

— 目 次 —

は し が き

英語の学力をどのように考えたか 1

I 発 音 7

II 英語の骨格をなしている構造 51

III 意味のはあく 105

あ と が き 107

英語の学力をどのように考えたか

精魂をこめて書いたすばらしい書物でも、くず屋に払い下げられるときは、目方で測られる。評価の観点がちがえば、その値はこのようにちがうのである。そこでまず第一に、わたしたちがどのような観点から、本県中学生の英語の学力を見たかを明らかにするのが順当ということになる。ところが、英語の学力を評価する観点には、さきほどあげた例ほど異なる観点はあり得ないであろう。評価の観点は、指導と表裏の関係をなすものである。指導の目標は指導要領にも示されており、抽象的なことばで述べれば、どの教師も同じようなものであろう。実際の指導の場面になれば、教える教師、習う生徒、この両者の置かれる環境等によって、いろいろとニュアンスがあるし、また、あってさしつかえがないものである。けっきょく、わたしたちの観点も、どのようなニュアンスをもつものかというのにすぎない。

本県中学生の英語の学力というめんどろな問題に取り組むに当って、わたしたちが根本にすえた観点は、「英語を理解し運用する能力の程度」である。この観点の意味を理解していただくために、まず消極的な面の二、三を述べてみたい。

まず発音についてであるが、communication の目的を果たしうるかどうかを基本におく。production の方から話を始めれば、電話で聞いても、native speaker と区別がつかぬほど発音がじょうずであることを当面のねらいとしない。流ちょうにしゃべれなくても、多少日本人臭があっても、ゆっくりはっきりと話して、native speaker にわかってもらえる程度を当面のねらいとする。I should have thought so. が ai st f 'θɔ:t sou. とペラペラ出なくても ai sɔd hav 'θɔ:t sou. とはっきり出ればよい。of course も f'kɔ:s でなくて əv 'kɔ:s でよい。lace [leis] の [l] と place [pleis] の [l] はちがう、後者は前にある [p] の影響をうけて [l̥] となる、というような説明は無用の長物であると思う。同じ similitude でも、queen [kwɪn] の [k] を発音するときは、次の [w] が出せるように唇を丸めておいて [k] を発音するというような注意は必要である。これができなければ [k] と [w] がはなれてしま

うか、[ki:n] となって [w] の音がぬけてしまい、わからなくなるからである。native speaker と話すときは、単語を一つ切り離しているのではなく、ある context の中で話すのであるから、Let's have a glass of beer. といったところで、相手が日本人と話した経験のある人なら、Let's have a glass of beer. の意味に聞きとってくれるであろう。だからといって、[i] と [r] の発音をおろそかにしてよいということにはならない。[i] と [r] を間違えればとんでもない誤解を生ずることがあるからである。低い段階の模範について練習しても、高い段階の模範について練習しても、苦勞は同じである。同じ苦勞をするなら、高い段階の模範について練習するのがよいことはきままっている。とにかく、かんじんなところは平素練習しておいて、いざ実際にしゃべるときは、発音は平素練習したところが出ることを期待して、それに気を取られず、内容に意識を集中するのがよいと思う。発音ノイローゼになっては元も子もなくなる。

日本語には英語式のアクセントがないので、とかく無関心になりやすいが、アクセントが正しくないとは communication の目的を達しない。ある米人が、アメリカに知っている人があるかと問うたので、Virginia にいると答えたなら、さっぱり通じない。アメリカにそんな州はないという。Virginia といったらすぐ通じた。=イガクといおうと、Niigata といおうと Niigáta といおうと、日本人にはわかるので、この話は本当だと思われなくてもいいが、実話である。中学生には、少なくとも primary accent は徹底させるべきである。

日本語は、助詞の使用で微妙なところを出せるが、英語は intonation が大いにものをいう。複雑微妙なところはさておいて、基本的なものには習熟しておかなければならない。

相手がペラペラとしゃべったとき、わからなくてもやむを得ない。ゆっくりはっきり話してくれれば、わかる程度でよい。しかし、中学三年生にもなって 'ai 'jud 'hæv 'θə:t 'sou. でも困るのである。sentence stress や strong form, weak form を心得て、音読したり、話したりするときは、かなりナチュラルにでき、聞きとるときは、それよりやや高い自然さの utterance を聞きとれるようでありたいものである。

次は、単語のことであるが、わたしたちは、個々独立して記憶された単語の数が多くても、たいした意味はないと考える。バラバラに覚えた単語の数が多くても、それだけでは、英語の単語は覚えたことになるであろうが、英語を学んだことにならず、理解運用のプラスにならないからである。建築材料はそろったが家の建て方を知らないようなもので、場ふさぎで、じゃまになることもある。とかく、生徒は word-centered になりがちであるから、この傾向をためて、習い覚えた語は活用できるよう、正しい学習方法を指導しなければならない。

第三に、わたしたちは、文法用語の知識はあまり重要視しない。文法用語は知っている便利なことがあるので、その程度に知っておればよい。その程度を越えて、頭脳の訓練という美名のもとに責め道具となったり、文法的分類にあてはめることができなければ、わかったことにならない、と生徒が思うようになれば、それは本道はずれたものであると考える。I happened to meet him. が第何文型に属するかわからなくても、この "happen" の用法を知っていて、この文が使えればよい。この "I" は、歴史的には dative case の "me" が使われていたのであるが、文頭に立つがゆえに "I" にとって代られたというような知識は、われわれのいう理解運用には無縁のことである。"to meet him" がこの場合 infinitive の何用法か；"to" の品詞は何か、前置詞なら次の "meet" の品詞は何か、前置詞の次に動詞がくるのはおかしいではないか、など考えるのは waste of time and energy である。暇がありすぎて困るくらいであれば、老人の骨とういじりのようなことをして楽しむのもよからうが、実際は他に重要な学べきことが多くて、そんなことをする暇はないのである。go fishing の fishing が gerund であろうと participle であろうとかまわない。これがわかり、go shopping に出会ったとき対応できればよい。The clock stopped striking. の striking は participle だという学者もいる。busy ~ing の ~ing が gerund であるか participle であるか決めることと、わたしたちのいう理解運用とは関係がない。a sleeping dog, a sleeping car の stress の置き方の pattern と意味の関係を覚えて活用でき

ることが、文法用語のあてはめよりも重要と考えるのである。

以上、二、三例をあげただけであるが、これを読んで、あるいは文法否定論者だと推測される方がおられるかもしれない。わたしたちは文法否定論者ではない。いやむしろ文法は英語学習の骨格だとさえ考えているのである。

"How do you do?" は固定した文である。この文を理解し運用できるためには、ただ覚えさえすればよい。この文の構造的意味や各単語の意味を知る必要はなく、一語だと考えて覚えてよい。ところが、英語には、このような文は少なく、置換や転換によって応用できるものが大部分である。これらを "How do you do?" のように固定したものとして扱い、一つ一つ覚えていくのでは労多くして効少ない。学習の能率を上げるためには、一を聞いて千を知るような学び方をしなければならない。すなわち、文法を学ばねばならないのである。ただ、わたしたちは、「"noun" とは事物の名称である」というような定義を覚えることを文法だと考えないのである。kindness は「事物」の名称であるか、"He sat down." の down は方向の名であるが故に "noun" か、などと考えるのはばからしい。品詞が重要なのは、その果たす文中における機能のためである。"He can swim." といえるけれども "He can tennis." とはいえない。何故か? "He can swim." といい、"He can tennis." とはいわないということ以外に理由はない。ただ、学ぶときに、"can" の次には動詞の原形が来ることを覚え、"swim" が動詞という class に属し、"tennis" はその class に属さないことを覚える、という調子でやれば、覚えやすく、応用しやすいのである。別の combination で習った "swim" も、このようなことがわかっておれば、"I swim." "I likes swimming." "I should like to swim." などと応用することができ、"tennis" については、このような使い方をしないでおくことができる。「名詞」、「動詞」などの名称は知らなくても、"I swim." の swim の類、"I play tennis." の tennis の類と覚えてよいわけである。このような練習を積んでおけば、はじめて Let's have a swim.に出会ったときでも、この swim は "I swim." の swim とちがう働らきをしていることがわかる。全然知らない語に文中で出会っても、それが何か物の名か、動作をあらわす語か、形容のこことばかくらいの見当がつく。It was considered required reading.に出会ったとき、ある人は、「consider=熟

慮する、考える；require=要求する」というように単語の意味は全部知っているも、文の意味はわからない。また、ある人は "I consider him an honest boy." というような consider の pattern を知っていて、その受身は He is considered an honest boy. だ、It was considered required reading. はこれと同じだとわかって、文の意味がわかる。この場合、前者は文法はおろか単語さえも知らないのである。「consider=考える」という程度では、その単語の意味を知っていることにならない。辞書を引いても、この文の意味はわからないであろう。後者のように訓練された人は、かりに consider という単語を知らなくても、辞書をじょうずに利用して、すぐこの文を理解するであろう。この際、主格補語、目的補語というような文法用語を知らなくても、少しもかまわないのである。

さて、消極面はこのくらいにして、積極面に移ることにする。

英語を理解し運用する能力を次の三つに分析して考えた。

- (1) 相手の音の流れを recognize することができ、相手に recognize される音の流れを出すことができる。(文字は音の視覚記号と考えて、ここに含ませて考える。)
- (2) 英語の骨格をなしている構造が身についている。
- (3) 語・連語等のになっている意味をはあくしている。

この三つは互いに密接にからまり合っている。原則として同時に働らくものである。中学生を対象として考える場合は、(2)と(3)を相補表裏の関係としてとらえ、これが音声を通せば、聞く・話すとなり、文字を通せば、読む・書くとなると考える方が、わたしたちの考えを明確に出せる点もあるけれども、以下の記述の便も考え合わせて、上述の三つに分けたのである。

学習指導要領によれば

- 目標
- 1 外国語の音声に慣れさせ、聞く能力および話す能力の基礎を養う。
 - 2 外国語の基本的な語法に慣れさせ、読む能力および書く能力の基礎を養う。

3 外国語を通して、その外国語を日常使用している国民の日常生活、
風俗習慣、ものの見方などについて基礎的な理解を得させる。

以上の目標の各項目は、相互に密接な関連をもって、全体として外国語科の目標をなすものであるから、指導においては、この点を常に考慮しなければならない。

ということになる。

相手の音を recognize するといっても、たとえば [r], [æ], [n] をそれぞれ独立して recognize しても、それだけではまず無意味である。英語には英語流の音のつながりがある。中国語のように四声によって、ある音のつながりの語義内容がちがうことはないけれども、intonation や stress なども、structure の重要な示標である。ひとつながりの発話を聞いた場合、その構成要素を recognize しなければならないのが普通であるが、それにはある程度 words の知識が必要であり、また、word によって structure が定められている場合も多い。相手の発話をよく聞きとり、structure や words の意味がわかって、「Where are you going?»を「どちらへ」「いやちょっとそのへんまで」というあいさつの「どちらへ」と解するのでは困るのである。このように音声、構造、意味は密接にからまり合って一体的のものである。しかし、このために、三方面から分析的に考察することが不可能であるということにならないし、学力テストをする場合、常に同時に三方面から測定しなければならないということにもならない。

ここで学力論を展開するつもりはなく、わたしたちの基本的な考え方の概要を述べるにとどめた。具体的な観点は以下の各章に記してあるのでご覧願いたい。本県中学生の英語の学力というのも、それらの観点から考察した結果にすぎず、全ぼうを尽してはいないし、またその観点からの考察も、見当ちがいの点も多くあると思われる。資料にした過去5か年間の本県高等学校進学学力検査の成績は分量も少なく、その上誤答傾向等の集計もないため、採点時の記憶や推測によったところもあるので、そのことを含んでお読み願ひ、ごしっ正をいただきたい。

I 発 音

前章では英語の学力があるとはどういうことかについて述べた。ここでは、その中で特に音声を媒介とした面について考えてみることにする。

前述したように、簡単にいえば、音声を通した面の英語の学力とは、相手の音の流れを recognize することができ、かつまた自分が相手に recognize されうる音の流れを出すことができることをいう。それでは、相手の音の流れを recognize したり、あるいはまた、一方において相手に recognize されうるような音の流れを出すということは、いったいどういうことを意味しているのであろうか。

わたしたちが自分の意志を相手に伝達したいとき、わたしたちは発音器管を駆使して、一連の音声を発する。この音声の流れは、いくつかの呼気段落 (breath groups) からなりたっており、呼気の段落間の音声の流れは連続していてとぎれがない。換言すれば、この呼気段落の音声を発している間は、わたしたちの音声器管はたえず gradual に運動していて、一つの音声から他の音声に移る間にあらわれてくるわたり音 (geide) と音声 (speech sound) との間を区別することは困難である。しかし、わたしたちは実際にはこの一連の継起的な音声を明確に区切ってききとっている。つまり、この呼気段落間の音声の連続をいくつかの単音にわけて (分節して) ききとっており、あるいはまた言いかえてみれば、いくつかの単音にわけてききとられうるように発音しているのである。今この実際的な発話活動において、連続した音声の流れをいくつかの単音に分節されるように発音したり、あるいはききとったりする段階をA段階とする。

次に、この単音は、しさいに観察してみると、さらにいっそう細かくわけ得られることに気づく。ただし、このことに気づくにはある程度専門的な知識と訓練が必要である。たとえば、keen [ki:n], cool [ku:l], call [kɔ:l] の [k] 音に注意して発音してみよう。この [k] の調音 (articulation) 方法の最も大きな特徴は、閉鎖ということにある。つまり、口むろの中で、舌のつけ根のある部分と口蓋とを接触させて、肺から送り出されてくる空気を一時的にせきとめ、それからその閉鎖をといて一気に空気を破裂させるように出すので

ある。そのためこの [k] は閉鎖音 (stop) とか、または破裂音 (plosive) とかいはれる。ところが、keen, cool, call の最初の [k] の閉鎖のおこなわれる位置は、この順序で口むろの前から奥へと移動しており、注意してきけば、それぞれの聴覚効果にも差異があるのである。それを考慮して、[kin] [ku:l], [ka:l] の三つの [k] を区別して考える段階をB段階とする。

このB段階の三語は、今その [k] の調音位置を区別して音声標記すれば、それぞれ [k^hin], [k^hu:l], [k^ha:l] となる。耳の訓練の行きとどいている音声学者をもっと微細な区別までできるとされるかもしれない。しかし、果して英語を母国語として使用している英米人は、このような微細な区別を意識してききとっているのであろうか。かれらには、この三つの [k] のどれも同じ音として意識されているのではなからうか。つまり、この三つの [k] の違いはかれらの言語にとっては何ら意味のないものであり、どの [k] もかれらの言語ではまったく等しい機能を果しているに違いないのである。

このB段階の三つの [k] は、音声学的段階の [k] である。A段階における [k] は音韻論的段階における [k] である。わたしたちが日常の談話で使っている音声の数は、音声学的段階から考えると無際限に大きいはずである。それでもわたしたちはお互いの話をよく理解し、一方、相手にも自分の話をよく理解させることができる。わたしたちは、無意識的にその無数の音の連続を、比較的少数の限られた数の音の連続としてまとめあげてきているのである。また相手にそのようにききとられるように意図して発音しているのである。いくつの音にまとめあげるかは、その言語社会の規約、つまり、その言語の型による。いいかえれば、わたしたちがききとったり、あるいは発音しようと思図するのは、音韻論的段階における音声であり、その実現形態が音声学的音声ということになる。

「相手の音の流れを recognize し、また自分が相手に recognize されるような音の流れを出す」ということは、けっきょくこういうことになる。相手の出した連続した音声学的音声に、自分が音韻論的抽象を加えていくつかの音韻論的単音の連続として知覚し、また、相手に音韻論的単音の連続として理解されうるように自分が音を出すということになるのである。

この音韻論的単音または音声は、互いに対立をなして機能している。したが

って、わたしたちが外国語を発音したり、きいたりするときは、この対立的特徴をききわけたり、また、相手にききわけられるように発音しなければいけない。音声面における英語の学力とは、英語の限られた数の音韻論的音声組織中の、各音声相互間の対立的特徴を習得して、談話の流れを理解し、また自分が理解されるように自分自身の発音をできるだけ英語の音声に近づけて発音できるということになる。じつに、英語教育における音声面の学習も、そのことを目標にしているにほかならない。聞いたり、話したりする力の根底には、このことが横たわっているのである。読んだり、書いたりする能力は、この面のじゅうぶんな習得という基盤の上にうちたてられるべきものである。したがって英語の音声組織の習得はもっとも基礎的な問題といいうることになる。

戦前においても、発音に関する面が不当に軽視されてきたわけではない。もちろん、英語の各音声間の違いとか、語尾をあげるとか、さげるとかのイントネーションの問題や、どの音節に強勢があるとかないかとかというような問題にも、そうとうに注意が払われてきたことは事実である。しかし、英語教育における音声面の教育に対する顧慮という点で、戦前と戦後とはその認識の深さにおいて本質的な違いがあると考えられる。その一つは、先ほどちよつとふれたごとく、外国語教育、すなわち、英語教育の初歩的段階において音声面の学習が占める位置を正しく位置づけたという点で異なる。

第二に、アメリカで発達したアメリカ構造言語学が、過去30年間の歴史でなしとげた音韻論の成果をとりいれて、従来不明確のままに残されてきた音声学の音声と音韻論的音声（音素）との区別を明らかにし、音声面の教育でいかなる点が重要であるか、また、それをいかにして教えるべきかということを明確にわれわれに示してくれた点で異なっているのである。アメリカ音韻論の理論とその成果が明らかにしたことは、英語学習の初歩的段階で、たとえば、pin, bin, tin, din, chin, gin, etc.の系列において、互いに意味の区別をなすように機能して互いに対立する [p], [b], [t], [d], [tʃ], [dʒ] etc.などの各音声（いわゆる音素）の総体と、その組織の学習に音声教育の目標をむけるということであり、また、その英語の音声組織を教えるにあたって、日本語と英語の音声組織を比較する方法を援用することで、その習得にいつそうの効果

をあげるようにするということである。

中学校の三か年の期間中に、英語の音声組織が完全に習得されるように教えることが必要である。互いに意味の区別をなして対立する音声、換言すれば、示差的対立をなす各音声を区別してきて、談話の流れを理解し、また、正しく区別して発音できるように指導することがたいせつなのである。初歩的段階において誤った発音を覚えたり、あるいは自己流の悪いくせを身につけると、あとになってきょう正がはなはだしく困難になる。また、正しい発音と文字との関連に対する配慮もたいせつなことである。言語は、コミュニケーションを達成する媒介となるものである。その媒介の第一義的なものは音声である。そしてその第二義的なものが音声の記号たる文字である。この第一義的な媒介と第二義的な媒介との間に、すなわち、音声と文字との間にもある関係があるのであるから、正しい音声組織の習得とともに、正しいスペリングの習得に対する配慮もたいせつになってくるのである。

本県の公立高等学校進学学力検査問題においても、毎年、他の分野の問題に比較して比率は小さいけれども、ともかくも音声面についてのテスト問題が含まれるようになってきている。今まで述べてきた、英語教育における音声面の教授の占める位置と、その対象および問題点とするところをたえず念頭におきながら、以下、昭和30年度から昭和34年度にいたる過去5か年間にわたる本県の公立高等学校進学学力検査問題中から、音声に関する問題をぬき出して分類し、その各問題のねらいとするところおよび学力検査の成績を詳細に検討し、その検討から、中学校の英語教育にあたって音声面のいかなる点が問題点になるか、そしていかなる点を特に留意して教えたらいいかを述べてみたいと思う。

1. 音声の異同識別問題

この種の問題は、おのおのの与えられた単語中に含まれている単母音や二重母音の相互間の異同を正しく識別できるかどうかをテストする問題である。いかえてみれば、示差的対立をなす母音音声(母音音素)間の対立的特徴を正しく識別できるかどうかをねらいとしているのである。過去5か年間の問題の

中には、子音の異同識別に関する問題は一つも出題されてはいない。おそらくそのおもな理由は、綴字の letter の違いがそのまま子音音声間の違いをあらわしている場合が多く、いままでのテストのやり方では、適切な問題が作りにくいことであろう。この種の問題は、その出題形式から、単に母音音声間の対立の識別が正しくできるかどうかだけをテストすることにならず、示された綴字を見て、その語を recognize し、ともかくも読めることが前提となっている。読めなければ、音の異同も考えられないのである。

問題の形式は、一つの key word を与え、その語の中に含まれている一個の母音と同じ母音を持つ単語を4～5個の単語の中から指摘するという形式である。発音記号はもちろん示されてはいない。問題の配列および検討の順序は年度順によらず、正答率の高いものから順次低いものにむかっていくものとする。また、以下の検討で使用する発音記号は、音素記号ではないけれども、大略音素記号に近い、わが国でもっとも広く使われている Daniel Jones の記号を使用することにする。

34年度〔1〕 イ 正答率 74.7

〔1〕 つぎのイ、ロ、ハ、ニ、の各組の単語の中から、() の中のことがらに合うものをそれぞれ一つずつ選んで でかこみなさい。

イ. (week の太字の部分と同じ音をもつ)

great please head breakfast

ロ. (l を発音する)

could walk half myself

ハ. (最初の部分をいちばん強く発音する)

with-out be-tween vis-it a-gain

ニ. (最後の部分をいちばん強く発音する)

un-der-stand beau-ti-ful Sat-ur-day gen-tle-man

中学校で英語を習い始めてから、これらの単語に一度もお目にかかったことがないということはまず考えられない。したがって、綴りを読めない者がいたとは思われない。key word の綴りは、ee であらわされていて、他の語は ea

であらわされているところにげん惑されたのであろうか。あるいはまた、比較すべき各単語の発音が正確でなかったために間違った者があったのであろうか。さらにまた、頭の中では正しく発音していながら、さてweekと同じ [i:] の発音を指摘するとなると、受検場の緊張した心理に支配されて、うっかり間違った語を□でかこんだ者もいたことであろう。

発音上の問題点として、もっとも考えられる間違いは great であろう。head, breakfast は短母音であるから、まずまず問題はおきない。なぜならば、日本語の音声組織内では、シェウジンとシェジン、ショウキ(正気)とショキ(書記)などにみられるように、音の長短による対立があるからである。ところが、great の [ei] は [e:] と発音されることが多く、このことから、[i] と [e] の区別が明瞭でない受検生が、この [e:] を [i:] と発音していたために please を指摘しないで great を指摘した者もあったかもしれない。実際、驚くことに great を [gri:t] と発音する大学生にあったこともあるくらいであるから、この推測はまんざら根も葉もないことではない。

いずれにせよ、[i:] : [ei] [i:] [e] [e] のきわめて明瞭な音の異同識別で、なんの微妙な問題もふくんではいないのであるから、もっと正答率が高くてもよかったと思う。(great は [gret] という発音もあるが、そう発音しても、正答には関係がない。)

32年度〔1〕 ハ 正答率 56.1

〔1〕 つぎのイ、ロ、ハ、ニ、の各組で、下線をつけた部分の発音が、() の中の単語の下線部の発音と同じ語はどれか。それぞれ一つずつ選んでその番号を○でかこみなさい。

- | | | | | |
|---------------|-----------|----------|-----------|-----------|
| (例) (book) : | 1. school | ② good | 3. food | 4. cool |
| イ. (wanted) : | 1. played | 2. asked | 3. ended | 4. looked |
| ロ. (girls) : | 1. eyes | 2. caps | 3. boxes | 4. clocks |
| ハ. (face) : | 1. hat | 2. eight | 3. friend | 4. watch |
| ニ. (sun) : | 1. man | 2. pupil | 3. father | 4. mother |

[ei] : [æ] [ei] [e] [ɔ] だから普通に読めさえすれば簡単な問題であ

る。綴字が a の単語は、まずまず間違うのが無理なくらいに日常ありふれた語である。したがって、もしも間違うとすると friend であろう。friend は、どの教科書にも出ており、[frend] と発音されさえすれば英語を習わなくてもわかるほど日本語化しているが、friend の綴字をみせられると ie の綴りに迷わされて発音と結びつかない生徒もいる。[frend] を ie にげん惑されて、[fre:nd] とか [fri:nd] と発音して間違ったものか。eight は、発音と綴りの関係がややこしい。この問題は、発音の問題というにはあまりにも各語の音の違いが大きくて、むしろ日常これらの語に見なれているかどうかの問題であるようにも考えられる。平素 reading や writing の訓練をしっかりとやっておきさえすれば何の困難もおきないはずである。

30年度 [2] イ 正答率 42.3

[2] つぎのイ、ロ、の単語の一の部分と同じ発音をもっている単語を()の中から一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

- | | | | | | |
|---------------|----------|------------|---------|--------|-----------|
| イ. <u>run</u> | (1. put | 2. but | 3. use | 4. bat | 5. push) |
| ロ. <u>out</u> | (1. boat | 2. brought | 3. know | 4. now | 5. group) |

4の bat を除いていずれも綴りは u である。u の示すいろいろの発音を個々の語に即して記憶していなければならない。u は [ʌ] と発音される場合が多いので、あんがい put, push を [pʌt] [pʌʃ] と発音した生徒もいたのではなからうか。次に考えられる間違いは、bat の [æ] である。[æ] は日本語にない音なので、それに近似の日本語音 [ア] が含む英語音 [a] [ʌ] [ə] 等で代替して発音されがちである。[bæt] を [bat] [bat] [bat] などと発音したため bat を正解として選んだ受検生が多かったのではなからうか。後ののべる32年度[1]にもみられるように、[ʌ] と日本語の [ア] と近似の発音領域の母音群との異同識別は、英語を学ぶ中学生のみならず高校生、大学生にとっても大きな困難点となっているようである。したがって、[æ] [a] [ʌ] 等の正しい発音の指導には特に力点がおかねばならない。

〔2〕 つぎのイ、ロ、の単語の一の部分と同じ発音をもっている単語を()の中から一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

イ. run (1. put 2. but 3. use 4. bat 5. push)

ロ. out (1. boat 2. brought 3. know 4. now 5. group)

ou, oa, ough, ow などの綴りにまよわされることなく、正しく発音できるかどうかを眼目にした問題である。ou のあらかず音は比較的規則的であるが、ow は個々の語について [au] か [ou] か確実に覚えなければならない。now [nou] , mow [mou] , 干し草なら [mou, mau] 両方 ; lower は low の比較級や「下げる」の意味の動詞なら [ləuə] , 「顔をしかめる」の意なら [láuə] ; know [nou] だが knowledge [nólidʒ] だ, というようにややこしいが, know, now のようにひんばんに用いられる語は意味と音が直結するほど練習ができていべきである。正解を得るには、まず第一に key word の out の発音が正しくできなければならない。ところが、小学校のローマ字教育の影響もあって、ou という綴りに左右されて out を [out] と発音していた者が相当にいたのではなかろうか。事実、高校生の中でも、our * [ouə] , south* [saus] というように類似の間違った発音をして教師をがっかりさせる者がいる。her が [hiə] と発音されたときと同じように、まったく心細い限りである。次に考えられる誤答の原因は、now の発音が正しくできない生徒がたくさんいるということにある。高校にはいたりたての生徒で、know と now の区別ができない者がそうとうにいるということは日常経験するところである。二重母音 [au] は、われわれ日本人にとってはなんらめんどろな発音ではない。なんとなれば、日本語の中にも、たとえば、「田植え」「買う」「になる」などにみられるように [au] の発音があり、また聴覚効果も他の英語の長母音や二重母音とははっきりと違っているからである。group はあまり教科書に出ていないから知らなかった生徒もあったと思うが、どのようにめんどろな語を加えようと、now がある限り無理な問題というわけにはいかない。かりに、この問題に growl を加えて、boat, brought, know,

wrote, growl) として、この中に [au] の音があるのはどれかという問題にしても、あまりよい問題とはいえないが、無理な問題ということにはならない。前4者に [au] の音があるかないかを問うのと同等であるからである。ともかくも正答率が31.6%ではいささか心細い。もしも [ou] と [ɔ:] の対立関係をテストする問題であったら、本格的な発音問題となるので、このくらいの正答率でも期待はずれではないかもしれないが。

32年度〔1〕 ニ 正答率 25.4

〔1〕 つぎのイ、ロ、ハ、ニ、の各組で、下線をつけた部分の発音が、() 中の単語の下線部の発音と同じ語はどれか。それぞれ一つずつ選んでその番号を○でかみなさい。

- | | | | | |
|-------------|-------------|----------|-----------|-----------|
| (例) (book) | : 1. school | ② good | 3. food | 4. cool |
| イ. (wanted) | : 1. played | 2. asked | 3. ended | 4. looked |
| ロ. (girls) | : 1. eyes | 2. caps | 3. boxes | 4. clocks |
| ハ. (face) | : 1. hat | 2. eight | 3. friend | 4. watch |
| ニ. (sun) | : 1. man | 2. pupil | 3. father | 4. mother |

いずれも日常よく教科書に出てくるやさしい語であるのに、正答率は驚くべきほど低い。これは、いったいどうしたことであろうか。前にものべたように日本語の [ア] に近似した聴覚効果を与える母音群の異同識別は、日本人にとって困難点となるのであるが、そういうことを考慮に入れたとしても、正答率が低すぎると言わざるを得ない。しかし、ともかくも生徒の弱点をつく問題であることは事実である。まず第一に、生徒の聴覚印象を迷わすように sun に対して pupil がはいっている。しかし、これでつまづく生徒は少ないであろう。第二に、そして最も大きな原因として考えられるのは [ʌ] と [æ] の対立関係がはっきりせず、sun も man もともに [sʌn] [mʌn] と発音して man を選んだ生徒が多かったことは想像にかたくない。father [fá:ðə] は長母音であるから、それほどでないにしろ、sun, man の [ʌ] : [æ] の区別はおろそかになりがちである。この両方はともに短母音であるのでこの誤答がいちばん多かったに違いない。第三に、そしてまた無視すべからざる原因として考えら

れるのは, mother の発音を短母音 [ʌ] とせず, 長母音 [ɑ:] と読んだ者が多かったのではないかと考えられる点にある。father と mother は対をなして用いられることが多いので, 生徒は father をきけば mother を思いうかべ, mother をきけば father を思いうかべるであろう。教室でよくきかれる例であるが, 教科書には father と mother はよく並んででてくるので mother は [fɑ:ðə] につられて [mɑ:ðə] となりやすい。幸か不幸か, この問題でも father は mother の先に並んで配列されてある。もしも, 問題が mother の代りに brother を指摘するのであったら, 間違い率はこうもひどくはなかったかもしれない。

2. 綴りとその発音に関する問題

綴りとその発音に関する問題としてここに特に一項を設けたが, 現在のペーパーテストの検査方法では, どの発音の問題をとりあげても, みな大なり小なりこの項に関係がある。ここでは, 過去5か年間に出题された問題の中で, 特に綴りに関係の深い黙字の問題と複数語尾-s, および動詞変化語尾-ed の発音に関する問題をまとめて考えてみることにする。

34年度〔1〕 □ 正答率 79.5

〔1〕つぎのイ. ロ. ハ. ニ. の各組の単語の中から, ()の中のことがらに合うものをそれぞれ一つずつ選んで でかこみなさい。

イ. (weekの太字の部分と同じ音をもつ) ……

great please head breakfast

ロ. (lを発音する) ……

could walk half myself

ハ. (最初の部分をいちばん強く発音する) ……

with-out be-tween vis-it a-gain

ニ. (最後の部分をいちばん強く発音する) ……

un-der-stand beau-ti-ful Sat-ur-day gen-tle-man

2, 3を選んだ者も多いと思われるが, 一番多い誤答の列としては, やはり could であろう。新制中学発足の当時, could を cold と同じ発音で教えた

教師があったという話をきいたことがあったが、もちろんデマであろう。それほど笑い話めいたことがいわれるほどに、could を cold の類推から [ko:ld] または [kould] と発音する生徒が多い。高校生の間でもこのように間違っただけの発音をする者が必ずしも絶無というわけにはいかない。この類推はさらに発展して should, would にまで及んでいる。無意識には正しく発音していても、いざこのように改まってきかれると、はてなと思うときがあるものであるが、間違っただけの約20%の者はこの調子であったのでなからうか。ともあれ、could は日常ひんぱんに出てくる語であるから、何がどうであろうと綴りに左右されて間違っただけの発音にならないように、日常徹底的な訓練が望まれるのである。折にふれて、黙字について整理して教えてやるのも効果があろう。このことについては後で詳しくのべる。正答率は比較的が良い。

32年度〔1〕 □ 正答率 63.2

〔1〕 つぎのイ、ロ、ハ、ニ、の各組で、下線をつけた部分の発音が、() の中の単語の下線部の発音と同じ語はどれか。それぞれ一つずつ選んでその番号を○でかこみなさい。

- | | | | | |
|-------------|-------------|----------|-----------|-----------|
| (例) (book) | : 1. school | ② good | 3. food | 4. cool |
| イ. (wanted) | : 1. played | 2. asked | 3. ended | 4. looked |
| ロ. (girls) | : 1. eyes | 2. caps | 3. boxes | 4. clocks |
| ハ. (face) | : 1. hat | 2. eight | 3. friend | 4. watch |
| ニ. (sun) | : 1. man | 2. pupil | 3. father | 4. mother |

複数語尾-s は、いわゆる歯音とよばれ、[s] [z] [tʃ] [dʒ] [ʃ] [ʒ] などのあとにくる場合を除いて、語尾が有声音で終るか無声音で終るかによって [-z] になるか [-s] になるかきまるのであるから、その3つの法測を知ってじゅうぶん反射的にその適用ができるようになっておれば何も難しい問題ではない。ところが、知識としては有声音のときはどうなる、無声音のときはどうなるということを知っているながら、それが身につけていないため間違っただけの発音が多い。知識が身につけているかどうかということは、けっきょく、実際に個々の例をみたときにこの知識にたちかえて判断を求めるのではなくて、反射

的に正しい音が出てくる場合をいう。間違っただけの発音をしたときは、本能的におかしいと思うほどになっていなければいけない。そして、ある程度その感覚が養われたとき、このような法則を与えて整理してやることが望ましい。いきなり頭から有声音のときはどうのということは、むしろ初歩の段階では害になることがあるかもしれない。というのは、発話の際に、一々日本語でこの法則に照らして判断をしてから発音せねばならぬからである。わたしたちの正常な言語活動は決してそのようなものではない。言語活動は、知識ではなくて習慣である。もちろん、そうはいても、このような法則的知識を与えて生徒の混とんたる頭の中を整理してやることは、生徒の類推能力を高め、学習効果を促進させることになるということはいなめない。

ところが、せっかく有声音云々ということを知ったときでも、有聲とか無聲とかが実際にはどういふものかわからない生徒がいる。有聲は日本語の濁音とは違っているので混同しないようにさせなければいけない。生理学的な説明、例えば、声帯が振動するとかしないとかは、問題の解決に完全であろうか。むしろ、両耳を手でとじて [p] [b] を発音させて耳に響きがかきこえるかどうかとか、のどぼとけに手をふれて響くか響かないかといったような実際的な指導が、生徒にとって必要なのではなからうかと思われる。

さて、わき道にそれることはそれくらいにして、この問題の正答率をみるに、問題のやさしさに比して成績はかんばしいものとはいえない。日常の学習活動で、複数語尾の発音がゆるがせにされている結果とみられる。最初のうちは、意識させる意味で [aiz] とか [kæps] とか [bóksiz] とかいうように、[z] [s] [iz] の語尾を不自然な位に強く区別させてみるのも一つの方法であろう。これがある程度間違いなくできたら、不自然にならないように徐々に力をぬかせるようにしてゆく。ただし、不自然な発音が習慣化してしまわないように慎重に配慮しなければいけない。また、[z] が日本式に [dz] になったり [s] が [su] や [su] になったり、あるいは [iz] が [イズ] になったりしないようにこれれも注意しなければいけない。

中学校で出てくる例外的な発音では、houses [háuziz] が [háusiz] にならないようにこれも注意がたいせつである。高校生の中でさえ、かかる間違っただけの発音がかきこえることがままある。また比較的あいまいになりやすい -ths が [ðz]

になるのか [θɜ:] になるのかということについては, clothes とか months がでてきたときに, 特別に法則的なことを指導することが望ましい。ただ, 説明の際には不必要な術語はできるだけ避けなければいけない。

32年度〔1〕 イ 正答率 62.5

〔1〕 つぎのイ. ロ. ハ. ニ. の各組で, 下線をつけた部分の発音が, () 中の単語の下線部の発音と同じ語はどれか。それぞれ一つずつ選んでその番号を○でかこみなさい。

- (例) (book) : 1. school ② good 3. food 4. cool
イ. (wanted) : 1. played 2. asked 3. ended 4. looked
ロ. (girls) : 1. eyes 2. caps 3. boxes 4. clocks
ハ. (face) : 1. hat 2. eight 3. friend 4. watch
ニ. (sun) : 1. man 2. pupil 3. father 4. mother

これも, 語尾が t, d に終る動詞は [-id] になり, それらを除いて, 語尾が有声音で終るならば [-d] に, 無声音で終るならば [-t] になる, という簡単な法則を知っているかどうかをねらいとした問題である。正答率が上記の複数語尾の問題とほとんど等しいことは興味ぶかい。上にのべたと同じ注意が必要なのはもちろんである。ある高校生が asked を [ɑ:skd] と発音したので, [-d] か [-t] かきいてみた。するとこの生徒は, 「ちょっと待ってください。[ɑ:sk] — [-k] だから無声音—いや有声音だったかな。無声音だから [-d] だ, いや [-t] だったかな。」と口の中でぶつぶついていた。このようなのは法則の機械的暗記の弊害を雄弁に物語る例であろう。平常の徹底的訓練の上に法則の指導がなされるべきである。つぎに -ed の発音で注意せねばならぬのは, -ed がついて形容詞になる場合である。これは上の発音法則にあてはまらないので, それが出てきた時に特別に注意を与えてやる必要がある。例えば, wicked [wɪkɪd], blessed [v. blést, adj. blésɪd] や, 名詞に -ed のついた -legged [-legd or légid] などがこの部類に属する。このようなのは申学校では稀にしか出ないし, 教えて徹底しなくてもある程度やむを得ないけれども, この問題のような規則的なことは徹底を期したいものであ

る。

3. 強勢に関する問題

指示された位置に強勢がおかれる語を分級して示された各四語の中から指摘する問題である。

日本語には英語流のアクセントがないので、よほど訓練しないと生徒は日本語流のアクセントで発音したり、また強勢のおかれる位置に注意しない。

日本語の単語では、強勢の有無は意味の相違をひきおこすような対立、すなわち示差的対立を示さない。たとえば、カネ(金)は二音節からなる語であるが、音の高さ(pitch)を低高にして変えないで発音したときに、第一音節の「カ」に強勢をおこうと「ネ」に強勢をおこうと、その意味には変化がおきない。ところが英語では、たとえば record において、récord と発音したときと、record と発音したときでは、その意味に差が出てくるのである。すなわち、前者では「記録」という名詞の意味が、そして後者では「記録する」という動詞の意味がでてくるのである。つまり、英語では強勢の有無は意味の区別をひきおこす対立、示差的対立をなすもので重要である。日本語の単語で示差的対立を示す要素は強勢ではなくて、高さの変化である。したがって当然のことながら、日本語流の発音で英語をしゃべれば、コミュニケーションが達成できなくなる。

34年度〔1〕 ハ. 二. 正答率 ハ. 69.7 二. 75.6

〔1〕 つぎのイ. ロ. ハ. ニ. の各組の単語の中から、() の中のことがらに合うものをそれぞれ一つずつ選んで「」でかこみなさい。

- イ. (weekの太字の部分と同じ音をもつ)
- | | | | |
|-------|--------|------|-----------|
| great | please | head | breakfast |
|-------|--------|------|-----------|
- ロ. (lを発音する)
- | | | | |
|-------|------|------|--------|
| could | walk | half | myself |
|-------|------|------|--------|
- ハ. (最初の部分をいちばん強く発音する)
- | | | | |
|----------|----------|--------|--------|
| with-out | be-tween | vis-it | a-gain |
|----------|----------|--------|--------|
- ニ. (最後の部分をいちばん強く発音する)
- | | | | |
|--------------|-------------|------------|-------------|
| un-der-stand | beau-ti-ful | Sat-ur-day | gen-tle-man |
|--------------|-------------|------------|-------------|

いずれも日常よくあらわれてきている語でありながら70%台の正答率ではあまり良いとはいわれない。その原因の一つは、上にのべたような理由で強勢の感覚になれていなかったために、実際には自分で正しい位置に強勢をおいて発音していても、その正しい位置を指摘することが困難だった者がいたことによるものだろう。さらに、誤りを誘う原因の一つには、各語が分綴されて示されていたことによるものもあると思われる。分綴されていない語と、分綴されている語とでは、同じ語でも視覚に与える印象に差があることはいなめない。おそらく、そのためにとまどって間違った者もいただろうということは想像にかたくない。分綴法をとらないで、普通に綴られている語で、その強勢のおかれる音節を指摘する方法としてよく使われる方法は、強勢のおかれる音節の母音に強勢符(stress mark)をつける方法である。この方法は簡便であり、また分綴による視覚上の不利益を補うものとして推奨に価いするものではあるが、現在中学生が使用している英和辞典のすべてがこの方法で強勢を示しているわけではないから、そのまますぐには採用することはさしひかえねばならない。また辞典によっては、強勢の指示方法に種類があるので、なかなか簡単にどれときめるわけにはいかない。分綴は視覚上の不利益はあるにはあるが、音節というような不必要に難しい術語を使わなかった点は、問題指示についての真に適切な配慮といえるのではなからうか。平素、単語が分綴して示されてもまごつかないような指導が望まれるわけである。正答率がかんばしくなかった原因の第三は、強勢の位置を間違っただけで覚えていたことによるのであろう。ハの正答が＝よりも低かったのは、with-out の二つの音節を同じ強さで発音したり、between の第一音節に強勢をおいて発音したりする生徒が比較的多いという日常の経験からも予想されるところである。＝の問題で間違いやすいのは under-stand で、-stand に強勢をおかないで un- に強勢をおいて発音する生徒も多くきかれるので注意しなければならない。

4. 呼気段落 breath-group にわたる問題

一個の単文構造または複文構造よりなる文に、一個の区切れをいれて二つの呼気段落にわたる種類の問題である。呼気段落は、勝手にでたらめなところで

わけては意味が通じなくなる。「べんけいがない、ぎなたをもって」では何をいっているのか意味がわからない。日本語と同じことが、英語のみでなく、どの外国語にとってもいわれることである。この意味で呼気段落にわけける問題は、意味段落 (sense-group) にわけける問題といいかえても大体さしつかえないであろう。

31年度〔1〕 イ. 口. 正答率 イ. 89.2 口. 88.1

〔1〕 つぎのイ. 口. の文を普通に読む場合、一つだけ区切りをつけるとすれば、どこがもっとも適当か。例にならって、区切るところに線を入れなさい。

(例) It is / on the table.

イ. I get up at seven.

口. How many brothers have you?

33年度〔1〕 イ 正答率 /5.9

〔1〕 つぎの英文を読んで、下の間に答えなさい。

(1) The part of our country that we call "Alaska" was once called "Russian America." People in the United States didn't call it Alaska until about ninety years ago. They knew very little about that northwestern corner of North America. Russian America was very much farther away from the United States than Alaska is now. (2) It wasn't farther away in miles but it was much farther away in travel time.

(注. farther は far の比較級)

イ. 下線(1)をつけた英文を二つに区切って読むとすれば、どこで区切るのが、もっともよいか。問題の英文のところに、例にならって、たて線を引きなさい。

(例. There is a book | on the desk.)

ロ. つぎの間に英語でかんたんに答えなさい。

1. What was the northwestern corner of North America called before? 答 _____

2. When did Americans begin to call it Alaska?

答 _____

ハ. 下線(2)をつけた英文の内容を、もっともよいくいいあらわしているものはどれか。つぎのうちから一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. ロシア領アメリカは米国ほど遠くはなかったが、そこへ行くには、たいへん多くの時間がかかったのである。
2. アラスカはロシア領アメリカよりも近かったが、以前はそこへ行くのに、はるかに多くの時間がかかったのである。
3. ロシア領アメリカの方が遠方にあったというのではなく、そこへ行くには今よりもはるかに多くの時間がかかったというのである。
4. アラスカとロシア領アメリカの平方マイル数は同じであったが、ロシア領アメリカを旅行する方が、はるかに多くの時間がかかったのである。

31年度の問題は、イ・ロともに簡単な単文構造の文であったので正答率は高かった。文章自体は、中学一年生の教科書にでてくる文で、まず意味がわからなかった者は皆無であったことであろう。文を読んで意味がとれれば、まず99%答ができてあがったものとみてさしつかえないはずである。ところが、問題は33年度のものである。これはまた、正答率が僅か15.9%できわめて悪い。いたい、どうしたのであろうか。このように正答率が悪かった理由として考えられるものに、次の二つがある。その一つは、その問題指示がやや誤解を生じやすい表現で書いてあったことによると思われる。33年度の問題ではなるほど問題指示のあとに括弧して、**There is a book | on the desk** の例がつけ加えてはあるけれども、「(問題の) 英文を二つに区切って読むとすれば、どこで区切るのがもっともよいか」と指示がつけてある。もちろん、よく読めば文章は明瞭で、文意もはっきりとわかる。しかし、「二つに区切って読むとすれば」というより、むしろ「区切れを一つ入れるとすれば」と書いた方が意味がよくとれるようである。「二つ」という表現にひきずられて指示の意味を誤解し、文中に区切れを二個入れて、三つの呼吸段落にわけてしまった生徒もあったのではなからうか。

第二に考えられ、そして最大の原因は、この文が複文構造でできあがっていたということである。つまり、主部に関係詞構造を含んでいた複文であったがために、その構文が正しくつかめず、したがって、文の意味も正しくつかむことができないで、まったくでたらめな位置に区切れを入れた生徒が多かったためであろう。英語の文章は、どれをとっても必ず主部と述部とからなりたつの

だという基本概念の欠除, *that we call "Alaska"* が主語 part を修飾する関係詞構造であるということや, 主語 part をうける動詞が *was called* である, というような分析ができなかったことが, いろいろの誤答をまねいたのである。この種の問題の解答に不可欠な要素は, 構造のは握や理解ということである。なんとすれば, 構造のは握が文の意味のは握を可能にし, 意味の理解が呼吸段落の分析を可能にするからである。構造の分析理解のために, 構造が幾重もの階層をなしてできあがっているということを解明する目的で, アメリカ構造言語学が好んで使っている武器, 直接構成要素分析の手法がもっと教室にとりいれられてもよいのではなからうか。ここまで考えてくると, この呼吸段落にわたる問題は, ただ単に, 発音に関する問題というよりは, むしろ読解や文法の問題となってくるようである。

5. まとめと指導上の留意点

以上, 音声の異同識別問題, 綴りとその発音に関する問題, 強勢に関する問題, 呼吸段落にわたる問題の4つのグループに便宜上問題を整理して, 詳細にその検討を行なってみた。ところが, 発音に関する問題は, 他の文章構造の理解および習熟度をテストする問題に比較して, その数もきわめて少なく, その種類もまた相当に限られている。したがって, 今までの検討だけで軽々しく中学生のこの面に関する力を判断したり, あるいはまた, さらにすすんで中学校英語発音教育の功罪を云々するがごときことはとてもできない。例えば, ただ一度だけの検査で, 正答率が僅かに25.4%でしかなかったという理由で, 本県の中学生は中母音 [ʌ] と他の母音 [æ] [u:] [ɑ:] との識別力が劣っているとしたり, 正答率が31.6%であったから, 二重母音 [au] と [ou] [ɔ:] [u:] との識別力が劣っているとしたりするようなことはできない。正答率の高低は, あくまでも各年度によって相対的なものであり, 問題の難易とか問題の適・不適によっていくらでも上下するものである。そのため, 正答率が高かったから, 生徒のこの面の指導がよく行なわれているとか, 低かったからこの面の指導に欠陥があるとか, 簡単にはいうことができない。

しかも, 問題の種類は大半母音の異同識別に関するものであり, 子音に関する

るものはあまりない。それにテスト形式もペーパーテストであるだけに間接的とならざるを得ず、発音そのもののテストというよりは、多分に綴りととの関連が強い。こういう点で、現行の学力検査問題は、少なくとも発音に関する分野では著るしく制約をうけており、実際に、日常の教室における学習活動の成果をじゅうぶんに測定できる性質のものであるというわけにはいかないのである。現在、中学校の英語教育でなされている発音面の生徒の習熟度をじゅうぶんにテストするためには、もし方法上の制約がとり除かれれば、もっともっと改善がなされてしかるべきものであろう。

例えば、各学校の放送設備を完備するという条件がみたされれば、全県一斉に、放送を通じて直接的に受検生の聴覚識別力をテストすることができよう。さらにすすんで、もしも、技術上その困難点が除かれれば、検査者の肉声を各教室ごとにきかせて、最も自然な方法で受検生の英語音声に対する習熟度を測定することができるのである。そこにおいては、テストの対象は、ペーパーを通した間接的な方法による母音の異同識別にとどまらずして、直接的な聴覚識別力のテスト、すなわち、子音の異同識別、子音群の異動識別、強勢に関する問題、ペーパーテストでは不可能なイントネーションの問題などまで、ほとんど満足に近い方法でテストすることが可能となってくる。また、もし時間的に余裕があるならば、受検生一人一人に対する個人面接を行なってみるということも考えられる。個人面接においては、今までのテスト方法がどちらかといえば受容的なもののテストに限られていたのに対して、こんどは受容的な面のみならず発表的な面についてもテストすることができる。たとえば、受検生に与えられた短い一節を読ませて、調音面の習熟度の測定も可能である。もしもこのときに、検査者が英語で質問を出して受検生には英語で答えることを要求すれば、ただ単にテストが発音面にわたるのみではなくなって、受検生の英語構造の理解面にまでおよびことになる。またさらに、もしも時間的・技術的に採点上の障害が除去できれば、音声をきいて文字に写す作業、すなわち dictation のテストも望まれるところである。これは、受検生の音声と綴りととの関連についての習熟度を測定することになる。実際、生徒の綴り方の能力が、必ずしも望ましい程度にまで向上しているとは、とても考えられない場面に遭遇することがじつにたくさんある。たとえば、学力検査の答案の採点をやっているとき

に、びっくりさせられることは、問題の中に答になる単語の綴りがはっきりと与えられているにもかかわらず、なおかつ、ひどく間違った転写を行なっている者が多い。

以上述べてきた従来の学力検査の方法に対する反省は、実際の教室での日常学習活動に対する反省にもつながるものである。学力検査の方法に時間的および実施上の制約があって、従来行なわれてきたような種類の問題しか出されていなかったという事実にかんがみて、もしも中学校の英語発音教育がこの受験対策にのみ力点をおきすぎると、正常さが失われて横にそれ、はなはだしくゆがめられるおそれがある。したがって、たとえ学力検査においてテストされなくても、聴覚識別力の育成に、調音能力の向上に、正しい綴り方の能力の向上に指導上、学習上いっそうのくふうがこらされ、また、より多くの努力が、教師側においても生徒側においてもなされてしかるべきものである。また、そうすることが、けっきょくは生徒の学力を向上させるものになるものと思う。

過去5か年間の学力検査問題とその成績を詳細に検討し、その結果にもとづいて、中学校英語教育の音声面または発音面の全領域で問題となる点をさらに検討した結果、特にこの面の指導にあたって教師が留意すべき点がいくつかあげられたので、以下、項をわけて述べてみたいと思う。

(1) 語学教育における音声面の知識の習得と、実際の談話の中で相手のいっていることを正確にききとったり、反対に相手に理解されるように発音するところの能力は、いまここでとりたてていう必要もないほど重要なことである。実際、語学習得の際の音声面の重要性は、いくら強調しても強調しすぎるといことがない。音声の媒介なくしては、第一義的なコミュニケーションが達成できないからである。しかし、いくら重要であるからといっても、実際の学習指導にあたって、あまり神経質に細密にわたりすぎてしまえば、かえって生徒の学習意欲をそこねるようなことにならないとも限らない。英語の発音はたしかに難しい。綴字と発音の差異が、たとえばドイツ語などと比較して、じつにはなはだしいものがあるからである。したがって、あまり神経質にこの面を強調しすぎると、逆効果となってしまうとも限らない。それでは、いった

いどの程度のことまで教えるべきなのであろうか。

初めに英語の学力の音声音について考え、英語の発音教育にあたって対象とすべきものは音韻論的音声、つまり示差的対立をなす音声、すなわち音素であるということのをべた。音素だとか、いや音韻論だとか、めんどろな術語を使うと、何か非常に難しいことになりそうだが、そしてまた、実際学問的な問題となると難しい議論があるのだが、そのようなことをぬきにして簡単に説明を加えてみたいと思う。

音素とは、一言語内で互いに意味の区別をなして対立をなす音を意味する。音韻論は、その言語内の音素の総体を記述し、かつまた、その配列の仕方を論ずる学問である。音韻論と音声学は密接に関係はあるが、言語記述の段階ではっきり区別せねばならないものである。音声学はわたしたちの耳に識別できる数の音声を意味に関係させずに記述し、その音の性質などを論ずる学問であるから、世界中のあらゆる言語の音声を包括して論ずることができるが、音韻論はそういうことはできない。何となれば、ある言語で示差的対立を示す音素は他の言語では示差的対立を示さない場合が多くあるからである。たとえば、日本語では非示差的である [l] [r] の二音は、英語では示差的である。したがって、一般音声学と同じような内容をもつ一般音韻論というような分野は考えられないのである。日本語は日本語で、英語は英語で、それぞれ独自の音素体系をもっているから、おのおの独自の音韻論が考えられることになる。

このそれぞれ互いに体系の異なった二言語の音素の総体を比較するということは、大きな意味があるのである。音韻論でたいせつなことは意味の区別をなして対立するという考え方であった。したがって、そのような示差的対立を示す音素の体系を比較するということは、二重の意味をもつことになる。この二つの考えは、外国語教育上実に大きな意味をもっている。たとえば、わたしたちが英語の音声を学ぶときに、その対象とすべきものは、まず第一に、示差的であるかないかという観点から、音素でなければいけないということになる。ある言語内の音素の総数は限られているから、わたしたちは英語のそれだけの数の音素の特徴をしっかりと学び、正しくききとったり、正しく発表できたりするよう訓練すればよいということになる。第二に、日本語と英語の音素の体系を比較することによって、日本語にない英語音素はどういうものか知ることが

でき、したがって、日本人にとってはそういう音素群が学習上困難点となるということが明らかになってくる。抽象的に書いたので、以上のことを具体例を出して説明してみる。

先にのべたように、音素とは、実際の発話における音声学的音声に音韻論的抽象を加えて得られたものである。音声学的段階では、どの音をとってもまったく等しい音は存在しない。それでもわたしたちが相手を理解できるのは、ある意味、ある特性を共有している幾多の変種の音声学的音声を抽象して、同じものとしてききとっているからである。また、わたしたちが理解されるには、意味ある特性をはっきりさせて発音することが必要である。それが正しくできれば、音声学的にみてかなり違った音となっても相手に理解されることができるようである。このことから、音韻論的音声、音素は発話の段階では音声学的音声であるということを付記せねばならない。

示差的対立をなす音素とは、音声学の見地からみて、ある意味、ある特性を共有しているある領域内に存在する多数の音の集りであるということが明らかとなった。たとえば、英語の [θ] は、音声学では無声舌歯摩擦子音とよばれ上歯の下の部分に、舌端または舌尖を軽くつけて、上歯と舌尖との間の幅の広い狭めに口むろを通して送られてくる呼気を通して作られる摩擦音である。この音の調音には、そのときどきの音声環境によって、当然のことながらいろいろの変種が考えられる。Aが、いま仮に上にのべた方法で [θ] を発音したとする。一方Bは、他の部分はAと同じように調音したが、いま舌尖を上歯の下端につけず、両方の歯の間に軽くはさんで発音したとする。よく注意してきくと、その聴覚効果は異なるが、しかし [θ] 以外の音を発音したとは絶対にきこえない。わたしたちには、A、Bともに大体等しい聴覚効果を与えるようにきこえ、二者の [θéŋkjə] は共に thank you とうけとられる。このことから、A・Bの発音は意味の区別をひきおこす相違をもっていないことになる。いいかえれば、音素 [θ] は、A・B二者の調音の差から生まれてくる、音声学的に異なる二つの音声をその中に含むのである。このようなA・Bの発音を異音という。その聴覚効果が [θ] である限りにおいて、[θ] の調音領域内にあるどの異音も [θ] とうけとられるのである。

ところが、今Cが thin を発音しようとして、th- を発音するときに、舌

端を上歯の下部につけないで、歯茎に近づけてせばめを作り、その狭めに呼吸を通じて摩擦させたとする。また一方Dが、この発音で、舌尖を歯茎の歯に近い所につけて呼吸を完全に閉鎖し、また、口蓋帆を閉じて鼻むろへ空気が行かないようにして、急に呼吸を破裂させて発音したとする。

さて、このときのA・B・C・D 4人の th- はどのような聴覚効果を生むであろうか。A・Bでは [θ (in)] と同じ聴覚効果を与えるのに比して、C・Dはそれぞれ [s(in)] [t(in)] と thin とは違った単語 sin, tin をそれぞれ発音したがごとき印象を与えるであろう。このときのC・Dの発音はもはや [θ] としてはうけとり得ない。なぜならば、C・Dの発音は意味の差をもたらし、[sin] [tin] を生むからである。

教室における発音指導においては、A・Bの発音の差は無視してもよい。何となれば、A・B間の差異は、意味の差別をもたらさないからである。Aの発音がもっとも正しい発音法であるからBの発音はいけないとか、Bの発音を外人がやっていたから、常に [θ] は舌尖を両歯の間にはさまなければいけないとかの厳密さは不必要なのである。教師がもっとも注意しなければいけないのは、C・Dのごとき発音である。C・Dのような発音では意味の差別が生まれてきて、もはや thin とは考えられないからである。したがって、C・Dのような発音のときは矯正をほどこさなければいけない。ただし、あまり神経質な矯正は、生徒を不必要に緊張させ、ひいては発音を難しいものと思こませたり、あるいは、発音に対する興味をまったく失わせたりするので注意しなければならぬ。

(2) 英語の発音教育にあたって、その対象とすべき個々の音声は、その音声体系の中にあって互いに示差的对立を示す音声、音素であることは(1)でくわしくのべた。教師は、発音指導にあたっては、その体系内にある個々の音声を正しく識別できるよう、そのおのおのの音声の意味ある特性をよく教え、正しく聞きとったり、また正しく調音して発音できるようじゅうぶんに配慮して指導しなければいけない。

そのとき、特に注意しなければならないのは、前に少しふれたように、日本語の音声組織のなかに存在しないいくつかの英語音声である。これらの英語音

声は、日本語に存在しないために、日本人にとっては学習の際の困難点を形づくることは言うをまたないであろう。そのような音声を学習するときにおかしやすい誤りは、それらと聴覚効果の似ている日本語音声と代替して発音しがちであるということである。

たとえば、前にあげた [θ] は、日本語の音声組織中に存在しない音声であるから、わたしたちは [θ]、[t] などで代替しがちである。また、よくひきあいに出される例に、[l] と [r] がある。舌尖を歯茎につけて、唇の両側または片側から呼気を通して調音されるところから、側音と名づけられている音声 [l] は、周知のごとく日本語の音声組織にないので、わたしたち日本人は、それと聴覚効果が似ている音 [r] に代替して発音しがちである。そのため、うっかりしていると、わたしたち日本人の [væli] は [væri] になり [lə:n] は [rə:n] になり、[kli:n] は [kri:n] になってしまい、英米人には意味のとれない語を発音することになってしまうのである。We caught some lice on her head は We caught some rice on her head となってしまっ、何のことかさっぱり意味がとれなくなってしまう。一方わたしたちの音声組織には [l] が存在しないので、また、もっと厳密には、[l] を発音する人もいるが [l] と [r] は日本語では示差的対立を示さないの、したがって、わたしたちの [l] に対する聴覚識別力も弱く、訓練されていない耳にとっては [klu:] も [kru:] も等しく響き、the crew solved the problem なのか、the clue solved the problem なのか、さっぱりわからなくなってしまふのである。このような現象は、特に早い速度でなされる発話の中で著しいことは、われわれが日常経験するところである。したがって、日本語に存在しない、いくつかの英語音声には、特別に留意して指導することがたいせつで、反復して正しい音声をきかせて聴覚識別力を養うと同時に、折にふれて、たえず生徒の注意をそれらに注がせ、正しい発音ができるようたゆまぬ指導が望まれるわけである。生徒は、ちよつと注意がゆるむと、近似の日本語音に代替して発音してしまう傾向が強いので、格段の熱意と忍耐が必要とされるのである。

(3) 英語にあって日本語にない子音は [f] [v] [θ] [ð] [ʒ] [ʃ] の六つである。これらについてどのような間違っただ発音が行なわれやすいか考えてみよう。

[f] 無声唇歯摩擦子音。この調音にあたって最も重要なことは、上歯と下唇とを軽く接触させ、あたかも上歯で下唇を軽くかむような気持で空気をその間で摩擦させるということである。ところが日本語には、このような調音の仕方による音声がないかわりに、上唇および下唇の両方の唇を接近させて、その間で空気を摩擦させて調音する [フ] がある。つまり、日本語音 [フ] は両唇摩擦音なのである。人によっては [f] の調音が難かしすぎて、なかなかできない人もある。それで、近似の日本語音 [フ] で代替しがちである。たとえば、fly [flai] はフライ [フライ] に、find [faɪnd] はフェインド [フアインド] に、field はフィールド [フィールド] またはヒールド [ギールド] などになりやすい。その他 for, four などがフォアまたはホア [フオ:] [フオ:] などに、few がフェウ [フユ:] またはヒユウ [ギユ:] などに代替されて発音されている例は、日常よく耳にするところである。この [f] の調音上たいせつなことは、上歯を下唇にあてるということで、その聴覚効果も両唇摩擦音 [フ] とはかなり違うので、生徒によくその違いに注意させる必要がある。最初は、上唇を指で上の方へつまみあげておいて、上歯を下唇にあてて発音するようにして練習したらよい。

[v] 有声唇歯摩擦音。この調音の方法は [f] と同じであるが、違うのは [f] が無声であるに対して有声であるという点である。日本語にはこの音がない。その近似の音としては、有声両唇摩擦音 [β] または有声両唇破裂音 [b] があるので、この両音による代替について注意しなければいけない。たとえば、very [véri] は [βéri] となりやすく、また [béri] と発音すれば berry となってしまう。vase [veis] は [beis] になれば base ということになり、意味の相違を来してしまうのである。[f] も [v] も、やや極端に上歯で下唇を深くかんで [f] なり [v] なりを発音してみせることも必要ではあるが、あまり強にかみすぎて、できてくる音が摩擦音でなくなって、破裂音となってしまうように注意しなければいけない。

[θ] 無声唇齒摩擦音。調音の仕方は(1)で述べたとおりである。この音は、わたしたち日本人にとっては、なかなか困難であり、とかく不注意でいると [s] またはごく稀に [t] などで代替しがちである。たとえば、非常に頻度のたかい think ですら、[θɪŋk] とはならず、[sɪŋk] (あるいは日本語流に [ʃɪŋk]) と発音されている場合が多く、I think が I sink にかわってしまつては、いったい何のことかさっぱりわけがわからなくなってしまうのである。[θ] が [s] にならないようにするために、最初の間は、舌尖を上下の歯よりも少し前方におし出して調音させるようにした方がよい。生徒自身に互いに相手の口をみさせ、舌がはさまれているかどうか確かめさせて発音させるとか、あるいはまた、手鏡で自分の口を見ながら練習させるとかの方法をとるのも良いことであろう。それから、もう一つ考えなければならないことは、

[θ] が [t] によって代替されないようにするということである。一部のアメリカ人(ニューヨーク以西に居住している一部の人々)の中には、[θ] を [tʰ] と発音する人もかなりあるので、その発音の模倣からか、あるいは聴覚効果がそれに似ているために、思わずそうするのか、[θ] を [t] に代替させる生徒もあるようである。しかし、正しい発音はあくまで [θ] であつて、[s] でもなければ [t] でもないのであるから、できるだけ正しい発音に近づけるよう反復練習が必要である。

[ð] 有声唇齒摩擦音。調音上注意しなければならないのは [z] [dʒ] および [d] による代替である。たとえば、this が [dʒɪs] や [dɪs] になったり、that が [zæt] や [dæt] になったりしないように注意せねばならない。しかし、[θ] [ð] の発音をするときの綴りは、いずれの場合も th を含んでいるので、th の綴りに注意させることはたいへんよい方法である。ところが th が必ずしも [θ] または [ð] に発音されるとは限らないので、その少数の例外を生徒に教えておくのもよいことであろう。次のような固有名詞は、[θ] にならないから注意を要する。

Thames [témz] Thomas [tóməs] anthony [ántəni]

[ʒ] 有声硬口蓋摩擦音。日本語では、実際の発話の際にはしばしばあらわれてくるが、日本語音声体系中には、この音は示差的対立を示さない。たとえば、[絵島] [edʒima] や [自学] [dʒigaku] は、実際上の発音はそ

れぞれ [eʒima] [ʒigaku] となるのである。したがって、この発音は、上記の [f] [v] [θ] [ð] の四音よりは習得がやさしいはずである。少数ではあるが自分では気づかないで [ʒ] を [dʒ] に代替して発音している場合もあるので、注意することが必要である。

[ɿ] 有声歯茎側音。日本人にとって、なかなか難しい音で有名である。大きな特徴は舌尖を歯茎につけるといことである。ところが、うっかりしているとすぐ舌尖が歯茎から離れてしまって、日本語のラ行の子音の、正しくは弾き音 [ɿ] になってしまうのである。だから、舌尖を歯茎から離さないようにして調音することさえ習慣となってしまうと、それほど難しい音とはいえないと思う。なぜならば、日本語ラ行子音 [ɿ] は、瞬間的には [ɿ] の位置をとり、すぐその後で舌尖が口蓋からはなれて弾き音となるからである。実際に難しいのは、むしろ [ɿ] よりも英語音 [r] なのであると思われる。[r] 音は、舌尖が発音器管のどの部分にも触れない音で、日本語ラ行子音とも相当異なっている。よく日本人は、[ɿ] 音ができないで [r] 音で代用するといわれるが、実際は [ɿ] も [r] もよくできないで、弾き音 [ɿ] で代用しているのである。それで、むしろわたしたちが注意しなければならないのは、[ɿ] [r] [ɿ] の三つの音を互いに区別することであろう。そのために、次のような発音を反復練習してみるのはいかに参考となるであろう。

① [ɿa ɿi ɿu ɿe ɿo] 日本語のラリルレロ

② [la li lɿ le lo]

③ [ra ri ru re ro]

④ [lɿa lɿi lɿu lɿe lɿo]

すなわち、日本語ラ行のおのおのの母音に、[ɿ] [r] [ɿ] の三つの子音をつけて発音し、区別がはつきりできるように何度も練習させるのである。ただ調音の仕方だけでなく、聴覚もならずよう、教師が適当に順序をかえて発音し、どの系列の音が指摘させるのも好ましい方法であろう。また、[ɿ] にはいわゆる前母音に共鳴する性格のclear [ɿ] と、後母音に共鳴する性格のdark [ɿ] があるが、dark [ɿ] の場合には、日本語の「ル」よりも「ウ」というようなつもりで発音したらはるかに正確さがますようである。

(4) 案外やさしそうで難かしいのは母音の発音である。子音の発音も同じように難かしいことは難かしいが、いちおう綴りをみればどのように調音すべきか、ある程度ははっきりわかる。ところが、母音にいたっては、一つの音声は多様な綴りで表わされるし、反対に、一つの綴りがいつも同じように発音されるとは限らず、いろいろの音声環境でいくつかの違った音声で発音されたりするので始末におえない。綴りから、ある程度までその発音は予測できるが、綴りは完全な指標とはなり得ない。こういうところに、英語母音習得上の困難がある。第二の困難は、子音は呼吸が発音器管のどこかで邪魔されて生ずる音であるから、その邪魔をする場所に注意すればよいのに対して、母音の発音においては呼吸はどこにおいても邪魔されることがないので、発音上の手がかりが不明瞭であるという点に存在する。母音の発音の手がかりは、もっぱら唇の開きぐあいとか、舌の一番高くあがる位置とか、唇のかっこうとかの漠然としたものに求められるので、調音方法の指導はなかなか難かしい。上の三つの手がかりになる要素がいろいろ組みあわされて、その相対的な程度によって、多様な母音が生まれてくるのである。母音の正しい音価を知るには、説明をきいたり音声学に関する本を読んだりするだけではふじゅうぶんで、もっぱら英米人の発音の模倣によることが一番良いと思われる。英語の母音をふきこんだ英米人によって作られたレコードに頼るのもよい方法であろうし、視聴覚器具のない所では、教師が informant の役目をせねばならないので、教師の発音はきわめてたいせつである。ともかくも、母音の完全な習得は、一朝一夕で達成は困難なのであるから、じゅうぶんな時間をかけて、ふだんのためまな練習が必要である。

母音に関して重要なのは、強音節の核になる母音である。強勢をうけない弱音節の母音は、強勢の消失のため弱化されて [i] または [ə] にかわる。たとえば、record [rékɔ:d] は名詞の発音であるが、動詞になると [rikɔ:d] となり、re- は [re-] から [ri-] へと弱化されるのである。man は単独では [mæn] であるが、postman では、その前の音節に強勢がおかれるので man は弱化され、[póustmæn] と [-mæn] から [-mən] と弱化される。この弱音節の母音が [i] であるか [ə] であるかのせんさくは unnecessary 議論である。少なくとも、生徒には強勢が失われた音節の母音は弱化されるということは教

えておかなければならないであろう。

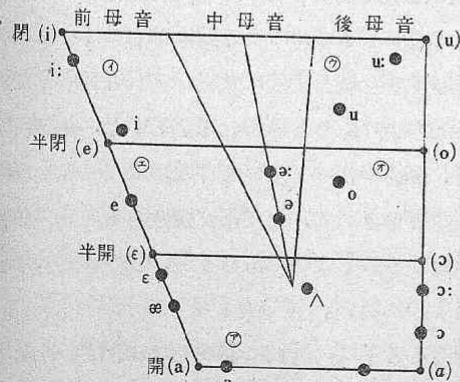
弱音節の母音に関連して生徒に教えておかなければならないのは、強形 (strong form) と弱形 (weak form) をもつ限られた数の語である。例えば、and を辞書でみると、[ænd, ənd, nd] とあって、おそらく生徒の方からも質問がでることも多いことと思う。この種の語の弱形は、強勢の消失により、母音は弱化されて [ə] となっているのが大部分である。その中でよく用いられるのは、a, an, the, that, there, some, or, to, and, as, at, for, from, of, than, am, are, do, does, had, have, was, were, can, could, must, shall, should, would, us, her, his, him, etc. である。どのような場合に強形が使われるのか、そして、どのような場合に弱形が使用されるのか、いろいろ状況によって異なるのであるから、英語を話したり読んだりするときに考えないでやると、聞く人に非常に不自然な印象を与える。このようなことは日常の英会話の指導とか、または、英語劇などの指導のときよく経験されることである。だいたい強形弱形両形をもつ語は、冠詞・前置詞・助動詞・代名詞・接続詞など、いわゆる機能語の範ちゆうに属するものである。今、can の例をもって示せば、次のようなものがある。

[kæn] Do all you can. [du: ó:l ju: kæn]

[kən] He can see it. [hi: kan sí: it]

[kn] I can do it. [ai kn dú: it]

[kɔ] I can call him. [ai kɔ kól: im]



() で示したのは Jones の基本母音

○ で示したのは日本語母音

さて話を本題の母音にもどして検討を続けてゆこう。

左図は、D. Jones の八基本母音と英語および日本語の各母音のだいたいの調音位置を示した、いわゆる母音三角形といわれる図形である。たては唇の開きを、横は口むる内の前後関係を示す。左の方が歯に近い方、右の方がのど

に近い方である。もう一つの要素、唇のかっこう、つまり平たい唇をするか丸い唇をするかが示されれば、ほぼ完全に母音が図形に記述できるが、それができないので、そのときどきに母音ごとに必要に応じて付記しなければいけない。日本語の母音（示差的対立を示す音素で音声学的音ではない）は、だいたいの調音位置に○で囲んでおいたが、実際の調音点はその周辺にある。英語の母音は、音韻論的解釈を施さない音声、すなわち音声学的音声で、D. Jones が英国の Received Pronunciation（以下 RP と略記する）におこる発音を標記したものを示してある。母音の記述に音韻論的解釈を加えると、その母音体系は、イギリスとアメリカでは違っているところもあってめんどうである（子音体系は殆んど両国ともに同じ）し、また、その音素の種類、数等において学者間でも不一致なところもあり、さらに大きな理由として、記号も見なれない音素記号を使わなければならなくなって指導上かえってめんどうとなるので、ここでは、わが国の英和辞典の発音標記に広く使われている、Jones が記述した RP の母音標記があらわす音声の調音位置を便宜上示すことにした。

（ここでは音韻論の考え方を基本にして述べてはいるが、上にのべた実際的な理由から、従来の英和辞典の発音標記の仕方を採用し、音韻記号のようなみられない記号を使用することを避けたことを、遅ればせながらここで断っておきたい。）

母音の正しい音価の覚え方は、この母音三角形の八基本母音の位置を基準にして、それと上下左右の距離をたえず比較することによって覚えるのいちばんよい。Linguaphone Records の中に、Jones による基本母音のふきこみがあるから、それをききながら基本母音の音価を正確に覚え、それと比較しながら調音位置を覚えるのが最も正確な方法であると思われる。しかし、生徒にはそれほどまでする必要はなからう。生徒にとってたいせつなのは、一にも二にも外人または教師の informant の音をきいて、ただただ摸倣あるのみである。そのときの目印として簡単に解説するのもよいであろうが、この専門的な説明はかえって生徒の負担になるかもしれない。

教室で生徒に英語の母音を教えるときに、特別に警戒しなければいけないのは、日本語母音との混同や対応ということである。調音位置が重複または近接しているためや、聴覚効果がかよっているという原因で、生徒が比較的やり

やすい英語の各母音と日本語の五母音との誤まった対応関係は、大略次のようなものになるようである。

- a) 日本語 [イ] [イー] は 英語 [i] [i:] に
- b) 日本語 [エ] [エー] は 英語 [e] [e] [ei] に
- c) 日本語 [ア] [アー] は 英語 [æ] [a] [ʌ] [o] [o:] [u:] に
- d) 日本語 [オ] [オー] は 英語 [ɔ] [ɔ:] [o] [ou] に
- e) 日本語 [ウ] [ウー] は 英語 [u] [u:] に

どの英語音をとっても、日本語音と調音方法が等しいものは存在しない。故に、左側に並んでいるどの日本語母音も、対応させた右側のどの英語母音とも等しくはない。この厳然たる事実気づかず、にその聴覚効果が似ているという理由から、生徒は無意識の中に、上に示したような対応関係を頭の中に作りあげているのではなからうか。たとえば chair [tʃɛə] や pierce [piəs] の [ə] が、いつのまにか日本語の [ア] になって、[tʃɛア] [piアs] となるような発音は、ただ単に中学生高校生にとどまらずして、何十年もの英語教育経歴をもつ教師においてすら、きかれることがあるのである。いったん、幼児期において習慣化した日本語の発音の障害は、このようにぬきがたいものである。この傾向は、英語の音声組織に関する知識もなく、また習熟度もすすんでいない中学生において特に著しいものがある。英語のどの母音をとりあげても、どの日本語母音とも、唇の開きぐあいや、舌の調音位置や、唇の丸めの有無や、舌のはりの程度などにおいて異なっているのである。異なりの程度がそう大きくないものは、英米人にはなまりとしてきかれて通じもしようが、その程度が非常に大きくなってくると、自分を理解させることが不可能という結果になるおそれがある。したがって、a) から e) に至る各例の対応は、事実とは非常に違っているのであるから、各列の個々の英語母音ごとに、左側の日本語母音とは、常に比較・対照・区別がされなければならない。

以下、個々の対応について簡単に問題点をながめていくが、まず第一に、個々の系列の検討にはいるまえに考えておかなければならないのは、日本語と英語とでは、長母音・短母音というときにその意味に本質的な違いがあるということである。日本語では「おばさん」[obasaN] と「おばあさん」[oba:saN] とか、「井田」[ida] と「飯田」[i:da] の区別は、いつに母音が長いか短

いかという点にかかっている。したがって、日本語は、母音の長さによって意味の相違を表わすことのできる言語、つまり、母音の長さが「音韻論的意味」をもつ言語であるといえる。ところが、英語は、D. Jones によれば母音の長短と母音の質の両方に音韻論的意味があるともいわれるが、アメリカの学者 R-M. S. Heffner によれば、英語の母音の長さには音韻論的意味がなく、質の違いに意味があるともいわれている。いずれにもせよ、質の相違という点が長さよりも重要であるように思われる。今日一般の見方としては、英語では母音の長さが、しだいに音韻論的意味を失ないつつあり、特にアメリカ英語においてこの傾向が著るしいということがいわれている。筆者の経験として、Where do you live? とアメリカ人にきいたとき、うっかりして leave [li:v] の [i:] を長さだけを短くして [liv] と発音してしまったところ、先方が leave ととききとったらしく、こちらの意志が通じなくて弱ったことがあった。あとで、先方がわたしの意のあるところを察して、“Ah, you mean, live?” といって、むしろ [e] に近いようにして [liv] を発音して、こちらの意味を確かめてくれた。この話は、質の違いに音韻論的意味があることを証明してくれる。

このような点になると、D. Jones の標記法の長母音と短母音の記号が同じだというのは、生徒に間違った知識を植えつける原因ともなるかもしれないので、教師は注意しなければいけない。少なくとも、短母音をそのままのばせば長母音になる、というような間違いは避けるようにしなければいけない。母音三角形をみればすぐわかるが、長母音は、短母音よりも口の開きが大きいということ、および長母音の方が短母音よりも舌がはるという音声学的事実があり、これが意味の相違をもたらすという点で音韻論的意味があるのである。

さて個々の系列の検討にうつってみよう。

a) 系列の対応

日本語の [イ] [イー] は英語音 [i:] の母音に近い。注意しなければいけないのは短母音 [i] で、[i:] の口かっこうで [e] を発音する気持で調音したら [i] に近くなるだろう。

b) 系列の対応

[e] [ɛ] はいずれも日本語 [エ] よりも口の開きが大きい。注意しなけれ

ばいけないのは [ei] であろう。日本語音 [エイ] が実際の発音では [エー] となりやすいので、それにひきずられて [ei] が [e:] にならないように注意すべきである。

c) 系列の対応

最も生徒が困難を感じる系列である。二個の日本語母音に対して、対応する英語音は六個（米語音では音韻論的には三個）もある。日本語の [ア] の調音領域をはるかにこえた領域内にその調音位置をもっている、この六個の英語音を相互に区別させることは、生徒には最も大きい困難点となることはいうまでもない。まず、日本語 [ア] に最も近いのは、[a:] である。これは [ai] [au] などの二重母音の第一音にあらわれる。[æ] は、[ア] になったり、[エ] になったりしないようにしなければならない。[a:] は [ア] の習慣から [a:] とならないようにしなければいけない。たとえば、father が [fá:ðə] に、path が [pa:θ] になっている例は教室では非常に多い。口を大きくあけて奥の方で調音するようにさせたらよい。[ə] [ʌ] は強勢の有無によってどちらかきまるといってよい。いずれも、先に書いたように [ア] とならないようにすることがたいせつである。[ə:] はなかなか難しいらしく、まず満足にできない生徒の数は、できる生徒の数よりも多いのではなかろうか。[アー] によって代用される傾向が非常に強い。中母音の調音は、日本人には難しいのかもしれない。米音 [ɜ:] についてはあとで述べる。

d) 系列の対応

[ɔ] が [o] に近い [オ] にならないように注意する。[ɔ] は [オ] よりも口の開きが大きく、丸く、かつ調音位置は奥よりである。[o] は二重母音 [ou] の第一音である。問題になるのは、b) 系列の [ei] と同じく、[ou] である。日本語 [オウ] は [オー] になりやすく、そのため [ou] が [o:] となって [ɔ:] との区別がなくなってしまう場合が教室で多く発見される。たとえば、cold [kould] と called [kɔ:ld] とか、boat [bout] と bought [bɔ:t] とか、あるいは so [sou] と saw [sɔ:] などの区別がなくなっている。この区別は、たしかに日本人にとっては難しく、よほど注意して、しっかり教えないと満足すべき効果が得られなくなる。この対立識別の問題は、c 系列の母音の異同識別問題とならんで、第一級の発音問題となると思われるが

過去5か年間の学力検査問題には一度も出題されていない。

(5) 今まで、子音と母音について、英語と日本語の音声組織の相違からくる、日本人にとって習得上困難点を構成する英語の各音について検討してきた。ここでは、同じようにわたしたち日本人にとって、やはり学習上困難点となるもう一つの面について簡単にふれておきたい。

それは、同じ音素として日本語にも英語にもともに存在する場合においても、英語の音素には、それぞれの分布をもったいくつかの異音が存在し、日本語のそれに相当する音素にも、それぞれの分布をもった異音があるので、両者の異音の分布位置の大部分がだいたい一致しても、一致しない点がいくつか当然考えられるわけである。たとえば、[tin] は日本人には [tʃin] となりやすい。なぜだろうか。英語 [t] に相当する音素 [t] が日本語にも存在するが、日本語 [t] は [i] の前におこらず、日本語では異音 [tʃ] がおこるからである。これから、tin と chin の対立が識別できないような事態も生まれてくるのである。同じように、日本語では [i] の前に [s] [z] [d] はおこらず、おのおの異音 [ʃ] [dʒ] [dʒ] がおこる。このため、she と see の区別、geal と zeal の区別、jig と dig の区別が難かしい。子音では、まだほかに鼻音の問題などもあるが省略して、母音について考えてみる。母音の位置的異音として注意に価するのは、日本語の [i] [u] で、これらは無声の子音の前きたときは、無声化したり、脱落したりすることが多い。たとえば、「聞く」

[kiku], 「莖」 [kuki] など。この転用が英語におこると、chicago の第一母音が無声化されたり脱落したりして、[ʃiká:gou] または [ʃká:gou] となり、ひどい外国訛りときかれたりすることが多い。

ともかくも、教師が注意しなければならないのは、日本語の発音の型が英語に移されないようにするということである。

(6) 音声に関して互いに示差的対立を示すものは、今まで述べてきた子音や母音以外にもまだある。それは、音調とリズムよりなるイントネーションや強勢である。

イントネーションについては、現状のペーパーテストの方法では、この面の

検査を行なおうとするには、いろいろ技術上の困難点があり、またイントネーションの型にも多様な変化があって、*situation* の相違とか、話者の心的状態のいかんによって、いろいろにその型が変化するので、この面の検査問題を現行の高校進学テスト問題中に含めるのは、大いに考慮すべき余地がある。たとえば、*yes, no* で答えられる *general question* では上昇調が使われ、*yes, no* で答えられない疑問詞ではじまる *special question* では下降調が使われると一般的にいわれているが、これは、はたして正しいことであろうか。というのは、*general question* でも下降調でのべられる場合が多くあり、実際の発話では *special question* でも上昇調でのべられている場合にめぐりあうことがままあるからである。このような問題点のあるものは、現行のペーパーテストの方法の検査では問題としては不適當と思われる。しかし、そうはいつても、イントネーションは、今まで述べた個々の子音や母音と同じように、大きな音韻論的意味を有するものであるから、指導上留意しなければならないのはいうまでもない。

この種のもので、テスト可能なものは強勢の問題のみである。強勢について問題になることは、前にこの問題の検討のところでのべたが、ここでも少し補足しておこう。日本語の単語で示差的であるのは、高さのレベルであるが、英語では強勢である。ここから、日本語は高さアクセント (*pitch accent*) の言語であり、英語は強さアクセント (*stress accent*) の言語であるといわれるのである。日本語の単語には強勢の有無は非示差的である。日本語で強勢があらわれてくるのは発話の段階においてである。したがって、生徒がこの強勢を識別理解することに、ある程度の困難さが伴ってくることもまたやむをえないことである。たとえば、*between* [bitwí:n] を第二音節に強勢をおいて読むように何度訂正しても、けっきょく [bítwin] となってしまうてこまる生徒とか、実際に自分では正しく *betwéen* と発音しているのに、いざ強勢符をつけさせてみたら *bétween* とつけた生徒などは、明瞭に日本人の強勢の識別理解に対する困難さのほどを証明しているものといえよう。アメリカ構造言語学では、強勢の対立に四つの段階を区別しているが、この段階を明確に識別することができるには、わたしたち日本人はよほどの訓練をうけなければならないと思われる。中学校の段階では、強勢と弱（または無）強勢の二つの対立

関係に注意させるだけでじゅうぶんである。文強勢 (sentence stress) についても、発話の situation や意味の関係上、特別に卓越 (prominence) を与えて発音されるものがあるということにも注意させる必要がある。(33年度の問題〔4〕イ・ロ・ハ参照)。また問題の性格上、単語が音節ごとに分綴されて出されることがあるが、みなれない形に当惑しないよう、ふだんから注意を与えておくことが望ましい。また、これに関連して、音節ということも教えておいて、音節はその核になる母音一個と子音からだいたいできあがっていること、単語が行末にさしかかって途中でできるときは音節の境界でできること、強勢は音節にくること、などの事項も折にふれて教えておいた方がよいかもしれない。

なお、蛇足かも知れないが重要なことは、日本語と英語のリズムの相違ということである。英語のリズムは強勢拍子リズム (stress-timed rhythm) といわれており、強勢と強勢の間にいくつ音節があっても、強勢と強勢との間の発音に要する時間は等しいのに対して、日本語は音節拍子リズム (syllable-timed rhythm) とよばれ、各音節の発音に要する時間はだいたい等しいのである。このリズムの様式が違っているので、この点にも注意して指導するのが望ましい。

(7) 日本語の音節構造と英語の音節構造とが違っていることから、発音上の問題点が生じてくることがある。日本語の音節構造は、C (子音) + V (母音) の構造をとり、ン [N] の場合を唯一の例外とする。一方、英語の一音節語の中で最も頻度数の多い型は C_1+V+C_2 の構造である。単語の種類によって、 C_1 が strike [straik] のように三つの子音連続からなりたったり、 C_2 が glimpsed [glimpst] のように四つもの子音連続からできあがつたりする。今、 C_1 、 C_2 とも各一個のとき、 C_2 の子音の発音に困難が生ずるときがある。日本語では、子音が単独であらわれたり、語尾が子音で終わったりすることがまず皆無に近いので、cat の [t] にかけてな母音をつけて [kættō] というように、日本語の C+V の音節構造にあわせて発音しやすいのである。たとえば、but* [batto]、and* [ando]、Smith* [sumis] などと誤った発音は稀であるにしても高校生の中でもきかれることがある。この現象は、当然のこ

とながら、語頭、語尾の子音連続にまで派及してみられることである。strike が * [sutoraikku] になったりするの、音節構造の違いだけでなく、アクセントカリズムの違いにもその原因が求められるのかもしれない。

(8) 語形変化中、動詞の三人称単数現在（関連して名詞の複数語尾、名詞の所有格語尾）の -(e)s の発音、および動詞の規則変化語尾 -ed の発音は、あいまいとか、でたためにならないよう、しっかりした訓練を施すことがたいせつである。これらの語尾は、英語においては、それぞれ構造上の意味を合図する重要な構造点であるけれども、これらは、いずれも強音節を構成しないため、どうしても発音上正確を欠いたり、あるいはまた、全然発音されないでいる場合が多い。事実、はたして何人の生徒が正確に発音しているかは疑問としなければならないであろう。高校の新入生で、これらの語尾が、めっちゃめっちゃな者がたくさんいることは毎年経験するところである。32年度〔1〕イ・ロの問題は -ed の発音と名詞複数語尾 -s の発音についての問題であるが、正答率が60%で思ったより悪いし、30年度〔1〕=の三人称単数現在の語形 reads を挿入する文法問題にいたっては、正答率が僅かに22.6%にしかすぎなかったということは、日常の訓練においてこの面に徹底さが欠けていたということにもその原因の一端があるのではなからうか。

(9) 今まででは、日本語の音声組織と英語の音声組織とを比較して、日本語の音声組織中に存在していないため、日本人が習得上困難を感じる英語音声についてのいろいろの面をあげて検討してきた。この項では、特に日本人の立場からみて、英語の音声体系内において、わたしたちが学習上混同をおこしやすく、そのため、その対立の識別に特別の配慮をしなければならない音声対立の組を列挙してみる。

a) 子音間の対立

- ① [f]:[h] 無声唇歯摩擦音：声門摩擦音
force : horse, fanned : hand, fate : hate, etc.
- ② [v]:[b] 有声唇歯摩擦音：有声両唇破裂音
vase : base, van : ban, very : berry, etc.

- ③ [θ]:[s] 無声舌歯摩擦音:無声齒莖摩擦音
thin: sin, thick: sick, thought: sought, etc.
- ④ [ð]:[z] 有聲舌歯摩擦音:有聲齒莖摩擦音
thane: Zane(名前), then: Zen(禪)
- ⑤ [z]:[dz] 有聲齒莖摩擦音:[d]+[z]
英語音[z]はあとに母音をともなわないときは,[ズ][dz]に代用されがちである。はたして, zoo [zu:]を正しく発音できる人は何人いるであろうか。日本式に[ズー][dzu:]となってしまう人が多いことは日常よくきかれる誤りである。sees [si:z]:[si:dz], flies [flaiz]:[flaidz], etc.
- ⑥ [l]:[r] 有聲齒莖側音:有聲齒莖摩擦音
long: wrong, law: raw, lane: rain, lie: rye, etc.
- ⑦ [m]:[n] 有聲両唇鼻音:有聲齒莖鼻音
日本人にとって, 語尾がこの二種の子音で終ることがないので, この両者の語尾を区別することが困難である。
them: then, comb: cone, warm: warn, etc.
- ⑧ [ŋ]:[ŋ] 有聲齒莖鼻音:有聲軟口蓋鼻音
これも語尾の対立識別に日本人は困難を感じる。
pin: ping, sin: sing, win: wing, etc.

b) 母音間の対立

- ① [u]:[u:]
pull: pool, bull: bool, etc
- ② [i]:[e]
この区別を明瞭にしない方言圏に住む本邦人にとって, 特にこの対立をはっきり区別させることがたいせつである。
tin: tén, bit: bet, hill: hell, bill: bell, etc
- ③ [i]:[i:]
live: leave, mill: meal, it: eat, sin: seen, etc.
- ④ [æ]:[ʌ]
cap: cup, ran: run, swam: swum, bat: but, etc.
- ⑤ [æ]:[e]
bad: bed, than: then, lad: lead(鉛), pan: pen, etc.

⑥ [ʌ] : [a:]

最小対立 (minimal pair contrast) をなす例がない。

⑦ [e] : [ei]

led : laid, let : late, ken : cane, sent : saint, etc.

⑧ [ɔ:] : [ou]

caught : coat, bought : boat, cawed : code, ball : bowl, etc.

c) 半母音と母音の対立

① [w] : [u]

[w] は [u] の発音よりも唇を前につき出すようにして唇をつぼめて発音するときに 出る音で、持続音ではなくて、ある音から他の音に移行するときにあらわれてくるわたり音 (glide) である。[w] は、その聴覚効果が [u] に似ているから、[w] 音の調音をしないで、いきなり [u] から始める生徒が多い。wolf [wulf] が [ulf] に、wound [wu:nd] が [u:nd] に、wool [wu:l] が [u:l] にならないように注意する。

② [j] : [i], [e]

英語前母音中で、舌の位置が最も高いのは [i:] である。[j] は [i:] よりもより高い調音位置をとり、後続する [i] [e] に移るときにあらわれてくるやはりわたり音である。[j] が消失してしまって、yes が [ies] に、year が [iə:] に、yellow が [iélou] にならないように注意せねばならない。

⑩ 外国語の発音を学ぶときには、もちろんいろいろの方法が考えられるが、特に推奨されるのは視聴覚器具の利用である。外国人のふきこんだ発音練習用のレコードや会話練習用のレコードをたえずきいて英語の発音になれるとか、あるいは、テープレコーダーによる発音練習などは、すでにたいていの学校で実行していることと思われる。最近携帯用のテープレコーダーが普及してきて自由に英米人からふきこんでもらうことができるようになった。これらの器具を使ういろいろの利用法が考えられるが、次のような方法などは耳の訓練上大いに効果があるのではないかと思う。

今まで、いろいろ細部にわたって、英語音の中で、わたしたち日本人にとって間違いやすい音声、混同をおこしやすい音声についてのべてきた。一つは、

個々の示差的対立を示す音声を英米人がふきこんだレコードによってききながら、発音練習を行なってみることである。このとき、事前事後にあたって、教師から調音法について注意やら解説を与えるようにする。また、他の有効な方法としては、最小対対立 (minimum pair contrast) をなす各語、各句、各文などを二ないし三個組にして英米人からテープにふきこんでもらい、それを再生して生徒に識別させるやり方である。R. Lado は Test of Aural Perception for Japanese Students (大修館、英語教育シリーズ 16 西岡淑雄訳註、R. ラドー著「言語科学と言語テスト」pp. 58~77) という論文の中でまず日本語と英語の音声組織を比較して、その比較から日本人学生にとって困難点となる音素をあげ、その対立関係を聴取させ識別させるテスト問題を考案している。このようなテスト問題を参考にして、中学生向きに再編成しなおして、英米人にテープにふきこんでもらい、生徒をテストしたり、あるいは、それをモデルにして発音練習させたりする方法は、ただ単に音を個々の分離された音とせず、単語とか語句とか、または実際の発話の中々とらえていくようにさせるので、最も科学的かつ実用的な方法であると思われる。ただひとつの参考として視聴覚器具の利用の仕方を一、二あげたが、生徒の能力・弱点などを考慮して、教師側においていろいろの利用法を考案することが望ましい。

(II) 英語の綴りは、一字一音の理想的な音素文字とははなはだしく遠ざかっているので、綴りをみて正しく発音したり、あるいはまた、発音をきいて正しく綴ったりする作業が、英語学習上の大きな要素の一つとなっている。あまり綴りが発音と違っているので、イギリスおよびアメリカでも実際の発音に綴字をできるだけ近づける運動が行なわれているが、これは問題にいろいろ複雑な要素が含まれているので、とても一朝一夕にできることではない。もしも、綴字と発音に整然とした対応の法則がうちたてられれば、この問題に対する悩みも幾分は解消されるであろうが、実際上は、そのたてられた法則自体が複雑多岐で、かえってその法則の暗記に多大の精力を注がなければならないのが実状である。

たとえば、34年度〔1〕イの問題の ea の綴りは、7通りの音声で発音されるのである。

- ① [i:] teach, beach, beneath, steal, etc.
- ② [e] dead, head, death, breath, health, heavy, etc.
- ③ [iə] hear, fear, dear, tear, near, etc.
- ④ [eə] bear, pear, tear (v.), etc.
- ⑤ [ɜ:] earn, learn, earth, search, heard, etc.
- ⑥ [ɑ:] hearth, heart, hearken.
- ⑦ [ei] break, great, steak, yea の四語。

(ただし、③④⑤⑥は ea+r の際におこる発音である。)

したがって、これこれの綴りは、これこれの発音になるとか、反対に、これこれの発音は、これこれの綴りによって表わされるとかの法則の暗記的作業はいたずらに生徒の英語学習上の負担を増大せしめるものであるから、必要最小限度に留めておいた方がよい。たとえば、house を [hʌʊs] とよく間違う生徒には、ou の綴りは [au] と発音されることが多いと教え、out, loud, count, hound, county などの例を与えるなどにとどめておいた方が好ましいと思われる。それよりもたいせつなことは、中学校の段階では、そのときどきにあらわれてくる新しい単語の正確な発音をそのつど教え、その単語の綴りと音とを密接に関係づけて覚えさせ、その綴りをみたときに反射的に正確な発音ができるよう指導することがたいせつなことである。折にふれて dictation のテストを行なうのは大いに効果があるので、労を惜しまずにやつてやる必要があるであらう。

次に、黙字については数も限られているので、少し整理して参考までに示してみよう。

① 黙字の b

同じ音節の m につづくとき b はほとんど常に黙字である。bomb, climb, tomb, limb, comb, etc. その他 debt, doubt, subtle など。

② 黙字の c

Czar, victuals [vɪtʃl̩z], muscle, scene, scent, etc.

③ 黙字の d

黙字となりやすいのは、n と h, l, r, w, y を除いた他の子音との間に d があるときである。handkerchief, handsome, grandfather, grandmother, etc.

④ 黙字の g

語尾にある m または n の前では黙字である。

benign, sign, reign, foreign, feign, resign, sovereign, etc.

語頭であって次に n が続くときも黙字である。

gnaw, gnat, gnash, etc.

⑤ 黙字の k

語頭で次に n が続くとき。know, knot, knee, etc.

⑥ 黙字の l

l は a, o が前にあり、後に唇子音や後舌子音があるとき黙字となる。

calf, half, almond, alms, calm, palm, chalk, talk, stalk, walk, could,

Holmes, folk, yolk, etc.

⑦ 黙字の n

語尾にあつてその前が m のとき。hymn, condemn, solemn, autumn, etc.

⑧ 黙字の p

ギリシヤ系の語にみられる語頭の p の次に n, s, t がくるとき黙字。

psalm, pneumatic, pneumonia, ptolemy, etc. その他 cupboard, Hepburn,

⑨ 黙字の s

isle, island, aisle, rendez-vous, Illinois, Arkansas, etc.

⑩ 黙字の t

この文字は s, f と l, m, n との間にくるときは黙字である。

castle, wrestle, whistle, Christmas, Christen, listen, hasten, etc.

その他 boatswain [bóusn], waistcoat, mortgage, etc.

⑪ 黙字の w

r の前にある w は黙字である。

write, wrong, wrap, wring, etc.

その他 two, whom, sword, answer, boatswain, etc.

(12) 新しい学習指導要領では、発音指導にあたって、中学校二年からその補助的手段として、International Phonetic Alphabet (以下 IPA と略記する) による発音記号を教えることになっている。二年・三年とこの二年間のうちに、発音記号の示す音価に習熟するという事は非常にたいせつなことであ

る。正しい発音を習得するための典拠となるものは辞典である。そして、たいいてい、どの辞典も発音標記は IPA でなされているから、IPA の発音記号に習熟していなかったら、正しい発音は決して覚えられないことになってしまうからである。

次に発音記号は音素記号であることが望ましい。なぜならば、外国語学習の際に、音声面でその習得の対象とすべきものは、示差的対立をなす音素であるからである。ところが、この観点からみて、現在わが国で使われている辞典中この条件を完全にみたしているものは皆無である。音韻論の理論が英語教育にとりいれられてきたのが戦後のことであることを考えれば、残念ながら無理からぬことといわなければならない。

わが国に現在使われている辞典の大部分は、D. Jones が記述したイギリス南部に行なわれている RP の発音標記を主体にし、折にふれて、英音にはない特別な米音には、たとえば、母音+r におこる米音には反転音をあらわす特殊記号 [ʔ] を使うなどして、その発音標記をおこなっているのである。戦後の傾向として、イギリス人と接触するよりはアメリカ人と接触する機会が多いので、英国音と米国音に差があるときに、むしろ米音を第一発音にし、英音を第二発音にする辞典がふえてきたようである。わが国で権威ある発音辞典として認められているのは、D. Jones : An English Pronouncing Dictionary と J. S. Kenyon & T. A. Knott : A Pronouncing Dictionary of American English である。前者は英国の RP を記述したものであり、後者は米国の General American を中心にして、それに代表的な方言の変種の発音を附加して記述したものである。いずれも、たいへんりっぱな英音および米音の標準的な発音辞典ではあるが、厳密に音韻論の立場からみると、音声学的記述と音韻論的記述の混同がみられる。また、Kenyon のものは、IPAに加えてアメリカ音声学独得の記号も使われているので、その標記法をそのまま教室に持ちこむことは厳にいましめなければいけない。これらの音声学者の記号間の正確な音価の対応関係をはつきりさせ、いったん教科書で使われている発音記号にかきなおして生徒に与えるように配慮することが必要である。これらの辞典は、たとえ音声学的段階の精密標記が行なわれていて、音韻論の立場からみ

て不完全であるにせよ、英語音声の学習にとって、はかりしれぬ恩恵を与えてくれこそすれ、決して弊害をもたらしたり、障害になったりするものではない。上記の発音辞典は、教師が常に座右において参照すべきものである。

わが国で使われている英和辞典の発音は、いずれも上記（特に Jones）のものに典拠をおいて標記されている。さきほども述べたとおり、発音記号の習得には多大の意味があるのである。発音記号に完全に習熟すれば、そのことがそのまま英語の音組織の習熟へ大きく踏み出したものといえるのである。中学生の段階では、個々の発音記号を相互に正しく区別して発音できればよい。綴りをみて、あるいは発音をきいて、すぐに発音記号に転写できるというようなことはもちろん必要ではない。眼目とすべきことは、発音記号のあらかず音を正しくつかみ、他の発音記号と区別して発音できるということである。

(13) 最後に、英語の発音を学んだり教えたりするときにおこってくる問題としてあげられるのに、英音と米音とをいかに取り扱うかという問題がある。イギリスで行なわれている RP の音声体系はそれはそれなりに、またアメリカの標準語とみなされる中西部の General American の音声体系もまたそれはそれなりに、互いに独立した自己充足的な一つの完全なる体系をなすのである。したがって、教師は発音指導にあたっては、英音で自分の教える発音を統一するのか、米音で自分の発音を統一するのか、はっきりときめてかかる必要がある。両方の体系がごっちゃになったまま教えられるということになれば、習う側の生徒に大きな混乱や弊害をもたらすことになるであろうし、ごっちゃな発音で会話したら、ひどいなまりとなったり、自分の品位をおとすような事態をひきおこさないとも限らない。ともかくも、教える発音を教科書に準拠してどちらかに統一し、折にふれて変差のある他の体系の音を附加するようにすることがたいせつである。

発音問題を扱ってずいぶん蛇足のようなことをたくさん述べてきたが、だいたい音韻論的立場から、日本人が英語の発音を学ぶにあたって留意しなければならない点を、ふじゅうぶんながらいちおうは尽しえたかと思う。まだ述べた

らず、意にみたぬところが多々あるのであるが、お互いに研究しあってゆきたいものである。なお、非常に気にかかるところであるが、音韻論の観点から論じておりながら、音声学の段階の音声と音韻論的段階の音素の記号の表示を無差別に〔 〕であらわしたのは、現状にできるだけマッチしようとした心がけた理由による。正しく英語の音声を生徒に教えるには、教師の側においても英語音声学および英語音韻論の知識が必要なのではなからうか。したがって、教師は少なくとも、上の関係の本は一冊はぜひ読み、座右において参考にする必要があると痛感するものである。

Ⅱ 英語の骨格をなしている構造

日本語と英語は、語系が非常にちがうので、structure を学ぶのが重要事項となる。ところが生徒はstructureになかなか関心を向けず、とかくword-centeredになる。The tail wags the dog. にはtail=しっぽ、wag=ふる、dog=犬、と反応し、この三語をどのように並べれば、日本語として意味のおおる文になるかと考えて、「犬がしっぽをふる」とやる。ちがうといわれると「しっぽをふる犬」とやる。これでは、英語の単語は知っていても、英語は全然知らないというほかはない。

文には、その structure を示す信号がついている。その信号に正しく反応し、あるいはその信号を正しく使用することができるようになることが、英語学習の一つの大きな目標である。その信号は、語の属する word-class, function words, 語の位置、語形、音調など、さまざまな形をとる。中学生には、どれだけの信号に習熟させればよいであろうか。概略の表を作ってみよう。

1. 基礎文型の信号

英語は普通 主部と述語から成る。

- ・主部は普通、名詞が核となる。したがって、ある語が名詞であることを知ることが、一つの信号を覚えることになる。名詞の中には、名詞特有の形体を

もつものがあるので、未知の語でもその形体によって名詞であることがわかる場合もある。また、名詞特有の語形変化があり、次に名詞がくることを示す **function words** によって名詞であることがわかる場合もある。

その名詞が核となっているひとまとまりが、主部であることを示すものはその位置である。

- 述部は普通、動詞が核となる。したがって、ある語が動詞であることを知ることが、一つの信号を覚えることになる。動詞の中には、動詞特有の形体をもつものがあるので、未知の語でも、その形体によって動詞であることがわかる場合もある。また、動詞特有の語形変化があり、次に動詞がくることを示す **function words** もある。
- 主部の名詞と述語動詞の tie 関係、語順、**function words** によって、その文が、平叙文（肯定、否定）、疑問文、命令文、感嘆文のいずれであるかが示される。

2. Word-class と **function words** による信号

1で述べたことからわかるように、**word** の属する **class** を知ることが必要である。名詞は文中において、主語となる以外の機能も果すから、単に名詞であることを知るだけでなく、名詞が文中においてどのような働きをするかを知る必要がある。他の **word-class** についても同様である。**function words** については、個々についてその意味と用法を知らなければならない。

このような練習を積んでおれば “But me no buts.” や “Don't uncle me.” に出会っても対応できる。“That's fun” の fun=interesting と覚えれば We had fun yesterday に対応できない。しかし、That's fun を習うとき、fun は名詞だよと教えられて fun を使いこなせる生徒は天才ともいうべきであって、funは That's fun のようにも使い、We had fun yesterday. のようにも使うと教える方がはるかに効果的であると思う。たいせつなのは文法用語ではない。

(1) 名 詞

単数形・複数形：日本語とちがって、英語は単数が複数かのわくを離れるこ

とは不可能である。countable か un-countable かを明らかにし、countable はその単数形・複数形を覚える。この語形は structure の大きな指標になる。

所有格:

- (2) 代名詞 これは文中において名詞とほぼ同じ機能を果たす。代名詞は context によって何を指すのかいろいろ変わるので、そのへんをしっかりとつかまなければならない。

人称・数・格

- (3) 動詞

時制・態・法

動詞型:

動詞は、文の骨格をなす場合が多いので、その pattern に習熟しなければならない。

Cats can see in the dark. I saw him yesterday. I saw him enter the room. I saw him entering the room. I saw him off. He saw at once that he had made a mistake. See (to it) that my room is cleaned. というように、同じ see でもどの pattern で使われるかによって意味が異なる。単純に“see”「見る」では役に立たない。この pattern で使われればこのような意味だ、このような意味を表わしたいときは、この pattern を使う、というように覚えていなければならない。また、最後の二例は See の次に同じく that clause が来ているが、意味がちがうのだから、いつも頭を働かしていることが必要である。

その動詞の pattern は定まっている。文法的にいえば二つの意味にとれるということは、まずない。……as if they were invited guests を「客として招かれた」と考えた者がいるが、これは誤りである。He was considered a fool. と同じに考えられることにはならないのである。invite には VOC の pattern がない。(これが as if he were an invited guest となっておれば、このような誤解もなかったのであろう。)この際、主格補語だ、目的補語だというような文法用語を持ち出して論じ

ても、不可能が可能になるわけではないのである。

(4) 形容詞

形容詞型：

比較級・最上級：

(5) 副詞

比較級・最上級：

(6) function words

3. 修飾構造

(1) 名詞が head の場合

a) 形容詞+名詞

He is a kind man. の a kind man は冠詞を別にすれば、語順は日本語と同じであって、生徒の理解は容易である。a hard stone に引かされて a hard student にはやや抵抗がある。A sick room は教師の考えるほど生徒の受動的理解には困難はないようである。a public school boy には、書き表わし方によってげん惑される。一面において、同じような「形容詞+名詞」でも、種々の modification 関係があることを実例によって教えることが必要であるが、また一面、たとえば“hard”にも種々の意味合いのあることを教えなければならない。また、stress の置き方によって意味が違うこともあるので具体的に教えるべきである。(形容詞が descriptive force を持つ場合の形容詞+名詞は、even stress といっても、名詞の方に強い stress が置かれるくらいなのに、a táll bóy のようにいう生徒がずいぶん多いようである。)

This book is interesting. の this や This is my book. の my の品詞などについては異説もあるが、便宜上この項で取り扱う。日本語ではこれ、このとなるのに、this や that は primary としても secondary としても同形なので、生徒は、はじめはなじめない。I, my, me, mine と暗記している生徒は、my book に対して、まず、I=私は(が)、my=私の……とやってみないと反応できないことがある。反射的にできるまで

訓練すべきである。日本語ではよく「本が2冊」というので two books の順につまずく者もいる。

- b) 名詞+名詞: a stone bridge, a chalk box,
a truck driver, Jack's pouse
c) ~ing+名詞: a sléeeping cár, a sléeeping dóg
d) ~ed+名詞: a broken window

以上は比較的生徒にわかりやすいが、修飾語(句)の後置となるとかなり抵抗がある。

- e) He was a man kind to everybody.
f) The man there is my uncle.
g) I met him on my way to school.

The man thereを「あそこの男」といえば、『“there”は「(あ)そこに、(あ)そこへ」でありませんか』という疑問がでたり、「あそこにいる男」というと、いるに当たる語がないと疑問を持つ生徒もいる。on my way to school 学校へ行く途中(登校の途中)というとき、「行く」に当る語がないという。

- h) The boat made by Jack moved very fast.
i) It was a chart showing the results of the test.
j) He is the tallest man that I have ever seen.
He flew in the airplane they made for twelve seconds.

- (2) 動詞が head の場合
(3) 形容詞が head の場合

4. 語 順

普通の場合の語順
特別の場合の語順

5. noun-equivalents 等

6. apposition, extraposition

細部は省略したので、明瞭でない点もあることを恐れるが、一応これで尽したと思う。

以上の項目にてらして学力検査の成績を見ていくことにするが、各項目は互いにからまり合っているので項目ごとに述べると重複が多くなる。そこで、項目の順にとらわれないで述べることにしたい。

30年度〔1〕

正答率 イ70.3 ロ94.6 ハ47.9 ニ22.6 ホ36.1

〔1〕つぎのイ、ロ、ハ、ニ、ホ、の____の上に、適当な語を一つずつ書き、それぞれ完全な文にしなさい。

イ. What is this? It is _____ apple.

ロ. Are you a schoolgirl? Yes, I _____ a schoolgirl.

ハ. Do you go to school on Sunday? No, I _____ go to school on Sunday.

ニ. What does your father read? He _____ a newspaper.

ホ. Did Taro stand up and tell his story? Yes, he stood up and _____ his story.

イ. What is this? とあって、次に It is — apple. となっているのだから即座に an を入れた生徒が多かったであろう。それで満点である。apple のところまで見ないで、あるいは見てもそれが母音ではじまる語であることをうっかりして、a を入れた生徒もいたであろう。それでもかなり structure がわかっているといわねばならない。というのは、そこまでできるためにはもちろん生徒は意識しないし、意識する必要はないのであるが、is と this の tie 関係、その位置、primary であると同時に疑問の信号である what、の信号に正しく反応し、It is の信号、apple が名詞であることによる信号にも正しく反応し、apple の前には「不定冠詞」（もちろんこの術語は知らなくてもよい）という function word を入れなければ、この文全体としての信号は完全でないと判断したからである。

ところがまた、無意識的に上のような判断をせずに、なんとなく an あるいは a を入れた生徒もいたことであろう。ここが将来伸びるかいなかのわかれみちになる。

ロ. Are you...?ときたからには、(Yes, I am...にきまっていると反応すれば、満点である。その背後には、Are と you の tie関係による信号、位置による信号、youが何を指すか、Yesは何を伝える信号か、Iは何を指す信号か、areの形によって示される tense や mood, などを理解し、この際 I には am をつければ答の信号として完全になることを理解していることが存在しているのである。

ハ. 上と同様に、Do you...? ときたから No, I don't ...と反応すればよいわけである。正答率が47.9%と低いのは、do not とは反応できるが、それでは二語になるのでゆきづまり、don'tが思い浮ばなかったためであろう。

ニ. これも同様does your father read...だから、He reads...と反応すればよいわけである。きわめて簡単なはずであるのに、正答率は22.6%といちじるしく低かった。これはどうしたわけであろうか。 what, does, your, という三つの function words の用法を知っており、verb pattern の知識が多少あれば、かりに fatherとread が未知の語であっても、fatherは名詞、read は他動詞くらいことは、わかるはずである。tie 関係からしてwhat が主語となる場合もあるが、ここではそうでないことは、答が He _____ a newspaper. となっていることを見ればわかる。(newspaper が未知の語であっても、その前に aがついているからこれは名詞だとわかる。He が主語となっているから、前の文の主語は your father だとわかるわけである。) そうすれば read が未知の語であっても He reads と入れるべきであることがわからなければならない。もちろん、英語を学ぶときや、理解運用のときは、このようにりくつをこね、数学の問題を解くようなやり方でやるのは、いけない。このような文を聞いたり、読んだりするとき、無意識のうちの上のような反応が生ずるよう、what, does, your, he などに習熟していなければならないのである。もちろん指導するときも、上に述べたような説明をすることは、どちらかといえば邪道で、そのような説明なしに、このような反応ができるよう、練習を重ねさせるべきである。このような基本的なことが習熟できないならば、いくら英語の勉強を続けても、せいぜい単語や連語を覚えるくらいで、英語の理解運用など思いもよらない。

ホ. Did Taro stand up and tell his story? Yes, he stood up and _____

his story. これは = と同様であるが tense は過去である。= よりもむしろかしいと思われるのに、この正答率は36.1%で、= の22.6%よりはるかに上廻るのは、どのような理由によるものであろうか。tell は told, told だし、= の read はただ -s をつけて reads とすればよいだけであり、しかもこのことは一年生の中頃から練習しているはずである。read よりも tell, told の方が生徒に familiar であることもない。read は read, read, read となるので過去の場合は He read... となる。What does he read? — He reads a newspaper. という問答は内容的に見て、どのような situation で話されるのかびんとこない。それで、答のところまできたとき生徒は問の方の tense は忘れてしまって、「かれは…読んだ」と考えて He read …としたものであろうか。高校生にも tense に対する感覚がにぶいものがある。

31年度〔2〕

正答率 イ74.4 ロ42.6 ハ33.4 ニ31.8

〔2〕つぎのイ、ロ、ハ、ニの英文は、()の中の日本語と同じ意味を表わすには、一つだけまちがった語を訂正しなければなりません。例にならって、その語を で消し、その上に正しい語を一つ書きなさい。

(例) He is ~~an~~ American boy. (彼はアメリカの少年です。)

イ. There is two books on the desk. (机の上に本が二冊あります。)

ロ. Tom and Kate live with I. (トムとケートは私といっしょに住んでいます。)

ハ. John is big than Mary. (ジョンはメリーより大きい。)

ニ. Do you write the letter yesterday? (あなたは昨日その手紙を書いたのですか。)

イ. There is two books... では主述の tie 関係が成立しないので、is を are に訂正する。two books は複数であるから、それに応じる are を使うわけである。There is 構文は、他とちがって、主述の関係が簡単でない。two books が主語だといっても普通の S+P の主語とちがう点がある。また、function word の there のすぐあとに be 動詞がくるので、次に複数

がきても There's とすることは英米の教養のある人でもよくやるところであるが、ここでは基本的なことを要求しているわけである。

ロ. function word の with の次だから me を用いる。英語を習いはじめの頃は I = 私は(が), my = 私の, me = 私に(を)というように生徒は覚えがちなものである。そこで me = 私に(を), with = とともに、では続きがわるいと考えて、なかなかなくくしない生徒もいる。このような点から考えても、me = 私に(を)と教えるのは疑問である。with me, with us, with you, with him, with her, with it, with them, と反射的に出る訓練がたいせつである。教養のある英米人でも between you and I, to meet Jack and I といい誤まる場合もあるが、これは前置詞や他動詞との結合が、離れているので、ゆるんできているためである。

Kate がすぐ前にあるので Kate lives だと反応した者もあったかもしれない。and はきわめて普通の function word であり、この場合の and はまた、もっとも普通の用法であるが、このもっとも普通の and が複雑な文を読解するときに大きな障害になる場合も多い。Tom and Kate と一括して読みとれないと失敗する。A and B の pattern で、実際の場合、何が A で、何が B であるかは、この pattern に対する意識がはっきりしていないとつかみにくいことがある。次の文を直読直解できる高校生はかなり実力があると思う。In this way men who are set by others to load their memories with what is not then proper intellectual food, never get the credit of having any memory at all, and end by themselves believing that they have none. A は何で、B は何かとヒントを与えると、困難さが半減する。

ハ. big than では信号にならない。日本語流に、より (=than) 大きい (=big) と考えれば、英語における比較の信号を知らない、あるいは modification の構造を知らないのである。big を比較級にすることまではわかったが、bigger と g を二つ重ねず bigger とした者も多かったであろう。しかし、この綴り方も規則的なので、このくらいはぜひマスターさせておきたい。この綴り方の規則も気まぐれにできた規則ではなく、biger と書けば [baigo] と読まれるおそれがあるからである。

ニ. 日本文を見なくても、yesterday がついているから過去時制を使うべきだとわかる。そうすれば Did you write……? と反射的に出るくらいであってほしい。ところが三年間中学校で英語を習っても、Do you wrote としたり Did you wrote としたりする生徒がいる。とくにこのことに気をつけて練習を繰り返えさしてもそうである。これは、生徒の学習の心構えに問題があるのであろうか。

このようにまちがった文でも、communication の目的は果せることも多いと思うけれども、このへんのことがしっかり身につけていないと、文の構造の信号がつかめず、したがって意味がわからないことが多い。英米人と話をするとき、このような間違いをしばしないかとビクビクして内容に身がはいらないよりも、このような間違いをしても内容に身を入れる方がよいと考えるけれども、無意識にしゃべってもこのような間違いをしないよう練習を積んでおくべきであり、このような問題として出されたときは正しく反応ができなければならない。誤りをおかす原因の一つに、write, wrote, written なのか wrote, write, written なのか、うる覚えであるということもある。もし、wrote が原形、write が過去形と間違えていて、Did he wrote としたのであれば、structure はよく知っているのだが、write の語形変化の知識がふじゅうぶんであったただけであって、まだゆるすべきである。

33年度〔5〕

正答率 139.3 □35.4 ハ11.0 ニ17.6

〔5〕つぎの — の上に、()の中の語を、適当な形になおして書き入れ、英文を完成しなさい。

イ. All the _____ enjoyed those _____.
(child, story)

ロ. One of the _____ bought seven _____.
(man, knife)

ハ. It has _____ raining and the sun is _____.
(stop, shine)

ニ. As he _____ to get there in time, he ran as fast as he _____.
(want, can)

単に語形変化を問うているのではない。child-children; begin, begun, begun と単に暗記しているだけではだめで、然るべき時に然るべき形で使えなければならない。

イ. All the —enjoyed those —. ときているから、空所には名詞の複数形を入れるべきであるとの判断が第1段階。child の複数是不規則で children; story は y を i になおして -es をつけることを知っていて、children, stories を書き入れるのが第2段階である。このように述べるといやに文法めくけれども、それは教師の立場から述べたためであって、生徒の側からすれば、そんな理くつは不要で All the children とすぐ出てくるだけでじゅうぶんである。この反応の背後には、a child, two children となる; the には the boy, the boys と両方あるが all がつけば all the boys の方だけだ (all にはもう一つの用法があって、次に money のような語がくれば all the money となる) というようなことが反射的にわかるよう、文列についての訓練があるわけである。このような訓練があれば、all the children の combination が初めてであっても、すぐ all the children と出てくるのである。そうでなければ、習った個々の現象を覚えただけであって、応用する力はないことになる。習ったことをもとにして習わなかった新しい combination にも対応していけるためにこそ文法があるのである。上のような反応ができれば文法を知っていることになるのであって、単数、複数、普通名詞、物質名詞、抽象名詞というような用語の知識とは必ずしも関係はない。

名詞の複数形は、所有格の場合と違って規則的にいかない場合があるので、そのうちの基本的なものに習熟しておかないと、structure をつかみこなうことになる。story の複数形は、発音は規則的であるが、綴りは y を i にかえて es をつけるが、これも spelling の規則ともいえるので習熟させなければならない。(学習が進めば soliloquy-soliloquies, fly-flyes (一頭立の貸馬車) などあるが、こんなのは中学生には不要である。)

ロ. 同様にこれも複数形 (men, knives) を入れればよい。

ハ. It has — rainingの線上に何を入れるか。stop は名詞にも動詞にも属するが、has の次には名詞のくる信号がないから動詞の stop がはいる。

has は完了形の信号だから stopped の形をとらせる。structure の観点から、わざわざこのように述べたのであって、生徒は、it や raining と stop の語の意味から雨は降ることをやめた（降りやんだ）でないかと考えて It has stopped raining とやってよいのである。stop の次には～ing のくる pattern があることを知っていることが助けになる。

同様に and the sun is —. は shining を入れる。shine の e を除いて -ing をつける。p を重ねたり、e を除いたりすることもたいせつな規則で、これがわからないようでは、読むことにも大きな困難があるだろう。

- ニ. As he — to get there in time, he ran as fast as he —. ran とあるから過去、だから wanted, could を入れる、といってしまうと簡単であるが、function word の as の用法や意味、modification structure もわかっていなければ、この問題はできない。

34年度〔2〕 正答率 15/4 □67.6

〔2〕 つぎの — の上に、() の中の単語を、適当な形になおして書きいれ、英文を完成しなさい。

イ. "What sport _____ your father like?" "He likes _____."
(do, swim)

ロ. Those _____ stood up and _____ to sing.
(woman, begin)

前問題と同じねらい

- イ. 答に He likes とあるから、tense は現在で、What sport does your father like? となる。your に引かれて、do とした者は、ひろい読みしかできず意識集中の span が短かすぎるのである。

does の spelling の誤りがある。dose, dos と書いた生徒は、アガっていたのかもしれないが、このような間違いは教室でも散見するところである。このようなテスト方式では、口頭では正しくできる生徒でも、spelling を間違えたために点がとれないことになって、口頭でもできない生徒との差があらわれなくなるが、このくらいの spelling ができないようでは困る。

He likes の次には、likeの pattern からいえば to swim と swimming の両方あるが、問の What sport...? に応じて swimming の方をとる。答の方ばかりに気をとられるのも、は握する span が短かすぎるからである。

ロ. Those と来たから women とする。and は stood と —— を結びつけるのだから、began の形にして入れる。

別に述べる機会もあると思うが、頭から読んでいって（聞きとっていって）その順序にわかっていき、次にどんなたぐいの語がどんな形でくるかの見当がつかないようでは、直読直解などできるものではない。

昭和33年度に文部省が実施した「全国学力調査中学校英語」に、同様の問題がある。その成績を、県抽出校20か校2185名のうち、中学校で1年から3年まで英語を履習した者1205名について、県立教育研究所で分析した結果の一部を紹介してみよう。正答は男女別と男女合計を示したが、誤答は男女合計したもののだけを示した。数字はすべて百分率である。

[7] 1から5までの問題の——の上に、()の中の単語の形を適当に変えて書き入れなさい。

- 1 Have you ever _____ a lion? (see)
- 2 The baby is _____ by everybody. (love)
- 3 Tokyo is one of the largest _____ in the world. (city)
- 4 She has a ribbon on _____ hair. (she)
- 5 This picture is the _____ of all. (good)

1 Have you ever —— a lion?... (see)

Have you ever は次に過去分詞がきて、現在完了の疑問となる信号である。一見してseen がはいることがわかり、たとえ“lion”が未知の語であっても、「“lion”という名のものを見たことがありますか」の意味であることがわからなくてはならない。この問題に対する反応ぶりは次表のとおりである。

正答	seen 男子 31.7 女子 37.6 計 34.4		県抽出校 20.1		全国 28.6			
誤	saw	12.7	sow	1.5	seeling	0.1	seed	0.1
	see	9.0	say	0.7	ycs	0.1	after	0.1
	city	5.0	not	0.6	sene	0.1	and	0.1
	good	4.1	seed	1.0	seene	0.1	long	0.1
	lone	3.2	said	0.2	seies	0.1	その他	5.7
	she	3.7	sen	0.2	sheing	0.1	無 答	7.1
	sees	2.7	sat	0.2	sett	0.1		
	love	2.4	was	0.2	sad	0.1		
	seeing	1.8	soo	0.2	sun	0.1		
	sew	1.6	day	0.1	cited	0.1		
答								

正答34.4%では低い。Have you ever seen...? の形で“see”がどの教科書にもあるとは限らないが、2年あまり英語を学んで see, saw, seen を習わないことはないであろう。とかく、生徒の中には、see, saw, seen とただ暗記して、どんな場合にどれを使えばよいかには関心のうすい者がいる。sen, sene, seene と書いた0.4%の者は Have you ever...? の信号に正しく反応し、口頭では正しく答えられたのかも知れない。seed と書いた約1%の者は、この信号はわかったが、seen が思い浮ばず、規則動詞のように活用したのかもしれない。かりにそのように考えても、Have you everの信号を理解した者は、35.8%しかないことになる。good, she, love, afterなど、別の問題の語を入れた者がかなり多い。また、day, reed, and, long, yes などは、どのようにして考え出したものであろうか。she に ing をつけてあるなどは“she”さえも知らない者かとも思われるが、動詞の ~ing の形を入れればよいと考え、see を「シー」と発音しているところから sheing となったものか。教師から考えれば、こんな簡単なことさえわからんようではと長嘆息をもらすところであるが、学ぶ側からすれば、覚えるべきことがあまりにも多くて、混乱し、ウロ覚えになるのであろう。学習が軌道に乗りさえすれば、こんなことはわけのないことで覚えな

のが不思議なくらいであるが、軌道に乗るまでが大変である。軌道に乗るのを
 さまたげるものの一つは、日本語である。英語を学ぶときに、いつも日本語
 にたち帰って考えるようでは、とても軌道には乗れないのである。日本語を
 活用して、今何を学ぼうとしているのかを簡単に説明し、英語の structure
 の信号に正しく反応するよう練習させるのが、けっきょくいちばんよいので
 はなかろうか。

2 The baby is — by every body. (love)

一見して受動態の構えであることがわかり、loved がすぐはいると思う
 のだが、結果は次表のとおりである。

正答	loved 男子 34.0 女子 34.2 計 34.1		県抽出校 19.3		全国 29.5			
誤	love	11.1	lovud	0.7	are	0.1	love is	0.1
	good	7.8	seen	0.2	lined	0.1	did	0.1
	loves	7.7	lovely	0.2	lave	0.1	to	0.1
	she	4.4	saw	0.2	laves	0.1	her	0.1
	see	4.2	like	0.6	cityed	0.1	like	0.1
	city	2.9	lants	0.4	gooding	0.1	before	0.1
答	loving	2.7	I	0.1	shee	0.1	その他	6.1
	live	2.9	have	0.1	hir	0.1	無答	9.5
	loven	2.3	the	0.1	cityjng	0.1		
			lovedis	0.1	har	0.1		

3 Tokyo is one of the largest — in the world. (city)

one of the largest と来ているから、次は名詞の複数形がくると第一に
 頭に浮ぶのが順当である。かりに city が未知の語であっても cities は出
 てくるだろう。正答率は驚くほど低い。

正答	cities 男子 17.7 女子 18.9 計 18.2		県抽出校 9.2		全国 16.6			
誤	city	23.2	citing	1.9	sity	0.2	lwer	0.1
	see	4.6	citying	1.9	cityied	0.2	came	0.1
	cityed	4.6	cityes	0.7	cityiing	0.2	cilyen	0.1
	good	4.3	citting	0.6	saw	0.2	citie	0.1
	she	4.0	lone	0.5	and	0.2	citiest	0.1
答	love	3.6	saty	0.4	siting	0.2	could	0.1
	city's	3.3	citeis	0.4	cit	0.2	その他	5.1
	cityis	3.1	cited	0.3	cantry	0.2	無答	12.0
	sityes	2.5	citeing	0.2	seeing	0.1		
	cityed	2.0	citen	0.2	boy	0.1		

4 She has a ribbon on — hair. (she)

これだけ信号がそろっていれば, ribbon や hair の意味がわからなくても, 何の困難もないはずであると思われる。

正答	her 男子 43.8 女子 51.4 計 47.0		県抽出校 25.7		全国 38.6			
誤	she	8.0	here	1.4	shr	0.1	you	0.1
	love	4.5	har	0.9	is	0.1	shr	0.1
	see	4.2	him	0.9	loved	0.1	we	0.1
	city	4.1	they	0.5	see	0.1	she not	0.1
	good	4.0	has	0.5	sim	0.1	her's	0.1
	hers	2.7	sheing	0.4	citee	0.1	citys	0.1
答	his	1.8	shen	0.2	best	0.1	sow	0.1
	shes	1.7	seeing	0.2	sky	0.1	その他	4.3
	the	1.7	had	0.2	will	0.1	無答	7.4
	he	1.5	was	0.2	cityed	0.1		

5 This picture is the — of all. (good)

これも, きわめて普通の型であり, good, better, best を知らない生徒

など想像できないくらいである。信号に対する応じ方の力が不足していると思われる。

正答	best	男子 20.3	女子 21.7	計 20.9	県抽出校 10.1	全国 19.0		
誤	good	16.8	gooding	0.9	goo	0.3	sity	0.2
	see	5.7	goodes	0.8	goot	0.3	saw	0.2
	better	5.1	gooded	0.8	must	0.3	goes	0.2
	she	5.0	went	0.6	well	0.2	loveing	0.2
	city	4.7	going	0.5	goad	0.2	many	0.2
	goods	3.9	go	0.5	doodest	0.2	will	0.2
答	love	2.7	very good	0.4	gooder	0.2	six	0.1
	lovl	1.2	vest	0.4	gat	0.2	bad	0.1
	very	1.2	loves	0.3	more	0.2	morst	0.1
	geet	1.1	she	0.3	most	0.2	その他	9.4
	get	1.0	got	0.3	her	0.2	無答	12.9

この類の問題は、上述のように、昭和33年3月本県の高校進学学力検査英語の問題に出たので、本県としては目新しい問題ではない。再掲すれば

33年度〔5〕 つぎの___の上に、()の中の語を、適当な形になおして書きいれ、英文を完成しなさい。

イ. All the _____ enjoyed those _____. (child, story) 39.3%

ロ. One of the _____ bought seven _____. (man, knife) 35.4%

ハ. It has _____ raining and the sun is _____. (stop, shine)
11.0%

ニ. As he _____ to get there in time, he ran as fast as he _____.
(want, can) 17.6%

本県の問題の方が程度が高いし、採点方法もからいのであるが、その割には成績は悪くない。

34年度〔2〕 つぎの____の上に、()の中の単語を、適当な形になおして書きいれ、英文を完成しなさい。

イ. "What sport _____ your father like?" He likes _____.

(do, swim) 51.4%

ロ. Those _____ stood up and _____ to sing. (woman, begin) 67.6%

これは採点方法の関係もあってか、正答率はぐっとよくなっている。

このような問題にうまく答えられることを直接目標にして指導するのは、やや行きすぎの感があるが、平素学習したことが、このような問題に対処する力をつけることにならないならば、どこかに欠陥がある。ただ練習させるだけでは、よほど頭のよい生徒は別として、どこに学習のポイントがあるのかわからない。個々の文を、せいぜい個々の文として暗記するにとどまり、応用力がでない。英語を学習して、応用がきかないようでは、ねらいの大半が達成できないことになる。

忘れるのは人の常でもあり、きわめてありふれた単語と思われるものでも教科書によっては載せてなかったりすることもあるので、同じ信号でも別の単語で出てくればできるということもある。それで、一概にはいえないけれども、前掲の文部省学力調査の問題のごときは基礎中の基礎ともいえるので、すっとできるくらいでありたいものである。

30年度〔3〕 ハ 正答率 38.7

〔3〕 つぎのイ. ロ. ハ. の _____ の上に適当な語を一つずつ書き、イ. ロ. ハ. がそれぞれまとまった意味をもつようにしなさい。

イ. You are ten years old. I am twelve years old.

ロ. You are two years _____ than I.

ハ. There are four seasons in a year.

_____ are spring, summer, autumn and winter.

イ. His mother loved him. He _____ loved by his father, too.

〔4〕 つぎのイ、ロ、ハ、の各組がそれぞれ同じような意味を表わすように、
 の上に適当な語を一つずつ書きなさい。

イ. They sell eggs at the store.

= Eggs _____ sold at the store.

ロ. Winter is over.

= Spring has _____.

ハ. A girl with some beautiful flowers in her hands.

= A girl _____ has some beautiful flowers in her hands.

〔2〕 つぎのイ、ロ、ハ、ニ、が、その右にある日本語の意味を表わす英文になる
 ように（ ）の中にある語のうちから適当なものを選んで _____ の上に書きなさい。

(例) This is the picture he gave me the other day.

これは先日かれがわたしにくれた絵です。

(docs, gave, given, has, me, the, was)

イ. His brother _____ hard.

かれの兄は、いっしょうけんめいに働かなかった。

(did, do, does, not, was, work, worked, working)

ロ. Tom _____ at the door.

トムは、ドアーのところに立っていた。

(did, do, does, have, standing, stands, was, were)

ハ. I _____ the letter.

わたしは、あの手紙を書いてしまいましたよ。

(am, has, have, is, was, write, writing, written)

ニ. That doll _____ by Helen.

あの人形は、ヘレンによって作られました。

(am, are, is, have, made, make, making, was)

いずれも受動態の信号が使えるかどうかを見ようとするものであるが、受動態になおしなさいというような表現は使っていない。文法用法を避けたいという気持ちもうかがわれるが、それよりも、voice を変えることなどが英語学習の

究極の目標と生徒に考えられないようにという配慮であろう。英語が理解運用できるようになるためにvoice のことを学ぶので、voice の変換をするために英語を学ぶのでない。時々このことのはきちがいがみられる。He wrote me a letter. を I を主語にした受動態の文にしようとしたり、Put it on the desk. の受動態を考えたりするのは、はきちがいの例である。She made a doll. ←→ A doll was made by her. などの練習は voice を教えるための方便であって、この基礎的なことが理解されれば、あとは普通の表現を覚えればよいのである。active voice と passive voice とでは文体が違うので、interchange しては使えないのである。

30年度のは、前にある文がわからなければならないが、これは簡単であろう。「かれの母はかれを愛した。かれは、父によっても愛され——」となるのだから、too があることに着眼して、「愛された」となることがわかれば、He was とすぐできるであろう。too がわからなければどの tense を用いるべきかわからない。そこまでは考えないで、was とした者もいるだろうし、また is を入れた者もいるであろう。tense も重要な structure であるが、生徒は案外無関心である。

31年度の問題は、sold がひっこめてあれば、それが思い出せなかったり、spelling を間違えたりして正答率が低くなることは考えられるが、sold が出ているのに21.0%と低いのはどうしたことであろうか。sell を知らず、したがって、その tense がつかめないで、答の tense を間違えたものもあったであろう。また、Eggs is とやった者もいるだろう。-s がつけば複数だからのことではわかるだろうが、主述の tie 関係がはっきりしてない者があることは日常経験しているところである。

32年の問題は、日本語を与えて受動態を使わせようというのであるが、与えられたいくつかの単語の中から適当なものを選べというのである。The sheep というようにこれだけでは単数が複数かわからない単語もある。日本語では、単数でも複数でも、「あの人形」といえる。それで、理解するときは The sheep is …… とくれば単数、The sheep are とくれば複数とわかるが、produce するときは、その語の単数複数の形をしっかりとっていなければ正確につかえない。不規則のものは数が少ないので、それを覚えてしまえばその

他は規則的に使えることがわかるわけである。ただし、この The doll を見て、単数か複数かわからんと考えた生徒はないであろう。多くは単数と考え、他は無関心であったであろうと思われる。単数と考えれば、それと tie 関係になれる語は、is と was しかない。「作られた」というのは現在完了の場合もあるだろうが、与えられた語の中には has がないので過去の was を使う。過去分詞は make か made かがはっきりしていれば、まずできることになる。といっても生徒はこのように反応すべきだというのではなく、生徒は日本語を見た瞬間、The doll was made by Helen. と反応し、与えられた語の中に was と made があるかを点検するだけでよい。

31年度〔4〕 □ 正答率 38.8

〔4〕 つぎのイ. ロ. ハ. の各組がそれぞれ同じような意味を表わすように、____ の上に適当な語を一つずつ書きなさい。

イ. They sell eggs at the store.

= Eggs _____ sold at the store.

ロ. Winter is over.

= Spring has _____.

ハ. A girl with some beautiful flowers in her hands.

= A girl _____ has some beautiful flowers in her hands

32年度〔2〕 ハ 正答率 48.6

〔2〕 つぎのイ. ロ. ハ. ニ. が、その右にある日本語の意味を表わす英文になるように、() の中にある語のうちから適当なものを選んで____ の上に書きなさい。

(例) This is the picture he gave me the other day.

これは先日かれがわたしにくれた絵です。

(does, gave, give, given, has, me, the, was)

イ. His brother _____ hard.

かれの兄は、いっしょうけんめいに働かなかった。

(did, do, does, not, was, work, worked, working)

ロ. Tom _____ at the door.

トムは、ドアーのところに立っていた。

(did, do, does, have, standing, stands, was, were.)

ハ. I _____ the letter.

わたしは、あの手紙を書いてしまいました。
(am, has, have, is, was, write, writing, written)

ニ. That doll _____ by Helen.

あの人形は、ヘレンによって作られました。
(am, are, is, have, made, make, making, was)

34年度〔3〕 □ 正答率 36.5

〔3〕 つぎの _____ の上に、() の中から適当な単語を選んで書きいれなさい。

イ. She is _____ taller _____ her sister.

(much, more, from, than)

ロ. Have you _____ anything from him _____ he went to
Tokyo? (listend, heard, since, when)

いずれも現在完了に関する問題である。31年度の問題は、まず winter is over. の意味がわからなければだめである。これは structure さえわかっておればなんとかなるものでなくて、この“over”を知っていなければならない。Winter is over. さえわかれば、答は生徒にとっては比較的簡単であろう。

32年度の問題は、日本語を与えて完了形を求めようというのであるが、日本語では「現在完了」は明瞭に出せない。「しまいましたよ」と「よ」をつけたのも、明確にしようとする意図の表われであろう。「書いてしまった」というのだから“I have written the letter.”と反応して、have と written が与えられた語群にあるからよしとなれば満点である。

(問題の文には the letter と the がつけてあり、「あの手紙」となっているが、この場合これはいせつである。I have written a letter. は文法的には可能であろうが、どのような situation で用いられる文か、ちょっと思い浮ばない。)

structure から押せば、可能な組み合わせは

$\left. \begin{array}{l} \text{I} \langle \begin{array}{l} \text{am} \\ \text{was} \end{array} \rangle \text{writing} \\ \text{I} \text{ write} \\ \text{I} \text{ have written} \end{array} \right\} \text{the letter.}$ だけである。与えられた日本語によって

have written を採用する。しかし、こんなやり方は、いよいよ困ったときの方法である。

34年度の問題は、Have you — anything とくれば過去分詞がはいるにきまっているから、選択肢が四つあるといっても実は listened か heard か、二つのうち一つとるだけである。それまでわかれば、でたらめに入れても、この正答の確率は50%となる。listen も hear も日本語では同じように「聞く」ともいえるが、意味内容が違ふし、用法も異なる。listen は中学生程度では listen to + class 1 word で使うことを習っているから、ここでは listen は使えないことがわかる。he went to Tokyo の前は、clauseを導くものはいるのだから since か when かである。主文の tense が現在完了であるから when の方は使えない。(このようなのは、規則というより、tenseの内容に関係がある。現在完了のあらわす内容を承知しておれば、when を使う気などは全然起きないであろう。

32年度〔2〕 □ 正答率 58.7

〔2〕 つぎのイ、ロ、ハ、ニ、が、それぞれ右にある日本文の意味を表わす英文になるように、() の中にある語のうちから、適当なものを選んで _____ の上に書きなさい。

(例) This is the picture he gave me the other day.

これは先日かれがわたしにくれた絵です。

(does, gave, give, given, has, me, the, was)

イ. His brother _____ hard.

かれの兄は、いっしょうけんめいに働かなかった。

(did, do, does, not, was, work, worked, working)

ロ. Tom _____ at the door.

トムは、ドアーのところ立っていた。

(did, do, does, have, standing, stands, was, were)

ハ. I _____ the letter.

わたしは、あの手紙を書いてしまいましたよ。

(am, has, have, is, was, write, writing, written)

二. That doll _____ by Helen.

あの人形は、ヘレンによって作られました。

(am, are, is, have, made, make, making, was)

33年度〔5〕 ハ 正答率 11.0

〔5〕 つぎの _____ の上に、() 中の語を、適当な形になおして書き入れ、英文を完成しなさい。

イ. All the _____ enjoyed those _____.

(child, story)

ロ. One of the _____ bought seven _____.

(man, knife)

ハ. It has _____ raining and the sun is _____.

(stop, shine)

ニ. As he _____ to get there in time, he ran as fast as he

_____. (want, can)

進行形に関する問題である。

32年度の問題は「トムは立っていた」であるから stood か was standing である。stood は与えられた語のうちにはないから除外する。

structure でおせば、可能な結合は

Tom { did ×
does ×
stands
was standing } at the door. で did, does ではあとに続くものがない。

stands は現在だからだめ。was standing でよいことになる。これも、いよいよ困ったときの方法である。

〔2〕 つぎのイ、ロ、ハ、ニ、が、その右にある日本文の意味を表わす英文になるように、() の中にある語のうちから適当なものを選んで _____ の上に書きなさい。

(例) This is the picture he gave me the other day.

これは先日かれがわたしにくれた絵です。

(does, gave, give, given, has, me, the, was)

イ. His brother _____ hard.

かれの兄は、いつしょうけんめいに働かなかった。

(did, do, does, not, was, work, worked, working)

ロ. Tom _____ at the door.

トムは、ドアーのところに立っていた。

(did, do, does, have, standing, stands, was, were)

ハ. I _____ the letter.

わたしは、あの手紙を書いてしまいましたよ。

(am, has, have, is, was, write, writing, written)

ニ. That doll _____ by Helen.

あの人形は、ヘレンによって作られました。

(am, are, is, have, make, making, was)

〔4〕 つぎの日本文と同じ意味になるように、() の中の語または語群を適当にならべて、_____ の上に英文を書きなさい。ただし、~~~~~をつけたものは、そのうちの一つだけを使うこと。

イ. かれは来ないかもしれません。(he, shall, may, will, must, come, not)

ロ. あなたは英語が話せますね。(You, English, speak, can, isn't it,

aren't you, can't you)

_____ ?

否定文に関係ある問題である。32年度の問題は、did not work で、もはや詳説の要はあるまい。

34年度の問題は、function words の shall, may, will, must の四語のうち、いずれを選ぶかということと、word order がねらいである。「かもしれない」というのだから、may を選ぶ。will, shall は、ややこしいが、それに比べれば“may”は簡単なはずだと思うのだが、正答率が低いのは、「してもよい」「かもしれない」のいずれか一方の練習が欠けているのであろうか。助動詞がある場合は、否定文は簡単であるが、正答率28.3%は低いと思う。

30年度〔4〕

正答率 イ. 65.3 ロ. 46.4 ハ. 60.4 ニ. 13.5 ホ. 43.8

〔4〕 つぎのイ. ロ. ハ. ニ. ホ. の ___ の上に、下の () の中から適当な語を選んで書き、それぞれ完全な文にしろ。

イ. I like _____ play tennis.

(in, for, on, to, at)

ロ. _____ you ever seen a lion?

(Have, Has, Did, Do, Are)

ハ. It is March now, and next month _____ be April.

(can, shall, will, could, may)

ニ. _____ it was fine yesterday, we went on a picnic.

(If, When, Though, While, As)

ホ. I know a girl _____ name is Hanako.

(who, whom, whose, what, which)

いずれも function words に関するものである。function words は、たとえば何故 over the telephone と over を使うのかと調べても仕様の無いことで、このようなときは、このようにいうと具体的に覚えなければならない。at six, on Monday, in march, in 1960 だと覚えて慣れればよい。in twelve seconds, for twelve seconds では意味が大いに違ふし、基本的であるので徹底させなければならないが、in the morning, on the morning of January 10, というのは余力があったら教えればよい程度であると思う。もちろん、人によって何が基礎かの判断が違ふと思うが。

この問題で要求されている function words の知識は、いずれも基礎的なもので説明の要はないが、structure の観点あるいは指導の観点から、少し述べてみたい。

イ. like の次は noun または noun equivalent であるというような文法用語で表現できなくても、生徒は、like は I like apples. I like to sing. I like swimming. のように使う語だと知っていて、置換ができればよい。I like to sing とやれるから I like to play …… とやれることができればよい。しかし、このことができる前提としては sing も play も動詞に使えることの知識が必要である。like を他の動詞で置換するときは、同じ pattern に属する動詞に限定されるので、どの動詞はどの pattern に属するかを知らなければならない。It began to rain. というから、「雨が止んだ」は It stopped to rain. とやれると思うのは pattern の知識がないからである。infinitive には noun use がある。It began to rain. で「ふることをはじめた」とやれる以上、It stopped to rain. とできないはずはないとがんばってみても、全然むだなことである。また、It began to rain. の to rain は noun use かどうか。NED では、この begin は自動詞となっている。stop の次に infinitive がきて、「……することをやめる」ということも絶無ではないが、基本としてはこの構文は避けなければならない。文は「文法らしき理論」によって成立するのでなく、そのようないい方がない場合、理論的にあるはずだとがんばっても仕方のないことであり、その理論には、たいせつなものが一本ぬけている。さかだちになってはならない。

生徒が word class や form words に対する関心の薄いことは、この like でも例証できる。I like monkeys. も He is like a monkey. も He climbed a tree like a monkey. も同じように受けとる生徒がいる。be動詞の有無、前後の関係でその違いがピンとくるようではなければならない。He climbed a tree like a monkey. と He met a man like a monkey. となるとまた困難が一つふえる。I felt like crying. の like の品詞は何かなどと心を悩ます必要はない。そのような表現があることを覚えれば事は終りである。

ロ. 文部省の全国学力調査の問題と逆に、—you ever seen a lion? と出して Have を入れさせる問題である。ever の信号、seen が過去分詞である信号から、それらの信号を完全にするための Have を選ばせるのである。

ハ. いうまでもなく、未来をあらわす信号の will を選ばせるのである。It is

March nowの意味, next month, April の意味がわからなければ, どの信号を使うべきかがわからないのは当然である。

ニ. 示された接続詞の意味を知っているかどうかをねらいとするものであるが, 当然他の部分の意味がわかっていることが前提となる。picnicはどの教科書にも出ていたとはいえないが, spellingによって, この語の発音の見当がつくくらいであってほしいものだ。昨日晴れ間を見てその間ちょっとピクニックに行ったではおかしいから, while はだめである。“fine”を“rainy”の意味だと間違えて, “Though”を使ったとすれば, その生徒は“Though”の用法は知っていたのである。このようなわけで, この問題の正答率は13.5%だから, 30年度の受検者は conjunction については弱かったと断言するわけにはいかない。このような問題は, 形式的には特定のことについて検査しているようであるが, 事実はかなり総合的に学力を見ていることになる。

ホ. I know a girl — name is Hanako. (who, whom, whose, what, which) (43.8%)

function wordの関係代名詞は, 練習も多くさせるし, 生徒の方でも, その気になれば, 意識を集中しやすいし, その故か, 正答率は, 比較的よい。

31年度〔3〕 正答率 イ. 33.5 ロ. 13.1

〔3〕 つぎのイ. ロ. はA君とB君との会話です。____の上に適当な語を一つずつ書き, 完全な文にしてください。

イ. A: Where is the garden?

B: It is _____ front of my house.

ロ. A: What is Mr. Smith?

B: He is a teacher and _____ English in our school.

イ. は, in front of を知っているかどうかの問題である。

ロ. の正答率の低いのは, 問題の問い方が漠然としているため, とまどった生徒が多かったためであろう。He is a teacher and teaches English in our school. と出てくれば, teaches の spelling だけが正答かいなかの岐れ路になる。

会話の場合、問われたことについて必要な最小限度のことしか答えないのは、社交上おもしろくない。What is Mr. Smith? と問われて、“He is a teacher.” としか答えないようなのは、われわれの通弊である。饒舌にならない程度に、相手の当然予期していることを察知して答えるべきである。そのような訓練が平素なされておれば、自然に and teaches English in our school と出てくるであろう。まさか、「かれは、ある学校の教師であってわが外語学校で英語を学んでいるのである」というような situation を、生徒は想像しまい。とにかく、この問題は、見かけのやさしさにかかわらず、高度のものを含んでいるので、この正答率でもある程度やむをえないのかもしれない。

31年度〔4〕 ハ 正答率 8/

〔4〕 つぎのイ。ロ。ハ。の各組がそれぞれ同じような意味を表わすように、
の上に適当な語を一つずつ書きなさい。

イ. They sell eggs at the store.

= Eggs _____ sold at the store.

ロ. Winter is over.

= Spring has _____.

ハ. A girl with some beautiful flowers in her hands.

= A girl _____ has some beautiful flowers in her hands.

大文字ではじまり、終止符で終わっているが、普通の文の形をなしていない。
=の次は——の上に何も入れなくても、普通の文の形をしている。そのようなことで、どうすればよいかとまどった生徒も多かったであろう。あまり気をまわさず、A girl with. まで読めば、with の次にくるものを持っている(持った)少女が、何を持っているのかな、some flowers だな、in her hands 手に持っていたのだな、オヤ、ここで切れているな——おかしいぞと思っても、=の次をこれと同じような意味にするためには、……を持っている少女というのだから who (あるいは that) を入れるということになる。これを A girl の A を a にしてやるか、あるいは普通の文の形にしてやる。たとえば、There I met a girl with some flowers in her

hands. の下線の部分と同じような意味をあらわすためには a girl — had some flowers in her hands. の——のところどんな語を入れればよいかというようなことにすれば、もっと正答率は高くなったことと思う。

33年度〔4〕

正答率 イ. 62.5 ロ. 25.7 ハ. 21.8

〔4〕つぎのイ. ロ. ハ. について、問とそれに対する答になるように、右下の の中から適当な語を選んで、 の上書きなさい。(をつけた語はこの場合、強く発音する語である。)

イ. { "_____ you?"
 "I'm fine, thank you."

ロ. { "What time _____ come?"
 "Please come at four."

ハ. { "_____ she _____ it to?"
 "_____ she gave it to Tom."

are, did, does, gave, give, how, I, shall, whom, will

イ. 普通のあいさつで、英語を習って、このあいさつのことばを学ばない生徒はいないであろう。ただちに How are you? と出てくるであろう。人間は「朧忘れ」ということがあるので、思い出せそうで出せない場合は、答が I'm となっているから、問には are you があるはずだ、fine が強く発音されるのだからこれを引き出す問としては how だ (fine は形容詞だから) と考えれば How are you? が出てくる。

ロ. 答は four が強く発音されるのだから、問には「何時」があるはずであると思つて問を見ると What time で始まっている。答は「来てください」というのだから、問は相手の意向を尋ねる shall I が用いられるはずだと考える。

ハ. She gave it to Tom. が答で Tom が強く発音されるのだから、問は「だれにくれたか」というようなことであろうと考えればよい。そこで Whom did she give it to? とするのである。これは special question の形式ができるかどうかをねらいにした問題である。三年間英語を勉強して

普通の文を疑問文にできないようでは困るのである。(ここで普通の文といったのは、He used to work hard. などを疑問文に転換することを中学生に要求しないという意味である。)

この文では whom しか与えてないのでよいが、会話なら、むしろ Who did she give it to? が普通であろう。そういう意味で、whoかwhomかというのは、問題としてはうまくないようである。また、この場合、間違いやすいのは She gave him the book. を「だれにくれたか」という疑問文にする場合、him を who(m) にして前に出す、She gave を疑問の形にして did she give とすると考えて、Who(m) did she give it? としがちであるが、“to” をつけないのはノーマルな文でない。Who(m) did she give the book to? とするか、To whom did she give the book? とするか、いずれかで to をおとすのはよくない。イ. ロ. ハ. とも、(——をつけた語は、この場合強く発音する語である) という注は無くてもよいのであるが、平素このように stress に注意して学習している生徒には、手がかりを一つ余計に与えて、短い時間で答が出せるようにしてやろうという配慮からであろう。

34年度 [3] イ 正答率 54.6

[3] つぎの____の上に、()の中から適当な単語を選んで書きいれなさい。

イ. She is _____ taller _____ her sister.

(much, more, from, than)

ロ. Have you _____ anything from him _____ he
went to Tokyo? (listened, heard, since, when)

これも function words に関するものである。文中に出ている単語を知らない生徒はいないであろう。taller ときたからには than をいれるのはやさしい。問題は taller の前に何を入れるかである。more では比較級が二つ重なると考えれば much しかないことになるのであるからやさしい。very か much かという問題であれば、比較級の intensifier に関する知識が必要である。この問題もそれがねらいであるが、もっとやさしい形で問うているのであるから、もっと正答率が高くてよいと思われる。

30年度〔3〕

正答率 イ. 14.5 ロ. 17.1

〔3〕 つぎのイ. ロ. の ___ の上に適当な語を一つずつ書き、イ. ロ. がそれぞれまとまった意味をもつようにしなさい。

イ. You are ten years old. I am twelve years old. You are two years _____ than I.

ロ. There are four seasons in a year. _____ are spring, summer, autumn and winter.

イ. 前二文は1年生程度。10歳と12歳では10歳の方が2年若いにきまっている。しかし two years younger という表現はやや高度である。young という形容詞を思いつかなかった者もいるだろうし、思いついても比較級にしなかったり、spelling を間違えたりした。

ロ. 前の文は一年程度。あとの方も一年程度で they を入れるのは容易であろう。高校へ入学する頃になっても they, there の区別や代名詞の用法が、簡単な場合にも、はっきりしないのでは心細い。

31年度〔5〕

正答率 35.4

〔5〕 つぎの日本語と同じ意味になるように、 の中にある語と符号とを用いて、下の ___ の上に、英文を書きなさい。

(日本語) お茶を一杯くださいませんか。

a tea cup give you ? me will of

(英文)

32年度〔4〕

正答率 イ. 25.1 ロ. 20.6

〔4〕 つぎの日本語と同じ意味になるように、() 中の単語を適当にならべて ___ の上に英文を書きなさい。

イ. どこに、かれが住んでいるか知っていますか。

(do, he, know, lives, where, you)

ロ. ひじょうに寒かったので、わたしたちは家にいました。

(at, cold, home, it, so, stayed, that, was, we)

33年度〔3〕

正答率 イ. 22.0 ロ. 3.6

〔3〕 つぎの日本語と同じ意味になるように、() 中の単語を適当にならべて
____の上に英文を書きなさい。

イ. わたしは、りんごよりもももが好きです。

(apples, better, I, like, peaches, than)

ロ. かれは、その知らせを聞いて、とても喜ぶことでしょう。

(be, he, hear, how, glad, the, to, news, will)

34年度〔4〕

正答率 イ. 28.3 ロ. 32.1

〔4〕 つぎの日本語と同じ意味になるように、() 中の語または語群を適当に
ならべて、____の上に英文を書きなさい。ただし、____をつけたものは、そのう
ちの一つだけを使うこと。

イ. かれは来ないかもしれません。

(he, shall, will, must, come, not)

ロ. あなたは英語が話せますね。

(You, English, speak, can, isn't it, aren't you, can't you)

すべて単語を与えてあるから、日本語の意味をあらわすように arrange
すればよいのであるが、そのためにも与えられている語に関する知識が必要
であるし、また word order に関する知識も必要である。かなり総合的な学
力を見る問題である。

31年度 即座に Will you give me a cup of tea? と出してくれば満点であ
る。人に頼む場合 will you...? を使うのは平素よく練習しているところであ
らう。give は give (だれかに) (何かを) の順と give (何かを) to
(だれかに) の順があるが、この場合の「だれかに」=me であり、to me
とする必然性もなく、また “to” は与えられていない。日本語では、「お茶
を一ぱい」というが英語は a cup of tea である。英語の習い初めの頃は、

「私は顔を洗う」は I wash face. だ、なんとなれば「私は私の顔を洗う」の意味をあらわす英文をいえという問題でないから、などという生徒もいるものであるが、問題の文に「私に」がないから“me”は不要という生徒は受検生の中にはおるまいと思うが、35.4%ではそのようなことも気にかかる。

32年度イ。(do, he, know, lives, where, you) この単語だけ見て文を作るにしても、lives となっているから he lives の結合以外にはありえない。(lives を life の複数にとればすぐゆきずまる。) そうすると do you know という結合ができる。(you know とすれば do の行き場がない。) そうすれば Do you know where he lives? の結合より他はないことになる。しかし、生徒にこのような考え方をさせるのが本旨でない。「どこにかれが住んでいるか知っているか」を見て Do you know where he lives? と応じ、与えられた語を使っているかを点検するだけでよいのである。「かれがどこにすんでいるか」—“Where does he live?” であるが dependent clause になると where he lives となることは、たいせつな構文の知識である。与えられた日本語文には「だれが知っているのか」主語が書き表わされていない。書いてなくても読みとれなければならない。

「どこに、かれが住んでいると思いますか」は Where do you think he lives? であるが、生徒はこれらの区別を困難視する。しかし、この区別は面倒でない。Do you think で始めれば、答は Yes, I think…かNo, I don't think…(Yes, I do. No, I do, not.) となるわけで期待された答は出てこない。答のことを考えればおのずからその区別もわかり、すぐなれることができる。日本語でも「…か知っているか。」「…と思いますか。」となり、ちゃんと使いわけている。この区別ができないのは、あわてて勉強すると、いつまでもしっかりと覚えられない例である。

ロ. It was so cold that I stayed at home.

33年度イ. I like peaches better than apples. で中学一年生程度の問題である。この正答率が22.0%なのは、前年の問題がめんどうなのに正答率が25.1%、20.6%であるのを考え合わせると、ひじょうに低いとされる。

apples がわかれば、ももは peaches 以外にないことがわかるはずである。一語でも知らない語があるとまったく手がつかないというのは structure が身につけていないからである。I like apples better than peaches. とした者が多かったようであるが、アガってあわてたためか、この構文がうる覚えのためであろうか。

ロ. 3.8%の正答率で驚くほど低い。感嘆文で、未来で、不定詞の用法を含むから困難な問題だともいえるし、正答率の低さがその考えの正しいことを証明しているみたいであるが、ほんとにむずかしいのであろうか。I am glad to see you. はそらんじている生徒も多いことであると思われる。それなら How glad I am to see you! I shall be very glad to see you. How glad I shall be to see you! ができないで、I am very glad to see you. だけを後生大事にかかえているのでは、どこか勉強の仕方に欠陥があるのではないかと思われる。

34年度イ. He may not come. ロ. You can speak English, can't you? きわめてやさしいと思われるのに、正答率は 28.3%, 32.1%で期待されるほどでない。tag-question は、その要領を覚えれば、これほど応用するのが容易なものはないと思われるのに、isn't it = 「ね」と覚え、「ね」とくれば「isn't it?」とやるのでは困る。

31年度からこの種の問題と正答率を通覧してみて、32年度の問題はむずかしいはずなのに正答率がわりによく、これはやさしいと思われる問題がさほどよい正答率を示さないのは、奇異に感じられる。

次に文部省の全国学力調査英語問題のうち、この種の問題とその成績の分析を掲げる。

問題〔8〕

〔8〕 1から5までいくつかの単語が並べてあります。これらの単語を使って、国語で書いた文の意味を表わすような英文を作りなさい。それらの単語の順をアイウエ……の記号で下の の中に書き入れなさい。

1 ア is イ where ウ Tom's エ cap
トムのぼうしはどこにありますか。

?

2 ア us イ taught ウ music エ he
かれはわたしたちに音楽を教えました。

3 ア English イ it ウ hard エ is
オ speak カ to
英語を話すのはむずかしい。

4 ア was イ friends ウ with エ a song
オ she カ singing キ her
彼女は友だちと歌を歌っていました。

5 ア Tom イ Mary ウ taller エ is
オ or カ which
トムとメアリーとではどちらがせが高いか。

?

1 ア is イ where ウ Tom's エ cap
トムのぼうしはどこにありますか。

正答	イアウエ 男子 48.0 女子 47.0 計 48.0 県抽出校 34.2 全国 42.0				
誤	ウアイエ 12.0	イアエウ 3.0	イエウア 1.4	エウアイ 0.5	エイウア 0.3
	イウアエ 6.0	アイウエ 4.0	イウアエ 0.7	エイアウ 0.2	その他 0.3
	ウイアエ 5.3	アウイエ 2.4	アイエウ 0.7	アエウイ 0.4	無答 0.3
答	ウアエイ 5.0	イエアウ 1.8	アウエイ 0.5	エアウイ 0.4	
	ウエアイ 4.2	ウエイア 1.8	アエイウ 0.5	ウイエア 0.3	

4 語の並べかえであるから、24通りの並べ方がある。ほぼ全部が答にあらわれているのには驚かされる。もっとも多い誤答は Tom's is where cap? で 12.0% まったく感慨に堪えない結果である。

2 ア us イ taught ウ music エ he

かれはわたしたちに音楽を教えました。

正答	エイアウ 男子 33.0 女子 46.0 計 38.5 県抽出校 29.8 全国 40.7				
誤	エイウア 10.0	エウイア 1.8	ウアエイ 0.5	アイウエ 0.2	その他 4.2
	エアイウ 10.0	イアウエ 0.8	アエイウ 0.5	アイエウ 0.2	無答 6.0
	エアウイ 8.5	イエアウ 0.8	イエウア 0.4	イウエア 0.2	
答	エウアイ 7.7	イウアエ 0.6	イアエウ 0.7	ウイアエ 0.2	
	エアイウ 7.3	ウエアイ 0.6	ウエイア 0.2	ウアイエ 0.1	

He taught music us. が 10.0%

He us taught music. が 10.0%

He us music taught. が 8.5% これは日本語の語順のとおりである。

3 ア English イ it ウ hard エ is オ speak カ to

英語を話すのはむずかしい。

正答	イェウカオア 男子 18.0 女子 25.0 計 21.6 県抽出校 11.8 全国 19.1				
誤	イェオアカウ 4.8	ウエイカオア 1.0	イェウオカア 0.7	ウイカエオア 0.3	イウエカオア 0.3
	イエアカウオ 3.9	ウアエイカオ 0.9	アイェウカオ 0.6	アエオイカウ 0.3	カオアイエウ 0.2
	アエウイカオ 3.6	イウエアカオ 0.9	アオカエイウ 0.6	アエウオカイ 0.3	アイカオエウ 0.2
	アエオカウイ 3.3	アイェウカオ 1.5	ウオカウイエ 0.5	アオイエカウ 0.3	イウエオカア 0.2
	アエオイカウ 2.6	イェウアカオ 0.8	アエウカオイ 0.5	イェウオカア 0.3	イェウカオア 0.2
	イアエオカウ 2.6	アカイエオウ 0.7	イエカオウア 0.5	アオエウカイ 0.3	イウアエカオ 0.2
	アオカウイエ 2.4	イエアカオウ 0.7	ウイエオカア 0.5	アイウエオカ 0.3	イエオカアウ 0.2
	イエカアウオ 2.3	アエイウカオ 0.7	エイウカオア 0.5	アエカウオイ 0.3	エアオウカイ 0.2
	アエイウカオ 2.3	アエオウカイ 0.7	ウエイカオア 0.5	イウオウカア 0.3	オカアウエイ 0.2
答	アエカオイウ 2.2	イアエカオウ 0.7	ウエアカオイ 0.5	アイウエカオ 0.3	カウエアイオ 0.1
	イエアオカウ 2.0	イェウアカオ 0.7	アカオイエウ 0.5	イエカウオイ 0.3	その他 2.0

イエオカウア	2.0	アカオウイエ	0.7	アカウイエオ	0.4	オウカイエア	0.3	無答	4.8
アウイエカオ	1.8	ウカオイエア	0.7	ウオカエイア	0.4	カオエウアイ	0.3		
イエオウカア	1.7	アオイカウエ	0.7	アユイカウオ	0.4	アウカオエイ	0.3		
イエアウカオ	1.4	アエウカオイ	0.7	アイカウエオ	0.4	イエキウカオ	0.3		
イウカウオア	1.2	ウエイアカオ	0.7	イアエウオカ	0.3	オアイエウカ	0.3		
アイエオカウ	1.0	アエカオウイ	0.7	アカオイエウ	0.3	カオアエウイ	0.3		
アエオカイウ	1.0	オアウイカエ	0.7	イウカオアエ	0.3	アオエウイカ	0.3		

4 ア was イ friends ウ with エ a song オ she
 カ singing キ her
 彼女は友だちと歌を歌っていました。

正答	オアカエウキイ 男子 20.0 女子 23.0 計 21.5 県抽出校 11.8 全国 19.7									
誤	オウアイエカキ	3.0	オアウキイカエ	1.0	ウカキエオアイ	0.6	イアキエカオウ	0.4	オエアキウイカ	0.3
	オアイウカキエ	3.0	オアキイカウエ	1.2	オアイカウキエ	0.6	アウキオエイカ	0.4	オアエウイカカ	0.3
	オアエカウイキ	2.6	イウアキエオカ	0.9	オアイキカウエ	0.6	キカオアウイエ	0.4	オアイカキエカ	0.3
	オアカエウキイ	2.4	オアキウエイカ	0.9	オアキイエウカ	0.6	オエイキアカウ	0.4	オアイエキウカ	0.3
	オアイウカキエ	2.4	オアカキウエイ	0.9	オウアカキエイ	0.6	イアウオキエカ	0.4	オアイエカウキ	0.3
	オアウイカキエ	2.2	オアエカウキイ	0.9	オカアウエイキ	0.6	オアカキエウイ	0.4	オアイウカエキ	0.3
	イウカエアキオ	2.2	オアエイカウキ	0.8	カイキエオウア	0.6	キアカエウオイ	0.4	オイキウカアエ	0.3
	オИАキカエウ	2.0	オアカウキイエ	0.8	オカイアウエキ	0.6	オアカイエウキ	0.4	オИАエウキカ	0.3
	オアエウキカイ	2.0	オアイキウカエ	0.7	オアキイウカエ	0.6	オエイアカキウ	0.4	オエイウアキカ	0.3
	オアエキウイカ	2.0	オアエウキカエ	0.7	オイエアカウキ	0.6	オイカエウアキ	0.4	オアイカキウエ	0.3
	ウアカキオエイ	2.0	オアカウキイエ	0.7	オアカエキウイ	0.6	オアカイウアキ	0.4	オキカアイウエ	0.3
	オアカウイキエ	1.7	オアイウカエキ	0.7	オキイアエウカ	0.6	オアキイウカエ	0.4	オアキウエイカ	0.3
	オアエカウキイ	1.5	オアエウカキイ	0.7	ウキカイオアエ	0.6	オアイエウキカ	0.4	オイキカウアエ	0.3
	オアイウエカキ	1.3	オアイウキエカ	0.7	オキアカウイエ	0.6	ウオアエカキイ	0.4	オカイキウエア	0.3
	オアエウキイカ	1.5	アウキイカエオ	0.6	イカエキオアウ	0.6	オアイカエウキ	0.4	オキイウエカア	0.3
	オアイウキエカ	1.3	アオカウキイエ	0.6	オイウキカアエ	0.6	ウキイオアカエ	0.3	オイアカキウエ	0.2
	オアカキウイエ	1.1	オアカキウイキ	0.6	ウオアイエカキ	0.6	オアカウエキイ	0.3	その他	3.5
	オアイエウキカ	1.0	キアウオイエカ	0.6	オアウキイエカ	0.6	アキカオイウエ	0.3	無答	3.4
	答									

5 ア Tom イ Mary ウ taller エ is オ or カ which
 トムとメアリーとでは、どちらがせが高いか。

正答	カエウアオイ 男子 32.0 女子 31.0 計 31.5 県抽出校 20.5 全国 28.4									
誤	アエイカオウ 5.8	カエウオアイ 1.4	アエウイカオ 0.7	アエオイウカ 0.5	イエカアオウ 0.3					
	アカエウオイ 4.0	アエウカオイ 1.2	アイウエオカ 0.6	アイウエオカ 0.5	イオアカエウ 0.3					
	アエイオカウ 3.6	アオイエカウ 1.1	エアイオカウ 0.6	アイウオカエ 0.5	アエイオウカ 0.3					
	アオイエカウ 3.6	アエオイカウ 1.0	イオカエアウ 0.6	カイオアエウ 0.4	エオイウアカ 0.3					
	アオイカエウ 2.9	エアオイカウ 1.0	アイカウオエ 0.6	エウカアオイ 0.4	アオイカエア 0.3					
	アエイオカウ 2.3	カオアエイウ 1.1	アエカオウイ 0.6	カアエイオウ 0.4	エアオイウカ 0.2					
	カウエアオイ 2.0	アオイカウエ 0.9	アイオカエウ 0.6	カウエオアイ 0.4	オアエイカウ 0.2					
	アオイカウエ 2.0	アイオエカウ 0.9	アエイカウオ 0.6	イエオアウカ 0.3	カアエイオウ 0.2					
	アエウオイカ 2.0	アオイエウカ 0.9	アエイウオカ 0.6	イエウカアオ 0.3	エカアオイウ 0.2					
	カオエアイウ 2.0	カエウアオイ 0.8	アエカウオイ 0.6	カアエウオイ 0.3	イアエオカウ 0.2					
答	ウウエアオイ 1.5	イアエウオカ 0.8	カエアオウイ 0.6	カウアエイオ 0.3	イオアカエウ 0.1					
	アイエオウカ 1.3	イエアオカウ 0.7	カエアウオイ 0.6	イオアカウエ 0.3	その他 1.7					
	アエイオカウ 1.3	カエアオイウ 0.7	アオカエウイ 0.6	カアオイエウ 0.3	無答 3.0					
		アカウエオイ 0.7	エカウアオイ 0.6	イオアエイウ 0.3						

以上は、前に掲げたものと同じく、本県調査対象者のうち、1年から3年まで英語を学習した者1205名についての分析である。

32年度〔5〕 ハ. ニ. 正答率 ハ. 17.2 ニ. 10.6

〔5〕 つぎの英文は、ジョンがおじさんに出した手紙の一部分である。これをよく読んで、日本語の間には日本語で、英語の間には英語で、その答を____の上に書きなさい。

I thought you would like to hear about our camp life. Well, it's fine. There are sixty-two boys here, and we sleep in tents, two boys to each tent. I am glad the food is good. We take a walk in the woods early in the morning and we play games and go hiking in the afternoon.

イ. これは何について知らせた手紙ですか。_____

- ロ. 少年たちの寝たテントの数はいくつでしたか。 _____
- ハ. Did John have a good time or a bad time ? _____
- ニ. What did the boys do early in the morning ? _____

34年度〔5〕 □ 正答率 18.9

〔5〕つぎの英文を読んで、下の間に答えなさい。ただし、ロ. ハ. は主語と述語のある英文で答えること。

Wilbur Wright was born near Millville, Indiana, in April 1867, and Orville in Dayton, Ohio, four years later. Wilbur was blue-eyed, slow-moving, and quiet, while his younger brother was dark, quick in his movements, and full of life. Though they were quite different, they got on very well together. When they grew up, they tried very hard to make flying possible. At last they succeeded. On December 17, 1903, Orville flew in the airplane they made for twelve seconds, and Wilbur for fifty-nine seconds.

(注. second 秒)

- イ. オーヴィル ライト (Orville Wright) は、何年に生まれたか。
答 _____ 年
- ロ. Did Orville have blue eyes or dark eyes ? 答 _____
- ハ. What did the Wright brothers try to make possible ?
答 _____
- ニ. 問題の英文の中に、ライト兄弟がなかよくくらしただというような意味の文がある。その文を [] でかこみなさい。
- ホ. 下線をつけた部分の意味を日本語で書きなさい。
答 _____

原文と表現形式の違った質問文に英語で答えさせる問題である。傾向としては質問の内容、答えるべき内容は一応つかみながら、すなわち Recognition の段階では理解しておりながら Production の段階で間違えてしまったものが多い。原文と質問文の表現形式のずれの中にはまりこんで混乱をおこしたものが答案の上で多く見られた。

第一の例でいうならば Did John have...? と聞かれているのだから文句な

しに He had…… と答え出せばよいのに原文が It is fine. であるために It is (was) ……としたり He is (was) ……になったりする。しまいには He was fine. とか He had fine. などとんでもない解答が出ていた。また He did have という表現が予想どおり多かった。

第二の問題では, what did the boys do……? と問われているのだから, とにかく They…… とかえればよいのに原文の we にこだわっているものが多い。原文の主語と質問文の主語が違ううえ, さらに動詞の時制がずれているといったことが, 二重に生徒の抵抗となってしまっている。did……do? に対して did と反応したものも多い。

第三の問題でも Did Orville have?……だから He had…… とすなおに答えてゆくのが常識的であるのに原文にこだわって He was……と書き始めて, しまいには He was dark. や He was dark eyes. がとびだしていた。He was dark eyes. にいたっては Be 動詞の根本を知らないことになる。(He =dark eyes というおかしな関係が成立してしまう。)

以上のようにわかりきったこと, そして日常の学習活動で Questions and Answers の時などでは比較的自然にできるはずのものが, 目新しい問題にぶつかるとできないということは, 質問の内容に一応あてはまる場所を探し出すことで精いっぱいであって, それも文章を探すというよりも単語をひろい出す, いわゆる Word-centered な読み方の証明と考えることはゆきすぎであろうか。

生徒の image では fine なる単語も good time も同一であり, dark eyes も dark-eyed もまったく等しくなっているのである。語の Word class を理解させることも大事であるが, それ以上にその語の機能および分布に習熟させることがたいせつであるゆえんもここにある。表現形式のはばをもたせることも大事であって, 同じ内容でも各種の表現方法があることを日常指導しなければならない。

have は英語を習いはじめるとすぐ出てくる語であるが, 意味内容や用法が一義的でないので, 生徒にとっては, やっかいな語である。基本的な語には, このようなとらえにくい語が多いので, とかく生徒を混乱させがちである。

He had a good time. の have は「持つ」と同義ではないし, 疑問文は

Had he a good time? とやれない。この場合は anomalous verb でないの
である。Did Orville have blue eyes or dark eyes? の場合は、イギリス
では anomalous verb として用いるが、アメリカでは、とくに過去の場合は
anomalous にしない。中学生はイギリス、アメリカ両方の用法を覚えること
を期待されているわけではないので、ここに出題の dilemma がある。しかし
イギリスの用法を習った生徒でも Did Orville have blue eyes? を見て、
「青い眼をたべたか」とは反応しないであろう。前後の関係において考えるこ
とが必要である。

34年度〔5〕ホ 正答率 30.4

〔5〕つぎの英文を読んで、下の間に答えなさい。ただし、ロ、ハ、は主語と述語
のある英文で答えること。

Wilbur Wright was born near Millville, Indiana, in April, 1867, and
Orville in Dayton, Ohio, four years later. Wilbur was blue-eyed, slow-
moving, and quiet, while his younger brother was dark, quick in his
movements, and full of life. Though they were quite different, they
got on very well together. When they grew up, they tried very hard to
make flying possible. At last they succeeded. On December 17, 1903,
Orville flew in the airplane they made for twelve seconds, and
Wilbur for fifty-nine seconds.

(注. second 秒)

イ. オーヴィル ライト (Orville wright) は、何年に生まれたか。

答 _____ 年

ロ. Did Orville have blue eyes or dark eyes? 答 _____

ハ. What did the Wright brothers try to make possible?

答 _____

ニ. 問題の英文の中に、ライト兄弟がなかよくくらししたというような意味の文が
ある。その文を |□| でかこみなさい。

ホ. 下線をつけた部分の意味を日本語で書きなさい。

答 _____

modification の階層に対する感覚をみる問題である。前置詞と名詞の結び
つきを一単位として読みとれることが根本である。(in the airplane, for
twelve seconds) さらに they made が airplane にかかることが、they

made the airplane. との対比において理解されねばならない。あるいは for twelve seconds というまとまりが made にかかるのか flew にかかるのかの判定が根本といえよう。ところが生徒の中には they made for twelve seconds がひとかたまりと意識したように思われる答案が案外多い。"オーヴィルがとばした飛行機は12秒間でつくった"なる珍答案がうまれるゆえんである。

仮りに問題を Orville flew in the airplane of their making for twelve seconds. として訳させたなら、of one's~ing という難かしい構文にもかかわらず、むしろ正答率があがったかもしれない。

ただ単に、単語を一つ一つひろっていただけではだめで、いくつかの単語を一つのまとまりとしてつかみ、そのまとまり同士がどのようなつながりになっているかを考えるだけの余裕がある。いやむしろ、読んでいく順序にその構成がつかまえられなくてはならないのである。(Orville flew オーヴィルは飛んだ、in the airplane 飛行機に乗って、they made かれらの作った飛行機というのだな、for twelve seconds 12秒間飛んだというのだな、というように)。このためには、出てくる単語にかなり familiar であることが必要である。make の意味や、for twelve seconds と in twelve seconds の対比などを知らなくては、この場合致命的である。生徒はとにかく、for でも in でもそんなことは眼中なくて、12秒というところだけを重要視する傾向がある。なんとか日本語のようになれば、12秒間作ったでも12秒で作ったでも、もうできたと安心する。これでは communication の目的は果せない。日本語の内容を考えて、それがなっとくできなければ、読解を誤ったのでないかと反応するようでないで困る。(実は、直読直解で内容がつかめ、つかんだ内容を日本語で表現する、ということになるのが本当であるが。)下線部の次に、and Wilbur for fifty-nine seconds がついているので、これを見れば、前の for twelve seconds が何にかかるのか見当もつくはずである。このように前後を照応して考えることがたいせつである。ここのところに下線を引いておいて、Wilbur (flew in the airplane they made) for fifty-nine seconds. とわかるかどうかを見るのも、おもしろい問題となる。

What did the Wright brothers try to make possible? という問も出ているが、make, possible と一語一語見ているのでは話にならない。make

(something) possible の verb pattern が頭にはいついて、この間の文を一望のもとに考えることができなければならない。

生徒は言葉の辞書の意味にとどまって構造によって出る意味をなかなか理解しようとしなない。したがって教えるものは、文の意味という場合には、個々の語の表わす辞書の意味と構造の意味とがあることを考えさせることが必要であり、われわれの文法の仕事は構造の意味を合図する仕組みを明らかにさせることである。He told me a story. は He told a story to me. ともなるのに対して He bought me a pen. は He bought a pen for me. となるというようなことを知らぬかぎり、たとえ me という語形を知っていたところで「わたしに」ということ一つ満足には表わせない。

よく引用されるように現代英語の構造的記号にかなっておれば、たとえば Woggles ugged diggles. という nonsense words の配列の文であって、辞書的な意味はゼロであっても、とにかく「wogglesが digglesをug した」ということはわかるし、この文からさらに A woggle ugs a diggle. というような文も可能であるわけである。He is a sweet salesman. では「感じのよい販売人」であるのか「菓子屋」であるのかがわからないが、He is a very sweet salesman. であれば前者の意味にきまってくるのは very なる記号によるものである。生徒がただばく然と語の辞書の意味を追う場合、たとえば、arriveも arrival も生徒のイメージには同等となって、The king's arrivalも The king arrived も同意となってしまう。こうした語の文中における分布や構造から出てくる意味に対する無関心が読解にしろ作文にしろ大きな障害となっている。

問題の the airplane they made においても they made the airplane. は「われらとその飛行機をつくった」の意味であるから、the airplane they made. は「かれらがつくった飛行機」という意味だというような思考作用がすぐに反応となってでてこなければならない。関係代名詞が省略されているなどの理くつは不要である。

はじめて関係代名詞を教えるときも、もっとくふうの余地がありそうである。This is the airplane. They made it. この二文をつないで一文にするど……というように説明し、あとになってThis is the airplane which they

made. 「この which は何ですか」と問い、生徒にコーラスで「関係代名詞です」と答えさせるようなのは一考を要するのではなからうか。生徒が英語を聞いたり読んだりするときに、その内容よりも、「あ、関係代名詞が出た、今度は受身だ、今度は gerund だ」というようなことに意識が集中すれば、communication の目的がおろそかになる。「かれらがその飛行機を作った」は既習の知識で They made the airplane. だということがわかる。わからない生徒がいたら、この時あらためて練習させる。「これと同じ単語を使っているが、the airplane they made と並べればかれらの作った飛行機ということになる。英語では、単語の並べ方が、このようにたいせつな意味を持つのだ」というような説明で、They made the airplane. This is the airplane they made. を練習させ、substitutionによって、この構文になれさせる。なれば、しめたものである。こうすれば語順に対する感覚も鋭敏になる。「the airplane which they made と which を入れても the airplane they made と同じ意味である。この which は1年のとき習ったどれ、どのというのとちがう使い方である。the airplane that they made とやっても同じ。この that [ðæt] は今まで習ったあれ、あのの that [ðæt] とは違う」という説明で練習させ、なれさせる。

The teacher teaches us English.

The teacher who teaches us English is very kind.

下の文の下線部には who がはいつている。これがあるとないとで大違いで、上は「あの先生はわたしたちに英語を教える」、下は「わたしたちに英語を教える先生は……である」となる。この who は今までの「だれ」とは違う使い方である。さあ、このいい方の練習、ということで練習させるのはどうであろうか。語順や、function word に対する感覚が強くなるのではなからうか。関係代名詞という文法用語を覚えるのが目的でなく、この表現をマスターするのが目的である。これらの表現になれてから This is an airplane. They made this airplane. / That teacher teaches us English. He is very kind. と比べさせれば、もっと理解を深めることになるであろう。英語流に頭がうごくようになればよいので、文法的説明は、そのような練習を容易にし能率的にするつかえ棒である。

〔3〕 つぎのイ. ロ. の適当なところに、右にある（ ）の中の単語を全部入れて意味のとおり文にしなさい。

(例) He went ^{to} Tokyo ^{on} March 10. (on, to)

イ. I think rose is the beautiful the flowers here.
(most, of, this)

ロ. She says the boy helped me is as old I.
(as, that, who)

ロ. は主語述語の tie 関係をみぬかせる問題である。me is とは連絡しないから me と is の間に断層があることに着目すればよい。say 動詞の用法も当然整理されておらねばならない。「人にいう」場合は say to [some person] となる。says の次に主語・動詞の関係があるのだから says that... とすなおに出るだけの反応が必要である。ここまでくると the boy が is の主語であると見当がつきそうである。helped me が邪魔だからなんとかふうすればよいわけである。as~as は idiomatic なものとして大体は知っているであろう。

さて生徒の反応はどうかというと、me と is の間の断層は気がついたらしいが、最後まで the boy helped me が主語・述語の関係として意識され、me の次に who を入れたり、that を入れたりする結果となった生徒が多い。

イ. は modification の感覚の問題である。最上級 of 名詞複数の構造の理解がなければできない問題である。most という最上級の記号が与えられているのであるし、けっきょくは of を入れるべき位置が問題となる。flowers の複数形に注意がむけば「~のうちの」の意味に of を使えたであろう。ところが案外複数形に対するあまさから this flowers とやったり、また最後の flowers here の here が後置の modifier だけに flowers と結びつけることに抵抗を感じて flowers of here. とやってしまった傾向が見られる。正答は I think this rose is the most of the flowers here. であるが後方からの modification の弱点をあらわしたものと考えられないだろうか。

とにかく of の用法のうち「～のうちの」の意味になる場合には、ふなれといおうか問題があるようである。one of ～ (～のうちの一つの) 構造においても、とにかく one of の次に名詞の複数形がでてこない。(一つの～)というふうに考えて one of = a(an) と錯覚をおこすのであろうか。なるほど a piece of～, a lot of～, a cup of tea, a kind of～ 等の使い方があるのでこれと混同するのであろうか。とにかく one of 複数 の構造は分析的にのみこませる必要がある。

33年度〔1〕 イ 正答率 15.9

〔1〕 つぎの英文を読んで、下の問に答えなさい。

(1) The part of our country that we call "Alaska" was once called "Russian America." People in the United States didn't call it Alaska until about ninety years ago. They knew very little about that northwestern corner of North America. Russian America was very much farther away from the United States than Alasks is now. (2) It wasn't farther away in miles but it was much farther away in travel time.

(注. farther は far の比較級)

イ. 下線(1)をつけた英文を二つに区切って読むとすれば、どこで区切るのがもっともよいか。問題の英文のところに、例にならって、たて線を引きなさい。(例. There is a book | on the desk.)

ロ. つぎの間に英語でかんたんに答えなさい。

1. What was the northwestern corner of North America called before? 答 _____

2. When did Americans begin to call it Alaska? 答 _____

ハ. 下線(2)をつけた英文の内容を、もっともよくいいあらわしているものはどれか。つぎのうちから一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. ロシア領アメリカは米国ほど遠くはなかったが、そこへ行くには、たいへん多くの時間がかかったのである。

2. アラスカはロシア領アメリカよりも近かったが、以前はそこへ行くのに、はるかに多くの時間がかかったのである。

3. ロシア領アメリカの方が遠方にあったというのではなく、そこへ行くには今よりもはるかに多くの時間がかかったというのである。

4. アラスカとロシア領アメリカの平方マイル数は同じであったが、ロシア領アメリカを旅行する方が、はるかに多くの時間がかかったのである。

主部はどこまでかを聞く問題である。修飾関係 (modification) をみぬかせる問題ともいえる。that we call Alaska と we call that Alaska との対比から、あるいは、call という動詞から何を、何と呼ぶのかという期待が理くつなしに欲しい。

意識集中の span が短いために Alaska was……とまとめてしまって Alaskaの前で切ってしまった誤答が非常に多い。It is…, This is…., I am …… の粘着が文全体をながめずして、局部的に働くとしたら困ったものである。しかしながら意識集中の span が短い。言いかえれば、諸要素の的確な分析とそれを全体との関連において組織立てる傾向の乏しいことは、英語学力のない生徒にとってはきわめて顕著な傾向である。

昭和33年度全国学力調査中学校英語問題の中でも、部分を全体との関連において考えず孤立してみるために、文章を組織立て、意味づけて考えられない傾向をあらわしたのが見られる。

[5] 次の1から5までと、アからカまでとを結び合せて、最も正しい意味を表わす文とするには、どれとどれとを結んだらよいか、アからカまでのうちから適当なものを一つずつ選んで、その記号を()の中に入れて書き入れなさい。

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| 1 He ran as fast as he could () | ア we want to drink. |
| 2 You may use the pencil () | イ which is on the desk. |
| 3 As she was very tired () | ウ and it begins to rain. |
| 4 You must come home () | エ before it gets dark. |
| 5 When we are thirsty () | オ she couldn't walk any more. |
| | カ to catch the train. |

たとえば問題 [5] の第一問 He ran as fast as he could. と to catch the train. を結び合わせて文を完成する問題において、正答は27.9%で、誤答のうち最も多いのは、and it begins to rain. を結びつけたもので32.3%、次に多いものは She couldn't walk any more. を結びつけたもので、これが20.6%となっている。and it begins to rain. を結びつけた生徒の想像し

た situation はある程度推察できるであろうが, she couldn't walk any more. を結びつけた生徒はおそらく, he could と she couldn't の対立や ran と walk の対立あたりに目をとられて反応してしまったとしか解釈できないのではないだろうか。

[6] 次の文を読んで1から5までの問に対する答の____の上に適当な単語を一つずつ書きなさい。

On Monday morning John got up late, and he ran to school. He had four lessons in the morning and two more in the afternoon. After school he played tennis for an hour. He came home at a quarter to five. He had his supper at half past six. Then he worked hard at his homework. It was difficult, and it took him much time. So he did not listen to the radio. He went to bed at ten.

1 問 Did John get up early?

答 No, he did not. He got up _____

2 問 How many lessons did he have on that day?

答 He had _____ lessons.

3 問 Did he work at his homework before supper or after supper?

答 He worked _____ supper.

4 問 Was the homework easy?

答 No, it was not. It was _____

5 問 Why didn't he listen to the radio?

答 Because the homework took him _____ time.

与えられた英文を読んで問に対する答の____の上に適当な単語を一つずつ書くことを要求する問題である。

1. 問 Did John get up early?

答 No, he did not. He got up _____ .

Situation sentence:

On Monday morning John got up late, and he....

下線部に正答 late を入れたものが60.4%, early を入れたものが誤答中で多く, 10.1%となっている。early を入れた生徒の意識の中ではNo, he did not. はいつしか消えて, ただ問の文章に粘着反応したようである。

2. 問 How many lessons did he have on that day?

答 He had _____ lessons.

Situation sentence:

He had four lessons in the morning and two more in the afternoon.

下線部に正答 six を入れたものが16.3%，誤答中 four を入れたものが圧倒的に多く 52.8% をしめしている。and で目は完全に文からはなれて In the morning と次の in the afternoon との心理的距離は非常に大きくなってしまったのである。

4. 問 Was the homework easy?

答 No, it was not. It was _____ .

Situation sentence:

Then he worked hard at his homework. It was difficult, and it took...

で上線部に正答 difficult (hard) を入れたものが48%，誤答 homework を入れたのが11.0%，次いで easy を入れたもの6.1%などがめだつ。これも同様におかしな部分反応と見れるのではないだろうか。

33年度〔2〕 正答率 33.0

〔2〕 つぎの英文を読んで、答を書きなさい。

Mother had five oranges, and she used two of them in her cooking. She asked me to put the others away. How many oranges were left for me to put away? 答 _____ oranges.

文を総合して読む力をみる問題である。them および the others の内容を考えることが第一条件である。put away の意味がわからなかったり、left の意味を知らなかったりした場合、解答ができないかもしれないが、そして、こうした知らない語が一語でもあると、想像もつかぬほどの障害になるのであるが、them が five oranges であること、the others の the の意味は何だろうと考えれば、あるいは見当がついたかもしれない。文中の語の相関関係のは握が

大いに役立つ。ところが誤答とし seven oranges がとびだしてくる。これは two of them を two oranges. と考え、しまいには two oranges more (さらにもう二つ) と考え、How many……? なる数を問うた問題だとの判断から七つなる答が出てくるのだらう。拾い読みの弊害の極といえよう。

three oranges が正答であるが、その three がうまく書けないで tree になったり thre になったり、はなはだしくは sree になったりしていたが、採点上 3 ということがわかっておれば、ある程度の綴字の誤りは許容してもよいとの基準があったので、spelling の誤りはそれほど大きくは正答率を下げていることはあるまい。しかしながら、こんな基本的な綴字も満足に書けないのでは採点者も腹立たしく感ずるだらう。

30年度〔5〕 イ. ホ.

正答率 イ. 24.2 ホ. 31.0

〔5〕 つぎの英文を読んで、下の間に日本語で () の中に答えなさい。

Taro went with his brother on a bicycle trip. They left a hotel for a lake. It was an hour's ride from the hotel. On the lake they rowed a boat for three hours. They returned to the hotel about seven. The moon was beginning to rise above the hill.

- イ. 太郎たちはどこからどこへ行きましたか。 () から () へ。
ロ. 彼らは行ったところで何をしましたか。 ()
ハ. 彼らは何時ころ帰って来ましたか。 () 時ころ。
ニ. 帰ったとき、丘の上に何が見えましたか。 ()
ホ. 英文の中で——をひいたところが、an hour's ride とあって、an hour's walk となっていないが、それはどういうわけか。
()

文を統合して読む能力を診断する問題である。どこからどこへ行ったかは、第二文を考えれば、そこに解答が出ている。もちろん、left-for-なる構造と意味を知らない生徒も多かったであろう。しかし、これはそれほど致命的なものではあるまい。

a hotel と the hotel の連関に注意すること、さらに from the hotel とくれば to where? が予想されねばならないし、その期待は案外 to the

lake. ではないかとの見当をうみだすのではないか。そうすると They (Taro and his brother) went to the lake from the hotel on a bicycle trip. というふうに考えられてきはしないだろうか。かくて ride と bicycle が連関され、自転車で行ったから walk ではないんだというような思考過程をふんで欲しいものである。

left-for Pattern を知らなかったり、lake の意味がわからなかったりすると、文章全体の理解にそれらが大きな抵抗となり、第一文と第三文 It was an hour's ride from the hotel. との距離がひろがって、しまいには完全に遊離したものと意識され、さらに次に続く文の内容がボートを漕いだという事実にあふれているので、ride=rowing と考えたり、あるいは全く別個に ride=drive と考えてしまう。

仮りに自分の知らない単語があっても、前後左右から何とかその文脈の中から推測してゆく態度が欲しい。定冠詞のような生徒の無視しやすいものが見えぬ糸となって長文が成立することも、よく実感させるような指導が欲しい。

33年度〔1〕 口01. ハ.

正答率 口01. 2/5 ハ. 288

〔1〕 つぎの英文を読んで、下の間に答えなさい。

(1) The part of our country that we call "Alaska" was once called "Russian America." People in the United States didn't call it Alaska until about ninety years ago. They knew very little about that northwestern corner of North America. Russian America was very much farther away from the United States than Alaska is now.

(2) It wasn't farther away in miles but it was much farther away in travel time.

(注. farther は far の比較級)

イ. 下線(1)をつけた英文を二つに区切って読むとすれば、どこで区切るのが、もっともよいか。問題の英文のところに、例にならってたて線を引きなさい。

(例. There is a book | on the desk.)

ロ. つぎの間に英語でかんたんに答えなさい。

1. What was the northwestern corner of North America called before? 答 _____

2. When did Americans begin to call it Alaska? 答 _____

ハ、下線(2)をつけた英文の内容を、もっともよくいいあらわしているものはどれか。つぎのうちから一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. ロシア領アメリカは米国ほど遠くはなかったが、そこへ行くには、たいへん多くの時間がかかったのである。
2. アラスカはロシア領アメリカよりも近かったが、以前はそこへ行くのに、はるかに多くの時間がかかったのである。
3. ロシア領アメリカの方が遠方であったというのではなく、そこへ行くには今よりもはるかに多くの時間がかかったというのである。
4. アラスカとロシア領アメリカの平方マイル数は同じであったが、ロシア領アメリカを旅行する方が、はるかに多くの時間がかかったのである。

文章を関連づけて読んでいるかどうかをためすのがこの問題ロ。のねらいである。簡単にいえば答は第一文に出ている。解答はかんたんに英語で答えることを要求しているので Russian America とかけば正答である。この問題の場合指示詞(定冠詞・代名詞)が大きく働いている。なお第一文の The part of our country that we call Alaska と第二文の didn't call it Alaska の対立はすぐ感づくであろうし、この対立を意識できれば it は Alaska ではなくて The part of our country だとわかるであろう。さらに第三文の that northwestern corner…… の that に着目すれば the part と it と that northwestern corner は三者同一のことであることに考えがいたるであろう。とかく見落しがちな It だとか the だとか that がおのおのの文を内容的に関連させており、対立的な文章が解答を間接的に促しているのもあって、生徒の文章を見る目を大きくさせるに適当な問題といえよう。

ハ。の問題は内容が逆説的で抽象的であるだけに難かしいかもしれぬが、選択すべき日本語が与えられているのだから、この正答率では不満足である。この問題もこの文章全体のなかでじっくり考えなければならぬ。内容の似かよったような、そうかと思うと相反するような文章を介在させてあるだけに、根本は全体の統合において意味を確実につかむことが第一条件であり、問題のねらいもそこにあるわけである。この問題を解決するには、It の意味内容を決定することが一要因である。It が何を指すかという、生徒は時間を表わすとか距離をあらわすとか、to 以下 that 以下をさすとかいった理くつは比較的心

得ておるけれども、もっとも基本的な前出の特定の名詞をさすといったようなことが頭にはいっていない。今の場合 It は Alaska であると考える生徒も多いが、もっとよく文を読むと Russian America was very much farther away, と but 以下 it was much farther away と形が同一であることに気がつくであろう。文章と文章との関連から It=Russian America が自明の理としてでてくる。but によって連絡する相対立する内容の予想は, in miles と in travel time との対称に注意を促し, 常識的に正しい日本語訳を選び出すことを可能にするであろう。

このように文と文との内容を結びつけるものは、接続詞だけにとどまらず、文と文との相関、句と句あるいは語と語の対立・相関、あるいは determiners (指示詞) 等が直接・間接に働いて長文が構成されていることを理解させてやらねばならない。

34年度〔5〕 イ 正答率 32.9

〔5〕 つぎの英文を読んで、下の間に答えなさい。ただし、ロ・ハ・は主語と述語のある英文で答えること。

Wilbur Wright was born near Millville, Indiana, in April, 1867, and Orville in Dayton, Ohio, four years later. Wilbur was blue-eyed, slow-moving, and quiet, while his younger brother was dark, quick in his movements, and full of life. Though they were quite different, they got on very well together. When they grew up, they tried very hard to make flying possible. At last they succeeded. On December 17, 1903, Orville flew in the airplane they made for twelve seconds, and Wilbur for fifty-nine seconds.

(注. second 秒)

イ. オーヴィル ライト (Orville Wright) は、何年に生まれたか。

答 _____ 年

ロ. Did Orville have blue eyes or dark eyes? 答 _____

ハ. What did the Wright brothers try to make possible?

答 _____

ニ. 問題の英文の中に、ライト兄弟がなかよくくらしただというような意味の文がある。その文を [] でかこみなさい。

ホ. 下線をつけた部分の意味を日本語で書きなさい。

答 _____

Orville の次に何が省略されているかを聞けば理くつばったことになるが、そうした理くつをぬきに文を読みこなすだけのなれが欲しい。構造のこみいった、読んでみた時にいやにごたつた文章を問題にえらんだのも、上記のねらいがあるからである。文章を相対的に読みとっていけば 1867 と four years later との操作で解答できる。four years later の later がかりに意味の知らない単語であっても、次の文章を関連させてゆけばオーヴィルが Wilbur Wright の younger brother であることが書いてあるのだから、当然 $1867 + 4 = 1871$ の計算ができなければならない。もちろん大事な試験だけに、あわててしまって引き算をした生徒もあったことであろうが、最後まで 1867 と later の意味を知らず、four years later とにらめっこをしていい加減な計算をしたものがかなりあったことは認めないわけにはゆかない。けだし、生徒の文章に対する近視眼をついた問題であった。

Ⅲ 意味のはあく

structure の理解が弱いと思われるので、とくにその面をとり出して書いてきたが、生徒が学習するときには、発音、structure、意味が三位一体となっているのが本来の姿である。this を学んで発音ができなくても困るし、This is a long pencil. This pencil is long. と両様の使い方が自由に使えるのでなければ困る。this は「これ」「この」と覚えるだけでは不足であって、日本語は「これ」「それ」「あれ」と三つあるが、英語は this と that しかなく、it は別だということまでわからなければならない。日本語は、単数も復数も「これ」ですむが、英語は単数は this で、復数は these である。そうかと思うと、前に述べたいくつかのことをひっくり返して、this ともいうし、これから述べんとすることも this といえる。water=水では hot water でまごつき、morning=朝、Good morning=「お早よう」一天張りではすぐゆきづまる。もちろん、一挙に全部教えられるものでもないし、学べるわけでもないの、徐々にやっていくより仕方はないが、すべて先々のことも考えて、説明には含みを持たせ、反射的に反応できるが、context によってはハテおかしいぞと考える余裕がある頭の柔軟さを養うべきである。

第2章までに述べたところでは、何か **structure** が独立しているような印象を与え、あれでは通訳の卵の養成だ、もっと教養的なねらいを強く出すべきであるとの反論も出るかもしれない。わたしたちが、中学校における英語の学習指導の目標は通訳の卵の養成だと考えないのは、もちろんのことである。ただ、わたしたちは、「spring=春だ。春になれば花咲き、鳥が歌う」などというようなことを、英語でねらう教養面だとは考えない。そんなことを知らない中学生はあるまい。イギリスの春、あるいはイギリス人が **spring** に対して持つ感じと、日本の春あるいは日本人の感じと違う点を説明するなら話はわかる。「犬」と **dog** の内包・外延は一致する点もあるが違う点もある。これをわからせなければ、英語という語学を学んだことにさえならない。このように考えると、発音、**structure** の個々のことまで、教養の意味を持ち、国語に対する理解を増進し、国際理解を深め、世界平和確立につながるのである。日本語と違った **sound system** を持ち、単語による意味の切り取り方が違い、語の並べ方が違い、構造をつける信号が違い、「下刻上」というところを **The tail wags the dog.**（しっぽが犬をふる）というように表現がちがう英語に接したとき、生徒の心の窓は開け、誇張していえばコペルニクスの転回をする。外国語を学べばひとりでこなるのではなくて、あまりロコツに出してはかえって目的は果たせないが、教える方ではちゃんとそのことを意図し、具体的に計画しておかなければならない。社会科や、日本語で書かれたこの方面の書物を読んでわかるようなことは、そちらへまかすのがよく、英語の時間には英語の教師でなければできないことをやるべきである。学習指導要領には、「外国語を通して、その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣もの見方などについて基礎的な理解を得させる」となっているが、外国語を通してというのはこの意味である。

この章においては、語、連語、表現のになっている意味のはあくという観点から、生徒の学力を見ていく予定であったが、頁数の関係もあって割愛せざるをえないので御諒承願いたい。

あ　と　が　き

この研究紀要は、本県高校進学学力検査や文部省の全国学力調査の成績を当研究所で分析したものを多く引用しているので、結果的には、生徒のあらさがしという色合いもないではない。しかし、われわれ共同研究者自身、新たに外国語を学んでみると、覚えるよりも忘れる方が多いことを痛感するので、同行の苦をわかつ気持ちこそ強けれ、非難する意図は毛頭ない。指導に当られる教師各位のご苦勞もじゅうぶんお察ししているのであるが、この研究紀要が平素の指導に多少でも参考になれば幸いである。

この研究は、次の方々のご協力を得て、たびたび当研究所で研究協議を行なってまとめたもので、ここに深く感謝の意を表するものである。

新潟市立関屋中学校教諭	広井功
三条市立三条第二中学校教諭	永井五良
新潟市立東新潟中学校教諭	和田均平
県立新潟中央高等学校教諭	宇尾野逸作
県立新潟商業高等学校教諭	後藤洪之
県立新潟南高等学校教諭	高橋満
県教育庁学校教育課指導主事	渡辺栄一

なお、本稿のうち、「英語の学力をどう考えたか」の部および「意味のはあく」の部は渡辺指導主事、「発音」の部は高橋教諭、structure の部は、前半を宇尾野教諭、後半は後藤教諭に原稿を執筆してもらったが、とくに渡辺指導主事からは全体をとおしてまとめてもらった。

また、この研究は当研究所の「学力と教育条件並びに学習指導の改善に関する研究」の一部をなすもので、その企画・推進は所長補佐 小林正直 と所員 中浜新四郎 があつたが、今後はとくに structure に関する研究を深かめていく予定であるので、ご協力とご支援を願いたい。