。ところが波線の部分をご覧いただくと、ここには oral production とか receptive understanding when it is spoken ということは書かれていません。と言うのは、この本はパーマーが日本に来てから書かれたもので、私の想像では、当時の日本の事情から言って、また、これは今でも変わらないと思いますが、日本の英語教育の究極的な技能上の目標は読解力の養成にあるということを、しっかり認識したうえでの言葉ではないかと思います。引用文(6), (7)をご覧いただければ、パーマーの真髄がここにあることがお判りいただけると思います。

(6) Research in the psychology learning, and most especially speech-psychology, shows us that the shortest and easiest way (most probably the only way) to approach the reading and writing of a language is through that language "as speech." …We shall therefore use those procedures and devices which are known by experience to form and develop those skills with the maximum of ease and interest in the minimum of time. In the earlier stages these procedures will be largely oral. Let us note however that these oral procedures have little or nothing in common with the teaching of conversational English.

The acquiring of those skills that enable one

to "think in the language" is by no means difficult provided that the language is approached "as speech" (i.e. a mode of communication) and not considered as a number of words, forms, rules, etc. to be treated as "learning items".
(Palmer, 1929:Pref.)

- (7) ...learning to use a foreign language almost entirely without reading, with little or no writing, without studying a systematized and formal theory of the language structure, and without any unnecessary recourse to the mother-tongue as a vehicle for instruction, by dint of listening to the teacher speaking and by responding to what he says. (Palmer, 1921:12)

5. 学習指導の内容

第一段階における学習指導の目標に達成するため、パーマーもフリーズも指導内容を重視しております。特にフリーズは、Oral Approach の考えに基づいた特別な教材があって、はじめて Oral Approach の目標が達成されるとしきりに書いております。次がその 1 つの例です。

- (8) Then too,...the "OA" as here advocated depends for its effectiveness not solely upon the fact that there is much oral practice in hearing and in speaking the FL, but also and fundamentally upon having satisfactory materials selected and arranged in accord with sound linguistic principles. It is the practical use of the linguistic scientist's technique of L description in the choice and sequence of materials and the principles of method that grow out of these materials that is at the heart of the so-called "new approach to L learning." (Fries, 1945:7)

(1) Syllabus, contextualization of materials

何を教えるかをリストにしたものシラバス (syllabus)と言いますが、このシラバスについては、パーマーもフリーズも、linguistic syllabus と

か grammatical syllabus, structural syllabus であると言えると思います。確かに両者とも sentence を基本にした言語構造の要素であるいろいろな言語材料を中心としたものを、シラバスの内容に考えています。そしてシラバスに選んだ言語材料は教材では主として dialogue の形で、文脈の中で提示する、即ち教材として考える言語材料の contextualization (文脈化) を考えていました。

パーマーの場合は引用文(6)にあるように communication という活動を通じてこの学習が行われると言っています。つまり speech という活動の中で言語材料の学習が行われるというのです。

フリーズは、引用文(9)にあるように、言語材料は context の中に練習できるように、dialogue の中に嵌め込まれて生徒に提示されると言っています。

- (9) These structural materials embedded in the dialogs in order that they may be practiced in context without having attention attached to them. They should be left unnoticed. The guides should first of all warn the teachers not to talk about the L, nor to try to explain the structures, nor to translate the materials into Japanese. (Fries, 1961:2)

フリーズもパーマーも言語材料を単なる文法書の例文のような形で並べるというようなことは考えていません。しかし言語材料に組み込む言語材料をどういう基準で選ぶかについては、お二人の間に違いがあるように思います。

フリーズは教材としての文型・文法事項については、その使用頻度、使用範囲を選択の基準としています。そのことは彼の *English Sentence Pattern* (1954) の序文に非常に詳しく書いてあります。もう一つ忘れてはいけないことは、"Languages are different." という Moulton のスローガンにより、学習上の trouble spots をはっきりさせて、学習が抵抗なく行われるように、目標言語と学習者の母語との対照分析の結果を非常に重視し、いわゆる日英語の対照を教科書の中に十分盛

り込むことを考えたことです。

パーマーが教材として選択した基本的な文型・文法事項は、フリーズのものとほぼ同じです。音声面では音素とその配列、かぶせ音素などの問題も扱っております。文法は同じような文構造を扱い、語彙については、構造語・機能語という、いわゆるフリーズの機能語にあたるものと、ある程度制限した比較的少数の基本的な内容語とを言語材料として選んでいます。

パーマーの場合は、文型・文法事項などの選択にあたっては、これという理論的な基準はありませんでした。もっぱら当時の記述言語学の記述に基づいて常識的に選定しました。ただし語彙については、語彙選択の研究がかなり早くから行われていて、やや理論的な基準、即ち使用頻度数あるいは学習者の学習環境を考慮した選定が行われ、基本1,000語とか基本3,000語、さらには active vocabulary, passive vocabulary などが基準として考えられていました。

この語彙については、フリーズはパーマーの場合と少し違っています。と言うのは、あるいは程度の問題かも知れませんが、フリーズは非常に限られた少数の内容語で、いろいろな sentence patterns を学習させていくという考え方でした。

(10) The aim, at first, is not to stress the teaching of a great many different words, but rather to emphasize the thorough mastery of a selected range of the most important basic structures, using a definitely limited but sufficient vocabulary based upon the environment in which the

L is being learned. (Fries, 1959:25)

つまり、基本的な structure を習得するのに必要にして十分な、極めて少数の内容語を扱うようにしています。よく Oral Approach の教材としてチャート (chart) が使われていますが、これは12枚なら12枚のチャートでいろいろな文型を練習させようという考え方です。これは structural pattern の習得を非常に重視したからです。しかしそうなりますと、教材内容・題材が極めて単調にな

るという欠点があることはご承知のことだろうと思います。このようにフリーズとパーマーとでは語彙選定という点では違いがあります。

(2) Gradation

次に、教材として選定した言語材料をどう配列していくかという、gradation の問題があります。パーマーは、易しいものから難しいもの、単純なものから複雑なものというように、極めて主観的な見方で並べていったように思われます。また、言語材料を新しく導入したり練習したりするさい、その言語材料が使用される場面 (situation) を言語材料の配列の際かなり配慮したことが伺えます。

これに対してフリーズのほうは、構造主義言語学の考えに基づく “successive small steps of contrast” という非常にユニークな基準がかなり前面に出て、言語材料の配列が行われています。これは最近になって Krashen が言っていることと一部符合し、大変面白い点だと思います。

ただし、“successive small steps of contrast” という言語の形式の面や意味の面での対立関係を中心にして教材を編んでいくことが、かなり前面に出てはいましたが、言語材料は対立関係のまま出すのではなくて、context の中で contextualization を行ったその中で出していく、というのが建て前です。しかしそうは言っても現実は、“successive small steps of contrast” という考え方がどうしても強くなっています。しかも使われる語彙は極めて限られていますから、題材内容は単調にならざるを得ません。

こういうわけで Oral Approach の考え方による教材は、context random という批判ははっきりとした形ではなされていませんが、structure-centered という色彩が非常に強く、このために教材本文の内容が単調平板になると批判されていました。その点パーマーはある程度ゆとりを持っていました。

(3) Four skills

言語運用——four skills については両者全く一

致していくて、hearing, speaking, reading, writing の順序で指導し、学習の第一段階では最初の hearing, speaking に重点を置くべきであると言っています。

お二人共学習の初期でなるべくしっかりした foreign language speech habits を、drill によって身につけさせることを強調しています。それから学習文法についても sentence-based で考えていました。また、既に述べたように、progress のためには practice が必要なのだとも言っています。

最後に、パーマーとフリーズの基本的な違いは何かと申しますと、パーマーは教室での実践指導の経験豊かな方でした。ですから、どういうことが教室でうまくいくか、どういうことがうまくいかないかということを、経験的に心得ていました。 *The Principles of Language Study* (1921) に、実践教育者としてどういう点に配慮しなければいけないかを詳しく書いています。この点はフリーズには殆どないと言っていいのではないかと思います。

フリーズはもっぱら言語学者の立場から外国語教育を考えていました。ですから、パーマーの実践教育者として持っていた面はかなり欠けていました。ありますから、「いやになる程やらされるパターン・プラクティス」("Pattern practice ad nauseam") と批判されることがあるわけです。

パーマーにつきましては、彼は正規の言語学の訓練を殆ど受けていません。パーマー自身は非常に勉強したくてロンドン大学に通ったりしておりましたが、正規の学問的雰囲気の中には育っていませんでした。フリーズが最後に出した *The Structure of English* (1952) は、まさに sentence patterns の決定版と言っていいでしょうが、あれは恐らくパーマーが夢に描いていた学習文法の形式ではなかったかとも思います。1917年のパーマーの最初の本に学習文法の立場からみて sentence pattern grammar の本が必要であると述べ

ています。非常に面白いと思いました。

パーマーとフリーズの二人ほど日本の英語教育に影響を与えた外国の学者は、恐らくこれからもいらないのではないかと思います。それほど我々に非常に貴重なものを沢山与えて下さった方であります。我々はこれを十分受け止め、それを踏まえて、これから日本の英語教育の改善に努力しなければいけないと思います。この歴史的現実を無視して我が国の英語教育の改善を考えるということは、誠におかしなことであります。

このお二人のことについては、お互にもっともっと研究していきたいと思います。

Palmer の著作

- 1917. *The Scientific Study and Teaching of Languages*
- 1921 a. *The Principles of Language Study*
— b. *The Oral Method of Teaching Languages*
- 1922. *English Intonation with Systematic Exercises*
- 1924. *A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic Basis*
- 1929. *The First Six Weeks of English*
- 1940. *The Teaching of Oral English*

Fries の著作

- 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*
- 1952. *The Structure of English*
- 1959. *On the Oral Approach*
- 1961. (with Fries, A.C.) *Foundations for English Teaching*

(これは、1987年度 ELEC 英語教育研究大会における講演をまとめたものです。文責：編集部)

対談：素読と外国語教育

國弘正雄／安達忠夫

—— 本日は、外国語学習の方法論から、文化と伝統、言葉と人間と、言語教育の根源的問題にまで掘り下げてお話をいただきたく、お二人の先生をお招きしました。

國弘先生につきましては、よく知られているように、国際関係の最先端で活躍され、また先生ご自身の体験と多くの人の実践例をもとに、英語学習の方法としてひたすら音読する「只管朗読（しかんろうどく）」を提唱されております。（『英語の話しかた』1970、サイマル出版会）

安達先生は、神学を含めたヨーロッパ精神、特にドイツとデンマークの文学を専門とされております。また最近『素読のすすめ』（1986、講談社現代新書）でユニークな言語教育論を展開されております。

これまで語学上達の秘訣は暗記と根気だとよく言われてきました。しかし意図的な暗記よりも、音読を主体とした素読、あるいは只管朗読こそが潜在的能力を育て、無意識的な修得に導くというのが両先生のお考えかと思います。そのあたりを中心に、まず安達先生の寺子屋教室の実際からお話を始めていただければと思います。

音読の喜びとその効果

安達 漢文の素読といえどいかにも古めかしいことのように思われますし、最近の学生などは、第一に「そどく」と読みなくて、「すよみ」と読む人の方が多くくらいです。私自身がそのようなことに関心を持つようになったのはもう20年近く前

のこと、ドイツ留学から帰ってきて外国語の修得、あるいは言語と文化、そういうことについて自分自身の体験をもとに考えをまとめてみようとしていた時期になります。ちょうどそれは、國弘先生の著書が出版されて間もない頃で、さっそく私も読ませていただき、大変参考になりました。それからもう一つ、ドイツ語の分野で福田幸夫さんという方の『ドイツ語と英語とどう違うか』（1972、郁文堂）を読みまして、ここでも國弘先生と同じようなことを言っておられたんですが、声を出して1万ページ読めば身につくといっています。この2冊の本は私の考えをまとめる手掛かりになり、御紹介いただきました素読についての本になったわけです。ですから、いわば生みの親の一人ともいえる國弘先生と、本日こうしてお話しできることを光栄に思っています。

さて、私が子供たちを集めてやっている素読の寺子屋の実際ということですが、最初は勉強会のつけ足しみたいに20分くらい素読をやってみました。ところが子供たちはむしろそちらのほうにのってきたんです。それで今では勉強会のほうはやめてしまい、素読を中心に関わっています。子供たちの年令は問いませんので、私の一番下の子供が11か月で最年少、一番上は長男で小学5年生、多いときでも15名（我が家は子供だけで5人）ぐらいでやっています。夕方の5時になりますと大学宿舎の子供たちは泥んこ遊びをやめて駆けつけて来ます。つまり、たとえいつときでも泥んこ遊びの魅力に勝てることが大事ですね。つまらなければ、すぐにでも来なくなりますから。子供た



安達忠夫先生

ちにとって素読がそれなりに魅力的なものだとうことが、やってみてはじめて分かり、むしろびっくりいたしました。

私どものやり方は、元の漢文をそのまま示してまず音読みでやります。高啓の「胡隱君を尋ぬ」を例にとりますと（漢詩を示しながら）――

ジンコインクン（尋胡隱君）

コウケイ（高啓）

トスイユウトスイ（渡水又渡水）

カンカカンカンカ（看花還看花）

シュンプウコウジョウロ（春風江上路）

フカクトウクンカ（不覺到君家）

と私のあとについて復唱させますと、非常に生き生きとした反応を示すんです。殆ど子供たちには意味が判らないはずなんですが。

次に訓読みを加えて――

ジンコインクン コウケイ

胡隱君を尋ぬ 高啓

トスイユウトスイ

水を渡り また 水を渡る。

カンカカンカンカ

花を看（み） また 花を見る。

シュンプウコウジョウロ
春風江上の路（みち）。
フカクトウクンカ
覚えず君（きみ）が家に到る。

とやり、もう一度音読みだけをやる。これを何度か繰り返すわけですが、読んでいるうちに、子供たちは2回目ぐらいで覚えてしまうんですね。脚韻の響きの良さのせいもあり、日常の音の世界と異なったものに触れて、遊びのときのエネルギーのような高まりをみせる。しかも普段の遊びの世界よりグレード・アップされた世界に導かれていくんですね。

それから、間に、いろはカルタなどもやりますが、漫然とやっていると正確に憶えません。大きな紙に書き、何度かそろって声を出すようにしてやるとピシャッと憶えてしまうんですね。字を見ながら、声を出して、読むという素読、その記憶に刻印する力は並々ならぬものがあるんだなと思います。そういうことで、こちらがあれこれ方法を案出するというよりも、その度毎に子供たちの生き生きした反応にほだされてやってきました。子供の喜びや快感がこちらを引き立ててくれる、それが今の実状といえるかと思います。

素読と「只管朗読」

國弘 ご著書では私の「只管朗読」に触れていただき、こちらこそ光栄に思っています。実は先生のご本が出てすぐに読ませていただきました。恐らくは一番最初に読んだ一人ではないかと思います。それ以後あちこちで若い人などにも、推薦というと口幅ったいんですが、薦めさせていただいているんです。

只管朗読というのはもともと英語教育の枠の中で論じられたのですが、安達先生はドイツ語、スカンジナビア語の専門ということで、狭い意味での英語世界以外から理論的、実践的に証明していただいて大変に勇気づけられた、ということをはじめに申し上げます。

それから、これもご本の中で触れていただいてますが、私は小さい頃から漢文の素読の真似ごとをやらされ、多少は中国の古典に親しんだ。そういうことが大学の教師、あるいはテレビのニュースキャスターという仕事をする上で大変に役に立っている、本当に良いことをしてもらったと思っています。ご著書の中で内藤湖南（虎次郎）さんの言葉を引いておられるように、中国文化、漢文というもので、日本語、やまとことばという若干 firmness に欠けるものに「ニガリ」のような作用を果たしたことは事実だと思います。漢文の素読が母語である日本語の勉強に役立ったことは確実なのです。私の場合、漢文の素読は他律的にやらされたわけですが、その後自分で日本の古典の音読に向かいました。とくに中世文学、鴨長明や西行、それから同じ中世文学の系譜といえる芭蕉を含めてかなり熱心に音読したわけです。そのことが今になって日本語で物を書く、あるいは話す上に非常にプラスに働いていると思います。漢文の素読、日本の古典の音読、それを英語に応用したのが、「只管朗読」というわけなのです。

視覚言語と聴覚言語

國弘 そもそも言葉とは何か。ヒトの言語とは何かということですが、ネバダ大学のガーデナー教授やコロンビア大学のテラス教授がチンパンジーに言葉を教える実験をしていますね。ワッシューとニムというメスとオスのチンパンジー。ニムというのはニム・チムスキーがフルネームで、ノアム・チョムスキーのもじりですが、彼はチョムスキーに反対の立場からチンパンジーに言葉を教え込んだ。ニムの場合単語にして130語くらい、しかも4語の組み合わせが表現できるようになつた。130語で4語の組み合わせというと大変な数になるわけですし、しかも教えていない概念——冷蔵庫の例が有名ですが——を既知の単語を組み合わせることで作り出したりするんですね。量的にも質的にも大変な表現力になるわけです。そういうことで言葉というのは人間（ヒト）だけの専有

物だという従来の言語観は実験心理学、靈長類学の立場から否定されてきている。

ただ、ここが大事なんですが、ニムやワッシューのおぼえた言語というのはすべて視覚言語、つまり手話（ASL: American Sign Language）なわけです。それでは人間の言葉とは何か。チンパンジーの言語とヒトの言語を分けるものは何かということになると、ヒトの言語は視覚言語であると同時に聴覚言語である。つまり視聴覚言語というのがヒトの言語の特異性として浮かび上がってくる。したがって人間が人間の言葉をおぼえる、あるいは教える場合、視覚と聴覚の二つを同時に使う勉強となると、結局は素読に戻らざるを得ない。素読こそが人間の言葉を身につける場合のもっとも自然な姿であることは自明ではないか、これしかない、そう思うわけですね。そういうことを先生は、ご自身の体験と子供を教える実践をふまえて、明解に述べておられる、そういうように理解しております。

安達 私の場合は文化人類学の専門ではもちろんありませんが、いわば育児の場での人類学といいますか、今お話をありましたサルの例と、一番下の子供とが良く似ている。サルにたとえるのは悪いんですが、よく「イナイイナイバー」というのをやりますが、それ自身はサルと同じように視覚言語だと思います。ところが、松谷みよ子さんの絵本がありまして、その本をいつも見せながら「ニャーニャー（猫）がほらほらイナイイナイバー」とか、キツネが居て、熊が居て、そんなことを2、3か月やってたんですね。普通はただの視覚言語で、じきに慣れて反応しなくなるんですけど、その子の場合はその先の「ニャーニャーがほらほら……」と言うと、どこに居てもぱっと振り向くんですね。ですから聴覚言語が小さい時からいかに魂に深くくい込む作用があるかということにむしろびっくりしました。それからある高い調子を持ったもの、ギリシア語でもドイツ語でも、あるいは日本の古典でも、そういうものを読むのを聞くと、赤ん坊は、これは特別な世界だなという適確な反応をするんですね。胎内で一番速くめ



國弘正雄先生

ざめるのが聴覚で、死の間際まで活動しているのが聴覚だといいますが、一番深いところで人間を支えているのがまさに聴覚ではないかと感じました。

國弘 そうですね、そのあたりが最も大事でありながら、従来の外国語教育の中で粗略に扱われてきたように思うんですね。外国語教育とか実用英語ということは数多く論じられてはいるが、ヒトの言葉とは何か、言葉とは人間にとて何か、そこまで突きつめて考えていない。ヒトの言語の本質まで掘り下げた理論展開がなされてこなかつたように思われます。そういう意味で、この『素読のすすめ』の続篇をお書きになる場合、是非お書きいただきたいと思っていますが、その際には最近の大脳生理学、神経言語学、情報理論など言語と思考に関連した学問の援用と、先ほど言いましたヒトと他の靈長類の言語との差異を浮び上がらせ、人間の言葉というのは視覚と聴覚が絶い交っている点にこそ、その一番の特色があるので、この認識と実践の上に立たない学習方法や教育は不十分でしかない、その両者の有機的な総合を可能にするのが、他ならぬ音読なのだ、という理論展開をしていただければ、と願っているんです。

素読の効用の「証拠」

安達 実はいろいろ、右脳と左脳のこととか、先生もお書きになっておられる(「大脳生理学的裏づけ」、國弘正雄編著『英語を習うということ』1980、E L E C) ヴェルニッケ中枢とプロカ中枢のことなど示唆はあったのですが、この本ではむしろそうした面を避けたんですね。この本が出てすぐに、私の教え子が大学生の読書指導に用いてくれたのですが、そのときの感想文を私に全部見せてくれました。そのなかには、「そんなことを言うなら証拠を見せろ」というのがかなりあり、理論面での裏づけを出すこともやはり必要かと思いますね。

國弘 是非そう願いたいですね。

大久保忠利さんの「日本ことばの会」というのがありますて、日本語の文章力をつけたい人、ジャーナリストとかコピーライター志望の人を対象にした勉強会を主宰しておられる。そこで大久保先生が課しておられるのは日本語を声を出して徹底的に読ませる。「表現読み」とご本人は呼んでおられ、私に「只管朗読と同じことだ」とおっしゃって下さいましたが、音読用の教材を与えて音読を課すと、受講生はけげんな顔をするというのですね、「書くことが目的で、話すことはどうでもいいんですよ」と言う。見当はずれは止めて下さい、証拠を見せろみたいなことを言うんだそうです。それで先生「だまされたと思ってやってみなさい」と実績について話す。あるいは大脳生理学的な説明でとりあえず納得させ、しばらく表現読みを課されると、確かに文章を書く力がつくことに驚くんだそうです。表現読み=只管朗読によって確かに書く力がつくことが経験則でわかるんですね。それから先ほどの先生のご本に対する感想文ですが、ポジティブなものと、証拠を見せろといった反応との比率はどれ位なんでしょうか。

安達 ええ、感想文を書いた大体300人の学生のうち、確かに効果がある。自分でも身に覚えがある、思いあたることがあるというふうに、程度の差はありますが、ポジティブな反応は50~70人くらいです。それに対して、証拠を見せろ、何時間やればどれだけ効果があるんだ、そういう冷やか

な反応は20~30人といったところで、残りの大多数は、それでは自分もひとつやってみようかなといったところですね。

國弘 なるほどね、只管朗読についても、何時間やれば英検1級に受かりますか式の、功利的な考え方をする若い衆がこのごろは多い。

安達 大体そういう人は結局やらないんですけどね。それから面白いことに、証拠を見せろ、そんなことでうかつに時間を無駄にするわけにはいかないから、と書いているのが殆んど理科系の学生で、主に医学部でした。どうも受験勉強一本槍で来た連中のようです。それに対して、おっしゃる通りです。私も小さい頃、祖父母や父母で同じようなことを経験した、と書いている人たちの文章というのが不思議にうまいんですね。そこに、はからずも動かぬ証拠が出ているように思いました。

國弘 それは非常に面白いですね。4技能といいますが、それらが有機的に関連して統合的に形成されるんでしょうね。

安達 証拠といえば、まん中に支点を置いたベットを工夫して実験した例があります。平衡を保つようになっているんですが、ベッドに伏した人が本を読む(黙読)と、血液が頭に集まってベットが傾く。ところが音読をさせた場合には、頭の側の下がる速度がさらに著しい。音読がいかに脳の血液を必要とするか、うかがわれるということです。

それから、脳が心地よい状態の時に出る α 波の問題ですね。幼ない時に親しんだ景色や楽しかった経験を思い出す時に生じるんですが、もう一つは、座禅とか、何かを唱えている時、特に自分がよく知っているものを唱えている時にも、 α 波が出るんだそうです。

無用の用

國弘 そのようですね。只管朗読の際には座禅の場合のように α 波が出ているということは私も耳にしています。脳波の面でも証明されている

ということでしょうね。先生もお書きいただきましたように、只管朗読というのは道元禅師の只管打坐(しかんたざ)にヒントを得て作ったことです。私も禅には興味があり、曹洞宗の寺で坐ったこともあります。座禅は何かの目的のための手段ではなく、坐っていること自体が即悟りなんだというのが道元さんの発想でして、只管朗読もその線に沿っているんですね。

安達 私も悟りにはほど遠かったのですが、高校生のころ何度か座禅を行ったとき、早朝に起きて庭を掃く、そのほうきの一掃き一掃きが、こんなにも充実したものかという体験は、未だに忘れられません。今子供たちにやっている素読のかなめもそこにあるんじゃないかと思っています。そのこと自体に充実感が無ければ、長続きするはずがありませんから。

早期教育として幼稚園などで素読をやっている所も結構あるんですね。私も呼ばれて素読についての講演をすることがあるんですが、それじゃ私たちも早速やってみようかということになる。それで最後に必ず釘をさしておくんです。あくまで「無用の用」だということを忘れては困ります。子供の心理的圧迫になってはいけませんからと。ある幼稚園では実際に素読をやっていますが、暗記することを目的としている。みんなで一斉に唱えて、実にみごとなですが、どことなく不自然な感じがしました。そうしたらやはり、父兄の方の話で、暗誦のある日に限って子供にチック症が出る。眼をパチパチしたり、肩をピクピクさせたり、暗記をしなければということが心理的負担になっているらしいと言うんですね。

素読自身の楽しみを中心にしないと、あとで漢文を見るのも嫌だということになります。ヨーロッパの詩人や思想家でも、牧師の家系から出た人が多く、山脈のように連なっています。ニーチェ、バルト、ペスタロッチなど互いに親戚ですから、血筋ということもあるのでしょうか。牧師の家の精神的風土、早くからラテン語をやったことなど、無視できないと思います。ところがニーチェ、あるいはイギリスのD.H.ロレンスなど、

聖書で育てられていながら、後で聖書を毛嫌いするようになる例も少なくない。素読の場合も、「今」の楽しみを忘れると、かえって古典に対する嫌悪感を植えつける危険性があります。

素読と暗記

國弘 それは分かりますね。私もよく尋ねられるんです、只管朗読の目的は暗誦ですかと。私は、むしろ暗誦は避けてほしい。結果として暗誦ができるようになるのは大いに結構だが、目標としての暗誦はご無用に願いたい、功利主義のようなものを入れないでほしいと答えてるんです。そういうことで先生のご指摘と通底していると思います。

安達 素読というのは単純極まりないやり方ですが、単純さの中に深い複雑性を無限に持ち、しかも統合性を備えていると思います。英語の context という言葉において、接頭詞の con は、「共に、一緒に、総体として」の意味を持つわけですが、素読の場合も、concrete なものを無限に含みながら、眞の concentration を培い、「根(こん)」を養ってくれると思います。

たとえていえば、浅瀬を渡るときに石を投げこんで足場を作るようなものですね。はじめのうちは石がどぼんと沈んでしまいますが、何回も投げているうちにだんだん裾野が出来てきて、投げた石が水面に顔を出すようになる。素読もそれと似て、はじめは効果がわからぬので一見無駄のように見える。しかし水面下に潜在的な無意識の力、勘を養う力がじわじわと蓄積されているわけです。それに対して、暗記というのは意識的な面、石がすぐに顔を出すことを目的としていますね。裾野の広い富士山と東京タワーとの違いみたいなものです。受験勉強式の丸暗記となると、自動販売機みたいなもので、百円玉を入れるとジュースがポンと出てくるが故障するとうまく出ない。あるいは、どこかに覚えていたはずなのに、どこにあるかわからない。素読の場合は情報の入れ方次第で何でも出てくる。そこには問い合わせも答も無限に含ま

れています。

ユダヤ人の「知的優秀性」

國弘 先ほどニーチェやペスタロッチの例をあげられましたけれども、ユダヤ人の知的背景ということでお話しいただきたいと思います。つい先日になりますが、実は私はアメリカの数か所で講演会をしてきました。ユダヤ人に関する本がかなり出版され、日本でも反ユダヤ的な潮流が目立つが、実情を教えてくれと頼まれて講演してきたんです。それで、ある民族が知的に優秀ということ自体、ある種の racism になりかねないんで気をつけるべきでしょう。しかしながら、マルクス、フロイト、AINシュタインの三人は何れもユダヤ系で、近代思想の巨人で、そうでないのはダーウィンだけではないか、4分の3、7割5分といるのは大変な打率ではないか。そういうことでユダヤ人が愛書の民として知的に優秀だということは認めていいかと思います。そういう知的業績をあげた一つの理由が「ミシュナー」、いわば素読のことですね、それにあるんじやないか。その辺のところ、ご著書にも書いておられます、お話ししただければと思います。

安達 ドイツ文学の場合は比較的よく知られているかと思いますが、デンマークでも、例えばブランデスという人はユダヤ人で、お兄さんが首相をしたりしていますが、大変な語学の天才ですね。それからキルケゴールの同時代人で論敵でもあったゴルスメズ（ゴルトシュミュット）もユダヤ人です。とにかくユダヤ人の持つ言語的天才というものは並々ならぬものがありますね。一様に言えることは、小さい頃、大体3、4歳の頃からシナゴーグに行って旧約聖書やタルムードなどの朗唱をしている。後で信仰を捨てる人も多いんですが、にもかかわらず土台はその時期に培われているとしか思えません。ヘブライ語の教育を受けたユダヤ人の書いたものには、ドイツ語でもデンマーク語でも、やはりヘブライ語の要素を残している人が多いように思います。ヘブライ語というのは動

詞が一番最初に出ることが多いんですが、いわば細胞膜を取り払って原形質がいきなり出ているといった、何か生肉をぶつけたような、非常に感覚的なといいますか、みずみずしい、あるいは一切の装飾を取り払ったような不思議なうごめきがある。それがドイツ語でもデンマーク語でも出ている。通底しているわけです。それがむしろドイツ語というものを内側から変えていると思います。

西欧精神とユダヤ的伝統

安達 ルターの翻訳したドイツ語の聖書をみて驚くのは、意味を換骨奪胎して伝えているながら、しかももとの響きやリズムまで伝えている。天才的としか言いようがないんですが、音の響きと、それに語順ですね。巧みにそれを取り入れています。

國弘 ルターの訳がドイツ語を形成したと聞かされているんですが、その中にヘブライの響きがある。そういうことでしようか。

安達 まったくその通りです。そしてもちろんヘブライの精神が強く脈打っているということですね。ルターほど形式から自由で、しかも逞しい形式を生み出した人は珍しいと思います。結局はゲーテとか後の天才たちもルターの敷いた路線を歩んできたと言えます。

國弘 その意味でドイツ語を作ったということですね。

安達 そう言えますね。英語の欽定英訳聖書(Authorized Version)にもヘブライ語の語順がかなり生きています。現代の英語と比べるとずいぶん違いがありますが、その主な原因是ヘブライ語の影響にあるのではないかと思います。そもそもヘブライ語原典からギリシア語に訳した「セプトゥアギンタ」(七十人訳)とよばれている聖書は、これ自身がもとのヘブライ語の語順に忠実に、単語もほとんど一対一の対応で訳されています。ですから典雅な古典ギリシャ語と比べれば、ある意味で洗練を欠いた野蛮なギリシャ語と言えます。しかし、それによってギリシャ語に未知の領域を

創り出した記念碑的な訳業といえます。

國弘 マシュー・アーノルドの『文化とアナキ』以来、西欧精神というのはギリシャ的なもの、ヘレニズムとヘブライズムを源流にして形成されたと昔から言われていますが、その両者の接点の一つがギリシャ語訳聖書にあるというわけですね。

安達 そうです。その辺は実に面白いですね。それからパウロはバイリンガルだったわけです。あれほど徹底してヘブライ語の宗教教育を受けた人はいない。ヘブライ語に熟達し、聖書は殆ど自分の血肉となっている。同時にしかし、ギリシャ語の素養も非常なもので、ギリシャの哲学者たちとの肉を切らせて骨を切るといった論戦を経ているわけですね。ヘブライとギリシャの両方の言語および思想に精通したパウロがいなかつたら、ヘブライ思想が今日のように世界的なものになることはあり得なかつたとさえ思います。そこに二つの潮流が激しくぶつかり合いながら、奇蹟的な路線が敷かれていたのではないでしょうか。

古典教育の再考

國弘 素読との関連で、古典語教育か近代語教育かという問題でお話しいただければと思いますが。

安達 少し前のドイツの雑誌 *Der Spiegel* の記事ですが、それによるとギリシャでは古典ギリシャ語の教育を10年間ほど廃止していました。現代の事情にそぐわないということですね。それが最近になりまして、古代ギリシャとのつながりを求めて文部大臣が古代ギリシャ語の教育を復活しようということになり、大変な論争、流血騒ぎにまで至っている。結局は来年から始めることになったそうです。ギリシャの古典『オデュッセイア』などは2千何百年も前のもので、今のギリシャ人にとっては、我々が、『源氏物語』などを読むよりはるかに難しいわけです。文字は同じですが、文法はかなり違うし、語いも根幹は同じでも大幅に変化している。それにもかかわらずあえて復活

に踏み切った。これに対し、ヘブライ語の場合は、同じような時間的隔たりがあるわけですが、その教育が今もなお続いているわけで、ギリシャ語の場合とはやや対照的といえますね。

ヨーロッパでは長い間フマニスムス(人文主義)の古典語重視の教育が続いてきて、フロイトにしろマルクスにしろその落し子といえるわけです。ドイツでは20年位前、ちょうど私が留学していたころですが、その頃を境目に、もっと近代語教育を優先しないと自然科学の面で遅れをとるんじゃないかという焦りから、近代語教育の学校をどんどん作ってきました。私の付き合っていた学友たちは殆どむしろ古典教育を受けてきた人たちだったので、例えばイタリアへ行くと古典語の類推で少し慣れさえすれば簡単にイタリア語がわかるようになる。ところがこの間、8、9年前ですが、デンマークに留学した時は、情勢がすっかり変わっていて、付き合う連中はほとんど近代語教育を受けた人ばかりで、ラテン語が良くわからないわけです。そうすると、フランス語は出来るけどイタリア語はすぐには読めない、読もうと思えばどの言語も初めからやり直すことになる。源流を知らないのでかえって回り道になってしまふのではないか——そういう反省が教授陣から出始めている。古典語か近代語かという問題は、これからどうなるのか注目していきたいですね。

古典語から外国語へ

國弘 それはまさに我々の問題でもありますね。ヨーロッパ人にとってのギリシャ語、ラテン語が日本人にとっての古典中国語、漢文の果たす役割と共に持つとすれば、我々自身も考えるべき問題ではないか。近ごろの若い人は漢文の初步的な素養に欠けている。それで母語である日本語をきちんと身につけることができるのかという疑問がありますね。

安達 ヨーロッパ人が古典語を学ぶより、日本人が漢文を読むことの方がはるかに簡単なんですね。ドイツの友人が驚いていましたが、例えばド

イツ人が中世のドイツ語を読むのに苦労する。つづりがかなり異なっているからです。ところが漢字は、つづりに関しては何千年もまるで変わっていないと。そして先生のおっしゃるように日本語の基盤として、さらに外国語学習への基盤作りとしても漢文は無視し得ないと思います。

國弘 中村正直、夏目漱石、森鷗外、中江兆民など、明治の思想家、文学者はヨーロッパ語に非常に通じている。彼等が翻訳に使っている日本語を見ても、漢学の素養が基盤になっている。それが基になっているんでしょうが、彼等の書いた外国語の格調の高さは大変なものですね。かなり前にドナルド・キーン氏と話したんですが、新渡戸(稻造)さんの英語を絶讚しているんですね。もちろん今となっては擬古調であることは確かなんですが、よくあれほどの英語が書けた、脱帽しますよと他ならぬキーンさんが言うわけです。

安達 ドイツの知識人の場合、岡倉天心の『茶の本』によって日本に関心を持つようになったという人は今でもけっこう多いですね。英語の原文を損なわない良いドイツ語訳が出来ていますし、非常に芳醇な酒を飲んだような味わいがあると言っていました。

國弘 なるほどね。天心、稻造、それに内村鑑三と、三人とも大変な英語の文章家ですね。内容ももちろんですが、英語の次元だけで考えても我々とても足元に及ばない。個人的な才能もありましょうが、漢学の素養が基になっている面も大きいんでしょうね。

安達 そう思いますね。あれほど優れた英語の文章家たちが生まれた背景には、思想に限らず言葉の面でも異質な文化が互いにぶつかり合う波動があり、そのすさまじいエネルギーに押し出されるようにして生じてきたのだと思います。

(文責編集部)

(國弘正雄・東京国際大学教授)

安達忠夫・埼玉大学教授

口頭導入(oral introduction)について

下村勇三郎

1. 口頭導入のねらいと位置づけ

新しい教材を導入する場合、口頭による導入法を口頭導入(oral introduction)と呼ぶ。この口頭導入を、日常、何気なく実施していても、これがどのようなねらいをもっているのか、また、1時間の指導過程の中で、どのような位置づけをもっているものかについては、案外無関心でいる場合が多い。そのために、せっかくの口頭導入が教師のひとりよがりになり、それほどの効果を上げてない場合が少なくない。

そこで口頭導入を行うことには、どんなねらいがあるかを考えてみたい。

1) 英語の音声に慣れ親しませる

英語の学習の順序は、話すことばから書きことばへと辿るのが本筋であることに、だれしも異論のないところである。口頭導入は、新しく学ぶ教材について教師の説明する英語に耳を傾け、その内容を理解させるという大切な場面である。まずは、教師の言う英語によく耳を傾けさせなければならない。しかし、単に音だけを聞かせ、そこに意味が伴わなければ、学習者にとって全く無意味な音としてしかひびかない。そこで、新しい教材を提示するにあたっては、音声を伴った意味のある発音として認識させることが大切である。

2) 学習者への動機づけ

教師の英語による導入を知覚し認知することが、学習者にとって新しい教材を学ぶための動機づけとならなければならない。

教師の英語が未熟のために、学習者が聞こうとする際に苦痛を覚え、内容の理解にほど遠い状態であっては、とても動機づけなどは考えられない。

それならむしろ、ネイティブの録音テープを直接聞かせた方がはるかにましと言えるだろう。文字を通して予習してきた生徒にとっては、教師の言う英語が新鮮にうつり、強く学ぶ意欲が高められるものでなければならない。

これら二つのねらいをもっている口頭導入は、1時間の指導過程ではどのように位置づけられるであろうか。

次は、ふつう一般に行われている1時間の指導過程の骨組である。

- A : Review
- B : Presentation of the New Materials
- C : Reading
- D : Oral Practice
- E : Consolidation

口頭導入は、BのPresentation of the New Materialsの中で行われる活動である。Aの前時の復習を十分に行ったあとに続くもので、新しい教材を学ぼうとする期待と意欲がわいてくる活動と言える。

ところで1時間の指導過程は、新教材の口頭導入だけで成り立っているものではない。口頭導入が効果的に行われるためには、その前のReviewが十分になされていることが前提になり、引き続き行われる導入が成功することによって、あのReadingがスムーズに行われることになる。いいかえれば、口頭導入は、50分の過程の中の1活動であって他の活動とのバランスの上に立ってなされる一つの活動であるということができる。

次に考えなければならないことは、新教材とは何を指すかという問題である。

2. 文法項目（文型・文法事項）の導入

新教材といった場合、題材内容、言語材料としての文型・文法事項、新出語句、さらには発音などが含まれることになる。これらの中で、とくに導入ということを考えた場合、題材内容、文法項目が主たる事項と言えよう。なかでも、新しい文法項目は英語学習の基礎を築く大きな要素となっているので、中学校段階では題材以上に重点的に考えなければならない面もある。

1) 文法項目導入の二つの方法

新しい文法項目の言語形式と意味・機能を理解させるための導入には次の二つの方法が考えられる。

- a) 文法項目だけを取り出して本文の内容とは切り離して導入する。
- b) 文法項目は、本文の内容の口頭導入の中で導入する。

中学校の低学年の教材は、一般的に文法項目の導入や練習がしやすいように配慮されており、本文の場面でそれらの扱いが自然に行えるので、上記の a), b) にこだわるほどの問題はない。しかし、中・高学年になると、教材の中に物語文や叙述文などが比較的多く含まれてきて、日常身辯的な内容から遠ざかって行く傾向がある。そのため、題材内容により多く目を向けることも大切になってくるので、上記の b) にあたる導入法を取ることも多くなろう。この b) による方法についてはあとで述べたい。

ここでは、中学校中・高学年でも、新出文法項目が比較的重要な項目で、本文の内容とは、はつきり切り離して上記の a) の方法で導入する方が有効である場合について述べてみたい。

2) 新出文法項目導入の原則

ねらいは、新出文法項目の意味を限定する文脈のある数個の文からなる発話（このことをフリー^ズは defining sentences と呼んでいる）を示して、その中でそれらの文法項目の形式を認知させ、あわせてその表わす意味を一体として理解させることにある。

この場合、原則として次のようなことをおさえ

ておくことが大切である。

- ① 発話はできるだけ既習語を用いる。
- ② 生徒ができるだけ実感が持てるように、具体的な、そして明確な場面を設定する。
- ③ 既習の文法項目との形式または意味上の対立を利用する。
- ④ 原則的には口頭で提示するが、理解を助け、また確実にするためには、補助手段として、視覚に訴えたり、日本語で説明することも有効である。

3) 導入の具体例

☆ be 動詞の過去 (was, were) の導入
(下図を板書して説明する)



T : 「①は、現在いる所、②は去年いた所を示しています。①を英語で言うと、次のようになります。」

Nancy is in San Francisco now. (板書)

T : 「②は次のようになります。」

She was in Tokyo last year. (板書)

T : 「同様に、ナンシーの両親について言うときは、次のようになります。」

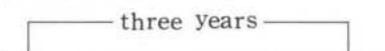
Nancy's parents are in San Francisco now. (①)

They were in Tokyo last year. (②)

方法としては、現在時制との対比によっているが、より理解を助ける手段として、上図のような「時」の推移を示しているものを板書している。さらに、時制関連の副詞 now, last year を対比させていることも補助手段となっている。

☆ 現在完了(継続を表す場合)

次の図を示して、現在完了の文を聞かせ、その形、意味を理解させる。



① three years ago ② now

T : I came to Tokyo three years ago. (①をさす)
I am still in Tokyo. (②をさす)

I have been in Tokyo for three years.
(①→②をさす)

これは、過去と現在の時制から自然な文脈つまり、defining sentencesを用いて、その形、意味を理解させようとするものである。

4) 文法項目導入の際の留意事項

(1) 口頭導入が教師中心になるのは止むを得ない面もあるが、かといって教師だけがしゃべり通すことのないように注意したい。よく聞かせながら、新出事項の形のちがいに気づかせたり、意味のチェックなどもおりませることが大切である。

(2) 学習段階が進んでくると、本文教材から離れて文法項目を導入した場合、本文中でてくる文法項目を含んだ文の理解が困難な場合がよくある。導入はわかりやすくという考え方から、提示する文と本文との間に、大きな難易差が生ずるからである。このような場合、導入のあと、aural drillとして、例文を多く与え、その中に、教科書本文中の文も含める配慮が大切である。

(3) 意味の理解だけでなく、形の面にも注意をはらいたい。たとえば、低学年などでは、できるだけ具体化をねらい、補助的手段として实物、絵、動作などを利用するが、その場合、たしかに意味の理解は容易になるが、細かい形の部分に落し穴がよくあるものである。鉛筆2本を持って I have two pencils. と言えば、意味の理解は確かであっても、中には、I have two pencil. と認知している生徒もいるものである。

(4) 口頭導入で提示した文の板書の時期に注意したい。

導入と同時に板書をすることは、その文型や文法の形式を視覚に訴える意味はあるが、聞いて理解させるという導入本来の意味からすれば、少なくとも、初期の段階では、まず聞かせることに集中させたい。かといって、文字による提示があまりおそい場合は、とくに、視覚型の生徒を考えた場合、決して望ましいことではない。要は、聞かせることを優先しながら、適当な時期に文字を提示することが大切である。

なお、あらためて言うまでもないが、文法項目を最初に取り上げて導入したということは、その導入が、あとに続く reading などで本文に入ったとき、内容の理解に直接つながるなければならぬということを心得ておきたい。本文はまったく別のもので、あらためて、その内容理解に多くの時間を要するようでは、文法項目の導入は何のためだったのかと疑わざるを得ない。

言語材料の導入に関しては、新出語句の扱いも当然必要であるが、ここでは紙面の都合で省略した。

3. 教材内容の口頭導入

中学校の中、高学年になると、物語文、叙述文など読み物教材が多くなるが、それらの教材の中には新出の文法項目が含まれる場合が多い。そこで、このような場合、すでに述べたように、言語材料だけを最初に取り出して導入すべきか、それよりも題材内容の理解を中心に導入した方がよいかは迷うところである。

一般には、たとえば本文内容の理解が重要であるとしても、言語材料を独立させて最初に導入するやり方が多いようである。そのために、しばしば行き過ぎた導入が行われて、必要以上に多くの時間をとったり、さほど困難と思われない所での文法項目にも同じウエイトをかけて貴重な時間を浪費しているという状況が見られる。その結果、本文の内容理解にかける時間は必然的に少くなり、かるく扱われてしまい、生徒は題材内容よりは、細かい形式面にばかり意識が傾き、いわゆる文法偏重の学習になりがちである。

[特集] ドリルとプラクティス

しかし、最近は文法偏重に反省が加えられ、英語をコミュニケーションの手段としてうけとめ、言語の形式だけでなく機能面への関心が多くなってきた。物語文とは限らず、対話文等の扱いにも、まず、内容の大筋を聞かせて理解させるという導入方法がとられるようになった。そして、本文中に含まれている新出の文法項目は、ストーリーや対話の概要把握の過程で、文脈を利用した既習の英語で言いかえたり、日本語で意味を説明したりして、話の筋を追うことの妨げにならない扱いの工夫がなされている。

4. 導入の具体例とその留意点

Mike: I got a letter and some pictures from my aunt in London.

Emi: Really?

Mike: Here are the pictures. These two boys are my cousins.

Emi: They really look like you. What's this tower behind them?

Mike: It's a famous clock tower. They call the clock Big Ben, because it was built by a big man whose name was Sir Benjamin Hall.

——New Horizon Book 3 L.(1)——

これは、教科書にあるマイクと絵美の対話教材である。

この教材を用いて、昨年11月に校内の研究授業で実施した伊藤雄二氏（東京学芸大学付属竹早中学校）の口頭導入を、以下、紹介したい。

〈Oral introduction with oral interaction〉

.....前半部分省略.....

Look at this picture. This is one of the pictures she sent to Mike. How many boys can you see? (Two.) Yes, these are Mike's cousins. You can see also a tower behind them.

Do you know what this tower is?
You can see something here. What's this?

(Clock.) Yes. So it is a clock tower. People in England call the clock tower Big Ben. They call the clock tower Big Ben.

Do you know why they call it Big Ben? Because it was built by a big man in 1858. His name was Sir Benjamin Hall. So they began to call it Big Ben.

この対話教材の中の新出文型は“S+V+O+C”である。この文型を対話文の内容理解の過程でさりと扱い、あの段階で(readingが終った後) oral practice として文型練習を行い、文型そのものの定着をはかった。

なお、このoral introductionのタイトルとして、～with oral interactionとなっていることに注目したい。

従来、oral introduction というと教師が一方的に語り、生徒は聞き役に過ぎないなどの誤解があったが、ここで言っている oral interaction はそうではなく、教師と生徒との間には英語でのやりとりが頻繁になされていることを示している。

この oral interaction の方法に関して、筑波大学付属高校の新里眞男氏が次のように述べていることを引用して留意点としたい。

1. 教師が生徒に英語で多くの質問をする。
2. 教師は生徒から引き出された答え（単語レベルのものも可とする）をまとめあげながら story を組み立てていく。
3. 生徒が持つ知識、経験、興味、関心を質問の中に多く取り入れていく。
4. 従来の test questions に相当する作業は行わず、oral interaction の中で new words の意味の確認、key sentence の repetitionなどをする。（以下、略）

（大修館『英語教育』1984、10月号「英語指導技術再検討⑦」）

（東京学芸大学付属竹早中学校教諭）

参考文献

- 『実践英語科教育法』(1985) リーベル出版
『英語教授法辞典』三省堂

Pattern Practice の目ざすもの

渡辺益好

1. はじめに

わが国の国際化の進展とともに、国際的コミュニケーションの手段としての英語に対する国家的なニーズや社会的な要請によって、「使える英語」としての英語学習指導が求められている。

これまでのわが国の英語学習指導の傾向は言語形式の習得に重点を置いた structure-centeredなものであった。このような指導では‘grammatical competence’はつくが、実際の言語運用につながる communicative competence は身につけることはできないとして、従来の外国語の指導理論や指導技術が見直されている。

Oral Approach やその主要な指導技術である pattern practice もその例外ではない。Oral Approachに対する批判は以前からあり、アメリカ構造言語学や行動主義心理学を背景にもつ pattern practice に対して、生成変形文法や認知主義の立場からいろいろな問題点が指摘された。これらの批判には誤解にもとづくものもあるが、改善すべき点があるのも事実である。これらの批判をふまえた上で、現在日本の学校における英語教育の諸条件を考慮すれば、pattern practice はこれからもなお有効に機能することが期待できるし、これからも積極的に利用すべき指導技術であると考えるのである。

2. Pattern Practice の pattern について

Pattern Practice が話題になるとき、人によって意味する内容が異なる場合がある。そこで、はじめにこの ‘pattern’ について考察する。

Pattern practice は、日本語では「文型練習」

と呼ばれるのが普通である。しかし、この pattern は単にいわゆる「文型」(sentence pattern) のみを指しているわけではない。

Lado & Fries (1962:XV)では pattern を‘the significant framework of the sentence’と言いかえているが、これだけではあまりはっきりしない。

Fries (1945:34-35)は

When a child says, “My father gave me a sled,” it is often impossible to know if he has ever heard precisely that utterance with those exact words. But he must have heard many times utterances made over this same pattern. It is the pattern, the arrangement and appropriate forms of the words in that arrangement, which has become automatic and he freely uses it with all sorts of diverse content. (下線筆者)

と述べ、pattern を「発話の中でくり返し用いられる語の配列およびその配列における語の形態」であるとしている。また、

The significant features of sound as well as those arrangement and form constitute the pattern to be acquired. (下線筆者)

と音声面における pattern にも言及し、音声面については、「音そのもの、イントネーション、リズム」(the sounds themselves and the covering patterns of intonation and rhythm) であることを示している。語の配列については、「陳述文・疑問文、依頼文あるいは命令文の基本的な語順(the

basic word order patterns of statements, questions, and requests or directives) と、「修飾語句の語順」(the significant word order of modifiers) であり、形態 (form) ではとくに「数や時相を表す語形変化」であるとしている。

以上のように、いろいろの要素が「文型練習」という名のもとに扱われるのである。

3. Pattern practice のねらい

さて、以上で pattern という語が意味しているものが明らかになったが、それでは pattern practice はどんなねらいを持っているのであろうか。

Lado & Fries (1962:XV) では pattern practice は “To learn a new language one must establish orally the patterns of the language as subconscious habits.” という言語学習理論にもとづくものであると述べ、その言語に内在する pattern をほとんどあるいはまったく意識しなくとも運用できるようにすることをねらっている。言語を身につけるのに、それを聞くことは大切ではあるが、ただ聞いているだけでは不十分であること。また同じ sentences を反復練習しているだけでは、その文を 1 つの語のように学ぶことはできるが、その文に内在する pattern を学ぶことにはならないとしている。Pattern practice で特に重要なポイントは、ほとんど意識しないで運用できるようにしたいのは、口頭練習で用いる個々の文そのものではなく、それらの文に内在する pattern であるということである。言語運用は、人が多くの文を記憶し蓄積していて、それらの文の中から、適当なものを選び出して行なわれるというものではなく、practice を通して身につけた構造・形態・語彙を用いて文を作り出すことを示唆している。

....and thus the pattern itself, the significant framework of the sentence, rather than the particular sentence, is driven intensively into his habit reflexes. (下線筆者)

ここに明らかに示されているように、反射的習

慣の段階に至ることをねらうのは、個々の具体的な文ではなく、重要な意味を持つ文の枠組 pattern であるということである。つまり、pattern practice では整理され焦点化された具体的な文の口頭練習を通して、学習者に内在する言語形式としての pattern を習得させ、それをほとんど意識せずに用いて、意図する意味・メッセージを伝える文を produce できるようにさせることをねらっていると言えよう。

4. Pattern practice の諸相

(1) 運用的側面

Pattern practice は本来的には意味内容を重視する学習作業である。Pattern practice は突如として始まるのではなく、その前提として、ある構造の文が意味・言語形式・音が結びついたかたちで提示され、理解が確認される。そして学習者である生徒はその意味・言語形式・音を意識しながら教師のモデルを模倣し、反復練習をし acoustic image (聴覚像) の形成をはかる。そして、言語形式を意識しなくてもすらすらと言えるようにする。これがいわゆる mim-mem (mimicry memorization) の過程である。Pattern practice は、この模倣記憶練習を土台として行なわれる所以であるから、mim-mem が不十分では pattern practice の本来の機能を発揮することはできない。

この mim-mem の基盤の上に、種々の具体的な文の口頭練習を通して、それらに内在する pattern の把握と柔軟な運用への基礎づくりをするのである。具体的には教師の与える簡単な cue によって、生徒は全文を言うことになり、生徒に対して、より一層多くの時間を与えることができる。Pattern practice はふつう substitution, conversion, expansionなどの形式で口頭練習が行なわれる。しかし、生徒の発言が、単語をただ意味なく繰り返し、正に機械的な作業になってしまう可能性があることに注意しなければならない。Pattern practice を実施する際には場面や文脈ということを常に配慮したい。そしてその後にくる pupil-pupil dialog, language use practice

へと発展的につないで、いってはじめて意味のある活動となるのである。

(2) 理解的側面

Pattern practice では、特定の一文が扱われる mim-mem の場合とは異なり、同一の文型や同一の文法事項がくり返し集中的に扱われる。したがって、新教材の導入や模倣記憶練習の段階で仮りに理解がやや不十分な場合があっても、pattern practice の過程が理解を助ける過程ともなり、また、一般的には理解の深化・拡充の機会ともなるのである。また、これを language acquisition の観点からすれば、そこで扱われる文例は、整理された言語資料という性格から、いわゆる ‘*i + 1*’ として働くものもあり、無意識のうちに言語を身につけさせる機会となる可能性もあるのである。これは考えてみる価値のあることで、単に豊かな言語環境を与えるだけではなく、学校教育における限られた授業時間という制約の中で効率的な言語環境を与えるという点でその意義は大きいことになる。

Language acquisition に関して Krashen(1982) は、とくに初步の段階では、自然な場面よりも教室の方が有利である点を主張している。つまり、学習者は自然な場面よりも、教室の方が comprehensible input が得やすいこと、acquisition に必要・適切な input が得られるように調整されているからであるといい、自然な場面における ‘exposure-type’ environment より教室という ‘intake-type’ environment の優位性を指摘し、rapid development として時間的な観点からもその優位性を言及している。

このように考えてくると pattern practice も、従来とは少し異なる視点から考えてみる必要がありそうである。

以上 language acquisition にも教室の方が有利で、control された言語資料の優位性がわかつた。それでは次に教室での learning と acquisition がどのような関係にあるのか。また pattern practice がそれらの関係の中でどう機能していくのか考察する。

The acquisition-learning distinction hypothesis (Krashen 1982)によれば、外国語を学習する場合、2つの方法がある。1つは、母国語を身につける場合のように、特に指導を受けるということなく、意識することなしに、自然に言語を身につける方法 (acquisition)。次にこれとは全く異なり、意識的な言語学習で、正式に学校などで言語について学ぶ方法 (learning) である。そしてこの2つは、外国語を身につける上では、acquisition が主要なものであり、learning は末梢的なものであるという。そして、コミュニケーションとしての言語運用ができるのは acquisition によるものであって、learning によるものではないという。それはコミュニケーションとしての言語運用の中で聞いたり話したりするのに、学習して持っている文法のルールを考えたり、それを当てはめたりする時間的ゆとりはないなどの理由である。それでは learning は言語運用にどう関わるかといえば、その機能は限られたものであって、モニター（監視・制御装置）としてしか働かない。つまり、自分の発話が正しいかどうかの自己矯正に使うだけであるというのである。しかもごく単純な文法規則にしか使用されず、learning によって矯正できるようなものは、コミュニケーションとしての言語運用にとってはそれほど重要なものではないというのである。

これらの仮説を前提とすると、これまで広く行なわれてきた日本の大部分の英語教育は learning が中心であった訳で、communication という観点からは救いのないものになってしまう。

それでは外国語学習の過程で、learning と acquisition はどう関係するのであろうか。Krashen によれば、この両者は別々のもので関係のないものであるといっている。

A very important point that also needs to be stated is that learning does not ‘turn into’ acquisition. (下線筆者)

これに対して ‘learnt’ knowledge も practice を

通して acquisition になるという考え方も当然のことながら存在する。Harmer(1983:33)は

...and it does seem to be true that language that is 'learnt' in this way, and then practised, can become the acquired store. (下線筆者)

と考えている。また別に acquired knowledge の形式は第 1 の方法は 'unconscious acquisition', 第 2 は 'through the automatizing of explicit (learnt) knowledge by practice' の両者があるという見方もあり、これは妥当な考え方であると思われる。

このような観点に立てば、pattern practice も質的改善をはかり、適正に用いれば language learning から language acquisition を目ざす一層意味のある学習作業となるであろう。

5. Pattern practice の利用

Pattern practice の長所は何んといつても使いやすさであろう。いろいろ問題はあるにしても、この指導技術を試みたことのない英語教師は、ほとんどいないのではないかと思う。だれにも気軽に利用できる指導技術であり、わが国のような授業時数やクラスサイズで、外国語学習の第 1 段階での音声面や言語形式の基礎・基本を体得させるには、極めて有効であると考える。

Pattern practice に限らず、学習指導技術は、1 時間の学習指導全体の流れの中でどのような役割を分担しているのか明確に位置づけることが必要である。Pattern practice は学習指導要領でいう「言語活動」ではないし、ましてやコミュニケーションの手段としての language use ではない。Pattern practice はコミュニケーションとしての言語運用に至る前段として、あるいはその基礎づくりとしての指導を担当するものである。音声面や言語形式を意識的に学び、それを無意識的に用いることができる方向への mechanical な、manipulative な学習活動である。Pattern practice さえやっていれば、運用力が身につくと考え

たり、pattern practice が言語運用であると錯覚してはならない。また、授業がいつも pattern practice の段階で終りになっているのでは、運用力は期待できない。後に language use としての言語活動があってこそその意義も大となるのである。

英語の授業における口頭練習は程度の差はあるが、しおせん artificial な域を脱することはできないと思う。Pattern practice もできるだけ communicative な方向に持つて行く工夫や努力は必要だが、学習活動としての限界をふまえ、次に来たるべきコミュニケーションとしての言語運用への意味のある学習作業として利用したいものである。

母国語だけがコミュニケーションの手段として用いられているわが国のような状況の中で、外国語としての英語を学ぶのはそれ程容易なことではない。国際化が進み、オーラル・コミュニケーション能力の必要は増大してはいるが、わが国の学校教育における英語教育では、従来までの言語形式学習の必要が減少するものではない。かりに the monitor hypothesis を前提にすれば aural comprehension, oral production では、pattern practice などを通して学習した言語形式などの 'learnt knowledge' は時間的な制約によって、ごく限られた機能しか発揮しないことになる。しかしながら、reading や writing の分野ではこの 'learnt knowledge' が十分にその機能を発揮することができ、learning によって身につけた言語形式についての知識が大きな働きをするのである。学校教育における英語の学習指導は、「聞くこと・話すこと」も重要だが、それに劣らず「読むこと」「書くこと」も重要なことを忘れてはならないであろう。

(埼玉大学教授)

参考・引用文献

- 伊藤健三・伊藤元雄・下村勇三郎・渡辺益好 (1980),
『新しい英語学習指導』, リーベル出版.
Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*.
Fries, C.C. (1945), *Teaching and Learning English as (35頁に続く)*

音読と黙読

名和雄次郎

1. 音読と黙読の関係

『学習指導要領』の「読むこと」の指導事項には、中学、高校とも、次のように記されている。

- (ア) はっきりした発音で正しく音読すること。
- (イ) 文の内容を考えながら音読したり黙読したりすること。
- (ウ) 文の内容を理解して、内容が表現されるように音読すること。
- (エ) 書かれていることの内容を全体としてまとめて読み取ること。

ここに、読むという活動の2つの側面が見られる。声を出して読む音読(oral reading or reading aloud)と、声を出さずに読む黙読(silent reading)である。

音読は、本来、聞く人に分かってもらうために声を出して読む行為であるが、同時に、音読してみて意味を考えるとか、記憶するために音読するとか、自分のためにする音読もある。また、自分の耳にしか届かない程度の微音読(buzz reading)で、注意集中を高めることもできる。いずれにしろ、音読と言っても、文字をただ音声化すればよいというものではなく、内容の理解を伴ってこそ、正しい音読がなされることは言うまでもない。

他方、黙読にも、声は出さないが唇を動かして調音しながら読む唇読(lip reading)や、頭の中だけで音声化する内語読みの黙読(subvocal reading)，音声化を全く行なわず文字を目で追って読んでゆく完全な黙読、というようにいろいろな形態がある。そのうち、完全な黙読が理想であるが、母国語でさえ難しい技術で、外国語となれば相当の訓練を積まなければ到達できない。中学・高校のレベルでは、その一步手前の内語(inner speech)を伴った黙読あたりが目標となるだろ

う。いずれにしろ、ことばは本来音声なのだから、黙読と言えども、音読の基本がしっかりしていなければ本領を發揮することはできない。

このように、音読と黙読は全く切り離された行為ではなく、互いに関連したものである。これを中学・高校における読むことの指導の中で順序づければ、石井(1970: 1-2)が示すように、理解を伴った音読から出発し、次第に理解を主にした黙読へと移行してゆくのが順当であろう。

2. 黙読の性格

黙読を読むことの指導の大目標にするのは、音読よりも黙読のほうが内容理解に適しているからである。確かに、文章を読んでいる時、部分的には音読することによって黙読では気がつかないような微妙な意味を知ることもあるが、文章全体の内容をつかむには黙読のほうが有利であることは間違いない。

その理由の1つは、音読する時よりも黙読する時のほうが、内容の把握に注意を集中させやすいからである。しかし、文字の音声化に習熟してしまえば、どちらでも大差なく集中できるようになるから、これはそれほど大きな理由にはならない。

もっと大きな理由は、黙読のほうが音読よりも速く読めるという点にある。速く読めるということは、読む量が多くなるばかりでなく、内容理解もいっそう正確になることに注目しなければならない。あまりゆっくりした読み方ではかえって正しい理解が得られなくなる。この間の事情を外山(1972: 122-128)は面白い比喩を用いて説明している。映写速度を落してひとコマひとコマを見ていると、動きがなくなり何のことか分からなくなるが、一定の速度で映写すれば、画像を動きの

あるまとまった全体的な印象として受け取れる。また、自転車に乗る時も、一定のスピード以上で走るほうが安定して倒れない。文章を読む時にも同じことが言える。それは、ただ知的、心理的活動をするだけではなく、映画を見たり、自転車に乗ったりするのとどこか通じる生理的な活動を伴うからだという。生徒に速読の必要性を説く場合、この説明は面白くて受けるが、読みの速さは重要な問題で、“The good reader, by definition, reads fast.” (Dubin, 1986:11) と言われるくらいだから、もう少し検討を加えてみよう。

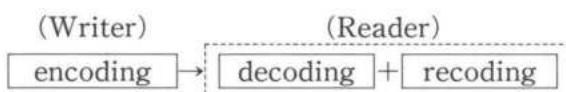
読解の過程を考えてみると、精読のような丁寧な読み方は、次の①の図式で表されるように、書き手は伝えたい内容を符号化・文章化 (encoding) して読み手に送る。読み手はそれを解読 (decoding) して書き手のメッセージを受け取る。

①



ところが、新聞や雑誌の記事のようにまとまりのある長さの普通の文章を読む場合は、一字一句、細かい言回しをいちいち記憶しながら読んでいるわけではなく、Rivers (1983: 78-90) が明らかにしているように、読むかたわらから主要なメッセージを抽出 (extracting) したり、集約 (reducing) したりして、要旨 (gist) を自分のことばで再符号化・再構成 (recoding) しながら読むのが普通で、次の②の図式のようになる。

②



つまり、『学習指導要領』の(七)「書かれていることの内容を全体としてまとめて読み取ること」をするわけだが、もしこの時、精読のようにゆっくり、ゆっくり読んでいたら、長い文章の終りに達する頃には、おそらく前の方の内容を忘れてしまうだ

ろう。また、細かい表現にこだわっていたら、生徒がよくやるように、木を見て森を見ない状態になって、全体としてのメッセージを捉えそこなってしまうだろう。そうならないようにするために、細部にこだわらないように速く読んで概要や要点を捉え、全体の要旨を自分のことばでまとめ上げなければならない。つまり、“recoding”をやりながら読むのである。

概要や要点を捉えながら読むことを可能にする大きな要素は、ことばの余剰性・冗長度 (redundancy) である。普通、話すことばで約50パーセント、書きことばでも約40パーセントの冗長度があると言われる。次の文はその好例である。

In natural languages, more units are used than are theoretically necessary; that is to say, natural languages are redundant.

この余剰性を有効に利用すれば、一字一句、あるいは細部にこだわらず、書き手のメッセージを集約することができる。

では、余剰な部分を取り除くだけで概要や要点を捉えながら読んでゆけるかというと、そうではない。長文を読むには、読み取った内容を記憶しながら読む必要がある。人間の記憶装置は、読んだものを何もかも一度に記憶できるようには作られていない。一度に処理できる情報量は、Miller (1967: 49) によれば、7±2 チャンク (chunk: 単位) だという。したがって、まとめるチャンクが大きければ大きいほど、一度に処理できる情報量が大きくなる。読解で言えば、より大きな語群、または、より多くの文単位で内容を簡潔にまとめればまとめるほど記憶しやすくなり、しかも、速く多く読めることになる。

読解でこの集約作業を上手に、正確に行なうには、話がこの先どの方向に進んでゆくか、論旨がどのように展開するか、読み手自身が積極的に予測 (anticipating) しながら読み進まなければならぬ。文法力や文章構成法の知識、あるいは背景知識などを総動員して、場面や文脈に照らして予

測を立てて読み進み、それを検証し、確認しながら要旨を簡潔にまとめ上げるのである。

このように、読むという活動は、文章の内容をただ受容するというような消極的な活動ではなく、心理学者の大村（1980：66—69）のことばを借りれば、「創作」と呼ばれるほど積極的な活動なのである。

なお、読みにおける予測の指導については、松村（1984：55—70）、伊藤（1986）、谷口（1987）などが詳しく扱っている。

3. 読むことの指導

中学校の授業では、新教材の読解作業に入る前に口頭作業（oral work）が行なわれる。Oral Approach が提唱する口頭作業は、伊藤ほか（1985）に次のように示されている。

1. Oral introduction
2. Practice
 - (a) Aural drill
 - (b) Mim-mem

教師の口頭導入に続き、聞き取りと導入事項の深化をねらった aural drill を経て、生徒自身による口頭練習である mim-mem (mimicry-memorization practice) を行なう。もし口頭練習が不十分なまま読解作業に入ったとしたら、生徒は文字と音声の結合に苦労し、1語1語拾い読みをしたり、内容を考えない空読みをしたりすることになる。これは最も警戒すべきことである。その意味で、読みに入る前の口頭練習は、読む活動を成功させるための前提条件となる。

読みの活動は、オーラル・アプローチでは、次のような順序を踏んで行なう。

1. Reading for comprehension
 - (a) Silent reading
 - (b) Model reading
2. Reading aloud with comprehension

まず黙読によって全体の内容を正しく把握することから入る。ただし、中学の低学年において、テキストの内容が単純なうちは、口頭作業に続いて音読しながら内容を理解することが可能であり、また、そうすることが望まれる。従って、黙読が導入されるのは、2年の後半あたりからになる。この時期になると、テキストのすべてを口頭作業で扱うのは困難になるから、生徒は自分の英語力と口頭で導入された新知識をよりどころにして、めいめいが主体的に黙読に取り組むことになる。

生徒の黙読が正しくなされているかどうかは、次の model reading（範読）によって確かめられる。範読と言っても単なるお手本読みではなく、生徒が黙読の時に見逃したこと気づかせたり、疑問に思ったことへの解決の手掛りを与えるのがねらいである。もし3回範読するとすれば、1回目は音声面に重点をおき、くぎりや文強勢などに注意させる。2回目は場面や文脈の把握を中心にして、必要に応じて生徒との問答を交えながら内容理解を深める。高校の場合は、内容も複雑になるので、問答も当然多くなる。3回目は全体の意味内容が音声と正しく結びつくようにまとめて範読する。

こうして、内容理解が十分になされたところで、『学習指導要領』の(ア)や(ウ)に示された音読活動に進むことになる。

4. 音読指導の留意点

音読は、読んで相手に分かってもらうのが本来の目的であるが、学習上は、自分が読む英語を自分の耳に入れることによって、内容の理解を深め、その英語の聴覚像を記憶に定着させるねらいもある。その点、音読は大いに奨励されるべきで、中学の3年間、復習課題としての音読20回を毎回欠かさず実行した生徒と、やらなかつた生徒の学力には、雲泥の差が出てくる。

指導にあたっては、中学、高校とも『学習指導要領』の言語材料「音声」の項に出ている5項目、(ア)現代の標準的な発音、(イ)基本的な音調、(ウ)基本的なくぎり、(エ)基本的な強勢、(オ)語のアクセント

に配慮する。具体的な指導のポイントを知るには、専門書のほかに、石井(1970)、後田(1982)などが参考になる。

さらに、音読は人に聞いてもらうというコミュニケーションタイプなものであるから、高梨・高橋(1987: 146-160)の提案のように、スピーチングへと発展させたい。その1例として、織田・樋口(1987)は、中学生の1分間スピーチへと発展させた実践を詳述している。

5. 黙読指導の留意点

默読と言っても、精読と多読の場合では指導法も異なる。それぞれの目的に適した教材で指導すべきものであるから当然である。両方に共通して言えることは、默読は内容理解のために生徒が主体的に行なう作業であるから、まずもって生徒自身に読もうとする意欲が起きなければ、作業は成立しないことである。従って、新しい課に入る前に、生徒の興味・関心をかき立てるための事前指導を行なう必要がある。その課の記事の背景を扱った資料をもとに話し合いをさせたり、教師が解説してやったりして、生徒に心の準備をさせることは、時間がかかるとしても、それだけの価値はある。

また、默読に慣れるまでは、默読に入る前に、内容把握の指標になる質問をいくつか与えて、問題意識を持たせると意欲的になる。質問は概要や要点把握に関するものに限定し、細部を問うことはしない。

多読を、楽しみながら読む力をつけるための多読と、情報収集を主目的とする速読とに分ければ、前者の場合は、最初のうちは挿絵や事前の質問を有効に生かし、次第にそういう補助なしで読めるようになるように指導する。後者の場合は、英語のパラグラフの構成に関する指導を欠かすわけにはいかない。また、パラグラフの構成を学ぶだけではなく、それを意思伝達のためのライティングへと発展させたい。Smith & Dahl(1984)は、その1つの示唆を与えてくれる。

音読にしろ、默読にしろ、英語をすらすら読め

るようになるには、語句や文ができるだけ大きな単位で捉える力と、思考の展開を追いながら、内容をできるだけ簡潔にまとめて記憶に取り込みながら読む技能を身につけなければならない(Rivers & Temperley, 1978: 261)。それが、読むことの指導でめざすべき重要な課題であろう。

(拓殖大学教授)

引用文献

- Dubin, F., D.E. Eskey, & W. Grabe (1986), *The Second Language Reading for Academic Purposes*. Addison-Wesley.
- 石井正之助(編)(1970),『読む領域の指導』,研究社出版。
- 伊藤健三ほか(1985),『実践英語科教育法』,リーベル出版。
- 伊藤元雄(1986),「新しい‘読み’の指導」,『英語展望』No.86, ELEC.
- 松村幹男(編)(1984),『英語のリーディング』,大修館書店。
- Miller, G.A. (1967), *The Psychology of Communication*. Penguin Books.
- 織田稔・樋口忠彦(編)(1987),『中学英語の進め方』,杏文堂。
- 大村彰道(1980),「読解における推理のはたらき」,『サイコロジー』No.9, サイエンス社。
- Rivers, W.M. (1983), *Speaking in Many Tongues*, (3rd ed.). Cambridge Univ. Press.
- & M.S. Temperley(1978), *A Practical Guide to the Teachers of English*. Oxford Univ. Press.
(天満美智子訳『英語教育実践ハンドブック(上・下)』桐原書店)
- Smith, C.B. & K.L. Dahl (1984), *Teaching Reading and Writing Together*. Teachers College Press.
- 谷口賢一郎(1987),「スキーマ理論を利用したリーディングの指導」,『現代英語教育』Vol.24, No.2, 研究社出版。
- 外山滋比古(1972),『外国語を考える』,ELEC.
- 後田忠勝(1982),『中学校英語 読むことの指導』東京書籍。

認知力を生かす暗唱

——文法的知識を内在化する——

伊藤元雄

はじめに

ことばをそらで覚えるということは意識的な言語習得法の最も原始的な作業でありながら、また最も重要な外国語学習の方法でもある。暗唱には本来、模倣、反復、無思考という主体性を欠く非人間的なマイナス・イメージが附隨するので、個性を尊重し、自律性を重んじる近代的な教室指導法から疎外される傾向がみられる。しかし、暗唱が教室から隔離され孤独な家庭作業に追いやられていることが、逆に主体的学習の基礎としての暗唱の価値を高めることにもなろう。暗唱が科学的理論に支えられた一定の形式をもち、多様な変化に応じられる指導技術として再認識されるためには、実践による指導効果を裏付けるだけの論理の展開が必要である。思考を欠く習慣形成としての丸暗記（rote memory）から脱却して、学習者個人の認知力を生かした暗唱指導の方法を考えてみたい。

1. 言語的直観を習得する

英語を非母国語とする日本人学習者にとって、ある発話が正文か非文かを判断したり、文法的に正しい文を構成するためには、相応の文法的知識を意識的に働くかせなければならない。しかし、英語の母国語話者は生得的な「言語的直観」（linguistic intuitions）によって、意識化することもなく処理することができる。この言語的直観を構成するものは次の4つの要素であると言われている。単なる語連鎖と文法的文を区別する文法性（grammaticality）、表層構造は同一でも深層構造では異なる意味をもつことを弁別する文法的関係（grammatical relations）、能動文と受動文の

論理的命題が同じであるとする文関係（sentence relations）、そして、*Flying planes can be dangerous.* が2通りに解釈できる曖昧さ（ambiguity）である。多様な英文を暗唱し記憶する最大のねらいは、この言語的直観を母国語話者のレベルにできるだけ近づけることにあると思われる。本来、生得的である言語的直観を日本人が獲得するためには、できるだけ多くの英文を入力として記憶し、正しい英文が出力として生成されるような文法的知識を形成することが前提となる。「有限個の文法的知識が無限の発話を生成する」（Finite state grammar generates an infinite number of utterances.）という仮説に従えば、文法的知識を形式化した有限個の英文を暗唱し、言語能力として内在化（internalize）させることができれば、やがて豊かな英語運用力となることを期待できることになる。つまり暗唱とは可能なかぎり多くの正しい英語の発話をアウトプットとして得られるように、基本的な英文を学習者にインプットする作業と考えたい。ここで取り上げたインプットは、Krashen, S.D. (1983)の主唱する習得（acquisition）に関する「インプット仮説」、つまり、現在の能力レベルより少し高度な言語を理解することによって習得が起こる、という‘i + 1’を意味するのではなく、彼が言語能力を伸ばす第2の方法として述べている「学習」（learning）に関するものである。学習とは、規則の顯在的（explicit）知識であり、習得は潜在的（implicit）であるというが、十分に仕込み、ねかされた麴がやがて豊潤な薫りを放つ美酒に変わるように、暗唱され、意識的に貯えられた英文が潜在的な可能性をもつ文法的知識に変容することを期待しているのである。

2. 文記憶のメカニズムを知る

家庭学習として課した文を暗唱させてみると、多少長い文でも文構造と意味が正しく理解されているときには、意味のまとまりごとに休止が置かれ、抑揚も自然で英語らしいリズムが再生されていることに気付く。また、まとめとして一課全体の概要を順を追って言わせたり、書かせたりしてみると、原文とは表現方法が違っても、おおよその意味は記憶しているものである。これらの経験から得られることは、文を記憶する際には、文の構造と意味が重要な機能をはたしており、一般的には、形式と意味は別々に記憶されているらしいということである。暗唱の理論的裏付けを得るために、文の記憶に関するいくつかの研究結果を次に考察することにしよう。

1) 文形式のように表層構造にかかわるものは忘れやすいが、そこに含まれる意味は記憶の保持が長い。

2) 記憶の範囲は語の数よりも文法的構造によって決定される。次の a, b はともに 4 つの関係節と 22 語からなる文であるが、b は a より記憶しにくい。理由は、b では主語と述語動詞の間隔が非常に大きいという不連続構成素 (discontinuous constituents) によるもの。

a. *The man that she liked visited the jeweler that made the ring that won the prize that was given at the fair.*

b. *The prize that the ring that the jeweler that the man that she liked visited made won was given at the fair.*

3) 構造をもたない語連鎖や意味上、変則的な文より、構造をもち妥当な意味をもつ文法的文の方が覚えやすい。

4) 記憶の難易度は文型に対応する。The man has bought the house. から変形された受動型、否定型、疑問型、疑問否定型、受動否定型、受動疑問型、受動否定疑問型の 7 文型のうち、記憶し難いものは、最後の 3 文型 The house has not

been bought by the man. / Has the house been bought by the man? / Hasn't the house been bought by the man? であるとする実験結果がある。記憶が困難とされる文型には 2 回、または 3 回の変形操作が加えられているところから、変形の回数が困難度とほぼ対応していることがわかる。

5) ある文の記憶度は、その文中の新情報を担っている部分については高く、旧情報の部分では低くなる。特定の語句を記憶させたい場合、その語句が文中で新情報（焦点）の位置にくるような構造を利用する考えられる。例えば、troop という語を覚えさせるには、It was the king who led the troops. よりは、It was the troops that the king led. の方が効果的であるということになる。

6) 音声を書きとらせると、聴覚像の記憶域が拡大され、話すことへの転移が認められる。聴覚反応を視覚的に強化することが言語構造の理解に役立つと言われるが、暗唱作業で単に口頭練習をするだけではなく、書き取りを併用し、書いている間に小さく口ずさむ作業 (subvocalization) を行わせるとさらに効果が上がるという説もある。

7) 物語文には、単に書かれている順序による構造（連続構造）と内容的な事実が生じた順序による論理的構造（物語文法）がある。物語文を記憶する際には、最初は連続構造に依存しているが、全体の意味が把握されるにつれて本質的な論理的構造に移行する。このことは長文の暗唱や記憶に大きな示唆を与えている。つまり、文単位で記憶するのではなく、意味のまとまったパラグラフのような大きな単位で内容を読み、それらを結合することによって文章全体を論理的に、また意味的に読み込むことが必要であることを示している。

8) 人間の情報処理能力の限界は、ほぼ 7 単位までである。有名な「マジカル・ナンバー 7 ± 2」である。Miller, G.A. (1956) によれば、情報処理過程における心理的単位をチャンク (chunk) と呼び、人間の短期記憶の型で保持される範囲は 5 から 9 チャンクであるとしている。しかし、この単位に含まれ得る情報量は無限であるので、記憶の

量を増やすためには、できるだけ多くの情報量を含む大きな単位を構成するように工夫すればよい。演説や物語などの長文を記憶する際に有用な仮説である。次に示すのは M.L. King の感動的な “I have a dream” であるが、中心となる箇所を実際にチャンクを拡大しながら暗唱させてみると、高校 1 年生で教科書 1 ページ分をクラス全員がほぼ完全に記憶することができたのである。

I have a dream | that my four little children |
will one day live | in a nation | where they will
not be judged | by the color | of their skin, |
but by the content | of their character.

上例の文は 35 の語彙からなっている。単語をひとつひとつ覚えようとすれば 35 の単位であるが、実際に記憶するときは、実線、または点線で示した区切りをまとった「意味のかたまり」として把握する。したがって、6 から 9 単位として暗唱し、覚えようとするのが普通である。また、英語力の高い場合には、I have a dream と that 以下の名詞節という 2 つの単位、さらに where 以下を区切れば 3 つの単位として覚えることになる。King の生の録音テープを聞くと、ほぼ 3 单位であるように思われる。たたみかけるような彼の激しい口調、聞くものに考えるゆとりを与えないテンポは、実はこのチャンクのまとめ方と、そのチャンクに置かれた強勢と強勢の間合の妙にあるように思われる。

3. 生きた素材を選ぶ

暗唱教材は指導のねらいと生徒の英語力によって変化するが、基本的には 3 つの段階を設定してみるとよい。第 1 段階は、文型・文法、語彙、発音などの言語材料を中心とする言語形式の操作レベル (manipulation level)，第 2 段階は、言語形式に場面とか状況を加えた機能重視の談話レベル (discourse level)，第 3 段階は、文の概念や機能が実際の意志伝達の場でどのように働くかという社会性をもった対話、会話の流れを重視する語用

論のレベル (pragmatics level) である。これらの段階は必ずしも難易度の順序を示したものではなく、中高を通してすべての段階に関連している。しかし、中学校、及び高校の初期では第 1 段階の暗唱が中心になり、学年が進むにつれて文脈を伴う文が対象となる。構造中心で編集されている中学校や高校の一部の教科書では、本文のほとんどすべてが暗唱教材としての価値がある。高校で文法教材を使用する場合は、例文の文法的説明と意味の把握、及び文法体系におけるその例文の位置づけについて十分に理解させた後、暗唱の対象とする。つまり、既習の文法体系の中に累積的に新しい例文を加えながら知識体系を拡大していくのである。学習文法は各文法項目を代表するような優れた例文を体系的に記憶することが大切である。文法教材は、単に文法を指導するだけではなく、3 領域すべての指導に利用するように工夫したい。「英語 I, II」では場面や文脈との関連で文を選定する。選定は言語形式と内容表現の 2 つに分けて考えるとよい。各レッスンにまとめられている重要構文と慣用的表現を中心とするが、前述の “I have a dream....” のように構造よりはむしろ内容に意義があるものが多く、無味乾燥した断片的例文を離れて、やや長い文に取り組ませ、文を覚える楽しさや感動を味わせることも忘れてはならない。「II B」では、主としてパラグラフ単位でとりあげ、パラグラフ構成、照応関係、連結詞による文脈の論理関係、文体や表現のリズム、登場人物の感情の起状を示すことば、聖書や諺などの佳言名句、メタファーやクリシェイなど比喩を含む文章を解釈 (interpretation) する手段となるような箇所を限定して暗唱させる。これは生徒にとって負荷過重の状態になることが多いので慎重に考えたい。しかし、一般に内容に魅力がある題材が多いので、指導法がよければ自発的に覚えようとする意欲を起させることもできよう。「II C」では、文法シラバス、概念・機能シラバス、場面・状況シラバスの 3 つの編集形式があるので、使用教科書のシラバスにしたがって基本的な表現を主体として覚えさせることになる。最近の教材は、ほとん

どすべて、やや長い文脈の中で表現方法を学ばせるように構成されているので、いずれのシラバスであろうとも、文脈と結びつけて覚えるようにしたい。伝達能力を重視する立場からすれば、たとえば、人間関係を円滑にするためには、状況に合った表現を必要とする。ペンを借りたいときにはいつでも Will you give me a pen? ではなく、I'm sorry, I forgot my pen. Do you have an extra one? I may borrow? とか、約束を書きとめるためにペンを借りたいときには、Let me have a pen so I can remember where this is, OK? など場面に応じたストラテジーがある。いずれにしても、切り離された断片として提案されている表現を実際の場面と心理的に接近させるように配慮することが必要である。

4. チャンクの概念を生かす

暗唱指導を成功させる基本的な要素は学習への動機づけとなる次の内容である。

- 1) 暗唱教材に興味をもつ。
- 2) 暗唱の目的意識をもつ。
- 3) やればできそうだという期待感と達成できたときの成就感からくる喜び。
- 4) 暗唱文を選定する機会を与えられる。
- 5) 暗唱・記憶する要領を試行錯誤の後に習得する。
- 6) 暗唱量が多すぎたり、難しすぎることがなく、心のゆとりをもって作業ができる。
- 7) 全生徒に発表の場を与える。
- 8) 暗唱が成功したときは努力を賞賛し、不成功のときは成功への助言と激励を与える。
- 9) 表現が曖昧のときには、完全にできるまで繰り返させる。
- 10) 小テストによって書くことと連携させ定着を確認する。

以上10項目のすべての基盤となることは、「よく意味のわかった文をくり返し声を出して読み、そらで言えるようになるまで続ける」ということである。ここで大切なことは、暗唱は音読を前提とする記憶への過渡的作業であり、英語学習の目標で

はないということである。この点を見誤ると、英語の授業は初めから終りまで暗唱しているだけという実に退屈で無意味な教室になってしまう。したがって、完全な音読練習があれば必ず完全な暗唱を導き出す可能性が高いのである。教室で十分な音読練習なしで家庭学習に課せられた暗唱に、英語としての音声的要素を加えたリズム感のある英文を期待するのは無理である。

暗唱を意欲的に行わせるもう一つの要素は英語のリズムの美しさを感じてみるという欲求を起させることである。そして、暗唱してすらすらと言えるようになった表現を英米人との会話に使い、意志の疎通ができたという体験をもたらすことがさらに大切である。また、intonation, stress, rhythm, pause など、これまであまり意識してこなかった音声的要素が意味の伝達に大きな影響を及ぼすものであることを知れば、音読や暗唱の際に正しい英文のリズムを好みとろうと努力することになろう。このように心的活動が高められた生徒を、暗唱という中間的作業を越えて言語活動の域にまで導く重要な視点として、チャンクという概念を生かすことが考えられる。

チャンクというのは、既に述べたように、情報の単位であり、「意味のかたまり」でもある。名詞句(節)、形容詞句(節)、副詞句(節)、動詞句などの統語上の区分をまとめて識別し、早く意味化すれば、当然記憶の負担は軽くなるはずである。高校でよく行う句と節の相互転換は、機械的であるとして批難されることがあるが、これを口頭で行わせることによって、多様な形式のチャンクを統語的、及び意味的に識別する練習になり聴解に役に立つ。例えば This is the house he is to live in. ←→ for him to live in. / I don't know where he was born. ←→ his birthplace のようなものである。また、修飾語句というチャンクを付加し、文を拡張したり、完成させたりする練習も口頭で行うことによって言語活動につながる暗唱練習となろう。

音読の基礎練習として多用される back-up

technique（逆積上げ法）やread-and-look-up（読んで見上げる法）などは、すべてチャンクという概念を利用した方法である。中高で手軽に実施される「聞き取り」(hearing)や「書き取り」(dictation)も、一字一句を断片的に処理するのではなく、分節化されたチャンクをまとめて、しかもできるだけ大きなチャンクで聞き取り、書き取ることである。したがって、教師の読む英文もチャンクごとにまとめて自然の速度で読み、チャンクの切れ目の休止の長さを調節するのがよい。生徒の学力に応じて各チャンクの情報量は加減しなければならない。書き取りの際に、生徒はチャンクごとに小声で反復するようにすると記憶しやすくなる。また、書き取りを変化させた「情報探索」(information search)も効果がある。事前に与えられた質問に答える部分だけを書き取る作業である。答えさせる部分はまとめた文章の中で、who, what, when, where, why, howという焦点となる語句をチャンクとして識別し、素早く書き取るのである。

ことばの学習は暗唱に始まって暗唱に終る。最もやさしい言語習得法でありながら、最も難しい要素を含んでいる。基本となる事柄は一見、単純に見えるが、多様な変化へ対応する可能性をもつものである。一本の棒は、畑を耕したり、梃子として重い石を動かしたり、また時には強力な武器ともなる。暗唱は最も基本的な言語習得の道具でもある。暗唱という道具を生かすも、殺すも、それを使う者の知恵次第である。要は、その道具の潜在的な可能性を十分に引き出すように工夫することが大切なのである。「そらおぼえに覚えて読むこと」という辞書の定義の域にとどまるような暗唱は、やはり原始的方法と言うべきであろう。耳と口で覚え、目と手で確認する方法は習得の原点ではあるが、頭と心を生かすことができれば、「暗唱」に新しい光りがあてられることになろう。

(横浜市立桜丘高等学校教諭)

参考文献

Brow, P. & S. Levison (1987), *Politeness: Some universals in language use*, Cambridge.

- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*.
 Genter, D. (1976), "The Structure and Recall of Narrative Prose," *JVLVB*, Vol.15.
 Krashen, S.D & T.D.Terrell (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*.
 Miller, G.A. (1956), "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information," *Psychology Review*, 63.
 — & S. Isard (1964), "Free recall of self-embedded English sentences," *Information and Control*.
 Postovsky, V.A (1974), "Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning," *MLJ*, Vol.58.
 Rivers, W.M. & M.S. Temperley (1978), *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*.
 Singer, M. (1976), "The Thematic Structure and the Integration of Linguistic Information," *JVLVB*, Vol.15.
 Slobin, D.I. (1971), *Psycholinguistics*.
 川崎晶子他 (1987), 「英語民族の敬語」『月刊 言語』, Vol.16. 大修館。
 河野守夫 (1984), 『外国語教育理論の新事実』, エデュカ。

* * *

(26頁より続く)

- a Foreign Language*. The University of Michigan Press.
 Harmer, J. (1983), *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
 Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
 Lado & Fries (1962), *English pattern practice*. The University of Michigan Press.
 Swan, M. (1985), "A critical look at the Communicative Approach," *ELT Journal*, Vols. 39/1-2 .

Controlled Conversation ——新しい practice として——

古川法子

1. はじめに

Controlled Conversation を知ったのは、15年前の ELEC・Summer Seminar の高校の教員を対象としたクラスにおいてであった。午前中の英語運用力アップのための授業の 1 つに、Controlled Conversation があったのである。それまで Pattern Practice という名前さえも知らなかったものにとって、Controlled Conversation とはどんなものか、全く見当がつかなかった。

2 週間の研修期間中、毎日 1 時間行われた Controlled Conversation に対する印象は、初めは指名されたらどうしよう、答えは何だろうかなどと、英語ができない生徒の立場や気持を、いやという程味わうものであった。しかし、回を重ねるにつれて慣れ、気がついたらテキストの story を 1 つ、1 時間のうちに全部暗記できていた、という経験もしたのである。

そこでその年の 2 学期から、授業に Controlled Conversation を取り入れてみた。その結果、とかく単調になりがちな授業に、活気を与えることができた。そして卒業後大学へ進学した生徒たちから、魔の英語の時間だったが役に立った、と言われて自信を持ち、その後数年間高校生に Controlled Conversation をやってきた。

だが、communication を重視する新しい指導法が盛んになるにつれて、Controlled Conversation から遠ざかるようになり、最近は殆どやっていない状態であった。ところがこの度、Controlled Conversation について書く機会が与えられたので、別の視点からこれを見て、communication につなげる practice として取り入れることができることどうか、考えてみたいと思う。

2. Controlled Conversation とはどんなものか

Controlled Conversation は、山家保氏によるもので、同氏の著作『実践英語教育』(ELEC) に次のように述べられている。

「この Controlled Conversation の方法は、中学校における reading のあとの理解の点検において、また復習の際ににおける文型練習の一部である selection の作業として極めて大きな役割を果すものである。」

高校の英語でも readers などの指導において、復習時の応用練習として大きな役割を果し得るものである。」

前に述べたように、私がこの方法を取り入れたのは、高校 2、3 年生に対してであって、中学生には実施したことがない。それに、中学校における Review Work の Pattern Practice の variation や selection の指導法については、残念ながら、実際には指導を受けたことがない。

初めて Controlled Conversation を取り入れたときの生徒の反応には、目をみはるものがあった。それまでの文法訳読方式の授業に慣れていた生徒たちは、はじめとまどいを見せたが、すぐにやり方をのみ込み、熱心に応じたのである。

そこで、この方法の主眼について、再び山家保著『実践英語教育』から次の一節を引用する。

「この Controlled Conversation の主眼は、教材の中に用いられている英語の重要な構文・文型をよく理解し運用出来るようになることである。従って、そこに展開される questions はすべてこれら的重要構文や文型を変形・転換したものが主体をなし、これらの questions を理解し、それに答えることに依り、これらの重要な構文・文型をい

るんな形で反復練習するように仕組まれている。
……」

3. Controlled Conversation のやり方

前にあげた解説にあったように、本来中学英語の Review Work に用いるものである。従って、Pattern Practice の variation の練習のあと、本文が示す場面の枠内で、その内容に関する questions and answers をするのであるから、その questions は本文中の重要な構文、文型を変形、転換したものであることが必要である。そのやり方については『実践英語教育』にくわしく述べられているが、次に実際に高校生を対象に行ったやり方を示す。

なお、山家氏によれば、そのやり方には A 型と B 型があるが、ここでは A 型だけを現在使用しているテキストによる teaching procedure の Review part で示すことにする。

3-1. 実践例

Text: *Senior Swan English Course I* (開拓社)
Review

review material (Lesson 11:p.88, 7~p.89, 1.1)

In Egypt and the West, paper was not very commonly used before the year 1400. The Egyptians wrote on papyrus; the Europeans used parchment for many hundreds years. Parchment was very strong; it was made from the skin of certain young animals.

1. Listening comprehension—tape listening (twice)

2. Reading

(a) Choral reading—reading once after the teacher or after the tape
— reading once with the tape

(b) Individual reading

Review に於ける Listening と Reading は Controlled Conversation を行う上で欠くことができない重要な作業である。

1 回目の tape listening は開本のまま、2 回目は閉本させて、聴かせる。Choral reading は 1 回目は 1 文ずつ、開本させて、教師又は tape に続けて読ませる。2 回目は tape と共に、いわゆる shadowing のやり方で読ませる。Individual reading では、tape を 1 文ずつ止め、まず全体で 1 回、次に個人に同じ文を 1 回、再びその文を全体で 1 回というように読ませる。これで 1 つの文を 3 回読むことになる。

3. Oral practice (Controlled Conversation) (閉本)

Teacher: In Egypt and the West, was paper not commonly used before the year 1400? Class!

Class: In Egypt and the West, was paper not very commonly used before the year 1400?

Teacher: A!

Student A: No, it wasn't. In Egypt and the West, it was not very commonly used before the year 1400.

Teacher: Very good. Class!

Class: No, it wasn't. In Egypt and the West, it was not very commonly used before the year 1400.

Teacher: Where was paper not very commonly used before the year 1400? Class!

Class: Where was paper not very commonly used before the year 1400?

Teacher: B!

Student B: In Egypt and the West. In Egypt and the West, it was not very commonly used before the year 1400.

Teacher: Very good. Class!

Class: In Egypt and the West. In Egypt and the West, it was not very commonly used before the year 1400.

Teacher: In Egypt and the West, what was not very commonly used before the year 1400? Class!

Class: In Egypt and the West, what was not very commonly used before the year 1400?

Teacher: C!

Student C: Paper. In Egypt and the West, paper was

not very commonly used before the year 1400.
Teacher: Very good. Class!

Class: Paper. In Egypt and the West, paper was not
very commonly used before the year 1400.

ここまでが1つの英文についての問答である。
このあとの文については、問と答えだけをあげて、
教師ークラスー個人の部分は省略する。

Q: Did the Egyptians write on papyrus?

A: Yes, they did. They wrote on papyrus.

Q: What did the Egyptians write on?

A: Papyrus. They wrote on papyrus.

Q: Who wrote on papyrus?

A: The Egyptians. The Egyptians wrote on papyrus.

Q: Did the Europeans use parchment for many
hundreds of years?

A: Yes, they did. They used parchment for many
hundreds of years.

Q: Did the Europeans use parchment or papyrus for
many hundreds of years?

A: Parchment. They used parchment for many
hundreds of years.

Q: How long did the Europeans use parchment?

A: For many hundreds of years. They used parchment
for many hundreds of years.

Q: Who used parchment for many hundreds of
years?

A: The Europeans. The Europeans used parchment
for many hundreds of years.

Q: Was parchment very strong?

A: Yes, it was. It was very strong.

Q: What was very strong?

A: Parchment. Parchment was very strong.

Q: Was it made from the skin of certain young
animals?

A: Yes, it was. It was made from the skin of certain
young animals.

Q: What was it made from?

A: The skin of certain young animals. It was made
from the skin of certain young animals.

3-2. 留意事項

Controlled Conversationをやるときはeye-contactを徹底させる。すなわち全員に教師を注

目させる。これは大切なことであるが、他にも留意すべきことがいくつかある。

3-2-1. question の種類と与える順序

question の種類と順序は、原則として、(1) general question (Yes-No question), (2) alternative question, (3) special question (Wh-question) とする。この順序にする理由は、general question で内容を思い出させ、まだ確実でない時には alternative question を与える。Wh-question を先にすると、基本文型がはっきりしなくなるおそれがある。しかし、常にこの3種類全部をする必要はない。

3-2-2. question のやり型と答えさせ方

教師は question を必ず2回繰り返し、クラスに chorus でそれを repeat させる。次に個人に答えさせる。この答え方は、short answer, long answer の順とする。その理由は short answer によって何を問われたかを理解しているかどうか check でき、long answer によってその構文・文型を理解し、それを用いて発表できるかどうかを check できるからである。答えが正しければ、すぐに chorus で repeat させる。もし答えが間違っていたり、はっきりしない場合は、別の生徒にあてるか教師が言い直しをして、正答を repeat させる。

3-2-3. 速度とリズム

question をする時や指名する時には、特に速さとリズムに気を配る必要がある。question の速度がおそいと、あるいはつかえたりすると、全体での repeat がうまくいかない。また間のびのした答え方も repeat できないので、教師がリズムを取って言い直す必要がある。

つかえないと言える1文の語数は13語までと言われているが、練習次第では3語ぐらい多くても可能なことが、やってみてわかった。

4. Controlled Conversation の効用と欠点

実際に Controlled Conversation をやってみて、次のことに気がついた。

4-1. その効用

まず効用として言えることは、大きな声でつかえることなく英語が言えるようになることである。はじめは答えがわからなくても、基本構文が general question で示され、繰り返し言わされるのでだまり込むことはなくてすむ。自信のない生徒にとっては他の生徒と一緒に英語を言うので、安心していられる。また相当長い英文が言えるようになり、達成感を味わうことができる。それに教材の限られた文脈内の基本文の組織的系統的な変形の rule を学ぶことができる。

4-2. その欠点

効用と表裏の関係になるが、形式だけに重点をおき repeat することになりやすく、meaninglessな practice に陥りやすい。

また実践例でわかるように、問答が不自然である。question をするのは常に教師であって、生徒たちはそれを repeat しても、自分がわからないことについて、他にたずねる場面がない。general question で基本文の内容を知ってしまうから、Wh-question の意味がなくなる。従ってこの practice は、文型の変形転換のためのもので communicative なものではない。

つかえずに15,6語の英文が言えるようになっても、それが他の人と英語で communicate できることを意味しているわけではない。英語を speak out することと、communicate することとは別のことである。

だが、このように考えてみても、効用あげた英語が言えるようになることを否定することはできない。このメリットを生かす工夫はないものだろうか。

5. Controlled conversation による

Practice の工夫

日頃、我々は教室内で場面や文脈を設定して練習させている。方法はいろいろ考えられるが、Controlled Conversation を次のように用いるのはどうであろうか。

5-1. グループ・ワークかペア・ワークで

まず教師がクラス全体を対象にして

Controlled Conversation を行う。これは生徒同志にやらせる practice のモデルであるから、生徒に形式がわかれればよい。次に生徒たちを 5, 6 人ずつのグループに分ける。質問をする教師の役を交替でやらせ、他の生徒は repeat をしたり、答えたたりして、同じように Controlled Conversation をやらせる。教師は机間巡回をしてわからないところを指導したり、check したりする。人数が少ないので 1 人 1 人をよく見ることができる。

グループ・ワークと同じように、ペア・ワークにもできるのではないだろうか。ただしこの場合には 2 人で行うのだから、question と answer の repeat はする必要はないであろう。教師と生徒の役は交替にする。

5-2. 暗唱から out-line telling へ

文脈に沿って、各英文について general question から Wh-question と、数回ずつ言うのであるから、最後にはその material をその時間内で覚えてしまう。それで一通り practice が終ったら、本文を暗唱させることができる。

また暗唱する代りに、自分のことばに直して out-line を言わせることもできる。この場合、途中でわからなくなったら、教師は Wh-question か alternative question で答えを誘導する。この practice は 1 つの lesson が終ったときに行うのがよいと思う。

6. おわりに

国際化という言葉が社会にあふれ、外国人の姿を多く見かけるようになった現在、英語で自分の考えを発表できること、また英語で意思の疎通をはかることが以前よりもはるかに必要且つ重要なこととなった。しかし、高校での英語は依然として大学入試に備えての、文法訳読方式の形から抜け切れないでいる。それに oral practice は中学校でなければできないと思っているむきもあるのではないかだろうか。

相手の英語を聴いて理解でき、自分の考えを英語で表現し、わかってもらえるような高校生になってもらいたい、と願うものである。

(大妻中学校・高等学校教諭)

中学校における Language Use Practice

関 典明

1. 誤解とともに生まれた

Language Use Practice

「Language Use Practice は、かつて selection と呼ばれていたものと同じですか」という質問をよくいただいた。これは Language Use Practice という言葉を世に送り出した太田他 (1980) に掲載されている 4 つの中学校指導案 (117-135) の Language Use Practice の具体例のいずれもが旧来の selection; controlled conversation 及び pupil-pupil dialogs であったことから生じた誤解だと思われる。

しかしながら、旧来の selection と Language Use Practice は根本的にその理念から異なるものである。前者は、pattern practice の延長線上に、後者は review の総合練習の場として、言わば「面」として位置づけられよう。したがって仮に英問英答が新旧 2 つの procedure の中にあっても、それが授業で果たす機能は異なるものである。

ここで、Language Use Practice の性格について太田他 (1980:91) で述べられていることを念のため整理してみたい。

- hearing, speaking を通してなされる communication の手段としての言語の運用練習。
- 言語の実際の運用につながる言語活動。
- 教師の control のもとに行ないながらも、生徒の主体的な取り組み、創造性を生かす活動。
- 「型の練習」とは違って、英語を運用する人間としての生徒の心的活動が活発に働く学習がなされるようにしたい。

同書(91-94)では、続けて、聞く話す領域での主な活動内容として次のような項目を挙げている。

- (1) 教科書本文の内容、身近なことを話題にした英問英答。

(2) Role-playing, Dramatization

(3) Re-telling

(4) 自己紹介、身辺紹介

前述のような誤解は伊藤他『実践英語科教育法』の中で教案が補足強化され、ELEC の Summer Program のモデル授業の中で Language Use Practice として communicative な視点を持った pupil-pupil dialogs が毎年のように披露されるにつれ、なくなりつつあるように思う。

2. Communicative な

Language Use Practice

ここ数年来、特に communicative という点が英語教育で強調されている。しかし、一方、そうした活動を計画する教師自身が communicative な practice を体験したことがない、どうやったらよいものだ、という切実な声がある。communicative な活動をする場として Language Use Practice は現在脚光を浴びつつある。

communicative な活動は、通常次の 2 つの要素が含まれる。

- (1) 質問する人と質問に答える人との間に information gap があること。
- (2) 質問する人に、どのような質問をするか選択の自由があること。

名和・関(1987:140)では、最大限 communicative な活動は production と呼び、practice とは区別している。(次頁の表参照)

この区分では、たとえ活動形態が pair work であっても、教科書の dialogs をそのまま暗記した対話は勿論、多少の手直しをしても一旦何らかの練習をし合ったものを再現することなども、communicative な活動とは言えない。

Practice	Production
原則として1つの構造または項目だけ扱う。 正しい「型」で使うことを重視する。	複数の違った構造・項目を扱う。 「意味」を重視する。
予め決められた型の英文を使う。	その場で創造的な英文を使う。
従ってどの英文を使うかを学習者は考える必要はない。	従ってどの英文をどのように使うかを学習者は考えなければならない。

そこまでcommunicativeに固執しては、果たして40人以上を相手にした中学校の授業の中で前述のproductionなど絵に描いた餅ではないかとの声が聞こえてきそうである。実際には、こうしたcommunicativeな活動をLanguage Use Practiceの中で毎時間行なうことには無理がある。むしろ一般には、Language Use Practiceはcommunicativeな活動を行なうのに必要な基礎を養うために使われる場合のほうが多いかもしれない。例えば、教科書本文をそのまま材料にする限りinformationは共有されるから、communicativeな英問英答は行ないにくい。しかし、たとえcommunicativeではなくとも、こうした英問英答、あるいはそれ以前のpattern practiceなどをしないでcommunicativeな活動を行なえないことも事実である。何故ならば、中学校の段階では、生徒は英語が口について出てくるという状態には日常なっていないので、英語を話す時生徒が抱く不安感を解消し、自信へと変えるためのrehearsalがどこかに必要だからである。

3. 動機としてのLanguage Use Practice

学習者が英語を習得できないのは、教え方、学習環境に問題があるという議論が多くなってきた。確かに学習者が、英語を使いながら英語を習得する、という観点からすれば現在の日本の中学校の英語教育の環境は、授業時間数も含め劣悪といえよう。しかしそうした中においても、学習者に英語習得の意欲を起こさせ、かつそれを継続ならしめる工夫、指導をするのが教師の責務である。

太田他(1980:65)では、Language Use Practice

を柔道の「乱取り練習」にたとえながら、こうした動機づけの重要性が強調されている。

「授業がpatternの学習に偏りすぎると、ある意味での文法偏重という弊に陥りやすいが、そればかりでなく、授業が単調になり生徒は英語学習に対する興味や意欲を失ってしまうことは必至である。さらには、patternの学習にだけ終始したのでは、究極の目標である英語の運用能力の伸長は期待できない。そこで、使えるpatternの範囲はごく限られていても、既習事項の復習、応用という意味で、言語の実際的使用の場面またはそれに近い場面を設定ないし想定して、その場面に応じた英語による「言語活動」の練習(Language Use Practice)——創造的活動をふくめて——をさせるようにしむける工夫が指導上必要である。」

このような用意周到に計画されたLanguage Use Practiceを毎時間授業に組み込むのは難しい。しかしながら、こうしたLanguage Use Practiceが年間の授業計画の中に組み込まれているか否かは、生徒の英語学習に取り組む意欲に大きな差を生むであろう。

4. 何がLanguage Use Practiceでなされるべきか

これまでのpatternの学習に偏った授業ではとかくaccuracyに基づいたfluencyの養成を目指し、結果的にはcommunicativeな英語の運用能力の習得はきわめて困難であった。学習者の「誤り」は外国語習得の一過程であるという観点から、communicativeなLanguage Use Practiceでは生徒の誤りに対して、多少寛容な態度で臨むことが必要であろう。学習者には、いわば潮の干満のような一見非能率的なムダ足も必要なのである。

しかし、生徒があまりに多くの、重大な誤りをすることが十分予想される段階では、こうしたcommunicativeなLanguage Use Practiceを行なうべきではない。そういう場合は、例えばpattern practiceなどのより基本的な練習に時間をかけたほうが賢明である。

また、communicativeなLanguage Use Prac-

[特集] ドリルとプラクティス

tice をしている時に、生徒が誤りをする度に、発言を止めさせて訂正することはすべきではない。その都度訂正しなくとも、誤りが定着してしまうことはないと、最近の研究は教えてくれているし、第一、生徒が萎縮してしまう。いつ、どこでどのように訂正するかは教師の腕のみせどころである。例えば、その活動時間中は monitor に徹し、次の授業時に生徒の弱点をプリントなどを利用しながら drill するのも一方法である。

Language Use Practice が、言語の実際的使用の場面またはそれに近い場面に設定もしくは想定され、生徒が積極的に既習の英語を communicative の手段として精一杯駆使するという体験の場合となれば、その目的の大半は達せられたと考えるべきであろう。

しかし、一方上記の目的が Language Use Practice においてのみ達成されると考えるのは、授業を融通のきかないものにしてしまう恐れがある。授業が「教室英語」に満ち、その周辺での教師が言う英語に生徒が自然に反応することこそ、より communicative な言語使用と言えるし、第一 ‘practice 臭’ がないのがよい。とかく教師は、生徒がある一つのことができるようになるためには、何と何ができるなければならないか等を分析し、それが順次できるよう積み上げてこそ本物になるといった類の「哲学」を持ち、そうした積み重ねを経ずに生徒ができたものを「まぐれ」とみなしそんざる傾向はないだろうか。我々は、生徒が ‘practice’ の範囲の中でできることよりも、‘practice’ として設定されていない場面ができるようになったほうが、設定がない分だけ communication として価値があるという、言語習得の言わば原点を見失ってはならないのである。

5. Language Use Practice の組み立て方

ここでは計画的な practice を生みだす 2 つの主な方法について述べてみたい。

(1) 教科書の「練習」を改訂する。

(2) 教科書以外の材料を教材として用いる。

教科書以外の教材は豊富にあり、その可能性は

無限であるかのように思われるがちである。しかし、中学校の段階では authentic な材料は生徒の興味を引き付ける以前に、単語、構文などの点で生徒の負担が重くなりすぎる場合が少なくない。

名和・関(1987:153-163)では、どのような材料、どのような種類の活動が利用できるか例がしめされている。取り上げられている英字新聞の番組表、住所録、計画表、質問表などの材料は、教師が生徒の実情に応じて、内容に変化を持たせることが可能であり、‘Show and tell’ ‘Find the differences’ も学年の枠にはまらず実施が可能な flexibility に富む活動である。

英米で最近出版されている ‘communication games’ の本を利用するのも場合によっては可能である。Keep Talking (Cambridge) のように games が ‘function’ 別に分類されている本もあるが、Grammar Games (Cambridge) のように ‘structure’ 別に分類されている本のほうが、一般的には取り入れやすい。

6. Language Use Practice の例

New Horizon 2 p.59 の練習を改訂した例を示す。

A. 本文 [1] を参考にして、下の地図を見ながら道案内の問答をしてみましょう。[1] (右へ曲がる=turn right)

1. A にいて郵便局へ行く道を案内する場合

2. B にいて銀行へ行く道を案内する場合

3. C にいてバスの停留所へ行く道を案内する場合



(1) 教科書の練習では、地図が対話をする両者に示されてしまうので、地図上の場所を案内する理由がない。そこで対話をする 2 人の間に information gap が生ずるように、つまり A の持つ地図には B が行きたい場所が示され、B の持つ地図には A が行きたい場所が示されているように設定する。

(2) 活動の間、information gap が保たれるよう

にする。A、Bが互いに地図をはじめに見せ合っては、それ以降の活動が目的を失ってしまう。従ってその約束事が守られるように活動の指示の紙は下の図のように折られて各生徒に渡される。



- (3) 生徒がどのように活動をするかを示す。
- (4) 実際のcommunicativeの場面とできるだけ近似した活動となるようにする。この活動の場合、一人の人物が複数の場所への行き方を一度に尋ねることはあまりないという想定でできている。

7. むすび

今後communicativeな言語活動は中学校の授業でも大いに取り入れられるだろう。Language Use Practiceはその受け皿として機能することは間違いない。しかし、一方ではteaching procedureの上に「安住」しているだけでは眞のcommunicationに近づけないことも述べたつもりだが、いたらぬ点も多いと思われる。多くの方々のご批判を仰ぎながら、実践を広げ深めていきたい。

(成城学園中学校教諭)

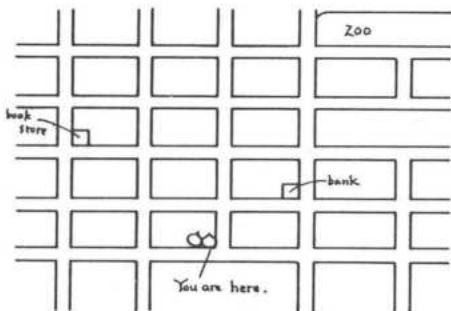
参考文献

- 伊藤健三他(1985),『実践英語科教育法』,リーベル出版。
名和雄次郎・関典明(1987),『中学英語の指導技術』ELEC.
太田朗他(1980),『新しい英語学習指導』,リーベル出版。

ペア、ワーク 道を尋ねる Aさん用

*下の地図をあなたのペアBさんに見せてはいけません。
(1~10の指示を黙読しなさい。それから始めなさい。)

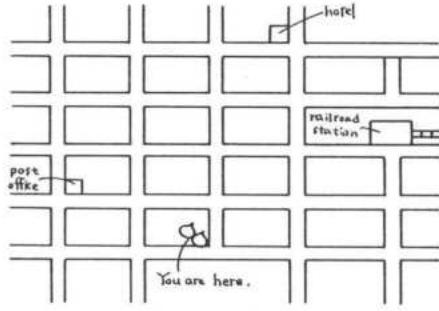
1. 次の、3つの場所からどれか一つそこへいく道を知りたいものを見びなさい。
the post office, the railroad station, the hotel
2. Bさんに、1で選んだ場所へいく道を教えてくれるように頼みなさい。
3. 自分の地図に、Bさんが教えてくれた場所を×印で示しなさい。
4. 3でつけた自分の地図をBさんに見せて、その位置でよいか確かめなさい。
5. Bさんに道を教えてもらった礼を言いなさい。
6. 今度は、あなたがBさんにあなたが知っている道を教える番です。
7. Bさんが下の地図の3つの場所のどこか一つへいく道をあなたに聞きます。
8. Bさんに現在いる場所からどう行ったらよいか教えなさい。
9. Bさんがあなたが教えてくれた場所をBさんの地図上に×印を付けて、あなたに正しかった確認を求めます。
10. Bさんが付けた×印が正しければ×印を○で囲みなさい。



ペア、ワーク 道を尋ねる Bさん用

*下の地図をあなたのペアAさんに見せてはいけません。
(1~10の指示を黙読しなさい。それから始めなさい。)

1. Aさんが下の地図の3つの場所のどこか一つへいく道をあなたに尋ねます。
2. Aさんに現在いる場所からどう行ったらよいかを教えなさい。
3. Aさんが、あなたが教えた場所をAさんの地図上に×印を付けて、正しかった確認を求めます。
4. Aさんが付けた×印が正しければ、×印を○で囲みなさい。
5. 今度は、あなたがAさんに道を尋ねます。
6. 次の3つの場所からどれか一つそこへいく道を知りたいものを見びなさい。
the bank, the book store, the zoo
7. Aさんに6で選んだ場所へいく道を教えてくれるように頼みなさい。
8. 自分の地図上に、Aさんが教えてくれた場所を×印でつけなさい。
9. 8でつけた自分の地図をAさんに見せて、その位置でよいか確かめなさい。
10. Aさんに道を教えてもらった礼を言いなさい。



実演授業：中学三年生の授業

静 哲人

I. Date: November 7, 1987

II. Class: 3rd year, Class 5 (47 girls), Otsuma
Junior High School

III. Textbook: *New Crown English Series 3*
Lesson 9 "Two Visitors"
(p. 62 1.1~p. 63 1.5)

In the summer of 1945, Japan had two visitors. They came from the United States of America. One of them was Little Boy and the other was Fat Man.

Who were they? I think it is very difficult for you to answer this question.

Little Boy came to Hiroshima on August 6. Fat Man came to Nagasaki three days later. When Little Boy fell from the sky above Hiroshima, he blew up and gave out a strong light and great heat.

IV. Periods Allotment: 5

(This being the 1st period)

V. New Items:

1. Structures: It is ... for ... to ...
2. Phrases : give out / blow up
3. Words : visitor / fat / blew

VI. Aims:

In today's lesson the students are:

1. To understand what the two A-bombs did;
2. To orally reproduce what the two A-bombs did;
3. To learn to use the new structure.

VII. Teaching Procedure:

1. Presentation of the New Materials

[Oral Introduction]

How old do you think I am? (Twenty seven.) Right. And what year is it now? (1987.) Yes. Then in what year was I born? (You were born in 1960.) Good. How old is your father? (He is 40.) Can you tell me when he was born? (In 1947.) Thank you.

This happened in 1945, when your fathers and mothers were little babies or were not yet born. Do you know what Japan was doing in this year? Were Japan and America good friends? (No.) No, they weren't. Japan and America were fighting with each other. Every day a lot of Japanese were killing a lot of Americans and a lot of Americans were killing a lot of Japanese. They were at war. (At war.)

In the summer of this year, two men came from America to Japan. Japan had two visitors. (Visitors.) One of them was Little Boy. (Little Boy.) His name was Little Boy because he was little. The other was Fat Man. (Fat Man.) He was called Fat Man because he was very fat.

Do you know how they came to Japan? Did they swim to Japan? (By plane.) Right. They flew to Japan by plane. Do you know the name

この中学三年生の授業は、1987年11月7日に行なわれた、第23回ELECO英語教育研究大会における実演授業を講義上再現したものです。助言者の渡辺益好先生のコメント (pp. 49-52) と併せてご覧ください。なおこの授業には、カセットテープ (音声のみ) (2,000円) とビデオテープ (6,000円) があります。ご希望の方はELECOへお問い合わせください。(〒101 東京都千代田区神田神保町3-8, ☎ 03-265-8911)

of the plane? (No.) I think some of you have heard of this name. It was called B-27.

Little Boy came to Hiroshima on August 6. When the plane came above Hiroshima, Little Boy jumped from it and began to fall down. It was 8:15 in the morning. What do people do at 8:15 in the morning? (Have breakfast.) (I'm at school.) So maybe some of the people in Hiroshima were having breakfast or going to work. Some students may have been going to school.

Suddenly Little Boy blew up in the sky. (Blew up.) At the moment people couldn't see anything because there came a strong light. And next came great heat. It became as hot as the sun. Can people live on the sun? (No.) What happened to people? Do you think they died? (Yes.) Right. Almost everyone in the city died.

Fat Man came to Nagasaki three days later than Little Boy. He fell to Nagasaki. What happened to people? (They died.) Fat Man killed a lot of people in Nagasaki.

Who were Little Boy and Fat Man? Is it difficult? Is it difficult for you to answer this question? They were atomic bombs.

【コメント】

この oral introduction は、教科書を開く前に教師の発話を聴かせ、また質問に答えさせることで、本文の内容を理解させる事を意図したものである。

まず従来のような、本文の introduction として新出語句および新出文型を defining sentence を用いてひとつひとつ導入するやり方は、次の理由で少なくとも個人的には好まない。1) defining sentence の作成に時間がかかりすぎる。2) その時間に見合った効果があるのか疑わしい。3) 厳密に define しようとすればするほど本文の内容から離れ、相互にも関係のない「こまぎれ introduction」といった様相を呈する。よって新出語句のこまぎれ導入はやったことがない。文型を口頭で導入することはあるが、その場合は本文の introduction としてではない。

また本文の内容を口頭導入する場合も、従来はまず教師が oral introduction を行い、その後 test questions で理解を確かめるという方法がとられ

ていたと思うが、この日の授業の様に生徒に質問を投げかけ、その答えを織りこみながら introduction を進める、という方法のほうが次の点で優れていると思われる。1) 問答形式であるから、より現実のコミュニケーションに近い。2) 長々と一方的に英語を聴かすのではないので、生徒が退屈しない。3) 生徒の理解を確かめながら、臨機応変に進めることができる。

この日初めて接する教材の内容について、教科書を読む前からいきなり質問してくるわけだが、予習を前提としたわけでも前提としなかったわけでもない。予習してこなくてもわかるが、予習してくればもっとわかる、という線を狙ったつもりである。中3の後半であるから、高校への橋渡しという意味で、予習の習慣をつけさせててもよいと思う。ただその場合、「何をどう予習したらよいのか」という指示を明確にすることが条件であろう。

質問はすべて最初は Wh-question から入るのがよいと思う。一般に言われるほど Wh-question が難しいとは私は思わない。主語・動詞のそろった文で答えさせようとするから難しいのであって、答そのものは決して難しいものではない。laconic answer でよしとすれば、問答はかなりスマートに進行する。生徒の発した laconic answer を教師が引き取って、さりげなく complete sentence を示してそのまま続ける、ということを繰り返せば、その listening input がいつの日か実を結び、生徒の口から complete sentence が出るようになるはずだ。

もし Wh-question で何も引き出せなかったら、すぐ Yes/No-question に切り替えればよい。それでも答えが出なければ、正解をしめして繰りかえさせてでも強引に生徒に英語を言わせるようにしている。これが上で述べた「臨機応変」の内容である。

例) What did Little Boy do to the people?
(I don't know.) Did it play with the people?
(No.) What did it do? (...) Did it kill the people?
(...) It killed them. (It killed them.)

この日の introduction についての反省は、計算にもちいる数字は板書すべきであったということである。外国語を耳で聴いて数字を実感するのは

非常に難しいとされている。実際私も年の話をしながら混乱した瞬間があった。公開授業という特殊な状況をも考えあわせると、あの数字は板書した方が親切であったと思う。

2. Reading

1. Tape-listening

2. Reading for comprehension

p. 62, 1.1 A teacher is a man who teaches.

A doctor is a man who sees sick people.
Then what is a visitor? (I don't know.) A visitor is a man who visits.

p. 62, 1.2 One of who? (One of Little Boy and Fat Man.) Yes. One of the two visitors.

p. 62, 1.5 What is very difficult? (Who were Little Boy and Fat Man.) Yes. To answer that question is very difficult.

p. 63, 1.2 On what day did Fat Man come?
(On August 9.)

p. 63, 1.4 What came when Little Boy blew up? (A strong light and great heat.)

By the way, where did we go on our school trip this year? (To Kyoto and Nara.) Right. Then do you know where you will go when you are 3rd year students of Otsuma High School? (To Nagasaki.) Yes. When you go to Nagasaki, I want you to visit the Atomic Bomb Museum and see what Fat Man did to the people in Nagasaki. I wonder why people have to kill each other. Why do people kill each other? (...) It's very difficult. It's very difficult for us to answer that question.

3. Reading aloud with comprehension

- a) Chorally after the teacher
- b) Chorally after the tape
- c) Individually

【コメント】

まず初めて教科書を開かせて、テープを聴きながら、本文を目で追わせることで、reading を始めている。ここに至るまでの約20分間、まったく文字を見ずに本文についての問答を繰りかえしているので、生徒はかなり、文字で本文を確認したいという欲求を生じてきている。この段階で教科書を開けてテープを聴かせると、生徒はそれまで浴びせられてきた聴覚映像と文字の結合を新鮮に感じるのではないだろうか。

つぎに文字を見ながら、より細かく内容を理解させる作業にはいる。例外はあるが、ほとんどの場合、この作業も英語による問答ですすめることができる。I think it is very difficult for you to answer this question.という文は、つぎのように（ ）内の質問を発しながら右へ右へと読ませることで、sense group を意識させながら内容を捉えさせる。I think (Think what?) it is very diffiult (For whom?) for you (What is very difficult?) to answer (Answer what?) this question.

従来のような文法的な説明はいっさいおこっていない。「It は仮の主語で、to 以下をさすのだ」という文法記述 (description) を知ることと、この文型の運用能力はほとんど関係がないという立場に立つからである。

例えば何かが「易しい」と感じた瞬間に、その「感じ」をまず “It's easy” と言語化し、その後必要があればおもむろに、何について言っているのかを “to speak English” などと補う、というようなことが、現実の言語使用的本質ではないだろうかと私は思っている。そこには上のような文法記述についての明示的知識 (explicit knowledge) が入り込む暇も場所もなかろう。中学高校段階では、文法知識ではなく、文法を教えたい。

なお授業当日の質疑応答の席で、「いつも英語だけで授業しているのか」という意味の質問があった。この手の質問は、英語ですすめられた授業の後の講評会では必ずといっていいほど出てくるのだが、愚問だと思う。授業研究では、その授業での教材を使って、その生徒達に何をどう教えたか、というある特定の一断面を検討するはずである。そのやり方でどんな場合も通じるのか、とい

う質問は、授業研究の前提を踏まえない「反則」である。いつも英語だけですすめるのではないと答えれば、安心されるであろうか？

一通り本文理解の済んだあと、「なぜ人々は殺しあうのだろう」と問いかけて、It is difficult to answer that question.という答えを実感としてひきだすつもりだったが、これは高望みであった。

音読は、時間の関係で充分できなかったのが悔やまれる。リズムの指導も徹底できなかった。back-up-technique や shadowing なども併用するべきであったと思う。

3. Oral Practice

1. Summarization of the text

2. Pattern practice

a) Can you speak English?

No/Yes. It is difficult/easy for me to speak English.

Can you play the piano?

No/Yes. It is difficult/easy for me to play the piano.

Can you get up early?

No/Yes. It is difficult/easy for me to get up early.

Can you come to school before 7:00?

No/Yes. It is difficult/easy for me to come to school before 7:00.

Can you speak in front of a lot of people?

No/Yes. It is difficult/easy for me to speak in front of a lot of people.

b) It is _____ for me _____.

good	to study math
not good	to study English
important	to sleep in class
not important	to read comic books
interesting	to talk with my friends
not interesting	

【コメント】

Practiceとしてはまず、教科書をとして本文を口頭で要約させる作業を行った。ここで期待するのは、たった今学習した本文の内容を、曲がりなりにも自分の英語で表現することであり、必ずし

も教科書どおりの表現を用いることは求めていない。

この作業を行うとき留意していることがいくつある。

1) 内容の暗記を求めていたのではないので、記憶のよりどころとなるものを提示しておくこと。これにより生徒の側のプレッシャーをかなり軽減することができる。ただし提示物はなるべく非言語的なもの（絵など）にする。生徒が言いよどんだ時に、絵の中の該当する箇所を指差すなどして、補助することもできる。この日の授業では、oral introduction で用いた板書の絵に、多少日付などを書きくわえて用いた。

2) 生徒の誤りを極力許容すること。「何を言っているかがわかる」限り、生徒の誤りを「訂正」する必要はない。「訂正」するのではなく、「そうそう、君の言う通り～だね。」という調子で生徒の発話を引き取って、さりげなく正しい形を示すにとどめる。私は教師の完全主義も「しゃべれない日本人」を大量に生み出す元凶のひとつだと考えている。

この日の授業では2人の生徒を指名したが、公開授業ということで普段の何倍も予習してきたのであろうか、両名とも出来すぎであった。一人などはなんと関係代名詞の whose を使ったので、私のほうが驚いてしまったくらいだ。

つぎの pattern practice でも本文の内容から題材を取れればベストなのであるが、難しくなりすぎるるので、唐突な印象をあたえるのは承知で、本文とは無関係の語彙を用いた。

まず、Can you...? にたいしてすべて No. It is difficult for me to... で答えさせた。つぎに同じ質問にたいして Yes. It is easy for me to... で答えさせた。本人の心情とは無関係に easy/difficult で機械的に答えさせるのは良心が痛むところであるが、第一段階としてはある程度の機械性もやむを得ないと思い、あえてこのような形をとった。つぎの段階として、再び同じ質問に対して今度は easy か difficult のどちらかを選択させて答えさせた。

b) では枠内にあげた形容詞を板書しておき、私が口頭で示す行為 (to～)についてどう思うかを、

それらの形容詞のなかから選択させて答えさせた。この場合枠内の形容詞は板書するのではなく、前もって模造紙などに書いておいたものを貼った方が良かったとおもう。

このように段階を追って、生徒の側で選択する範囲を広げていった。pattern practice は有効な練習だと思うが、できる限り機械的にしない工夫が大切である。土台となっていた言語理論は破綻してしまっているわけだが、クラスサイズなどを考慮すると、situational で meaningful なものに限り、pattern practice は、まだまだ日本の英語教育にとって捨てがたい手法ではないかと思っている。

なおこれらの oral practice もすべて英語ですすめることができた。じつはここまで英語で通したのはこの日が初めてである。不自然でも非能率でもなかったと思う。

4. Consolidation

1. Writing

- a) It is important for me to learn about war.
- b) It is not interesting to speak English in front of a lot of English teachers.

2. Repetition

【コメント】

まとめとしては、たった今口頭で練習していた It..is... の文を書かせた。全体のまとめなので、教科書の内容とも関連づけたいと思い、上の a) の文を入れた。

ただし上の二つは和文英訳させたのではなく
● We learned about war today. What do you think of learning about war? Write down what you think.

● Look around you. All of them are English teachers. What do you think about speaking English in front of them? Is it exciting?

という指示によって書かせたものである。

はっきり「It...is...を使って」と指示したわけではないので、To learn about war is... と書き出した生徒もいた。それはそれで評価したい。

こちらの望む文型がでてこない可能性があるにもかかわらず、和文英訳ではない writing をさせ

たいのは、英文を書く際に、まず日本文を思い浮かべてからそれを翻訳するという習慣をつけてしまうことを恐れるからである。翻訳は 4 技能には含まれない第 5 の技能である。

【最後に】

全体を通してビデオを見かえしてみると、oral introduction から始まって oral summarization をさせるまでの、教科書の内容を扱っている部分と、それ以後の It...to... の文型を取り出して扱っている部分が、ばらばらになっているという印象を受ける。生徒の oral summarization が見事であったからこそ、なおさら、それ以後の pattern practice が「つまらない」という印象を与えるのであろうか。

結果的には、新出構文を取り出して練習したのは明らかに失敗だったと思う。そもそも教科書本文のなかで、

I think it is very difficult for you to answer this question.

の一文は内容的、文脈的にはまったく必要である。そのようなうでも良い文を、「キー・センテンス」として扱うこと自体おかしいのである。この文については、クラウンの代表著作者のひとりである若林俊輔氏自身から、「不本意ながら指導要領の制約上入れざるを得なかったもので、無視していただいて一向にかまわない。」というコメントを頂いている。

oral practice としては oral summarization の練習にもっと時間をかけ、その summary を最後の writing につなげていく、という手順であればはるかに焦点のはっきりした授業になったことだろうと思われる。新出事項にこだわらない、教科書を教えるのではなく教科書で教える、などと日頃心がけているつもりでありながら、その反対の結果になってしまったことが、この日の授業の最大の反省材料である。

(大妻中学校高等学校教諭)

中学英語教育の視点

—実演授業の解説にかえて—

渡辺益好

1. はじめに

中学校教育の中で英語授業を実践する場合、具体的に1時間の流れがどのようになるのか、それには多くの要因が関係する。生徒・教材・教師、週時数、学年、etc.である。そして、それぞれ1単位時間の授業の、レッスン全体の中での位置づけ、言語材料と言語活動、language learningとlanguage acquisition、skill-gettingとskill-using、mechanical drillとcommunicative drill、日本語の使用などを、どのように考えるのかによって授業の構成は多様なものとなる。

第23回E L E C英語教育研究大会での実演授業を振り返りながら、また授業終了後の質疑応答の中で問題になった事項にも配慮しながら、中学校における英語指導のあり方を考察したい。

2. 国際化と中学校英語教育

現在わが国をとり巻く情況は、わが国の政治・経済・科学技術の発展や日本文化に対する関心の高まりとともに、国際化の波が押し寄せ、多くの分野にわたる国民的レベルでの国際交流が進むにつれて、国際コミュニケーションの手段としての英語学習が重視され、発信型の英語力が求められている。

このような情況の中、昨年9月から、英語を母国語とする数多くの外国人講師A E T (Assistant English Teacher)が、全国各地の教育現場に赴任し、日本人英語教師もその対応に苦慮しているところである。Team teachingなどのための打ち合わせや、日常的な英語でのコミュニケーションなど英語の運用力が現実として求められている。生徒たちにとっても外国人との直接の接触は、コミュニケーションの手段としての英語学習の動機づけや必要感を与えるものとして大きく働いたと

言えよう。

しかしながら、これで日本の英語教育は直ぐによくなるというものではない。もっと長期的展望に立って、この事態に対処することが肝要である。現在の情況は、英語教師・生徒ともに、直接外国人(A E T)と接觸するようになった結果、英語教育が何か浮き足立ったものとなっているように思えてならない。教師・生徒ともに、あまりにも性急に会話力を求めてはいないだろうか。日本の英語教育の目標はそんなものではない。コミュニケーションの名のもとに、表面を取りつくろった底の浅い英語教育にならいことを願うばかりである。

本当の意味でわが国の国際化や国際交流に対応できるようにするために、性急に中学の段階でその結果を求めるのではなく、将来の展望を持って、中学校英語教育としてやるべきこと、つまり、英語の基礎・基本をしっかりと学習させ、じっくりと身につけさせることが必要である。

3. 中学校英語教育がめざすもの

今日のように、コミュニケーションとしての英語の運用力に关心が持たれ、社会的な要請が強くなると、どうしても高度のものが要求されがちである。学校での英語教育がどのように行われるかは、前にも述べたように、その学校や教師・生徒の関わる諸要因によって最終的には決定される。しかし、国全体として一般的に中学校では何がどのように求められているのであろうか。

これに対しては『学習指導要領』にその答を求めるのが妥当であろう。基本にたちもどり、もう一度足元をしっかりと見つめてみるという意味である。中学校学習指導要領「外国語」に示されている目標は、次頁の通りである。

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる

次に各学年の目標として、技能面（3領域4技能）に関するものが示されている。

- (1) 初歩的な英語を用いて、〔簡単な事柄を（1年）；事柄の概要（2年）；事柄の要点（3年）〕を聞いたり話したりすることができるようさせる。
- (2) 〔簡単な事柄について書かれている（1年）；書かれている事柄の概要をとらえながら（2年）；書かれている事柄の要点をとらえながら（3年）〕初歩的な英語の文を読むことができるようにさせる。
- (3) 初歩的な英語を用いて、〔簡単な事柄について（1年）；事柄の概要が伝わるように（2年）；事柄の要点が伝わるように（3年）〕文を書くことができるようにさせる。

このように中学校3年間における目標は決して高いものではない。理解したり表現したりする基礎的な能力、初歩的な英語を用いて聞いたり話したり、文を読んだり書いたりできるようにさせるのが目標であり、まさに外国語（英語）の基礎・基本がそのねらいである。そして将来生徒がいかなる方向に進んでも、必要に応じて、この基礎・基本を土台にして、必要な能力・必要な技能を開発・発展させる条件づくりをしておくことが必要であって、中学の段階で小さな完成品をつくり出すことをねらっているのではない。

また、人間教育の面から考えれば、中学校英語教育は単に技能的な面のみをねらっているのではなく、英語の学習を通して生徒の人格形成、全人教育に資することを目的とするのは言うまでもない。英語の学習は技能面の他に、言語に対応する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させることもそのねらいとしている。くり返して言うが学校教育における

英語教育は単に技能を身につけさせるだけではないことをも常に念頭におくことが必要である。

われわれ教師はとかく教科の枠に捕われがちである。英語教師も例外ではない。英語という教科を通してしか生徒が見えない。したがって、英語ができるものは良い生徒、英語のできないものは悪い生徒という分類になりがちで、英語の成績がその生徒の全人格を表わしているかの如き錯覚に陥っていることがよくあるものである。それをさけるためには、どうしても英語授業以外での生徒たちの姿や実態を知る努力が必要である。他教科の授業の中での生徒の活躍や教科外活動における生徒の奮闘を知れば、英語の学習指導も一層広い視野から進めることができ、生徒ひとりひとりを生かし、それぞれの個性や能力に応じた、よりよい指導が構築できると思うのである。

4. 言語材料と言語活動

音声、文、文型、語および連語、文法事項などの言語材料は言語活動を行うためには欠くことのできないものである。換言すれば、これらの言語材料をしっかりと学習し身につけていなければ、言語活動など問題にならないのである。このように言語材料の学習は重要であるにもかかわらず、言語活動が強調されるあまり、言語材料の扱いが、軽視されがちである。言語材料の中で音声は特に大切である。学校教育における英語学習は公式には中学で初めて始まるわけで、この学習の初期に音声面の指導を正確かつ入念に行い、現代の標準的な発音、文の基本的な音調、文における基本的なくぎり、文における基本的な強勢、語のアクセントなど音声面の実態を把握し体得させ、しっかりととした基本を身につけさせるよう努力が必要である。中学校における英語学習は、文、文型、文法事項などを吸収・蓄積・内在化する過程として大きな意味を持っている。Language learningからlanguage useへ、skill-gettingからskill-usingへ、mechanicalなものからcommunicativeなものへ指向しながら、しかし、性急であってはならないのである。

言語材料の習得を基盤または土台としての言語活動の位置づけも注意する必要がある。言語活動

というと、自然な環境や場面におけるコミュニケーションの手段としての言語運用のように考えられるが、必ずしもそういうものではない。授業中に教室で行われる言語活動は、当然のことながら、controlされた人為的な場面における「言語活動」という名の学習作業であるのが普通である。一般的な考え方をすれば、中学校における言語活動は、そのような形のものが多いと思われるし、それでよいと考える。学習指導要領に示されている言語活動も、自然なコミュニケーションの手段としての language use を求めてはいない。学習指導要領の言語活動の項には

「英語を理解し、英語で表現する能力を養うため、次の言語活動を行わせる」

とあり、言語活動は「……を養うため」に行うのであって、能力を養うための手段として位置づけられている。つまり「英語を理解し、英語で表現する能力を養う」ことが目標であり、その目標を達成するための手段が「言語活動」であるのであるという位置づけである。

5. 授業と家庭学習

学校で行われる英語の学習指導は、生徒の英語学力養成の上で、どれほどの役割をはたしているのだろうか。

学校での授業が唯一の学習の場であった時代はすでに去り、学習の機会はいたるところ存在する現代である。英語の授業が週3時間になってから、家庭学習という形で時間不足を補って来たし、テレビやラジオの英語教育番組の利用も手軽にできる。多様な英語の視聴覚教材教具が市販され、入手も容易である。このように、学校の授業以外での英語学習の機会は益々増大するばかりであり、学校での英語授業が生徒たちの英語学習の中で占める比率は益々減少してきているのが現実である。

学習塾の増加もまた大きな問題である。個人的な小規模なものから全国的な組織を持つ大規模なものまで多種多様である。学習塾で学ぶ生徒の数は増加の一途をたどり、中央・地方を問わず、その割合はかなりなものである。学校で教えている教師の立場からすれば、これほど多くの生徒が塾

で学んでいるという事実は決して愉快なことではない。しかし、学習塾に対する需要がこれだけ大きいことも事実なのである。一時的な風潮でやがて下火になるとも言われ、またこれは学校教育不信のあらわれであるとも言われ、学校教育に対する挑戦であるとも言われている。いずれにせよ、多くの生徒が学校外で英語を学んでいることは確かな事実である。週2回塾で英語を勉強するとして、1回2時間とすれば、週4時間となり、学校での英語授業週3時間を超えている。しかも塾では学校より1クラスの生徒数が少なく、教師と生徒との関係もずっと informal であり、気軽に教師に話しかけることができる場合が多い。教師も生活がかかるており、塾の評判が大切なことで、熱心に指導に当たる。生徒の方も講習料を払っているという意識から学校よりも一生けんめい勉強する……。このように考えてくると、生徒の持っている英語力は学校外で身につけた部分の方が多いのではないかということになる。学校外で学んでるので生徒の英語力が維持されているというのでは、あまりにも情ないと思うのである。

学校で学習指導に当たる教師は、学校外での生徒たちの学習の機会が多様な形で存在するという現実は、現実として認識し、その上で自分は真剣に学習指導に臨んでいるか、効果的な学習指導を開発しているか、生徒たちの学習意欲や期待に応えるべく努力をしているか、謙虚に反省してみる必要がある。生徒たちはそれぞれ性格も能力も異なっており、英語学習に対する目的も学習方略も一様ではない。これに対する教師の指導も多様なものであることが望まれる。一斉指導の中で、さまざまな生徒たち全員の欲求に応える1つの指導法など存在しないからである。

ともすると教師の中には指導はかくあるべきだという強い信念を持っている場合がある。信念は信念として結構であるが、時には自己批判も必要である。人間だれしも自分の都合のよい方へと考えてしまい、やがてそれが独断と偏見へと進む可能性があるからである。

教材を生徒全員に理解させるためには全訳する必要があるとか、逆に日本語の使用はさけて、英語だけで授業を進めるべきだとか、mim-mem と

pattern practice を十分にやれば、英語が自由に運用できるようになるとか、反対に mim-mem や pattern practice は英語の運用力につけるには役に立たないなど、教師の一方的な判断によって学習の多様化が阻まれることが多いのである。日本語の使用にしても、効果的に利用できる場合もあるし、英語習得を妨げる場合もある。また授業を英語だけで進めて、生徒はよく理解しており効果が上がっていると教師は自負していたところ、実はそれは家庭学習や塾での訳読式の勉強をしっかりやっていることが陰で役立っていることもあるのである。

6. 英語の授業における日本語

英語の学習指導における日本語使用の是非については、これまでいろいろ論議されてきた。英語の授業の中で日本語を使用するのは良いとか悪いとか言う二律背反的に考える問題ではない。たしかにこれまでの英語の学習指導において、一般的には日本語が必要以上に用いられ、英語の授業なのか日本語の授業なのか区別できないほど日本語過多である場合が多くあった。

しかし、言語を身につける上で‘comprehensible input’が重要であるという言語修得理論上の仮説が強調されるにつれ、英語の授業では教師が日本語の使用をさけ、英語だけで授業を進めること、そして言語修得のための豊かな言語環境を作り出すことが極めて重要であるという考え方方が広く支持されるようになってきている。これは、考え方としては、好ましい方向への転換と言える。また、現実に生徒たちも A E T との直接的な接触もあり、動機づけや必要感も現実的なものになっていることは確かである。

しかし、それでは逆に英語の授業を英語だけで進めていればよいのだろうか。英語を身につけるためには、まず「わかる」ということが必要である。そのためには「英語の時間」といえども、生徒の実態や学習指導のねらいに応じて、英語と日本語を使い分け、日本語を効果的に利用する工夫も必要である。

Krashen の ‘*i + 1*’ を目指して comprehensible input を意図して、いろいろのレベルを配慮

しながら教師が英語を用いても、それが comprehensible input になる保証はない。それが生徒にとって incomprehensible であれば input としての機能すら果すことはできないのである。日本語を知らない A E T であればいざ知らず、日本語を知っている日本人教師であれば、日本語の活用を自ずから全く封じてしまうのは賢明ではない。外国語学習における母国語の使用は、overuse には警戒しながらも、有効な利用という観点から、再検討、再評価の必要がある。

今回の実演授業は、1年から持ち上りで学習指導が継続されてきた学級の場合であった。中・高一貫教育という条件を背景にした授業で、英語の週時数 4 – 4 – 5 を踏まえたものである。中・高の英語教育を個々別々のものとせず、トータルなものとして、長期的展望に立っての、柔軟な態度での指導であった。Language learning という観点ばかりではなく language acquisition を意図する指導過程であった。豊かな言語環境づくり、生徒に語りかけ、考えさせ、生徒の反応に対応していろいろなレベルの英語で言い換えながら comprehensible input に対する配慮がなされていた。指導を担当された静氏の英語の運用力のすばらしさもさることながら、立派な言語活動を見せてくれた大妻中学校の生徒諸君に深く感謝の意を表したい。

(埼玉大学教授)



実演授業における静哲人先生

1987年度 ELEC賞 審査報告

審査委員
太田 朗
(上智大学教授)

今年度の応募論文は11点あったが、審査委員会で慎重審議の結果、「A. 中学・高校における英語教育の実践記録」の第一席として、伊勢野薰「期待音素群の修正による聴解力向上への試み」を、また「B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文」の第一席として Noriko Tanaka (田中典子) ; "Politeness: some problems for Japanese speakers of English" を推すことに決定した。B グループの論文にはもう一遍優秀な候補作品があったが、その執筆者の一人が既に ELEC 賞を受賞したことがあるので、今回は見合せることにした。

以下受賞二論文につき、選考理由を述べる。

伊勢野 薫「期待音素群の修正による聴解力向上への試み」

【概要】筆者は、聴解力向上の重要性に着目し、その向上のための方策を求めている。(時間、環境といった) 様々な(不利な)制約のある日本の学校教育の中での英語教育では、学習者は、聴覚入力量が不十分なまま、文字言語の助けを借りて、英文の音声を再生しようとするが、その結果ローマ字読み、カタカナ化による記憶が生ずる。このようにして形成された「期待音素群」では、自然な英語のリズムから生ずる縮約、強弱、その他の変音要素がほとんど無視され、そのため聴解に困難が生ずる。筆者は、日本の学校における英語教育の実態を踏まえ、これらの聴解困難点を克服するため、これらをカタカナで表記させ、それを手振りとして、英語の自然なリズムの中で、正しい聴解を教えるという方法を勤務の高等学校で、3年間実践し、Dictation による誤答

分析により、この方法の効果を確かめようとしている。

【評価】聴解力の重視、音声言語と文字言語を同時に提示する際に生ずる聴解の問題点の指摘、特に縮約、弱形などの「変音要素」に起因する問題点の指摘は、もっともと思われ、「期待音素群」の修正による聴解力の向上という仮説と実験には有益な興味ある工夫がある。何よりもそれが現場の実態を踏まえた着実な研究であることが高く評価される。

Noriko Tanaka, "Politeness: some problems for Japanese speakers of English"

【概要】外国語で、場面に応じて適当な敬語表現を用いるのは容易ではない。その原因は色々ある。場面、文脈に応じて適当な言語表現を使いこなせるだけの能力ができていないこと以外に、話者が自分自身の文化のパターンを異文化に持ち込むために生ずる誤解もある。また当該外国語の文化に関する誤った固定観念に起因する場合もある。このような困難を克服し、誤解を避けるためには、当該外国語の使用の実態を知り、場面、文脈に応じた使い分けを教える必要がある。

以上のような考慮から、筆者は Canberra College of Advanced Education の英語を母語とする学生4名と、日本人留学生4名とをインフォーマントとして、それぞれが(i)先生から本を借りる場合、(ii)友人から本を借りる場合にどのような言語表現を使うかを観察、分析している。この研究の特徴は、単に本を借りたいという表現の丁寧度だけでなく、それを包む前後の場面の言語行動全体を観察、分析していることで、その中には興味ある指摘が色々とある。最後にこの分析にもとづいて日本の英語教育に対し色々の提言がなされている。

【評価】キャンベラにおける調査、分析は有益な調査であり、高く評価できると思う。ただ調査範囲がきわめて限定された、狭いものなので、これだけをもとにしても、日本の英語教育全般について具体的提案をするのは性急ではないかと思われ、このような調査、研究を積み重ねることが望ましい。更に、いずれにしても、このような問題に気を配れるようになるのは、日本の英語教育では、かなり高級なレベルではないかと思う。

期待音素群の修正による 聴解力向上への試み（抄）

伊勢野 薫



伊勢野薰氏略歴

神戸市生まれ。1975年関西学院大学卒業。在学中オハイオ州立大学に留学。通訳、翻訳、英会話学校など実業界を経て、現在神戸市立赤塚山高等学校教諭。

1. 序

外国语の習得目標は communicative competence の獲得と accumulation of knowledge をその言語を介して行うことにあると言える。国際語としての英語を用いて communicate しようとする時、GA, RP をはじめ、さまざまな訛りのある英語を聞き取ることがいわゆる四技能の中でも特に重要であることは言うまでもない。さらに accumulation of knowledge という観点からも、今日の高度に発達した情報化社会において、「聞く」ことによる情報の収集、獲得は、そのスピード・量において「読む」技能以上に重要になってきている。「聞く」技能が言語習得の目的からこのような accumulation of knowledge の手段になってこそ、言語習得の意義があると言える。

「聞く」の技能の発達は決して急激に生じるものではなく、その過程の解明に多くの研究がなされているが、本論では特に一般米語(GA)の聞き取りに関して筆者の以前発表した「期待音素群」という仮説に基づき、それをカタカナで修正し、聴解力の向上を試みる授業実践を行い、それを数回にわたる dictation で検証した結果を報告する。

誤答分析に「推聴」という概念を取り入れ、目標言語の聴解度を母語を利用して判定するという方法を試みた。勿論このような方法は実験段階であり、その妥当性を実証できる量的根拠を得られるには至っておらず、幾重にも改良の余地があると思うが、少なくとも「聞く」技能の発達段階の解明に何らかのヒントが得られたように思う。以下にこの実践報告を行う。

2. 期待音素群

期待音素群とは、聞き手がある発話を用いられる予想している音素群のことであり、聞き手の過去の言語経験、習得段階により異なるものである。日本で英

語を習得しようとする場合、母語の習得時と違い、教室という限られた場だけでは、充分な聴覚入力を与え、英語の音素群を形成させた後に文字を提示し「読む」練習に移行していくというのは不可能である。したがって学習者は習得の初期の段階から英語の音素群を日本語の音素群の中で最も似ている音素群に置き換えて、記憶しようとする(L1最近似音素代替)。さらに英語の音素群を形成する前に「読む」事を要求されるため、このような初步の学習者は与えられた英文、または単語の音声を、小学校で習ったローマ字の知識を使って再生しようとする。このような「L1最近似音素代替—ローマ字読み」が繰り返されて次第に期待音素群が形成されていくわけであるが、この期待音素群には英語のリズムから生じる縮約、短縮、同化やその他の変音要素は無視されている。また期待音素群は単語単位に強形の発音で形成されているため、学習者は英文を見た時、個々の単語の spelling からその単語の発音を予想し、それを単純に横に並べたものをその英文の発音として期待しており、英米人の習慣によって発音されれば期待音素群と入力音素群が乖離するため聴解が困難になる。

また期待音素群は初步の学習者の記憶装置の中でカタカナ化されて記憶されていると思われる。以上を図式すれば次のようになる。

聴覚入力→最近似音素代替

→期待音素群=カタカナ化

視覚入力→ローマ字読み

3. カタカナによる期待音素群の修正（資料1参照）

以上の仮説に基づき聴解力の向上のため、以下の授業実践を行った。筆者の現任校では英語1週6時間の内、1時間は米人講師との team teaching に当てられ

ているが、更に1時間をLL教室での演習に当て、LLで学習したことをteam teachingで実際に応用させることにより、生徒のcommunicative competenceを向上させる工夫をしてきた。期待音素群の修正は、月二回程度与えるdialogの暗唱課題を練習するときにに行う。

練習の最後にテキストを閉じてrepeatするとき、多くの生徒は与えられたポーズ内でrepeatすることが困難になる。これはreadingまでの段階で「視覚入力↔ローマ字読み」の影響を受けた期待音素群を形成し、一般米語に生じる変音要素が作用した後の音変化が、聞き取れないためであると思われる。すなわち視覚入力によって記憶された英文を、学習者自身がテープからの聴覚入力をヒントに再視覚化し、その英文を

資料1 カタカナ表記による期待音素群の修正例

レミレ レミ

Helen: Good morning, Brian.

レミ レレ レレレ ミレ

Brian: Hellow, Helen. How was the party

ハウウォズラ パーリイ

レレ レレレレミ

last night? Did you have a good time?

ディジュアバ

ミド レレレレ ミド

Helen: Yes. It was a lot of fun.

イウォザララ

レレ ミド レレ ミ

Brian: What about Carol? Was she there?

ワラバウ ウォシ

ミド ミ レレレレ ミド

Helen: Yes. She enjoyed it a lot, too.

ディララ

レレレ レレレ ミド

By the way, I didn't see you.

アーディン

レミレ

Where were you?

ミ レ レレレ ミド

Brian: Me? Oh I stayed at home.

ステイダッ

レ レレ レ ミド

Helen: why didn't you go?

ウワディンニユ

レレレ ミド ミ ド

Brian: I wasn't invited. That's why.

アウオズンニンパイレツ

ローマ字読みしようとしているところから生じる困難点であると言える。換言すれば、学習者はテープの音を聞いてrepeatするのではなく、その音声をヒントにして英文を頭の中で文字化し、それを読んでいるわけである。新出語や変音要素が作用した語は文字化が困難になつたり不可能であるため、反応速度が遅くなったり、全く反応出来なくなり、repeatできなくなると考えられる。

学習者が持つこのような困難点は、モニターを使って一人一人の発話状態をチェックすることでも検査できるが、週一時間のLLでの授業では時間の制約が大きい。そこでこのような困難点を予測し、授業時間をより効果的に活用することにした。筆者は以前実施した実験で聴解に重大な影響を与える変音要素を六種類に特定した。⁽¹⁾ そしてこれらの変音要素が作用し、期待音素群と乖離している一般米語の音素群をカタカナで表記し、与えられたポーズ内でrepeatさせる方法を試みた。カタカナで表記するのは、前述のように、初歩の学習者の期待音素群はカタカナ化されているか、もしくはカタカナに重大な影響を受けていると思われるため、発音記号を用いるよりもカタカナで直接視覚入力させる方が効果的であり、また多くの初歩の学習者にとって発音記号と音声が一致していないため、発音記号を見てもそれがどのような音素を表すのかわからないことが多いからである。

このようなカタカナ表記においては、日英両語の音素的な比較に基づくことが不可欠である。英語の音素群をすべて日本語の音素群で表記するのは不可能であるため、日本語の最近似音素で代替して表記するわけであるが、その際にも、一般米語における変音法則に従って表記されねばならない。個人の勘に頼った表記ではかえって学習者に混乱を引き起こす結果になりかねない。さらにこのようなカタカナ表記による期待音素群の修正は「話す」技能の向上ではなく、「聞く」技能の向上を目指すものであることを付け加えておく。

またreadingまでの段階で期待音素群が形成され、

(1)

- | | |
|------------------|--|
| 語レベルに
おける変音要素 | <p>1. /t/, /d/ の弾音化
2. /l/ の発音のうち、dark /l/ とよばれるもの
3. /tan/ /dən/ に生じる声門音化と、/təl//dəl/ に生じる舌側面破裂</p> |
| 文レベルに
おける変音要素 | <p>4. be 動詞、および人称代名詞の弱強勢(弱形)
5. 音節的分節
6. その他の不変化詞の縮約</p> |

それが自然な英語の発話の妨げになるのなら, reading をさせない, つまり全く文字を見せず視覚入力をなくせば, この弊害はなくなるかもしれないが, 英語学習の初步の段階から文字を与えられ, 文字を読んで理解するという習慣をもつ学習者にとって, 聴覚入力された音素群と意味を関連付けるのは容易ではない。また全く文字を見せず, 学習者が理解することなしに repeat させるのは無意味であろう。習得の初期段階から音声と意味を関連付ける習慣を形成すれば良いのであるが, 英語を外国语として教室という限定された場所で習得するに際しては, 実施は容易ではない。母語の習得とは違い, 時間的, 場所的な制約が多い場合, 習得の効率, 速度という点から考えれば, 文字の提示と音声の入力を同時にい, 日本語を媒介として意味を正確に把握させ, 記憶させるほうがより効果的であるではないだろうか。

文字化について補足すると, 習得段階の進んでいる上級学習者においては, このような視覚化, 文字化は徐々に消滅するか, または無意識化が進んでほぼ消滅したような状態になる。これは上級学習者は, 同じ語又は文の聴覚入力が何度も繰り返された経験を持ち, 視覚入力→視覚化(文字化)→照合→L1翻訳→聴解というプロセスが, 聴覚入力→照合→聴解というように簡素化されていくためであると思われる。

4. Dictation と誤答分析

期待音素群修正後の聴解力を検証するため, dialog で学習した変音要素を含む passage の dictation を行った。対象は高校1年生9クラス403人で, 合計6回の答案の中から, 無作為に抽出した30人の3回分の答案を誤答分析の対象にした。そして単なる transcription ではなく, 聞き取れない部分があってもどの程度全体の意味を推理, 把握できているか調べるために, 解答用紙の右半分に日本語で各文の大意を書かせ, さらに聞き取れない部分は聞いた音にできるだけ忠実なカタカナで表記させ, 聴覚入力された音声をどのようにして分析しているのかを調べた。これにより次のような分析法が可能になった。

誤答分析

- 誤答を従来のように語単位ではなく, 文単位で判断する。即ち誤聴があっても, 文の全体の意味が把握できている場合は誤答とはせず, 正答とした。またこれにより学習者の推聴能力の発達の検証も

可能になった。つまり聞き取れた部分だけでどの程度全体の意味を把握できているのかを知ることができる。

- 誤聴を入力音声分析不能によるものと無知によるものに分けた。無知とは単語, 構文, 文法の知識不足によるものであり, dictation の実施時期に未習の要素を含む文の誤聴は, 無知によるものとした。入力音声分析不能は期待音素群が入力音声と乖離している場合に生じる誤聴である。
- 入力音声分析不能による誤聴と無知による誤聴を, 推聴可能(全体の意味を推理するのに影響のなかったもの)と推聴不可能なものに分け, それそれをE1, E2, E3, E4とした。以上をまとめると次のようになる。



5. 分析結果と結論

詳しい分析結果は省略するが,まとめると次のようない結果が得られた。

- E1の係数が回を重ねる毎に上昇している。
- E2の係数は回を重ねる毎に下降している。
- E3の係数は全体を通じて殆ど0であり, 最終回の答案に若干見られただけである。
- E4の係数は, passageの難度と比例して上昇した。

入力音声分析が期待音素群の修正により向上したことは, この1, 2より結論できると思う。

E1, E2とも個々の単語や文は既習であるが, それらが変音要素が作用した一般米語の慣用で発話されるときに生じる誤聴であり, 周知のようにリズムの低ピッチ部にある弱強勢の機能語や, 前後にこれらの機能語との連結や縮約をともなう内容語の聞き取りにおける誤聴である。E1のような誤聴をerrorとして学習者に提示すると, 一語も聞き逃さないとする心理的負担が増加し, 実際には少しでも聞き取れない個所があれば, その部分の入力音声分析に集中するあまり, それ以降のlistening activitiesが中断されてしまう傾向がある。期待音素群の修正段階で変音要素作用後の(68頁に続く)

Politeness:
some problems for Japanese
speakers of English (Abstract)

Noriko TANAKA

Aim of the study

Japanese people are often said to be polite, and many of them believe it themselves. Maybe, it is true on many occasions, but it is doubtful whether the politeness can be expressed as intended when they speak English. To be polite is not easy when we speak a foreign language. The difficulty may be caused by the lack of linguistic competence. For example, when we do not know appropriate expression in a certain situation, what we say could be too abrupt and sound arrogant or impolite. If we said 'I want to go now' instead of 'I have to go now', it could surprise the other person. Another cause for the difficulty may be the fact that politeness is expressed differently in different cultures. The rules 'as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner' (Hymes 1971:277) in our native culture do not necessarily work in different cultures. If Japanese people said 'I don't think so' as a reaction to a social compliment such as 'you look gorgeous today!', they could puzzle or offend the complimentor who does not know it is a natural and acceptable reaction in Japan. Problems could also occur when we have some false stereotype about the target language culture. If we think that English-



田中典子氏略歴

東京生まれ。早稲田大学大学院修士課程修了(1978)後、英語教育に携わりながら、テンプル大学日本校修士課程修了(1984)、The Canberra College of Advanced Education修士課程修了(1986)。現在、都立第三商業高等学校教諭

speaking people have complete freedom to express individual opinions, which is assumed by quite a few Japanese, and thus say 'yes' or 'no' too clearly, it could be considered rude in many situations.

In order to avoid these kinds of problems, it is necessary to teach the appropriate use of English according to the context and to make students practice appropriate politeness strategies in social interactions. Unfortunately teaching English in Japan is not successful in this respect. One factor may be that grammatical knowledge has been too much of a focus because of the format of the entrance examinations for higher education, and as a result, the communicative aspect of the language has been neglected. Another factor may be that, with few opportunities to communicate with native speakers of English in Japan, teachers themselves do not know well the communication patterns of English in actual situations.

It is time to emphasize harmonious communication as one of the important purposes of English teaching in Japan. To attain this purpose, some objective study is necessary to see how English and Japanese cultural patterns differ from each other, and how English spoken by Japanese differs from that of native speakers. If we knew some differences which could cause problems in social interaction, we

could focus on the problematic points in teaching English. The aim of this study is to explore these differences and to see what we should teach so that our students will be able to communicate with native speakers appropriately.

Method of the investigation

As a basis for considering the problems in terms of politeness strategies, in particular, Brown and Levinson's 'face theory' (1978) is introduced. They treat the notion of 'face' as a basic want, and divide it into two kinds : 'negative face' and 'positive face' (*ibid*: 67). They say that some strategy to save 'face' is chosen according to the situation in our social interaction. Based on this theory, an investigation has been conducted in Canberra in Australia, focusing on two request situations:

- (1) asking a lecturer to lend a book.
- (2) asking a friend to lend a book.

The subjects used are :

Group 1 : 4 Australian tertiary students at the Canberra College of Advanced Education as informants for native speakers of English.

Group 2 : 4 Japanese tertiary students at the Canberra College of Advanced Education as informants for non-native speakers of English.

Each subject was given a scenario which indicated a request situation and asked to play the role according to the situation. Their acts were video and audio-tape recorded, and transcribed.

Results of the investigation

The results of the investigation are summed up as follows:

- (1) Japanese learners of English tend to use 'negative politeness strategies' in some situations where native speakers are not likely to use them.

(e.g. 'May I come in?', 'If you don't mind')

- (2) Japanese learners of English do not use 'positive politeness strategies' in some situations where native speakers are likely to use them.

(e.g. first name as an address term)

- (3) Japanese learners of English do not use explicit or emphatic expressions in some situations where native speakers are likely to use them.

(e.g. reasons for requests)

- (4) Japanese learners of English do not use 'negative politeness strategies' in some situations where native speakers are likely to use them.

(e.g. indirect request sentence, such as 'I was wondering if I could...')

- (5) Japanese learners of English do not shift the formality or style according to the other person. (e.g. the same salutation both to a lecturer and to a friend)

- (6) Japanese learners of English tend to use more formal expressions than native speakers do. (e.g. salutation, address term, thanks)

These results highlight some anticipated problems for non-native speakers. Results (1), (2) and (3) imply the problems which are caused by the transfer of learners' cultural patterns which are different from those of their target language. Problems can also occur even when they have similar cultural patterns in their own culture, which can be seen in the result (4); in spite of the fact that Japanese people often use indirect request sentences in Japanese, once they start speaking English their way of making requests tends to become inappropriately direct. One of the reasons for this is their lack of linguistic competence, or false stereotyping of the English speaking culture : some Japanese people believe

that English speaking people speak directly in any situation. Result (5) implies that Japanese speakers of English lack the range of expressions which could be used according to each situation. Among varieties of expressions, the informal or intimate style of language, such as appropriate style for a friend, is often neglected in language teaching, which is implied in result (6).

Implications of the results for teaching

Although this is a preliminary study and the investigation has some limitations, the results show that English spoken by Japanese learners is different from that of native speakers in many respects. Considering the result we have seen, we must say that Japanese people could be considered too formal, or stilted, not friendly and yet somehow abrupt and pushy. In order to avoid being misunderstood like this, we, teachers, should consider the implication of these results for teaching, which can be summarized into three main points:

- (1) We need to make students aware of the cultural patterns of the target language.
- (2) We need to teach students a sufficient range of expressions which could be used according to various situations.
- (3) We need to make students practice enough to acquire the necessary communication patterns.

Although it is not easy for us to fulfill these needs, some suggestions can be made: more attention should be paid to teacher training, authentic materials and VTR should be used more, the interaction in class should be reconsidered, and the time spent on English and the class size should be changed. It is time to take these measures in order to teach English for communication. We should both learn and teach English as a way to express ourselves as

we intend: we should sound polite when we want to be polite.

Reference

- Brown, Penelope and Stephen Levinson (1978), "Universals in language usage : politeness phenomena," in Ester N. Goody (ed.), *Questions and politeness*. 56-324. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1971), "On communicative competence" in J.B.Pride and H.Holmes (eds.), 1972, *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

* * *

E L E C賞 受賞論文

- 1986 年度 English and Education in Japan
Karen L. Campbell
(1987 年 No.88)
- 1985 年度 海外文通指導の試み (16 年にわたる)
田代敬二
(1986 年 No.85)
- 1984 年度 Why Don't We Go Back to the Basics?
大内義徳
(1985 年 No.83)
- 1983 年度 英語基本形容詞の型と語法
細田健次
(1984 年 No.82)

1988 年度 E L E C賞論文を募集しています。要項をご希望の方は下記にご連絡下さい。

〒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 E L E C賞係
☎ 03-265-8911

常務理事 朱牟田夏雄氏を偲ぶ

清水 護



理事として朱牟田氏がE L E Cと関係を持たれるようになったのは、昭和41年で、故成田成寿氏とご一緒であった。理事会の席で、懇談の時間になると、朱牟田氏は最初の会から自由に意見を述べて話題を賑わしておられた。

降って昭和49年3月にE L E C創立以来の功労者高橋源次氏が専務理事を勇退され、あとを継がれた武藤義雄氏も間もなく急逝されたので、現理事長松本重治氏は、とくに朱牟田氏に常務理事としてE L E Cのため協力を懇請された。朱牟田氏としては辞退しにくい事情があり、やむを得ず1-2年のつもりで引き受けられたとあとで述懐しておられた。それはともかく、それからしばらく高橋氏と筆者も加わった臨時体制ののち、朱牟田氏と筆者が常務理事としてE L E Cの運営にあたることとなったのである。

朱牟田氏は、周知のごとく、東大在職中は名学部長として敬慕され、またその後中央大学在職中には4-5年にわたって在日合衆国教育委員会事務局總局長の要職を兼務しておられた。当時は日米双方が対等の立場にはなかったので、しばしば米国側だけの考えを押しつけて来ることがあったという。こういう場合に、当時事務局に在職していた人の直接の話によると、總局長は「日本で仕

事をする以上は……」と、日本側として主張すべきことははっきり主張されたという。E L E Cがかかる得難い方を常務理事として迎え得たことはまこと幸であった。

すべての事、両常務理事がいっしょに処理するようにとの理事長からの指示であったが、実際には経理面は朱牟田氏が中心となられ、研修所の問題は自然に筆者が受持つことになり、いつとはなしに事実上の分担は分かれるに至っていた。もつとも、将来を見通してE L E Cは10年ばかり前から日本語教育の部門も設けることとなり、国立国語研究所とも連絡をとりながら、当初から数年間は朱牟田理事が日本語教育の相談役を引受けおられた時期もあった。

これまで大学関係その他の重責を果たしてこられた朱牟田氏にとては、E L E Cでの諸問題は中・小項目の部類に過ぎなかつたであろうと想像するが、どんなに些細な事柄でも朱牟田氏はこれを軽んぜず、常に誠意を以て耳を傾け、公正な判断を示して無言のうちに職員一同を啓発して下さった。そして、もし朱牟田氏が居られなかつたならば、混乱を招いたであろうと思われることも時折あったように思う。

今とくに思い出すことの一つは、昭和49年9月

3日に、E L E C講堂で開催された「外国語の現状と改革の方向」をテーマとするパネルディスカッションである。この席には当時参議院議員の平泉涉氏のほか、國弘正雄、中津燎子、下村勇三郎の諸氏をパネリストに迎え、朱牟田氏が司会をされたのであるが、いわゆる「平泉試案」（英語教育の対象は精銳少数をよしとする持論と言うべきか）の是非をめぐり、小川芳男氏、故鳥居次好氏等の反論も聞かれて、はなはだ活発な討議が行なわれ有意義であったが、この時の司会者の手さばきも見事であった。

その後しばらくして朱牟田先生をE L E C同友会の顧問にお願いしたところ、その年の英語教育研究大会の懇談会の席であったか、このことをお引受けいただくこととなり、「コモンセンスに縁遠い男がコモンになるのは二の足を踏みますが、もしカマン、カマンとおっしゃっていただけるならば〔カマワン？ come on?〕…」と早速ジョークを一発。会を和やかにして下さった。この英語教育研究大会では、数年来、閉会の辞は顧問の朱牟田先生にお願いすることにしていたが、いつも午前と午後にわたるプログラム全体を明快にまとめて挨拶されたお姿が目に浮かぶ。

朱牟田氏については、最近の『英語青年』（1988年2月号）に親交のあった多数の知友が追憶文を寄せておられる。これによって氏がどれほどおおらかでユーモアに富み、座談の名人であられたかを知ることが出来るが、E L E Cで氏との限られた接触の間にも、氏の真面目の一端をうかがうことのできる機会が折々あったことは、楽しい思い出である。毎年、夏期研修会のあとで講演・指導に当たられた先生方に対するささやかな宴席を設けるのであるが、あるとき、ご自分が外野手として必死に低い飛球（ライナー）を追い、あっぱれ名技を演じて拍手を浴びられた時（東大対教育大（英文科）定期野球大会）の話など、解説付きのテレビ放送よりも面白かった。こういう慰労会の

あと、朱牟田氏は余力者をご自分のひいきの店に引具して、さらに一刻を楽しまれたという。また期末その他特別な機会に、事務局内で茶菓の会（若干飲み物を添えて）を催したあとなど、職員の有志相当数が朱牟田先生を中心に、誘われるとも誘うともなく第二次の酒席に集まり時を忘れて交歓する機会も折々あったようである。筆者は無調法のため然るべくお相手はできなかったが、朱牟田氏は誰とでも気安くつき合うことのできる方であったから、こういうことで気まずい思いをしたことは一度もない。

朱牟田氏の幅広い知友関係は、E L E Cの理事会のメンバーの強化にもおのずから反映しているが、対外的関係において、C O L T D (Council on Language Teaching Development, 語学教育振興会。昭和43年発足) が昭和58年に財団法人としての活動を停止する際、その代表者茅誠司氏とE L E Cの代表としての朱牟田理事が、円満に折衝を進められたことも記憶されるべきことと思う。

翻訳家としても令名ある朱牟田氏は——E L E Cでも翻訳に関する講演を一再ならずお願いしたことがある——周知のごとく故中野好夫氏が未完のまま残されたギボンの大著『ローマ帝国衰亡史』の完訳を目指して筆を振るっておられたが、昨年春頃から何となく体調に異常を感じられた様に察せられる節がある。平素はあんなに頑健であられたので、こんなに早くお別れするとは、返すがえす残念なことである。10月18日ご逝去。続いて11月7日（土）開催の英語教育研究大会当日には、開会の辞の中で、朱牟田常務理事のご遺徳を偲び、参加者一同の賛同を得て、暫時起立、黙禱を以てご冥福を祈った。

尚、朱牟田理事は、昭和53年秋号より、中島文雄氏のあとを継いで『英語展望』の主幹としてお世話を頂いたことを付記する。

（E L E C常務理事）

アメリカの人種と民族（19）

國弘正雄

高い人口伸び率

商売柄ずいぶんいろいろな紙誌に目を通すのですが、アメリカ・インディアンについてのいくつかの記事に出会いました。日本語の紙誌においてもです。そのいくつかをご披露することから今回のこのコラムをはじめることにします。

まずは嬉しいニュースです。

広島の中国新聞の10月28日号（夕刊）に出た記事ですが、A P共同とクレジットされていますので、他の地方新聞にも転載されたにちがいありません。

この記事によると、ただでさえ全国平均より6倍半も高いインディアンとエスキモーの出生率が、最近では未熟児の数が減ったことで丈夫に育つ子どもが増え、実質的な人口伸び率が一層高くなつたとのことです。これはワシントンのインディアン保健局で臨床予防部長をつとめるクレイグ・パンダーワーゲン博士の発表を受けてのこと、この結果、インディアンとエスキモーの人口は、1980年-84年にかけて13%もの伸びを見せた、といいます。アメリカ全体の人口増加率が2%であることを思うと、これはおどろくほどの大へんな高率です。

その理由として同博士があげているのは、妊娠中の女性がアルコールや煙草を自粛するようになった上、栄養にも気を配るようになった、という点で、もしこれが事実だとすれば、アメリカ・インディアンは飲んべえというアメリカ的常識に一大転機が来たというべきで、喜ばしくも大きな変化ということができます。

実は小生、この資料をワシントンに請求しているところとして、何れいま少し詳しい内容が入手

できると思っています。

米ソ共同教科書検討会議

次は毎日新聞の11月14日の夕刊に出た記事で、

米国 核軍縮より一足先に教科書修正で合意 ソ連

という見出しが翻っています。これは米ソ両国の教育専門家が11月初旬4日間にわたりウイスコンシン州はラシーヌで開いた「米ソ共同教科書検討会議」の結果もたらされた「歴史的な合意」を報ずる記事です。

お互いの国の教科書にあらわれた相手国についての誤った記述や偏見を取り除くことを目的としたこの会議は、「相互の教科書の質の向上の上で歴史的な進展」を見たとのこと、まずはめでたしめでたしでした。

この会議、双方の側が相手国教科書の「欠陥」を指摘しあう形で進められたのですが、その相互「検定」の主な対象の一つに、ソビエトの教科書の中にある「アメリカは開拓時代、原住インディアンの絶滅をはかるために天然痘をまき散らした」という記述があった、というのです。

これはいささか不正確というべきでしょう。原住インディアンの大量虐殺を行なったことは、すでに本稿でも取り上げましたが、そのため天然痘云々というのは、荒唐無稽といえましょう。

もっともアメリカの教科書の中にも、「ソビエトの乳牛はアメリカの乳牛より乳の出が悪い。ソビエトでは牛までが牧場内で自由な行動を許されてはいないからだ」式のケッサクな叙述もあるようですから、どっちもどっち、誰か鳥（カラス）の雌雄を知らんや、といいたくもなりますね。

なおこの会議で相互の応酬のあと一組をご紹介しますと、アメリカ側が、「ソビエトの教科書はアメリカ国内の貧困や都市犯罪を過大に記述しすぎている」と批判しているのに対し、ソビエト側が「アメリカはレーニンを赤の元兇として描くべきではなく、革命の父というしかるべき記述をすべきである」と応じています。

面白いやりとりですね。

なおこの共同会議、1977年に発足したものが79年にソビエトのアフガン進攻を契機に中断され、85年、ゴルバチョフ政権の発足とともに再開されたもので、ソ連の改革派路線の登場と軌を一にしている点がわたくしども注目を惹きます。

非インディアン社会入りは是か非か

次は11月23日の読売新聞朝刊の記事で、インディアンの子供は白人社会入りが幸福かという大見出しのもと、全米で論争に発展という中見出しつき、生みの親の返還訴訟、というタテ見出しが躍っています。

この事件、ナバホ族の未婚の母の3才の男子が、80年にカーターなる白人夫妻に引き取られマイケルと呼ばれ養子縁組を行なっていたわけですが、82年にいたり実の母親——birth mother といふ方があることは『國弘正雄 私家版和英』(朝日出版社)を参照のこと——と親族とがこの養子縁組を取り消し、この少年の引渡しを求めてきたほか、ナバホ族の自治組織もインディアンの子供が非インディアン社会に出ることに反対、母親側を支援、法廷闘争が長びき、全米的な論争に発展、レーガン大統領までまきこむ騒ぎになっていたのです。このところ、ナバホ族の居留地のいわば首都にあたるアリゾナ州はウインドーロックの部族裁判でやっと裁判が下り、カーター夫妻の養育権が認められ、一応の決着を見たというのです。

ABCテレビなど全米的なマスコミも大きく取り上げていた問題なので、とりあえずの和解を見たことはそれなりに評価できるのですが、この事件を通じ、インディアン居留地の経済的・社会的貧困がいまさらのように大きくクローズアップされたことは特筆されてしかるべきでしょう。居留地

——ユタ、ニューメキシコ、アリゾナ、コロラドの4州にまたがっています——に住むナバホ族の失業率が実に40%と全米平均の5~6%の数倍に達する上、子どものいない白人夫婦によるインディアンその他少数民族との養子縁組が日を追つて増えていることも、この問題の解決を遷延させた原因であると、この記事は指摘しています。

それにしても、ナバホ族固有の言語や伝統や習俗を身につけることのないままに、やみくもに白人社会に入っていくことへのナバホ社会の側の危惧はよく判ります。どっちつかずの marginal man になり、いわゆる identity crisis に直面する怖れが現実にあるからです。むろんことはナバホ族に限ったものではありません。現にニューメキシコ大学の調査によると、養子となったインディアンの若者の自殺率は、同世代全体の4倍も高いとのこと、いつの日にかマイケル君が、あちらを立てればこちらが立たず式の内面的な葛藤を体験する可能性は、決して小さくはないのです。

なお全くの序でながら birth mother の同意語には natural mother もしくは biological mother があること、一方、反意語には legal mother もしくは adoptive mother というのがあることをご紹介しておきます。くわしくは『國弘正雄 私家版和英』にお就きいただきましょう。

インディアンの医療に献身

次にご紹介するのは毎日新聞の1月17日号の記事で、インディアンの医療に献身するジョセフ・スチュワート博士、についての記事です。教授のイスを捨てて、いまも続く劣悪な生活、現場で実証 医師の使命、といった見出しがタテヨコに躍っています。

話題の主は、ニューメキシコ州はアルバカーキ市のインディアン・プレブロ文化センターのスチュワート博士で、元デンバー大学医学部教授、そのポストを自ら捨てて、インディアン治療の一線に身を投じたのは、アカデミズムを現場で実証するのが医師の使命、という召命感からで、いわばフランス革命当時の、百科全書派 (encyclopedists) 的な知識人もかくやの理想主義肌の

実践派です。保留地によっては90%という超高失業率をもち、大学卒業者は全国平均20%に対し、わずかに5%弱、ペストで死亡するインディアンがいまなお年に6～8人にのぼるなど、死亡率は全米平均の優に2倍、という実態が、同博士の決断と献身の背景にはあったようです。

同博士によると、インディアンへの社会的関心は40年前までと同じく、消退の一途をたどり、やがて、冬の時代に逆戻りしかねないところにさしかかっている、といいます。

60年代の後半から70年代にかけては、ベトナム反戦をきっかけに、さまざまな大衆運動がわきあがり、Black Powerなどと並んでアメリカ・インディアンによるRed Powerの動きも活発化しました。

ところが他の運動ともどもRed Powerの熱気も下降線をたどり、加えてレーガン政権の登場とともに連邦政府によるインディアン対策用の予算に大なたが振られ、内外の関心が冷えこんでしまったと、同記事は博士の沈痛な発言を伝えています。

全米で各部族——百とも三百ともいいます——あわせてたかだか二百万人という少数派だけに、ただでさえ二千万以上を数える黒人や、増大一方のヒスパニック系、七百万人を越すユダヤ系と比べ数的劣勢はおおいがたいのですが、彼らをめぐる社会的、経済的条件は、いまなお劣悪きわまりないというわけで、スチュワート博士の口吻や表情もしめりがち、ということのようです。

保留地をも追われる

ところでソビエトの教科書がアメリカ植民者とインディアンとの関係をどう取り扱っているかが米ソ間の会議で問題になったことに関連、では当のアメリカの教科書、それも中高レベルの歴史や社会科の教科書が、このテーマとどう向かいあつているかを紹介しておきます。

何れも文脈や前後関係ができるだけはつきりさせるために、かなり長文にわたるので、その点はお許しをいただきます。

最初は中学レベルの社会科の教科書で、少数民族問題をテーマとしたものです。

THE STORY OF GENOCIDE

1. Why is the story of the American Indian a story of genocide?
2. How did the Homestead Act affect the Indians?
3. What happened to Chief Joseph?

The story of the Indian in the United States is very much a story of genocide. Genocide is the killing of a whole people. In the year 1500, there were more than a million Indians in this land. By 1890 there were only 200,000 left. The Indians died from diseases brought by whites. Many were killed in battles with settlers and soldiers. And many died because they were not used to living on reservations. As time passed, Indians and whites grew to hate each other more and more. Some white people began to say, "The only good Indian is a dead Indian."

In 1848 gold was found in California. White settlers rushed there. Soon the massacres began. Miners and farmers killed many Indians. Why? They wanted the Indian's land. When peace finally came, 70,000 California Indians had been killed.

In 1862 Congress passed the Homestead Act. This law gave free land, a homestead, to those who would settle on it. Under this act, each new settler in the West got many acres of land. Soon whites had settled on most of the good land. Much of it had belonged to the Indians.

The government kept making new treaties with the Indians to get more land. In each treaty, the Indians lost all or part of their land.

About this time, the first large Indian massacre came in the Northwest. Settlers there, with the help of the army, broke the power of the Indians. Many chiefs were killed. Their people were placed on small reservations. White people took much of their land.

The best-known Northwest tribe after the massacre was the Nez Percés (NEZ PURS). Their leader was Chief Joseph (JOsef). The government tricked the Nez Percés into giving

up their lands and moving to a reservation. The Indians did not want to move. The reservation was too small to raise horses.

Being peaceful Indians, however, they said they would go. Then, as they were leaving, whites stole their horses. This was the last straw. The Nez Percés went to war.

With 200 men, Chief Joseph took to the mountains. He fought only soldiers. He did not harm the women or peaceful white families. But he could not win.

It was a winter day when he gave up. The sun was setting. Chief Joseph and his people came out of their hiding places in the hills. They had been eating dead horses to live. The chief knew that they could not last much longer.

(Ann Elwood: *Our American Minorities*, pp. 16-17)

(大意：大量殺りくの物語

- 1) アメリカ・インディアンについて語ることが、なぜ大量殺りくについて語ることになるのかを考えよう。
- 2) ホームステッド法案がインディアンにどう影響したかを考えよう。
- 3) ジョゼフ酋長の身の上はどうなったか。

アメリカにおけるインディアンについて語ることは、多く大量殺りくについて語ることに通じる。大量殺りくとはある人間集団の皆殺しを意味する。1500年この国土には百万人を上まわるインディアンが生存していたのに、1890年にはわずかに20万人しか生きのびてはいなかった。彼らインディアンは、白人がもたらした災殃によって命を失ったのである。

白人の植民者や兵士との戦いで落命したインディアンも少なくなかった。不馴れな保留地での生活がもとで死んだものも多かった。時が経つにつれ、インディアンと白人とは互いに憎しみの度を加えていった。「いいインディアンはみな死んでいる」と口にする白人すらあらわれた。

1848年、カリフォルニアで金が発見された。白人の入植者がカリフォルニアに急行、虐殺がはじまった。鉱夫や農民がインディアンを多く殺したが、彼らの土地に目をつけたのがその理由だった。平和が立ち戻ったときには、7万人ものカリフォルニアのインディアンが命を落していた。

1862年、連邦議会はホームステッド法を通過させた。この法律のもと、定着志望者にはホームステッド、つまりは只の土地が与えられることになったのである。新規の西部開拓者はだれでも大きな土地を手に

することができた。ほどなく白人は有望な土地の大部分に植民を了えたが、この土地の殆んどは、もとはといえばインディアンのものであった。政府はインディアンと条約を結ぶことで次々に土地を手にしていったが、条約が結ばれるごとに、インディアンは手持ちの土地の全部もしくは一部を手放すのだった。

最初の大規模なインディアンの虐殺がおきたのはちょうどその頃、北西部においてだった。軍の助けを借りた当地の植民者はインディアンの力を打ち碎いた。インディアンの酋長の多くは殺され、配下は手狭な保留地に移され、土地の多くは白人の手に帰した。

この虐殺ののち、北西部でもっともよく知られたインディアンの部族はネズブルスで、ジョゼフ酋長がそのリーダーであった。連邦政府は彼らに甘言を用い、土地を明け渡させ保留地に移るようしむけたが、インディアンはそれを望まなかった。保留地はあまりに小さすぎて馬を飼うことができなかつたからである。

だが生来、温厚な彼等は最終的には保留地に向うと告げ、出立の準備をしていたのだが、そのさなか白人が彼らの馬を盗んでしまった。堪忍ぶくろの緒が切れた彼らは、戦いを挑んだ。

二百人の男を率いたジョゼフ酋長は山にたてこもったが、兵士を相手にするだけで、婦女子や平和的な白人家族を傷めつけるようなことはなかった。でも勝つことはできなかつた。

ついに手を上げたのは冬のある日だった。太陽が沈もうとするころ、ジョゼフ酋長とその部下は山を降りた。死んだ馬を食べることで命をつないでいたのである。ジョゼフ酋長はそう長く持ちこたえられぬことを知っていた。)

ずいぶん長文でしたが、ここには白人とインディアンとのかかわりにおいて、われわれが最低知っていなければならないいくつもの事実と、key wordsないしはkey conceptsというべきものがひしめいています。この程度はアメリカやアメリカ英語を学ぶものの必須の常識といえるでしょう。とくにgenocideという、普通はヒトラーによるユダヤ人の虐殺に使われる強い言葉が、インディアン史に関して用いられている点がわれわれの注意を惹きます。

インディアンへの暴虐の歴史が多分に土地がらみであったことも、日本による朝鮮半島支配の経緯などとのからみで思いおこされてしまうべきかと思います。朝鮮民族もまた土地は公けのもので、私的所有権になじまないと信じていたからで、後

出するようにこの点はインディアンも同じでした。The only good Indian is a dead Indian.というシェリダン将軍の暴言については本稿でもすでにご紹介しました。

ジョゼフ酋長の降伏

ところでジョゼフ酋長が降伏した際の演説は有名で、白人といえどもさすがに心をゆさぶられたといいます。太平洋戦争終結時の、天皇による降伏演説を思い浮かべるといった小生の友人もいます。

以下はジョゼフ演説の一部を引用しつつ、鉄道の開設にからんだアメリカ野牛を白人がとりまくったことがインディアンによる反抗のきっかけであったこと、そして彼らが実に勇猛果敢な戦士であったことを垣間見せてくれます。

高校向けの歴史教科書から採りました。

To most of the tribes of the Great Plains, such as the Sioux, the Comanches, and the Blackfeet, fighting and horse-riding were all-absorbing sports and prowess in battle the highest virtue. They put up such an amazing fight against troops sent against them that it has been estimated that each brave killed by the soldiers cost the federal government a million dollars. But the cause of the Indians was doomed in any case, since they were almost entirely dependent on the buffalo for food, clothing, fuel, and shelter. When the herds were wiped out, the tribes had the choice of starvation or virtual imprisonment in reservations. In spite of a few victories, such as the defeat of General George Custer on the Little Big Horn in 1876, and heroic deeds, such as the 1,500-mile march of the Nez Percés under Chief Joseph in 1877, the result was a foregone conclusion. Chief Joseph's speech at his surrender summarized the hopelessness of the Indian cause:

Our chiefs are killed....The little children are freezing to death. My people...have no blankets, no food.... I want to have time to look for my children and see how many of them I can find. Maybe I shall find them among the dead. Hear

me, my chiefs; I am tired; my heart is sick and sad. From where the sun now stands, I will fight no more forever.

The report of the Secretary of the Interior to Congress in 1868 called their treatment by the United States government "revolting." In 1881 the attention of the country was focused on the matter by the publication of Helen Hunt Jackson's *A Century of Dishonor*. Mrs. Jackson pleaded that the whites stop "cheating, robbing, breaking promises." Her book led to the founding of the Indian Rights Association, devoted to improving the lot of the red men.

The early Indian reformers went on the probably mistaken assumption that the best thing for the red man would be to make him as much as possible like the white. Their attitude was reflected in the Dawes Act of 1887, which broke down Indian tribal organizations and divided some Indian reservations into 160-acre homesteads. Although the law was well intentioned, it did the Indians little or no good. They usually had little skill at farming and almost no conception of private ownership of land. They were too often at the mercy of greedy real estate speculators and grafting Indian agents. Between 1887 and 1934, they lost an estimated 86 million of 138 million acres. Most of the land left in their control was almost worthless. (H. W. Bragdon, C.W. Cole & S.P. McCutchen: *A Free People*. p.640)

(大意：大平原に住むスー族、コマンチ族、ブラックフィート族などの諸部族にとって、戦闘と乗馬は全身全霊を傾けるに足るスポーツであり、戦士として腕が立つことは最高の美德とされた。彼らは勇猛に戦い、彼ら一人を殺すのに連邦政府が要したコストは百万ドルにも及んだと推定されている。

とはいって、インディアンの命運は燐きていた。というのはアメリカ野牛に衣食住そして燃料をほとんど100%近く依存していたからである。野牛の群れが絶滅させられたときに、彼らとしては飢えるか、それとも保留地で事実上の虜囚の身をかこつか、二つに一つの選択を強いられたのである。

1876年リトルビッグホーンでカスターの率いる騎兵隊を全滅させるなど、何回かの勝利を手に入れた。1877年にはジョゼフ酋長のもとネズブルス族が1,500

マイルにわたる長征を行なうなど英雄的な事跡を数えることもできるが、結果ははじめから判っていた。降伏時におけるジョゼフ酋長の演説は、インディアンの目指すところがどれほど絶望的でしかなかったかを、如実に示している。

われわれの酋長は殺されてしまった。小さな子どもたちは凍え死んでいる。多くの人は毛布もなく食べ物とてない。時間があれば子どもを探し求め、何人ぐらいたち残ったか知りたいが恐らくは死者の中に見つけ出すことになろう。

皆さん、私はくたびれてしまった。心は萎え悲しみに満ちている。太陽がいまあるところから、私はもはや二度と再び戦おうとは思わない。

インディアンへの没義道を恥しく思っているアメリカ人は少なくない。1868年に時の内務長官が連邦議会に提出した報告書は、政府によるインディアンの処遇は「吐き気を催す」としている。

1881年、ヘレン・ジャクソン夫人の『不名誉の一世纪』が刊行された、この問題に全米の世論が集まつた。同夫人はインディアンを「欺し、強奪し、約束を破るのをやめるよう」訴えたのである。この本がきっかけとなって、インディアンの福利の向上を目指すIRAという組織が作られるに至つた。

インディアンの状態の改善をはかった初期の人々は、インディアンをできるかぎり白人と同じような存在にすることが一番よいのだという、恐らくは誤った前提の上に立っていた。この考え方は1887年のダウズ法に見える。部族組織を解体し、保留地のいくつかを160エーカーごとの自耕地に分けるというのが同法のもくろみだったが、善意に根ざすとはいへこの法律は、当のインディアンには大したプラスをもたらさないか、何のプラスにもならないかのどちらかだった。

彼らは農耕について何の技術もなく、土地の私有という考え方もないに等しかった。そこで不動産投機を業とする因業な連中や、汚職役人のなすがままにされることがしばしばだった。1887年から1934年の間に彼らが失った面積は、1億3千8百万エーカーのうち実際に8千6百万エーカーにも達し、手許に残った土地の大部分は無価値に近かった。)

アメリカ野牛がアメリカの風物の一環として重要なことはご高承のとおりですが、インディアン史においても見逃せない存在なのです。このバッファローという動物、かつてはペンシルヴァニアや南北カロライナまで拡がっていましたが、何といっても大平原地帯がその棲みかで、1865年ごろには1,500頭にも上ったと推定されます。

でもユニオン太平洋鉄道の開設がその数を半減

させた上に、その皮革や骨——肥料やスミ焼き用——のために徹底的に乱獲され、1883年ごろには絶滅寸前に追いこまれます。面白半分に殺してしまわる白人も多く、舌と肉のほんの一部を残して、あとは大平原の掃除人コヨーテの格好のご馳走、というありさまでした。自然保護も環境保全もありませんでした。当時のアメリカ人のクジラの乱獲もひどいもので、その末裔がいま捕鯨反対をヒステリックに唱えているのですから噴飯ですが、バッファローの場合は、大平原インディアンにとっては、生存基盤を脅かされる深刻きわまりない事態だったのです。

なお上記の用例でthe red men といいう方が何度か出てくることに注意して下さい。やや古くはこの表現、きわめて普通でした。

またカスターのことが出てきますが、何れ稿をあらためて取り上げることにします。

インディアンの眞実の歴史

このようにインディアンの歴史は、心ある白人にとってはまさに汚辱の歴史でした。それをしっかりと見据えようという一部のアメリカ人の知的正直さと道徳的勇気をかうべきでしょう。そしてたとえば中国に対する明々白々たる侵略行為——二千万人を殺したというのが昨年の7月7日に京都大学のセミナーで発表された最新の数字です——を「進出」などと言い抜けようとするが、どれほどおぞましく、司馬遼太郎氏も言うように知的社會的エネルギーの衰弱現象にすぎぬかを改めて痛感します。世にときめいている英語関係者の中にも、進出するかえ論者がおられます、あの手のレトリックには夢だまされぬようにしたいものです。

次の高校的教科書の冒頭の一節は、アメリカの良識を感じさせる、簡にして要を得た記述です。The real story of the American Indian has been hidden by clouds of misunderstanding. At last some of these clouds are being cleared away. This unit begins by explaining how Indians lived when the first settlers from Europe came to the new colonies along the Atlantic Coast. It describes the struggles that followed as these

settlers drove the Indians away, taking their lands and their hunting grounds. By the 1830's the United States had forced most of the Indians to move to lands west of the Mississippi. For the next fifty years the Indians were cheated, robbed and murdered. Sometimes they fought back, but they could not win. In the end they were placed on reservations. By 1890 most of them had been killed or had died from the terrible conditions under which they had to live. Congress and the states then did all they could to make the remaining Indians leave their reservations and sell their land to the endless waves of settlers. The Indians grew poorer and poorer. It was 1924 before they became citizens of the United States. It was 1948 before they gained the right to vote in all of the states. Indians still face great problems today. They remain the poorest minority in the country they once called their own land.

(M. Finkelstein, Hon. J.A. Sundifer & E.S. Wright: *Minorities: U.S.A.*, p.1)

(大意：アメリカ・インディアンの真実の歴史は誤解の雲にさえぎられてきた。漸くにしてこれらの雲のいくつかは取り払われるに至っている。本単元はまず、欧州からの植民者的第一陣が大西洋沿岸の植民地に

やってきた当時のインディアンの生活ぶりを叙述し、ついで彼らが、インディアンを追い払い、その土地や狩猟用地を取り上げるにともなっておきた争いを記述する。

1830年代までに合衆国はインディアンの大半をミシシッピー以西に追いやったが、それからの50年というものの、彼らは欺され奪われかつ殺害された。抵抗することもあったが勝ち目はなく、ついには保留地に入れられる破目になった。1890年までにその大部分は殺されるか生活条件の酷さのゆえに命を落としていた。

ついで連邦議会や各州は生き残ったインディアンを保留地から追い出し、その土地を次々にやってくる新植民者に売り渡した。かくしてインディアンは窮屈の一途をたどった。彼らがアメリカ市民権を手にしたのはやっと1924年、すべての州において参政権を手にしたのはさらに遅れて1948年のことであった。

彼らは今日なお大きな問題に直面している。かつて吾がものと呼んだ土地の上に住みながら、もっとも貧しい少数派が彼らなのである。)

思わず溜息の出るような、しかし「進出」などといううまやかしとは無縁な、過去との向かいあい方ではありませんか。「過去のあやまちに盲目なものは未来にも同じあまちをおかす」と喝破した西ドイツのワイゼッカーダ統領の昨年の発言を、「進出」論とのからみでふと思ひおこしてしまうのです。

(東京国際大学教授)

(56頁より続く)

向がある。期待音素群の修正段階で変音要素作用後の音素をカタカナで最近似音素表記することにより、学習者の心理的負担を軽減し、聞き取れない個所があつても全体の意味を把握させる訓練をすれば、listening activities を中断する事なく全体の聴解を試みるようになる。また同時に学習者が変音要素の作用する音声学的法則を経験的に会得することにより、音声的推聴能力が向上したこと、この1, 2の結果から言える。

次に、3, 4の結果から未習語を含む文の聴解は非常に困難であると結論できる。未習語には、既習であるがその usage が未習のものも含む。ある程度入力音声分析ができるようになった学習者の聴解力は、その vocabulary の大きさが重要な要素になると言える。従って authentic な音声入力を伴った vocabulary の増大が必要である。Reading によっても vocabulary は増大できるが、それに authentic な音声入力が伴わなければ、期待音素群が再び入力音素群と乖離する可

能性があり、何らかの方法で音声入力も同時にを行うことが望ましい。さらに入力音素群から spelling を連想できる能力の開発も重要である。Spelling が連想できれば、その意味は辞書で容易に調べることができ、そしてこのようにして獲得された vocabulary は authentic な期待音素群を伴っており、即実用可能なものとなる。序論で述べた「聞く」能力が accumulation of knowledge に重要であるという根拠も実にこの点にある。

今後の課題として、E 1 のように音を聞き間違えているが、それを何とか自分の vocabulary に照合して意味を推理するという音声的誤聴を補うという音声的推聴能力から、前後の context から無知の部分を入力音声の音感を参考にして推理するという意味的推聴能力の開発があげられる。ある程度習得の進んだ学習者は、このような意味的推聴能力を獲得することは経験的に分かっているが、そのプロセスが解明できれば、より効果的な「聞く」技能の指導が可能になり、また目標言語習得過程の解明への糸口にもなるであろう。

初期の英語辞書とその背景(その1)

小島 義郎

前回まで数回にわたって日本の歴史的な英和・和英辞書をとりあげてきたが、今回と次回の2回にかけてイギリスの初期の英語辞書(1604-1736)を話題として、その成立の背景と発展の跡を概観してみよう。

羅英辞典の分身としての初期の英語辞書

最初の英語辞典として知られているのはコードリー(Robert Cawdrey)の*A Table Alphabeticall*(1604)である。ただし、この辞書は英語による最初の一国語辞典とはいっても、ラテン語からの借用語を中心とする難解語、いわゆる「インクつぼ単語(inkhorn terms)」のみを収録しており、実際には羅英辞典に似た二国語辞典的色彩を帯びている。そしてこのような、二国語辞典的な性格を持った英語辞書がその後約1世紀にわたって次々と出版されてゆくのである。

なぜそのようなことになったのかについては次のような理由が考えられる。当時はイギリスの文芸復興期に当たっており、古典ラテン語・ギリシャ語の研究がさかんであった。多くの古典が英語に翻訳され、また学者たちは競ってラテン語で文章を書いた。トマス・モア(Thomas More)が*Utopia*(1516)を英語ではなくラテン語で書いたのはよく知られている。また学者や文人によって、ラテン語を中心とする古典語の語句が英語の中に大量に移入された。それは時には無軌道とも言えるほどの大移入の仕方で、語尾をちょっと英語風に変えただけのラテン語まがいの語が英語にあふれることになった。それらの語の中にはすぐに消えて記録に残らなかつたものもかなりあったはずだが、癪語にはなつたものの当時の文献に残ったり、あるいは初期の英語辞典に収録されて今日に伝わっているものもあり、またそのまま生き長らえて今日

では立派な英語の語彙の一部を形成しているものも多い。*OED*は癪語になった語も丹念に拾っているが、その中で当時の英語辞書に収録されているものをいくつか例にあげると、

depeculate (=to plunder 強奪する)
depeculation (n)

derelique (=to leave 放棄する)

essuriate (=to hunger 飢えさせる)

munificate (=to enrich 豊かにする)

munification (=protection 保護)

などのようなもので、これらは現在すべて癪語である。当時のイギリスには、このような外来語の氾濫に眉をしかめる純粹主義者もいたし、わけのわからない言葉に悩まされる人も多かった。そのような人々は、このようなラテン語まがいの言葉を、学者がペンとインクで勝手に作り出したわけのわからない言葉という皮肉を込めて「インクつぼ単語」という呼称を与えたのである。この呼称の初出は*OED*によると、1543年となっている。

しかし、それから半世紀ほど経つと、インクつぼ単語の中には知識階級の間で決まり文句のように使われたり、定着の兆しを見せるものもかなり現われ始めた。そこでインクつぼ単語を無視することはできなくなつたらしい。よく使われる語句は知つていなければ不便だということで、一般庶民の間にその解説書に対する需要が高まつた。そして、この需要に応えるべく難解語解説用の辞書に取り組んだのは学校教師たちであった。

*A Table Alphabeticall*の編者コードリーも学校教師であったが、その後の辞書の編者たちにも学校教師が多い。当時の学校では、まだ母国語(英語)教育はあまり行なわれておらず、専らラテン語・ギリシャ語などの古典語を教えることを中心としていた。したがって、当時の学校教師はみな

古典語のエキスパートだったのである。ただし、これらの辞書は学校の生徒向けでなく、一般向けであったことは、コードリーの辞書の表題の中に“for the benefit and helpe of Ladies, Gentlemen, or any other unskilfull persons”（紳士、淑女あるいは他のすべての教育を受けていない人々のために）とあるのを見てもわかる。とくに女性が当時のこのような出版物の主要な対象読者とされていたのは特徴的である。さて、コードリーの辞書が、当時の人々の需要に応えるものであったことは、出版以来数十年の間に4版を重ね、その後次々と同じ傾向の英語辞書が現われたことがそれを裏書きしている。

A Table Alphabeticall という書名は「アルファベット順の語彙表」という意味である。これは本文の各ページの柱には語順を変えて *An alphabeticall table of hard English words* となっている。コードリーの辞書のタイトルページには、延々と全ページに及ぶ長い書名が付いていて、その冒頭の部分が *A Table Alphabeticall* となっているのである。長い書名はその中にその本の特徴をすべて盛り込んだ形になっており、このように長い書名を付けるのは当時の習慣であった。次にその書名の最初の部分をあげる。(実際には下の引用とは別の箇所で改行になっているが、それは無視する)

A Table Alphabeticall, conteyning and teaching the true writing, and understanding of hard usuall English wordes, borrowed from the Hebrew, Greeke, Latine, or French, &c. ...

(注) vをuに置き変えた以外は原文のまま。

(アルファベット順語彙表。ヘブライ語、ギリシャ語、ラテン語、フランス語などから借用した難解な決まり文句の英語を収録し、その真の用法と意味を教える書。...)

内容について見るために、次にCの項目の冒頭の数語をあげる。

CAlamitie, trouble, affliction.

calcinate, to make salt:

calefie, make warme, heate, or chafe.

calygraphie, (g) fayre writing. (注) fayre=fair
calliditie, craftines, or deceit

calumnia, a discrediting by worde, or false accusation

camphire, kind of herbe.

capacitie, largenes of a place: conceit, or receiet.

§ **capuchon**, a hood

§ **cancell**, to undoe, deface, crosse out, or teare.

(注) 原書の見出し語は太字ではないが、見易くするために太字にした。また§はフランス語、g, grはギリシャ語、無印はラテン語からの借用を示す。

この辞書は収録語彙約2,500、八折版で本文122ページの小規模のもので、収録されている語は書名にもあるように、必ずしもラテン語からの借用語とは限らないが、ラテン語系が大部分であり、アングロ・サクソン系の日常語は一切収録されていない。また、上にあげた部分も見てもわかるように、当時はすべてがインクつぼ単語であつただろうが、今日から見ると普通によく使われる語もかなり含まれている。この部分の見出し語で、今日のスペリングと違う点を無視すれば、*OED*により廢語とされているのは、*calcinate*, *calefie*(=*calefy*)の2語と、*OED*に収録されていないのは *camphire* である。

書名の「アルファベット順」というのは、当時非常に人気のあったウィットルズ(John Withals)の『初歩者用小辞典』(*Shorte Dictionarie for Yonge Begynnners*) (1533) (初版以来コードリーの辞書が出版されるまでに13版が出版された) という英羅辞典が、アルファベット順ではなく、トピック別だったことから、それに対抗する意味でとくに強調的に付けられた表現であると思われる。

コードリーの辞書は、以上のように当時の主としてラテン語系難解語の解説書であったというほかに、もう一つの大きな特徴がある。それは Starnes & Noyes (1946) によると、クート(Edmund Coote)の *English Schoole-Master* (『英語の先生』) (1596) という、コードリーの辞書より8年前に出版された文法書兼辞書に載っている約1,500語のリストとその定義をほとんど借用し、また1588年出版の有名なトマス(Thomas Thomas)の『羅英辞典』(*Dictionarium Linguae Latinae et Anglicanae*) から40%以上の見出し語を借用し、しかも、トマスの英語の訳語を大量に借りて、クー

トの定義を補正したりしていることである。こういう点から言って、コードリーの辞書の創作性には大いに疑問が持たれるし、羅英辞典への依存度が非常に高いことから、果して純粋の英語辞書と呼べるかどうかという疑問も湧いてくるのである。事実、ランドウ氏 (S.I. Landau) (1984) によると、1552年に出版されたフレット (Richard Huloet) の *Abecedarium Anglo-Latinum* (『アルファベット順英羅辞典』) という辞典が、英語の見出し語に対するフランス語の語義とともに英語の語義も与えていることから、これが最初の英語辞書であるという説もあるという。

ただし、当時は著作権法もなく、他の作品からの無断借用はかなり大っぴらであったし、それにラテン語からの借用語の大量流入という文芸復興期の背景を考えれば、コードリーの辞書が、羅英辞典という二国語辞典を手直しする形で編集された事情は十分に理解できる。しかも、同様なことは、コードリー以後1世紀にわたって出版された他の英語辞書にも当てはまるのである。

ところで、コードリーの辞書を見ると、最初の英語辞書がこの程度のものであるならば、それ以前の辞書はもっと原始的で幼稚なものだったのでないかと考えたくなる。しかし事実は全く逆である。*A Table Alphabeticall* の出る以前、つまり16世紀の二国語辞典は、当時としてはかなり高度な発展を遂げたものであった。日本でも辞書は漢和辞典という二国語辞典の形でスタートしたが、イギリスにおいても、羅英辞典を中心とした二国語辞典が先に発達している。次にその点について述べてみよう。

16世紀の二国語辞典

16世紀はイギリスの辞書史において特筆すべき時期である。G. Stein (1985) の巻末の年代別リストを見ると、1500年からコードリーの辞書が出た1604年までの約100年間に、主なものだけで30を超える新刊の二国語辞典、三国語辞典が出版され、重版を加えると200回以上の辞書の出版が行なわれている。これは平均すると、3、4年おきに1篇ずつの新刊辞書が出版され、重版・増刷を加えると、毎年平均2篇の辞書出版が行なわれたこと

になる。たとえば、コードリーの辞書の出版2年前の1602年には新刊1篇、重版3篇が、前年の1603年には新刊1篇、重版1篇が出版されている。

このように16世紀の辞書が隆盛を極めたのはひとえに印刷術の発明のおかげである。もちろん文芸復興による学問の発達、通商貿易の発達などの社会情勢が背後にあるわけであるが、もしも印刷術がなかったならば、このように大量の辞書を作ることは不可能であったろう。キャクストン (William Caxton, 1422?-91) がウェストミンスターに初めて印刷機を据えつけたのが1476年で、イギリスで最初に印刷された辞書は作者不詳の羅英辞典、*Promptorium Parvulorum* (=The Storehouse for the Little Ones) (1440) で、1499年にキャクストンの弟子の1人ピンソン (Richard Pynson) によって印刷された。ラテン語の辞書には「羅英」と「英羅」があり、*Promptorium* は知られている中では（そして印刷された中では）最初の英羅辞典である。題名の示すとおり、初学者用の辞典で、当時人気があり、需要も大きかったので印刷の対象に選ばれたのだろう。

ところで、印刷術がもたらされる前の辞書はすべて手書きの写本であった。そのような辞書がいったいいつごろから作られ始めたかを特定することはなかなか難しい。また、それは辞書と呼ぶべき条件は何かという、辞書の定義に関係することでもある。中世紀の最初のうちは、ラテン語のテキストを読む際にテキストの語句に註を付け、それを集めて語句集のようなもの (glossary) が作られていたが、それらにはまったく個人的なものもあり、また僧院や学校などでまとめて使われたものであった。これらは始めのうちは見出し語がテキストに出てくる順に並べられていたが、次第にトピック別やアルファベット順に並べかえられるようになってくる。一般的には、このような編集作業が加わったものを辞書と呼んでよいであろう。このような古文書としての語句集には、古いものでは8世紀ごろの古英語時代のものもいくつか現存していて、それぞれ保存されている図書館、博物館の名または所在地名を付けて、the Leiden Glossary (ライデンはオランダの都市), the Erfurt Glossary (エアフルトは東ドイツの地名) な

どと呼ばれている。

以上のような手書きの時代がかなり長く続き、5世紀には、1440年に前掲の最初の英羅辞典 *Promptorium Parvulorum* が現われたのであった。そして、16世紀になって、印刷術の発展とともに、どっと堰を切ったように辞書が現わることになった。では16世紀に出版された辞書にはどんなものがあり、またその内容はどうであったろうか。実は残念ながら、筆者の手もとに資料が不足しているし、また本稿は英語の一国語辞典について述べることを主眼としているので、当時の二国語辞典の中から現在でも名の知られている少数のものを選び G. Stein(1985) に掲載されている資料を参考にしながら事実関係だけを概観してみよう。

16世紀の辞書の中で最初に現われたのは、作者不詳の *Ortus Vocabulorum* (=Garden of Words (1500)) という羅英辞典である。Ortus は正しくは Hortus であって、h が脱落したもの。キャクストンの弟子の Wynken de Worde によって印刷された。1538年には、エリオット (Sir Thomas Elyot) の *Dictionary* が出版された。エリオットは16世紀の有名な文人であり、この辞書は羅英辞典という二国語辞典ではあるが、“Dictionary”という英語が辞書の書名につけられた最初のものとして知られる。(ただし、1548年以後は後述のようにクーパーによる改訂によって, *Bibliotheca Eliotae* とラテン語名に変更されてしまった。) また、これ以前の辞書はたいてい作者不詳であるが、この辞書は編者が明らかな最初の辞書である。

16世紀の羅英辞典の中で、後述のトマス (Tomas Thomas) のものと並んで最も有名であり、また傑出したものはクーパー (Thomas Couper) の *Thesaurus Linguae Romanae et Britannicae* (=The Storehouse of Latin and English) (1565) である。この辞書は1,800ページの大冊で、アルファベット順を基本として、派生語が今日でいう追い込み見出し(run-on)になっている。しかも、キケロ、ヴァージルなど古典ラテン語の有名作家たちからのかなりの引用例文を含み、簡単な挿絵(木の植え方の配列を○印で示す単純なものだが)も含む、当時としては画期的な

辞書である。総ページ数はもちろん、引用例文、挿絵などという点を考慮すれば、コードリーの辞典よりはるかに進歩したものと言えよう。

クーパーという人は貧しい家に生れ、苦学の末教師となり、後にリンカーン州や、ウィンチスターなどの司教となった人であるが、オーブリー (John Aubrey) の『小伝記集』(*Brief Lives*) にある次のエピソードは多くの書物に引用されて有名である。クーパーの妻は、彼が毎晩遅くまで起きていて辞書の仕事をするのが不満であり、彼が *Thesaurus* を半分ほど仕上げた時、彼の書斎に入り、彼の労作の原稿を全部持ち出して暖炉の火にくべて燃やしてしまった。そのような悲劇にもかかわらず、彼は学問の進歩への情熱もだしがたく、再び最初から仕事をやり直して遂に辞書を完成したというのである。

クーパーはその他にも、前述のようにエリオットの辞書の改訂も行なっている。その際書名を *Dictionary* という英語から *Bibliotheca Eliotae* (『エリオット辞典』) というラテン語に変えた。当時は辞書名には英語が使われることはほとんどなく、thesaurus (=storehouse 宝庫) とか、hortus (=garden 庭) とかいうような隠喩的なラテン語が使われていた。この傾向は18世紀まで続き、ジョンソン (Samuel Johnson) 直前のペイリー (Nathan Bailey) の辞典 *Dictionarium Britannicum* (1730, 1736²) にまで及んでいる。トマスの *Dictionarium Linguae Latinae et Anglicanae* (=The Dictionary of Latin and English) (1587) はクーパーのものより22年後の出版である。この年にはクーパーの *Thesaurus* の第5版(最終版)が出ている。トマスの辞書は人気があり、1644年まで増刷され、当時の標準とされた辞書であった。したがって、コードリーがこの辞書を参照せざるを得なかった事情はよくわかる。

トマスという人はケンブリッジ大学の最初の印刷担当者であったが、種々の辞典を印刷し、親しくそれらの内容に接する機会があったので、先行の辞書の内容を熟知していた。彼は主としてクーパーの *Thesaurus* とモレリアス (Galielms Morarius) の *Commentarii* という辞書からその材料を借りて辞書を作った。この辞書にはアクセント

を示すという形で発音記号が付けられた。

以上のほかに、注目すべき16世紀の二国語辞典は、前掲のウィットルズの『初歩者用小辞典』(1553) はやはり前掲のフレットの *Abecedarium Anglo-Latinum* (『アルファベット順英羅辞典』), (1552) である。ウィットルズのものは当時人気があり、多数の版を重ねたことは前述したが、この辞典は見出し語がアルファベット順ではなく、トピック別であり、使用者の連想的効果を活用するように作られていた。フレットの *Abecedarium* は収録語彙26,000の大冊であるが、見出し語には単語だけでなく、かなりの長さのフレーズが入っている。このことは、フレットが羅英辞典の記述をそのままひっくり返しにして英羅辞典を作ったことを示している。このような二国語辞典の作り方は現在ではもちろんあり得ない。

ラテン語以外の外国語と英語との二国語辞典として、現在でも歴史的名声を保っているのは、フローリオ (John Florio, 1553–1625) の伊英辞典『言葉の世界』(A Worlde of Wordes) (1598) である。チェンバーズ社の『人名辞典』(Biographical Dictionary) によれば、フローリオという人は、イタリー系のプロテスタント教徒を両親としてロンドンで生れた二世の英国人で、オックスフォード大学の外国語指導教師(tutor)，また後に王室のイタリー語講師も務め、モンテニュの翻訳者 (1603年) としても知られ、ほかに種々の著作もある学者であったらしい。この辞書には、語法的な註やシチュエーションの説明も含まれており、現代風に言えば語用論的配慮も施されていた。現在から考えると、伊英辞典というのはそれほど注目する価値がないようにも思われるが、文芸復興期の当時にあっては、ルネッサンスの本場であるイタリーの用語は非常に重要な地位を占めていたのである。

17世紀の英語辞書

さて、以上のような二国語辞典全盛の雰囲気の中から17世紀の英語辞書は生まれたのであった。当時は、学校で教え、大学で研究するのはラテン語・ギリシャ語の文献であり、辞書といえば羅英辞典、伊英辞典をさし、学習用の実用的辞典なら

英羅辞典であった。英語は庶民の日常の言葉ではあったが、学校で教えたり、学問的に研究したりする対象ではなく、まして英語の辞書を作ることなどは考えられもしなかった。

しかし、前述のように、インクつぼ単語が増え、その解説書の必要性が感じられるようになったことからコードリーの辞書が生まれたのである。したがって、当時の雰囲気からいえば難解語解説のための辞書は単なる単語集でよかつたし、クーパーやトマスのもののようなりっぱな辞書である必要はなかった。今でこそ、コードリーの辞書は史上最初の英語辞書として大変な名誉を受けているが、当時としてみれば単なる実用的参考書の一つに過ぎなかつたのである。それに、コードリー自身にも最初の英語辞書を作るのだという気負いも意識もなかつたであろう。その証拠に *A Table Alphabeticall* のはしがき (To the Reader) を見ても、どこにもこれが最初の英語辞書だなどとは書いていない。したがって当時の英語辞書が16世紀の二国語辞典と比べて質的にはるかに劣るものであったことは仕方のないことであった。英語辞書が質的に改善され、辞書としてのりっぱな身分を確立するにはそれからさらに1世紀以上の時日を要したのである。

さて、一般にジョンソン辞典 (1755年) 以前の辞書は難解語解説書として十肥一からげに扱われる傾向がある。たしかに、コードリーからジョンソン直前のペイリーに至る辞書は難解語解説書としての共通の性格にあるが、年代を追うごとに発展が見られ必ずしも一様ではない。そして、18世紀初頭の1702年に出版されたカージー (John Kersey) の『新英語辞典』(A New English Dictionary; 以下 END と略す) は、good, bad, in, onなどの日常的アングロ・サクソン系基本語、機能語を見出し語の中に加えることで、中尾啓介氏 (1985) が「Cawdrey 以来の英語辞書の伝統に対してはっきりと訣別を宣言した」と言っているように、初期の英語辞書の中で一つの注目すべき改革の行なわれた作品であった。この点については次回にもっと詳しく述べる。

コードリーの辞書のあと、ペイリーまでの約130年間に出版された主な英語辞書は次のとおりであ

る。

- John Bulloker: *An English Expositor*, 1616
Henry Cockeram: *The English Dictionarie*, 1623
Thomas Blount: *Glossographia*, 1656
Edward Phillips: *The New World of English Words*, 1658
Elisha Coles: *An English Dictionary*, 1676
John Kersey(?): *A New English Dictionary*, 1702
John Kersey による上記 Phillips (1658) の改訂版, 1706
John Kersey: *Dictionarium Anglo-Britannicum*, 1708
Nathan Bailey: *An Universal Etymological English Dictionary*, 1721
———: *Dictionarium Britannicum*, 1730, 1736 (改訂版)

プロカーの書名にある *expositor* は「解説書」という意味で、この辞書はコードリーの辞書に続く第2の英語辞書とされている。書名の中に“the hardest words in our Language (英語の中の最も難解な語)”を教える辞書と謳っており、難解語解説書を目的としたものである。プロカーの辞書にはコードリーの約2倍(5,000)の語彙が収録されており、部分的には *A Table Alphabeticall* によっているが、大部分の定義はトマスの羅英辞典 *Dictionarium* (1587) から借用している。この辞書は1641年にプロカーが死んだ後にも何回も増刷され18世紀初頭まで使われた。

次にコッカラム (Henry Cockeram) の『英語辞書』(*The English Dictionarie*) を見てみよう。この辞書も書名に“An interpreter of hard English words (英語の難解語の説明書)”とあり、難解語解説書として作られたことは明らかであるが、この辞書は先行の2辞書と違って *Dictionarie* という語を書名に使っている点がユニークである。次にほんの一部に過ぎないが、同辞書のCの項の任意の箇所の記述をあげてみよう。

- Commotrix**, A maid that makes ready and unready her Mistris. (女主人の着物を着せたり脱がせたりする女中)
Communicable, That which may be imparted to another. (他人に伝えられること)
Communion, A partaking together. (食事でお相

伴すること)

- Community**, Fellowship in partaking together.
(いっしょに食事や仕事をする仲間)
Commulceate, To asswage (怒りなどを静める)
(注) 原書では見出し語はイタリック。

以上の中で、最初の commotrix の定義は現代の我々の知っている英語で考えるとまことに奇妙な定義であると Starnas and Noyes (1946) は書いている。同様な定義はコッカラムのあちこちに見られる。たとえば、

- Parentate**, To celebrate ones Parents Funerals
(両親の葬儀をとり行なう)

もそうである。上の中で commulceate は、OED にも収録されておらず、parentate は廢語としてあがっている。

コッカラムの辞書は全体が3部から成っており、第1部が難解語を平易な英語で説明する部分、第2部は日常的な英語に対する難解語を与える部分であり、第3部は動物、魚類、ローマ神話の神々、都市名などを解説する百科的な部分となっている。つまり、第1部は羅英辞典、第2部は英羅辞典という形式で、いわば英和、和英の二国語辞典の合本のような構成となっているのである。このコッカラムの辞書の構成自体が同時の英語辞書が二国語辞典的色彩を帯びたものだったことを証明している。(次回に続く)

(早稲田大学教授)

〔参考文献〕

- Sidney I. Landau: *Dictionaries*. 1984
Lexicographica, Series Major 9, Gabriele Stein: *The English Dictionary before Cawdrey*, 1985
中尾啓介「E. Coles と J. Kersey——英語辞書史より」
『電気通信大学報』vol.35, No.2, 1985

- De Witt T. Starnes & Gertrude E. Noyes : *The English Dictionary from Cawdrey to Johnson 1604-1755*, 1946
他に文中の辞書。

英語辞書物語

- (1) 河村重治郎と『クラウン英和』(1987年 No.89)
(10) 岩崎民平と英和辞典 (1987年 No.88)
(9) 斎藤秀三郎と英和・和英辞典 (1986年 No.86)

成人の第二言語習得の事例研究

ELEC 情報・資料および分析研究グループ 田中 春美

英語教育・外国語教育の広汎で雑然とした分野の中で、最近は第二言語習得 (second language acquisition) と銘打たれた題名をもつ論文や論文集が、目立って多くなってきている。もちろん、これは、1970年代から心理言語学 (psycholinguistics) の中心的な下位分野として発達した、母語 (native language) または第一言語 (first language) の言語習得 (language acquisition) の研究になぞらえた名前であるが、そこには暗黙のうちに、第二言語習得に第一言語習得との共通性・類似性を求める願望が含まれている。そのほか、これまで英語教育・外国語教育というと、言語学・心理学・教育学などの他科学に依存して、独自の学問的基盤がなく、理論と実践が混在して体系化しにくいと考えられてきたが、その誤信を打ち碎いて、第一言語習得の研究にひけをとらぬ分野に磨き上げようという、期待もこめられた名前である。

そもそも、第二言語 (second language) という用語は、幼児が平常な環境で周囲から最初に学ぶ言語（したがって第一言語）——すなわち普通には母語——に対して、二番目に学ぶ言語を指していた。ところが、二番目に学ぶ言語の役割が、地域社会（時には国家）によって著しく違うために、それが日常的に、あるいは同一国家の異民族間の伝達に使われるか、そうでないかによって、前者の場合を狭義の第二言語、後者の場合を外国語 (foreign language) と、呼び分けることも行なわれるようになった。具体例で言うと、かつて英國の植民地であったインドやその周辺の数か国は、異民族間の接触ばかりでなく、教育の場において

もほとんど英語が使われており、狭義の第二（地域によっては第三・第四）言語であるが、日本のような（主として）单一民族国家の場合は、外来語（これは発音の同化が生じておらず、しばしば英語国民には理解不可能であるから、外国語とは言いがたい）を除いて、英語も他の言語も（韓国語・アイヌ語のわずかな例外以外）、第二言語として日常的に使われることはないから、外国語ということになる。もちろん、現実世界の状況は、地域や国により実に多種であり、一種の連続体 (continuum) をなすから、厳密にしようとするほど、この区別をつけにくくなる面もある。

しかしながら、広義の第二言語——つまり、外国語も含め、時には第三・第四言語さえも含めて、第一言語以外のすべての言語——という使い方も普及しており、例えば大学の学科の名前（ハワイ大学の場合、Department of ESL=English as a Second Language）やそこで教えられる科目名（例えば Second Language Testing など）においては、当然のことながら、第二言語としての英語の教師またはその志望者ばかりではなく、外国語としての英語の教師やその志望者にとっても、有益な事柄が教えられている。第二言語習得と言う場合の「第二言語」も、この広義の意味で使われている。しいて両者を区別して、第二言語習得に対して「外国語習得」 (foreign language acquisition) と言うこともできるが、まだこれは普及した用語とは言えない。第二言語習得研究のこれまでのまとめを試みた Rod Ellis (1986) は、その点について次のように言っている。(p.5).

Second Language acquisition is not intended to contrast with *foreign language acquisition*. SLA is used as a general term that embraces both untutored (or 'naturalistic') acquisition and tutored (or 'classroom') acquisition. It is, however, an open question whether the way in which acquisition proceeds in these different situations is the same or different.

この引用の後半で触れられている「指導を受けない」または「自然のままの」習得と、「指導を受けた」または「教室での」習得との区別は、わが国でも有名な Krashen (1981) の習得 (acquisition) と学習 (learning) の使い分けに相当するが、ここでは周知のこととして説明を差し控える。ただ、第二言語習得と言う場合の「習得」のほうも、上の Ellis の使い方でも分かるように、やはり「学習」を含めた広義の意味で使われている、ということを付記しておきたい。したがって、Ellis (1986) の第 9 章は 'The role of formal instruction in SLA' と題され、Krashen の「学習」の面をフルに扱っているのである。

× × ×

さて、このような意味での第二言語習得の研究がカバーする領域は、極めて広く多岐にわたり、ほとんどこれまでの英語教育・外国語教育の研究が扱ってきた大部分の話題をカバーし、さらに関連諸科学（例えば生成文法を代表とする言語学、第一言語習得を中心分野とする心理言語学、二言語併用や言語変異を扱う社会言語学、言語と大脳の関係に注目する神経言語学、そしてもちろん教育学・心理学・社会学・統計学など）によって与えられてきた知見を裏づけとして、従来は未開拓な領域にまで足を踏み入れつつある。その一つの事例が、誤りの分析 (error analysis) の研究、特に第二言語学習者の誤りの原因究明から派生した、Selinker (1972) などの言う「中間言語」 (interlanguage) 仮説と、それにまつわる研究であるが、最初は単なる推論・仮定や、特定時点の複数の学習者がたまたま犯した誤りの抽出見本に基づく研究であったものが、最近では、個人の学習者の長期にわたる詳細な観察に基づく事例研究 (case study)，いわゆる長期研究 (longitudinal study) が

いくつか発表され、注目を浴びている。特定の時点で数多くの被験者を対象とし、統計的に処理するような研究——しばしば断面研究 (cross-sectional study) と言うが、大量見本 (統計) 研究 (large sample (statistical) study) とも呼ばれる——に比べて、このように 1 人または数人の事例研究は、選んだ被験者の特性に左右され、一般化することがむずかしく、最悪の場合には信憑性さえ疑われる危険をはらんでいるが、反面、その人の習慣や（言語の場合は）体系の実体や発達の具合を明らかにできる、という貢献をする。心理言語学における幼児の言語習得の分野も、同じように 1 人または数人の幼児の長期にわたる事例研究によって、多くの新事実が明らかになり、長足の進歩をとげたのである。

このような個人の学習者の第二言語習得事例研究のうちでも、学齢前の幼児や学齢期の児童の研究は比較的多かったが、学齢期を過ぎた成人の研究は極めて少ない。おそらく、その中で最もよく知られているのは、現在カリフォルニア大学ロサンゼルス校（いわゆる UCLA）の John H. Schumann による博士論文 "Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis" (1975) で扱われた、コスタリカ共和国からの移民 Alberto (当時33才) の場合であろう。もともと、この研究は、Schumann がハーバード大学の大学院生であった折に、教育学部の指導教授 Courtney B. Cazden を中心とする研究プロジェクトとして、大学院生 3 人——他の 2 人は、Herlinda Cancino と Ellen Rosansky——と 4 人で、6 人のスペイン語を母語とする話し手の英語習得を、10か月にわたって観察した長期研究の一部であった。プロジェクト全体としては、幼児 2 人（ペルトリコからの 4 才半の Marta, コロンビア共和国からの 5 才の Cheo）・学齢期または青年期の児童（やはりコロンビアからの 10 才半の Juan, その兄の Jorge）・成人 2 人（ペルー共和国からの 25 才の Dolores, そして Alberto）を選び、観察者との会話を中心として、時に意図的なデータ抽出 (elicitation) や事前に計画した社会言語学的交流 (Pre-Planned Sociolinguistic Interactions, 略して PPSI) ——レストラン、博物館、パーティーな

ど、実際の場面の中で被験者と実験者が自然な対話のやりとりをし、それを第三者が録音しながら転写し、場の状況をメモする——を試みた。このような観察と記録を2週間に一度、毎回1時間前後をかけて、データを集めた。全体的な成果は、スポンサーの米国教育研究所(National Institute of Education)への最終報告(1975)にまとめられているが、3人の大学院生達はそれまでに、学会や専門誌で何回となく中間報告をしている。その中で特にSchumannは、Albertoの事例を基に博士論文を書き、後にそれを改訂増補して、一躍彼を有名にした *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition* (Newbury House Publishers, 1978)として出版したのである。

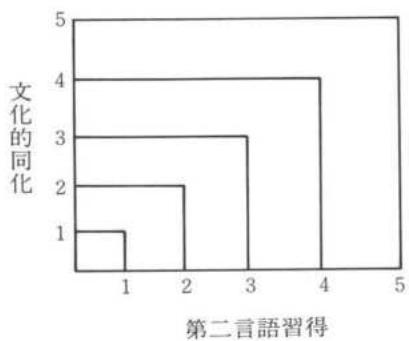
ごくかいつまんで、この本の内容を紹介すると、まず第1章(Introduction)で、4人の研究の目標、被験者(一応6人全員)の紹介、データ蒐集の方法、その分析の仕方、研究の焦点(さまざまな要因の設定)などを述べ、第2章から第4章までは、Albertoの言語的特徴(否定・疑問・助動詞・所有格・過去時制・複数形・進行形など)を整理・記述し、特に助動詞の用法を極めて詳細に分析、第5章で以上の結果を総括する。それによると、彼は、観察した10か月間であまり進歩が見られず、否定はno Vが多く、後で少し don't Vを一語として使うようになった程度、疑問はほとんど語順を変えず、助動詞はbeとcanだけ、所有格'sや過去時制語尾-(e)dはほとんど現われず、複数語尾は85%、進行形語尾-ingは60%ぐらい使っていたという。一口で言うと、Albertoの英語は極めて単純化されており、いわゆるピジン英語(pidgin English)と大変よく似た特徴を示している、ということになる。

次に、Schumannは、なぜAlbertoの英語がこのように進化しないかの理由づけを試み、第6章では、言語適性テストや知能テストなどの結果は、施行言語が英語であるハンディキャップを考慮すれば、Albertoの適性や知性は正常であり、英語習得が進歩しない理由にはなりえない、と判定する。続いて、第7章で、社会的要因(被験者の母語と第二言語との優劣関係、被験者の第二言語社会へ

の同化の程度、被験者仲間の連帯度など)を考慮して、社会的距離(social distance)という概念を立て、Albertoとその仲間のようなラテン・アメリカ系の労働者達の場合には、仲間との交流がほとんど主で、英語国民とは社会的距離が大きく、それが彼の英語の進化を妨げていると考える。さらに、心理的要因(言語ショック、文化ショック、動機づけ、自我浸透性(ego permeability)——自我を抑えて他グループの人達に感情移入ができること——など)を配慮して、心理的距離(psychological distance)を測ると、これもAlbertoの場合には大きく、英語の進化の妨げになっているという。第8章では、年齢と言語習得の関係が論じられるが、これはAlbertoの場合、決定的要因ではなく、むしろ第9章で扱われる認知的要因や情緒的(affective)要因が、第二言語習得への制約として働き、習得成果をピジン的なものにする可能性があるという。最後の10章(Conclusion)は、以上の2章から9章までの知見の要旨を繰り返し、特に実証的裏づけの乏しい諸要因の理由づけを確認するための、将来施行されることが望ましい各種の実験方法を論じている。付録として、第4章で詳細に扱った助動詞の分析資料を読者自身が確認できるように、かかわりのある発話すべてをリストアップし、さらに、被験者の英語や英語国民に対する態度や動機づけに関するアンケートの結果を示している。

最初Schumannは、このような自分の結論——つまり、第二言語学習者(またはそのグループ)は、目標言語(target language)である第二言語やその使用者達に対して、大きな社会的・心理的距離を持てば持つほど、その習得が阻害され、ピジン化された形の習得状態にとどまってしまう——とそれに基づく予測を、「ピジン化仮説」(pidginization hypothesis)と名づけていたが、その後、周辺的な研究の進行とともに、さらに多くの要因を考慮に入れ(社会的要因・情緒的(以前は心理的)要因・認知的要因・適性的要因に加えて、性格的(personality)要因・生物学的要因・個人的要因・入力的要因・教育的(instructional)要因などを追加し、例えば学習者の内向性・外向性・右脳・左脳の優勢性、学習方略の選び方、入力の頻度・

複雑度、学習の方法・テキスト・期間・集中度なども含める), 第二言語学習を学習者の文化的同化(assimilation)の一部としてとらえる立場に視野を広げ、そのような考え方を「文化的同化モデル」(assimilation model)と呼ぶようになった。それによれば、決して一対一のような単純な対応ではないが、学習者の文化的同化の度合いが、その人の第二言語学習の度合いを大きく規定し、理想化・単純化した図式で示すと、次のようになるという。



つまり、文化的同化が進むほど(1→5), その学習者の第二言語習得もそれに伴って進歩し(1→5), 脱ピジン化(depidginization)していく、というわけである。その点、問題の Alberto の場合は、付録のアンケートでは、英語と英語国民が好きで学習意欲が十分あるように回答しているが、実際にはコスタリカ移民の限られた仲間との交際が主で、職場でも必要がなければ英語国民とあまり交流せず、文化的同化の度合いが低いために、第二言語としての英語の習得も初期の段階にとどまっている(ピジン化), と説明できる。

このような Schumann のモデルに対する批判・代案も多く、例えば同じ UCLA の Roger W. Anderson による修正案(Nativization Model), 英国の H. Giles による社会=心理学的な Accommodation Theory, UCLA の E. Hatch の Discourse Theory, 前述の Krashen の諸仮説(特に Monitor Model), 生成文法や第一言語習得と密接にかかわる Universal Hypothesis, 神経言語学(neurolinguistics)に裏づけを求めた J. Lamen-

della と前述の Selinker の Neurofunctional Theoryなどがあるが、それらについては Ellis(1986)が詳しく(特に第10章), 自分自身の代案(Variable Competence Model)まで出している。しかし、この本は近く、牧野高吉氏(北海道教育大学釧路分校教授)により、『第二言語習得の基礎』(NCI)として翻訳・出版されることになっているので、各モデル・理論・仮説の説明は省略させていただく。要するに、生成文法・第一言語習得研究からの示唆・刺激ばかりでなく、Krashen や Schumann などの試案が引き金となって、第二言語習得の諸相に関する理論構築が、今や花ざかりであり、この方面に多くの優秀な学者・教師達の関心が集まっているのである。Krashen を生成文法初期の Chomsky になぞらえる人もあるが、それはともかくとして、この20年あまりの第二言語習得研究は、生成文法発展の最初の20年あまりに匹敵するような熱気をはらんでいることは、確かなようである。

× × ×

しかしながら、理論の構築にとっても、構築された理論の評価にとっても、実証的研究は不可欠であり、理論の命運を左右することにもなりかねない。その意味で、大学の紀要に発表されたために、第二言語習得研究者達の間でまだ十分に知られていない(例えば、上記の Ellis(1986)の参考書目には挙げられていない)が、Schumann の Alberto の場合に負けず劣らず重要な成人の長期研究として、ハワイ大学マノア校(いわゆる UH, または UHM)の Richard W. Schmidt による West の場合がある。Schmidt は、ブラウン大学言語学科の Ph. D. (博士号)を持ち、現在ハワイ大学英語教育学科(前述の Department of ESL)の学科長として活躍し、同学科に博士後期課程(Ph. D. コース)を設立する努力を続けておられる。一昨年(1986年)秋の慶應大学における大学英語教育学会(JACET=Japan Association of College English Teachers)第25回全国大会において、あいにく Sir Randolph Quirk, Gabriele Stein ご夫妻の特別講演の翌日で目立たなかったが、非常によくまとまった明晰な特別講演を行なった人物であり、ハワイという土地柄の影響もあるが、非常な親日家

である。本年(1988年)3月3日から6日にかけてハワイ大学で開かれる予定の、第8回Second Language Research Forum(略してSLRF[slə:f])でも、学科を代表して全体講演(plenary lecture; 四つのうちの一つ)を行なうことになっている。

それでは以下に、Schmidtがハワイ大学言語学科の紀要 *University of Hawaii Working Papers in Linguistics* Vol. 13, No. 3 (1981年9月—12月)に発表した論文“Interaction, Acculturation and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of an Adult”(pp. 29—77)により、Wesの第二言語習得の事例と、それについての問題点を考察することにしよう。このWes(仮名)と呼ばれる人物は、観察・研究された時点で33才の日本人芸術家であり、1977年に初めてハワイに来た際、大変その土地柄・生活様式が気に入り、翌年3か月、その翌年6か月、さらにその翌年は8か月、そしてついに1981年には、移民としての資格をかち取った。Wesは中学校を終えてすぐ、有名な画家の見習いとして住みこんだので、日本の中学校の英語の授業は受けていたわけだが、本人の話では英語に全く興味がなく、成績も悪かったという。いずれにせよ、彼が最初にハワイへ来た時には、少なくとも英語による伝達能力は、極度に低かったことが認定されている。観察が行なわれた1978年6月から1981年6月までの間に、Wesの社会生活は、先輩の日本人移住者達中心の付合いから、年とともに、英語しか話せない米国人絵画愛好家中心の付合いに移行してきた。その一つの理由は、Wesが非常に親しみやすく外向的な性格なので、時とともにいろいろな方面で米国人の友達ができたからであり、彼の対人交流は、Schmidtの印象的な計算では、1981年の時点で75%から90%の割合で、英語によって行なわれていたと思われる。

以上のようなWesの特徴を、Schmidtは、Schumannの主として社会的・心理的(後に情緒的)要因に当てはめ、次のような表を作成した(一部、筆者が簡略化)。

	Wesの場合	
年齢	33才	△?
英語の教室での学習	影響なし	—
言語適性	おそらく低い	—
伝達の必要性	大きい、漸増	○
交流、その種類と量	多様、漸増	○
日英語の優劣関係	平等	○
社会的交流の型	適応性あり	○
仲間集団の孤立度・連帯度	低い	○
日米文化の異同	異なる	×
英語集団に対する態度	積極的	○
意図した居住期間	不特定／永久	○
文化ショック	少ない	○
言語ショック	少ない	○
英語集団に対する感情移入	強い	○
心理的抑圧	少ない	○
動機づけの種類	同化的+功利的	○
動機づけ、伝達意欲	非常に強い	○
教室英語学習への動機づけ	非常に弱い	×?
好ましい学習様式	自然のままの習得	○
全体的影響		◎

この中で、動機づけの種類のうちの、同化的または統合的(integrative)とは、学習者が目標言語社会や文化に同化して、少しでも早くその一員となることを願う場合で、功利的または道具的(instrumental)とは、学習者がそのような意図よりも、自分の目的にとって必要な面だけの学習に専念する場合である。Wesの事例では、そのどちらの動機づけも存在していた。次に、表の一番右の欄の記号は、それぞれの要因が第二言語(この場合は英語)習得に与えるであろう影響を、Schumannの文化的同化モデルに基づいて予測した結果を示しており、○は習得を促進する(facilitative)要因、×は習得を阻害する(negative)要因、△は中立的要因、—は無関係な要因を指す。一番下の◎は結論であり、以上の予測を総合判断すると、Wesの特徴は、第二言語習得にとって非常に有益な全体的影響を与えるはずである、ということになる。

このような予測に立って、Schmidtは、Wesから抽出したデータの分析にとりかかる。満3か年に及ぶ観察期間のうち、彼が6回東京へ帰った時に、空いた時間を利用して自分の仕事や日常生活について英語で語った独白のテープが、各1時間

の長さで18本、ホノルルで録音された友達や初対面の英語話者とのくだけた会話のテープが、3時間分あり、さらにそれ以外に、Schmidt が Wes に会って話した時に、言語的特徴その他について気づいて書いたメモが、かなり大量にあり、それも参考資料として活用された。

まず、Wes の文法能力 (grammatical competence) を判定すると、発音、特にイントネーションは比較的よく、一見流暢そうな印象を与えるが、文法面はかなり幼稚なところがある。例えば、過去の第二言語習得研究で好んで扱われた文法的形態素の正用度（必要なところでそれを適正に使う比率）は、次のようにあった（参考のために、この論文にはない最近の比率も書き加える）。

	1978年7月	1980年11月	1983年6月
1. 連結辞 BE 現在形のみ	95%	94%	84%
2. 進行形 ING	92%	90%	90%
3. 助動詞 BE	91%	89%	85%
4. 不規則過去形	25%	55%	51%
5. 複数	5%	32%	21%
6. 3人称単数 -s	0%	21%	24%
7. 冠詞	0%	6%	2%
8. 所有格	0%	8%	10%
9. 規則過去形	0%	0%	0%

この表には、いくつかの形態素研究を裏づけとして Krashen が立てた、自然習得順序の仮説 (natural order hypothesis) に合うところと、合わないところがあるなど、いろいろと興味深い問題も含まれているが、それらはさておいて、最初からほとんどマスターしている形態素 (1-3) と、観察期間中に明らかにかなり習得したと思われる形態素 (4-6) と、ほんの少しあり（あるいは全く）習得しない形態素 (7-9) という、三つのグループに分けられることが分かる。しかも、最近の比率も考慮に入れると、ほとんどマスターしているはずの形態素さえ正用度が下がり、それ以外も 6 と 8 を除いて下がる傾向を示している。90%以上に達したものを「習得した」と考えるなら、Wes は、観察期間中には何も習得しなかったということになり、彼の中間言語はほとん

ど化石化 (fossilization) し、部分的に退化したことろさえある、と言わざるをえない。現に Schmidt は、比率的には最初から習得していたように見える 1-3 の場合も、詳細に事例を検討すると、母語話者がマスターしているという意味での習得段階に達しているかどうかは、疑わしいと指摘している。一つの可能性は、他のより長い定式表現 (formulaic expression) —— 例えば、I beg your pardon…, You know what…, I told you before. など —— と同じく、丸暗記した表現がその形の正用を含んでいて（連結辞 BE の場合は、明らかに代名詞主語との縮約 I'm…, you're…, (s)he's…, it's… などが貢献する），比率を高めているのであろう。一方で、they is のような誤用が時に起こり、I'm think のような表現を慣用的に使うこともある。

観察期間中に相当数習得した定式表現を除けば、統語上の規則とそれによって生じるはずの創造性には、ほとんど進歩が見られない。例えば、疑問文での主語と（助）動詞の倒置は起こらず、there のような形式主語は現われず、関係節や受動文は作られない。否定の用法は、Alberto の場合より正用に近いが、助動詞類など他の文法項目とからみ合うと、I'm not complain, this is cannot のような構文が出てきてしまう。some と any の使い分けも、定式表現に含まれる場合を除けば、全く習得されていない。このように、統語規則の習得はほとんど見出されず、Wes 自身の創造や仮説に基づくと思われる発話は、ごくわずかで、ほとんど英語話者にとって誤用と判定されるものばかりである。

次に Schmidt は、Wes の社会言語的能力 (sociolinguistic competence)、言い換えれば語用論的能力 (pragmatic competence) —— 場面や聞き手に適切な言語運用ができるかどうか —— について検討する。詳細と実例を示す紙面の余裕はないが、文法能力に比べると、Wes の社会言語学的能力は、丸暗記した文や定式表現に依存する度合いが強く、また言語形式面では変則的な表現（例：Can I getting some more coffee? など）が混在していても、観察期間の 3 年間に、場面や話題に沿つて何とか相手が分かる内容を英語で言えるように

なったという点で、かなりの進歩を示したと判定する。

次は、上記二つの言語能力が、一つの文や発話のレベルでの能力であるのに対して、まとまった内容の複数の文を文法形式や意味によってうまく結びつける能力、つまり談話能力(discourse competence)が扱われる。Wesは、英語の読み書きは当時まだできなかつたので、話は話しことばに限られることになるが、観察開始当時の独白テープを聞くと、話がとぎれとぎれで、本人しか分からぬ知識の前提が多すぎて、極めて理解しにくいのに対し、後の時期の独白のテープでは、修飾や状況説明が増え、余剰ではあるが談話構成に役立つwell, anyway, so, thenなどの使用が加わり、英語話者に理解しやすいものになってきている。談話能力の一部と考えられるが、対話の相手とうまく話を続ける会話能力(conversational competence)の点では、初期に会話のテープがないので、進歩の度合いは分からぬが、おそらく対話を長く続けることが困難だった状況から、日本式の会話の進め方などの癖は残っていても、うまく相手と対話を続け、特に相手の発話の一部を繰り返したり、適切に相槌を打って相手の話を続けさせる状態まで、長足の進歩をとげたにちがいない。

最後にSchmidtは、対話者の間で伝達がうまく行かない場合に、言い換え(paraphrase)を試みたり、繰り返しや説明を要求したりするような、方略能力(strategic competence)の面を検討しているが、残念ながら解説する紙面と時間の余裕がないので、ただこの面でもWesはかなりの進歩を示したことだけ、付記しておくにとどめる。

× × ×

このようにして、Schmidtの研究は、学習者に第二言語社会・その成員・文化に対する社会的・心理的距離がなく、学習の動機づけが強くて、性格的要因にも障害となるところもない場合、全体的な伝達能力(communicative competence)は相当に進歩するにもかかわらず、文法能力は必ずしも発達するとはかぎらない、ということを明らかにし、Schumannの文化的同化モデルの「学習者の文化的同化の度合いが、その人の第二言語習得の度合いを大きく規定する」という仮説に、反論

を加えた。また、Schumannが観察をほとんど文法面に限ったのに対し、Schmidtは、多様な要因がからんで実証がむずかしい点や、現象自体の解説・規定が十分でないことは承知の上で、語用・談話・方略など、文法以外の面での習得も考慮しなければならない必然性を、我々に示してくれた。このようないろいろな意味で、この研究は、今後の第二言語習得研究が進むべき方向の指針となり、より厳密な研究報告への叩き台となることであろう。
(南山大学教授)

参考書目

- Ellis, Rod (1986), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
Krashen, Stephen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
Schmidt, Richard W. (1981), "Interaction, Acculturation and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of an Adult," *University of Hawaii Working Papers in Linguistics*, Vol. 13, No. 3, Honolulu: The University of Hawaii at Manoa, pp. 29-77.
Schumann, John H. (1975), "Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis," Doctor of Education Thesis, Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
(1978), *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
(1984), "The Acculturation Model: The Evidence," Paper presented at the Symposium on Current Approaches to Second Language Acquisition, University of Wisconsin-Milwaukee (March 29-31, 1984).
Selinker, Larry (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, Vol. 10, pp. 209-231.

英語教育の情報と資料

- (28) 学習者の個人差について
松本 隆 (1987年 No89)
(27) 第二言語習得における有標性の役割
大塚達雄 (1987年 No88)
(26) 第二言語における大人と子供の違い
有元將剛 (1986年 No87)

社会言語学

比嘉正範

役に立つ知識

社会言語学は第二次世界大戦後に開拓された比較的新しい言語学の分野でありながら、その社会性が多く人の関心を呼び、これまでに多様な研究がなされてきた。日本では、この分野は「言語生活研究」と呼ばれていたが、1960年代にアメリカで *Sociolinguistics* という名称が使われるようになると、日本でもその訳語として社会言語学が一般に使われるようになった。

社会言語学は言語と社会との関係を明らかにすることによって人々の人間関係や社会関係の改善に寄与してきたが、特にアメリカの社会言語学者は、言語の使用に反映している人種・性・年齢・職業・宗教・地域などにまつわる偏見や差別を是正するのに貢献している。

日本の英語教育関係者にとっての関心は、社会言語学は日本の英語教育の改善にも貢献できるかということであるが、英語の教師は英語を教えるときに、教材の社会的背景や文化的背景を説明しなければならないことが多いので、言語と社会の関係に関する知識が役に立つことはまちがいない。

役に立つ文献

数多い社会言語学関係の文献の中から英語の教師にとって最も役に立つものを選ぶのは容易なことではない。ここに挙げてある文献を選んだ基準は、(a)アメリカ英語の背景と多様性を説明していること、(b)対人関係におけるアメリカ英語の使用状況を説明していることである。社会言語学の概論、研究課題、動向などを紹介している文献は社会言語学の教養のためには必要ではあるが、ここでは英語教育に直接関係がないという理由で挙げてない。

1. マークワード、アルバート H. (長井善見訳)

(1985), 『アメリカ英語—植民地語から国際英語へ—』, 南雲堂。

Marckwardt, Albert H. (1958), *American English*. London: Oxford University Press.

題名が示すように、この本はアメリカ英語が約200年の歴史を経て今日の国際英語に発展するまでの過程を説明している。社会言語的に特に興味深いのは、アメリカ英語がほかの多くの言語から受けた影響の記録である。

2. トラッドギル、P., J. ハンナ (寺澤芳雄、梅田巖訳) (1986), 『国際英語—英語の社会言語学的諸相』, 研究社出版。

Trudgill, Peter, and Jean Hannah (1985), *International English : A Guide to Varieties of Standard English*, second edition. London: Edward Arnold.

国際英語といえば、かつては本場の英語としてイギリス英語が世界に通用していた。そのイギリス英語も King's English とか BBC English とかと呼ばれる種類のものであった。しかし、現在ではアメリカ英語をはじめオーストラリア英語やインド英語もいわゆる standard English (標準英語) として世界に認められるようになってきた。特にアメリカ英語は日本をはじめ多くの国でイギリス英語を凌いで国際英語になっている。このような状況で、標準英語をどう定義するのか、標準英語は何種類もあるのかなどは英語の教師にとって気になる問題である。この本はこれらの問い合わせる具体的な資料を提供している。日本の英語教師にとって特に参考になるのはアメリカ英語とイギリス英語 (この本ではイングランド英語と呼ばれ

ている)の差を示す豊富な資料である。

3. Ferguson, Charles A., and Shirley B. Heath (eds.) (1981), *Language in the USA*. Cambridge: Cambridge University Press.

国際英語になったアメリカ英語の本場アメリカの言語状況は複雑である。その主な原因是、アメリカが多民族、多文化、多言語の国だからである。この本は、アメリカの黒人、アメリカインディアン、スペイン系人、イタリア系人、フランス系人、ドイツ系人、ユダヤ人、スラブ人などの言語状況やハワイのピジン・クレオール英語などとともに、地域、社会階層、性別、年齢などに関連のあるアメリカ英語の多様性を紹介している。さらに、日常生活と学校教育の場における言語問題も取り上げている。この本は英語教育に直接役に立たなくても、アメリカ英語を教えている日本の教師にとってアメリカを広く言語的に理解するのには有用である。

4. Nagara, Susumu (1972), *Japanese Pidgin English in Hawaii—A Bilingual Description*. Honolulu: University Press of Hawaii.

この本は、ハワイに移住した日本人一世が日常生活を通して習得した英語を記述し分析した言語学的研究報告書である。しかし、一世の英語は言語接触の直接の結果であるという点で、この本を社会言語学的に読むことができる。一世の英語は文法的に不完全なため、一般にピジン英語と呼ばれている。日本人あるいは日系人がピジン英語を日常的に使っているのはハワイだけである。日本の国内で英語を学習する生徒や学生はいわゆるブロークンイングリッシュを使うようになるので、彼らのブロークンイングリッシュの本質と、通じるブロークンイングリッシュの特徴を理解するのにハワイの一帯のピジン英語は格好な材料になる。

5. ベアード、スコット J. (Baird, Scott J.) (松村好弘訳) (1977), 『英語方言の諸相』, 研究社. (英語では出版されていない。)

方言といえば普通、地域方言を意味するが、この本では varieties の訳語として使われており、女性語や丁寧語をはじめ異なった話し方すべてが方言と呼ばれている。英語にはどのような多様性あるいは方言があるのかを知るのに、また生徒に英語の多様性を説明するのにこの本は役に立つ。

6. 國廣哲彌 (編) (1982), 『文化と社会』 (日英語比較講座 5), 大修館書店。

英語の待遇表現、英語の男女差、英語の自称詞と他称詞の使い方、英語の会話の構造などに関する論文が編集されていて、この本も英語の多様性と社会的な場面における英語の使い方を理解するのに役に立つ。

7. 井出祥子他 (1986), 『日本人とアメリカ人の敬語行動』, 南雲堂。

この本は日本人とアメリカ人の敬語行動を実証的に比較研究した結果を報告している。日本の英語学習者は、英語は誰にでも同じように話すものだと思いがちだが、この報告書でアメリカ人も多様な言語表現の丁寧度を意識していることが明らかにされている。敬語行動に関する知識をどのように英語教育に応用するかは、英語教師に与えられた課題である。

8. 大杉邦三 (1981), 『英語の敬意表現』, 大修館書店。

医学部出身の著者が、長年の英語学習と外国生活の経験に基づいて、国際化時代の日本人のために収集し分類した英語の敬意表現集である。英語には日本語のような敬語がないため、それだけ敬意を表現するのは難しいといわれている。この本にある表現を一つ一つ暗記するのは不可能だが、これらを通して敬意表現法のようなものを体得することはできそうである。

(放送大学教授)

英語教師のための読書案内

- | | | |
|----------|-------|---------------|
| 7. 心理言語学 | 伊藤克敏 | (1987年 No.89) |
| 6. 評価 | 大友賢二 | (1987年 No.88) |
| 5. 文法 | 村田勇三郎 | (1986年 No.86) |

新刊書評

『中学英語の指導技術 一意欲を高める工夫と実践』

名和雄次郎・関 典明 共著
A 5判, xi+230頁, 1,800円
E L E C

羽島 博愛

この本は一口で言えば、いわゆる英語指導法の本である。しかし、ほかの指導法の本とはだいぶちがっている。どこがちがっているかは次に示す章立てを見てもらうと分かるであろう。

第1章 意欲を起こさせる工夫

第2章 覚え方の指導

第3章 授業の中の指導法のポイント

第4章 授業を生かすテクニック

ほかの指導法の本によく見られるような「英語指導法の歴史」とか「……メツッドの特徴」などという章はない。ということは、この本は指導法の理論的な解説書ではなく、現場の先生たちにじかに役立つようなことを集めた本だということである。

このことは本書の約半分104ページを占める第3章の各節の見出しがどうなっているかを見るとさりよく分かる。

1 生徒を引きつけるために

2 授業を進めるための基本的な考え方

3 授業の進め方を左右するもの

4 教案作りから授業まで

5 新教材の導入

6 理解度のチェック

7 Mim-mem

8 リーディングの指導

9 Practice から Production へ

10 Oral work の訂正の仕方

以上が第3章の内容である。これを見ればこの本はやさしく取りつきやすく書かれてはいるが、指導にあたって抑えるべきところはきちんと抑えていることが分かる。

この本が読みやすいのは全体が「ます調」で書かれているせいもあるが、もう1つは各セクションが要領よく短くまとめられているからである。

やさしく現場向きに書かれていると言うと著者の2人の経験に基づいたことだけが書かれていると思う人もいるかもしれない。しかし、著者たちは種々の本を読んでその考え方を消化し自分のものとした上で紹介もしているのである。各章の終りにあげられている「研究を深めるための参考書」がそれを示している。この参考書にはそれぞれ1・2行の解説がついているから、読者がそういう本を読むときのガイドにもなることは言うまでもない。

第4章の「黒板、マグネットボードの活用」「黒板画のすすめ」という2つの節には、第4章の他の節より多くのページがさかれていて、他書にはあまり取りあげられていないことが書かれている。この本の特徴の1つになりそうなところである。

以上述べてきたのでも分かるであろうが、「中学英語の…」という表題になっているがこの本は高等学校の先生がたにも大いに役立つ。今の高校生はエリートばかりではないから、高校の先生がたもこういうことを心得て指導にあたってもらいたいと思う。

評者は教室での音読練習は、中学でも高校でももっと重視されるべきだと思っている。この本では、第3章中の「リーディングの指導」のところには「Silent reading(黙読)はなぜ必要か」「Silent readingのさせ方」「Model reading(範読)の進め方」「新教材の音読」というセクションがある。

黙読・音読の効用をよく考えて、その扱い方を細かく示している。しばしば音読をないがしろにする先生にはぜひ読んでもらいたいところである。

この本は将来英語の教師になろうと思ってい／＼

新刊書評

『例解 現代英文法事典』

安井 稔 編
菊判, xxv+812 頁, 6,800円
大修館書店

今井邦彦

学生の頃、市河三喜先生の「英語学辞典」には大層お世話になった。英語学概論などの試験の時は特にそうで、nexus-object だとか, caesuraなどという項目を引いて準備をしておけば、まずは安心して答案用紙に向かうことができた。

あれから何十年か経って、こちらも英語の学を論じ、あの辞典の後継書を編んだり執筆したりする身となった。ということはとりも直さず馬齢を加えたことを意味するわけで、近頃では、ある文法事象について、はてこれに関しては誰かがどこかで面白いことを言っていたぞ、というところまでは気がつくのだが、論文名も著者名も思い出せないということが多くなった。左側のページの下の方に記述があったとか、こういう語句を含む例文が使われていたという何の手がかりにもならない記憶だけが残っていたりして、偶然こうした記述に再会したときに、皮肉なことにこの記憶だけは正しかったことが確認できたりする。

とはいっても、龜の甲よりなんとやらで、現在は評者にも多少の述語の蓄積があるから、これを

→る学生たちにも有益である。その典型的なところは第3章中の「教案作りから授業まで」である。

どこから読んでも読める読みやすい本であるから、なるべく多くの人たちが読んで、英語教育の改善に役立ててもらえればと思う。

(東京学芸大学教授)

頼りに最近の英語学諸事典に当たって目的の記述に到達する、という道がある。しかし数十年前の学生時代だったらどうであろう。市河辞典を引けたのは、講義で nexus その他の術語を教わっていたからこそであり、例文から出発してそれが代表している文法事象の説明原理に至るなどということは思いもよらないことであったに違いない。

その思いもよらないことを可能にしようとしているのが本書である。『用例回り新言語学行き』という特徴づけが「はしがき」でなされている通り、この事典では文例が見出しとなっており、これを手がかりにすることによってその文が示す文法事象の理論的説明、それに必要な術語・概念等に行き着くことができるよう工夫されている。

全体が I 品詞・II 構文・III 意味論の3部門から成り、各部門は下位小部門に分かれ、全巻を通じて285項目に及ぶ例文が収められている。

「品詞」部門から例を引こう。例文 *The candidates expected each other to win.* を引いた読者は、この文では補文の中にある相互代名詞 each other が主文の主語 *The candidates* を先行詞としているにもかかわらず文法的であるのに対し、
* *The candidates expected each other would win.* / * *What book do they expect Bill to read to each other?* は成立しないこと、そして後者の非文法性はある時期までの生成文法では「時制文の条件」・「指定主語条件」によって説明されたが、現行理論では「束縛理論」のもとでより包括的な処理を受けていることを教えられ、また束縛理論に関連して「痕跡」・「統率範疇」などの術語を知ることになる。

「構文」の部の *Which articles did John file without reading?* のポイントは「寄生的空所」である。Which articles は file と read 双方の目的語であるわけだから、この文には Which articles did John file [e₁] without reading [e₂]? の [e₁], [e₂] で示した2つの空所があるはずである。どちらが Which articles の元あった場所かと

新刊書評

いえば、一般に前置詞句内の動名詞中の要素は疑問化され得ないので [e₁] ということになる。それでは [e₂] はどの様に説明するかということ、これは [e₁] に「寄生」する空所と考える。この種の空所が「寄生先」がないと存在しえないことは * John filed these articles without reading. が成立しないことから証拠付けられる。

本書に盛り込まれている用例は誕生以来30年に及ぶ生成文法関係の膨大な論文・書籍を涉猟することによって得られたものである。取捨選択・扱いの軽重や記述の統一性の決定などに当たっての編者及び執筆者の苦辛には想像を絶するものがあるが、本書が英語学徒を裨益することの大を思えば苦辛の酬われ方もまた大というべきであろう。

(東京都立大学教授)

* * *

English Teaching

FORUM

(フォーラム)

米国広報・文化交流庁(USIA)発行

年4冊刊

年間購読料

2,000円(含送料)

アメリカの英語教育の動向を主に、言語学、英語教授法、楽しい英語の授業のための工夫、英語文化をどうクラスに生かすか等の論文、世界各地からの英語教育のレポートを収めている。

ELEC (英語教育協議会)

TEL. 03-265-8914

FAX. 03-265-8917

Longman Dictionary of Contemporary English New Edition

22×14.5cm F53+829頁

3,900円、発売・丸善

上野景福

英米の辞書編纂者が外国人の学生を目標にして作った英語の学習事典の最初は、この大戦の初期にわが国で出版された Hornby 編 *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (開拓社、昭和17年<1941>) であった。日本で出版されたという点で当時の情勢がわかるように、英米で出版の辞書はすべて内需用で、輸出向きの企画などは頭にのぼらなかった。ところがこれが図らずも世界各地の非英語地域で大歓迎を受け、これの改訂版に OUP が乗り出し、*The Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1963) さらに *Oxford Learner's Dictionary of Current English* (1974) と装いを改め、この分野で長く独占的なシェアを窶にしてきた。これを座視できなかった Longman 社が、大分出遅れたが、全く同じ意図と目標で *Longman Dictionary of Contemporary English* (1978) を出版し、OUP に追い付け追い越せの気魄で迫った。そして昨年その新版(あえて再版と稱えない)を9年振りで出した。見出語 reprint の用例 I hope this dictionary will often be reprinted! (初版) という願望が The new dictionary has sold so well that it's had to be reprinted.

(新版) という実績に差し替えてあるのが、すべてを物語っている。わが国だけでも初版は25万部売れたという。(さらに昨年は Collins 社が

新刊書評

Cobuild 英語事典を出し、大手三社の三つ巴合戦の様相を呈するに至った。)

初版に対しては岩崎民平さんの高弟数氏が分担してその内容を徹底的に分析・批判を加え、その勝れた特性を明示して余すところがない(岩崎研究会編『英語辞書の比較と分析』第2集、研究社、昭和56年)。その大綱——たとえば発音表記に英米の一般辞書にあまり見かけない国際音声字母(IPA)を使い、語義の説明の用語には使用頻度の高い2,000語(巻末に掲載)を用い、用例には前出したような完全文が多い、といった特徴など、学習事典としての気配りは、そのまま新版に持ち越している。むしろ初版以来、新版に踏襲されたことには触れず、新版で新たに改変されたことと、付加された新特徴を指摘するほうに意義があろう。

新版で一番大きな違いは、見出語に対する文法的記述が、初版ではA.B.Cなどの文字(大文字だけでなく小文字も使用)の横列と、1.2.3など数字の縦列との組み合せによるコードで示されていたのを廃止に踏みきったことである。初版ではたとえばattempt(動詞)には[Wv5; T1, 3, 4]と示され、attempt(名詞)には[C(at), C3]と記されていた。もちろん巻末の表を見れば判明するが、暗号解読しながら、一語一語を首っ引きで検めないと利用できないというのは、ともかく煩わしくて一般学習者用とは思えなかった。玄人筋でさえ、「実際その「解説」にはしばしばかなり骨が折れる」(岩崎研究会編、前出引用書、p.170)と半ば音をあげている。新版では前記attempt(動詞)が[T]と表示し、文例の中で[+to-v]と[+v-ing]と補い、(名詞)には[at, on]と示し、文例の中で[+to-v]と補って、初版のコードと同じ内容を伝えている。

新版ではUsage Noteがキメ細く配置され、pragmatics(この語は初版にはまだ出ていない)の成果を十分生かし応用していることが学習辞典としての性格を一層盛りあげている。さらに新版で始めてLanguage Noteが加えられ、呼びかけ

の言い方、感謝やお詫びの表現など、20の項目が取扱われ、外国人学習者にとってこよなく重宝である。

新版では、初版の用例を差し替え、語義には細かく神経を使って手を加えたものが多く、外国人向け学習事典としての研究成果をさらに一層織りこみ、立派に外需用の目的にぴったりとなった。従来は英語の発信側だけによる編集だったが、新版では使用者側にも目を配りドイツ、インドなど非英語国の学者を校閲者に加えた。わが国からは池上嘉彦教授が参加し、名目だけではなく、その発言は十分尊重され、生かされているそうである。但し挿絵までは見せられなかったので、costumeにはカミシモ姿のレトロブームの便乗姿が登場し、mapの日本地図では東京が地上げのためか100キロぐらいたる地に引っ越しているのはご愛嬌。

(昭和女子大学教授)

『英語展望』 バックナンバー案内

No.89 つづり字と発音

対談・文字とつづり字 小川芳男、森住 衛／英語発音の多様性 島岡 丘／英語発音の表記法 竹林 滋／英語のつづり字と発音 今井邦彦／フォニックスの理念 若林俊輔／Pronunciation Notation without Respelling 上西俊雄

(650円)

No.88 チーム・ティーチング

最近の言語習得からみたTeam Teaching 伊藤克敏／Team Teachingと教授法 小笠原八重／英語II AとTeam Teaching 都立神代高校／聞き取りを主体としたTeam Teaching 静哲人／導入時のTeam Teaching 長勝彦／外国人教師とのTeam Teaching 森住衛

(品切)

E L E C (英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

TEL. 03-265-8914 FAX.03-265-8917

展望通信

1. 第28回 LLA 全国研究大会

期間：7月31日（日）、8月1日（月） 会場：中部大学（愛知県春日井市） 第1日：講演、研究発表、パネルディスカッション、第2日：シンポジウム、部会、講演。 部会テーマ：留学生の見た日本の英語教育、CAI、異文化理解の実践報告、LLAスタッフの問題、諸言語とLL、早期英語教育。研究発表、部会報告募集。申込締切：4月23日（土）問い合わせ：LLA全国研究大会準備委員会（〒487春日井市松本町1200、中部大学語学センター内、Tel. 0568-51-1111、内2481）

2. CALA ワークショップ

4月1日（金）9:45-12:45, "Learning How to Learn Languages—Neuro-Linguistic Programming (NLP) and Second Language Learning" 講師：Charles Faulkner (NLP Certified Trainer from Chicago) 銀座教文館、会員1,000円、非会員2,500円。問い合わせ：清水（045-711-8351）

3. ELEC 英語教育研修会（文部省後援）

A. ELEC セミナー（通学制） 期間：8月1日（月）～6日（土）6日間、午前9時～午後6時。 研修内容：4技能養成を目的とする授業過程のメカニズムについて、教案作成と授業実習を通して理解を深める。各受講生の授業実習の模様はビデオに収録し、研究材料として持ち返ってもらう。午前は新聞、雑誌の記事の要旨発表、討論での意見発表など、日常会話をこえた英語力につける。指導は外国人講師が担当。1クラス12名。研修料：49,000円。会場：ELEC 英語研修所（東京都千代田区）

B. 八王子セミナー（合宿制） 期間：8月16日（火）～21日（日）5泊6日。 研修内容：外国人講師との合宿生活を通じて、コミュニケーション・アビリティの向上をはかる。1クラス約12名。英語教育関係の講演も予定。

前号の記事に誤りがありました。お詫びして訂正いたします。

- p.38 右欄下から3行目 *University* → *Universal*
p.39 表のタイトル *TBGLE* → *TABLE*
p.66 右欄下から7行目
Development → *Acquisition*

期間中は英語のみ使用。研修料：77,000円。会場：大学セミナーハウス（東京都八王子市）

4. 1988年度 ELEC 賞募集

- A. 中学・高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。

各部門共、和文の場合、400字詰原稿用紙50枚以内。英文の場合A4判にダブルスペースでタイプしたもの20枚以内。締切：1988年7月31日（当日消印可）

発表：1988年11月5日第24回ELEC 英語教育研究大会で行う。審査委員：太田朗（上智大学）、伊藤健三（文教大学）、牧野勤（青山学院大学）、大友賢二（筑波大学）、清水護（ELEC 常務理事）。賞：各部門共：1席1名、賞状および副賞10万円。なお応募要領の詳細は、ELEC 賞係まで。

5. ELEC 同友会会員募集

ELEC 同友会は、日本の英語教育のあるべき姿と現在の教育環境を考慮し、最もふさわしい指導法の開発とその普及につとめてきました。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、年次大会として毎年11月にELEC 英語教育研究大会を開催しています。その他に、普段の授業をビデオ録画し、それを見ながら授業の工夫について話し合う「ビデオによる授業研究会」を開いています。この研究会に参加できない会員の為に、講師の先生のご好意によりビデオテープの貸出を行っています。会員には『英語展望』、Newsletter の配付を行っています。1988年度会費：3,000円。

3.4.5. 問い合せ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8、財團法人英語教育協議会 電話：03-265-8911。

英語展望 (ELEC Bulletin)

第90号

定価 650円（送料200円）

昭和63年4月1日発行

◎編集人 太 田 朗
発行人 松 本 重 治
印刷所 相馬印刷株式会社
発行所 エレック (財團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) 265-8911-8916
FAX・(03) 265-8917
振替・東京 3-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC