

英語教育における言語活動へのアプローチ

大 上 寛 親*

Hirochika OUE : An Approach to Language Activities in English Teaching

中学校の学習指導要領の改訂が実施に移されてから二年目の大半が過ぎた。外国語科の改訂の要点は、時間数、目標、文型、語い、文法事項など多岐にわたっているが、その中で特に重要な影響を現場に与えたのは、時間数の問題を別にすると、「学習活動」から「言語活動」への移行であろう。言語活動ということば自体は別に新語でも何でもなく、英語教師であれば、これまでにいくらかでもお目にかかった用語であるかも知れないが、いざ改めて「言語活動の指導」と言われると、ほとんどの英語教師は多かれ少なかれ戸惑いに似たものを感じたはずである。言語活動とは一体何を意味するのか、ということが各地の研究会、集会、誌上などで話題となり、意見の交換が行なわれた。その用語だけを聞けば、Saussure の *langue* と *parole* のうちの *parole* を指すのではなからうか、あるいは Chomsky の用いている *competence* と *performance* のうちの *performance* のことか、などと多くの疑問が生じたが、実際に指導要領やその解説書に目を通すと、そのいずれでもないということがわかる。すなわち、そんな特殊な用語ではなく、言語を総合的に理解したり、表現したりする活動を指すものである¹。この「言語を総合的に理解したり、表現したりする活動」ということばは、言語を教えたり学んだりすることにおいては至極当然な活動のように受取れる。しかし、これまでの中学校、高等学校、大学などにおける英語教育で果してこの種の活動が十分行なわれていたかどうか、ということを考えてみると、残念ながら否定的な答えしか出てこないようである。もっとも、比較的少数の学校では行なわれていたかも知れないが、決して一般的ではなかった。

それでは、多くの学校では非言語活動的な英語教育をしていたのか、ということになると、これもそうであると断定することはできない。もちろん、言語活動とは直接関係のないものや全く関係のないことも含まれていたかも知れないが、多くは言語活動に必要なそれぞれの項目についてのドリルに関しては比較的重点が置かれてはいたけれども、それらの項目を有機的に総合して言語活動を行なわせる指導まで到達していない、と言ったほうが適切であろう。個々の項目をマスターすることを最終目標と錯覚してきたきらいがあるのは事実である。例を自動

* 島根大学教育学部英語科教育研究室

1. 文部省「中学校外国語指導資料第1集 英語を聞くこと話すことの言語活動の指導」P.1 言語活動とは、聞いたり、話したり、読んだり、書いたりする、言語を総合的に理解したり表現したりする活動をさすものであり、それは言語の実際の使用につながるものである。

車にとると、その各部品を一つ一つ正確に作るという作業に重点が置かれ、それをうまく組合せて自動車を完成して走らせるという段階までゆかなかつたのである。発音練習、文型練習、文構造の把握などはすべて言語活動に必要なものであるが、その個々の練習に終始し、それらを有機的に活用してその言語を理解したり、その言語を用いて自分の考えを発表したりすることの指導が不十分であった。更に考えてみると、言語活動に必要な個々の項目でさえも、言語活動という目標をはっきり定めていなかった故に、その目標達成のためには異質なものになったり、たとえ異質とまでは言えないにしても、極めて不適當、不十分なものとなっていたと言わざるを得ない。中学校外国語指導資料第1集に「英語の発音を練習させたり、文型を練習させたりすることは、言語材料だけについての練習であるから、これを言語活動と称することはできない」とあるが²、これは発音練習や文型練習をやるのは反言語活動的練習であるという意味ではない。言語活動という目標をはっきり認識しないで、そのような練習に走るために生じる非言語活動性に対する警告とみるべきである。目標をはっきり定めておけば、個々のドリルの性格とか位置づけなどがおのずから決定され、その目標に直接につながるものに重点が置かれ、その目標に反したり、有益でないようなものは当然排除されるはずである。

聞き、話し、読み、書くという4技能における言語活動に必要な項目は大体、音韻、文字、語の辞書的意味、語形、語順、機能語の働き、文化的背景などとなるであろう。このうち、われわれが授業の度毎に出くわすものであり、またその取扱いにくふうが必要であると思われる、語の辞書的意味、音韻、構造（語形、語順、機能語）の三つについて考えてみよう。

1. 語の辞書的意味

語は大別すると内容語と機能語にわけられる。機能語は単独ではほとんど意味を持たないのであり、構造との関連において指導されるべきものであるから、辞書的意味の観点から問題となるのは内容語のほうである。語の辞書的意味を記憶することは、その言語を理解したり運用したりすることにおいて、たしかに重要なことであるにはちがいない。しかし、ここでわれわれが注意しなければならないことは、語いを増加させることがその言語の学習の全部でもなく、また大部分でもないということである。このことについて、FriesはSapirの*Language*から“The linguistic student should never make the mistake of identifying a language with its dictionary.”という一文を引用して、一國語の辞書にある語を全部記憶したとしても、ただそれだけでは一つの発話さえも理解できないものであると述べ、辞書的意味だけがその言語の唯一の重要な意味ではないことを強調している³。また、さかのぼってH. E. PalmerもTen Axiomsの第10条で、少量の語いのある程度完全に習得することが、より多くの語いを習得するための最善の準備となる、と言っている。現在のわが国の英語教育界でも、

2. Ibid. p. 1

3. Fries: *Teaching & Learning English as a Foreign Language* p. 38

語い制限はいわば常識であって、最初の段階からできるだけ多くの語いを導入せよ、という意見の人はそんなに多くはないであろう。語いはわれわれの生活のいろいろな場における経験に応じて増大するものである⁴。小さなこどもであれば、その経験の場は非常に狭い範囲に限られているので、語いもその範囲内のものだけでよく、多くは必要としない。しかし、中学生ともなると、その経験の範囲は相当に広がっていて幼児のそれとは比較にならないくらいであるから、幼児の持つ語いの範囲で言語活動をするということは非常な不自由感を伴うことになる。これは中学の低学年における英語の授業で言語活動を指導するとき教師がつきあたる大きな難点の一つである。学習指導要領では「身近なこと」についていろいろな言語活動をさせるように指示してあるが、この「身近なこと」も年令に応じてその範囲が拡大してくるのは当然である。自分の家のこと、家族のこと、友人のこと、学校のことといったものから自分の所属している地域社会へと「身近なこと」は広がってゆく。更に心で感じていること、願望、希望、理想なども「身近なこと」の中に含まれ、それらも年令に応じて複雑になり、高度なものとなる。英語の学習を開始する中学一年生でも、年令的にみるとすでにその生活や思考の範囲は相当程度拡大しているはずである。それに対して知っている英語の語いは極端に少ない。もし知っている語いの範囲内でのみ言語活動をやらせるなら、話題は非常な制限を受け、年令と比較して余りにも幼稚なものとなり、毎時間それを繰り返していると、やがては興味を失ってしまうことにもなりかねない。そのため、生徒には年令相応の分別はあっても英語に関する限り幼児同様であることを納得させなければならない⁵。とは言え、われわれは何とかくふうして年令相応の題材に関する言語活動に少しでも近づけてやる努力をすることも大切である。初期の段階から多くの語を覚えさせることは生徒に大きな負担を強制することになるばかりでなく、それにもまして語い習得に限られた時間の大きな部分を当てることは言語を学習するのに

4. Fries: *Ibid.* p. 2 に次のように述べられている。

The "words" one knows depend upon the experience one has had. A child's experience is much limited in its range. His vocabulary is therefore greatly limited. But he continually grows in experience and also in the vocabulary that necessarily accompanies new experiences.

5. このことについて、W.M. リヴァースは「外国語習得のスキル——その教え方」天満美智子訳 P. 213 で次のように言っている。[] 内筆者。

彼〔生徒〕の外国語の能力以上に自分の言いたいことをどうでも言おうとすると、彼の貧弱な発表語い (active vocabulary) がその意味表現の邪魔をすることになる。彼は成人の分別はあっても、彼の外国語の知識は、まだまだ子供でしかないことを悟るべきである。そこで、自分の言いたいことをできるだけ単純化し、ちょうど子供が話すように、複雑でない構造パターンといろいろに役に立つ (general-purpose) 基本的な語いを正しく用いてその意味を言い表わすようにしなければならない。このような態度は、彼の語いがきわめて制限されているあいだは大いに役にたつのである。

決してプラスにはならない。はじめに語いを習得することは言語学習の主要な問題ではない。⁶ 言語活動を自然の状態に近い状態で実際に行なわせるためには、この二つの矛盾を何とか解決しなければならない。しかし、この二つは根本的に相反することであるから、完全な解決は望み得ない。となれば、考えられるのは次の三つである。

(1) 語いを精選する。

生徒の身近にあるものやよく日常目に触れるものはそんなに多くはないはずであるから、そのうち教科書からもれているものでも比較的簡単なものを精選し、時に応じて導入することはそんなに生徒の負担とはならず、かえって生徒の知識欲を満足させ、言語活動を促進すると思われる。この場合、それらの語の綴りをおぼえさせる必要はないし、意味の記憶を強制するようなことは避けなければならない。語の意味を記憶することは何の実際経験もなくまた関連する事象のないところで強制されても定着するはずはない。実際の場において、どうしても用いなければならない必要性に迫られたとき、はじめてその語が自分のものとなり、更に自分のものとなった語を繰り返し用いるうちにその意味と完全に同化するのである。このように考えると、語いの増加と言語活動とは別個に進歩するものではなく、お互いに一方が他方を補強し合うものである。

(2) 日本語で代用させる。

身近な事物を表わす内容語とその辞書の意味をある程度導入することは上に述べた通りであるが、われわれ日本人に非常に親しまれているものの中には英語では中学生にとってむずかし過ぎるものもある。例えば、「菊」はわれわれが日常目にする親しみ深い花である。シーズンともなれば、教室の花びんの中によく飾られているものである。そんなとき身近なものについて話すとなれば、菊を話題にのせたいのは当然であろう。しかし、これを *chrysanthemum* と教えるには語の長さや発音の困難さなどの点から考えて適切であるとは言えない。一般化して *flower* で代用させる方法もあるが、中学生くらいになると、それでは物足りない。どうしても菊という特定の花について自分の心にあることを発表したいと思う。このような場合には、*kiku* という日本語を用いて言わせても少しも差し支えない。むしろ、その語がわからないために発話をしないほうが害がある。There is a *kiku* in the vase. It's very beautiful.

6. Fries: *op. cit.* p. 3 にある次の文は、語い及び言語学習の本質を簡明に述べている。

In learning a new language, then, the chief problem is not at first that of learning vocabulary items. It is, first, the mastery of the sound system—to understand the stream of speech, to hear the distinctive sound features and to approximate their production. It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language. ... Of course these things cannot be learned in a vacuum. There must be sufficient vocabulary to operate the structures and represent the sound system in actual use. A person has "learned" a foreign language when he has thus, first, *within a limited vocabulary* mastered the sound system...and has, second, made the structural devices ... matters of automatic habit.

I like *kiku* very much. などと生徒が発表すれば、教師は大いにほめてやってよい。もし教師が菊というのは [krisænθəməm] と言うのだ、と指導すれば、生徒の発話の流れは停止するか混乱するにちがいない。言語活動とは、その用語が示すように活動であるから、その活動を停止させたり混乱させたりする要素は極力排除し、自分の思っていることを understandable な構造と音声（「書く」活動では文字）でのびのびと発表させなければならない。そのためには内容語の一つや二つに拘泥すべきではない。

(3) 意味の類似した語で代用させる。

自分が発表しようとする事の中に英語でどのように言うかわからない物品などがある場合には、それと類似していたり、関連していたりする既習語があれば、極力それを用いさせるようにするのも一つの方法である。例えば、dictionary や magazine などは book で代用されたり、chrysanthemum などは flower のような一般化した語を用いさせる。もっとも、このような語を用いさせるのは、一般化したものでも話題に大きな支障をきたさない場合に限らねばならない。また、I don't understand. とすべきところを、understand という語が未習のために、I don't know. と言ったとしても許容すべきである。なぜなら、I don't know. と発話した生徒は英語の構造は理解できているのであるから、将来 understand という語を習えば、正しい英語で表現できる基礎を完成しているからである。言語を教える過程の初期で最も大切なことは、内容語を多く教えることではなく、正しい構造と音組織をマスターするルールの上⁷にまず生徒を乗せることである。

2. 音 韻

どんな言語にせよ人類の用いる言語は音声を離れて存在しないということは自明の理である。また、用いられる音のセットはそれぞれの言語によって異なる。われわれの知っているどんな二つの言語も同一のセットを用いては⁸いないのである。したがって、新しい言語を学ぶためには必然的に新しい音組織を学ばねばならない。目標言語の音組織をマスターすることは言語活動に不可欠なものである。そこで音声面の指導をどのようにするか、ということを考えなければならないのであるが、ここで注意しなければならないことは、音韻指導が最初で言語活動はその後に続くものであると考えてはならないということである。音組織の習得は言語活動を通してなされ、また言語活動は音組織の習得によって更に効果的になる。このことは先に述べたように言語は音声を離れては存在しないことを思い合わせれば容易に理解できる。

7. このことは切期の段階から正しい英語で発表することを要求するという意味ではない。たとえ正しくない英語であっても理解可能であり、また順調な発達段階の一つの過程であると見なされるものは許容しなければならない。Fries: *op. cit.* p. 28 には “He knowed it” “They swimmmed fast” “three mans” “two tooths” のような表現は native speaker の 2, 3才の幼児にはごく普通に見られることが述べてある。

8. Fries: *op. cit.* p. 15 参照

さて、聞いたり話したりする言語活動の第一の目的は相手の言っていることの意味を正しく捕え、また自分の言いたいことを正しく相手に伝達することである。われわれは音の差異によって相互のコミュニケーションを可能ならしめているのであるが、音の差異の中には単に音声学的に異なっているだけで、意味には全く関係のないものと、その反対に意味を区別する特徴となっているもの、すなわち音素的差異のあるもの、とがある。意味の授受が言語活動の最も重要な要素であるので、音声による言語活動においては、後者のほうが前者に優先する。前者の失敗は訛りとなって現われるので、正しく発音されるに越したことはないが、意味の混乱や不明は起こらない。これに反して、後者の失敗は直接意味の混乱や不明となって現われるので、言語活動とは言えないものとなる。そこで、音素的差異ということにまず重点を置いて指導しなければならない。

(1) 分節音素の指導

同一の音のセットを用いる二つの言語はないのであるから、学習者に困難を生じさせる原因として次の三点が考えられる。まず第一に、お互いに類似した音でも、ある言語では示差的対立をなさないが——単なる同一音素の条件異音であっても——他の言語では示差的対立をなすものがある、ということである。例えば、英語では /l/ と /r/ は別個の音素であるが、日本語ではこれに類似した音（う行に生じる音）は音素的差異を持たない⁹。第二に、目標言語に存在する音素が学習者の母国語では欠如している場合である。例えば、英語には /θ/、/ð/ の音素が存在しているが、日本語には存在しない。そのため英語を学習する日本人は /θ/ を /s/ で、/ð/ を /z/ で代用する傾向がある¹⁰。第三は類似した音素の配列の相違である。英語では /r/ の前に /s/ や /d/ が来るのはごく普通のことである。しかし日本語では /sɪ/ とか /dɪ/ という配列はない。そのため、/s/ を /s/ で、/d/ を /z/ で代用する傾向がみられる。

以上の三点が生徒が困難を感じる原因となるものであるから、教師は日英の音韻を比較してそのおのおのに属するものを抽出して特に重点的に指導しなければならない。生徒に口頭による言語活動を行なわせるとき、示差的対立を示さない音の誤りには、スピーチの流れを妨害しないためと生徒に気軽に口を開かせるために、初期の段階では寛大でなければならないが、そうでない場合には適切な指導が必要となる。そうしないと、言語活動本来の目的である意味の伝達ということが達成できなくなるので、言語活動を指導したと言えなくなる。

(2) 子音連結の指導

9. その他の例としては、英語では **peak, speak** に表われる [p] 音は単なる条件異音で示差的ではないが、朝鮮語では示差的対立をなす。たとえば、氣息音を伴って [pʰaɪ] と言えば **arm** の意味になり、氣息音を伴わないで [paɪ] と言えば **leg** の意味になる。(Scott: *Preliminaries to English Teaching* p. 17)
10. どの音を代用として用いるかは背景に持っている母国語によって異なるが、その理由は明らかでない。Scott: *Ibid.* p. 41 参照

日本語は CV タイプの音節から成立っている¹¹ので子音が二つ以上連結する例はあまりない。そのため子音連結は英語学習の困難点の一つとなっている。単音のおのおのは正確に発音できるようになっても、その連結がうまくゆかないときこちない英語になってしまう。そこで発音練習ではそのことも十分考えて指導しなければならないのであるが、言語活動の一つとして口頭で何かを発表させる場合に、いちいち注意して発話の流れを停止させるのは効果的とは言えない。子音連結の中には子音間に少しばかり母音が入っても何とか似たような発音になるものと、発音自体が日本人には困難で中学生の中には発音できない種類のものがある。前者では *street* のようなものが考えられる。生徒は語頭の三つの子音の間によく母音を入れて発音するが、たとえ少しばかり母音が入っても認知可能である。後者の例としては *sixth* とか *twelfth* などがある。/ksθ/ とか /lfθ/ という連結は似たような発音をすることさえ困難である。そのため発話の流れが停止せざるを得なくなる。英語における子音連結の種類に関して、Fries は語頭で¹²39、語尾で¹³151挙げているし、L. A. Hill は語尾に起こるものを¹⁴336種類リストアップしている。一般に日本人にとって語尾に起こる子音連結の中に発音が極めて困難なものが多いようであるから、その点を十分認識した上で指導にあたらねばならない。

(3) イントネーションとリズムの指導

単音が正しく発音され、音連結もうまく発音されたとしても、かぶせ音素と呼ばれるイントネーションとリズムが狂っていると、その発話は非常に理解しにくいものとなる。同じ英語の *native speaker* である米国民と英国国民との間でもイントネーションの相違はしばしば相互の理解の妨げとなるのに、日本語的なイントネーションで¹⁵発話したのでは意味理解の大きな障害となるのは明らかである。日本語と英語（アメリカ英語）のイントネーションの最も大きな相違は句の終わりに現われる。日本語では句の終わりは比較的曖昧に発話される傾向がある。この傾向は特に内気な性格の人や発話内容にあまり自信が持てないときに顕著である。生

11. 日本語では /s/ のうしろの /u/ が脱落することがある。そのため子音が連続する。たとえば /...desuka/ を /...deska/ と発音することがある。しかし、この場合は /ska/ で一つの音節になるのではなく /s/ だけで一つの音節を形成しているとみるべきである。したがって英語の子音連結とは異なる。

12. Fries: *op. cit.* pp. 17~19

13. L. A. Hill: *Final Clusters in English* (in *Teaching English as a Second Language* edited by H. B. Allen) pp. 116~118

14. Fries: *op. cit.* p. 18

More difficult for many foreigners are the many clusters that occur as finals, especially those that are the result of adding the inflectional endings that English has in the plural of nouns, in the third singular of verbs, and in the preterit of verbs.

15. A. H. Marckwardt: *American and British English* (in *Teaching English as a Second Language* edited by H. B. Allen) p. 242

These differences in intonation...make it difficult for Americans to understand speakers of British English when they first hear them, and vice versa. ...The reason for this is evident. Any departure from the intonation pattern to which the listener is accustomed will so absorb his attention that he does not cut or separate the continuum of speech into its component elements.

徒が教室で指名されて何か答えなければならないときは、その答えに自信が持てないことがよくあるし、母国語でなく外国語を用いるときはそのことば自体に自信がないので、ややもすると句の終末が弱くなったり、時には全く聞こえないようなこともある。英語では普通の発話のときにはこれと逆のイントネーションになる。平叙文では普通の声の高さではじまり、句の終末においてそれより一段高いピッチになり、それから普通のピッチより更に一段低いピッチ、すなわち最低のピッチで終わる、というパターンが最も多く用いられる。その他いくつかのパターンがあるが、これがその基本となるものであるから最初の段階から指導されなければならない。

われわれが英語を聞きとるといふ言語活動を困難にしている要素はいろいろ考えられるが、その中の一つにリズムの相違がある。日本語は *syllable-timed language* であると言われてるように、そのリズムは音節が基準になっている。すなわち、おのおのの音節は大体同じ時間で発話される。それに対して英語は *stress-timed language* である。リズムが関係するのは音節ではなくストレスである。すなわち、あるストレスから次のストレスまでに要する発話時間は、その間に存在する音節の数には無関係に、大体同じである。そのためストレスとストレスとの間に多くの音節が介在すればする程、われわれ日本人にとっては早く発話されるように感じられ、聞きとることが極めて困難になる。話す場合なら、日本語式に各音節にはほぼ同じ時間をかけるやり方でも相手は何とか理解するであろうが、相手が正しい英語のリズムで発話したときには聞きとりに大きな障害となる。その害を防止するために、初期の段階から英語のリズムに慣れさせておかなければならない。

以上音韻の指導に関して、言語活動という観点から、大きく三つに分けて述べたが、この三つはそれぞれ別個に、あるいは別の段階で、指導するのではなく、平行して指導されなければならないのは当然である。

3. 構造

英語の構造を決定するのは大別して、語順、形態、機能語の三つにわけられる。このうちのどれが間違っても、ただちに意味の混乱となって現われ、いやしくも言語活動と呼ばれる活動としてはその意義の大半が失われてしまう。教室で言語活動を指導するときには、その指導の途上ですべての面で正しい英語を要求する必要はない。むしろあまり厳格過ぎるとマイナスの効果しかなくなることも考えられる。しかし、最低限度意味の通じ合うものでなければならない。この観点から、構造を決定する三つの項目について考えてみよう。

(1) 語順

英語の学習を始めた日本人が最初に出くわす構造上の困難点は語順であるということができ

る。日本語は助詞の働きにより語順にはある程度の幅があるが、英語ではその幅が非常に狭い。そのみならず、英語では語の位置そのものが意味を有する。NP₁+Vt+NP₂の語順であれば、NP₁はVtの意味する動作をNP₂に対して行なうことを意味する。NP₁とNP₂との位置を交換すると、その関係も逆になる。たとえNP₂の語形をもとのまま(目的格)に保ったとしても語順の表わす意味のほうが先行する。¹⁶そのため語順の間違ひは意味の混乱や不明に直結するので言語活動を指導する上で重要なポイントの一つとなる。基本文型としては特にNP+Vt+NP+AdvとNP+Vc+Adjの二つが最も重要と考えられるので、その位置の持つ意味を徹底して理解させることを怠ってはならない。更に進むにつれて問題になるのは後置修飾である。後置修飾にもいろいろな種類が考えられるが、最も基本的なものとして、動詞を修飾する副詞、前置詞によって導かれる句、不定詞、関係詞節がある。このような語順は日本語には全く存在しないものであるから特別な配慮がなされなければならない。特に注意しなければならないことは、これらの語順をただ単に知的な理解にとどめたのでは不十分であるということである。あらゆる technique を用いて自動的習慣となるまでドリルする必要がある。このドリルには substitution や expansion などが有効であると考えられるが、このことについては後述する。

(2) 形 態

語の形態も意味を決定する働きを持っているので、不適当な語形を用いれば当然意味の混乱を招く。正しい英語を発話したり、書いたりするときは適当な語形を用いなければならないことは言うまでもないが、語形の誤りは語順の誤りに比較して意味の混乱の度合いは少ないと言える。Fries は語の形態を二つの major inflections と四つの minor inflections に分けて、前者には the forms of number と the forms for tense を、後者には the genitive inflection, the dative-accusative forms, the inflection for comparison 及び person and mood forms を含めている。¹⁷Fries が major と minor に分類したのは、前者は現在でも強力に生きており、またその大部分は他の文法的手段——例えば機能語や語順——で代用することができないものであり、後者は現在でも用いられてはいるが、その大部分は他の文法的手段で代用が可能である、という理由による。日本人生徒の立場から考えると、最も不得意な形態のうち初歩の段階から出くわすのは主語の人称、数によって動詞の現在形に s が付加されることである。このような文法的制約は日本語に存在しないものであるから、われわれが不得意とするのは当然

16. Fries: *op. cit.* p. 29

It would never occur to the ordinary speaker of Present-day English to interpret the sentence "Him and me struck the man" in accord with the forms used, that is, that the man performed the action upon "him and me," as would have been done before the fifteenth century. Instead, we feel the expressive force of the word order so strongly that we ignore or deny the forms of the words and interpret "him and me" as the performers of the action upon "the man."

17. Fries: *American English Grammar* p. 40ff.

であるが、口頭による言語活動においてたとえ s の付加に失敗しても何とか意味が通じる場合がほとんどである。また複数形態素にしても、その付加に失敗することがただちに意味の不明につながるとは限らない。しかし、tense に関しては、その失敗はしばしば意味の混乱につながる事が予想される。前述したように、語順のほうが形態より先行することはたしかだが、発表の内容が現在のことかあるいは過去のことかということは、もちろん語順では表わせないし communication のためにも非常に大切なことであるから、この二つを区別する形態の指導にはそれなりの重点が置かれねばならない。また格変化の失敗は語順によってある程度カバーできるが所有格の場合は of などの機能語で代用可能なものが多いので、その関連において指導されねばならない。

(3) 機能語

機能語は構造的意味を表わすのに重要な役割を果すものであるが、従来の授業ではそれを教授するのに単なる用法の説明とその暗記に頼る方法が多くとられてきた。例えば、by という語は「行為者」を表わすこともあるし、「手段」を表わすこともある、などといういわゆる解説に終始したり、はなはだしいものになると、内容語と同じ語い項目に入れてしまって、by は「……によって」という意味であるといったような指導さえなされてきた。内容語にせよ機能語にせよ、特殊な学術的用語などの例外を除いては、二つの言語の語が同じ意味領域をカバーすることはないのである。まして機能語ともなると、それが文構造の中でどのように機能するかということがまず第一に考えられねばならないのであるから、他の言語の相当語との関連において学習することは本末転倒であると言わねばならない。初期の段階の言語活動に必要であろうと思われる機能語として、冠詞、簡単な助動詞 (can など)、否定語 (not)、形容詞を修飾する副詞 (very など)、簡単な接続詞 (and, but など)、前置詞、疑問文や否定文に用いる do, There is (are)…, 疑問詞、答えに用いる yes や no、及び please や let's などがあげられる。そのうち最も多様な意味を持つものは前置詞であり、しかも後置修飾という構造を形成するので、語順との関連において扱わねばならない。

以上述べてきたことはいずれも言語活動を効果的に指導するためには必要欠くべからざるものであるが、これらを項目別に、ばらばらに扱ったのでは有機性に欠けて実際の言語活動に直結しにくくなる。はじめに述べたように、言語活動は「言語を総合的に理解したり、表現したりする活動」であることを忘れてはならない。従来の学習活動と呼ばれているものは、ややもすると実際の場を離れ、言語の部分的な面に目を向け、生きて有機的に活動する言語そのものを、いわば静止の状態で捕えるような何か本質からかけ離れた学習のように思わざるを得な

18. Fries: *Teaching & Learning English as a Foreign Language* p. 30 によると、at, by, for, from, in, of, on, to, with の九つの前置詞が全部の前置詞の出現のうち92%を占め、the Oxford Dictionary によると、これらの前置詞は一つあたり平均36.5個の意味を持つ、と述べてある。

い。そのため教師の指導が単なる指導技術に重点が置かれ過ぎたり、与えられた言語材料を何とか消化させようという方向に向けられていたことは否めない。聞いたり、話したりするような言語活動の第一義的なことよりむしろ読んだり、書いたりする第二義的なことに大きなウエイトが置かれがちであった。この事実は言語を単なる知識という面からのみ捕えてきた証拠とも言える。しかも、ウエイトが置かれてきた書くことにおいてさえも、与えられた日本語を忠実に英語に直したり、暗記した文を書いたりすることにとどまり、そこには内容に関する生徒各自の発想がなされる余地はなかった。言語活動は、英語から日本語へ、日本語から英語へ、という翻訳作業とは異質なものである。発表する内容は与えられるのではなく、生徒各自が自分で発想するものでなければならない。しかし、ここで注意しなければならないことは、言語活動へ至る過程や指導を十分考えなかったり、あるいは無視したりして、がむしゃらに各自の発想による発表を求めるような短絡的な考え方をしてはいけないということである。教室において教師がまずしなければならないことは言語活動ができるようにその基礎をドリルすることである。従来の「学習活動」は非言語活動的であり、実際の場にそぐわない古いものであると単純に考えることはできない。言語活動を目標とするドリルそのものも一種の学習活動なのである。前にも触れたように、言語活動という目標をはっきり設定しないドリルは、ドリルのためのドリルとなり、言語の部分のみをばらばらに取り扱うことに終始する。言語活動という大目標をはっきり設定しておけば、それに向う過程で部分を扱っても、必然的にその各部分を有機的に結合して指導するようになる。学校の英語の時間に対する従来の生徒の意識は、英語を日本語に直したり、反対に日本語を英語に直したり、文法規則をおぼえたりすることであったが、その意識を、英語の時間とは英語を使っているいろいろな活動をする時間であるという考えに変えねばならない。

言語活動の指導過程でもう一つ考えなければならないことは文型練習との関係である。戦後の英語教育に最も大きな影響を及ぼし、現在でもなお及ぼしつつあるのはアメリカ構造言語学を背景に持つ **Oral Approach** と呼ばれる指導技術である。これはそれまで行なわれていた音声面軽視の英語教授法に革命的とも言える新風を吹きこんだことは確かである。英語教育協議会 (ELEC) はこの **Oral Approach** を取り入れ、いわゆる **ELEC** メソッドとも呼ばれている教授法を推進してきた。このメソッドの中の二つの大きな特徴として **mim-mem** と **pattern-practice** があるが、ここでいう文型練習とは後者のことである。文型練習にもいろいろな方法があるが、最も普通に行なわれているのは、文の一部を置き換えたり (substitution)、文を転換させたり (conversion)、修飾語句を一つの意味単位ずつ付加して文を拡張する (expansion)

19. N. Brooks : *Language and Language Learning* p. 156 によると、その種類として次の12をあげている。1. Repetition 2. Inflection 3. Replacement 4. Restatement 5. Completion 6. Transposition 7. Expansion 8. Contraction 9. Transformation 10. Integration 11. Rejoinder 12. Restoration

方法である。言語活動を論じるときよく槍玉にあげられるのがこれらの作業である。すなわち、これらの作業は言語の単なる部分的な練習に過ぎないものであり、実際の運用につながる総合的なものでないから、言語活動とは言えない、という非難をよく耳にするし、新指導要領の解説でもしばしば目にするのである。現状を考えれば、まさにその通りで、このような非難は当然であると思われる。実際に多くの教室で行なわれている文型練習では、置換、転換、拡張などをドリルして、それらがうまくできるようになれば文型練習の（あるいは言語教授の）最終目標を達成したかのように錯覚するむきもあるようである。もしそうなら、文型練習は言語活動には縁遠いものであるという非難は至極もつともなことである。しかし、文型練習の本来の目的は単なる置換、転換、拡張に終始するものではない。言語活動の指導過程にはすでに項目別に述べたように、習慣化されなければならないことが多くある。文型練習はこれら言語学的な項目を内面的に同化するとともに習慣形成という心理学的な役割も果すものである。²⁰ このことは言語活動に必須な要素であるから、文型練習は言語活動に直結するものであり、またそうなるような取扱いをしなければならない。文型練習が非難の槍玉にあげられるのはその取扱いに失敗した場合である。言語習得というはっきりした目的を認識し、それを達成する手段として正しく取扱うなら、決して言語活動と矛盾するものではない。このことは **Oral Approach** が目標としていることを考えてみればよくわかる。“Oral” という語は教師が口頭で授業をするという意味ではなく、生徒の到達すべき目標——すなわち **oral production**²¹——を示し、“Approach” という語はその目標に向うあらゆるすじ道を意味するのである。口頭発表という言語活動の大切な面を目標としている限り、それに反する部分的練習に終始するという事は考えられない。言語活動ではないとして非難されるのは、文型練習そのものではなく、その一部のみを取扱って大切な部分を無視してしまうことである。目標を達成するための手段としての文型練習を、あたかも最終目的であるかのごとく錯覚してしまうなら、文型練習は言語活動ではない、と言われるのも当然のことである。

文型練習は、その理論的根拠を Twaddell の言う言語学習の五段階に置いている。その五段階とは、(1) Recognition (2) Imitation (3) Repetition (4) Variation (5) Selection

20.たとえば Scott: *op. cit.* p. 38 に次のようにある。

Pattern practice has its theoretical basis in both linguistics and behavioral psychology. Structural linguistics has been concerned with the discovery and recording of patterns of language data, and has been able to show that such patterns can be described for all levels of the linguistic hierarchy. These patterns are recurrent, allowing for partial predictability, and they are contrastive, thereby functioning as signaling devices in the system. Real language learning is carried on through assimilation of these structural patterns, rather than through mere memorization of the items which may fill the patterns. Behavioral psychology has been concerned with processes of learning through conditioned behavior, i. e. through habit formation.

21. Fries: *On the Oral Approach* (in *Applied Linguistics and the Teaching of English* edited by T. Yambe) p. 204

である。実際の授業では、(1)は **oral introduction** という手段で扱い、(2)と(3)は **mim-mem practice** を通してドリルし、(4)と(5)の段階が **pattern-practice** として扱われる。

(4)の **Variation** とは **mim-mem practice** を通して十分言えるようになった文型に、先に述べた置換、転換、拡張などの部分的な操作を加えているいろいろな変化させ、必要な表現を得る作業のことである。言語材料についての単なる部分的な練習であって言語活動でないという非難を受けるのはこの練習である。たしかに、この段階のみで終わってしまったのでは非難を受けても仕方がないことであり、多くの授業は残念ながらここで終わってしまう傾向がある。これは「文型練習」というテクニックが余りにも有名になり、一種の流行ようになってしまったため、外面的な部分的なことに多くの目が向けられ、その理論的な根拠が忘れられた結果であろうと思われる。Twaddell の五段階は五つで一つの完成したプロセスになっているのであるから、その第四段階まででやめてしまえばそれまでのドリルが実らないし、いわゆる「仏作って魂入れず」ということになる。しかも、最終段階の **Selection** が言語活動に直接関係を持つ。なぜなら **Selection** とは「stimulus (刺戟)となる文に対して response (反応)の文を選ぶことである。つまり自分の知っている英語のレパトリーの中から必要なものを自由に選んで発表することである」²³ からである。言語活動を生きた言語を実際の場において取り扱う活動であるというふうに捕えるなら、当然その中には刺戟と反応という相互作用が存在するはずである。**Selection** の段階では対話ということが重要なポイントとなる。ある場面を設定して、その範囲内で刺戟となる文が発せられ、それに応答がなされる。その応答が更に刺戟の役割りをして次の応答を導き出す。このような刺戟と反応の繰り返しが対話という形で現われる。この段階までドリルが行なわれるなら、実際の場においてその言語を用いた活動が容易になされるはずである。また、口頭による言語活動はその他の領域(読むこと、書くこと)における言語活動の基本になるものである。

以上のように考察すると、文型練習そのものは、完全に行なわれるならば、少しも非言語活動的ではないし、むしろ効果的な一つ的手段となる、ということがわかる。もちろん、文型練習のみが唯一の有効な手段ではない。それぞれの教師が、目標をはっきり定めた上で有効適切な指導法を、いろいろな条件を考慮に入れてくふうしなければならないことは言うまでもないことである。

参 考 文 献

- Allen, H. B. ed. *Teaching English as a Second Language*. McGraw-Hill, 1965
 Brooks, N. *Language and Language Learning*. Harcourt, Brace & World Inc., 1964

22. 山家 保「フリーズを中心とする英語教授法」現代英語教育講座 2 p. 122ff.

23. *Ibid.* p. 104

Fries, C. C. *American English Grammar*. Appleton-Century Crofts, Inc., 1940

Fries, C. C. *Teaching & Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor : The University of Michigan Press, 1948

福原麟太郎・岩崎民平・中島文雄 監修「現代英語教育講座 第二巻 英語教授法」研究社, 昭39

文部省「中学校外国語指導資料第1集 英語を聞くこと話すことの言語活動の指導」開隆堂, 昭47

リヴァース, W.M. 天満美智子訳「外国語習得のスキル——その教え方」研究社, 昭47

Scott, C. T. *Preliminaries to English Teaching*. ELEC, 1966

Yambe, T. ed. *Applied Linguistics and the Teaching of English*. ELEC, 1970