

NO. 91
AUTUMN
1988

英語展望

ELEC BULLETIN

特集 言語習得と英語教育

第二言語習得研究が示唆するもの 小池生夫

— 習得の順序性と Krashen のモデルを中心に —

教室環境における英語習得順序 牧野高吉

Error Analysis を手がかりにした

英語習得過程の研究 — 教授法への示唆 — 金谷 慶

言語修得と外国語教授法 伊藤克敏

— Natural Approach の有効性 —

修得 (acquisition) と学習 (learning)

渡辺益好

教室における Teacher Talk を考える

石黒敏明

アメリカの人種と民族 國弘正雄

初期の英語辞書とその背景 小島義郎

特集 言語習得と英語教育

第二言語習得研究が示唆するもの 小池生夫	2
——習得の順序性とKrashenのモデルを中心に——	
教室環境における英語習得順序 牧野高吉	10
Error Analysisを手がかりにした英語習得過程の研究 金谷 憲	16
——教授法への示唆——	
言語修得と外国语教授法 伊藤克敏	22
——Natural Approachの有効性——	
修得(acquisition)と学習(learning) 渡辺益好	28
教室におけるTeacher Talkを考える 石黒敏明	35
 連載	
アメリカの人種と民族(20) 國弘正雄	45
英語辞書物語(13) 初期の英語辞書とその背景(その2) 小島義郎	52
 英語教育の情報と資料(30)	
言語教育とコンピューター 玉崎孫治	58
 Teaching Eye	
外国人講師との2年間 古川法子	65
 授業を見る	
ビデオを見て学ぶ 名和雄次郎	21
 英語教師のための読書案内・9 言語問題と言語政策 橋内 武	
68	
新刊書評：『基礎能力をつける英語指導法』(池田重三)	67
新刊紹介：『英文法』(池谷 彰)	70
『心理言語学』(田中春美)	70
『日本人の英語』(石田雅近)	71
 Teachers' Resources Room	
ゲーム 関 典明	71
 ELEC設立以来の諸先生を偲んで	
松本重治 41	
高橋源次さんとELECの30年 中島文雄 42	
高橋源次先生を偲んで	
高橋源次先生からの手紙 山家 保 43	
求創進而不忘本 橋本彌 43	
かく英語を語り、かく楽しむべし 鈴木和夫 44	
私の心の中に大きく 庭瀬利男 44	
展望通信 72	

第二言語習得研究が示唆するもの —— 習得の順序性と Krashen のモデルを中心に ——

小池生夫

1. 現代言語科学の一目標

「なぜ英語を学習するのか」と問うと、多くの生徒が「話せるようになりたいから」とか「聞けるようになりたいから」と応える。勿論、読んだり書いたりすることができることもその理由の一つである。それではどのようにして英語は使えるようになるのだろうか。「文法規則を理解し、それに基づいて英語の練習をする」「単語を6,000語おぼえる」「英字新聞を毎日読む」など、いろいろな方法があろう。これらさまざまな方法で英語を学習すれば、英語は習得されるのであろうか。習得のメカニズムは大脳の中でどのように働くのであろうか。

言語科学の目指す一つの方向は、この解明にあると言ってよい。生成文法は、高度の抽象的言語規則をつくりつつあるが、その目的は言語能力の普遍的構造の解明であり、これは、とりもなおさず、言語習得のメカニズムを明らかにしようとする研究である。コンピューター科学が目指す目的の一つは、第5世代コンピューター、つまり「考えるコンピューター」の開発である。これも、大局的には、大脳の言語能力に似たものになるわけで、言語習得のメカニズムをさぐることにもなる。また、神経言語学では、大脳の言語を扱う機能を生理学的に研究し、言語障害の諸現象を分析し、治療にも役立てているが、さまざまな症状を分析して言語習得のメカニズムをさぐろうとしている。このようなさまざまな研究はちょうど富士山の頂上を目指して、さまざまな登山口から登り出しているが、頂上は雲がかかってほとんど見えないという状態にたとえることができよう。

2. 外国語としての英語の教授・学習と 第二言語の習得の関係

この研究の一端に、言語教授法理論の研究があり、それに関連して第一言語の習得、第二言語の習得、バイリンガリズム、中間言語 (Interlanguage), あやまり (error) の分析などの研究分野がある。

言語教授法理論と言えば、古くから Grammar-translation Method があり、第2次世界大戦前には、Oral Method があった。これは H.E.Palmer の創案に基くもので、彼は、母国イギリスの幼児が言語習得をする過程をつぶさに観察し、その結果、耳による観察、口による模倣、口慣らし、意味づけ、類推による作文の5習性が無意識に働いているものと考え、それらを外国語の学習方法にも活用できると考えた。

戦後発達した Oral Approach は、アメリカ構造主義言語学と行動主義心理学を理論的支柱とし、言語構造が刺激と反応の結合によって大脳の中に定着すると考えた。しかし、言語習得のメカニズムは模倣と反復練習だけでは説明ができない。ある人々はこのように批判して、認知主義心理学を基礎に Cognitive-Code Learning Theory を発達させた。人間の認知過程を分析することにより、言語習得のメカニズムがわかり、それを外国語学習の過程にも適用できると考えたのである。

また最近発達しつつある Communicative Approach では外国語能力がコミュニケーション中心の学習活動を通じ発達すると考え、Functional-Notional Syllabus の考え方を利用して言語構造中心より意味機能中心の教授法を展開している。わが国では文部省学習指導要領に典型的

に示されるように文法構造中心のシラバスを基に言語活動を行っているが、欧米では意味機能中心の言語活動が広く行われている。どちらが言語習得のメカニズムにより近い学習過程であるかはいちがいには言えないが、欧米では前者の段階を経て後者が一般化していることは注目しておいてよいだろう。その他に Suggestopedia, Community Language Learning, Silent Way など学習者の心理を中心に学習への動機付けと学習者主体の教授法を考えた一連の教授法があるのは多くの人々が知るところである。

さて、以上簡単に英語教授法を概括したが、これを言語習得との関係で見ると、次のようなことがあげられよう。

(1) 人間の大脳の中で言語能力を司どると言われる機能は、いまだ不明のことが多い、仮説の段階にとどまっている。教授・学習・習得のメカニズムは、意識的につくられた教授法と直結しているかどうかはわからない。大脳の中の言語機能は自律的に働いていると思われるが、それと教授法や学習法がどのように結びつくのか不明である。その部分を、教える名人は教授経験と勘で理解するようである。

(2) 教授法の研究者は、現在までに積み上げられた知識と経験を基に、言語習得に結びつく方法を模索しているが、私には単一特定の方法が効果を全体的に発揮するのではなく、学習者の学習環境、動機付け、集中維持力、教室管理、カリキュラムなどを含んだ、さまざまな教授法や学習法を適切に組みあわせて対応していく折衷主義 (eclecticism) が妥当だと思われる。しかし、これも言語習得のメカニズムにもっともふさわしいのかどうかは、証明が難しい。

(3) 学習は到達目標を比較的近未来のところに設定し、意識的活動を通して進むが、習得は無意識に言語活動を行っているうちに進むことを示唆しており、多少両者に相違が見える。

(4) 学習を経て習得が完全に到達目標に達し、英語でコミュニケーションが十分に行われるとして、そこに行く過程は、いわば中間段階で、さまざま

に変化していく。それは言語能力がまだ十分についていないためにおきる現象で、それがさまざまあやまり (error) になって現われる。したがって、あやまりは、習得過程を外面に反映することになるようである。

以上、外国语教授法と言語習得との関係を、概括してみた。以上のことをふまえて第二言語習得 (SLA) の研究について述べることにしよう。

3. 第二言語における習得の順序性

3.1. 1972年に私が Georgetown University の Dean Lado の許で日本語の教師兼学生で勉強をはじめた頃、第二言語習得の研究論文は少なくとも私の目には留らなかった。わずかに同僚の Dato 教授が長男のスペイン語の習得を Madrid Study と稱して研究成果を世に出したばかりの時であった。翌年 Harvard Univ. の Roger Brown 教授が出版した *A First Language* (1973) は、極めて新鮮であった。

私の研究対象は私自身の子供たち 3 人で、当時 5 才、7 才、10 才で、ほぼ 3 年間ずつ間がある。Washington D. C. 到着以来、月に 2 回のペースで native speakers との会話を取りつけ、2 年半在米中の資料のうち最初の 1 年間の資料を中心に分析をし、8 年を経て博士論文にまとめた。この内容については、すでに発表してあるので、ここではごく簡単に一部のみを紹介するに留めたい。

3.2. この 8 年間にかなり多くの研究論文が第二言語習得の特に morpheme 習得に関して出された。その典型的なものは Dulay and Burt (1975) で、これによると、以下のように示す中で group I の形態素がもっともはやい時期に習得する。

Group I case, word order

Group II singular, copula 's, singular auxiliary 's plural auxiliary are, progressive -ing.

Group III past irregular (ate, stole, fell, etc.), conditional auxiliary would, possessive 's, long plural houses, 3rd person singular eats

Group IV perfect auxiliary *have seen*, past participle *-en*

この資料は、大勢の母語の異なる子供たちに絵を見せて、その内容を英語で表現させ、その文の中での形態素のあやまりの種類と回数を計算し、そのあやまりがもっとも少ない形態素をもっともはやすく習得したるものとし、以下その順序に習得の順序性があることを示したものである。この順序は、他の多くの研究者によって、様々な観点から追実験が試みられ、今日では、母語が違っていても男女差、年齢に差があっても、子供でも大人でも、ほぼ同じ結果が出ている。さらに、アメリカ人の幼児の母語習得の際におきる形態素の習得順序についても、大きく異なったものでもないこともわかっている。

私の長期観察による研究方法では、子供が用いる各形態素が10回以上用いられ、しかも80%以上の正用法の時点での特定の形態素が習得されたと仮定し、習得順序を決定した。いわゆる longitudinal study である。3人の習得順序では、Sachiko (5才) が Hakuta (1974) の Uguisu ときわめて相関値が高いことを示したが、研究方法が似ていた。他の Nobi (10才) と Jun (7才) についてもそれは大体言えるが、Dulay, Burt, Krashen 等の cross-sectional study の結果とも大体相関がある。一方、牧野 (1979) は、外国語としての英

語を学ぶ北海道の中学生700人に対して Dulay と Burt が開発した Bilingual Butterly を使用したものであるが、それによると極めて高い相関値であった。表1は習得の順序を示すものである。

この牧野論文をほぼ完全に支持する論文もあるが、次の2論文は牧野とは若干異なった結果を示している。このうち、薬師 (1988) は article *a* と plural *-s* において順序が牧野とは異なる。これは、中学2、3年、高校1年に対して行った集団テストの結果である。この論文は、私の子供たちと異なり、国内で英語を学習の上習得しつつある集団である。この条件下においても、牧野は Dulay, Burt と非常に高い相関があり、それに対してあとの論文は、冠詞、所有表現's'において牧野と違う。さらに薬師では名詞の複数語尾-sも前者と異なった習得順序になっている。同じ日本人の中・高校生多数を被験者としているのにこのような違いがおきるのは何故であろうか。薬師は牧野と異なった実験方法をとっている。また、問題数も多い。結果として、日本人がもつ日本語と英語の相違からくる干渉が働いて、そのような差が生じるのだと論じる。

白畠 (1988) は、31名の高校生に対して行った各人90分ずつの自然の英会話の中での形態素の正用法の頻度を調査分析した。これは無意識に話す被験者の英語のあやまりの分析と正しい英語表現との割合をもとに implication scaling analysis を用いて明確に形態素の習得率のレベルを設定している。これによれば、牧野との形態素習得の順序の相関は高くはないが、冠詞 *a* と *the* を除いて計算すると高いという。つまり、この2つには特に日本語による干渉があるのではないかと考えている。

白畠によれば、Green (1983) の論文では、アジアの膠着語を第一言語としている人々の英語の習得は西欧系言語の大人の英語の習得者とは異なる順序である。それは所有格's' と複数形'-s'、それに加えて3人称単数'-s' と規則動詞の間で順序が入れかわっているという特徴があると言う。さらに研究の余地はあるが、おもしろい問題点である。

表1 文構造の習得順序

	Sachiko	Jun	Nobi
1. NP-Vt-NP(inf)	3	(3)	(2)
2. NP-Vi	5	4	3.5
3. NP-Be-NP	3	1	3.5
4. NP-Bt-NP	1	(2)	1
5. NP-Vt-NP(S)	6.5	5	5
6. NP-Vi-Ad(L)	6.5	6	7
7. NP-Be-Ad(L)	8	7.5	7
8. NP-Be-Adj	3	7.5	7
9. NP-Ve-Ad(M)	10	9.5	9
10. NP-Vt-NP-NP	9	9.5	10

NP=Noun Phrase. Vi=Intransitive Verb. Vt=Transitive Verb. Be=Verb *be*. Ad (L)=Locative Adverb. Ad (M)=Manner Adverb. Adj=Adjective.

牧野と比較すると、白畠はまさに逆になっている。これは実験の方法や年齢の相違が考えられるが、それだけが問題なのか理由はわからない。いずれにせよ、形態素の習得順序の普遍性の研究が進むにつれ、その順序性があることを認めるが、日本人に関しては干渉のメカニズムを考えなければならぬことになりそうである。

また、この習得順序を決定する言語能力が自律的な働きをしているのだろうかという問題についても、若干疑問が出ている。それは、主に音声面での定着度によるかもしれないと言うのである。たとえば *-ing* はもっとも早い時期に習得される形態素であるが、つねに発音が変化せず、しかも文の段落や文尾に現われることが多いので、言語習得者の耳に残りやすい。また用いられる頻度数も高いという 2 面から、記憶に残り、習得しやすい。しかし、人間は 1 回でも印象が強いものが与えられれば、記憶に残ることがあるし、逆に冠詞のようにしきりに文中に現われながらもっとも習得しにくい形態素もあり、簡単に出せる結論ではない。次に述べる統語構造の習得から考えても、人間の言語習得能力を形成する何らかの機能が依然として強いのではないかと思われる。

以上の 9 形態素の他に、人称、指示、代名詞 12 個の習得順序も、3 人の子供の間では、Spearman の相関値計算によると、0.61 から 0.84 と高く、かなり習得順序が似ている。6 助動詞については 0.49 から 0.77 まで、前置詞 in, on, to, at などや、

5 be 動詞 (=copula) についても全員ほとんど一致というようにこれらの文法構造について習得順序は相関が高いという現象が見られる。

3.3. さて、文構造についてはどうであろうか。3 人の子供が文の構造を習得する上に順序性があるかどうかを調べた。

文型が資料の中で正しく使われる回数が 5 回以上の時に、その文型が習得されたと仮定してみると、10 文型のうち 3 人の習得順序の相関値は 0.82 から 0.94 であることがわかった。これは、形態素の相関値よりも高く、3 人ともほぼ同じ順序で習得すると言える。

残念なことに、文構造については、SLA の研究分析の例がほとんどなく、比較をすることが困難であるが、文構造習得に共通した順序性があると言えるのは、上記の資料があるからである。そればかりではない。それぞれの文構造がどのように意味構造とかかわるかを調べると、たとえば Sachiko の場合、NP-Vt-NP の文型でその意味構造の習得の傾向は、Agentive-Action-Affected (e.g. I killed the dog.), Benefactive-State-Affected (e.g. We're gonna have a special guest.), Experiencer-State-Affected (e.g. She likes quiet sounds.), Agentive-Action-Effect-ed (e.g. They are making a jack-o-lantern.) となる。

このような意味構造は、他の文構造でも分析さ

表 2 形態素の習得順位

	Prog	Art	Plu	Cop	Poss	Aux	Reg P	3rd	Irregular P
Sachiko	1	8	5	5	5	2	9	5	5
Jun	1.5	4.5	1.5	4.5	3	6.5	8	6.5	8
Nobi	2	6	1	4	3	6	[9]	8	6
Makino	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dulay & Burt	3	1	4	2	8	5	6	9	7
Yakushi	1	9(aのみ)	7	5	3	2	4	8	6
Shirahata	2	9(a) 7(the)	5	1	3	4	8	7	6

Prog=Progressive. Art=Article. Plu=Plural. Cop=Copula. Poss=Possessive. Aux=Auxiliary Verb.

Reg P=Regular Past Verb. 3rd=3rd Person Singular -s. Irregular P=Irregular Past Verb.

れており、それらから一般的傾向として、Sachiko ははやい時期に Agentive—Action—Affected, Affected—State—Affected, Agentive—Process—Locative の順で習得し、その後に、Experiencer—State—Affected と Benefactive—State—Affected の構造を習得する。言いかえると、多くの意味構造は Agentive 中心で、それがある Action をおこし、その結果 Affected を生み出す。そのような意味構造を統語構造 NP—Vt—NP は持つ。Experiencer や Benefactive は、ある行為の結果を受ける意味をもつ名詞が主語になってつくられる文構造で、このような意味構造をもつ NP—Vt—NP の構造は習得が遅れる現象がある。この傾向は他の 2 人にも共通しているのである。

このような統語、意味構造の習得の分析をさまざまな方向から進めてみると、習得について次のような傾向があることが仮定される。

4. 第二言語習得の文法ストラテジー

子供には文法構造を生み出す grammatical strategy があるらしい。これは子供が、文をつくり出す場合に一定の文法構造をつくる上に作用する strategy である。これによると、

- (1) 子供は場所に関係する副詞 (here, there など) や前置詞 (in, on, at) を他の同類の副詞、前置詞よりはやく習得する傾向がある。

また子供は egocentric で、話し手である自分 (I)を中心、次に話し相手 (you) を、さらに話題に登場する he, she をと心理的距離が離れる順序に人称代名詞の習得の順序性を持つと言えよう。

- (2) 子供は單文から複文の順序で習得の過程を踏む。單文から副詞節や名詞節、形容詞節が埋め込まれた形の複文になっていく。單文でも S + V + O + C のような埋め込み構造はもっとも難しい。

(3) 子供は content word のみをつらねて文をつくる時期から function word を入れた文をつくる時期へと習得が進む。function word は概して文中で弱音で発音され、また機能的意味は content

word に比較して心理的実在感がうすいので習得が遅くなる。文の主要な構成要素で文構造をつくり、その後に function word を入れる傾向がある。(4) このような統語、意味的機能が作用して、コミュニケーションの発達とともに完全な文として表現されるようになる。ある意味を発話する場合、はじめは語や句のレベルでとどまる。これは音の連結形とも言うべきものである。それがやがて、この中に音韻上、意味上の区切りがあり、その区切りと区切りの間に意味の関係があることが意識されるようになる。こうして次第に文生成の能力が発達するが、その能力を発達させる一種の補助的役割を果す strategy が存在すると仮定しておきたい。

以上は、私の研究を一部紹介し、あわせて関連する論文にも触れたが、その習得については 3 人の子供の中に共通して順序性があることはたしかなようである。

5. Krashen の習得モデル——その光と蔭

5.1. さて、第二言語の習得のモデルとして Krashen のモデルを取り上げて論じておきたい。彼の第二言語の習得モデルは、今英語教育界で取り上げられ、追実験も行われたり、歓迎され、また批判もされている。

Krashen と親しく数回話をかわした時に、彼の意見は、彼自身の実験研究と多くの現場の英語教師との討論を重ねて出てきた仮説であるとのことであった。Krashen の理論は、外国語及び第二言語としての英語学習理論に大きな刺戟を与えるばかりでなく、言語の普遍性にまで影響を及ぼす要素があり、注目をあびる存在である。しかし、一方、次第に Krashen 批判が強くなりつつある。研究者は疑いの目を持ち、一般の教師は歓迎するという両面があるのはなぜであろうか。以下に若干解説をしておきたい。

5.2. Learning vs. Acquisition (学習対習得)

Krashen によれば learning (学習) は意識的学習を通して文法知識などを理解し、それによって

言語能力を高めることであるが、acquisition（習得）は自然言語環境で無意識のままに言語能力を発達させ、コミュニケーションが行えるようになることである。この2つは質の違うもので、言語習得はこの後者によって実現すると Krashen は考える。すでに述べてきたように、形態素の習得の順序性が意味するものは、母語の影響をあまり受けず、大脳の言語機能が自律的に働いていくということである。意識的な学習を通してはこのようにはならないと言うのである。

このような考えは、学習と習得の関係を人々にあらためて考えさせたところに意味がある。特に、自然な言語環境にあってそこの言語を無意識に身につけていく結果、学習だけからではなかなか身につかないことばの感覚を身につけることや、文法構造に習得順序があること、第一言語の干渉によるあやまりが発音を除いてはあまりなく、むしろ過度の一般化からもたらされるあやまりがはるかに多いことなどを発見した功績は大きい。それが日本人の英語学習や習得のメカニズムの研究にも応用できる部分がかなりあることは研究者の指摘するところである。

しかし、問題点がないわけではない。習得と学習は截然と区切ることが困難な場合が往々にしてある。学習は文法規則などの知識と運用の意識的技術である。骨になってしまって肉や毛細血管まではつくれないと言うが、具体的には、その両方にまたがっていることがかなり多いであろう。

5.3. Affective Filter（情意フィルター）

Krashen は幼児と成人の習得の違いが生じる根拠としてこの心理作用をあげている。つまり、学習の態度、好ましくない感情、集中力などを統合した情意フィルターがうすいほど学習は成功するのである。幼児はことばに本能的に興味を示すし、失敗に対する恐れ、はずかしさなどをあまり持たず、素直に反応する。したがって子供に興味をもたせるように動機付けをすれば、情意フィルターを通過することはたやすい。これに対し、大人は複雑な心理があって、ことばの学習に素直に

たのしむという気持がなかなか出てこない。したがって、この情意フィルターをいかに抵抗の低いものにするかの工夫が必要になる。このような考えは、心理学では一般的に考えられることで、Krashen の仮説ということではないが、彼が SLA モデルの一部として重視しているところに価値があるよう見える。

これに対する批判として、Tom Scovel は、JACET 夏季セミナー (1988) の講義の中で次のように述べている。緊張や不安は、行動をおこす上にプラスにもマイナスにもなる。この感情があることは必ずしもマイナスではない。同じ熱でもバターをとかすこともあれば固い鉄をつくることもあるわけで、情意フィルターの通過率をよくすることが必ずしもプラスに働くことにもなるのではないかというのである。

5.4. Comprehensive Input（理解インプット）

いわゆる'i+1'の仮説として Krashen の仮説の中で有名である。この仮説は学習の対象になっている言語が理解しやすい場合には習得の実が上がるが、i+2 とか i+3 と学習者の能力を越えてしまう、つまりレベルが高すぎると理解できないことになるという説である。教える事項を細かくステップを踏み、一步一步教えることによってより理解しやすくなる。手を伸ばせば到達するようなものや程度にするべきだという。これは、学習者も教師もある程度気がついているものであるが、真向から仮説として提案したところに Krashen の秀れたところがある。

しかしこれにも批判がないわけではない。これは'i+1'の実態が明快ではないところに問題がある。たとえば、ステップをこまかくすればわかりやすいといつても、具体的に数量に表わすことはむずかしく、i+1 の考えはよいが実際は曖昧であるという点である。

5.5. Natural Order（習得順序）

既に述べたように文法構造は形態素をはじめ習得に順序性がある。いかなる母国語の話者でも、

英語を習得する場合はこのようになる。そしてこれは統語構造や意味構造をコントロールする大脳の働きの反映であると想像される。この普遍的習得現象については上述した通り批判もあるが、多くの人々の間で支持されているものと言えよう。

5.6. Monitor (モニター)

Krashen のモニター仮説によると、子供は習得された言語能力を使って発話をするが、思春期あたりから、学習で身につけた知識を自分の発話の際に意識的に利用して、部分的習得を行なうことができるようになる。しかし、学習によって得た文法知識を部分的に使って発話を修正することはできても、無意識に習得した言語能力が変わらわけではない。モニターは、学習者が発話を意識的に修正をする心理的機能であるが、十分な学習時間があって文法規則を理解しており、しかも文法構造に注目して修正をする、限定された機能である。子供の自然に習得した発話能力には、モニターはほとんど働くことはない。

さて、このモニター仮説については批判が相当ある。その主たる批判は、習得によって得る言語能力と学習によって得られる言語能力は別個のものであるとする Krashen の考えは客観的証明をすることがむずかしいということである。大人の学習者では、学習と習得に一線を引くよりも、両者が複雑に入りこんでいるのではないか。また、モニター仮説は発話の修正のみに注目しており、理解や discourse の問題については触れていない。また統語構造にモニターが働くが、発音、語彙、談話の構造については触れていない。モニター作用と学習という 2 つの異物を 1 つに合成しているのではないか。なぜならば、モニター作用は言語表現の修正という行為をさすのに対し、学習はそれによって得た文法規則を内在化していく働きである。このような批判を Krashen はどのようにして反論するのであろうか。Monitor Model が発表された当時の勢いとくらべて学問上のきびしい批判にさらされている。

6. 教授・学習・習得

それでは、第二言語の習得を可能にする上で学習はどれほど重要であろうか。いうまでもなく、学習は限られた授業時間と、教室という人工的環境で、第二言語を意識的に学び、理解し、使用することを試みる作業である。そして Krashen はこのような作用は言語習得にとってごく部分的なものであると言う。習得は自然環境で英語に浴びているうちにいつの間にか身につく大脳の自律的作用である。これが主であれば、学習効果、教授効果を産み出す工夫や努力とは無関係になる。しかし、これは多くの事例から考えてもおかしい。教師の工夫の価値は学習の能率にとって大きな関係があると考えるのが常識である。

この問題の討議について Michael Long (1988) は多くの研究者の実験を紹介しながら次のように述べている。第 1 に、SLA でいわゆる教授と学習はその過程をよりはやめ、より高度にするのに役立つ。教授がなければ native speakers の言語能力に達することはほとんど不可能であろう。一方、教授によって習得の順序、過程を変えることはおおむねできないように思われる。第 2 に、第二言語習得での教授の果たす役割に非常に限られたものであるという立場はあきらかに未熟であって、ほとんど間違っていると言える。第 3 に、第二言語習得と教授効果について明確な立証をするに倣する研究はまだまだ少ない。また教授効果と第二言語の社会言語学的研究についてはまったく研究がなされていない。つまり、発話能力、相手の立場によって変化する表現、異文化比較などについて第二言語の習得の研究は無いに等しい。第 4 に、教授効果の測定については、実験の準備、実施について、後から学問的批判に耐えうるような細心の注意が必要である。

7. 結論と提案

以上、第二言語習得の研究について、前半では言語習得の自律的な順序性についての私の研究を入れて説明をし、後半については、最近特にわが国で引用される機会の多い Krashen の習得モデ

ルの内容の簡単な紹介をした。最後に、わが国の英語教授法や教材についてどのような suggestion が期待できるであろうか。私見を述べて本稿の結論としたい。

(1) 教材配列について：第二言語習得がもたらした文法構造の習得順序は、大脳の中にある言語能力を文法面で反映させているという意見が仮に正しいとすれば、その線にのった教材配列が適当であるという意見も成り立つかもしれない。これは魅力ある研究テーマである。しかし、それがためには、なお不明な点を解決しなければならない。まず、①形態素や統語構造などについてもっと多くの証明がなされなければならない。②すでに発見された習得順序がなぜそうなるのかについて実験による解明が必要である。

そこで提案がある。それはあやまりの分析を行うことである。条件としては、あやまりについて被験者に意識させないようにして、特定の個人若干名か、あるいは学年に応じて被験者グループをつくり、実験をする。前者の場合には、英語学習開始年齢から数年に亘って定期的に同じテーマ、同じ事項についてあやまりがどのように変化していくかを分析する。教授や学習対象になったばかりの項目については扱わない。無準備で、自然に英語が発話される状態に被験者をして、あやまりの種類と頻度を観察する。それによって習得の過程を分析することが出来よう。それは中間言語の構造の変化の推移を知るのに役立つであろう。

(2) 教授・学習・習得の関係：学習と習得の関係を一層分析することが必要である。教授の内容と方法と学習者の理解の程度がどのような関係になっているか、また学習を通して習得にどう結びつくのか、わが国の英語教育の中で、厳密な研究が行われる必要がある。

第二言語習得の習得順序と、ピジン化(Pidginization) やクリオール化 (Creolization) の過程がかなり似ていることについては最近研究が進みつつある。個人の第二言語の習得過程と、数世代乃至数十世代にわたる人々の使う言語構造、意味構造の変化が似ている現象は偶然の一一致であろうか。

そうではないであろう。しかし、この問題については稿を改めることにしよう。

(こいけ いくお・慶應義塾大学教授)

参考文献

- Brown, Roger. 1973. *A First language; the early stages*. Harvard university press.
- Dulay, Heidi and Marina Burt. 1975. A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition. In: George-town university round table on language and linguistics. ed. by Daniel Dato. George-town university press.
- Dulay, Heidi, Marina Burt and Stephen Krashen. 1982. *Language two*. Oxford university press.
- Ellis, Rod. 1985. *Understanding language acquisition*. Oxford university press.
- Greene, J.F. 1983. *Asian readers: The morpheme conceptualization barrier*. International Reading Association.
- Hakuta, Kenji. 1974. *A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning as a second language*. Working papers on Bilingualism No.3.
- Koike, Ikuo. 1983. *Acquisition of grammatical structures and relevant verbal strategies in a second language*. Taishukan publishing company.
- Long, H. Michael. 1988. *Instructed interlanguage development*. In: Issues in second language acquisition. ed. by Leslie M. Beebe. Newburry house publisher.
- Makino, Takayoshi. 1979. *English morpheme acquisition order of Japanese secondary school students*. Ph.D. dissertation. University of New Mexico.
- Shirahata, Tomohiko. 1988. *The learning of English grammatical morphemes by Japanese high school students*. MA. thesis. University of Arizona.
- Yakushi, Kyoko. 1988. *Language Transfer from Japanese to English and morpheme acquisition order by Japanese adolescents*. Report 1988. Tokai university.

教室環境における英語習得順序

牧野高吉⁽¹⁾

英語教師、英語教科書編者のみならず、英語教育の研究者にとって、英語の文法項目がある一定の基準で配列（教授）すべきか否か、また配列するとすればどのような順序で配列すべきか、さらに文法項目の配列がそれらの習得順序に影響を及ぼすか否かが大きな関心事である。「英語習得順序」の研究は、Brown (1973) に端を発してからここ15年の間に、文法形態素の習得順序を中心にかなり多く行なわれている。従って、本稿でも英語文法形態素の習得順序を中心論ずる。とは言え、これらの習得順序研究は、自然な環境における英語の文法形態素に焦点をあてたものが圧倒的に多く、教室における学習者を被験者とした文法形態素の習得順序研究は比較的少ない。果たして、文法項目の教授順序と学習順序（習得順序）とは、一致しているのであろうか？また、教材における文法項目の配列順序は何に基づいているのであろうか？表1は、現在、日本の中学校で使用されている文部省検定英語教科書（6種類）の文法項目配列順序を比較したものである。

日本の中学校では、「学習指導要領」により、文法項目の導入が学年別に定められている。しかし、

表1から明らかなように、助動詞、進行形、規則過去、不規則過去を除いては、配列順序が一定しているとは言えない。このことは、英語文法項目の配列基準が確立していないことを物語っている。検定教科書のいずれもが、教科書編者の教授経験による文法構造・項目の難易度に基づいており、科学的根拠に基づいているとは思えない。「英語学習者はこれらの文法項目を一定の順序で習得するか？」という問い合わせるのが、本稿の目的であるが、文法形態素の習得順序を理解するために、まずその背景を述べることにする。最初に第一言語としての英語の文法項目の習得順序と第二言語としてのそれとに大別し、ついで日本人を対象にした英語文法項目の習得順序、さらに日本の教室における英語の習得順序の順に解説する。

1. 第一言語習得順序

Brown (1973) は、定期観察法 (longitudinal study)——長期間にわたって小人数の被験者から言語データを収集する方法——によって、幼児の第一言語（母語）としての英語の文法項目の習得順序を明らかにしようとした。この方法により、特定の文法項目が使用されるべき個所（義務的生起文脈）においてそれらの文法項目が適切に使用されているか否かを確かめることが可能になった。

	所	複	連	不	定	3	助	進	規	不
	有	数	結	定	冠	單	動	行	則	規
	形	形	形	形	詞	詞	現	詞	則	則
New Crown	1	2	3	4	5	6	7.5	7.5	9	10
Sunshine	5	4	1	2	3	6	7.5	7.5	9	10
New Horizon	6	4	1	2	3	5	7.5	7.5	9	10
New Everyday	6	4	1	2	3	5	7.5	7.5	9	10
One World	4	5	1	2	6	3	7.5	7.5	9	10
Total	8	2	3	1	5	4	6.5	6.5	9	10

表1. 検定英語教科書（中学）の文法項目配列順序

(1)本稿を執筆するにあたり、北海道釧路湖陵高校の大場浩正、東京小山台高校（現在、上越教育大学大学院生）の富田祐一、北海道岩内第二中学校の藤田朋子、北海道釧路北陽高校の村端五郎、北海道教育大学（函館分校）の萬谷隆一の各氏に、資料を提供して頂きました。誌上を借りて、感謝の意を表します。

また、「義務的生起文脈」は後の第二言語習得研究の促進にも大きな貢献を果たした。Brownは、4年間にわたり、Adam, Eve, Sarahという3人の幼児が14個の文の意味には大きな影響を及ぼさない文法標識、つまり、英語文法形態素（ここでは、進行形, on, in, 複数形, 不規則過去, 所有形, 非短縮連結辞, 冠詞, 規則過去, 規則3人称単数, 不規則3人称単数, 非短縮助動詞, 短縮連結辞, 短縮助動詞）をいかに習得するかを調査し、3人ともこれらの形態素を極めて類似した順序で習得することを明らかにした。

De Villiers and de Villiers (1973) は、英語を第一言語とする24名の幼児(1.5-3歳まで)を被験者に、義務的生起文脈における文法形態素の作用に関して、集団テスト法(cross-sectional)——かなり多くの被験者に言語習得の特定段階の言語データを収集する方法——によって調査を行なった。彼らは、習得順序がBrown (1973) の被験者の順序と極めて類似しているという結果を得た。すなわち、年齢差、形態素を耳にする順序、親による特定文法形態素の使用頻度、あるいは正しい発話に対する親などの報酬の質や量はいずれも、文法形態素習得順序にさほど大きな影響を及ぼさないことが明らかにされた。

Porter (1977) は、英語を第一言語とする11名の幼児(2.3-4.3歳)を対象に、(後述する) *Bilingual Syntax Measure* (Burt, Dulay and Hernandez 1973) を使用して英語文法形態素を調査したが、結果はBrown や de Villiers and de Villiers とあまり高い相関を示さなかった。Porterは、このことの理由について、BSMが資料収集法としては不自然であり、かつDulay and Burt (1974) の採点法にも疑問が残ると述べている。しかしながら、これらの研究により、いずれの幼児も、第一言語を習得する際に類似の言語構造を使用し、類似の文法的誤りを犯すということが明らかになつた。

2. 第二言語習得順序

このような研究に刺激されて、1970年代前半よ

り、第二言語習得の形態素習得順序の研究が盛んになった。これらの研究の中心的目的は、第二言語習得には普遍的特性があるか否か、あるとすればどのような特性であり、それは第一言語習得と類似しているか否かを明らかにすることであった。

第二言語習得研究では、第一言語習得と比較すると、学習者の年齢、性格、動機づけ、学習環境(自然環境と教室環境)の違いが文法項目の習得順序に影響を及ぼすか否かが論議してきた。

Dulay and Burt (1973) は、アメリカ合衆国に住むスペイン語を第一言語とし、第二言語としての英語を学習している145人の幼児(5-8歳)による発話の誤りを調査した。資料収集は、第二言語の資料を収集するために自らが開発した、マンガ風の絵について質問する *Bilingual Syntax Measure* を使用した。結果として、Brown, de Villiers and de Villiers の文法形態素の習得順序とかなり類似した習得順序を得た。また、第二言語習得者は第一言語習得者と極めて類似したタイプの誤りを犯し、かつ第二言語習得者の言語も第一言語習得者と同様に創造的であることが明らかにされた。

Dulay and Burt (1973) の研究に刺激された Bailey, Madden and Krashen (1974) は、第一言語が12か国語におよぶ73人の成人による第二言語としての英語文法形態素の習得順序を調査し、成人の習得順序も幼児(Dulay and Burt 1973)の習得順序と類似していることを立証した。Krashen (1977) は、これらの研究のほか、Larsen-Freeman (1975), Rosansky (1976), Krashen, Houck, Ginuchi, Bode, Birnbaum and Strei (1977)などの形態素の習得順序研究を総合した平均的習得順序に「自然な習得順序」(natural order) (図1を参照のこと) という仮説をたてた。

この自然な習得順序の仮説では、各枠内の文法項目の習得順序は必ずしも一貫していない(例えば、最初の枠では、進行形、複数形、連結辞の習得順序は変動することがある)が、この枠を越えることはないとしている。

この他には、Christison (1978), Huda



図1. 自然な習得順序 (Krashen 1977)

(1984), Ghrib (1987), Pica (1983) など様々な第一言語背景をもつ被験者を対象にした研究がある。これらの研究の一部は、成人も母語の影響をあまり受けず、幼児と類似の習得順序を示すことを証明したが、他の研究は、被験者の言語レベル、資料収集の方法、第一言語背景などによって異なり、必ずしも Krashen の「自然な習得順序」と一致しないとしている。

3. 自然環境における日本人の習得順序

日本人を対象にした研究としては、Hakuta (1974), Makino (1981), Koike (1983), Matsu-mura (1986), Nuibe (1986), Tomita (1988), Shirahata (1988) がある。まず、Hakuta (1974) は、アメリカ合衆国で第二言語としての英語を習得している5歳の少女 (Uguisu) を被験者に定期観察法により、2週間に一度、2年間にわたって文法形態素の習得順序を調査した。Uguisuの習得順序は、第一言語や他の第二言語の習得順序と異なり、これらの研究との相関は低かった。

Koike (1983) は、アメリカ到着時から10日または2週間に一度の割合で、アメリカ合衆国に住む日本人の子供3人（アメリカへの到着時の年齢はそれぞれ、10:11歳、7:8歳、5歳）の会話を録音し、後に書写したものを資料としている。3人の文法形態素（進行形、冠詞、複数形、連結辞、

所有形、助動詞、規則過去、3単現、不規則過去）の習得順序は互いに高い相関を示した。最年少の Sachiko の順序は第一言語の習得順序との相関は低いが、Hakuta (1974) の Uguisu と高い相関を示したのが注目される。7:8歳の Jun は、第一言語、第二言語のいずれの習得順序ともあまり高い相関を示さなかったが、特に後述する日本人中学生を対象にした Makino (1981) とは高い相関を示した。10:11歳の Nobi は、第一言語の習得順序では、Jun より高い相関を示し、Hakuta の Uguisu とも相関を示した。また、第二言語で成人を対象にした Bailey, Madden and Krashen (1974), Larsen-Freeman (1975), Rosansky (1976) とも高い相関を示した。

4. 教室環境における日本人の習得順序

教室環境における日本人の英語文法形態素の習得順序について述べるのが本稿の目的であるが、前置きが長くなったのは、この分野を理解するのに、今までの研究を概観することが必要であると判断したからである。それでは、純粋な教室で外国語としての英語を学習する日本人の英語文法形態素の習得順序はどうであろうか？

日本人を対象にした日本の教室における文法項目習得順序の本格的研究には、Makino (1981) と Shirahata (1988) がある。Makino は、日本人中学生777人を対象に集団テスト法による研究を行ない、学年(中学2年生と3年生)、使用テキスト (*Total English*, *Prince English*)、クラス・サイズ (20人以上と20人未満のクラス) による違いを調査した。Makino の研究には、他にもユニークな点が2つある：(1)他の多くの研究では話し言葉 (spoken language) を資料にしているが、Makino では書き言葉 (written language) を資料としている；(2)Dulay and Burt (1973), Bailey, Madden and Krashen (1974) などの研究では、幼児や成人を対象にしているが、Makino は中学生 (思春期児) を被験者にしている。

この Makino の研究で検証された仮説はつぎの4つである：(1)学年の違いによって文法項目

の習得順序は変化しない；(2) テキストの違いによって習得順序は変化しない；(3) クラス・サイズによって習得順序は変化しない；(4) 書き言葉と話し言葉の違いは、習得順序に影響を及ぼさない。また、採点法でも最も厳密な方法 (Method I) から最も寛大な方法 (Method III) までの 3通りを採用したが、これらも決定的な差を生ずる要因とはならなかった。また、テキスト、クラス・サイズの違いも、習得順序には影響を及ぼさなかった。さらに重要なことは、Makino の研究の習得順序が、Krashen の “Natural Order” と高い相関

を示したことである。従って、Makino (1981) は、被験者の第一言語、資料収集法、学習環境などの要因が異なっても、普遍的な形態素習得順序がある、と結論づけている。

しかし、Nuibe (1986) は、日本人中学生123名 (1年生43名、2年生40名、3年生40名) に短文の和文英訳テストを課して資料を収集し、文法形態素の習得順序を調べた。結果は、アメリカでの幼児を対象にした Hakuta (1974) の Uguisu (5歳児)、Koike (1983) の Sachiko (5歳児) と高い相関を示し、類似の学習環境にいる Makino

	進 行	複 数	不規則過去	所 有 形	冠 詞	規 則過 去	3 單 現	連 結 辞	助 動 詞
第一言語習得									
Brown	1	2	3	4	5	6	7	8	9
de Villiers & de Villiers	I	1.5	1.5	3	4	7.5	7.5	6	9
	II	2.5	1	2.5	7	5	4	8	6
Porter		1	2	5	7	6	-	8	3
第二言語習得 (主として日本人以外の被験者)									
Dulay & Burt	GS	3	4	7	8	1	6	9	2
	GM	2.5	4	7.5	7.5	1	6	9	2.5
	SAI	2.5	5	6.5	6.5	2.5	8.5	8.5	1
BMK		1	3	6	8	4	-	7	2
Rosansky	GS	1	3	7	6	4	8	9	5
	GM	1.5	1.5	7	6	3	8	9	4
Larsen-Freeman									
	Speaking-I	1	5	8	9	3	6	7	2
	Speaking-II	2	5	7	6	4	9	8	1
Christison	GS	3	5	7	8	2	6	9	1
	GM	4	5	7	8	2	6	9	3
Ghrib		4	4	6	8	4	7	1	2
Pica	Edited	1	3	6	-	4	8	7	2
	Natural	1	5	6	-	3	7	8	2
Huda	Oral	1	4.5	6	2.5	4.5	7	9	2.5
	Unedited	8	6	4	1	5	7	2.5	2.5
	Edited	8	7	2.5	6	5	4	1	2.5
自然環境における日本人の習得順序									
Hakuta		2	6	5	4	7	9	8	2
Koike	Sachiko	1	5	5	5	8	9	5	2
	Jun	1.5	1.5	8	3	4.5	8	8	4.5
	Nobi	2	1	6	3	6	9	8	6
教室環境における日本人の習得順序									
Makino		1	3	9	5	2	7	8	4
Nuibe	Method-I	1.5	7	4	5	9	8	6	1.5
	Method-II	2	7	4	4	9	8	6	1
Matsumura	I	1	7	4	6	8	5	9	2
	II	1	6	4	7	9	5	8	3
Shirahata		2.5	4	6	2.5	8	7	9	1
Tomita		1	4	7	3	2	8	5.5	5.5

表 2. 英語文法形態素の習得順序

(1981) の被験者とは相関を示さなかった。

Shirahata (1988) の被験者は、同じく、日本の教室での英語教育を受けた日本人であり、いずれもこの調査に積極的に協力した海外渡航経験のない高校卒業生（当時18歳）である。中学・高校の正規の英語教育のほかに、週2回（1回90分）夜間の英語コースを受けたが、話し言葉としての英語を学習したことではない。この点では、Makino (1981) の被験者と類似しているが、Makino と異なる点は、収集された資料が書き言葉ではなく、話し言葉（この場合、調査者の質問に答えたり、story-telling）によった点である。調査者との会話や story-telling は約90分におよび、これらはテープに録音され、後ほど書写されたものである。

Tomita (私信 1988) は、まだ予備実験の段階ではあるが、教室において英語を学習している高校1年生(282名)を対象に、文法力識別テスト(マルティブル・チョイス・テストによる)によって、文法形態素の習得順序を調査した。結果は、3單現、連結辞を除いて、Makino (1981) と極めて高い相関を示した。特に、教室環境での学習者を被験者にした Shirahata (1988), Matsumura (1986)⁽²⁾ と大きく異なる冠詞でも、Makino (1981) と類似の順序を示しているのが注目される。

表2は、今まで研究された英語文法形態素の習得順序を、第一言語習得、第二言語習得、第二言語習得の中でも日本人を対象にしたもの、さらに教室での学習者を対象にしたものとに分類、整理したものである。

5. 結論と今後の課題

表2から明らかなように、Makino と Tomita の習得順序は、資料収集の方法が異なるにも関わらず、有意な相関を示したが、その他には高い相関を示したものはない。すなわち、日本の教室で日本人教師から外国語として学習した英語の文法形態素の習得順序は、必ずしも一貫しているとは言えない。また、Makino (1981) の研究では、調査当時使用された教科書とも高い相関を示さなかった。従って、「教室環境における英語習得順序」

が必ずしも一貫しておらず、また文法項目の教授(配列)順序も学習順序に大きな影響を及ぼしていないと言える。

しかし、このように結論づけることは時期尚早である。なぜならば、前節で述べたように、これらの研究の資料収集の方法と被験者とが異なるからである。この中で、Shirahata のみが高校生を対象に話し言葉を資料としているが、他はすべて書き言葉を資料としている。Makino は、中学生を対象に、絵に基づく質問に答えながら文を完成させる集団テスト法を用い、Tomita は、高校生を対象に、マルティブル・チョイス・テストによって文法能力を測定する集団テストを行なった。また、Matsumura は、高校生を対象に、自由英作文による集団テストを行なったが、Nuibe は、中学生を対象に単文の和文英訳をさせ、定期観察法によって資料を得ており、Shirahata は、調査者の質問に答えたり、story-telling をさせて資料を得る集団テスト法を用いた。このように、被験者の英語学習経験が2年から6年以上まであり、資料収集の方法も定期観察法と集団テスト法とが用いられている。さらに、収集された資料も、話し言葉と書きことばによるのみならず、マルティブル・チョイスから自由英作文まで様々である。

これらの習得順序の違いが資料収集の方法や被験者のレベルによるのか、他の諸々の学習者要因、つまり性格、動機づけ、適性などによるのかは、まだ明らかにされていない。今後の課題として、このような資料収集の方法、学習者の年齢、学習期間、学習レベル、教授法のみならず他の情意要因も含めて、多角的、かつ大規模な研究を行なわなければ、教室環境における英語文法形態素の習得順序が一定しているか否かという結論を導き出すことは、現段階では、不可能であると言わざるを得ない。

(まきの たかよし・北海道教育大学教授)

(2) 佐々木 (1986) を参照のこと。

参考文献

- Bailey, N., Madden, C. and Krashen, S. D. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning* 12(2), 235-43.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Burt, M. K. and Dulay, H. C. and Hernandez, E. C. (1973). *Bilingual Syntax Measure*. New York, Regents.
- Christison, M. A. (1979). Natural sequence in adult second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13(1), 122.
- De Villiers, J. G. and de Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research* 2(3), 267-87.
- Dulay, H. C. and Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning* 23(2), 245-58.
- _____ (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24(1), 37-53.
- Ghrib, E. M. (1987). A longitudinal study of a Tunisian adolescent's learning of English morphemes in a classroom context. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 25(1), 41-54.
- Hakuta, K. (1974). A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. *Working Papers on Bilingualism* 3, 18-38.
- Huda, Nuril (1984). *Order of Acquisition of Monitored and Unmonitored English Morphemes by Indonesian-Speaking Students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Koike, I. (1983). *Acquisition of Grammatical Structures and Relevant Verbal Strategies in a Second Language*. Taishukan Publishing Company, Tokyo.
- Krashen, S. D. (1977). Some issues relating to the Monitor Model. In Brown, Yorio and Crymes (eds.). *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. 144-58. Washington, D. C. TESOL.
- Krashen, S. D., Houck, N., Ginuchi, P., Bode, S., Birnbaum, R. and Strei, G. (1977). Difficulty order for grammatical morphemes for adult second language performers using free speech. *TESOL Quarterly* 11(3), 338-41.
- Larsen-Freeman, D. E. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly* 9(4), 409-19.
- Makino, T-Y. (1981). *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*. Shinozaki Shorin Press, Tokyo.
- Nuibe, Y. (1986). A report on the development of the grammatical morphemes in Japanese junior high school students learning English as a foreign language. 『鳥取大学教育学部研究報告 教育科学』, 28 (2).
- 小篠敏明編 (1983). 『英語の誤答分析』. 大修館, 東京。
- Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33(4), 456-97.
- Porter, J. H. (1977). A cross-sectional study of morpheme acquisition in first language learners. *Language Learning* 27(1), 47-62.
- Rosansky, E. J. (1976). Methods and morphemes in second language acquisition research, *Language Learning* 26(2), 409-25.
- 佐々木行雄 (1986). 「モニター理論 (the Monitor Theory) の課題」. 『英米文学・研究と鑑賞』 No. 34. 大阪府立大学英米文学研究会.
- Shirahata, T. (1988). *The Learning of English Grammatical Morphemes by Japanese High School Students*. Unpublished M.A. Thesis. The University of Arizona.

新刊発売中

英語展望

合本第7号 (No. 73—No. 84)

ELEC (英語教育協議会)

TEL 03-265-8914 FAX 03-265-8917

Error Analysis を手がかりにした英語習得過程の研究 ——教授法への示唆——

金谷 憲

Error Analysis の始まり

生徒の犯す error を手がかりにしてその生徒の学習状況を理解しようとすることは、言葉を教えている教師ならばごく普通にやっていることで、特に珍しいことは言えない。したがって表題のようなことは別に特別なことではないと考える方も多いだろう。けれども、Error Analysis という言葉で表されているものについては単に error について考えると言ったこと以上のものが含まれている。

Error Analysis と呼ばれる分野の始まりは Pit Corder(1967)とするということが定説になっているようである。この論文で Corder は、学習者の error はその人が学んでいる言語についての仮説を教えてくれる手がかりになるとしている。このことの持つ意味は、その当時 error の原因がどのように説明されていたかを考えないとよくわからない。当時、error の原因についての説明は、もっぱら母語の影響ということになっていた。例えば、日本人で英語を学んでいる人がある error をしたとすれば、それは日本語の影響だとする考え方である。そしてこれだけで説明してしまおうというのは、言語習得そのものが習慣形成(habit formation) であるという考えに基づいていた。つまり「くせ」になれば言語習得できたものとする考え方である。

この考え方に対して Corder は学習者は学んでいる言語について、この部分は多分こう言うものだろうと言った仮説を立てながら（と言っても意識してそうしているかはわからないが）学んでいくものだろうと考え、その仮説が error という形

になって現われると考えた。仮説を立てながらなどと言うと難しく考えてしまう読者もいるかもしれないが、そんなに難しいことを言っているわけではない。実例を出そう。ついこの間、筆者の指導している大学院生がある目的である公立高校の 1 年生に対して平叙文から疑問文を作らせる実験をしたところ次のようにやった生徒が何人かいた。

Does Mary can read the book on the desk?
Does the girl sitting on the bench is Mary's sister?
Does the story written by John is very interesting?

この例でわかるのはこうした生徒たちは、英語では平叙文は does を文頭につけると疑問文に出来るという仮説を持っているのだと言うことである。こうした仮説から来る誤りを、Corder は error と言ったのである。仮説から来る誤りという言い方でお気づきと思うが、誤りには仮説から来ないものもあるはずで、そうした誤りを Corder は mistake(後に lapse)と呼んだ。did や do をつけるのとは別のやり方で疑問文にするものもあるということは頭に入っている生徒でも、うっかり Does Mary can...とか Does the story written by John is...などとやってしまうことがある。こうした誤りは Error Analysis 流に言えば error ではなくて mistake ということになる。上記の例で大切なのは誤りが一人の生徒の中で規則的に起こっているという点である。

Error の原因

Corder(1967)のころは学習者の誤りはもっぱら

母語の影響によるものと考えられたと前に述べた。この考え方によれば学習者の誤りといいうものは、その人の母語と、今学んでいる言語 (target language) を対照比較することによって予測できるはずである。そこではやったのが Contrastive Analysis (対照分析) というものである。ところが、学習者の誤りには母語の影響では説明できないものもある。先ほど出した高校生の error も母語の影響では必ずしも説明できない。日本語の疑問文の作り方が Does Mary can...などをさせただとは言い難い。これは英語そのものの疑問文の作り方から来るものと考えた方が妥当だろう。このように仮説の立て方が間違っているとき、その間違いをひき起こしたものが学習者の母語ではない場合がたくさんあるらしいということがわかつてきたり。

例えば、Richards(1971)では、こうした母語の影響以外の Error の原因を幾つかに分けている。まず過剰般化 (overgeneralization) を挙げている。he come from の三单現の s や Yesterday I go to the university and I meet my new teacher. の動詞の過去形のように、コミュニケーション上問題をきたさないと思うものを取り除いて負担を軽くしようと思うものである。

他には、規則制限の無視 (ignorance of rule restrictions) がある。これは例えば、He showed me the book. を習ってそこから He explained me the book. を引き出すようなものを使う。

また、仮説し間違い (false concepts hypothesized)などもある。これは Richards の説明によると was を過去時制の印であると思い込んで one day it was happened と言ったり、is を現在時制の印として he is speaks French としたりするような error であるとしている。

この種の error については他にも分類の仕方があるが、概ねわれわれが日常、overgeneralization ということを原因としていると考えて差し支えないだろう。上記のような分類はその overgeneralization がなぜ起きたかによって、さらに細かく分類しようとしているように思える。しかし、実

際上はそうした細分化が成功しているとは思えないことは、上に挙げた Richards の 3 つの分類を見ても、もう一つ 3 者の区別がよくわからないことからも明らかだろう。

これも overgeneralization の原因にも成り得るとは思うが、少し系統が違ったものに誘発された誤り (induced error) がある。これはその名の示すように外的要因、例えば教え方によってひき起こされるものである。例えば should と had better の丁寧度を逆に教えると生徒は「した方がいい」とやんわり言いたいときに必ず had better を使ってしまうようになる。このようなものは誘発された誤りということになる。

中間言語と化石化

error を手がかりとして言語習得過程を研究する上で面白い概念として、中間言語 (interlanguage) と化石化 (fossilization) がある。両方もとも Selinker(1972)で導入されたものである。

中間言語とは今まで述べてきた学習者の「仮説」の集まったものを表す。英語を学んでいる日本人を例にとれば中間言語はその人のもっている日本語と英語の間に位置する「英語まがい」(?)の言語のことを指す。学習者はこの中間言語を修正しながら、目標の言語、英語に近づいて行くと考えるわけである。Error Analysis とは、error を手がかりにして、ある学習者の中間言語の変化を調べて習得過程を明らかにしようとする仕事だということになろう。

中間言語を修正しながら目標とする言語に近づいては行くものの、みんなが目標言語に到達することは限らない。目標言語に近い中間言語で終わってしまうことが多いだろう。どのくらい目標言語に近づくかは人によってかなりの差が出るのは経験的事実だ。たいていの人にとって習得したと思った部分が実は十分に習得されないので、ある段階で発達が止まってしまっていることがある。そうした発達のストップを化石化という。発音などは最もはっきりとした形での化石化を表す。アメリカ人として第一線で活躍している人でも英語

を母語としない人には「なまり」が感じられることが多い。元国務長官キッシンジャーのドイツ語なまりなどは有名である。筆者の恩師 Robert Politzer 氏もオーストリアからの移民で20歳近くでアメリカにやってきたため非常になまりが強かった。彼は Error Analysis を教えるときに、いつも冗談で「私の講義をテープに録音して化石化の研究をしてもいいよ」と言っていた。

こうした言わばはっきりした化石化現象でなくとも、いろいろな折に化石化があらわになることがある。例えば、前に挙げた三单現の s なども注意をして英文を書いているようなときは間違わないが、多量の英文を短い時間に書かなければならぬようなときには、よく定着していないことが明らかになる。筆者の勤めている大学の英語を専門とする 1 年生に多量の英文を書かせると、今言った現象が見られることが多い。ただし、これはそれ以後も学習を続けることによって完全に定着することもあり得るので、厳密に言って化石化とは言えないかも知れない。

いずれにせよ、この化石化ということは言語習得を考える上で大変面白い。なぜ化石化が起こるのか、起こり易い部分はあるのか、外国語や第二言語習得上の個人差をどのように説明するのかなどを考える上で良いヒントとなる。

化石化は、対照分析の言う母語と目標言語との違いも原因になっているのかもしれないし、学習者の言語習得適性、動機や必要性の強さにも左右されるだろう。普通に話が通じる程度であれば良いとする人と、相手が目をつぶって聞いていたらまるで外国人の英語とは思えないようになりたいと思う人とでは化石化の進行が違うのかも知れない。英語圏に行って日常生活に困らない程度英語を身につければ良いと言う人と、そこで弁護士を開業しようとする人では目標言語に近づく度合いは違うのかもしれない。「かもしれない」と自信のない書き方をしたのは、こうしたことはまだよくわからないからである。今後、化石化現象についての面白い研究が出て来ることを期待したい。

Error Analysis の方法

たいへん大雑把に分けて、Error Analysis には error そのものを集めて考えるものと、error とおぼしきものを作つてそれに対する反応を見るものとがある。お断りしたように、これはたいへんに大雑把な分け方で、専門家のお叱りを受けるかも知れない。しかし、ここでは細かい分析をあえてせず、質的に最もはっきりと違うこの 2 つだけにしほってみたい。前者の場合の error の集め方にはたくさんの方法があるがそれらは技術的な違いであつて本質的には大差はないと考える。

前者の例は非常にたくさんあるが紙面の関係で一つだけ例を挙げれば、平野（1981）では中学 2 年生、3 年生、高校 1 年生、2 年生、短大 1 年生、2 年生におなじ題目で作文を書かせて、そこからいろいろな error (冠詞、動詞、前置詞など) を収集して、学年の進行と error の変化を調べている。これによると、中学校レベルでは be 動詞、一般動詞間の混同が多いが、学年が進むと一般動詞選択上の誤りが多くなること、冠詞については中学生では冠詞をとばしてしまうことが多いが、短大では定冠詞、不定冠詞間の混同や代名詞との混同が多いことなどを指摘している。

これに対して、後者すなわち error に対する反応を見るものは比較的少ない。金谷・高梨（1978）では実際に中学生が犯した誤りをアメリカ人大学生、日本人大学生、日本人英語教師に示すことによって誤りに対する評価の違いを研究している。これによると日本人とアメリカ人では誤りに対する反応が非常に異なることがある。一つだけ例を挙げる。

When do they study English?

1. Do they study English when?
2. They when study English?
3. When they study English?
4. Do they when study English?
5. They study English when?
6. They study when English?

一番上の文 (When do they study English?) を作ろうとして犯された中学生の誤り (1-6) のうち、ましなものを選ばせたところ、アメリカ人大学生が最もましなものとして選んだのは 5 であるのにたいして、日本人については大学生も英語教師も共通して 3 であった。この傾向は非常に際立っており、アメリカ人と日本人の誤りについての評価が大きく異なることがあることを示している。5 番は実際には誤りとは言えないもので、普通の発話でも聞くことの出来るものであるから、アメリカ人がこれを一番多く選んだのはうなづける。これに対して、日本人でこれを一番ましなものとして選んだものは一人もいなかった。この問題に関しては、評価の差は非常に大きいことがわかるだろう。

武井 (1982) では、日本人的発音の中でどのようなものがネイティブ・スピーカーにとってわかり易く、どのようなものがわかりにくく感じられるかを調査した。この調査では単語のレベルで次のような問題を含む発音をテープに吹き込んでネイティブ・スピーカーに判断させている。

1. 子音の後に不必要的母音を挿入したもの
2. /r/-/l/, /v/-/b/, /s/-/θ/などの入れ換えを行ったもの
3. ストレスのないもの
4. ストレスとピッチを混同したもの
5. ストレスの位置を間違えたもの

結果は 2 や 4 はあまり重要でなく、3 とか 5 がわかり易さを左右する重要な要素であると判断された。

教授法への示唆

さて、Error Analysis の教授法への示唆について述べてみよう。まず第一に今まで述べてきた Error Analysis の基礎となっている言語習得観の意味するものは大きいと考えられる。

英語習得が学習者による仮説検証の過程であるとするなら、まずはその検証過程がうまく行くような環境を用意してあげることが、英語教育としては必要である。では、うまく行く環境とはどん

なものであるか。少なくとも四つのことが考えられよう。

第一に、仮説検証のためのデータが十分学習者に与えられることである。言い換ればたくさんの英文を読んだり、聞いたりすることが出来るようにしてあげることが必要にならう。

第二に、仮説検証はデータとのつき合わせを経て徐々に行われるであろうから、評価は長期的視野に立って行われるべきであろう。仮説検証の時間がほとんど与えられず習ったものをただ覚えさせて、テストでチェックするといった評価システムは外国語習得の評価体制としては適していないのではなかろうか。

第三には、上記の第二点のように仮説検証には時間がかかることが想像されるが、たとえそうであったとしても、その時間を最小限にするようなデータの与え方を研究する必要がある。仮説検証に必要な最小限のデータは何か、今与えているデータのうち不必要なものは何か、などについて知ることが重要である。まだ、このことについてはっきりしたことがわかっていないので、実際に教えるときは、このような与え方があるはずだということを頭に置きながら指導し、出来れば実践的実験を行ってこうした与え方の割りだしに努力すべきであろう。

第四に、教師によるコメント、説明などのうち、生徒の仮説検証に役立つものはどういった種類のもので、どういったタイミングでなされればいいものかについても研究されなければならない。少なくとも現状では、なんでも説明してしまうようなことを避け、もう一步というところでヒントを出すような態度でいることが教師に求められるのではないだろうか。

第二点に関して、筆者たち東京学芸大学グループが行った英語の tense, aspect についての研究を紹介しておく。この研究では日本人の中学校 2 年生から大学の 2 年生まで約 1 万 5 千人を対象に、かれらが中学校で習う時制と相について、導入後の定着状況が学習歴を経ることによってどのように変化していくかを調査したものである。対象と

なる被験者全員に全く同じ多肢選択のテストを行った。結果は、テストしたもの（現在、過去、未来、現在進行、過去進行、現在完了）について、現在進行形が最も定着速度が速く、現在形、ついで現在完了が最も遅いということがわかった。また、最も定着速度の速い現在進行形でも5割以上の生徒がわかるようになるには1年を要しており、定着の悪い現在形では大学2年生でも6割を少し越える程度の学生しか理解していないこともわかった。

この研究の目的は、導入時とある程度の定着期の差を見ようとするもので、より長期的視野に立った英語学習の評価体系を作るための基礎資料とすることであった。ここで明らかにされたように導入、定着の時差という発想は現在のカリキュラムには特には見出せないし、中学、高校などの実際の教育の場においても希薄であると思われる。しかし、この時差を認めるような評価が行われなければ、学習者の仮説検証もやりにくいのではないかだろうか。その意味でこうした研究を継続的に行わなければならない。

以上のことばは、主に Error Analysis の下敷のようになっている言語習得観の持つ教授場面への示唆であったが、次にはもっと実際的に、Error Analysis の成果から導き出せる示唆について考えてみることにしよう。

諏訪部他（1979）では、中学生がどのように英文の主部を把握しているかを面白い実験によって調査している。この研究では、英文から動詞（be動詞と have 動詞）を除いて被験者（中学2年生、3年生）に提示し、適当と思われる箇所に動詞を挿入させるというものであった。結果としては、this, that, those what, which などが形容詞的に使われていてもその直後に動詞を挿入してしまうタイプの誤りが非常に多かった。

What * book on the desk?
 Those * books his.
 Which * pencil longer, mine or yours?
 This * car new.
 (*は動詞挿入の位置)

即ち、上記のようなものが多かったわけである。これを諏訪部たちは「This is型」と呼び、This is a pen. 式の文例による機械的練習の影響を見てとっている。練習の効果かどうかは一步踏み込んだ詳しい調査が必要としても、句構造を理解させずに文の暗記を行わせることに対する警鐘としての価値は持つのではないだろうか。

また、前に紹介した武井（1982）は、英語発音指導についてのかなり直接的な意味を持っている。現在、多くの中学校、高校では音声指導は取り立てては行われていないようであるが、行われている学校でも/l/と/r/の違いなどが強調されることが多い、ストレス関連の指導はあまり行われていないのではないかと思われる。ところが武井の調査によると/l/と/r/というようなことよりも、ストレスに関する方が聞き取り易さにより大きな影響を持つわけであるから、指導上の重点としてはストレスが優先されるべきであるということになる。もちろん、この研究一つのみの結果で確定的なことをいうのは無理があるので、追試や他の方法での類似研究などによってこの結果を確認して行く必要はあろう。

問題点と今後の課題

Error Analysis の問題点としては、error そのものの発見とその分類は、実際に使う段になると理屈で考えるほど簡単には行かないことが挙げられる。外から見てもはっきりわかるものの場合はよいのだが、表面上は正しいが学習者の思っていることを正しく表していないものは、よほど慎重に状況と照らし合わせて考えないと error を見逃してしまうことになる。また、その分類（特に原因によるもの）は極めて難しい。母語の影響云々を安易に論ずることは危険である。観察者からすると母語の影響のように「見える」ものでも、本当にそうであるかは保証の限りではないからである。error と mistake の違いについては前に説明したが、この区別を行うのも実は難しい。方法論的改良が待たれる。

いずれにせよ今後は error のみでなく、学習者

の中間言語研究という、より広い立場に立った学習者研究の方向が望ましい方向だろう。

(かなたに けん・東京学芸大学助教授)

参考文献

Corder, S. Pit. 1967. "The Significance of Learner's Errors," *IRAL*, 5, 4, Jul. 161-170.

Hatori, H. et al. 1987. *Acquisition of English Tense and Aspect - In the Case of Japanese Learners of English*, Tokyo Gakugei University Interlanguage Development Research Project Report No. 1.

平野絹枝. 1981. 「中学生・高校生・大学生の英作文の誤りの分析」『中部地区英語教育学会紀要10』,

27-40.

金谷 憲・高梨芳郎・1978「Error Analysis—英語教育における誤りの評価」『東京大学教育学部紀要』197-207.

Richards, Jack C. 1971. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis," *English Language Teaching*, 25, 3, Jun., 204-219.

Selinker, L. 1972. "Interlanguage," *IRAL*, 10, 3, Aug., 209-231.

諏訪部真、他. 1979. 「誤答分析の実際—中学2・3年生の主語把握について—(I)」『中部地区英語教育学会紀要9』, 184-193.

Takei, A. 1982. *Phonological Factors in Intelligibility*, Unpublished BE Thesis, Tokyo Gakugei University.

授業を見る

名和雄次郎

ビデオを見て学ぶ

高校の教師だった時、授業をテープに録音し授業分析の研究会に提供したことがあった。教師と生徒の発話の割合や、その適否を研究し合うのが目的であった。授業公開はすすんで引き受けていたほうだったが、この時だけは後悔しないではいられなかった。

理由は、沈黙=無駄、時間の浪費と言わんばかりの分析の仕方に不満があったからだ。「沈黙2回、時間2分15秒」となどと数値が出てしまうと、それだけが目立ち、沈黙の理由をいちいち説明しても弁解がましくなるのだった。本当は、不断あまり答えない生徒が、いやいやながらも立ち上がったので、今日は何か答えてくれるのではないかと期待して待っていたのだった。だが、そんな様子はテープには録音されない。

その点、ビデオの録画はかなりのところまで映してくれる。指名された生徒の表情や、その周りの生徒たちの反応まで読み取ることもできる。授業の雰囲気が伝わってくる。この場合な

ら、たとえ沈黙が介在しても、それが無駄な沈黙か、何か意味のある沈黙なのか容易に判断がつく。

実演やビデオの授業から学べることは、大別すれば3つある。1つは、授業の組み立て方、進め方である。だが、これは紙の上の指導案からでも録音テープからでも学べる。そこで学べない残りの2つは、身振りや表情を伴った指導技術と、生徒との活発なinteractionに必要な雰囲気、心理的風土作りの技術である。実演授業は、いわば一過性のものだから、見落すところも当然出てくるが、ビデオは何回でも見直すことができるから、利点は実演授業よりもむしろ多いとさえ言える。

いま注目されている伝達重視の授業では、生徒をいろいろな抑圧から解放して、楽しく積極的に英語を使わせることが大切だと言われている。ビデオ撮りした授業で研究して、教師と生徒の言語的、あるいは心理的interactionの技術を習得したいものである。

(なわ ゆうじろう・拓殖大学教授)

言語修得と外国語教授法 ——Natural Approach の有効性——

伊藤克敏

はじめに

外国語教育のルネッサンス⁽¹⁾は1960年代から始まった、といつていいであろう。その中心的核になったのはチョムスキーの「創造的言語修得観」で、それは1950年代まで一世を風靡した行動主義に基づく「受動的言語習得観」と対立するものである。そういったチョムスキーの言語修得観を幼児の言語修得研究に導入し、「発達心理言語学」(developmental psycholinguistics)を樹立したのがシカゴ大のマクニール(D. McNeill)であった。こういった考え方方がデュレイ-バート(Dulay-Burt)の「創造的構築(creative construction)過程説」の基本になっている。一方、ピアジェの考え方方に強い影響を受けているスロビン(D. Slobin)は、幼児の言語修得の「過程(processes)」に注目し、幼児は一定の手順(procedures)を経て言語を修得していく、という考え方を取り、それが第二言語修得論の中間言語(interlanguage)説へと発展して行ったと考えられる。

1950年代までは主として言語学者が外国語教授法の改革の主役を演じて来た。そして、その結果は余り実りを上げなかった。その理由をここで詳しく論じる余裕はない。唯、1960年代からの改革は、心理学者や神経生物学者によって行われたことに注目する必要があろう。その中心的役割を果しているクラッシュン(S. Krashen)も元々、神経言語学者であった。言語修得の神経心理言語学的考察から生まれた言語修得の原理に叶った「自然で無理のない」(natural)外国語修得論は、現在までの教授法の改革の一つの頂点を成すものである、といえよう。

他の稿で新教授法の実際的な面が論じられるので、本稿では先ず、新教授法の基礎を成す言語修得の基本原理について述べ、その史的発展過程を鳥瞰し、言語修得論とNatural Approach(以後NAと略す)の関係を論じ、主として神経言語学的な観点からNAの特徴を明らかにし、NAの活用法について私見を付け加えたい。

I. 言語修得の基本原理

① 言語は「動的(dynamic)体系」である。

言語修得の根本理念を決定づけるのは言語観である。1950年代までは、言語は「構造型の体系」である、という考え方方が支配的であった。このような言語観では、言語を構成している言語型は各々が有機的な関係を持たず、静的(static)な体系であった。言語型は丁度、積木を積み上げたようなピラミッド型を成しており、言語学習としてはその構成素としての構造型を練習(practice)によって一つ一つ積み上げて行くことであった。1950年代まで流行した「文型練習」(sentence pattern practice)というのは、当時の典型的な言語学習法であった。

こういった言語観、言語学習観に革命をもたらしたのが、チョムスキーに大きな影響を与えたといわれるラシュリー(K. Lashley)であった。行動主義心理学の旗手ワトソン(J. B. Watson)の高弟であったラシュリーは、1951年の論文において、神経学的な観点から行動主義的な言語観を厳しく批判した。言語をつくり上げている構成素は、互いに独立した(disparate)関係で静的な体系を成すものではなく、互いに有機的な関係をもった

動的 (dynamic) で活動的 (active) な体系である, とする。

② 修得 (発達) は「体系的変革」の連続である。

1950年代までは, ことばは外部からの刺激を賞や罰によって強化 (reinforcement) しながら白紙状態の脳に注入して行く, といった考え方が一般的で, いわゆる「真似て覚える」(mimicry-memorization → mim-mem と略される) ことこそ言語学習の鍵である, とされた。しかし, 1960年代からピアジェ (J. Piaget), レネバーグ (E. Lenneberg) 等の考え方方に裏打ちされた発達心理言語学が盛んになるにつれ, 言語は認知体系として原初的なものから徐々に一定の順序 (programs) を経て修得されて行くのである, という考え方方が一般的になった。外からの刺激が脳の神経組織内に取入れられると, 原初的 (primitive) な構造に変革が加えられ, 新しい体系が生まれ, 次々と変革が連続的に進行して行く, とする。従って, 言語は「学習」(learn) するのではなく, 一定の仕方で発達 (develop) するものである, ということになり, language learning という用語が敬遠され, language development という用語が好んで用いられるようになった。

構造型は練習によって1つづつ脳裡にたたき込んで行くのではなく, 言語刺激を或一定の仕方で「分析」「統合」しながら徐々に組立てて行くのである, とする考え方を中心になった。例えば, 幼児は否定構造の修得において, 外部からの言語刺激を分析して「キレイ」「シロイ」「イタイ」と「ナイ」という語を単語のレパートリーとして持ち, 先ず,

$$\text{文} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{キレイ} \\ \text{シロイ} \\ \text{イタイ} \end{array} \right\} + \text{ナイ}$$

という原初構造を形成する。次に, 周囲の言語刺激を手がかりにして,

$$\text{文} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{キレイ} \\ \text{シロイ} \\ \text{イタイ} \end{array} \right\} + \text{クナイ}$$

といった一步進んだ形を獲得する。更に進んで

$$\text{文} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{キレイ} \\ \text{シロイ} \\ \text{イタイ} \end{array} \right\} + \text{クナイ}$$

という構造へと進展し, 最後に,

$$\begin{array}{c} \text{キレイ ジャナイ} \quad (\text{形容動詞}) \\ \text{否 定 形} \swarrow \quad \searrow \\ \text{シロクナイ} \quad (\text{形容詞}) \\ \text{イタクナイ} \end{array}$$

という完全構造に到達するのである。日本語を修得する外国人も似たような修得過程を取ることが「誤り分析」(error analysis) から明らかにされている。

II. 言語修得論と Natural Approach (NA)

① NA と対立する教授法

Krashen & Terrell (1983) の冒頭で從来の教授法の評価を行い, NA の特徴を述べているが, NA と対立する教授法としては, 先ず, 19世紀頃までのギリシャ-ラテン文法に基づいた文法中心教授法 (grammar-based approaches), もう一つは第二次大戦中, 米国で編出され, 戦後我国でも1950年代にもてはやされた Audio-lingual Method で, 口頭練習中心に言語型を習慣化する方法であった。文法中心の教授法は, 変形文法の応用という形で1960年代に復活した。これらの教授法は NA とは相容れないものであるが, 1900年代に入って, 文法中心主義に対抗して次々に考案されたいくつかの「直接法」(Direct Methods) は NA と多くの共通点を持っている。特に, 語学教育研究所を設立し, 我国の英語教育に貢献したパーマー (H. E. Palmer) の教授法は, クラッシュンやテレルにも高く評価され, プレア (R. W. Blair) 編の論文集にもパーマー (1917) の一節が取上げられている。次の引用文は NA の基本に通じるものである。

"We would suggest that one of the essential principles of all methods designed on the "natural" basis should be never to encourage or expect the active production of any linguistic material until the pupil had many opportunities of cognizing it passively."

If this principle is valid, most of the teaching of the present day violates a natural law!"

② NA の基本原則

a) 産出前 (preproduction) 段階

自然な環境における第二言語修得の初期数週間から数か月間、児童は話すことを強制されなければじっと周囲のことばに耳を傾けている「沈黙期間」があり、その間に言語能力を蓄えるものと考えられている。まだ聴解能力がしっかりとついていないのに発話させると、母語の言語習慣を持込んだり、不完全な発音やイントネーションが身についてしまって、悪い言語習慣が「化石化」(fossilization) してしまう危険性がある。

現在、中学校では1年の最初から口頭練習をさせているのであるが、数週間位はテープを聞かせたり、ゲームをしたり、後述するようなstory-telling をやったりして、聴解能力をつけることを力を注ぐべきであろう。教師は教室英語等を充分利用し、やさしい英語で話しかけ、日本語はできるだけ使わないようとする。教師はジェスチャー等を使って、アッシャー (J. Asher) の「全身体反応法」(Total Physical Response—TPR) 的な指導をしてもよい (TPR の簡単な紹介は伊藤 (1984) 参照)。

絵等をみせて行うstory-tellingの場合、key words を板書してもよい。NAでは、文字は記憶を助けるためであれば初期から使ってもよい。しかし、あくまでも書かせることはしない。

b) 段階的産出練習

①動作による反応：最初は聴解できたかどうかは、うなずいたりカードを取ったりする動作のみで反応させる。又、TPR で例えば Stand up, Walk, Stop, Raise your hand, Touch your nose. 等といった動作をさせる。

②一語文による反応：NA では学習者が「理解できる入力」(Comprehensible Input—CI と略す)を豊富に与えることが最も大切で、充分に CI が与えられれば自然と、芽が出る如く発表能力が「浮

び上がる」(emerge)ので、最初から完全な文の産出をせずじっと待つ、という姿勢を取らせる。そして幼児ことばのように最初は一語文で返答をさせ、理解できているかどうかをチェックするのである。絵を見せながら、次のようなやり取りが行われる。

Is there a woman in this picture? (Yes)

Is there a man in this picture? (No)

Is she young or old? (Young) Yes, she's young.

..... What is she wearing? (Dress)

Yes, she's wearing a dress.....

(Krashen & Terrell. 1983. p.79)

こういった「教師の語りかけ」(teacher-talk) は丁度「母親の語りかけ」(motherese) と同じで学習者の栄養源になり、無意識の内に言語能力が構築されて行くのである。学習者が一語文で答えたものを完全な文に「拡張」(expansion) して返してやる。絵とか状況から発話と意味の関係がしっかりと把握できるようになることを、パーマーは上の引用文で‘cognizing’という用語で表わしており、また、形式と意味とを結びつけるという意味でテレル (1986) は‘binding’という用語を使っている。‘cognizing’ や ‘binding’ がきちんと出来た、ということは、産出への「準備」(readiness) が出来た、ということである。産出といつてもすぐに完全な文というのではなく、一語文から徐々に語数を増やしていく。

③多語文による反応：多語文といつても初めから完全な文ではなく、Paper on table, Where book? Where you going? The boy running. (Krashen & Terrell. 1983. p.20)等といった語群がまず産出されるであろう。これらの文は文法的には整っていないが、「意思交流」(communicative interaction) ができる程度であれば、中間言語 (interlanguage) としてやかましく訂正せず、コミュニケーションの流れの方を大事にする。例えば、The boy running と学習者が言った場合、Yes, the boy is running, isn't he?と正しい形にして返してやってもよい。NA の目標は communication skills をつけることで、正確な文法能力を養成す

ることではない、ということが大前提になっているのである。文法能力はコミュニケーションを開いて行けば自然と身についてくるであろうという仮説に立っている。

"The focus is primarily on the acquisition of the ability to communicate messages using the target language. This is not to imply that we are unconcerned with grammatical accuracy. We are concerned, but our claim is that in the long run students will speak with more grammatical accuracy if the initial emphasis is on communication skills, since real communication results in receiving more comprehensible input in the classroom and in the outside world." (Krashen & Terrell, 1983. p. 58)

CIをふんだんに注入すれば、「正しさへの直感」('feel' for correctness)が養われて行く、というのである。

④多様な産出練習：NAではteacher talkや読書等によって豊富なCIを学習者に浴びせることが修得のベースになるのであるが、一方、産出練習もCIになり、また、自己の潜在的言語能力のチェックにもなるので重要である。産出練習も最初からfull sentenceでやらせるのでなく、主要な語句を挿入すれば完成するopen-ended sentenceやopen dialog方式を用いる。例えば、

In this room there is a _____.

I am wearing a _____.

After school I want to _____.

A. Where are you going?

B. To the _____.

A. What for?

B. To _____.

更に進んで、次のようなdialog作成の練習もできる。

You are a young girl who is sixteen years old. You went out with a friend at eight o'clock. You are aware of the fact that your parents require you to be at home at 11:00 at the latest. But you return at 12:30P. M. and your father is very angry.

Your father: Well, I'm waiting for an explanation.

Why did you return so late?

You: _____.

c) NAと文法指導

クラッシュンとテレルは「修得」(acquisition)と「学習」(learning)とを分け、前者はCIによる無意識的な言語能力の養成をめざし、これが言語修得の主幹をなし、後者は意識的な文法ルールについての説明を与えることで、これをMonitoringとも呼んでいる。クラッシュンとテレル(1983. p. 148)は、児童の場合は修得活動が主でなければならないとし、思春期や大人の場合には80%が修得活動で、残りの20%が学習活動にあてられるべきであろう、としている。そして、文法的説明や誤り訂正も外国語(target language)で行われるべきである、としている。理由として、外国語で説明を行うことによってCIを学習者に与えられるからである、と述べている。筆者は文法演習は大体、英語を使った授業を行っており、基本的な文法用語は覚えさせるようにしている。筆者はミッション系の高校出身であるが文法の時間、英語で講義を受けた。初めは全く判らなかったが、基本的な用語は繰返し使われる所以徐々に判るようになり、文法にも興味を持つようになって、英語そのものの勉強に大いに役立った。これはカナダや米国で行われている、一般の教科を外国語で教えるImmersion Methodの一種であるが、できれば中・高の先生も原書で文法書を読み、文法的な説明を英語で行うようにしてはどうであろう。先生・生徒両方にとって大きなチャレンジになるであろう。基本的な文法用語は日英対照表にして生徒に渡しておいてもよかろう。クラッシュンとテレル(1983)は次のように述べている。

"If a course in grammar is taught in the second language, however, the instructor's speech will provide comprehensible input and help acquisition."

III. NAと脳の機能

米国の脳生理学者スペリー(R.W. Sperry)の研究により、左脳と右脳の機能差がかなり明らかになった。最近の研究成果から左、右脳の機能差は大体次のようになる。

左半球	右半球
理性的	感情的
産出的	受容的
分析的	全体的
論理的	直感的
記号的	音楽的
抽象的	具体的
場面非依存的	場面依存的

伊藤（1986a）より

NAを初め、アッシャーのTPR、ポストフスキイ（V.A. Postovsky）の‘delayed oral practice’等の最近の教授法は、「理解力優先」（comprehension-oriented）教授法という枠で総括することができよう。ウィニツ（H. Winitz, ed. 1981）は画期的な論文集であるが、その論文集の冒頭でウィニツは、アッシャーの論を引き、

“……the comprehension approach structures the right hemisphere to receive information and ‘prepares’ the left hemisphere for the development of language.”

という示唆に富む発言をしている。つまり、右脳は言語入力を受容し、左脳がことばを創り出す準備をするのだ、というのである⁽²⁾。アッシャー（1985）は文法中心の教授法やAudio-lingual Methodは左脳型、TPR, Silent Way, Counseling Learning等は右脳型の教授法である、としている。クラッシュンとテレルのNAは、初期の段階でTPRを取り入れており、CIによる理解力養成を中心にしているので、当然右脳型といえよう（Krashen & Terrell, 1983. p. 109）。

ところで、右脳はことばを全体的に把握する能力に優れているが、その例として、自然環境における第二言語修得児童が、

Get out of here.
It's time to eat and drink.
What's going on here?
It's my turn.

等といった文を修得初期に塊として修得することが、多くの学者によって指摘されている（Hakuta, 1974. Huang & Hatch, 1978. Krashen & Scarcel-

la, 1978）。

クラッシュンとテレル（1983. p. 85）でも、定型表現（prefabricated patterns）の重要性について触れる、

I like to _____.
You like to _____.

を塊(chunks)として修得するために、空所にfish, eat, sky, play volleyball等を挿入するという練習をさせることの大切さを指摘している。次のようなopen dialogもそういった「be from ~（～出身）」とか、Pleased to meet you.といった定型表現を塊として修得する練習になる。

Hi, my name is _____.
Pleased to meet you.
Are you from _____?
Yes, (No, I'm from _____).

サイレントウェイの創始者であるガテニョ（C. Gattengo, 1973）は、「接触・分析・習熟・応用」が学習過程である、と述べているが、右脳で塊として受入れた定型表現は左脳で徐々に分析され、習熟・応用されて表現体系の中に組入れられて行くのである。

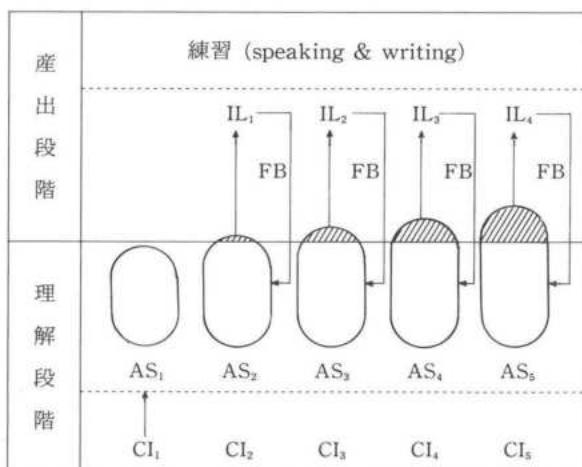
NAはproblem-solving activitiesやgames等を豊富なCIを与えるために活用する。これは右脳が好奇心をそそられることや楽しいことが大好きなので、右脳を活発に作動させることに大いに役立つからである（Krashen & Terrell, 1983. p. 108-127）。

おわりに

NAの理論的背景を、言語修得論や他の教授法との対比、更に神経言語学的な観点から考察して来たのであるが、NAは母語修得、第二言語修得の原理に基づいて編出されたものであり、原理的に今世紀初頭に盛んだったダイレクト・メソッド、ナチュラル・メソッド等と軌を一にしており、真新しいものではない。唯、方法論や実際的な言語活動は、最近の新しい研究成果を導入し、理論的にも精緻なものになっている。

スティーヴィック（E. W. Stevick. 1982. p. 36）

も述べているように、従来の左脳型から右脳型教授法に転換が行われたといえよう。右脳は刺激的で楽しい、好奇心をそそるCIを好むので、そのために多読、ゲーム、コミュニケーション練習等によってことばを塊として注入(input)してやれば、自然と理解能力が形成され、ことばの芽が出て葉が出て花が咲くように「浮び出て来る」(emerge)というのが、NAはじめ聴解中心の教授法の根本的な考え方である。このような言語能力形成過程を下に図示してみよう。



IL = Interlanguage (中間言語)
 FB = Feedback (自己制御)
 AS = Acquired System (言語能力)
 CI = Comprehensible Input (理解可能な言語材料)
 [伊藤 (1986, b) に部分的修正を加えたもの]

CIは学習者が興味を持ち理解できる言語材料で、CIが豊富に与えられるとASが浮び上って、产出能力(斜線部)が出来上って来る。AS₁は理解能力はあっても产出能力のない上述した「沈黙の期間」である。AS₂から徐々に产出能力が上って来てことばを発するが、完全な状態ではなく誤りが含まれる中間言語で、学習者はそれで自分の言語能力をチェックし、自己訂正や教師からの訂正によってフィードバックされ、不完全な修得規則に修正が加えられる。こういったプロセスを繰返しながらASはより完全なものへと発達して行く。CIの増加によってASがより大きくなっている。

产出能力も増大していく。ASをふくらませて行く原動力は耳や目から入って来るCIであって、文法的な説明や練習等は二次的な役割しか果さないものである。

(いとう かつとし・神奈川大学教授)

註

- (1) ルネッサンスということばを用いたのは、Natural Approachをはじめ、TPR, Silent way, Suggestopedia等、最近のComprehension approachesに総括される教授法が1900年代初めのNatural Method, Direct Method, Psychological Method等に通底するものがあり、理想的にはそれらの伝統的な教授法の復活、再生として捉えられるからである。
- (2) 外国語修得と左右脳の機能差については『英語教育』(大修館書店、1982年6月号)の拙稿「脳の働きと外国語教育」参照。

主な参考文献

- Asher, J. J. (1985), "The total physical response: some guidelines for evaluation" In B. Wheatley et al. (eds.) *Current Approaches to Second Language Acquisition*. Indiana University Linguistic Club.
- Blair, R. W. (ed.) (1982), *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley: Newbury House.
- Gattengo, C. (1973), *The Universe of Babies*. New York: Educational Solutions, Inc. (土屋澄男訳『赤ん坊の宇宙』リーベル出版)
- 伊藤嘉一 (1984), 「英語教授法のすべて」大修館書店。
- 伊藤克敏(1986, a), 「ことばと教育」, 伊藤克敏他編著『ことばと人間—新しい言語学への試み』(三省堂) 収録。
- (1986, b), 「外国語はどのように習得されてゆくか」, 伊藤健三他編『英語教師の常識(I)』(大修館書店) 収録。
- Krashen S. D. & Terrell T. D. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- (藤森和子訳『ナチュラルアプローチのすすめ』大修館書店)

修得 (acquisition) と学習 (learning)

渡辺益好

1. はじめに

外国語習得のむずかしさは、外国語の学習が始まって以来今日に至るまでそれほど変化しているとは思われない。わが国における英語教育も、明治・大正・昭和とその時々にその効率の悪さが指摘されて来た。つぎつぎに新しい教授法や学習指導理論が紹介され、提唱されては来たが、いずれも決定的なものとはなっていない。外国語の習得に関わる要因が多岐にわたり複雑にからみ合っているからであろう。

学問の進歩とともに、言語観や人間ことばの関係、言語習得についての考え方も大きく変化してきている。内容が専門化するにつれて、当然のことながら、分類を細分化したり、新しい用語を作ったり、従来よりも一層明確な定義をする必要などが生じてくるのである。

Language *acquisition* ということばも例外ではない。*language teaching* に対立するものとしては、*language learning* ということばが用いられていたが、言語習得における学習者に関わる諸要因が明らかになるにつれて、言語習得についての考え方も大きく変化してきたのである。人間が言語を身につけるというのはどういうことなのか、言語習得について、母国語（第一言語）の場合と外国語（第二言語）の場合とは同じか違うか、などいろいろな考え方が示されてきた。母国語習得についての研究が進むにつれて *language acquisition* という考え方や用語が用いられるようになったが、*language learning* とはそれほどはつきりと区別して使われていたわけではない。しかし、1970年代になって両者の相違が明確に定義され、

従来の外国語習得に対する考え方を洗い直してみることが必要になってきた。

以上の観点から両者の関係を明らかにし、それらが日本の英語教育の実際とどう関わるのか考察する。

2. 言語習得とその考え方

外国語の習得は、その外国語が学習者に input (入力) されることによって始まるが、この input は普通の日常的な、自然な状況の中でなされる事もあるだろうし、学校のような正式の場での指導の中で行われることもあるだろう。このような input は、外国語の学習という観点からはどんな役割を演ずるのであろうか。

従来の外国語学習に対する考え方では、学習者が与えられたモデルを忠実に模倣・記憶 (mimicry-memorization) し、practice や reinforcement によって習慣形成 (habit formation) をはかることが重要視され、自動的習慣になるまで徹底的な口頭練習が続けられた。このような行動主義心理学的な指導には、学習者に内在する能力を主体的・積極的に働かせる余地はあまりなく、学習者はどちらかといえば受動的な存在であったと言える。これが言語学習理論 (language learning theory) で教師が生徒に教えるというニュアンスが強いものであった。

上のような言語学習理論は、1960年代にチョムスキーなどから批判を受けることになる。人間が言語を身につける場合、外から与えられた言語資料 (language data) をそのまま模倣・記憶するのではなく、それらの言語資料が引き金となって、

人間が生得的に持っていると仮定されている「言語修得装置」(language acquisition device) が働き、目標言語の文法体系を、試行錯誤をくり返しながら、徐々に創り上げて行くというのである。この言語修得理論では、人間が生まれつき持っている言語修得装置が非常に重要で、言語環境の役割はあまり重視せず、入力としての言語資料は言語修得装置を働かすための引き金として機能するのである。このようにまだ何の能力もない子供が与えられる限られた言語資料から文法規則を抽出・修得できるのは、子供が言語を分析・処理する何か生得的な言語概念——普遍文法 (universal grammar) とか生得的概念 (innate ideas) と呼ばれるもの——を持っているに違いないと考えるのである。これが言語修得理論 (language acquisition theory) である。

以上 2 つの言語習得について、前者が language learning であり、後者が language acquisition である。Learning と acquisition は初め同義語のように用いられていたが、やがて上述のように大体区別されるようになった。Language learning は外国語学習に関する場合に用いられ、language acquisition は母国語習得について使われることが多かった。それがやがて外国語習得にも用いられるようになっていったのである。

それが 1970 年代後半に 'acquisition' と 'learning' を特別に定義し、その区別を明確にしたのが Stephen D. Krashen であった。

3. 'Acquisition' vs. 'learning'

'acquisition' と 'learning' の相違点は、言語運用に関わる Monitor Model で明確に示されている。この Monitor Model は次の仮説から成っている。

- (1) The acquisition-learning hypothesis
- (2) The natural order hypothesis
- (3) The monitor hypothesis
- (4) The input hypothesis
- (5) The affective filter hypothesis

これらの仮説はその視点がおおよそ

- (a) Acquisition と learning の相違を主とするもの.....(1)
- (b) Language competence の形成との関わりを主とするもの.....(2), (4), (5)
- (c) Language performance との関わりを主とするもの.....(3)

という分類ができるよう。これらの仮説を検討し、それが Monitor Model とどう関わっているかを考察しながら 'acquisition' と 'learning' の相違を明らかにして行きたい。以下(a), (b), (c)の順に考察する。

(a) Acquisition と learning の相違を主とするもの

- (1) The acquisition-learning (distinction) hypothesis

おとなが外国語の言語能力 (competence) を身につける場合、2 つの方法がある。第 1 の方法は、'acquisition' によるものであり、第 2 の方法は 'learning' によるものである。

第 1 の方法は、母国語を身につける場合のように特に指導などを受けることもなく、意識することもなしに、自然な状況下で言語を身につける方法である。言語能力を伸長させる自然な方法で、例えば実際のコミュニケーションのための言語運用を通して身につけるものであり、それがどのように進行するのかという過程は意識されない。またその結果として身についた言語規則等も意識ではないのが普通である。

これに対して第 2 の方法は、第 1 の方法とは全く異なり、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で、しっかりとした知識を身につけることである。言語規則についてはっきりと認識しており、それらについて説明することもできるのである。

この仮説において第 1 の方法 (acquisition) についての前提是、input される言語資料から文法 (language rules) を抽出する「言語修得装置」(language acquisition device) が成人でも機能し

ているということである。(Lenneberg (1967)によれば人間の脳が成長の最終段階(臨界期)を過ぎれば'language acquisition device'の機能は衰退するという)しかし、このacquisition-learning hypothesisでは、2つの方法に分けられることはわかるが、言語のどの面が「修得」(acquire)され、どの面が「学習」(learn)されるのかについては明らかではない。ただ、どういう指導がなされるかによって、言語修得も異なるものとなるのである。例えば、言語規則などの説明をしたり、誤りを正すことを強調すれば、それは'learning'を目指したものとなろう。このような意識的な学習には、学校で行なわれるような正式な指導が効果的だが、'acquisition'には役に立たないと言われている。

Krashen & Terrel (1983:27) では language acquisition と language learning の相違点を次のように対比している。

acquisition	learning
similar to child first language acquisition	formal knowledge of language
"picking up" a language	"knowing about" a language
subconscious	conscious
implicit knowledge	explicit knowledge
formal teaching does not help	formal teaching helps

以上で'acquisition'と'learning'の相違がかなり明確なものとなった。それではこのように相対立する2つのものが、外国語を身につける上でどのような意味を持ち、どのように機能するのであるか。

(b) Language competence の形成との関わりを主とするもの

(2) The natural order hypothesis

この仮説によれば言語習得において、文法構造はある一定の順序で修得(acquire)されるという。つまり、ある文法構造ははやい時期に修得され、他のあるものはおそい時期に修得されるという順序があるということである。これはもちろん「修得」される場合であって、「学習」(learn)される場合について言っているのではない。また、すべての人が同じ順序で修得するということではなく、あるものははやい時期に、またあるものはおそくという一般的な傾向についていっているのである。

例えば進行形に用いられる-ing, 複数を表す-s, 連結詞としてのbe動詞などははやい時期に修得するが、3単現の-sや所有格の-'sは比較的おそい時期に修得されるといわれている。

この仮説とacquisition-learningの相違点が関係するのは、文法事項を「学習」する際は、learning syllabusによるが、「修得」する際はacquisition syllabusによるため、「学習」という形で文法事項を学び、それについての知識は持っているが、実際の言語運用の中では誤ってしまうということである。したがって学習の際もこのnatural orderに対する配慮が必要なのである。

(4) The input hypothesis

この仮説によれば、language acquisitionは学習の現時点の言語能力のレベルを少しばかり越えたinputを理解することによって達成されるという。ここで重要なのは、ただ単にinputとしての言語資料に触れさせるだけでは不十分で、それが理解されるcomprehensible inputでなければならないということである。学習者の脳にある内部メカニズムであるlanguage acquisition deviceが働いて理解できるものでなければならないのである。

Comprehensible inputに関してKrashen (1982: 21)は、外国語が修得されるためには、前に述べたnatural orderによってその次に修得されることになっているlanguage formsをもった例文が必要であるという。

……a necessary (but not sufficient) condition to move from stage 'i' to stage 'i + l' is that the acquirer understand input that contains 'i + l', where 'understand' means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message.

'i' というのは学習者の現時点における言語能力のレベルで、'i + l' はその次の段階である。したがって、導入される input の中には未習の事項が含まれることになり、それを理解させるには、言葉を用いるばかりでなく、visual aids を用いるなど extra-linguistic context を利用する。

また input には、上のように 'i + l' のレベルのもの、たとえば構文など、を選び、a structure at a time で、その種のものの多くの例文が input される場合と、'i + l' に限定せず、それ以前の、または、それ以後のレベルの事項が入り混ったものとがあり、前者が finely-tuned input、後者が roughly-tuned input と名付けられている。教室の授業では roughly-tuned input の方が有効であるという。その理由は教室には様々な能力やレベルの生徒がいるため、生徒全体をカバーする可能性は finely-tuned input よりもはるかに高いからである。教室での授業の中で具体的な例をあげれば、教師が生徒に英語で話すこと、生徒が英語を読むこと、テープなどで英語を聞くことなどが、roughly-tuned input として機能するのである。

上の例にみられるように、教師が一方的に話すというような一方通行のコミュニケーションで個人間の相互作用なしでも language acquisition が達成されるという考え方である。

そして speaking や writing については、

The ability to speak (or write) fluently in a second language will come on its own with time.

であり、speaking fluency は教え込むことはできないという。Speaking ability は comprehensible input によって言語能力を身につければ、その後、時が至れば自然に現れてくると考えるのである。

If you want someone to talk, do not teach them to talk, give them comprehensible input.

とも言っている。

また、学習場面について Krashen は、とくに初歩の段階 (beginners) では、自然な場面よりも教室の方が有利であることを主張している。その理由は、自然な場面の中では、acquisition に必要な comprehensible input を得ることがむずかしいこと。教室の方が acquisition に必要・適切な input が得られるよう調整されているからであるという。

そして、学習場面を 'exposure-type' と 'intake-type' とに分け、自然な場面における 'exposure-type' environment よりも、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。

(5) The affective filter hypothesis

これは外国語修得に対して、情意的要因がどのように関係するのかということについての仮説である。この情意的フィルターは、学習者が受ける input の量を制限するものである。フィルターの強さを決定する要因は、学習者の動機、自信、心配などである。強い動機や自信があり心配の少ない学習者は、このフィルターが低く、たくさんの input を受け入れるのである。その逆であれば、input の量は減少するのである。

(c) Language performance との関わりを主とするもの

(3) The monitor hypothesis

以上は language acquisition と language learning との区別が language competence の形成とどう関係するかを考察した。次に言語を運用する面で、acquisition と learning の果す役割について検討する。

この仮説において acquisition と learning の働きは、次のことばから明らかである。

Conscious learning has an extremely limited function in adult second language performance: it can only be used as a Monitor, or an editor.

意識的に学習した‘learnt’ knowledge は成人の外国語運用においては非常に限られた機能しか持っておらず、単にモニターとしてしか働かないというのである。

また、私たちが発話する場合、その発話は acquired system (knowledge) によって口火が切れ、conscious learning はその後で機能するのである。Krashen によればこの言語運用のモデルは次のようにある。

この図の点線の部分が示しているように、発話を変更したり訂正したりするのに働くがそれは自分が話したり書いたりする前または後においてである。

そして production における fluency は、自然なコミュニケーション場面で身についた acquisition によるものであって、学習によって身についた文法規則などの learnt knowledge は fluency に対しては何の役にも立たないで、monitor としての機能、それも非常に限られた機能を持つに過ぎ

ぎないのである。

その理由は、

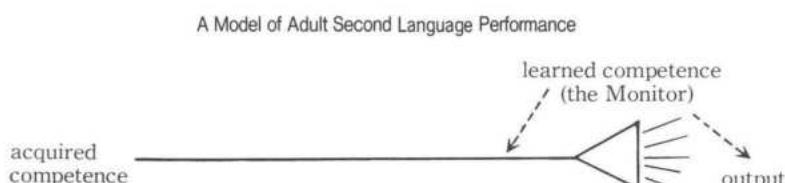
- ①モニターするためには十分な時間が必要なこと。スピードのあることばのやりとりとしての対話・会話では、その中で使用される文法規則をいちいち考えている時間はないからである。
- ②モニターするためには文法的な正確さについて考えていなければならず、語形変化などにも注意していなければならないこと。たとえ時間があったとしても、例えば動詞の活用が正しかったかどうかに関心を向けてなどいられないからである。関心を向けなければならないのは何をいうかであって、その言い方ではないからである。
- ③モニターするためには文法規則を知っているなければならないこと。これは学習者一般には極めてむずかしい要求である。最もできる生徒でも教えられたことをすべて身につけることは不可能だからである。

4. Acquisition と learning との相互関係

(a) The non-interface position

Krashen は acquisition と learning は別個のものであって、互いに関係のないものであるという。また、‘learnt’ knowledge は ‘acquired’ knowledge に転換することはないという。Krashen (1982: 83) は次のように言っている。

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



このように Krashen は両者の間に接点はないという立場 (the non-interface position) をとっている。

しかし、経験的に考えれば 'learnt' knowledge は、それを用いた practice を積み重ねて行くうちに、やがて無意識で運用できるようになり、'acquired' knowledge に転換するようと思えるのである。このステップが従来考えられていたものであり、私たちが実践して来た方策であった。

Krashen は "learning does not turn into acquisition" である理由を次のように説明する。例えば、3人称単数現在の '-s' は知識としてはわかっている ('learnt' knowledge) が、実際の運用ではぬかしてしまう。これは learning は達成しているけれど acquisition にはなっていないのだという。また、言語運用に動員される文法規則は、acquisition によれば容易に身につけることができるが、普通の学習者にはむずかし過ぎて手に負えないものである。しかも学習によって得られるのは文法規則のほんの一部であるに過ぎないから、learning が acquisition に転換するという説明はできないことになるのである。

また、文法規則は修得 (acquire) される前に学習 (learn) されることはあり得るが、learning が acquisition へ至る必要条件とは考えていないのである。

(b) The interface position

以上のような立場に対して '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 me that language is 'learnt' in this way, and then practised, can become the acquired store. (下線筆者)

と述べ the interface position をとっている。

また別に acquired knowledge は 2つの異なる方法で身につけることができるという考えもある

る。第 1 の方法は 'unconscious acquisition'、第 2 の方法は 'through the automatizing of explicit (learnt) knowledge by practice' という両者があるという見方もあり、これは当妥な考え方であると思われる。

また、Stevick(1980:277) は Krashen の Monitor Model を修正するかたちで 'Levertov Machine' とよばれるモデルを提示している。これは 'learnt' knowledge が 'acquired' knowledge に転換できるし、また逆に 'acquired' knowledge が 'learnt' knowledge に転換できるというモデルである。

5. 教育実践へ示唆するもの

以上のように言語習得には「修得」(acquisition) と「学習」(learning) という異なる側面が存在するという認識はきわめて意義のあることと思われる。具体的にどんな指導の方法をとるにしてもこの認識は重要なことで、自分の指導を効果的なものにするためのポイントの 1 つとなるであろう。

Krashen の仮説を前提とすれば、外国語学習における「修得」(acquisition) の重要性は、とくに口頭での言語運用においてであろう。「学習」(learning) として身につけたものを働かせるには前述したように、時間的なゆとりなどがないからである。Oral production の fluency を身につけるためにはたしかに「修得」が必要であるという観点を十分に検討し、従来の指導を反省してみることが大切である。しかし、注意しなければならないのは、これまで考察してきたことは「修得」が重要であって「学習」は重要ではないということではない。いずれも重要なのであって、それぞれ分担するところが異なっているのである。

わが国の学校での英語教育のねらいは「習得」だけを目指しているのではない。'learnt' knowledge である 'knowing about' English も劣らず重要なのである。技能的な面からみれば、reading や writing の領域においては 'learnt knowledge' が大いに機能するわけで、外国語学習における最も

一般的・実質的な目標である「読解力の養成」ということを考えると、「学習」(learning)の意義を過小に評価してはならないのである。

また、教師が学習指導の際に、自分の頭の中では、「acquisition」をねらっていることも、それを生徒が「acquire」してくれる保証はない。「learning」という位置づけのものになっているかも知れないし、あるいは全く学習が行なわれていないかも知れない。生徒それぞれの学習に関わる要因は多様であり、学習指導の結果は一様ではない。上の例とは逆に、教師としては「学習」を意図していた指導が、結果的に生徒は「修得」していたということもあるのである。

学習指導は何か一定の原理・原則をその基盤に持たなければならぬが、現実的・具体的な指導実践の中では、1つの原理や理論だけに固執することは避けなければならない。教育実践には多様な要因・変数が含まれており、単一の原理や理論だけでは律しきれるものではないからである。独断と偏見を避けるためにも柔軟な対応が必要であろう。

(わたなべ ますよし・埼玉大学教授)

参考・引用文献

- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, OUP
- Blair, R.W. (1982) *Innovative Approaches to Language Teaching*, Newbury House
- Harmer, R. (1983) *The Practice of English Language Teaching*, Longman
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon
- (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983) *The Natural Approach*, Pergamon
- Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*, Rohn Wiley & Sons
- Stevick, E.W. (1980) *A Way and Ways*, Newbury House

『英語展望』 バックナンバー 案 内

No.89 つづり字と発音

対話・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.90 ドリルとプラクティス

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／Controlled Conversation 古川法子／中学校における Language Use practice 関 典明 (650円)

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

(40頁より続く)

Scarsella, Robin C. and Corrine Higa. "Input and Age Differences in Second Language Acquisition." In *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Edited by Stephen D. Krashen, Robin C. Scarsella, and Michael H. Long, pp. 175-201. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers, Inc., 1982.

Wesche, Marjorie Bingham, and Doreen Ready. "Foreigner Talk in the University Classroom." In *Input in Second Language Acquisition*. Edited by S. M. Gass and C. G. Madden, pp. 89-114. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers, Inc., 1985.

教室における Teacher Talk を考える

石黒敏明

1. Simplified Register とは？

母語話者 (NS) が、目標言語能力に限度のある非母語話者 (NNS) や母語話者ではあるが幼児であるがために未発達な言語能力を持つ者に向って発する言語は、一般的に NS と NS 間の話し方と異なるレジスターであることに気がつき、それを Ferguson は「簡素化使用域」と名づけた。前者は “Foreigner Talk” (外国人に対して使われるレジスター) で、後者は “Baby Talk (B. T.)” (幼児に対して使われるレジスター) と呼ばれ、後のレジスターとしての Teacher Talk の研究に大きな影響を与えた。

初めに “Foreigner Talk” の特長を述べてみよう。Ferguson (1975) は、NNS に対して発せられる発話は、通常の口語表現とどのように異なるであろうかと推測し、その特徴をまとめている。例えば、“me” や “him” を主格として使用する例とか、単語のレベルでは、第二言語話者を見くだすような態度と思われる表現, “savvy (understand)” や “moolah (money)” 等も F. T. に含まれる。以下、F. T. の主な特徴をあげることにする。

- 1) 定冠詞、連辞 (copula), 接続詞の省略
- 2) 命令形に付加される “you” や “OK?” “See?” のような付加疑問形
- 3) 否定文における “No” の使用
例. He no want.

簡素化使用域のもう一つの例が B. T. であるが、motherese とかもっと一般的に caretaker speech とも呼ばれている。F. T. も B. T. も発話の相手がある言語の習得過程にいるという点で共通性がある。Freed (1980) は F. T. の特徴と

Newport (1976) の B. T. の特徴を比較し、次の点において類似性があると述べている。

- 1) 文として形が整っている。
- 2) 発話がはっきり調音されている。
- 3) 文法的に許容される文である。
- 4) 発話が縮小されている。
- 5) 発話ごとの動詞の数は、1 個の場合が多い。母親や一般的に幼児の世話を人が以上のように簡素化することは、その場面での発話の理解を深めるとともに、子供の言語習得を助長していると考えられる。

外国语教師の教室での発話も上記の F. T. や B. T. と同様に、「簡素化使用域」と呼べるであろう。Corder (1981) によると、NNS に対して使用する発話の「適応・順応」は、いわゆる NS による「使用域」の問題であり、単に外国人や幼児が使う「シンプル」な文法体系とは区別している。前者は、「簡素化使用域」と呼ばれ、受け手にとって十分簡素でかつ理解ができるインプットである。又それは、完全に発達された能力をもって初めて、「簡素化」できるのである。すなわち、レトリックとしての言語適応・順応は、成人 NS の能力の一部であると考えている。一方、後者の外国人や幼児は、「シンプル」な文法体系を持ち、成人の文法体系を未だ確立していないために、自分の発話を「簡素化」することができないと考えている。別の表現をすれば、NNS、例えば一般的に日本人英語教師は、自分の発話を「簡素化」できないと解釈できるが、本当にそうであろうか。

2. レジスターとしての Teacher Talk の研究

「簡素化使用域」の初期の研究は、統語論、音

韻論、形態論、語彙のレベルで行われた。(Ferguson 1971, 1975, 1977; Henzl 1973, 1979) しかしその後これらの分野以外に、会話分析、および教授的機能分析の方面にも拡大された。(Gaines 1977; Freed 1980, 1981) さらに最近の傾向として「インプット」と「インタラクション」を区別している研究が目立つようになった。(Long 1981; Scarcella and Higa 1982; 石黒 1987) 以下、石黒(1987)と Chaudron(1988)の研究を中心に「簡素化使用域」としての外国語 Teacher Talkについて述べてみたい。

2.1. 音声面の「簡素化」・「調整」

音声面の特徴は、比較的数量化しにくいようで、Henzl(1973)は NNS に向けられたチェコ語による教師の発話では、声がより大きく、NS 同士で使われる口語的発音よりも、標準発音が多く使われていると、印象的な指摘をしている。Mannon(1986)も NNS に対する言語学の講義では、注意深い発音、リダクションが少なく、又助動詞の縮約形が少ない事実を観察した。次に、多くの研究で扱われている音声面の発話の速度、ポーズを中心とした研究結果をまとめてみることにしよう。

発話速度：教師の発話速度は、この分野の先駆者である Henzl(1973, 1979)の 1 分間に話される単語の数をもって定義する方法が多く採用されている。また発話収集は、教師による「物語形式」(ストーリー・テリング)で、与えられた絵を基にして、物語を語る方法である。Henzl(1973)の論文では、チェコ語母語話者(8名)の他のネイティブに対する発話(127wpm)と、アメリカ人学生に対する発話(86.4wpm)を比較している。Henzl(1979)の論文では、チェコ語(5名)以外に、英語(3名)、ドイツ語(3名)の Teacher Talk を追加し、さらに、言語能力別(高と低)の比較も行った。

Chaudron(1988)によれば、Wesche and Ready(1985)は、大学で心理学の講義を学生の第二言語(フランス語と英語)で行い、又ネイティブの学生にも同一の講義をした。その結果、英語の教師(1

名)は、NS の学生への発話と比較し、NNS の学生への発話がゆっくりしているのが認められた。しかしフランス語の教師(1名)には、その傾向が見られなかった。又、Hakansson(1986)は、5 週間の間隔で 3 回、スウェーデン語教師の発話を観察し (Time 1: 6 名, Time 2: 6 名, Time 3: 2 名), 時間が経過するにつれて、79 wpm から 125 wpm とスピードアップしている様子を報告している。

石黒(1987)は、NS(英語母語話者 9 名)と NNS(日本人英語教師 9 名)の発話を実際の英会話のクラスで収集し、教師の一方通行のコミュニケーション(モノローグ)で発話速度を測定した。両面通行のコミュニケーションにおいては、教師と学生の発話交換が素早く、事実上計測不可能であったからである。

発話速度の比較は、1)教師の同僚との教室外発話(ベースライン)対教室内発話速度、2)言語能力別クラス(高・中・低)間における発話速度の差、3) NS 対 NNS の発話速度の違いを調べた。

表 1 から、NS は、教室外発話と比較し、教室内で、明らかに発話速度を落しているのがわかる。しかしながら、言語能力別(高・中・低)のクラス間では、NS の高と低の有意差を除き、NS および NNS ともにクラス間で発話速度の差がなかった。又、NS と NNS の比較においては、教室外と高のクラスで、発話速度の差がみられただけであった。

表 1
NS と NNS による発話の速さ

教師	発話の相手		有意差
	NS	NNS	
NS	137.88wpm	97.53(低クラス)	有
		106.73(中クラス)	有
		111.49(高クラス)	有
NNS	103.80wpm	86.33(低クラス)	無
		86.49(中クラス)	無
		85.55(高クラス)	無

ポーズ：発話速度に大きな影響を与え、又学習者の理解度を高めるのに貢献すると思われるものとして発話中の「ポーズ」がある。Henzl (1973, 1979)は、NSに対する発話よりも NNSに対するスピーチ内のポーズの頻度数が高く、また継続時間も長いと報告しているが、他の変数のように数量化していない。一方 Chaudron (1988)によれば、Ha kansson (1986)はオシログラムを使いポーズの長さを計測した。大多数のポーズは、95センチセコンドの長さで、最長で 150cs であった。又一般的なスウェーデン語の場合 60cs で、100cs を越えることはほとんどないと指摘している。

Welsche and Ready (1985)もポーズを数量化した数少ない研究で、その結果によると、英語の教師の場合 NNSに対するポーズ (3.25秒)の方が、NSに対するポーズ (2.25秒)よりも長い結果がでたが、フランス語の教師の場合は、2秒以上のポーズ数が少なく、長さも NS と NNS とでは差がなかった。さらに“e”とか“hoo”的な一種のポーズは、NS よりも NNS に対する発話に多かった。以上、数量化されたポーズの頻度と長さは、NNSに対するポーズが NSに対するポーズよりも多くかつ長いことが明らかになった。

次にこれらのポーズの機能を考えてみると、第1に母語話者が、学習者の理解度を高めるために、意図的に話と話の境を明らかにするためにポーズを入れる事が考えられる。しかし一方、ポーズの原因として、単に話者が次に話す内容、仕方を考えているがためという事もありえると思われる。その場合、単に数量化された頻度数と長さのみで判断を下すのは、問題が残りそうである。

2.2. 文法面の「簡素化」・「調整」

文法面の簡素化で対立する結果が出ているのが、教師の発話の非文法性と、発話に含まれる節数に関わる発話の複雑性である。一方比較的一致した結果が出ているのが、発話の長さである。

非文法性：「簡素化使用域」としての Foreigner Talk の特徴であった非文法性が、外国语教師の教室内発話にも見られるであろうか。NS

が NNS に向けられた発話が文法にかなった文だったと報告している例は、Henzl 1973; Freed 1980; Ha kansson 1986 である。一方、非文法な文は Hatch 1978; Klieggen 1985; 石黒1986によって指摘されている。典型的な非文法例は、下記にあげた語の省略である。1. 機能語、2. 連辞、3. 主格又は目的格の人称代名詞、4. 冠詞。

非文法的インプットが現われやすい状況について、Long (1983)は次のように述べている。1) NNS の言語能力がゼロまたは極端に低い時、2) NS が NNS より社会的地位が高い、または高いと認識している時、3) NS が過去において言語能力の低い NNS との Foreigner Talk の体験のある時、4) 仕事中心の作業に取り組んでいる時の自然な会話等。

石黒 (1986) のデータ提供者は、専門の外国语教師であり要因2と3を満たしている。さらに英会話という作業を考慮すると要因4も当てはまり、非文法的発話の出現がこれらの要因によると考えることができる。但しこれらの非文法的インプットが学生との即座のコミュニケーションに役だっているとしても、言語習得に直結しているかどうかは、現時点では断言できない。

発話の長さ：Henzl (1973, 1979)は、分析ユニットを文(sentence)とし、文の長さは単語数で示している。2つの実験結果から、NNS に向けられた発話が NS に向けられた発話より短いことが明らかになった。ただし統計的な有意差は調べられていない。初めて有意差を示したのは、Gaies (1977)であった。

Gaies は 3 名の NNS と 5 名の NS の Teacher Talk を 10週間コースの初め、中間、最後と 3 回録音し、各教師が使った最初の 500 語をサンプルデータとした。これらの Teacher Talk データ (6.19語) は、講義セッションで話されたペースラインデータ (10.97語) と比較し、平均値の差に有意差がみられた。さらに言語能力別グループ間の発話の長さの違いは、初級から高度なレベルに従って、文が長くなる傾向を見つけた。

石黒 (1987) は 1) 教室外発話 (ペースライン)

と教室内発話との比較, 2)言語能力別グループ(高・中・低)間の比較, 3)英語母語話者 NS(9名)と日本人教師 NNS(9名)との比較, 4)コミュニケーションタイプの違い, すなわち一方通行と両面通行の差による発話の長さの比較を行った。

表2から, 1) NSとNNSの教師は, 教室外発話と比較し, 各教室(高・中・低)でより短い文で話しかけていることがわかった。唯一の例外は, NNSの一方通行のコミュニケーションにおいて, ベースラインと言語能力(高)のクラスと有意差がなかったことである。2)言語能力別クラス間では, 発話の長さに違いは見られなかった。3) NSとNNSの教師の比較では, 一方通行のコミュニケーションのベースラインにおいてのみ差があり, 他は統計的に有意差がみられなかった。4)コミュニケーションタイプによる差は, 一般的に一方通行の方が, 両面通行より長い発話になっている傾向が認められた。

表 2
NS と NNS による発話の長さ

教師	交 流 タ イ プ	発話の相手		有意差
		NS	NNS	
NS	一方通行	15.26	10.24(低クラス)	有
			10.10(中クラス)	有
			10.38(高クラス)	有
	両面通行	9.78	5.61(低クラス)	有
			5.41(中クラス)	有
			5.52(高クラス)	有
NNS	一方通行	12.67	9.64(低クラス)	有
			9.63(中クラス)	有
			10.0(高クラス)	無
	両面通行	8.88	5.30(低クラス)	有
			5.48(中クラス)	有
			5.24(高クラス)	有

発話内の節数:過去の文献から, 発話内に含まれる節数に関して, 対立する結果がでている。すなわち, NNSに対しての節数が NSに対する時より少ないと報告している研究(Hyltenstam

1983; Chaudron 1982; Early 1985)と, 違いが見られないとする研究(Pica and Long 1986; Dahl 1981)がある。そこで, 節数の平均値に違いのあった報告を次に見てみよう。

Hyltenstam (1983)は, Ha-kanssom (1986)のデータを再分析したところ, 教師の発話には, NNSに対する方が NSに対するより節数が少ないことがわかった。又, 5週間の間隔を置き比較したところ, 時間がたち学習が進むにつれてやや節数が増している傾向にあることを観察した。Chaudron (1982)は, 会話のクラスではなく, 一般教科のクラスでの教師の発話を比較し, 「進んでいる」学生に対し, より複雑な発話を使っている様子を報告している。又社会科の教師の発話を調べた Early (1985)も, NNSの学生に対しての発話は複雑度が低いと述べている。

次に石黒(1987)の研究では, 節数の差において有意差がある場合とない場合が確認された。初めに指摘しておくが, この研究では, 主節を節数1と数えていない。すなわち従属節の節数の平均値をもって発話の複雑性を計測しているために, t-unit内の従属節数が0を下まわる数値がでてき

表 3
NS と NNS の従属節数

教師	交 流 タ イ プ	話の相手		有意差
		NS	NNS	
NS	一方通行	0.79	0.29(低クラス)	有
			0.35(中クラス)	有
			0.38(高クラス)	有
	両面通行	0.42	0.12(低クラス)	有
			0.13(中クラス)	有
			0.11(高クラス)	有
NNS	一方通行	0.50	0.25(低クラス)	無
			0.37(中クラス)	無
			0.27(高クラス)	無
	両面通行	0.28	0.13(低クラス)	無
			0.14(中クラス)	無
			0.12(高クラス)	有

ている。

38頁の表3によると1) NSは一方・両面通行ともに、教室外発話と比較し、各々の言語能力別クラスにおいて従属節の使用が少ない。2) NNSにおいては、両面通行の教室外と「高」のクラスでのみ従属節の数に有意差がみられた。3) NSとNNS共に、言語能力別クラス間での差はなかった。すなわち、低いクラスになればなるほど従属節の数が少ないということはなかった。4) NSとNNSで従属節を使用した数において、差はみられなかった。

3.まとめ

英語母語話者(NS)の教室内発話は、教室外発話(ベースライン)と比較し、「発話の速度」、「発話の長さ」、「発話の節数」において統計的に有意差がみられた。すなわち、教室内では、発話のスピードが遅く、長さが短く、さらに発話内節数が少ないので特徴としてあげられた。これは学習者の目標言語が、限られた能力であるがために、NSの教師は無意識かまたは意識してか、自分の発話を学生のレベルに「調整」し「簡素化」しているものと解釈されている。

しかしながら、言語能力別グループ(高・中・低)間でのNSにおける「調整」・「簡素化」は微妙であった。発話の速度は、下のレベルになるにつれて遅くなる傾向がみられた。しかし発話の長さとそれに含まれる節数に関しては、グループ内で差が見られなかった。この現象は低いレベルほどポーズが多く、長めになっていたとか、または、個々の発音がゆっくり誇張されていたかもしれないとか推測されるが、詳しくは、オシロスコープ等の機械でさらに調べる必要がありそうだ。

一方NNSの教師は、教室外ベースラインデータと比較し、教室内で確かに発話の長さを短くはしていたが、発話の速度と従属節の数において、有意差がみられなかった。さらに、能力別の3グループ間でも、発話の速度、長さ、従属節の数において、差がでなかった。しかしこれらの結果は、Corder(1981)のネイティブのレベルまで達して

いないNNSは発話を簡素化できないとする意見を支持しているわけではない。すなわち、発話の長さでは、少なくともベースラインと比較し教室内で短くなっているからである。Corderの意見を修正するとすれば、NNSはNSの教師より、発話の「調整」・「簡素化」が、「不得意」なのかもしれないとは言えそうである。

以上、レジスターとしてのTeacher Talkをみてきたが、問題点の1つとして、個人差が大きいこと、さらに同一個人でも時間の経過により、レジスターに変化がみられることがある。その意味でもTeacher Talkの研究で、教師の数が1名、2名の研究は、パイロット研究としては、価値があるかもしれないが、それらの結果を一般化するのは困難であろうと思われる。今回触れた研究は、Teacher Talkでも、いわゆる「インプット」に関するものであった。「インタラクション」の角度から教師の発話パターンを分析するのも興味深い研究となるであろう。機会があれば、将来は、「インタラクション」を中心にNSとNNSのTeacher Talk分析を試みてみたいと考えている。

(いしぐろ としあき・神奈川大学助教授)

BIBLIOGRAPHY

- Chaudron, Craig. "Vocabulary Elaboration in Teachers' Speech to L2 Learners." *Studies in Second Language Acquisition* 4: 170-180, 1982.
- . *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Corder, S. P. "Formal Simplicity and Functional Simplification in Second Language Acquisition." In *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Edited by Roger W. Andersen, pp. 146-152. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1981.
- Early, Margaret. *Input and Interaction in Content Classrooms: Foreigner Talk and Teacher Talk in Classroom Discourse*. Unpublished Ph. D. dissertation. University of California at Los Angeles, 1985.
- Freed, Barbara F. "Talking to Foreigners versus

- Talking to Children: Similarities and Differences." In *Issues in Second Language Research*. Edited by Robin C. Scarcella and Stephen D. Krashen, pp. 19-27. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers, Inc., 1980.
- . "Foreigner Talk, Baby Talk, Native Talk." *International Journal of the Sociology of Language* 28: 19-39, 1981.
- Furguson, Charles A. "Absence of Copula and the Notion of Simplicity." In *Pidginization and Creolization of Language*. Edited by D. Hymes, pp. 141-150. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.
- . "Towards a Characterization of English Foreigner Talk." *Anthropological Linguistics* 17: 1-14, 1975.
- . "Baby Talk as a Simplified Register." In *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Edited by C. E. Snow and C. A. Furguson, pp. 209-235. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- . "'Foreigner Talk' as the Name of a Simplified Register." *International Journal of the Sociology of Language* 28: 9-18, 1981.
- . "Simplified Registers and Linguistic Theory." In *Exceptional Language and Linguistics*. Edited by Loraine Obler and Lise Menn, pp. 49-66. New York: Academic Press, 1982.
- Gaines, Stephen J. "The Nature of Linguistic Input in Formal Second Language Learning: Linguistic and Communicative Strategies in ESL Teachers' Classroom Language." In *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Edited by H. D. Brown, C. A. Yorio, and R. H. Crymes, pp. 204-212. Washington, D. C.: TESOL, 1977.
- Hakansson, Gisela. "Quantitative Aspects of Teacher Talk." In *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Edited by G. Kasper, pp. 83-98. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1986.
- Hatch, Evelyn M., R. Shapira, and J. Gough. "'Foreigner-Talk' Discourse." *ITL: Review of Applied Linguistics* 39, 40: 39-60, 1978.
- Henzl, Vera M. "Linguistic Register of Foreign Language Instruction." *Language Learning* 23: 207-222, 1973.
- . "Foreigner Talk in the Classroom." *International Review of Applied Linguistics* 17: 159-167, 1979.
- Hyltenstam, Kenneth. "Teacher Talk in Swedish as a Second Language Classrooms: Quantitative Aspects and Markedness Conditions." In *Language Development at the Crossroads*. Edited by S. W. Felix and H. Wode, pp. 173-188. Tübingen, West Germany: Gunter Narr, 1983.
- Ishiguro, Toshiaki. *Simplification and Elaboration in Foreign Language Teacher Talk*. Unpublished Ph. D. dissertation, Stanford University, Stanford, Ca., 1986.
- . "Adjusted and Non-Adjusted Input in English Language Teacher Talk" *Kanagawa University Language Research* 10: 137-166., 1987.
- Kliefgen, Jo Anne. "Skilled Variation in a Kindergarten Teacher's Use of Foreigner Talk." In *Input in Second Language Acquisition*, Edited by S. M. Gass and C. G. Madden, pp. 59-68. Rowley, Mass. :Newbury House Publishers, Inc. 1985.
- Long Michael H. "Input, Interaction, and Second-Language Acquisition." In *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379. Edited by Harris Winitz, pp. 259-278. New York: The New York Academy of Sciences, 1981.
- . "Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers," *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177-193, 1983.
- Mannon, Tracy Marie. *Teacher Talk: a Comparison of a Teacher's Speech to Native and Non-Native Speakers*. M. A. thesis, University of California at Los Angeles, 1986.
- Newport, E. Motherese: *The Speech of Mothers to Young Children*. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Pennsylvania, Pa., 1976.

ELEC 設立以来の諸先生を偲んで

松本重治（財団法人英語教育協議会理事長）



黒田 巍先生



前田陽一先生

一昨年になりますが、ELEC が30周年を迎えた折に、創設以来の活動に尽力いただいた高橋源次さんに感謝の意を表しました。そのときは勿論のこと、その後も大変お元気な様子でしたので、今年の2月に亡くなられたときは大変驚き、そして残念に思いました。その少し前(1987年10月)には朱牟田(夏雄)さんが亡くなられ、本誌(『英語展望』No. 90, 1988春)で清水(謹)さんが追悼文を書いておられますね。そして11月に前田(陽一)さん、12月には黒田(巍)さんと、ELEC の活動にお骨折りいただいた先生方が相次いで亡くなられ、何とも哀惜に堪えません。

ELEC 創設の経緯につきましては前にもお話する機会がありました(「高木八尺先生を語る」、「英語展望」No. 82, 1984秋)、高木先生、斎藤(勇)先生、ライシャワーさんとわたしとで構想を話し合い、日本の英語教育改善のための専門家会議を開くことになりました。内外の一流の人たちをということでフリーズ(Charles Fries)さん、トワデル(W.Freeman Twaddell)さん、それにイギリスからホーンビー(Albert S. Hornby)さんをお招きし、日本側としては市河(三喜)さん、豊田(実)さん、岩崎(民平)さんなどと共に、高橋さん、黒田さんにも参加していただきました。

その専門家会議の結論をもとに、教材委員会と夏期講習会を設けて具体的な活動を始めたわけですね。

高橋さんは夏期講習会委員長を引き受けられ、フリーズ、トワデル、オコーナー(Patricia O'Connor)さんなどを指導者として新しい教授法の実践的訓練を行なう教員研修会の企画と運営の責任者となりました。フリーズさんなども家族ぐるみで来日し、最新の教授法を若い英語教師に直接指導しましたが、高橋さんの手腕と包容力のある人柄も当時の受講生に感銘を与えたと思います。

ELEC の法人化とともに、前田陽一さん、武藤義雄さん、および高橋さんは常務理事になられ、その後の発展の礎を築いたといえます。武藤さんは戦前から外交官としてアメリカで勤務し、サンフランシスコ総領事などを勤められた方です。特に戦時下には大変苦労されました。アメリカ側からはもっとも信頼できる日本人の一人として尊敬を受け、終戦処理に当たられました。戦後は日本ユネスコ国内委員会事務総長を勤められ、ELEC でも実務的手腕を充分発揮されました。

その後高橋さんは専務理事になられ、また教員研修会の修了者を中心とした ELEC 同友会会長にもなり、清水さんに後を継ぐまで ELEC の中心的な活動をされました。

黒田さんは教材委員長として、やはりフリーズさんその他の学者を執筆者に迎えて新しい中学英語教科書の作成にあたられました。日本人では太田(朗)さん、伊藤(健三)さんなどが参加協力し、*New Approach to English*として出版され、画期的な内容で高い評価を得ました。検定教科書としての採択は余り多くはありませんでしたが、その後の教科書のあり方に大きな影響を与えたといえますね。

今からちょうど30年前になりますが、私の旧友で Servants of India 協会の President である Dr. H. Kunzuru という人と、発足間もない ELEC のこと、日本人と英語などについて話をしたことがあります。クンズルさんは、英語教育の改革は大変重要なことで、それに成功すれば日本人の世界における地位は一変するだろう、ただし、それには30年かかるでしょうといわれました。

ELEC の活動は30年を越えましたが、高橋さん、黒田さんなど先輩諸先生方の築いた実績、および創始者たちの意思を受け継いで、これからも最高水準をめざしていきたい、そう考えております。(談)

高橋源次さんとELECの30年

中島文雄 (東京大学名誉教授・ELEC理事)

ELECは最初、日本英語教育研究委員会、英語ではThe English Language Exploratory Committeeとして組織されました。高橋さんは、その実行委員になられ、それ以来ELECの中心的な活動をなさっていましたね。委員長は豊田実さんで、英語を話すのが得意でしたが、高橋さんも豊田さんに劣らず英語で話すのが好きでした。それに、著書や論文などなんでも英語で書くのには驚きました。性格も開放的といいますか、細かいことにこだわらないし、みんなに好かれる人柄の持ち主で、各種委員会などの長として適任でした。明治学院大学では学長でしたし、全英連の会長もされてました。

英語についても細かいことにこだわることに反対で、大修館書店の『英語教育』誌に“Question Box”という語法研究の欄がありますが、高橋さんに言わせると、細かいことばかりにこだわりすぎる、英語というものは積極的に使うことが大事なんだ、日本人は文法を知ってても英語を使えないのはそのせいだと、私など、自分のことを言われているように思いますね。文法のことばかり考えて実際に使う訓練はおろそかになってしまう。英語の先生が文法に詳しいことは大事ではないかといえばそうかもしれません、教わる学生がそうなってしまうのは良くないと思いますね。ELECはオーラル・アプローチといいますか、口頭入門を強調したので、英語を積極的に使う高橋さんが先頭にいたのはよかったです。



専務理事当時の高橋源次先生

ELECが財団法人になるとき、武藤義雄さん、前田陽一さんといっしょに常務理事になりましたね。武藤さんは高橋さんを盛り立て、組織作りを受け持つました。法人の事務面を担当され、英語の文書などは見事なものでした。前田さんについて思い出すことといえば、皇太子殿下の英語研修について宮内庁と相談され、ELECの講師がお引き受けするようになりましたね。昭和40年3月から始められましたが、最初はリクターさん(Mr. Ernest A. Richter. 現在東京学芸大学外国人教師)が担当しました。半年ほどしてスコットさん(Dr. Charles T. Scott, ウィスコンシン大学教授)に代わりました。スコットさんがELECから出版した *Preliminaries to English Teaching* で皇太子殿下と美智子妃殿下に献辞を書いております。

その後、高橋さんはELECの専務理事になられ、同友会の会長にもなられましたね。ELECができてから、早いもので30年を越えましたが、その大事な時期に高橋さんのような人が中心になっておられたということは大変よかったです。(談)

高橋源次先生を偲んで

高橋源次先生からの手紙

山家 保

高橋源次先生今や亡し、もはや先生の温顔に接することが出来なくなったことは誠に悲しい。私がはじめて先生にお目にかかったのは1957年東洋英和女学院で行なわれた第1回のSummer Programの時である。その時の写真に見る先生はまだまだお若くお元気だった。隔世の感しきりである。当時私は宮城県の英語の指導主事であったが、junior staffの一員として参加を許されていた。

その年の秋になってELECのExecutive Secretariesであった豊田実・斎藤勇両博士連名のお手紙を頂いた。ELECの専任の主事として勤務しないかというお誘いであった。地位の安定している公務員を辞め、両親を仙台に残して上京するということは大変な決心の要ることであったので、お断りすることにしてその旨御返事をした。ところがその直後に高橋源次先生からお手紙を頂いた。それは日本の英語学界を代表する豊田博士と英文学界を代表する斎藤博士のお二人からの要請を手紙で断るとは何事であるか、断るなら断るでいいから東京へ出て来て断れというきついお叱りであった。私はそれも尤もだと考え、お断りするつもりで上京した。指定された国際文化会館へ行って見て驚いた。加納久朗会長をはじめとするELECのお偉い先生方にぎりぎりととり囲まれる格好になり、結論をいうとミイラ取りがミイラになったのである。1958年1月1日付で「本会主事として事務鞅掌を願います」という辞令を頂いた。

当時はELECの黄金時代で毎年アメリカから一流のconsultantsが来日してELECを支援して下さった。こういう時代にELECで勉強させて頂いたことは私にとっては最大の幸運であった。

高橋源次先生への感謝の念を込め御冥福を祈る次第である。

(東横女子短期大学客員教授)

求創進而不忘本

橋本 弦

高橋源次先生と初めてお会いしたのは、昭和32年7月23日頃でした。昭和31年の英語教育専門家会議で、日本の英語教育改善の方策が打ち出され、日本英語教育研究委員会が誕生し、第1回のSummer Programの受講生を募っていました。東京及び近県の中学校から推薦された教員に対して面接試験が行なわれました。面接官は、高橋源次先生、中島文雄先生、黒田巍先生のお三方で、場所は国際文化会館の一室でした。

英語教育の現状と改善策、授業展開の実際、中・高英語教育の相異点（これは、私が茨城の県立高校から、都内の中学校に移ったことに関連した質問）などについて口頭試問を受け、使用教科書の中の英文を言ってみるようとのご指示がありました。そこで、研究社の中3の教科書の中のNiagara Fallsを懸命に諳じたことを鮮明に覚えています。

厳しい中にも温かみのある試問で、機会を与えていただけたらと、心に深く期するものがありました。

出会いとは誠に素晴らしいことです。講師陣は最高、まさに絢爛豪華。受講生は、東京、神奈川、千葉、茨城、埼玉、群馬、静岡、それに琉球大学の先生方と総勢22名でした。国際文化会館に宿泊し、東洋英和女子大学を教室にしての3週間の現職教育は実に充実したものでした。あの頃の高橋先生の若々しい元気なお姿、物怖じしない堂々たるTakahashi's Englishに魅了されたものでした。先生は彦根高商教授時代から学生を引率して、英語雄弁術で全国的に他流試合をされていたこともあったという噂を耳にしました。翌33年は上智大学を会場に4週間の合宿でした。

「創進を求めて本を忘れず」——創造・開発、進歩・発展を求めつつ、しかも基礎・基本を大切にしていくことが、私たちに残された仕事のように思われます。高橋源次先生の慈眼を偲びつつご冥福を心からお祈りいたします。

(東京都中学校英語教育研究会副会長
板橋区立志村第三中学校長)

高橋源次先生を偲んで

かく英語を語り、かく楽しむべし

鈴木和夫

いい年をした者がわざわざ東京に泊まり、勉強をやり直すというのはよくよくの事である。思えばこの世界に混迷の霧深く、ELECだけがピカッと光って、私の心を引きつけるものがあったのだろう。

お陰で、天下の高橋先生ともお会いできた。つとに先生は英語教育界の大御所で雲の上の方であった。それにも拘らず有象無象の私共の話までも聞いて下さる温かいお人でもあった。

今、目の前に彷彿とする先生の雄姿は、中央集会での演説である。これがどれ程私共の心をゆさぶったことか。英語教師はすべからく、かく英語を語り、かく楽しむべしと師範されたのである。その英語は完全に日本人の英語であり、自信に溢れていた。流暢さを求めるの余り、国籍不明の骨無しクラゲになってはならないと諭されたのでもある。

しかも一夕、俄に身近かに感ずることが起った。指導員の事前研修があった九段会館で、たまたま先生と風呂が一緒になった。なんとこの時先生は、古式ゆかしい襷を締めてみえたのである。微塵も恥じらうことなく。

ところが私は、自分一人が襷を締めていることの恥ずかしさに悄気ていたのであった。まさか東京のど真ん中で襷の仲間を発見しようとは、そのうえこの襷の君が、奇しくも私が愛読する唯一の作家・ゴールズワージーの権威、高橋先生であろうとは、よくよくの因縁と思えてならない。

この世界は、バイブルの一言一句の中でしか動きのとれぬ人や、英語が流暢なあまり、心までおかしくなった人がふえている。ところが先生は、英語がうまく、説得力があるだけではない。何というか、少しも日本人の気質が外国の垢に侵蝕されていないのだ。襷はそうした先生の人柄を如実に示したものに思えてならない。頂戴した訃報を手に、先生に惚れ込んだよき時代をあれこれ想い出している。稀有名な御縁にいまはただ、「先生 ありがとう」と申しあげたい。

（岡崎女子高校教諭）

私の心の中に大きく

庭瀬利男

高橋先生にお会いしたのは数回だが、何回もお会いしたような気がする。旭川でELEC夏期講習会を7年間開催したその4年目（昭和40年）、先生にお出で頂いた。写真からの印象は、1時間もお話ししていると、何とも言えない温かさで包まれる思いに変わった。受講生も先生に接し、初め恐怖と緊張を感じていたが、やがて生き甲斐のような喜び・充実を感じていた。ELECにお邪魔した時など来客中であっても「遠くから来たんだから、まあゆっくりしていきなさい」とその仲間に入れて下さった。

先生のご専門は近代英文学とお聞きしているが、使える英語の必要性も常に強調。教養か実用かについては「実用にならぬ教養があろうか。教養英語という時、受身の理解力だけ指すのは誤りである」と力説されていた。教師としての姿勢についても、授業では英語力をつけること——受動的な理解力だけでなく生きて働く能動的な力（文学の英語が分ると共に話せる力）——、研究面では教師はもっと英語を書け。書けば発表したくなる。これからは世界に向けて発表しなければならない。そして国際的協力を基盤として我々の生活を発展させることが必要だと強調されている。その英語実力をつけるための研究修練の場がELECであると、ELECの発展のためご活躍なさった。その熱意と努力は遠く旭川に居てもひしひしと感じられた。

先生の残された言葉・考えは尊い教えとして私の心に刻まれている。夏期講習会で来旭された時、先生の英語力養成の秘訣をお尋ねすると、「庭瀬君、僕は今でも毎朝15分位は英字新聞を音読しているよ」とたんたんとおっしゃられた。「英語教師は常に生徒に模範を示せる教師になること」と言われ、自ら示された数々の模範は、私の心に未永く残ると思う。I am the textbook.と言える教師になることと言われた言葉は、特に印象深く……。

（上川教育研修センター所長）

アメリカの人種と民族（20）

國弘正雄

エジンバラから

30年ぶりでブリテン島はスコットランドの古都エジンバラに来て、清涼の気を十二分にたのしみながら、毎日勉強に精を出しています。15世紀にできたこの大学の Institute for Advanced Studies in the Humanities といういかめしい名前の研究所の Fellow を仰せ付かり、Tech 88 というプロジェクトの関連で、米、豪からの参加者を含めて、Technology, Communication, Humanities をテーマに討議や講演に寧日ない日々を送っているのです。

7月22日にはこの Royal Museum of Scotland というところで、*The Asia Pacific Region: A Yellow Peril?* といういささかセンセーショナルな題目で1時間余の講演をどうやら無事におえてホッとしています。

同じ Fellow の1人に前アメリカ国防長官の Casper Weinberger 氏がおり、毎日いわば優雅に喧嘩をしながら、でも結構仲良くやっています。ハト派とタカ派の共演というわけで、まさに agree to disagree を地でいくような議論の毎日ですが、彼、日本の事情にさすがに詳しいだけでなく、大変に興味を持っていることもあり、妙に日本びいきなところもあるので、なにか小生が日本について悲観的ないしは批判的なことを言うと、彼が助っ人というか、日本弁護を買って出たりするものですから、ときおりは我ながらおかしな気分になります。

その彼が今のアメリカ、特に米ソ首脳会談以降、IMF条約批准以後のアメリカにひどく批判的で、

小生が逆にそれに——いくつかの留保をつけた上であるとはいえ——すこぶる肯定的であるのですから、話はまさにさかさまと言ってよく、イングランドやスコットランド、そして他の国々からの出席者をニヤニヤさせてやまないです。

わかります。

傑作といえばこの上なく傑作なのですね。

人のふり見て我がふり直せ

ところでワインバーガー前長官との会話の中で、何の関連だったか文脈はしかと覚えていないのですが、彼がインディアンの諺だといって、日本語のさしづめ「我が身をつねって人の痛さを知れ」ないしは「人のふり見て我がふり直せ」にでもあたる表現を口にしたのです。

小生にとっては全く初耳の表現でしたのでさっそくメモっておいたのですが、それがどうでしょう。ふと立ち止まったエジンバラ大学の近くの雑貨屋兼新聞雑誌店においてあったフリーのアメリカの宗教雑誌をパラパラとめくっていました、全く同じ表現に出くわしたのです。偶然もよいところ、さすがにびっくりしました。そして鵜の目鷹の目でレーダー網をはりめぐらしていると、いろいろな用例が向こうから飛び込んできてくれる

今	● moccasins	● Indian drug
回	● red men	● Pocahontas
の	● Indyans	● Wounded Knee
用	● Indians	● Custer's last stand

ものだという思いをあらたにして、密かにニヤニヤしています。

えらそうにいうと問題意識とでも言つたらよいのでしょうか。

以下にもその用例と大意とを掲げますが、この moccasins というのはインディアンが足につける footwear の一種で、動物、なかでも鹿の皮でできていることが多いのです。

なかなか気の利いた表現ですから覚えておかれで損はないでしょう。

It's been my experience that a good point to remember before criticizing someone else is to stop and ask, "How do I personally measure up in that area I am criticizing?" Or as the American Indian proverb states it, "Before you judge a man's actions, walk a few miles in his moccasins." (*The Plain Truth*: July 1988, p.29)

(大意 私の経験では他人を批判するに当っては、「はたして自分ならその批判に耐えられるかどうか」を立ち止まって考えてみるに如くはない。アメリカ・インディアンの諺ではないが、「人の行動を批判するときには、彼のモカシンを一着に及んで何マイルか歩いてみる」べきなのである。)

詩の中の Indian

ところでここイギリス——というよりは正確にはスコットランド——でいわゆるアメリカ・インディアンがどの程度知られているかを確かめたり、少しばかりいたずらをしてみました。何しろ出席者はアバディーン大学の Chancellor とか、Bank of Scotland の Deputy Governor (副総裁) の何やら卿とか、BBC の会長とか、英蘇——蘇といってもスコットランドのこととソビエトではありませんので為念——の代表的知識人ないしは有識者ですので、一つの実験と思ってこのいたずらを試みてみたのです。

合衆国やカナダさらには中南米とは異なり、インディアンとの直接の接触が限られているここの

人々が、どの程度の familiarity をもっているか興味があったからです。

そしたら何人かの英蘇人が Robert Louis Stevenson の詩の一節を口にしたのです。例の『宝島』その他のスティーヴンソンですが、奇しくもこの人は蘇格蘭人、それもエジンバラの出身なのです。1894年に歿していますからそう古い人ではないわけで、わが吉田松陰についての短い著述もあるほどですから、イギリス以外にも目が行きとどいていたに相違ありません。彼の Foreign Children と題した詩の一節は次のようにうたっています。

Little Indian, Sioux or Crow,
Little frosty Eskimo,
Little Turk or Japanee,
O! don't you that you were me?

大意はつけるまでもないでしょうが、スー族ないしはクロー族のことをこの作者は知っていたのですね。そして日本人が Japanee となっているのもご愛嬌で、現に小生は Chinee というアメリカ英語の用例をいくつか所有しているほか、Japanee は何度も耳にしたことはありますが、活字になっているのを見たのはこの詩に出会ったときが最初でした。

皆さんにはいかがでしょうか。これは一種の spelling pronunciation といえます。というのは早口もしくはぞんざいに発音したときには、最後の [z] 音はややもすると落ちるからです。

マコーレー卿のインディアン観

ニューカスル大学の英文学の正教授の J. B. 博士はスティーヴンソンよりやや古いかの『英国史』の作者 T. B. Macaulay 卿に次のような一節があると答えてくれました。さすがに本場の専門家は違ったものだと感心したりあきれたり、だから本場の人と張り合わせばならぬ英文学や英語学に進まなくてよかったですと安堵したりもしました。夏目漱石がイギリスはロンドン大学で、英文学の

学究の道を捨てて、『文学論』の世界に移っていった心境が判るような気がしました。たちどころに、しかも掌を指すがごとくにスラスラと暗誦してみせてくれたのですから、当方などはあっけにとられるばかり、全くお手上げでした。

マコーレー卿はこういっているのです。

In order that he might rob a neighbour whom he had promised to defend, black man fought on the coast of Coromandel and **red men** scalped each other by the great lakes of North America.

確かにあとでパートレットの引用句辞典を引いたところまさにその通りで、改めて感心させられました。我々だとなかなかこの境涯には到達できませんものね。くやしい限りです。

ただかのマコーレー卿ですらが、インディアンが捕虜の頭の皮をはぐというある種の神話を信じていたのかとその実はがっかりです。これはイギリス生まれでいまはアメリカで活躍しているA.モンターギュ教授——すでに本稿で引用しました——も夙に指摘しているように、むしろ白人植民者が彼らに教えたという側面がつよいので、彼らとしてはいい面の皮ならぬ頭の皮というべきなのです。日本人のアメリカ専門家の中にもそういう説をなす向きがありますので、あえてくり返し指摘しておきます。

なおインディアンを **red men** とか **red Indian** というのは主として英國語法で、アメリカではわざと **quaint** な味を出すとき以外は使いません。

清教徒色にそまないことに感謝

ところでこれまた学のあるアメリカ人参加者——その一人はワインバーガー氏でした。彼の沙翁についての造詣の深さは前から知っていましたが、ハーバードで沙翁学者として高名だったかの Kitterage 教授の薰陶を直接受けただけあって、単なる武断的なタカ派として退けることのできないものを備えていました——は、アメリカ人の人

口に膾炙しているインディアンについての引用を二つ教えてくれました。

一つは俗に Mr. Dooley の名で知られ、故ケネディ大統領も何回か引用していた警句家の Finley Peter Dunne (1867-1936) の有名な一節です。マコーレー卿の没後 8 年ほどで生を受けただけあって、インディアンについてもいくつか言及があるようですが、もっとも有力なのは以下のせりふです。

綴がいささかもって異様なのは、彼がアイルランド訛丸出しでしゃべることで効果をあげていたからで、ちょっとお読みになりにくいくらいかも知れませんが、不可能とも思われませんのであえてそのままご披露しておきます。

もっとも不可能と思わないのは、この 3 週間スコットランド訛にうんとこさ触れて、方言があまり気にならなくなってしまった当方一人の勝手かも知れず、もしそうだとすれば幾重にもおわびします。

Mr. Dooley は次のように喝破します。

'Twas founded be th' Puritans to give thanks f'r bein' presarved fr'm th' **Indyans**, an'---we keep it to give thanks we are presarved fr'm th' Puritans.

この一節、Thanksgiving と題されていますが、Irish 系アメリカ人の先住イギリス系新教徒に対する違和感のごときものが垣間見られて、われわれの興味を惹きます。イギリスのサッチャー首相が先頃豪州を訪れた折に、アイルランド系移民の多いメルボルンと、それが少ないシドニーとでは全く違う目に会ったことを思い出される方もあるでしょう。たとえ遠く故国を離れていてもアイルランド系の排英感情にはまことに根深いものがあるのです。

マカーシー旋風の名とともに知られるかの Joe McCarthy 上院議員の気違いじみた赤狩りが、もとはといえばアイルランド系の親独反英感情に発するものであったとは、ハーバード大学の碩学 David Riesman 教授が、60 年の来日時の講演でくりかえし力説された点で、我々の蒙を啓き、人種

と民族（と宗教）の問題つまりは多様性がアメリカ理解にとってどれほど重要なカギになるかを改めて我々に思い知らせてくれたものです。

感謝祭の行事の起源が清教徒にあることは周知ですが、その清教徒どもの色にそまないでいることへの感謝というのですから痛烈きわまりない皮肉ではあります。

こんな地はインディアンに戻せ

いま一つ、アメリカの人口に膾炙している（らしい）インディアンに関する一節は Stephen Vincent Benét (1898–1943) の以下の警句です。

なおこの Benét という人は日本でも一部の作品は大学のテキストなどに用いられていますが、いまの日本ではあまり有名とはいえぬかも知れません。ただその *American Names* (1929) というものは、小生の好きな作品であるだけでなく、*Bury my heart at Wounded Knee* という一節でとくに知られています。この Wounded Knee がアメリカ・インディアン史にとって大変大きな意味を持つ固有名詞であることは、すでに皆さんもご存知のことでしょうが、後段でいくつかの用例を引いてご紹介します。

Benét のアメリカ・インディアンに関する有名な引用は次のとおりです。

If two New Hampshire men aren't a match for the devil, we might as well as give the country back to the Indians.

これは彼の *The Devil & Daniel Webster* (1963) という作品に出てくる一節ですが、二人かかっても悪魔の一人分にも匹敵しないのなら、こんな国はインディアンに戻しちまえ、というのですから過激といえば過激です。

Indian drug

さてここで Wounded Knee その他に移りたい

のですが、その前にひとつ、嫌煙権さわぎが大変なアメリカやイギリスですが、煙草のことをかつて the Indian drug とか the Indian weed とか呼んだことはあるいはご存知ないかも知れませんね。トウモロコシがイギリスでは Indian corn ないしはアメリカと同様 maize と呼ばれるることは夙にご案内でしょうが、かのウォルター・ローリー卿が新大陸から持ち帰ったというこの植物のことを the Indian drug もしくは the Indian weed——俗には weedだけ——というのです。

今ではたとえば cancer stick などで肺ガンがらみで悪名高い名称を持つタバコですが、以前は物珍しさもあってインディアンの名を冠して呼ばれ、時折は小生ですらの耳目に触れた位でしたが、このところ殆んど耳にも目にもしなくなりました。ウォルター卿が持ち帰った頃の古い用例がありますのでご紹介しておきましょう。1630年に出た *The Water Poet* という John Taylor なる人物の作品に見えます。

His breath compounded a strong English beere

And th' Indian drug, would suffer none come neere.

入唐時にさすがに中国人の口臭に辟易した道元禅師ではありませんが、「その匂い耐えがたし」というわけです。ピールを呑みつつタバコを手にする人は少なくありませんが、誰もそばによって来てくれないと困るでしょうから、くれぐれもご要慎めされよといったところでしょうか。

王女ポカハンタス

さてここでいよいよアメリカ史におけるインディアンについて語るのですが、すでに触れた Wounded Knee に入る前に、一人だけインディアンの女王としてアメリカ人の常識の一部になっている Princess Pocahontas について触れておきましょう。女王ひみこの名を知らない日本人がいないように、ポカハンタス王女のことを知らない

大人のアメリカ人はいない筈だからです。

実はこの王女には直系の子孫がいるんです。その子孫、ラスベガスの芸能人として今も活躍しています。

Wayne Newton's family ties

Instead of getting closer to his roots, Las Vegas entertainer Wayne Newton is trying to get his roots closer to him. Newton -- a Powhatan Indian -- is a descendant of **Pocahontas**, the seventeenth-century Indian princess famous for saving the life of English settler John Smith. **Pocahontas** is buried in England and for the last few years, Newton has been quietly looking into moving her remains back to America. The singer has enlisted the help of several universities in researching the undertaking. If all goes according to Wayne's plan, **Pocahontas** may soon be moved to the tribe's ancestral grounds in Virginia.

(US: July 14, 1986, p.5)

(大意:M. N. の家系図

自分から祖先の方へ近づくかわりに、祖先を自分の方へ近づけようというのが、ラスベガスの芸能人ウエイン・ニュートンである。ホウハタン族のインディアンであるW. N. は、イギリスからの植民者ジョン・スミスを助けたことでも知られる17世紀のインディアンの王女ポカハンタスの直系の子孫である。彼女の墓はイギリスにあるが、ここ数年というものニュートンは、彼女の遺骨をアメリカに持ってくるべく密かにその可能性をさぐってきた。すでにいくつかの大学からそのための調査の約束を取り付けており、もし彼のおもわく通りにすべてが運ぶとすれば、ポカハンタス王女の遺骨は祖先の墳墓の地バージニアに眠ることになる。)

Wounded Knee

ここでいよいよ1890年12月、南ダコタ州の

Wounded Knee での第7騎兵隊とスー族との戦いをご紹介します。

まず用例を一つ、

At least 146 Sioux — men, women and children — died in the Seventh Cavalry's crossfire on that frozen December morning in 1890 at **Wounded Knee**, S. Dak. Now the Army says the event was not a "massacre." Instead, it was an "unfortunate episode" in which an Indian fired the first shot as the cavalry tried to disarm Chief Big Foot's band for their return to the Pine Ridge reservation. Besides, 25 soldiers died in the fight and at least 33 were wounded.

(Time : January 12, 1976, p.16)

(大意：少なくとも老若男女146人のスー族が第7騎兵隊の集中砲火の前に命を落した。陸軍はこの事件は「虐殺」などではなく、「不幸な出来事」であったなどと言っている。ピッグフット酋長率下のスー族をパインリッジの居留地に戻すべく、酋長の武装を解除しようとしたところ、スー族の方から発砲してきた上に、騎兵隊の側も25人が死亡、少なくとも33人が負傷したから、というのである。)

実はこの Wounded Knee の思い出は当のインディアンにとっては当然のことながらまさに苦いもので、数年前もインディアンが自らの聖地として自主管理をもくろんで行政側と衝突事件が起き、久方ぶりに全アメリカ人の関心を呼びました。以下の用例はそのときのテレビ映画が特にインディアン人口の多い各地域からの大変な引き合いを受けた旨を語っています。

Interest has come from Western states with significant Indian populations, places like Alaska, California, New Mexico and Arizona, Fife said, as well as Oregon, Oklahoma and the Dakotas. He said stations in Minnesota, Wisconsin, Utah, Colorado, New York, Michigan, Ohio, Illinois and West Virginia were also using the material.

"This has never happened before," said the 36-year-old Tulsa, Okla., journalist who has made a specialty of reporting Indian affairs.

Fife, part Creek and part Cherokee Indian, said he thinks most journalistic approaches to native affairs are superficial and episodic. For example, he said, a violent outbreak at **Wounded Knee** gets national attention, and every once in a while major media outlets take a brief look at an Indian community.

(*Pacific Stars & Stripes*: Jan. 10, 1987)

(大意：関心は、インディアンの人口の多い西部の諸州によって示された。アラスカ、カリフォルニア、ニューメキシコ、それにアリゾナなどで、オレゴン、オクラホマ、南北ダコタもそうだとファイフは言う。ミネソタ、ウィスコンシン、ユタ、コロラド、ニューヨーク、ミシガン、イリノイ、それにウェストバージニアなどの公共テレビ局もその材料を放映している。

「こんなことは今までなかったことだ」という彼、オ克拉ホマ州はタルサに住む36歳のジャーナリストで、インディアンについて報道するのを専門にしてきた。

彼自身、クリーク族とチェロキー族の血を引くインディアンだけあって、ジャーナリズムのインディアン問題についての取り組み方は、皮相かつ話題中心でありすぎるという。たとえば今回のウーンデッドニーのような事件がおきると全米の関心を集めますが、主要メディアがインディアンの地域社会にたとえ僅かでも目を向けるのは、ごく稀れでしかないという。)

Custer's Last Stand

さていま一つのインディアンがらみの歴史的事実でアメリカ人なら知っているに違いないのは、Little Bighorn の戦いで、カスター将軍率いる騎兵隊が壮烈きわまる玉碎をとげたというお話です。これは西部劇などにも繰り返しなったので多分皆

さんもご存知のことでしょう。

The Last Word on Custer's Last Stand

*Son of the Morning Star:
Custer and the Little Bighorn*

By Evan S. Connell

North Point Press

441pp., \$20

By Noel Perrin

Special for USA TODAY

The Battle of the Little Bighorn, better known as **Custer's Last Stand**, is one of the dozen really famous battles in American history. It ranks right up there with Bunker Hill, the Alamo, Gettysburg and D-Day.

By logic, it shouldn't. Only the Alamo was more insignificant in terms of size. About 180 Texans died at the Alamo. Counting whites and Indians both, a scant 300 perished on the Little Bighorn. There were plenty of Civil War battles in which more people than that died every five minutes.

(*USA Today*: Oct. 12, 1984)

(大意：カスター将軍の最期についての決定版！：

『明けの明星の息子：カスターとリトル・ビッグホーンの戦闘』 著者：エバン・S・コネル
ノースポイント社刊 441ページ，20ドル

リトル・ビッグホーンの戦闘はカスター将軍の最期としても知られており、恐らくはアメリカ史における最も有名な戦闘の1ダースの一つには數えられよう。独立戦争時のバンカーヒル、米墨戦争時のアラモ、南北戦争時のゲティスバーグ、第二次大戦時のD-Dayに優に匹敵する知名度である。

ただそれはおかしいので、規模からいうと、180人のテキサス人が死亡したアラモの戦いが僅かに少ないだけで、リトル・ビッグホーンの死者など、白人とインディアンの両方を合わせてもたったの300人でしかない。南北戦争の際には5分おきにこれ位の戦死者を出した戦闘はいくつもあった。)

1989年度 ELEC 賞

論文募集

A 中学・高校などにおける英語教育の実践記録

賞 1席1名 賞状および副賞10万円

B 英語教育および英語教授法に関する研究論文

賞 1席1名 賞状および副賞10万円

審査委員

太田 朗 (京都外国语大学教授)

伊藤健三 (文教大学教授)

牧野 勤 (青山学院大学教授)

大友賢二 (筑波大学教授)

清水 護 (ELEC 常務理事)

応募要項

1. 応募資格 特に問いません。

2. 分量 400字詰横書原稿用紙50枚以内(図、表等の資料も含める)。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。但し未発表のものに限ります。

3. 論文要旨 800字以内、英文の場合は200語以内を添えてください。

4. 論文の表紙に、応募する部門(A又はB)、論文名、氏名、住所、電話番号、勤務先(学生は在学中)名、およびその電話番号を明記してください。

5. 応募論文および論文要旨のオリジナルとそのコピー2通、合計3通を送ってください。応募論文はお返しいたしませんので、あらかじめご了承ください。

6. 締め切り 1989年7月31日(当日消印可)

7. 発表 1989年11月に開催される第25回ELEC 英語教育研究大会で行ないます。

(財)英語教育協議会(ELEC)

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

電話(03)265-8911

次も新刊書の紹介ですが、101歳の旧酋長レッドフォックスの伝記についてです。

The Memoirs of Chief Red Fox edited by Cash Asher. 208 pages. McGraw Hill. \$6. 95.

Indians have become all the rage — at Washington hearings, in fashions, on the screen (*Little Big Man*) and even on bestseller lists (*Bury My Heart at Wounded Knee*). Now comes a book worthy of being another bestseller: the diary of a charming and extraordinary red man who is pushing 101. Chief Red Fox is a nephew of Crazy Horse. He has lived through both **Custer's last stand** and Alan Shepard's attempt to play golf on the moon. Somehow he manages a genuine appreciation for the cultures that produced both events.

(*Time*: March 29, 1971, p.58)

(大意:『レッドフォックス酋長回想録』編者:キャッシュ・アッシャー 208ページ マグローヒル社刊 6ドル95セント

インディアンがいまや関心のまとである。ワシントンの公聴会であれ、ファッションであれ、映画であれ、ベストセラーリストであれ、花盛りといってよい。そこにいま1冊、ベストセラーになつておかしくない新刊が加わった。101歳になんとする魅力に溢れ稀有なインディアンの日記がこれである。レッドフォックス酋長はかのクレイジーホース酋長の甥にあたり、カスターの最後からアラン・シェパード宇宙飛行士の月面ゴルフへの挑戦までを生き抜いてきた。この二つの出来事を生み出した文化を、二つながら心から愛することがこの人には可能なのである。)

以上でスコットランドからの送稿をおわります。半年後の続稿は恐らくは日本でしたためることになるでしょうが、あるいはまたこの北国の古都からということになるかも知れません。

(くにひろ まさお・東京国際大学教授)

初期の英語辞書とその背景（その2）

小島 義郎

17世紀後半の英語辞書

前回はコッカラム (Henry Cockeram) の *The English Dictionarie* (1626) までを述べたが、その後約30年間はコードリ、プロカー、コッカラムの辞書が一定の期間を置いて版を重ねただけで、新しい英語辞書の出版はなかった。

しかし、1656年になって、ブラント (Thomas Blount) の *Glossographia* (「難解語解説書」の意) という辞書が現われた。この辞書はページ数が700ページ近くもあり、先行のコードリの *Table Alphabeticall* が約120ページ、プロカーの *Expositor* が約220ページ、コッカラムの *Dictionarie* が約340ページであるのと比べれば、英語辞書としてはそれまでにない大冊である。しかし、それでも、それより90年前の1565年に出版されたクーパーの羅英辞典の約1,800ページにははるかに及ばないが、コードリの実用的単語集から出発した英語辞書が、少なくとも体裁の上では、少しずつ本格的な辞書としての風格をそなえるようになってきたことを物語っている。なお、ついでながら、当時の辞書にはページ数が入っていない。したがって辞書のサイズに言及するときはいちいちページ数を勘定しなくてはならない。ときには数え間違えることもあり、「総ページ…ページ」という情報を得るのはなかなか骨の折れる仕事である。

Starnes & Noyes によると、この辞書は当時たいへん人気があり、1681年までに5版を数えたとあるが、一つには体裁上の風格が使用者の信頼感

を得る助けになったのではないかと思われる。編者のブラント (1618–1679) はロンドンの弁護士で、法律用語辞典の編集なども行なった人である。コードリをはじめ、当時の多くの辞書編集者が学校教師であったのに対して、それまでになかった新しいタイプの辞書編集者といえる。辞書のタイトル・ページには、ラテン語・ギリシャ語・ヘブライ語・イタリア語をはじめ種々の言語からの借用語で難解な語 (hard words) を解説するものであると述べており、その点ではコードリ以来の難解語句解説辞書という本質には何の変化もない。

しかし、それまでの辞書が、主として女性を中心とした一般人や、学のない人のみを対象としていたのと異なり、「序」(To the Reader) の中で教養人 (the best of schollers) や商人 (tradesmen), 商店主 (shopkeepers), 料理人 (cooks) なども対象とすると述べており、かなり多方面の人々を意欲的に使用対象者として編集していることがうかがえる。これは、当時の社会背景から見ると、教育が徐々に普及し、慈善学校という名の小学校や、グラマー・スクールの生徒も増加し、中産階級の人々が増えたことと関係があると思われる。実際にどのような内容であったかを見るために、ほんの一部であるが、手もとの復刻版から、プロカー、コッカラム、ブラントの三つの辞書の同じ箇所を並べてみよう。(箇所はSの項のはじめ。印刷の関係でこの順に縦に並べる。)

(Bullockar: *An English Expositor*, 1616)
Sabaoth. Hostes or armies of men.

Sable. In armorie it signifieth blacke...

Sabbath. A day of rest.

Satiety. Fulnesse

Sacrament. A mystical ceremony instituted by our Saviour.

Sacred. Holy

Sacrilege. The robbing of a Church....

Sacrilegious. Very wicked and abominable.

(Cockeram: *The English Dictionarie*, 1626)

Sabaoth, Hosts, or armies of men.

Sabbath, A day of rest.

Sable, Blacke.

Saburrate, To ballace a ship

Saccone, A handkerchiefe.

Satiety, Fulnesse.

Sacrament, A mysticall ceremony instituted by our Saviour.

Sacred, Holy.

Sacrificall, Of, or belonging to a Sacrifice.

Sacrilege, The robbing of a Church....

Sacrilegious, Abominable, very wicked.

(Blount: *Glossographia*, 1656)

Sabaoth, Sabbath, Sabbaoth, or Sabbath (Lat. *Sabbathum*, from the Hebr. *Scabath*, (*i. quievit*) a day of rest, or a time set apart for holy rest,

Sabaoth, in all the Tongues, is also an Attribute the Hebrews gave to God, Lord of Hosts, of Armies and Powers,

Sabbatical, (*Sabbaticus*) pertaining to the *Sabbath* or Seventh day....

Sabbatical year, was the Seventh year, in which the Jews rested from Tillage....

Sabbatism (*Sabbathismus*) the celebration of the Sabaoth, Holy Rest.

Sabatarians, a sort of Hereticks, who celebrate the Jewish Sabaoth...

Sabellians, (a Sect of Hereticks so called from *Sabellius* their first Founder...)

Sable (Fr.) black colour in Blazon...

紙幅の関係でプラントのものは他の二つと同じ所までは引用できないが, *sacrilegious*(教会泥棒の)という箇所までにあと11箇の見出しがある。ほんの一部に過ぎないが、以上3者を比べてみてすぐ分かることは、プラントの *Glossographia* は前2者より見出し語が多く、また記述がはるかに詳し

いことである。実は(...)の記号で略した所は多い所では十数行、少ない所でも4、5行が続く。また、上の例でも見られるように、プラントは英語辞書としては初めて語源を入れている。さらに、収録した見出し語を作品の中で使った作家名を入れたりもしている。このような点から見て、*Glossographia* が700ページの大冊になったことは納得がいく。なお、上の例は、はからずもプロカーとコッカラムの辞書が酷似していることも暴露している。プロカーのものが先行辞書であるから、明らかにコッカラムがプロカーを克明に参照したことが分かる。もしこれが現代だったら、きっと剽窃騒ぎが起るに違いない。

プラントはその「序」にいろいろ参照した文献を掲げているが、Starnes & Noyesによると、彼がどこにも掲げていないにもかかわらず、いちばん多く参照したのはトマス (Thomas Thomas) の羅英辞典とホリオーク (Francis Holyoke) の語源辞典であるという。ホリオークのものは私の手もとにはないので、トマスの *Dictionarium* (1587) と比べてみたが、たしかにその語義記述が酷似している箇所が多い。Starnes & Noyesによると、プラントは執筆中はトマスとホリオークの辞書をずっと机の上に開き放しにしていたに違いないと言っている。それはプラントの辞書の記述の実に58%はこれらの辞典からとられたものだからだという。ではそれほど世話になった辞書についてなぜ彼は謝辞を書かなかったのだろうか。これは現代にも通じる人間の心理であると思う。たいして参考にしなかった群小の文献はあげても、あまりにも世話になりすぎたものは、剽窃を疑われはしないかと恐れて黙っているのである。

プラントの *Glossographia* 出版の2年後の1658年にはフィリップス (Edward Phillips) の *The New World of English Words* が出版された。私の手もとにあるのは1671年発行の第3版であるが、書名は *The New World of Words* (あとに *or a General English Dictionary* という副題が付け足してあるのは初版以来同じ) となっている。革装で横19cm、縦30cm、厚さ3.5cmの堂々たる装丁である。ページ数は約400ページである。内扉には、上にオックスフォード、ケンブリッジ両大学の絵が

あり、その下にスペンサー、ペイコン、チョーサーなどの有名な文人の肖像画が掲げてある。

収録語彙は Starnes & Noyes によると約 11,000 とある。内容はラテン語・ギリシャ語をはじめとする外来の難解語句の解説書でその点では先行の各辞書と本質的な相違はない。

ただし、この辞書はプラントの *Glossographia* との間に盗作騒ぎがあったことで有名である。プラントによれば、フィリップスはプラントの辞書を単に参考にしたというだけでなく、その大半をそのまま写しあつたので、完全な剽窃による辞書であるといって大いに怒り、1673年に *A World of Errors Discovered in the New World of Words* (以下略) (『The New World of Words に見られるおびただしい誤り』) という本を出して、自分の辞書の序文や記述の誤りまでも盗作したと言って激しく非難した。この事件は辞書の盗作問題に関してよく引合いに出される有名な事件であるが、いったいどのくらい似ているのであろうか。

序文は一字一句似ているわけではないが、プラントのものと同様にかなりの長さの序文で、ラテン語、ギリシャ語など各言語別に例をあげながら難解語の説明をするという構成はそっくりである。本文については、前掲のプラントからの引用に合せて S の項の始めの部分を次に引用する。

(Edward Phillips: *The New World of Words*, 3rd ed., 1671)

Sabaoth, (from the Hebrew *Scabath*, to rest,) a celebration of the seventh day of the week as a day of rest among the Jews,

Sabbatarians, those that observe the Jewish Sabbath.

Sabbatical, (Lat.) belonging to the Sabbath.

Sabellians, a sort of Heretics, so called from *Sabellius* their first Author,

Sable, (French) the colour black in Heraldry:....

プラントの辞書と比べてみて、見出し語はだいぶ少ないが、記述はたしかに似ている。とくに語源の記述は同じである。もちろん一字一句同じではないが、プラントが言うように *Glossographia* を

参照して作ったことは歴然としている。この場合は先行の英語辞書で類似したものは同書 1 冊であるからフィリップスとしては言い逃れはできないであろう。今日ならば恐らく著作権侵害で訴訟になるところであろう。

ところで、プラントの方はどうであろうか。前述したように、プラントはその記述の 6 割近くをトマスとホリオークの辞典に拠っている。トマスの辞典は初版が 1587 年で、当時すでに 70 年を経ており、定評もあって版を重ねていた辞書であるから、わずか出版 2 年後に真似たフィリップスのケースとは少し事情が違うのはたしかである。しかし、真似したことには変りはない。当時は著作権法もなかったから、剽窃か否かは単なる道義上の問題でしかなかった。すでに、プロカーの *Expositor* とコッカラムの *Dictionarie* の類似点については指摘したが、当時の英語辞書は今日の基準から言えばすべてが盗作であると言っても過言ではない。読者の中には、コードリの辞書は最初の英語辞書だから盗作ではあり得ないと思っている人がいるかもしれないが、それがクートの *English Schoole-Master* (1596) とトマスの羅英辞典に全面的に拠ったものであることはすでに (その 1) で指摘した。

今日では辞書の種類も多いし、著作権法もあることだから当時の英語辞書のようなことは普通は起こらない。しかしながら、各辞書が何となく似ているとか、時には著作権侵害の訴訟問題に発展することもあることは周知の事実である。辞書の剽窃問題はなかなか難しい。辞書が改善され、発展するためにはどうしても先行の辞書を参照しなくてはならない。そうしなければ改善も発展もあり得ない。しかしながら、ある辞書特有の特徴を真似することは許されない。どこまでが共有財産で、どこからが固有の財産かというけじめをつける場合になかなか微妙な問題があるのである。

フィリップスという人は詩人ミルトンの甥に当たる人であるが、辞書史には不名誉な汚名を残すことになってしまった。ただし、*The New World of Words* はなかなか人気があって版を重ね、第 5 版 (1696 年) では収録語彙 17,000 となり、さらに 1706 年にはカージー (John Kersey) によって改

訂され、収録語彙38,000の大冊となった。

フィリップスの辞書の出版後18年経った1676年には、コールズ (Elisha Coles) の *An English Dictionary* が現われた。手もとの復刻版で見ると、そのタイトル・ページには「他のいかなる辞書よりも多くの難解語を含む」と書いてあり、難解語句解説書として作られたことは明らかである。収録語彙は約25,000で、ページ数は約300ページだが、3段組み (フィリップスのは2段組み) で、ぎっしり詰まった感じで、語義の記述もフィリップスのものよりも短く簡潔である。その「序」(To the Reader) には、古語、隠語、方言、固有名詞などを先行の辞書より増やしたと述べている。次に、先に引用したのと同じ、Sの項の始めの部分を引用しよう。

(Elisha Coles: *An English Dictionary*, 1676)

Sabaoth, *h.* Hosts, Armies.

Sabatons, *o.* Soldiers boots.

Sabbath, *h.* [Day of] Rest.

Sabatarians, Observers of the Jewish Sabbath.

Sabbatical [year] the Seventh, when the Jews rested from Tillage, &c.

Sabbatifest, a keeping of the Sabbath.

Sabellians, Heretics that followed one.

Sabellius, he held but One Person in the God-head, under 3 names, &c.

Sable, *f.* black (in Herald.)....

(注) *h.*=Hebrew, *o.*=Old Word, *f.*=French

コールズの辞書は先行のフィリップスの *The New World of Words* に大きく依存していると思われるが、前述したように、古語、方言、隠語などをかなり収録している。とくに古語はチヨーサー、ガワー、ピアス・プラウマンなどの語を収録しており、これはそれまでの辞書になかった新しい傾向として注目してよい。また「序」の中で、先行の辞書を批判し、従来の難解語解説はその解説のための解説書が要ると言っている。しかし、この辞書の内容を見る限り、この批判を自ら改善した形跡はあまり見られない。

18世紀前半の英語辞書

18世紀になると、イギリスの社会では教育や書物の普及、中産階級の台頭が顕著になってきた。新聞や定期刊行物も次々に創刊されるようになつた。スティール (Richard Steele) の *Tatler* 紙が1709年に、アディソン (Joseph Addison) の *Spectator* 紙が1711年に創刊され、その後も日刊紙、週刊誌の創刊が続いた。1731年には *Gentleman's Magazine* が創刊されている。

このような中で、英語辞書に対しても使用者の新しいニーズが生まれ、1755年のジョンソンによる英語辞書の大転換を迎えるようとしていた。そして、その前兆ともいべき英語辞書が現われた。それは1702年の J. K. による *A New English Dictionary* (以下 NED と略す) である。編者の J. K. とはジョン・カージーのことであるとするのが定説であるが、どこにもフルネームがないので、本当にカージーの作品かどうかについては確証がなく、末だに論争の種になっている。なぜ本名を書かなかったのかは推測の域を出ないが、中尾啓介氏は、カージーの後の作品 (*Dictionarium Anglo-Britannicum*, 1708など) と比べると、NED は小手調べ、ないしは実験的な要素があり、名前を秘してかなり思い切ったことをするためにはなかつたかと指摘している。

ではどういう新機軸が出されたのであろうか。それまでの英語辞書はもっぱら難解語句解説のために作られ、アングロ・サクソン系の普通の語 (common word) は無視されてきた。したがって、辞書には dog, cat, good, bad, in, on というような日常的な単音節語などは全く収録されていなかった。それを NED では初めて見出し語としたのである。この点について、そのタイトル・ページには、

A Compleat Collection of the Most Proper and Significant Words, Commonly Used in the Language with a Short and Clear Exposition of Difficult Words and Terms of Art.

(英語で普通に使われるもっとも適切で有意義な語

を完全収録し、難解語・学問芸術用語の簡潔で明快な解説を行なった辞書)

と謳つてある。これは、たとえばコールズのタイトル・ページにある文句と比べると、後者では単に「難解語」のみしか記していないという点で大いに異なる。また *NED* のタイトル・ページの下の部分には、学校の生徒 (young scholars), 商人 (tradesmen), 技術者 (artificers), 女性 (the Female Sex) などのために作ったと記してある。

さらに、「序」(Preface)では、子供あるいは成人で教養ある英語や正しいスペリングを知らない人のために作ったと述べ、その目的のためには現在、話し言葉や書き言葉で普通に使われている語を収録するように注意を払い、同時に廃語、卑語、方言や難解で一般的でない専門語などは省いたと記している。そして、それに続いて、プロカーとコールズの辞書の批判が述べられており、とくにコールズの *Dictionary* には不要で冗長な記述が多いと例をあげて厳しく批判している。また、コールズは純粹なラテン語を何の手も加えずに収録しているし、定義も不正確なものが多いとも言っている。さらに、*NED* は難解語句ではなく、明快な判断力を持ち、優れた文体の英語を書く人によって使われる純粹な語を説明することが目的であり、先行のいずれの辞書にも *NED* のような普通の語を載せたものはないとも述べている。

中尾氏はコールズの辞書を現代の *Chambers Twentieth Century Dictionary* に、*NED* を *Longman Dictionary of Contemporary English* にたとえているが、たしかに *NED* は英語辞書としては最初に学習辞典的配慮をした辞書ということができる。先行の辞書と比べるために、やはり同じ S の項の始めの部分を先ずあげてみよう。

(J. K. : *A New English Dictionary*, 1702)
A Sabbatarian, an observer of the Seventh day sabbath.

The Sabbath, or sabbathday.

Sable, or black (in Heraldry)

A Sable a kind of black martern, that yields a rich furr.

A Sable-muff.

A Sable, or scimotar, a kind of broad sword.
Sacerdotal, or Priestly.

A Sack, or bag.

To sack up, or put up in sacks.

Sack-cloth.

(注) この辞書では見出し語が引込まれてなくて見易い。また、イタリック体が語義となっている。

たしかに、コールズの辞書と比べると、見出し語の選択が違つておらず、難解語を避け、一般語を入れようとしていることが分かる。ただし、見出しに入れただけで、語義のないものもあるが、これは全般に見られる傾向である。その他の一般語はどうなっているであろうか。ほんの少数に過ぎないが、拾つて引用してみよう。

Bad, evil, or naught.

I can, or am able.

Cat (なし)

A Cherry, a fruit.

A Cow, a beast.

A Dog, a beast.

Good, benefit, or advantage.

Good, honest, just, profitable, convenient, fair, kind, pleasant, &c.

In, as in times pass'd.

Made (from to make)

On, or upon

Run, and to run (in all senses)

Shall, The sign of the future Tense.; as I shall live.

以上のように、現在の時点から見れば非常に不完全な記述法ではあるが、日常的な一般語を収録し、変化形を見出しにしたり、前置詞や助動詞などの機能語も収録しているのは初期の英語辞書としてはまことに画期的なことと言ってよい。これは、それから約20年後に出版されたペイリー (Nathan Bailey) の *An Universal Etymological English Dictionary* (1721) や、初期英語辞書のしめくくりとも言うべきペイリーの大作 *Dictionarium Britannicum* (初版1730, 第2版1736) において、

BAD evil, naught.

CAT a Creature well known.

CHERRY a Fruit well known.

COW a Beast well known.

GOOD (語義なし)

SHALL the Sign of the Future Tense.

(注) いずれも1721年のものから。語源欄は略した。*Dictionary Britannicum* のものもこれに類似している。

のように、難解語句とともに、以前はかえり見られなかった一般語を入れるという新しい傾向のきっかけとなったと考えられる。

ところが、以上のような画期的な新機軸も時期尚早であったためか世の中には受け入れられなかつたようである。というのは、1708年に出版されたカージーの *Dictionarium Anglo-Britannicum* のタイトル・ページの文句は *NED* とはがらりと変って、あらゆる言語から借用されたあらゆる種類の難解語句や専門用語を解説すると述べているだけであるし、「序」(the Preface)でも、便利な携帯版型ではあるが、かなり完璧な難解語句の解説書を作ることを目的としたと記している。つまり、*NED* の編者とは全く別人であるかのような書き方である。この点からも、はたして J. K. なる人物がカージーであるかどうかの疑問が出される理由があるようにも思える。私の手もとのカージーの *Dictionarium* は1715年版の2版であるが、それで *NED* に収録されている一般語として先にあげたものをひいてみると、

Bad (なし)

Can (なし)

Cat, a well-known Creature.

Cherry (なし)

Cow, a well known Beast.

Good (なし)

In (なし)

On (なし)

Run (なし)

Shall (なし)

という状態である。これを見ると、J. K. の *NED* がはるかに時代に先駆けたものであったことが分かる。

中尾氏によると、*NED* の改訂版も次第に初版の精神を失い、コールズの辞典の傾向に近づいて

いったという。いつの時代でもそうであるが、時代に先駆けるものは常に大きな抵抗を覚悟しなくてはならないようである。J. K. の精神がジョンソンの辞書によって改めて生かされるまでにはさらに50年の歳月が必要であった。

終りに

今回で7年間にわたって連載させていただいた本稿も一応終止符を打つことになった。今までのご愛読を感謝申し上げる。

(こじま よしう・早稲田大学教授)

参考文献

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

他に本文中にとり上げた辞書。

[訂正] 前号の p. 70 のコードリの辞書の書名の中にある Gentlemen は Gentlewomen の誤り。またその訳語の中に「紳士、淑女」とあるのを「貴婦人、淑女」とご訂正下さい。お詫びして訂正いたします。

1982年秋号以来13回にわたった「英語辞書物語」は今回で一応の完結をみました。ジョンソン、ウェブスターそして斎藤秀三郎、岩崎民平など辞書作りに賭けた人々、画期的な辞書の成立過程とその影響について等、周到な準備のもとに長期間ご執筆いただきました小島義郎先生にお礼を申し上げます。

なお、本誌連載をもとに加筆し、エレック選書として近く刊行の予定ですので、ご期待いただきたいと思います。

(編集部)

語学教育とコンピューター

ELEC 情報・資料および分析研究グループ 玉崎 孫治

今日の社会にすさまじい勢いで入って来たコンピューターは子供も大人も強く引き付ける魅力を備えている。当然教育にも計り知れない影響を与えようとしているが、コンピューター利用についての、教育現場における反応は少数の熱烈な信奉者と多数の無関心派の2極分裂になっている様に思われる。今回はコンピューターが語学教育にどのような影響を与えようとしているのか、またどのような適用の可能性を持ち、どのような問題を持っているのかについて、Martin Phillips の論文を中心に考える。一つは1984年に英国のランカスター大学で「語学教育と研究におけるコンピューター」と題して行われたシンポジウムで発表された論文 “CALL in its Educational Context”¹ で、もう一つは Brumfit et al. (eds.), *Computer is English Language Teaching* (Pergamon Press, 1985) に載っている論文 “Logical Possibilities and Classroom Scenarios for the Development of CALL” (pp. 25-46) である。前者の論文は語学教育のカリキュラムの枠の中からコンピューター利用の問題点を指摘した健全な評論で、後者のものはコンピューター利用の教育の発展の鍵を握るソフトウェアの分類を今まで開発されたものに基づいて試み、将来のソフトウェア開発の指針を探るものである。

1. 語学教育と CALL

CALL とは “Computer-Assisted Language Learning” の略語である² が、これに対する冷静な対応を求めてるのが Martin Phillips である。彼は “CALL in its Educational Context” の中で、CALL は語学教育の点から見てよいソフトウェアが少なく³、まだ潜在的な有用性を探求している最中であり、まだ実験段階であると述べ、CALL

について基本的な検討課題を指摘している。以下において Phillips の議論を略述する。

コンピューターによって生徒個々の要求にリアルタイムで反応出来る教材を提示できる可能性が出てきたから、コンピューターは教師の代わりをすることができるとか、教室を余計なものにすると言う人がいるかもしれない。しかしコンピューターが技術的にそのような可能性を持っていても、どの程度までそれが望ましいのであろうか？ Phillips の議論は根本的にこの問い合わせられていている。

現在コンピューターを取り巻く環境は、LL の場合と同じく、ハードウェアの開発に力が注がれ、ソフトの開発が大変遅れている。これまでの CALL のソフトは、行動主義的心理学の古い考えに基づいていて、1970年代に主流となったコミュニケーション重視の方法論とは無縁であるものが多い。そのためコンピューターも LL と同じように、学習過程を単純化してつまらないものにしてしまう、と受け取られる危険性を持っている。現在のところコンピューターをコミュニケーションの為に使える主な分野として意見の一一致するところは作文教育の分野であろう。生徒の作文を教師が批評して、生徒に何回となく書き直せることができ容易になったからである。この “書き直し” の作業は言語をコミュニケーションの道具として使う行動そのものではないから、非生産的な作業であるが、この非生産的作業を減らすのにコンピューターは役立っている。このようなワープロ機能は語学教師にとって確かに興味のあるものである。しかしだけ作文教育の場だけがコミュニケーション重視の方法論を満足させるコンピューターの利用分野ではない。第3節で論じるが、ほかにも幅広い分野にわたって利用できる可能性を

持っているのである。

コンピューターは情報処理に優れ、単に情報を流す媒体であるだけではなく、教師の活動全体に対して大きな意味合いを持った機器である。コンピューターの教育的利用を考える時、カリキュラムの概念、教室の概念、教材の性質、学習過程をコントロールする主導権、語学教育方法論、教師の役割等の極めて根本的な概念をも再検討しなければならない。

まずコンピューターと教室について見ると、コンピューターによる迅速で、容易な情報伝達は学習活動における教師と生徒の物理的距離の問題を根本的に変える。生徒も教師も同じ時間に、かつ同じ場所にいる必要がなくなることになる。つまり從来のような教師と生徒を物理的に結び付ける教室と言うものが不要になる。コンピューターに通信機能があるから、教育用データベースを利用すれば、自分の家にいながら学習できる。コンピューター網によって、教師が介在しない学習活動も可能となるが、これでは生徒がどのような学習活動をしたか判断することが出来ない。これは学習の評価としての試験制度に対してどのような意味を持つのかという問題を提起する。

学習過程をつかさどるのはどちらか？教師か生徒か？語学学習におけるコンピューター利用は学習者のペースに合わせて学習者中心の活動が出来るという利点を根拠にしている。これは語学教育における教師主体の活動に対して学習者主体の活動の比率が大きくなることを意味する。これではコンピューターが学習の進歩を判断し、仮定することになるが、これは教師の役目とされるべき学習評価の仕事を機械に渡してしまうことを意味する。

コンピューターの教材には、教科書の教材と異なり、生徒の反応次第で教材提示の順序を変えることができるという性質がある。この場合教材と学習者の間に相互作用があるわけで、この教材は相互作用を産みだす性質を持つわけである。ここで検討しなければならないのは、このような教材に学習面の管理をどの程度盛り込んだらよいかという問題である。

教育方法論の面では、新しい教育機器の導入に

よって方法論の変化も起りうるが、このような変化は必ずしもよい変化ばかりとは限らない。これまで作られた CALL 教材の多くは多分にオーディオリンガルアプローチや認知的文法教授法に基づいており⁴、方法論から見ると後ろ向きで、コミュニケーション重視の新しい方法論と相容れないところを持っている。しかし、これは CALL が特定の method にしか対応できないことを示すものではない。第 3 節で見るように、CALL は方法論から見てもすばらしい柔軟性を備えている。従って CALL プログラムの開発にあたっては、作成するプログラムが方法論的に見てどの程度の建設的なプラス面があるか、どの程度新しい方法論に対応しているかを慎重に検討すべきである。

教師の役割はどうなるか？コンピューターによって生徒一人一人に合った学習ができるというプラス面はあるが、これはコンピューターが教師にとって替わることを意味するものであろうか？決してそうではなく、コンピューターによるシミュレーションに応じながら学習させる場合でも教師の手助けは必要である。ただこの場合、教師側にコミュニケーション重視の語学教育に要求されるような高度のテクニックを必要とする。要するに、CALL に関する有益な検討課題は生徒、教材、教師の 3 者の間の平衡関係をどのようにすべきかということである。この関係を決めるることは学習過程におけるコンピューターの地位と教師の領域を決める事になる。このような Phillips の指摘に対して一つの妥当な意見を紹介する。Lewis は生徒中心の学習活動におけるコンピューターと教師の役割についてオーソドックスな Harrison の意見⁵を支持し、引用している⁶。コンピューターにはその得意とする情報処理の役割を持たせて、生徒に与えたり、生徒から出てくる情報を処理させ、教師は生徒の学習活動を分析し、学習の計画立案を引き受けるというものである。

コンピューターの潜在的効用を引き出し、コンピューターを利用した語学教育を現在の初步的レベルから進歩させる為には、今まで以上に人と機械のインターフェースをより自然な形にしなければならない。また語彙的情報や文法的情報のデータベース、ワープロ機能、言語知識の体系、

自然言語の分析、スピーチ合成、スピーチ認識等、現在のところバラバラに語学教育に適用されているものを統合して、語学教育プログラムと（コンピューターに基づく）学習評価テストの手順の中に適用する必要がある。同時に CALL は言語や言語学習について知っている以上の知識を必要としているが、現在我々の持っている理論は CALL の基礎にするには不適当であり、深い研究が必要である。

コンピューターは LL と比較するとはるかに大きい魅力を持っているが、一方では LL よりも微妙な問題を抱えている。教師はコンピューターに使われるのではなく、コンピューターを使うのである。教師の側からコンピューターが教師の職業に与える影響を主体的にコントロールする必要がある。コンピューター利用を盛り込んだカリキュラムも教育方法論も、コンピューターに対する教師の役割を考え、教師のほうで適當と判断できるような方向で検討しなければならない。

Phillips は、CALL の根本的問題はコンピューターを使ってどのような学習環境を作ろうとするのかという問題であると指摘し、これは単に教育のテクニックの問題ではなく、人間をどう見るか、人間と機械との関係をどう見るかという倫理的問題であると結んでいる。

Phillips の論じた問題はハードウェアというよりソフトウェアに根ざしている問題である。CALL における教師の役割も、究極的には CALL のプログラムに反映される。現在確かにソフトウェアは少なく、現時点では、LL 教材と同じく、教科書の補助的なものと考えられがちであるが、語学教育におけるコンピューターの潜在的有用性はもっと高いものである。これを引き出し、コンピューターの教育的価値を高めるのは、ハードウェアの進歩よりもソフトウェアの開発であり、蓄積である。勿論教師や生徒にとって機器そのものが利用しやすいこと、また機器を使っていてもその反応速度が遅く、一種のフラストレーションを抱くことがないことが必要である。これはハードウェアに関わる問題であるが、CALL の生命線はプログラムである。次に教師とソフトウェアの関係を取り上げる。

2. 教師とソフトウェア

コンピューターのソフトウェアは基本的にはデータとデータを処理するプログラムからなる。それには教師の利用目的に合わせて変えられる融通性がなくてはならないが、いちいち教師の利用目的に合わせてプログラム全体を書き直す必要がないように、言語材料のデータとその処理方法（プログラム）が独立している必要がある。データとプログラムが一体化していると、利用目的が変わる毎にプログラム全体の書き直しが必要となる。この場合教師自らプログラムを書き直すには、それなりの専門知識が必要になる。それがなければ、プログラマーに頼むことになるが、この場合教師とプログラマーの意思の疎通が肝要となる。コンピューターに無知な教師はプログラマーに頼めば、簡単に出来るものと期待するが、実際はそうではない。すぐ出来ないとなると、教師の方にフラストレーションが生まれる。結局教師にとっては面倒な仕事に映り、教師のコンピューターに対する態度は冷たいものになり、コンピューターの教育利用に対して批判的な考え方を持つようになる。従ってソフトウェアとしては、教師は新しい自分のデータを入力するだけで済むように、データとプログラムは独立している方が望ましい。

現在市販されている教育ソフトには、予めデータを組み込んだプログラム（“dedicated program”とも呼ばれる）もあるが、多くは教師は自分のデータを入力して自分の教材を作ることもできるプログラムである。このように教師がデータ入力や編集によって新しい CALL 教材を作ることをオーサリング（authoring）と呼ぶが、これにはオーサリング言語とオーサリングパッケージ（オーサリングシステムとも呼ばれる）を使う 2 種類の仕方がある。前者はデータを組み込んで練習問題等を作成するプログラムを教師自ら作成する為の簡単なプログラム言語であり、後者は既成の学習プログラムに教師独自のデータを入力させるプログラムである。前者は教師自らがプログラマー役もする訳で、この言語の語彙とか規則を学ばねばならないから若干の訓練を要するが、後者は相当の機械音痴の教師でも容易に利用できる。

教師はコンピューターの画面に出ているメニュー（作業一覧）から、これから行う作業を選ぶだけでよいのである。ただオーサリングパッケージの場合、既成のプログラムの枠に縛られて、限られた教材しか作れないという欠点を持っているが、それ以上に誰にでも利用できるという長所があり、コンピューターの教育利用を高めると言える。オーサリングパッケージの例を挙げる。

At this point in the lesson, you may:

1. display a screen of text
2. display a screen of graphics
3. start a drill
4. conduct a tutorial
5. assess the lesson so far
6. end the lesson

Type the number of the option you need:

上のメニュー⁷から 3 を選ぶと、プログラムは言語データや練習のタイプ等についていろいろな指示を出しながら、ドリルを作り上げて行く。これによって、CALL プログラムを作るのである。またコンピューターと対話形式で新しいデータをプログラムに組み込み、CALL 教材を作る分かりやすい例も Jones and Fortescue (1987, p. 43)に載っている⁸ので参照されたい。

オーサリングは教師が CALL を使った授業を主体的にコントロールするのに重要なもので、これによって生徒の要求と興味に合わせて自習教材ないしクラスで用いる教材を素早く作成することができる。Graham Davies は、“Authoring CALL Courseware: a Practical Approach” の中で、Ealing College of Higher Education における約 10 年の CALL の実践経過を報告し⁹、数々のオーサリング付の CALL プログラムを紹介しているので、興味のある読者は参考されたい。

第一節で、コンピューターによってどのような学習環境を作るのかが CALL の根本的問題であると述べた。CALL の学習環境は CALL プログラムによって基本的に作られるものである。CALL の根本問題はプログラムの問題である。以下において Phillips(1985)に従い、CALL プログラムの分析を試み、プログラム開発の可能性を探る。

3. CALL プログラムの可能性

CALL の向上にはプログラムの充実が必須の条件であるが、Phillips はプログラム開発の基礎となる原理を探る為、CALL プログラムの概念的構造を解明しようと試みた。彼は CALL プログラム構築に必要な構成概念として、活動の型、学習の型、学習の焦点、プログラムの焦点、言語材料の難易度、プログラムの難易度、(教室における)学習形態の 7 つの概念を指摘し、更にそれぞれが細かな概念から成ると考えている。これらの概念を組み合わせることによって多種多様のプログラムが論理的に構築できる。このような構築概念の組み合わせは、これまで開発されたプログラムの特徴を記述し、同時に今後開発されるプログラムの予測も可能にするような枠組みとなる。

活動の型はコンピューターによって行える活動の種類を記述する基本的な概念であり、この範疇はゲーム、クイズ、テクスト組立て、テクスト再構成、シミュレーション、探査活動(exploratory activity)、問題解決の 7 タイプからなる。ゲームは言語的知識を使って目標に達する活動、クイズは伝統的なドリルや練習をさせるもの、テクスト組立ては生徒と会話等をして談話を作り上げるもの、テクスト再構成は文中に設けられた可変的な長さの空所を補充するもの、シミュレーションは人工知能を取り入れ、ある限られた現実の経験をモデル化し、その中で言語を使用させるもの、探査活動はコンピューターにある程度の言語規則と限られた現実の知識を持たせてあり、生徒は適当な例を入力して、コンピューターが使っている規則をテストしながら、コンピューターの知識の限界を探るというもの、問題解決は言語を集中的に使って問題の答を見つけさせるものである。

学習の型は、異種の活動によって違った学習経験が生み出されるが、これを分類する為に設けた概念である。Phillips は Kemmis の学習の型の分類¹⁰を採用して、認知、リコール (Recall)、理解、実験学習、建設的理の 5 つの型を挙げている。認知型は以前に提示された言語形式を認知するだけのもの、リコール型は前に習得した知識を再生するものである。この 2 つは生徒に特に新しい知識を能動的に組み立てる要求をしない型であ

る。理解型は理解した内容を何らかの形に処理する能力を必要とし、最初の2つより生徒に学習の中でもっと能動的な役割を要求するものである。実験学習型はプログラムに含まれている言語使用のモデルを探求するもの、建設的理型は新知識を発見する道具としてコンピューターを使うもので、コンピューターに働きかけながら言語使用の場を創造するプログラムである。

生徒は、学習活動の結果として言語を操る能力を獲得する。どのような能力が習得されるかはプログラムに組み込まれた活動に大きく依存する。Phillipsはこれを学習の焦点として捉え、この概念の中に伝統的な学習目標とされる4技能（話す、書く、読む、聞く）を含めている。

生徒が学習する対象はプログラムの最も重要な要素である。これはプログラムのデータを構成する言語材料の構造的なレベルとか領域の問題で、シラバスの内容を構成するものである。Phillips

はこれをプログラムの焦点として取り上げ、この範疇として、言語構造の分析レベルと大体符合するように、談話・テクスト、シンタクス、語彙、形態論、綴り、音韻論の5段階を設けている。

CALLプログラムの難易度は、データとして処理する言語材料の難易度とそれを処理するプログラム自体の難易度に分けて考える必要がある。前者の難易度は言語材料における生徒の習熟度に基づくが、文や段落の長さとか文体等で変わる。一方後者の難易度は、例えば、プログラムの中に組まれている設問の頻度とか空所の数、処理時間の長さで変わるから、前者と質的に全く異なった難易度である。第2節でデータとプログラムは構造上独立させた方がよいと述べた。それはオーサリングを行う上で必要な条件であったが、根本的に性質の異なる学習の難易度とプログラムの難易度を別々にコントロールする上でも必要な条件である。このように2種の難易度を教師のみならず生

表-1 学習の型と活動の型のマトリクス

	ゲーム	クイズ	テクスト 再構成	シミュレ ーション	テクスト 組立て	問題解決	探査 活動
認知	Word Snap						
リコール		Gapkit					
理解			Story- board				
実験学習				Lemonade		Finder	-ing Forms
建設的 理解					Chatter- box		

表-2 プログラムの焦点と活動の型のマトリクス

	ゲーム	クイズ	テクスト 再構成	シミュレ ーション	テクスト 組立て	問題解決	探査 活動
談話・ テクスト			Story- board	Lemonade	Chatter- box		
シンタ クス		Gapkit				Finder	
語彙							
形態論							-ing Forms
綴り・ 音韻論	Word Snap						

徒の方からもコントロールできるプログラムは、学習の場における生徒の興味や要求を重視し、生徒中心の学習形態を重んずる人間主義的アプローチからみて大変望ましいものとなる。

CALLがどのような学習者を対象にして施されるかによって、そのプログラムがどのような学習の焦点と関係するかが決まって来ることがある。教師がいるのかいないのか、学習者集団の規模は大きいのか小さいのかによって学習活動の内容が左右されることが多いからであり、その結果として学習の焦点が変わってくるのである。Phillipsはこの要素を（教室における）学習形態として概念化し、これをクラス全体、グループ、二人一組、個人の4つの範疇に分けている。

以上のような7つの概念がCALLプログラム

を構成し、CALLの学習環境を作っているのであるが、CALLの考察には、これらの概念を個々に取り上げるのではなく、互いに相関関係を持っているものとして見た方がよい。その方が今後のCALL開発の予測を立てるのに役立つのである。

Phillipsは、以下に図示するようにマトリクスの形式を用いて、学習の型と活動の型（表-1）、プログラムの焦点と活動の型（表-2）、学習の焦点と活動の型（表-3）、学習の焦点とプログラムの焦点（表-4）、学習の焦点と学習形態（表-5）の5つの相関的関係を提示している。このようにマトリクスを使った提示方法には、上述した概念の論理的に可能な組み合わせを明示的に示すことができるという利点がある。62, 63頁に示すマトリクスのマスに書き込まれているのは実際にイギ

表-3 学習の焦点と活動の型のマトリクス

	ゲーム	クイズ	テクスト 再構成	シミュレ ーション	テクスト 組立て	問題解決	探査 活動
話す		Gapkit		Lemonade			
書く					Chatter- box	Finder	-ing Forms
読む	Word Snap		Story- board				
聞く							

表-4 学習の焦点とプログラムの焦点のマトリクス

	談話・ テクスト	シンタクス	語彙	形態論	綴り・音韻論
話す	Lemonade				
書く	Chatter- box	Gapkit/ Finder		-ing Forms	
読む	Story- board				Word Snap
聞く					

表-5 学習の焦点と学習形態のマトリクス

	クラス	グループ	2人	個人
話す	Lemonade			
書く	Gapkit	Finder	-ing Forms	Chatterbox
読む		Story- board	Word Snap	
聞く				

リスで開発されたプログラムの名称であり、Philips が組み合わせの可能性を裏付ける実際の例として挙げたものである。マトリクスにある空所はこれからプログラムとして開発される可能性のある組み合わせを示唆している。しかしこのような可能性のすべてが実現されるわけではない。原則的に不可能な組み合わせも考えられるし、どれだけ実現されるかは実際にプログラムを開発し、経験的に検証していかなければならない問題である。

表-1を見れば、コンピューターがよくプログラム学習の機械的ドリルと結び付けられるが、それをはるかに凌ぐ多種の活動を可能にすることが窺える。シミュレーションやテクスト組立ては明らかにコミュニケーションの道具として言語を使う活動で、現代の方法論と合うものであるし、コンテキストを用いて行われる問題解決型の活動も同様の活動として考えることもできる。Underwood はゲームも社会的なやりとりを促し、到達すべき目標を持っているから、シミュレーションの一環であると言え、更にStoryboard や Closemaster のような空所補充プログラムにも意思伝達活動の要素が含まれるとしている¹¹。

表-2において、プログラムの焦点における上位にある概念は普通下位の概念にも関係する。例えば、Storyboard は当然シンタクスや形態論等にも関係する。また語彙はほとんどのプログラムに関係するものである。

これらの表から明らかなことは、どのプログラムをとってみても、その構造は相関関係にある多くの概念的要素からなっており、その要素を変えることに加えて、2種類の難易度を可変的に設定すれば、多種多様で無数のプログラムが構築できることが分かる。CALL プログラムの可能性は言わば無限にひろがっているともいえ、上で図示したマトリクス等を参考にして、これまで開発されていない分野のプログラム開発を試みなければならない。実際にプログラムを開発し、CALL プログラムの可能性を実証することによって、CALL に対する認識を一層広め、かつ深めることができるのである。

(たまさき まごじ・南山大学教授)

註

1. Geoffrey Leech and Christopher N. Candlin (eds.): *Computers in English Language Teaching and Research* (Longman, 1986), pp. 2-10.に載っている。
2. コンピューターの教育的利用に使われる略語はいろいろある。CAI もよく使われるが、これは“Computer-Assisted Instruction”ないし“Computer-Aided Instruction”的略語で、アメリカでよく使われている。イギリスでは最近 CAL (“Computer-Assisted Learning”)の方がよく使われるようになった。Cf. *Computers, Language Learning and Language Teaching* by Ahmad et al. (Cambridge University Press, 1985), pp. 2-3.
3. Peter Skehan も、CALL の進歩の鍵はソフトウェア量の増大と教師がそのソフトウェアに馴染むことであると指摘している。Introduction, *Computers in English Language Teaching*, by Brumfit et al. (Pergamon Press, 1985), pp. 5-6.
4. この具体的な指摘は Cook による。V. J. Cook, “Bridging the Gap between Computers and Language Teaching,” *Computers in English Language Teaching*, by Brumfit et al. (Pergamon Press, 1985), p. 15.
5. Chris Harrison, “English Teaching and Computer-assisted Simulations,” *Exploring English with Microcomputers* ed. by D. Chandler (MEP Readers 1 Published in Association with the National Association of Teachers of English for the Microelectronics Education Programme by Council for Educational Technology, London, 1983)
6. Robert Lewis, “Computers and Language Teaching,” *Computers in English Language Teaching and Research*, op. cit., p. 59.
7. Cf. Ahmad et al., *Computers, Language Learning and Language Teaching*, op. cit., p. 98.
8. Christopher Jones and Sue Fortescue, *Using Computers in the Language Classroom* (Longman, 1987)
9. Leech and Candlin (eds.), *Computers in English Language Teaching and Research*, op. cit., pp. 12-29.
10. S. Kemmis, *How do Students Learn?* Centre for Applied Research in Education Occasional Publications No. 5 (University of East Anglia, 1977)
11. John H. Underwood, *Linguistics, Computers, and the Language Teacher* (Newbury House Publishers, 1984), pp. 55-58.

外国人講師との2年間

古川 法子

0. はじめに

最近、中学校や高校で教鞭をとっている外国人の数は、以前に比較すると驚異的に増大している。私の勤務校は東京にある私立の女子中学・高校であるが、1昨年の9月に初めて、JETプログラムで来日した若いイギリス人女性をAETとしてむかえた。1年契約のため、毎年新しいイギリス人女性が来校し、この9月からは3人目となる。

この2年間、チーム・ティーチングを実施してきたのだが、この間いろいろな問題が起きた。その中にはカルチャーの相違によるものもあるが、我が校では今まで常勤の外国人をむかえたことがなかったので、そのために起きたものがある。

中には、経験があれば、あるいは、わかっていていれば、もっとうまく付き合っていけたであろうと思うこともある。そこで、その経験したこと、また、これまで一緒にチーム・ティーチングをしてきたイギリス人女性たちの考え方などを述べてみたい。

1. 外国人講師をむかえる前に

来校するイギリス人女性が決まって、どのように勤務して貰うかということについて、いろいろの考えがあったが、1年契約とはいえ常勤なので、専任講師として専任教諭と同様に、午前8時25分から午後4時までの勤務とし、クラブ活動や学校行事にも参加して貰うこととした。

担当する学年は中1、高1、IIA（高3）にしたので、持ち時間は1週19時間となった。この時間数では負担が大きすぎるのではないか、との意見があったが、何はともあれ、その勤務形態で2学期から実施することにした。

2. チーム・ティーチングの準備について

我が校では、チームティーチングの経験のある教員がいなかったので、不安であった。中でも、果たしてうまくコミュニケーションすることができるだろうか、ということが心配であった。

例えば、イギリス人は他の人と打ち解けにくいのではないだろうか、とか、教科会にAETが出席しているときは、英語で会を進めるべきであろうが、論議を深めるために日本語を使用した場合、AETが厭な思いをするのではないか、など、今になってみれば、些細なことを心配したのである。

授業の上で問題なのは、中学と高校合わせて8人の日本人教師がチーム・ティーチングをするということである。8通りのばらばらな授業にならないように、チーム・ティーチングを始めるまえに、すなわち、初年度は1学期中に、次年度からは4月初めに英語科の教員同士で十分に打ち合わせを行い、次に、AETを交えて話し合うことにした。

8月下旬に初めてイギリス人に会い、話し合った結果、次のように決めた。

- ☆ なるべく、教科書に沿って教える。
- ☆ チーム・ティーチングの授業中は、一切日本語を使用しない。これは中学1年でも同じであること。
- ☆ チーム・ティーチングの授業中は、イギリスの名前で指名する。

これらの理由は、まず、教科書以外のことを探げ込み教材で扱うならば、題材によっては楽しいかもしれないが、教科書の進度が遅れるのではないかという懸念があったこと。次に、授業中に日本人教師が日本語を使うならば、生徒は英語を聽こうとしなくなる、というAETの意見に日本人教師が賛成したからである。

生徒にイギリス名をつけるのは、日本名の発音が難しく呼びにくいことと、英語の音と日本名がなじまないからだ、というAETの主張によった。イギリス名をつかうことには賛否両論があり、2人目のAETは、生徒自身のファーストネームで

指名していた。

3. チーム・ティーチングの授業について

チーム・ティーチングの授業形態には、日本人主導型、外国人主導型、そして両者の協同型の3種類があると言われている。日本人が教案を書き、その通りに外国人講師が単独で授業をし、日本人はその時間中、教室の後部席にいるという場合も、日本人主導型になると言われている。

しかし、仮にどの型を取るにしても、日本人と外国人の両者が共に生徒の前にいなければ成り立たないような授業にするべきだと思う。これは言葉のは簡単だが、準備ばかりでなく、アイディアが要求されることから、困難なことが多い。

チーム・ティーチングを成功させるには、授業前の準備が大切であることは、言うまでもない。

3-1. 授業の準備

毎授業の前に、授業の内容や、どのようにその授業を進めていくかについて、AETと話し合うことを心掛けた。初めのうちはAETを頼ることが多かった。そして、授業がうまくいくのも、そうでないのも、教材によるということがわかった。

しかし、日本人が大ざっぱなアイディアを用意し、それについて、AETの考えを確かめながら、両者でこまかく検討していく方がよい場合があることもわかったのである。

気をつけたことは、AETが「自分は生きたデータレコーダーにすぎない」と、思うことがないように授業案を立てることであった。

3-2. 授業について

チーム・ティーチングを始めて最初のうちは、自分は案山子のようだ、と感じることが多く、その都度それについて話し合うようにした。その結果、前述したように、AETと日本人の両者が生徒の前面に立たなければできないような授業をするべきだ、との結論に達したのである。

4. 授業以外の問題

授業のこと以外で思いがけず問題になったのはAETの席であった。いろいろ意見があったが、話

し合うのに都合がよいように、専任教諭のいる教員室にしてもらった。そして、となりは他教科の人であるが、なるべく話し掛けるように頼んだ。

初めに心配したようなことが起きずにはっとしていたところ、日本人教師の言動によって、うまくコミュニケーションできないことがあるようになった。その原因は、カルチャーの相違によるものと思われる。その幾つかを挙げる。

- ☆ 日本人はアイ・コンタクトをしない。打ち合わせをしているとき、目を見ずにそを見ている。
- ☆ スピーチなどAETに頼むとき、直前にしか言わない。必ず前もって言ってほしい。
- ☆ 招待されることが多く、これについては有り難いが、料理など、意向をきかずに日本人が勝手に決める。
- ☆ 英語の表現が適切でない。例えば、生徒が何かしたいとき、すぐに、I want to....とか I want you to....などと言う。これは、相手に対して非常に失礼である。

なお、I would like you to....は、命令であるから気を付けるように、と注意を受けた。

そして、チーム・ティーチングをしていくうえで最も大切なことは、打ち合わせの時間を取ることよりも、AETと日本人教師が仲良くなることである、と2人目のイギリス人女性が言っている。両者がfriendlyであれば、打ち合わせの時間の不足は補えるとさえ言っているのである。

5. おわりに

日本人は親切で礼儀正しいということが、1年近くもいれば理解できるようであるが、来日したときに受けたカルチャーショックは、かなり大きいようである。

以上、いろいろまとまりのないことを述べたが、カルチャーの違いからくるトラブルなどにめげずに、よりよいチーム・ティーチングを目指したいと思っている。

(ふるかわ のりこ・大妻中学校・高等学校教諭)

新刊書評

『基礎能力をつける英語指導法』

——言語活動を中心に——

佐野正之・米山朝二・多田伸二 共著

A5判, 288頁, 2,100円, 大修館書店

池田重三

行動主義心理学を背景としたフリーズの Oral Approach が1960年代後半に入つて認知主義心理学、人間学的心理学によって批判されると雨後の筍の子の如く諸外国から種々の教授法が紹介され、わが国でもこれらに基づく指導技術が工夫され、多くの研究会等で紹介され、教育現場に多大の影響を与えた。特に現在40代以上の英語教師は Oral Approach の洗礼を受けてきているだけに揺れ動いた。この揺れ動きは今なお続いていると言っても過言ではない。事実、評者も実際に教室で教えていて、その指導内容や指導技術が果して言語教育の本質に合致しているのかどうか、ふと不安におそれることを再三にわたって経験したが、そんな時には「原点に返れ」と自分自身に言い聞かせ、それからもう一度指導内容、指導技術を見直してみたものである。

本書はその返るべき「原点」としての格好の書と言えよう。豊富な指導技術や活動例を提示する前に必ず「基本的な考え方」と称する一節があつてその理論的背景を内外の文献を紹介しつつ著者たち自身の考え方を示しているからである。

本書のねらいは、「はじめに」によれば、新しい教授法を提案するのではなくて「どうしたら英語の基礎力をつけることができるだろうか」という現場の悩みに答えるべく、抽象的な理論に深入りせず、具体的な活動例を多くあげるようにしたことである。

第1章「基本的な考え方」では「英語の基礎的な能力とは何か」というテーマを扱っている。学習指導要領の主張は結局は「概要や要点」を理解し表現する英語力、つまりコミュニケーション能力を求めているのであって単に英語や文法の知識

のみを求めていのではないと解釈し、従来の「英語の基礎力=文法力」という公式に対し、「英語の基礎力=伝達に役立つ基礎的言語能力」という公式を提案し、まず、英語の基礎力についての言語教育上の位置づけをしている。このことは論を進める上で不可欠であろう。さらにこの章で言語修得過程を取り上げているのも当を得ていると思われる。多くの言語活動の位置づけも明確になるからである。クラッشنの理論が大きく影響しているように思われるが、「学習」も「獲得」に大きく関わるとの著者たち独自のモデルも示されている。

第2章「聞くこと」第3章「話すこと」第4章「発音」第5章「読むこと」第6章「語彙」第7章「書くこと」第8章「統合的な活動」以上が Part I の構成である。第2章以下はそれぞれ1.「基本的な考え方」2.「指導の際の留意点」3.「指導技術の実際」の節から成る。1の「基本的な考え方」では以下の2, 3に密接に関係する文字通り基本的な考え方を述べている。単なる内外の文献の紹介にとどまらずそれらを日本の英語教育の実情に照らして解説しているので十分に説得力がある。教師は種々の指導技術の根拠を心得ておるべきであるし、そうしてこそまた新しい指導技術の開発も可能になってくる。

認知主義心理学の影響で様々な新しい指導法が導入されてきたが、本書でもそれらの指導法の中から有益と思われるものが巧みに取り上げられ、新しい用語にも親しめる。

Part II は第9章から第14章まで Part I の第2章以下(第4章を除く)とそれぞれ対応している豊富な活動例が示されている。まことに懇切丁寧である。

最後に表記上の問題であるが、「学習」と「修得」を区別されているのは分るが「獲得」という用語も使われている。また、他の書では「習得」という用語も見られるために読者に混乱を与えないかと少々気になった。p. 10 l. 13 の「言後」は「言語」であろう。

(いけだ じゅうぞう・大妻女子大学教授)

言語問題と言語政策

橋内 武

1. はじめに

この連載ではすでに比嘉正範氏によって「社会言語学」(本誌 No. 90 参照)が取り上げられたが、その紹介された書物の多くはアメリカ英語を中心とした英語の地理的・社会的変種に関するものであった。そこでは、マクロ社会言語学(macro-sociolinguistics)もしくは言語社会学(the sociology of language)は一切排除されてしまったから、言語問題や言語政策への言及は見られない。

英語は何千という言語の一つであり、英語国と称されている国々はみな多言語国家であって、国内に言語問題を抱えている。例えば、英語の本場とされる連合王国にしてもアメリカ合衆国にしてもオーストラリアにしても、英語を多数派の言語とし、先住民族と移民の言語を少数派の言語とする多言語国家である。そして、ジャマイカ、ナイジェリア、ケニア、インド、フィリピン等は、植民地主義の言語的遺産を引きずっているのである。

ところで、社会科学というものには、原論(例えば、経済学原論)と歴史(例えば経済史)と政策(例えば経済政策)があるという。言語学がもし社会科学ならば、言語学原論と言語史と言語政策がなければなるまい。言語政策という分野が経済政策と同じように成立し得るかは多少疑問であるが、国家の言語政策とそれにまつわる諸現象が存在することは事実である。そして世界の言語問題と諸外国の言語政策が、外国語(英語)の教師にとっても見過ごすことのできない事柄であることは、以下の読書案内からも明らかであろう。

2. 読書案内(概説書から学術雑誌まで)

① Fasold, Ralph. 1984. *The Sociolinguistics of Society*. London: Basil Blackwell. (マクロ社会言語学とは、言語と国家の関係を明らかにする

学問であるが、これはこの方面的現在手にし得る最良の概説書である。言語政策との関連では、第8章言語維持と言語交替、第9章言語計画と言語の標準化、第10章言語計画の事例(タンザニア、アイルランド)が特に参考になる。) *The Sociolinguistics of Language* はこの姉妹編。

② クルマス、フロリアン(山下公子訳)。1987.『言語と国家——言語計画ならびに言語政策の研究』東京:岩波書店。(全11章からなる。I 世界の言語区分、II 言語のイデオロギー化と政争化、III 複数言語社会の3章は総論に当たる。英語教育に直接結び付くのは、IV 統治者ノコトバハ国ノコトバ——植民地主義の言語的遺産、V ピジンおよびクレオール語、VI 世界語としての英語である。VII 近代化と言語計画では、インドネシアと日本を引合いに論じている。)

③ Fishman, Joshua. 1971-72. *Readings in the Sociology of Language*. 2 vols. The Hague: Mouton. (言語社会学の代表的かつ古典的論文を集めたもの。第1巻は広義の社会言語学概説だがとくに Fishman の "The Sociology of Language" が言語政策との関連性が強い。第2巻の Section V には関連論文が掲載されている。この両巻は Contributions to the Sociology of Language の第1巻、第2巻であるが、その後このシリーズからは⑧と⑨を含む言語政策・言語計画等に関する文献が続々と刊行されていった。)

④ 田中克彦。1981.『ことばと国家』岩波新書。(国家は近代化の要請から国家語としての標準語を造り、中央集権体制下で地方語やマイノリティーの言語に圧迫を加えてきた。方言札などという忌まわしい方法を使ってまで、方言を撲滅しようとした国家権力の姿勢が痛いほど読み取れる。また、ユダヤ人には長いこと母國や母国語はなくとも母語(イディッシュ)があったこと、パプア・

ニューギニアの例からも分かるようにピジン・タレオールが公用語となり得ることなどを示して、既存の言語観と国語政策への反省を促している。)

- ⑤ クレンプラー、ヴィクトール (羽田洋他訳)。『第三帝国の言語<LTI>』東京：法政大学出版会 (ナチス・ドイツによる言語統制の様がユダヤ人言語学者によって克明に記されている。)

- ⑥ Fishman, Joshua. 1972. *Language and Nationalism: Two Integrated Essays*. Rowley, Mass.: Newbury House. (Part One: The Nature of Nationalism と Part Two: The Impact of Nationalism on Language and Language Planning を含み、言語とナショナリズムの問題に説明の枠組を提供する。)

- ⑦ Haugen, Einar. 1966. *Language Conflict and Language Planning: The Case of Norwegian*. Harvard, Mass. : Harvard University Press. (言語計画論の古典的名著。ノルウェーでは、ボクモールとニーノルスクの二つが、国語としての地位を競ってきた。その歴史的展開 (1907-1962) をスペリング改革運動を中心に記述したもの。)

- ⑧ Cobarrubias, Juan and Joshua Fishman eds. 1983. *Progress in Language Planning*. Berlin: Mouton. (言語計画論の代表的論文集)

- ⑨ O'Barr, William and Jean O'Barr eds. 1976. *Language and Politics*. The Hague: Mouton. (タンザニア、インド、パプア・ニューギニアを事例に言語の政治社会学を試みている。)

- ⑩ Beer, William and James Jacobs eds. 1985. *Language Policy and National Unity*. Totowa, N. J. : Rowman & Allanheld. (アメリカ合衆国、カナダ、ベルギー、フィンランド、スペイン、フランス、アルジェリア、レバノン、マレーシア、中国、南アジアの国々を例にして「言語政策と国家統合」の諸問題を考察する。)

- ⑪ *The International Journal of the Sociology of Language*. Berlin: Mouton. (言語社会学の国際学術雑誌。)

以上で、マクロ社会言語学の基本文献の紹介をしたが、紙幅の許す限り日本と近隣諸国の言語問題と言語政策について補っておこう。

- ⑫ 豊田国夫. 1968. 『言語政策の研究』東京：錦正社. (言語政策の概念を規定したあと、日本とアジア諸国の言語政策を述べる。データは古いが資料的価値はある。沖縄とアイヌに触れる。)

- ⑬ キム、リチャード. 1972. 『名を奪われて』東京：サイマル出版会. (昭和10年代に朝鮮で行われた「皇国化」政策 (特に母語教育の禁止と創氏改名) の様が韓国人によって記されている。)

- ⑭ 塩田紀和. 1973. 『日本の言語政策の研究』東京：くろしお出版. (言語政策論、標準語論、標準表記法論を含む。国語審議会に触れる。)

- ⑮ 吉田澄夫・井之口有一. 1964. 『明治以降国語問題論集』東京：風間書房. (国語問題の資料集として、貴重なもの。文章論・文体論・言文一致論・語法論・音韻論・語彙論・辞書論・方言論・標準語論・表記法論を含む。)

- ⑯ 川澄哲夫. 1978. 『英語教育論争史』東京：大修館書店. (明治以来の英語教育論争を外国語政策の流れの中で捉え直すことも必要だろう。)

- ⑰ 平泉涉・渡部昇一. 1975. 『英語教育大論争』東京：文芸春秋. (1975年に『諸君』誌上で行われた英語教育論争がもとになっている。近代語教育対古典語教育、エリート教育対大衆教育の対立が浮彫りにされた。平泉試案をも再録。)

3. 結びに

一般に英語教師は政治音痴であると言われている。しかしながら、少数派の言語(朝鮮語等)の存在を無視し、朝鮮民族に創氏改名を強制させたこの国が、今日中学英語週3時間体制を敷きながら相変らず英語を選別の具に使い、JET招致事業の採用を推し進めながら公立学校において外国籍教員は不採用とする方策を執っていることなどは十分に政治的な問題である。外なる国際化と内なる国際化を合せ持つ時代にあって、外国語教育は言語政策の課題でもあるとする認識も必要であろう。

(はしうち たけし・ノートルダム清心女子大学教授)

『英文法』(英語コース 2)

松浪 有編

A 5 版, 168 頁, 1,600 円

大修館書店

池谷 彰

評者はかねがね、大学の英文科の 1・2 年生レベルの共時英語学のコースのテキストの選定には頭を悩ませてきた。唯一のテキストと思われるものに、Akmajian, Demers, Harnish (eds.) の *Linguistics* (2nd. edition) があり、現在もこれを使用しているが、515 ページもあり、とてもこれを 1 年間で読みきれるものではなく、せいぜいのところ、形態論・音韻論・統語論・意味論の 4 章ぐらいなものである。

本書「英文法」はちょうどこの要求に答えるものといってよい。というわけは、本書は第 1 章形態論、第 2 章文 (1), 第 3 章文 (2), 第 4 章情報構造から成りたっているからであり、手ごろであるからである。

第 1 章は形態論であるが、いくら変形生成文法全盛の時代とはいえ、形態素、異形態、語幹、接辞、屈折語尾、派生接尾辞というような概念に全く無知であることは許されない。これらは構造言語学時代に厳密な定義を与えられて現在に至っている。これらの概念について、第 1 章から手つとりばやい理解がえられる。

第 2・3 章では、文の種類とか、文の構成要素である節とその種類、節の型(いわゆる文型)、アスペクト、時制、法などが扱われている。ここでは、イギリスの文法学者 Quirk らの知見が取り入れられて、文型として 5 文型ではなく、7 文型が、形態的な時制の区別としては現在時制と過去時制の 2 区分しかみとめていない。当然といえば当然であるかもしれないが、このような態度が 1 日もはやく、いわゆる中学校や高等学校の学校文法にもとりいれられることを願うのは評者のみであろうか。

第 4 章は「情報構造」と題されて、文よりも大きな談話構造という観点から、文の果たす伝達機能に光があてられており、本書に特色を与えている。情報構造に関する要因、例えば新情報と旧情報、第 2 節主題化規則、第 3 節焦点化規則、例えば、与格移動・分裂文、第 4 節倒置構文などが扱われており、読みごたえがある。

各章には練習問題もついており、解答がないから、学生にテキストとして使わせるのにも都合がよいとおもわれる。

(いけや あきら・東京学芸大学教授)

『心理言語学——思考と言語教育』

ダニー D. スタインバーグ著

国広哲弥・鈴木敏昭 訳

A 5 判, x + 285 頁, 3,600 円

研究社出版

田中春美

Danny D. Steinberg (元ハワイ大学英語教育学科教授、現在立教大学一般教育部教授)著 *Psycholinguistics: Language, Mind and World* (London: Longman, 1982) の邦訳である。多様な現代言語理論と心理学の諸傾向を再検討し、それをふまえて言語運用・言語と思考・幼児の言語獲得・第二言語学習など、心理言語学の中心的課題を分かりやすく解説した労作である。

まず、話し手の言語能力の説明には、行動主義的な語(類)連合や文の枠による考え方より、チョムスキーの規則体系の考え方のほうが優れている、ということが述べられ、統語論中心の文法理論の主なもの(標準理論・解釈意味論・痕跡理論)の概論が示される。しかし、著者の関心はむしろ意味中心の文法理論(生成意味論・格文法)にあり、それらのほうが、厳密な体系化がなされていない欠陥はあるが、話し手の言語運用の解明や文法的心理的実在性に関しては、より有望なモデルであると主張している。その点をさらに進めたのが、文の産出と理解についての章である。そしてそれは、次の幼児の言語獲得についての章でも、基調として続いている。

おそらく、著者が最も力を入れて書いたのは、第二言語の獲得と教授および読みの諸原則と教育の 2 章であろう。前者(第 9 章)は、現在のところ米国の応用言語学界で主流となっている第二言語習得(second language acquisition)の手頃な入門となるばかりでなく、古今の主要な教授法(文法=訳読式教授・直接教授法・聴覚口頭教授法から、最近の沈黙式教授法・集団言語学習・暗示的教授法・聴解式教授法など)が紹介され、それぞれの評価まで加えられている。後者(第 10 章)では、従来比較的等閑視されていた読みの技能を習得するための原則を立て、教室における読みの指導計画と、著者自身の体験や実験に基づくその成果や知見が、非常に具体的に興味深く披露されている。

このように本書は、その立つ理論的基盤については異論のある人も多いかもしれないが、心理言語学の入門書としてばかりでなく、直接に教室の学習にかかわりの深い知見を数多く含んだ、英語教師必読の訳書である。

(たなか はるみ・南山大学教授)

『日本人の英語』

マーク・ピーターセン 著

新書判, 196頁, 480円

岩波書店

石田雅近

日本に何年か滞在した英米人が、日本人読者向けに「日本人の英語」について書いた本はこれまでにも何冊か出ており、それ自体必ずしも珍しいテーマではない。しかし、本書はそれらの類書とはだいぶ趣を異にして、極めてユニークなものとなっている。

その第1の理由は、本書が英語で書いたものの日本語の翻訳版ではなく、著者自身が日本語と格闘しながら、はじめから日本語で書き下ろしたものであるという点である。一読しただけでは、日本語を母語としない人によって書かれたものとはとうてい思えない、自然な日本語の流れにまず驚かされる。「正宗白鳥」の日本文学研究者として、また日本人科学者の英語を添削してきた立場から、日本人と英米人の発想や表現方法の相違に、長年気を配ってきた著者にしてはじめて著せる好著と言えよう。

本書では、日本人英語学習者にとって困難な語法、構文、時制に焦点を当て、誤りの具体的な例を挙げ、その原因や理由をさぐり、解決法まで提示している。全体が20章で構成されているが、その中で主なものは次の通りである。

冠詞使用の意義とその使い分け、複数・単数名詞と冠詞の関係、一般に規則性がないと思われている前置詞の把握の仕方、英語に豊富な「動詞+副詞」句の活用、日本語と英語で大きく違う完了と進行のとらえ方、洗練された文章に欠かせない関係代名詞と関係副詞、責任回避で脆弱な印象を与える受動態の多用、科学論文に乱用される therefore, accordingly 等の文修飾副詞、日本人好みの as, so 等の接続詞の不正確な使い方等である。

なぜ be written an article by a word processor が間違いで be written an article on a word processor でならなければならないのか、なぜ on the evening of July 15 が in ではいけないのか、I cleaned my house. と I cleaned out my house. と I cleaned off my house. の意味上の違いは何であるのか等々が、実に明解で説得力のある形で書かれている。

文法的に正しい英文が、英米人には受け入れられない場合があるというレベルの英語に関心のある人には必読の書である。(いしだ まさちか・清泉女子大学助教授)

TEACHERS' Resources Room

関 典明

ゲーム

最近、大修館より須貝猛敏訳『英語のゲーム101』(原題 *Games for Language Learning. C.U.P.*) が出版された。この本が授業にゲームを取り入れようとする教師の座右の書の1冊となるのは嬉しいことだが、native speaker との Team Teaching なども増えてきた昨今、ゲームの本が訳本だけでは打合せにも支障をきたすであろう。

ゲームを行なう場合、どのゲームを行なうかの選択がその成否のカギを握っている。どのような条件を備えた本が教師にとって利用しやすいだろうか。
 ①ゲームに適する学習者のレベルが明示されている。
 ②ゲームに要する標準的な時間が明示されている。
 ③ゲームを運営する過程が順を追って書かれている。
 ④どのような構文、文法項目が「練習」されることになるかが書かれている。

ゲームが言語習得、学習に有効であることは最近よく報告されているが、限られた授業時間数、構文中心の教科書といった状況の中で④の条件は無視して通りにくいものであろう。ここに紹介する2冊の本は①～④の条件を満たすと同時に、特に④の条件を十分に意識していることが、その題名、目次から窺える。

- M. Rinvolucri *Grammar Games* C. U. P. 1984
- C. Frank & M. Rinvolucri *Grammar in Action* Pergamon 1983

自分の教えている生徒のレベルを念頭において、最近教えた項目が練習できるゲームをさがしてみることをお勧めしたい。

ゲームの選択、教室での実際の運用にあたってはこれらの本で想定されているクラス・サイズ、学習者の言語、文化的背景など、日本での条件と全てが一致していないという点を見落してはならないし、なにより生徒の反応がどうあるかの想像力、授業管理能力などもなくてはならないことを付言しておきたい。

(せき のりあき・成城学園中学校教諭)

展望通信

1. 第14回JALT国際大会神戸大会

期日：10月8日（土）～10日（月），場所：神戸国際会議場，メインテーマ：Language and Cultural Interaction，ゲストスピーカー：John Condon (Univ. of New Mexico, US), Fraida Dubin (Univ. of South California, US), Randolph Quirk (The British Academy, UK), Mario Rinvolucri (Pilgrims School, UK)他。内容：語学教育に関する講演、研究発表、討論会など。問い合わせ：JALT中央事務局 中村智美（京都イングリッシュセンター内，Tel:075-221-2376）

2. CALA Workshop

* 10月7日（金）（東京・銀座教文館，9:45-12:00，問い合わせ：045-711-8351，清水美代子）“Halloween Activities”Keiko Abe.* 10月14日（金）（埼玉・大宮市民会館，9:45-12:00，問い合わせ：0492-85-7931，山川恵利子）「小学生高学年～中学生のための Classroom Activities」清水美代子。* 10月20日（木）（長岡・富山相互銀行，問い合わせ：0258-46-6712，丸山優子）「楽しく効果的な classroom activities, games, songs, ideasを持ちよる“give and take style”」丸山優子。* 10月13日（木）（浜松・西部公民館，9:45-12:00，問い合わせ：0534-72-2286，星野知子 “Creating Situations for Information Gap Exchange” Anthony Robins.

3. ELEC 英語教師養成コース

日時：毎週月曜日，午後6時10分～8時45分，研修料：30,000円，期間：9月26日～12月19日，内容：外国語教授法（渡辺益好，埼玉大），言語習得と言語学習（渡辺益好），中学英語の指導法（下村勇三郎，東京学芸大学付属竹早中），ビデオによる授業研究（下村勇三郎），辞書指導の方法（小島義郎，早稲田大），音声指導のあり方（牧野 勤，青山学院大），高校英語の指導法（伊藤元雄，横浜市立桜丘高），生きた文法指導（伊藤元雄），新しい読みの指導（伊藤元雄），ティーム・ティーチング（古川法子，大妻中高），これからの中高英語教育（伊藤健三，文教大），問い合わせ：ELEC 英語研修所（千代田区神田神保町3-8，電話：03-265-8911）

4. 第24回ELEC 英語教育研究大会

期日：11月5日（土），会場：ELEC 英語研修所，プログラム：（午後）講演1. 鈴木孝夫（慶應義塾大学教授）演題未定，講演2. Professor Jason B. Alter（姫路獨協大学教授）“Dynamicizing the Language Classroom”，ELEC 賞授与式，ELEC 同友会総会，（午後）実演授業，授業者：関 典明（成城学園中学校教諭），研究発表，テーマ「いま問われるもの——聴く力」，発表者：稻井田葉子（福井市立進明中学校教諭），永田仁（瀧野川女子学園高等学校教諭），中村光宏（大妻中学校・高等学校教諭），司会：下村勇三郎（東京学芸大学付属竹早中学校副校長），懇親会，ELEC 同友会員：無料，非会員：1,000円，学生：500円。

5. ELEC 同友会員募集

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・助言を行っている。また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る。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」を開いている。この研究会に参加できない会員のために、授業のビデオテープの貸出しを行っている。会員には『英語展望』，Newsletter の配付をしている。1988 年度会費：3,000円

3.4.5.問い合わせ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8. (財) 英語教育協議会 電話：03-265-8911.

英語展望 (ELEC Bulletin)

第91号

定価 650円 (送料 200円)

昭和63年10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 (財団法人英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

電話：(03) 265-8711-8916

FAX：(03) 265-8917

振替：東京 3-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC