

# 語学教育における語彙制限の意味

— C. C. フリーズの語学教育観 —

長谷川隆久

## 1. はじめに

紀要17号の拙稿「ミシェアの言語観と基礎語彙選定における統計の意味の「結語」で、筆者は、ミシェア (R. Michéa) とフリーズ (Charles C. Fries) の考え方の類似について触れた。音組織と構造学習を第一とし、語彙の習得を語学教育の基本目標からはずすフリーズ思想と、形式語と形式語のになる結合 (すなわち構造) の習得を第一の課題とし、内容語の習得を軽視するミシェアの考えが、その類似の具体的内容である<sup>1)</sup>。

フリーズのいわゆるオーラル・アプローチもしくはミシガン・メソッドという語学教育の方法が確立されたのは、1945年であると言われる<sup>2)</sup>。他方、フランス語普及のための基礎フランス語の選定という企画 (すなわち“Français élémentaire”の企画)の発想の起源は、1947年に出されたユネスコの文明語普及に関する要望にさかのぼる<sup>3)</sup>。

1) 長谷川隆久「ミシェアの言語観と基礎語彙選定における統計の意味」, 1978, 早稲田大学語学教育研究所「紀要」17。

2) Charles C. Fries; Teaching and Learning English as a Foreign Language, An Arbor, University of Michigan Press, 1945.

3) 家島光一郎, 「Le Français élémentaire 概観」, フランス語研究 No. 17, “Le Français fondamental (1<sup>er</sup> degré)”, Publication de l'Institut Pédagogique National の前文, G. Gougenheim, P. Rivenc, R. Michéa et A. Sauvageot; “L'élaboration du français fondamental (1<sup>er</sup> degré)”, Didier, 1964 および拙稿「C. R. E. D. I. F. の語学教育思想の研究の意義と展望」, 1976, 早稲田大学語学教育研究所, ILT NEWS N°61, など参照。

FE (すなわち “Le Français élémentaire) 企画の推進者と、フリーズの間に、思想的な影響関係が具体的にあったことを立証することはできない。しかし、二つの考え方が、ほぼ同年代に生れていることから、同一の一般的思想潮流、同一の言語学上の思想的潮流の影響を受けていたことは、十分考えられる。まして、17号の拙稿で指摘したように、FE 企画の推進者の一人であるミシュアとフリーズの考え方の間には、きわめて似た点が認められるのである。FE とフリーズの思想の類似点、相違点を仔細に検討してみるのも、興味ある課題であろう。また、この比較検討は、筆者の究極の目標である FE もしくは CREDIF の教育思想の解明にも役立つであろうと考えられる。さらに、わが国においては、ミシガン方式と CREDIF の方式とは、異なる流れとしてとらえられているようであるから<sup>4)</sup>、あえてこれを比較検討してみるのも、面白いのではないと思われる。

ただし、紀要17号の拙稿で行なった比較検討では、きわめて不十分で、いささか性急の観なしとしない。FE あるいは CREDIF の思想を解明するには、両者の比較検討をさらに押しすすめる必要があるし、とくにフリーズの語学教育思想、とりわけ FE との対比では、その語彙観をもっと仔細に検討しなければならない。

本小論は、以上のような問題意識のもとに、フリーズの語学教育の基本戦略およびその戦略の中で、語彙制限の目的、方法がどのように位置づけられているかをみようとするものである。したがって、これはまた、CREDIF とフリーズの比較研究のための予備研究でもある。

## 2. 言語習得についてのフリーズの理解

フリーズの著書「Teaching and Learning English as a Foreign Language<sup>5)</sup>」は、いわゆるオーラル・アプローチもしくはミシガン方式

---

4) 朝倉季雄「語学シンポジウム——報告と感想」、フランス語フランス文学研究 No 3, 1963, 島岡茂「フランス語学入門」昭和53年, 大学書林 pp. 156-158. 参照。

を確立した記念碑的論文だと言われる<sup>5)</sup>。この論文の第一章の冒頭で、言語を習得するとはどういうことか、フリーズはその考えを概要次のように述べている。

外国語の習得に関しては、一方では、成人は外国語を完全に習得することはできないとする習得不可能説がある。他方では、数ヶ国語をたくみにあやつる人があると言われたり、数週間で外国語の完全習得が可能だという語学教育の方法が宣伝されたりする。外国語習得に関するこうした矛盾する言説に触れながら、それでは、外国語を習得するとはどういうことを意味するのかと、フリーズは問うのである。

もし、外国語の習得を語彙の習得であると見なすならば、これを完全に達成することは、おそらくできない。語彙の習得は、単に語を記憶することではない。語は、経験そのものであり、語彙の増大は、個人の経験の増大を意味する。語の属する経験領域を体験することなしには、語の習得はありえない。個人の経験は、いっきょに増大するものではなく、しだいに豊かになる。したがって、語彙の習得も、きわめて長い学習過程である。この意味では、母国語においてすら、語彙の学習は、完結することがない<sup>6)</sup>。まして、ネイチブと同様の経験を得ることの不可能な外国語学習においては、もしこれを語彙の習得と同一視するならば、外国語学習は永久に達成されないことになる。外国語教授の方法論の確立を目的とするフリーズにとって、言語習得の概念の基本的な内包は、語彙習得以外のものにならざるをえない。

言語習得には、語彙習得とは別に、二つの側面があるとフリーズは考える。第一は、音組織 (sound system) の習得であり、第二は、文法構造

---

5) 1945, Ann Arbor, University of Michigan Press, 太田朗翻訳・解説「外国語としての英語の教授と学習」, 研究社, 昭和32年。

6) 松下幸夫「オーラル・アプローチ」, (「英語教育」, 1976年7月増刊号, 大修館), 参照。

7) この「語はすなわち経験」とする考え方は、フリーズ思想の一つの柱であり、その具体的な語学教育の方法にも、大きな影響を与えている。

(structure<sup>8)</sup>) の習得である。言語習得は、このように、語彙、音組織、文法構造という三つの面の習得からなるが、一般に、音組織、文法構造は、看過されがちである。これは、語彙の習得が、一生継続する学習過程であり、意識的な努力の過程であることが多いのに対して、音組織の習得と文法構造の習得は、人間の成長過程の早い時期に達成され、成人の段階では、無意識的、自動的習慣と化してしまっていて、人の注意をひくことがないからだとしてフリーズは考える。

言語のこの看過されがちな二つの側面は、人の意識にのぼることが少なく、軽視されがちであるが、実は、言語にとって基本的に重要な面である。音組織と文法構造の習得が、早期に達成され、自動的習慣と化しているからこそ、語彙に注意を集中することが可能となり、語彙の習得が円滑になる。音組織と文法構造の自動的習慣化は、言語習得の基礎である。しかもこの二つの習得は、きわめて少数の語彙の範囲で可能である。その証拠に自動的習慣化が行なわれる時期の児童の語彙数、経験量は、決して豊富ではない。

以上が言語習得に関するフリーズの理解であるが、この理解の上に立つて、外国語を習得するということは、何よりもまづ制限された語彙の範囲内で、音組織と文法構造を習得することだとフリーズは考える。この二つを自動的習慣と化することに成功した時、人は、当の外国語を習得したと言えるのである。フリーズによれば、この習得は、3ヶ月で達成できるという。もちろん、常に流暢にしゃべれるわけではないが、上達の基礎が完成し、語彙の拡大も比較的すみやかにできるようになるというのである<sup>9)</sup>。

---

8) structure に対する「文法構造」という訳語は、太田朝氏のものである。内容的に適切な訳語と思われるので、そのまま使わせていただく。なお、同じ概念を表すために、フリーズは様々な語を用いている。たとえば、the devices which our language uses structurally, the structural devices など。

9) In learning a new language, then, the chief problem is not at first that of learning vocabulary items. It is, first, the mastery of the sound system —to understand the stream of speech, to hear the distinctive sound features and to approximate their production. It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language. These are the matters that the native speaker as a child has early ac-



### 3. 語学教育の方法

語学教育の基本目標が、音組織と文法構造の教授であり、その自動的習慣化であるとすれば、次に問題になるのは、当該外国語の音組織・文法構造の抽出と、抽出された結果の学習者への呈示の仕方、およびそれを習得させるための訓練の仕方であろう。

この小論の目的は、オーラル・アプローチの全体を検討することではなく、フリーズの語学教育方法論の中で、語彙ないし語彙の制限がどのように位置づけられているかをみることである。したがって、音組織と文法構造の抽出、抽出結果の呈示の仕方等を詳しくみる余裕はないが、これを概観しておくことは、語彙の問題をフリーズの語学教育論全体の中で位置づけるのに役立つであろうし、また必要欠くべからざる作業でもあろう。

フリーズによれば、複雑な言語現象の中から、雑多な部分を排除し、音組織と文法構造という言語の基本的部分を抽出するために援用されるのは、構造言語学の言語分析の手法である<sup>10)</sup>。したがって抽出される音組織が、

---

quired as unconscious habits; they must become automatic habits of the adult learner of a new language. Of course these things cannot be learned in a vacuum. There must be sufficient vocabulary to operate the structures and represent the sound system in actual use. A person has "learned" a foreign language when he has thus first, *within a limited vocabulary* mastered the sound system (that is, when he can understand the stream of speech and achieve an understandable production of it) and has, second, made the structural devices (that is, the basic arrangements of utterances) matters of automatic habit. This degree of mastery of a foreign language can be achieved by most adults, by means of a scientific approach with satisfactorily selected and organized materials, within approximately three months. In that brief time the learning adult will not become a fluent speaker for all occasions but he can have laid a good accurate foundation upon which to build, and the extension of his control of content vocabulary will then come rapidly and with increasing ease. (Teaching and Learning English as a Foreign Language, p. 3)

- 10) "Teaching and Learning English as a Foreign Language", p 5 参照。  
ここで、フリーズは、構造言語学と明言しているわけではない。the modern scientific study of language とか special techniques of descriptive analysis あるいは、the techniques of scientific descriptive analysis などの用語を使っているが、これらが、実質的に構造言語学を示すものであることは、全体の文

構造言語学的な意味での音韻体系であることは、言うまでもないであろう。抽出される文法構造もまた構造言語学的な概念であることは、言をまたない。この点についてフリーズは、オーラル・アプローチの「文法」概念が、伝統的な旧来の概念と異なることを、しきりに強調する。フリーズによれば旧来の伝統文法は、学習者に、意識的に変化形・活用形を記憶させたり、文の論理的分析を行なわせたり、あるいは哲学的規則ないし一般文法の規則を学ばせたりするものである。しかし、オーラル・アプローチの「文法」は、これとは異なるものであるという。旧来の文法の知識がなくとも、児童は、苦勞することなく母国語をしゃべる。児童のみならず、いわゆる文法知識のない成人についても同様のことが言える。これは、一般に信じられているように、文法なしにしゃべっているのではない。旧来の伝統文法ではない「文法」が存在し、これが、これら児童や成人にあっては自動的習慣と化しているが故に、その存在を意識しないだけである。構造言語学が分析・抽出の対象とし、オーラル・アプローチがその教授の対象とするのは、旧来の文法ではなく、この意識されざる「文法」であるとフリーズは言う<sup>11)</sup>。

構造言語学を援用することによって抽出された音組織と文法構造は、次に、これを教材として編成し学習者に呈示し、またこれの習得のために学習者を訓練しなければならない。

ところで、フリーズには、言語は習慣であり、語学教育は習慣形成であるとする言語および語学教育に関する基本的な考え方がある<sup>12)</sup>。文法知識

---

意からして疑う余地がない。また、オーラル・アプローチの理論的背景の一つが、構造言語学であることは、あえて指摘するまでもないことであろう。この点については、前出松下幸夫論文、あるいは伊東嘉一「英語教育方法論史」(『英語教育』、1976年7月増刊号、大修館)などを参照されたい。

11) Teaching and Learning English as a Foreign Language, pp 27~28.

12) C. C. Fries, On the Oral Approach, 1972, 財団法人英語教育協議会 (ELEC), pp. 9-10. 語学教育は習慣形成であるとするこの考えは、オーラル・アプローチのもう一つの理論的背景が、行動主義心理学であることをよく示していると言えよう。また、後述するように、語の音=刺激、この刺激によって喚起される経験=語の意味とする意味についての概念があるが、これもまた、意味につ

のない児童や成人のもつ自動的習慣化した意識されざる「文法」を重く見るのも、この考え方にもとづいている。外国語教育の理想は、母国語の言語のあり方を再現することであり、母国語以外の新たな習慣形成を行なうことである。したがって、音組織および文法構造、とくに文法構造の提示の仕方と学習の仕方は、これをいかにして学習者の無意識的・自動的習慣と化するかという点に最大の注意を払って工夫されている。

オーラル・アプローチは、一般に、パタン・プラクティスそのものと同視される傾向がある。したがって、フリーズの言う無意識的自動的習慣化の具体的内容も、形式的に与えられたキューに対して、学習者が特定のパタンによって機械的自動的に反応することに習熟することと理解される恐れが多分にある。しかし、パタン・プラクティスは、後述するように、オーラル・アプローチ方式による授業の一つの過程を構成するに過ぎず、オーラル・アプローチのすべてではない。

フリーズは、人間の言語活動を、おおむね、次のように理解している。人間が、言語の使用を必要とするときは、必ずなんらかの現実の場面に直面しており、その場面を全体の意味とする発言を行なう。その発言の際には、当然、その場面に適した文法構造の選択が行なわれるが、その選択は、無意識的であり、自動的に行なわれる。したがって、話し手の注意すなわち意識は、すべて場面に向けられている。聞き手の側にあっても同様のことが言える。話し手の発言に対する聞き手の注意は、発言全体の意味すなわち場面に集中し、文法構造の理解は、無意識的・自動的に行なわれる。オーラル・アプローチが目指す外国語における文法構造の自動的習慣化も、このような言語活動の理解の上に乗って考えられている。すなわち、語学教育によって形成される自動的習慣は、形式的キューに対する機械的で意味のない反応ではない。それは、具体的な場面に対する反応であり、話し

---

いての行動主義的解釈であると言えよう。なお、オーラル・アプローチの理論的背景の一つが、行動主義心理学である点については、前出松下幸夫、伊東嘉一の各論文参照。

手および聞き手の全意識が、文法構造ではなく、場面そのものに向けられるようにするための自動的習慣化、無意識化である<sup>13)</sup>。オーラル・アプローチにおいて、音組織・文法構造の呈示および学習の仕方が、その自動的習慣化のために最大の注意を払って工夫されているということの意味は、上のようなフリーズの言語活動観、語学教育の目標観にもとづいて理解されなければならない。

このような意味での自動的習慣化のためには、文法構造の呈示のあり方は、ルールの呈示とその例解であってはならない<sup>14)</sup>。また文法構造は、裸で与えるのではなく、文法構造が学習者の意識の対象にならないように、実際の対話の中にはめこんで学習者に示されなければいけない<sup>15)</sup>。また、文法構造は、学習者に説明してはならない。文法構造は、わかりやすい言語的・社会的場面の中で、学習者に実際に用いさせる方がよい<sup>16)</sup>。場面の中で、文法構造に実際の意味を与えることが大事なのである<sup>17)</sup>、とフリーズは言う。

このように、(實際上、効果があったかどうかは別問題として、理論的には)、文法構造の無意識化は、オーラル・アプローチの到達目標として設定されているだけでなく、呈示の仕方の段階ですら、そうあるべく細心の注意が払われているのである。

学習過程の編成に際しても、この注意は、当然、払われている。オーラル・アプローチの授業は、基本的には、三つの過程からなるが、この三つ

---

13) All practice should lead to the stage of learning in which the language forms themselves sink below the threshold of attention and the speaker becomes conscious of the meaning or the behavior frame which stimulated the utterances.

前出 “On the Oral Approach” pp. 10~11, また, Charles C. Fries and Agnes C. Fries, Foundations for English Teaching, 1961, 研究社の p. 341 にも、まったく同じ言及がある。

14) Teaching and Learning English as a Foreign Language, p. 34.

15) Foundations for English Teaching, p. 20.

16) 同書 p. 204, p. 271.

17) Teaching and Learning English as a Foreign Language, p. 34.

の過程は、これを段階的に経ることによって、学習者が、もっとも効果的に、音組織・文法構造の自動的習慣化を達成できるように、工夫され編成されている。その三つの第一の過程は、教師の質問に学習者が答える対話もしくは問答によって構成されている。第二の過程は、いわゆるパタン・プラクティスである。第三の過程は、学習者対学習者の対話によって構成される<sup>18)</sup>。

第一の過程、教師の質問に学習者が答える対話形式の授業は、新たに学習すべき文法構造の導入の過程である。もちろん、この過程が、新しく学ぶべき文法構造をそれだけ呈示したり、あるいは説明したりするものでないことは、今までの記述からも想像がつくことであろう。学習の行なわれる実際の場面にもとづいて、教師と学習者の間に、自然の対話問答が成立するように工夫されている。新しく学ぶべき文法構造は、この自然の問答の中に無理のない形でめこまれる。新しい文法構造の新しさ、その特徴は、既習の文法との対比・コントラストによって、自然に理解され、また対話全体の意味は、具体的に与えられている場面によって理解されるように工夫されている。意味が、学習者の母国語によって翻訳されたり、説明されたりすることはない。これは、言語の意味は、場面であり、本来他国語に翻訳することはできないというフリーズの基本的な考えにもとづいている<sup>19)</sup>。

第二の過程が、あまりにも著名なパタン・プラクティスである。第一の過程、教師—学習者の問答によって、新しい文法構造の理解と、その構造にもとづく発話の意味が、既習事項との対比および場面によって可能となる。しかし、オーラル・アプローチの究極の目標が、音組織と文法構造の自動的習慣化であることを考えると、文法構造の受動的理解だけでは、学習は不十分である。学習者は、自ら文法構造を生み出せるようにならなければならない。パタン・プラクティスは、教師—学習者の問答の過程に統

---

18) Foundations for English Teaching, p. 35.

19) 同書 pp. 335~339, p. 346.

き、この過程の不十分さを補完する過程である。もちろん学習過程の最後ではないが、学習者が新しい文法構造を自動的習慣として駆使できるようになるために、この過程を経ることは、学習しきわめて効果的だと考えられている。この学習過程の目的は、新しい文法構造にもとづく発話を、学習者が、正しく、なめらかに、自然の速さで発話できるようにすることである。このため、パタン・プラクティスは、教師の発話を正しく真似することから始まる。しかし、その主眼は、教師が発話することではなく、学習者が自ら発話することに慣れることなので、教師の発言が、なるべく少なくなるよう工夫される。そのため、教師は、発話全体をくり返すのではなく、発話の手がかりとなる様々な形のキューを出し、学習者に発話全体を完成させるという形の訓練がなされる<sup>20)</sup>。

理論的には、パタン・プラクティスの目的は、形式的なキューに対する学習者の機械的反応ではない。しかし、しばしば批判的になるように、これが、意味のない機械的な置換えや転換に陥入る危険のあることは、フリーズ自身も気付いており、これをさけるため、パタン・プラクティスの過程においても、場面の導入や既習構造との対比を忘れてはならないと説いている<sup>21)</sup>。むろん、この理くつの上での配慮が、実際に効を奏したかどうかの評価は、別問題であるが。

パタン・プラクティスの基本目標は、新しい文法構造の習得であり、新しい文法構造を言語形式としてもつ文を、正しくなめらかに発話することである。したがって、オーラル・アプローチの目標である具体的な場面に直面してこの場面に適した文法構造を無意識的自動的に選択する能力は、パタン・プラクティスを通じて獲得することができない。第三の学習過程、学習者対学習者の対話は、オーラル・アプローチの総仕上げの過程であり、オーラル・アプローチの目指す能力を最終的に獲得するための過程である。この過程では、学習者は、新しく学んだ文法構造のみならず既習の文法構

---

20) 同書 pp. 342~343.

21) 同書 p. 342.

造をも駆使しなければならない。学習者は、その注意をもっぱら与えられた具体的な場面そのもの、あるいは発話の全体の意味そのものに向けなければならない。場面に適した文法構造の選択は、新しく学んだ文法構造も含めた既習の文法構造全体の中から、できるだけ無意識的・自動的に選択しなければならない。このように、文法構造の無意識化に努力し、注意を場面もしくは発話の意味に集中して、学習者対学習者の対話を実現するのが、最後の学習過程の具体的内容である。この過程の目的が何かは、もはや言う必要がないであろう<sup>22)</sup>。

以上のように、音組織・文法構造の呈示の仕方に注意を払い、三つの学習過程を学習者に課すことによって、もっとも効果的に、音組織・文法構造の自動的習慣化を達成できるとフリーズは考えているのである<sup>23)</sup>。

#### 4. 語学教育における語彙制限の意味とその方法

##### (イ) 語彙制限の意味

オーラル・アプローチの基本目標は、これまで検討してきたように、具体的に言語使用を必要とする場面に直面した際、既習の音組織・文法構造の中からその場面に適した文法構造等を学習者が無意識的・自動的に選択することができるように訓練することであった。またオーラル・アプローチの教授法は、この目的を効果的に達成することを理想として考案されていた。そうであるとする、次に検討せざるをえないのは、この小論の当初の目的である語彙の問題である。すなわち、上のようなオーラル・アプ

22) 同書 pp. 343~346.

23) 同書 p. 346. に、三つの過程に関する総括的な言及があるので引用しておく。  
...New materials are presented in significant contrast through teacher-pupil question and answer dialogs. The burden of the drill upon linguistic forms and structures until the patterns of the sentences are thoroughly mastered, rests upon pattern-practice—pattern-practice techniques in all their variety. Pattern-practice prepares the way to the successful use of pupil-pupil dialogs of ever increasing length and complexity—dialogs that provide for a growing freedom in the use of English for communication in the context of a social situation.

ローチの語学教育論全体の中で、語彙を制限することは、どのような意味をもつのかということと、そのためにどのようにして語彙を制限するのかという問題である。

フリーズは、語彙に二種の別を見ている。すなわち、一つは、機能語 (function words) であり、他は、内容語 (content words) である。この語彙観は、ミシェアの形式語と内容語という分類にきわめて近く興味深い<sup>24)</sup>。

内容語は、それ自体で独自の意味をもっている語であり、content words という術語のほか、full words を用いる場合もある。これに対して、機能語は、それ自体ではたいした意味をもたず、もっぱら文法的な観念や、文中での文法的な関係を表わす語である。たとえば、次のような文の中で、

The mother of the boy will arrive tomorrow.

mother, boy, arrive, tomorrow は、それ自体で独自の意味をもっており、内容語の範疇に属する。これに対して、of および will は、それ自体では、ほとんど独自の意味をもたず、文法的観念・関係を表わすことを主たる役割としているので、機能語の範疇に属している。すなわち、the mother of the boy は、the boy's mother とほぼ同義で、屈折言語の属格が示すような文法的観念もしくは文法的関係を表わしているし、また、will は、屈折言語の未来時称形が示すのと同様の文法的観念を表わしているのである。

機能語の範疇に属する語彙は、上の例が示すように、一般的品詞分類にしたがえば前置詞や助動詞であるが、その他程度を表わす副詞 (very, pretty, mighty など) および接続詞等もこの範疇に属している<sup>25)</sup>。

24) 紀要17号の拙稿参照。

25) 機能語に関する基本的な定義については、C. C. Fries, *American English Grammar*, 1940, Appleton-Century-Crofts, INC., New York, pp. 109-110. を参照されたい。ここで、フリーズは、内容語については、content words の術語を用いず full words を用いている。ただし他の著作では、content words を用いている場合が多いようである。なお個々の機能語については、同書の pp. 108-246. の記述が詳しい。



上のように、語彙に機能語と内容語の別を見ると、オーラル・アプローチにおいては、語学教育の基本目標に直接関与してくるのが、二つの語彙範疇のうちの機能語であることは、ほぼ自明であろう。なぜなら、機能語は、文法的観念および関係すなわち文法構造を表現するものであり、オーラル・アプローチの教授の基本的対象の一つが、文法構造だからである。

ところで、この語学教育の基本的教授対象の一つである文法構造を直接表現する言語的要素は、フリーズによれば、語形、機能語、語順である<sup>26)</sup>。ちなみに、*American English Grammar* の中では、フリーズは、まさにこの順序で章を立てて、米語文法の記述を行なっている。

この三つの言語的要素の中で、文法構造の表現にどれがいちばん大きな役割を果すかは、言語によって異なる。ラテン語のような屈折言語では、文法構造の主たるにない手は、語形であった。ところが、英語に至ると、この比重が他の要素に移り、文法構造の表現の上で果す役割は、語形よりも機能語と語順の方が大きくなった<sup>27)</sup>。したがってオーラル・アプローチの教授法において、とくに英語教育においては、機能語の範疇に属している語彙の占める比重は、大きくならざるをえない。

このように語彙の二つの範疇の区別および一方の範疇である機能語が言語の中で果す役割を見てくると、オーラル・アプローチにおける語彙制限の意味およびその内容は、おのずから明らかである。すなわち、オーラル・アプローチの目的の一つである文法構造の学習に全力を集中すべく、語彙

---

また *Teaching and Learning English as a Foreign Language* では、内容語に対立する語彙範疇として、機能語の他に、*substitute words* (*I, me, we, us*, のような人称代名詞, *anyone, everyone* 等の不定代名詞あるいは *none, each, all* のたぐいや教詞) と *words with negative and affirmative distribution* (*some, any, too, also, either, already, yet* のたぐい) を加えている(同書 pp. 44~46 および p. 50 参照)。

以上のように、内容語に対立する語彙範疇の概念については、著書によって多少の変動があるが、機能語等の概念のこまかい説索を目的としない本小論においては、内容語に対立する語彙範疇全体を表わすものとして、「機能語」を用いることにする。

26) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, p. 32.

27) *American English Grammar* p. 108.

のレベルでは、これと直接関係する機能語をとり、これと直接関係しない内容語を制限するということなのである<sup>28)</sup>。語学教育における機能語と内容語のこの比重のおき方は、ミシェアの場合ときわめて似ている。

内容語の制限は、言うまでもなく語数の制限であるが<sup>29)</sup>、フリーズの場合には、さらに語の意味の数の制限でもある。このことは、フリーズの意味に関する考え方と関連している。

フリーズの語の意味に関する概念は、大要、次の如くである。語の構成要素の一つである音は、話し手もしくは聞き手に対する刺激である。この刺激が、話し手聞き手のすでに体験した場面、すなわち経験を喚起する。この喚起された経験が、語の意味である<sup>30)</sup>。

もちろん、実際の対話において、語の音という刺激と結びついた経験のすべての相が喚起されるわけではない。多くの相の中の一つが喚起されるだけであるし、また喚起される相も、対話の行なわれている状況に応じて異なってくる。この刺激と結合した経験相の多様性とその喚起の一面性が、一つの語の意味の多様性を生むのである。たとえば、head という音的刺激が、a head of cabbage という文脈の中で喚起する相は、the head of a department あるいは the head of the river などの文脈で、同じ音的刺激が喚起する相とは異なるのである<sup>31)</sup>。

具体的なコミュニケーションの場で考えれば、語の意味は、話し手かま

---

28) 機能語のほとんどすべてが教授の対象となる。Teaching and Learning English as a Foreign Language, p. 50. 参照。また語彙制限の意味については、W. Freeman Twaddell, Preface to the First-Year Seminar Script, 1958, Elec Publication, vol. III, On the Oral Approach, p. 9, Foundations for English Teaching, pp. 313-314. など参照。

29) 具体的な制限数については、たとえば Foundations for English Teaching, pp. 313-314, p. 319, pp. 323 を参照せよ。これによると、中学3年間(日本の場合)で、約1200語である。なおフリーズは、語学教育の first stage という言葉を使うが、日本の中学の3年間は、この first stage である (Foundations for English Teaching, p. 333, note 1 を参照)

30) English Word Lists, pp. 87-88.

31) 同書 p. 88. および Teaching and Learning English as a Foreign Language, p. 43.

たは聞き手が、刺激によって換起する経験の或る相であるから、個人的な色彩がきわめて強い<sup>32)</sup>。しかし、具体的なコミュニケーションの場をはなれて、一つの国語の或る語の意味を考えてみると、これは、その国語を使用する言語集団の歴史的・集団的経験の総和である。集団に属する個人すなわち個々の話し手・聞き手は、この歴史的・集団的経験を、人生の成長過程の中で追体験し、これを自己の経験としていくのである。もちろん、歴史的集団的経験のすべてを追体験することは不可能である。しかし、ネイチブにとっては、特殊な領域に属する語彙をのぞいて、他の集団成員とほぼ共通の追体験をすることが可能であろう。したがって、具体的なコミュニケーションの場で、話し手と聞き手の経験の不一致もしくは非共有性から、対話の上で不都合をきたすようなことはあまり起らない。またネイチブは、文脈によって様々に変化して換起される経験の諸相を、自在にこちらからあちらへと転移できる能力を身につけている。

ところが、外国人の場合には、事情がちがってくる。ネイチブと経験を共有すべく追体験を試みることは、語学学習の初期にあっては、まづ不可能である。この追体験が、短期間では不可能だからこそ、第二節で指摘したように、オーラル・アプローチでは、語彙の習得（すなわち追体験）をさしあたりその目標からはずし、語彙習得のための土台となると考えられている音組織・文法構造の習得に目標を定めたのである。さらに、外国人は、習得すべき外国語の語彙全体についてだけでなく、一つの語についてすらその経験量は、少なからざるをえない。したがって、文脈に応じて、経験の諸相を自在に転移することも容易にはできない。

このような事情があるので、語学教育のいわゆる *first stage* にあっては、単に内容語の数を制限するだけでなく、内容語の換起する経験相の制限すなわち意味の範囲の制限も必要になってくる。したがって、フリーズにとっては、文法構造に学習の焦点を集中するための語彙制限は、内容語

---

32) *English Word Lists*, pp. 87-88. フリーズは、このページの脚注で、意味がいかに関人的であるかという実例として、自分の子供の場合を引合に出している。

の数の制限であると同時に、その意味の数の制限でもある<sup>33)</sup>。

#### (ロ) 語彙制限の方法

語彙制限の意味とその具体的内容がフリーズにとって、上に述べたようなものであるとすると、次に、具体的には、どのような方法で語彙を制限するのかという問題が生じてくる。裏返して言うと、一つの国語の全語彙の中からどのようにして機能語を選び出すかという問題であり、また一つの国語の全ての内容語の中からどれをどのように選び出すかという問題である。

ミシュアの場合には、機能語すなわち形式語の選定にあたっては、頻度を統計的に算出することが有効であり、これによって内容語をふるい落とせるとした。また内容語については、「待機度」の概念とその算出方法を導入することにより、それぞれの内容語の使用可能性の大きさを「客観的・科学的」に測定し、この使用可能性の大きさを規準にして内容語の「客観的」な選定が可能だと考えた<sup>34)</sup>。このあたりのことをフリーズは、どう考えていたであろうか。

フリーズは、その著 *English Word Lists* の中で、ソーンダイクやベイシック・イングリッシュも含めた過去の多くの語彙リストを詳細に検討して、おおむね、次のような認識を得ている。

第一点は、フリーズの検討した多くの語彙リストには、機能語に関して一つの共通する事実が認められるということである。すなわちリスト決定の方法が統計的であるかあるいはベイシック・イングリッシュのように論理的であるかを問わず、また統計算出のための基礎資料の種類のかんを問わず、機能語は、常に、リストの高位にくるという事実である<sup>35)</sup>。

第二点は、内容語に関する統計的頻度計算の結果は、リストによっては

---

33) 同書 pp. 88-89.

34) 紀要17号の拙稿参照。

35) *English Word Lists*, p. 75 あるいは *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, p. 50.

なはだしく異なるということである。このことは、統計的計算の対象となる基礎資料の量をふやせば解決するという問題ではなく、内容語の頻度を一般的に決めることが不可能だということを示している。内容語に関する頻度計算が有効であるのは、特定の経験領域・語彙領域に計算を限定した場合だけである<sup>36)</sup>。

このような認識に立つと、機能語を統計的手段で選び出すことは、必ずしも必要でなくなる。機能語の重要性は、その頻度に由来するのではなく、文法構造のない手であるというその「機能」に由来する。この機能の重要性が、結果として統計に反映しているに過ぎない。したがって、選定手段を統計にするかそれとも他のなんらかの論理的方法にするかということは、フリーズにとっては、さして重要なことではない。要は、機能語を選び出しこれを学習させればよいので、そのためにわざわざ統計によって箔をつけることはない。統計的手法をとらないペインック・イングリッシュが、operations もしくは operators (ほぼ機能語と同一の概念) を他の語彙から区別し、これを重視していることを、フリーズは高く評価しているが<sup>37)</sup>、このことから、フリーズが、機能語選別にあって統計的手段にこだわっていないことがうかがえる。

次に内容語の選定についてはどうであろうか。この点についても、ミシエアおよび FE 企画者は、その選定に客観性を与えたいという強い願望から、統計的手段に固執し、先ほど述べたように、「待機度」の概念とその算出方法を発明した。ミシエアにとっては、内容語は、形式語の穴を埋める副次的役割しかもたず、語学教育の基本ではない。したがって、どのような内容語を選ぶかということより、「客観的、科学的」に選ぶことの方が大事だったのである。

フリーズにとっても、内容語は、語彙制限の対象とならざるをえない。この事情は、ミシエアの場合と同様である。しかし、オーラル・アプロー

---

36) English Word Lists, p. 24, p. 26.

37) 同書 pp. 89-90.

チの教授法の中で、内容語に与えられている役割は、ミシェアの場合と比較すると、はるかに具体的で、はるかに重い。

第3節で指摘したように、オーラル・アプローチでは、文法構造を裸で学習者に与えることは決してない。文法構造は、必ず、実際の文の中にはめこんで与える。ということは、文の意味であるところの場面と共に与えるということである。しかも、この場面の選択は、オーラル・アプローチでは、学習上の効果に、きわめて重大な影響をもつと考えられている。オーラル・アプローチでは、意味とはすなわち場面であり、意味の理解とは場面の理解であったことをあらためて想起していただきたい。

フリーズは、Foundations for English Teaching の中で<sup>38)</sup>、語学教育における場面選択の重要性を説いている。とくに、想定された場面の言語習得に与える弊害と、ほんとうの場面の有効性について述べている。それによると、想定された場面で学習者の直面する困難は、言語的なものであるよりは、学習者が場面の細部に至るまで正確に想起することが難しい事実由来する場合が多いというのである。これが、ほんとうの場面の場合には、学習者は場面の細部に至るまで目前にすることができ、場面の理解すなわち言語の理解は、はるかに容易になるというのである。

オーラル・アプローチでは、上のように、場面は、文の意味の理解したがって構造の理解の鍵と考えられているので、語学教育の実際の場合で、どのような場面を選ぶかということは、きわめて重要なのである。

ところで、場面を意味として言語的に反映するものは、語彙レベルでは、機能語ではなく、内容語である。したがって内容語は、場面と切りはなして考えることはできず、オーラル・アプローチでは、内容語の選定は、場面の選択と分ちがたく結びついている。場面の選択は、一般的な形ではできない。学習者の年齢、国籍、知的水準等とこれにともなう学習者の関心に応じて、学習者がもっとも理解しやすいと思われる場面を選ばなければ

---

38) 同書 pp. 309-310.

ならない。ここには、教授者もしくは教材作成者の主観的判断も介入して  
くる。したがって、場面とかたく結びついた内容語の選定にあたっては、  
場面と切りはなした統計的手段のような抽象的、一般的な形では選択不可  
能である。場面の選択が内容語の選定に先行すると言ってもよいであろ  
う<sup>39)</sup>。このような意味で、フリーズの場合は、ミシエアの場合より、内容  
語のもつ役割が、はるかに具体的で重く、またその選定にあたって統計の  
もつ比重が、はるかに軽いのである。

## 5. 結 語

これまで見てきたように、フリーズとミシエアもしくはFEとの間には、  
大きな共通点がある。一つは、文法構造を語学教育の基本的教授対象とす  
る点である。二つは、語彙レベルで、機能語と内容語を分け、機能語を学  
習の基本目標にすえる点である。

しかし、相違点もある。それは、統計の有効性の評価である。すでに見  
たように、フリーズにとって、少なくとも語学教育の first stage におい  
ては、統計は、さほど大きな意味をもたない。ところが、FE では、統計  
的手段の採用そのものがFEの価値の根拠のごとく位置づけられ、統計そ  
のものの価値が、絶対視されている。この点では、フリーズの方が語学教  
育者としてはるかに現実主義的であるという印象をぬぐえない。

経験的選択を極力排除し、統計を「科学性、客観性」のあかしとして、  
FEがこれにすぎりついた原因は何であろうか<sup>40)</sup>。当時の政治情勢を考え  
あわせると、これは主観性の排除すなわちFEの政治的中立性を示したい  
という願望の現われではなかったかという推測も成立つ。もちろん、推測  
の範囲を越えてこれを一つの立論とするには、当時の政治社会情勢を含め

---

39) 「待期度」調査における「関心の焦点」の選択が、実は、場面選択であり主  
観的選択であることは、すでに紀要17号の拙稿で指摘した。

40) 紀要15号の拙稿「"Français élémentaire"に関する論争の問題点と"Fran-  
çais élémentaire"の性格」参照。

て多角的に検討せざるをえないであろう。

ふたたびフリーズと FE のの相似性の問題に戻ると、語彙制限論の次元で認められた相似性と異質性は、語学教育論一般の枠にまでひろげて認められるのかという問題が生じる。これと付随して、フリーズの理論的背景である行動主義および構造主義が、FE もしくはその発展形態である CREDIF にも認められるのであろうか、認められるとすれば、どのような形であろうかという問題も生じてくる。

一般には、ミンガン方式と CREDIF は異なる流れととらえられているようである。しかし、上のような検討の結果、その相似性のひろがりきわめて大きければ、CREDIF は、ミンガンの影響を多大に受けていたと結論せざるをえなくなるであろう。また、その相似性が、それほどひろがらないとすれば、逆に、CREDIF の独自性を鮮明に浮き上がらせることができるであろう。いずれにせよ、今後の検討課題として十分興味あるテーマと思われる。