

大学前期において使用するスペイン語教科書の内容はどうあるべきか

原

誠

本稿はもとと東京外国語大学語学研究所における昭和四十三年度第七回定例研究会において口頭発表したものである。当時同大学語学研究所に所属する教官は皆大学前期において使用される外国語の教科書に満足なものが少い——特にいわゆる特殊言語のそれについて——ことを痛感し、文部省に機関研究費——当時このように呼ばれた——を請求し、各語学科ごとに新しい教科書を造ることにした。幸い文部省から研究費が認められたのでさっそく作業にとりかかったが、昭和四十三年はその第一年目であり、前述の研究会もこの教科書編纂のために定期的に催されたのであった。

筆者も以前から他人によって造られた教科書で学生に

スペイン語を教えていたのではどこかで不満が出る、その点自分自身のメソッドに基いて独自の教科書を造ればその不満は解消されることを痛感してはいたが、何せ浅学非才の身、自分自身のスペイン語教科書を造れる自信は全くなかった。それに筆者には自分なりの教授法——この教授法に基いて教科書が造られる——を確立するにはやはり一般言語学の理論を知らねばならない。⁽¹⁾従って真に自信をもって教科書が書けるのは五十歳代から六十歳代にかけてであるうという信念があった。この信念は今も変っていない。それにしても筆者の場合このようにして一般言語学の理論に親しんでいるうちに、本職のスペイン語学の方がすっかり疎遠になってしまい、思わぬ

廻り道をしてしまった。

ところで結果的に見ると皮肉なことに一般言語学から筆者が得た知識は教科書作成の場合それほど有用であるとはいえないようである。むしろそういった一般言語学的知識を振廻すとかえって有害であると思われることすらあった。⁽²⁾ その意味で大きくものをいったのは教室における筆者のスペイン語教授体験であった。たとえば今流行のバターン・ブラクティスなどは英語を中学・高校でがっちりたたき込まれてから入学して来た東京外語大の学生に対しては無意味であることが分ったのもやはり体験のおかげである。彼等にはあの無味乾燥な繰返しは耐え難いものであるらしい。

以上述べたように筆者は、自分自身の教科書を作る必要があると思うと同時に、現在それを造るべきではないという相矛盾する二つの考えを抱いていたが、思い切った教科書作成に踏み切ったのはひとえに機関研究費が配分されたからに他ならない。そこで昭和四十二年度入学のスペイン語学科学生に対し、自ら作成したプリントを配布し、この作業を一年間続けることによって教科書にまとめる方法を採用した。このためこの学年度に入学した

学生は教科書購入代を節約することができたわけであるが、その代りにLHで使用する五インチのテープとイヤホン⁽³⁾を各自購入してもらった。

なお念のため付記しておくが、東京外語大では一年生に対し週七回(一回は一時間半)の専攻語学の授業が行なわれることになっている。このうちの一回を筆者が担当するものとして——スペイン語学科の場合今まで同一教官が同一クラスを週に二回ないしそれ以上担当することとはなかった——つまり他の六回を他の六人の教官が担当するものとして、スペイン語を専攻せんとする学生を対象として造られたものである。後述のようにこの教科書の前半は普通の表記を全く用いず、全て音標文字に頼っているのも、他の六回の授業が普通の表記を通じて行なわれることを前提としているからである。従って他の大学のようにスペイン語が第二外国語あるいは第三外国語として学習されている場合にはこの教科書は適当ではない。早い話が前半が音標文字のみによって書かれているため、黒板に普通の表記を書いてやる手間だけでも大変なものである。しかし少々欲を出して一橋大学と東京大学のスペイン語のクラス(いずれも週一回)で試験的

に使用してみたが、いずれも意外に良い結果が得られた。従って筆者はいずれ第二あるいは第三外国語用に前半を普通の表記に書直した教科書を造っておこうと考えている。⁽³⁾もちろん例文その他の内容は同一である。以上序論が大変長くなったが、以下この教科書の内容につきその問題点を順序立てて提示して行くことにしよう。

一、アルファベットと表記の問題

一般に外国語を教授する場合にはまずアルファベットを教えるのが常識である。スペイン語の場合にもそれは各文字の読み方を覚えてもらって、以後文字を全てスペイン語読みする、またスペイン語のアルファベットをスペイン語読みすれば、その読み方の中に全てのスペイン語の発音が出ているという二つの重要な意義を有している。にも拘らず本教科書ではアルファベットを省いている。その理由には大して深いものはない。某国立大学の教官から「東京外語大では七人の教官が一人ずつ計七回アルファベットを教えている。」という非難を受けたことが多少筆者の意識の中にあっただかもしれない。とにかくスペイン語は綴りと発音とが比較的一致しているし、

また前述のようにアルファベットは他の週六回の授業のうちのいずれかで教えられるであろうと想定したことによって、少くとも夏季休暇前までは普通の綴り字を教えず、文章は全て音標文字の羅列によって表記することにした。さらに理想的にはイントネーションまでこれに付されるとよいと考えている。その意味でピッチ・インジケイターのような最新式の機械を援用したいと思うのであるが、悲しいかな筆者には全て機械の操作というものが不得手である。また現在までのところこの *suprasegmental* で、考えようによっては *non-phonemic* とも思えないでもないイントネーションを筆者はどう捉えてよいのかまだ定見がない。以上述べたことは普通の綴りを用いないことについての些細な理由であり、その最大の理由というのは未だ述べられていない。これについては筆者の「スペイン語発話の音声学的・一大特徴について」一橋論叢第五十九巻第一号五〇—六七（一九六八年）を参照していただけると幸いであるが、いまそこで筆者が出した結論を簡単に復習しておくことになる。

この特徴というのとはもとと筆者が教室でスペイン語の発音の指導をしていて、学生が普通の綴り字に基いて

誤まった読み方をするところから気がついたものであり、Bertil Malmberg: *La Structure Syllabique de l'Espagnol* BOLETIN DE FILOLOGIA 9, 99—120 (1948) がヒントになっている。つまりこの論文の中で Malmberg はスペイン語の音節構造は閉音節の連なりからだんだんと開音節の連なりへと移行しつつあるという大発見をしているが、筆者はこの結論を土台にして、①スペイン語は音声どうしの連繋が著しい、②開母音または強母音どうしの衝突の回避をできるだけ行なう。③二重子音を回避したがる、④内部開放接続がない。⑤音節末の子音は全て弛緩したり、消失したりする。⑥有声摩擦異音 β 、 δ 、 γ が存在する。⑦強勢を持たない語が存在する、以上七つの論拠に基いて「スペイン語は他のいかなる欧米の言語にもましてなめらかに発音されねばならない。」という結論を出した。スペイン語のこの一大音声の特徴を学生に会得してもらうにはぜひとも音標文字の羅列——それも語と語との間、または呼気段落と呼気段落との間にすらも間隙というか空白を置くことのない羅列——による表記でなければならぬと筆者は考えたのである。

これが音標文字採用の最大の理由であるが、その他にも、スペイン語の発音は日本人にとって容易であるというあまり正しくない考えを直してもらい、音声学のきびしさを知ってもらおうという意図もないではない。事実、前述の昭和四十二年度東京外語大スペイン語学科入学生全員に対し夏季休暇中に「スペイン語発音に関し注意すべきであると思ったのはどんな点であるか。」というテーマのレポート作成を課してみたが、筆者が教室で常に述べている「スペイン語はその音節構造と母音体系が日本語に似ているために日本人はスペイン語の発音を見くびりやすい。相当スペイン語会話のうまい日本人でもけっきょくは外人の発音をしていることを暴露するのは適度の音声学の知識の欠如によるものである。」という主張をよく理解してくれたように思う。とにかく今までのところこの音標文字による表記については学生の側からの強い反対意見はなく、筆者自身も不都合はないと確信している。

二、音素の概念の導入
筆者は心理的実在としての音素と実際のスペイン語の

文字との関係を学生によく理解してもらおうとの意図から、この教科書の冒頭に音素表記を用いてみた。そうするとたとえば /θ/ と *za, ci, zu, ce, zo* という表記との関係、また /k/ と *ca, qui, cu, que, co* および外来語に用いられる *ka, ki, ku, ke, ko* とといった表記との関係をよく理解してもらえらると思ったからである。実際の発音と表記とが比較的似ているといわれるスペイン語ですらこのような両者間の相違点があり、音素という概念の導入はこのような関係をよく説明できる。新入生に対し筆者のベダンティック振りを發揮して煙に巻く気は毛頭ないけれども、最初のクラスで音声学と音素論との関係とか音素という概念の定義などについて講述することはもちろんである。かくて母音、半母音 (/y/ と /w/ を指す)、子音の順を守り、また子音については日本語にも類似の音が存在し、だいたい日本語のその音で代用して差支えないものから、日本語に存在しないので音声学的訓練によって新たに習得の必要があるものへと順序を守って、スペイン語の全音素を並べ、この各々に対してもろん音標文字で表記された単語をいくつかずつ付して発音練習の材料とした。けっきょくこれがアルファベットの代り

を勤めているのである。なお日本人学生にとって特に別がしにくいと思われる /θ/ と /s/、/r/ と /l/ と /r/ 等の対立については A. Qúilis & J. A. Fernández: *Curso de Fonética y Fonología Españolas para Estudiantes Angloamericanos*, Madrid, 1964 を参照し、minimal pair による練習題を付し、また同じく聞き取りの練習も課することにしてある。

ところで最近日本でも大いに騒がれている N. Chomsky 一派の変形生成文法ではこの音素という概念を一般に否定する傾向にある。もちろん彼等は彼等の変形生成文法の中の音韻部門では音素は無用であると主張しているわけであって、他の文法でも無用であると主張しているわけではないから、ここで我々が目くじら立てて反論する必要はないかもしれない。しかし彼等の論文・著書を読んでいると文法理論の中では彼等の文法が最良であり唯一のものであると彼等が主張していると我々が解しても仕方のないような文言が所々に現われるのでこのようない上があった主張に対しては敢えて脱線をしてまで一言私見を述べないわけにはいかないのである。もっともこの問題については筆者は一九六八年メキシコ・シティ

いで開かれた第三回世界スペイン語学会において *En Defensa del Concepto "Fonema" contra la Fonología Generativa de la Escuela de Chomsky* (チヨムスキー学派の生成音韻論に反対し「音素」なる概念を弁護して) と題して研究発表を行なったので、ここではその要約を載せることになる。

今までの構造言語学が一名記述言語学と呼ばれていたことでもわかる通り、それはデータを集めて記述という分類というかとにかくそういったことを行なう——次元的にはこれは低い次元だと Chomsky 一派はいうだろう——のみであったと彼等はいう。それに対し彼等はこの次元の上にさらに高次の *explanatory adequacy* (説明的十全性) を考える。分類するだけではなくてさらにそれが説明できればこれに越したことはない。筆者もそう思う。しかしこの説明をする際彼等が持込む基準というのはいわゆる *simplicity* (簡潔性) である。しかもこの *simplicity* という基準によって言語現象に判断を下す場合 (*evaluational procedure*——評価の手順)、その判断は *empirically* (経験的) になされるという主張がされる時、我々は全く戸惑ってしまう。特に Hum-

bold の説や Descartes の説を援用して我々を煙に巻く時その感が深い。

今まで我々は *phonemics* (音素論) の作業原則としては *contrast* (対立——それも *minimal pair* すなわち最小対立と呼ばれるもの——) とか *complementary distribution* (相補的分布) とか *phonetic similarity* (または *phonetic analogy* ともいう——音声的類似) とかが第一義的なものであり、*pattern congruity* (同型性) とか *economy* または *simplicity* (経済性または簡潔性) とかいった作業原則は二つの音素論的解釈のいずれがより好ましいかを決定する基準としてはあまり頼りにならない二義的なものと考えよう訓練されて来た。そこへこの説が出て来た。しかもそれが *empiricism* (経験論) に基いているとなるとそう簡単に信用するわけにはいかない。特に彼等のいう音韻論はすべて弁別の特徴によって行なわれ、音素という次元を廃棄してしまう。その論拠というのはひとえに彼等のいう理想的な簡潔性が弁別の特徴によって得られるからである。こういう考え方を背景には何か数学的な根拠があって、それで三つの記号で表わされる法則の方が四つの記号で表わさ

れるものより簡潔であるというふうにいわれるのかと考
えてみたが、特にそういった性質のものではなく、その
背景とは何かやはり empirical に決定された哲学的な
基準であるらしい。だからこそ Humboldt だ Descartes
だということになるらしい。彼等によれば音と音との区
別は唯一一つの特徴の ^{プラス・マイナス}十一によってなされればよい。

redundant (余剰的) なものも加わって音素が構成され
ていることなど全くお構いなし。これは真に骨だ
けの言語学であって、そこには肉も皮も血もない。我々
はやはり音素の心理的実在を容認する。⁽⁶⁾ 原語民の直観を
重んじる彼等なら当然その心理的実在を認めていいはず
である。それに弁別の特徴は Jakobson や Halle 等の
発見に成る、たしかに天才的な考えであるが、残念なが
らまだ疑問点が多い。とにかく最近までは歯音の *t* と歯
茎音の *ʔ* すら区別できなかったくらいであるから。最近
は Chomsky & Halle: *The Sound Pattern of Eng-
lish*, New York, 1968 の欠点は是正されているが、
この改良ですら筆者にはやはり *ad hoc* であるとししか映
らない。またこの弁別の特徴という考え方に古くから強
く反対している人に Martinet がいる。彼は Halle が

挙げている弁別の特徴の利点の一つ、母音と子音とが区
別なしに扱える点など特に気に入らないらしい。いずれ
にせよ音声の実質を軽視しがちになる点に筆者などは非
常な不安を感じる。その意味で彼等のいう生成文法は大
きな壁に突当るはずである。つまりいくら *the NP+VP*
とやってみたところで骨だけの弁別の特徴では音韻部門
に於て実際の発話が生成されないという結果になる。彼
等はここでこれはもはや performance の問題であると
いつて逃げるだろうが、それでは我々を納得させること
はできない。けっきょく文法と音とがつながっていない
ということを我々はいいたいのである。その意味では文
字通り *strata* によって意味から音までをつなげた Lamb
の *stratificational grammar* (成層文法) の方がすぐれ
ているようだ。しかし Lamb によると文とか名詞、動
詞とかいった文法範疇の影が薄くなってしまい、また変
形という操作がないのでその意味ではあまり望ましい結
果は得られない。とにかく現在欧米で行なわれている文
法理論はどれもひどく魅力的な点を有する反面、実にて
んしんらんまんな欠点をも兼ね具えている。意味から文
法を経由して音までを不満なく結びつけた文法理論はい

つできあがるのであろうか？

Chomsky の言語理論で筆者が最も尊敬するのはやはり I C 分析の行詰まりを變形という概念の導入によって打開した点および表層構造に対する深層構造なるものを仮定した点、以上二点である。その反面彼の音韻論に対してはやはり不満が多い。我々はやはり記述さるべき言語の実体をこわし、無視してまで最も簡潔な説明を得ようとは思わない。いかにうまく説明するかということだけに拘泥するからこのような結果を招くのである。言語にはその言語本来の姿というものがある。それを曲げるような文法は絶対に許されない。とにかく「音素」を今後も愛用するという結論になった。それは簡単にいえば、Chomsky の文法論以外の記述方法でも弁別的特徴を使うのが一番良いということにはならないからである。但し一つお断りしておかねばならないことは筆者は前から述べているようにこの教科書において音素なる概念を用いたが、これは全く便宜上のことであり、必ずしも一年生にこの概念をたたき込まねばならないとは思っていないということである。

三、L L の併用について

本教科書はそのテキストがそのまま L L で発音練習できるように造られている。これは今では別に自慢になるようなことではなく、むしろ当り前のこととされている。しかも L L の活用の仕方としてはこの教科書の場合は最も原始的であって、つまり第一回目は呼気段落ごとにモデル（このテキストの場合は東京外語大外国人教師 Fernando Sánchez Drago 氏および Enrique Contreras López 氏）に切ってもらい、各切れ目のあとにかなり長時間のポーズを置いて学生にまねをする時間を与える。第二回目は少し慣れたことでもあるし、呼気段落ごとではなく、一つの文全体をポーズなしにモデルに読んでもらい、そのあとかなりの空白時間を置くという方式を採用した。つまり外国人教師がその場に居ればこのような機械を用いなくても済むといった程度の L L の使い方である。これでも高校時代に一度も L L を使用した経験のない学生が大部分だったので、機械をいじり廻すことの好きな彼等には大いに気に入られた。中には予習をしなくても済むから L L は大好きであるとか L L を使用してやっと大学に入ったような気がしたというような珍妙な意

見まであった。

しかし現在のLHはその利用法がずっと進歩して居り、研究社の現代英語教育講座第十一巻「視聴覚教室」(昭和四十一年)ではE. M. Slack: *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, Oxford, 1960に基づいて drill の種類について次のように書かれている。

「㊶ Analogy Drill

モデルの用いた語からの類推によって答えさせる練習。

例 T(ape): This house is *big*. How about the garage?

P(pupil): The garage is *big* (too).

㊷ Mutation Drill

stimulus の一部を変化させる練習。

例 (Negation) T: Bill *speaks* Russian. P: Bill *doesn't speak* Russian.

㊸ Fixed Increment Drill

文の一部を与えて指示した語句と結びつける練習。

例 (指示語句) *It's preferable that:*

T: Robert goes to town.

P: *It's preferable that* Robert go to town.

㊹ Paired Sentence Drill

二つの文を与えて、一つの文にする練習。

例 T: The man is arriving. The man speaks French.

P: The man *who is arriving* speaks French.

㊺ Narration Drill

短く story を現在形で与えて、過去の話にさせ、適宜に時制の変化を練習する。あとで film strip や chart を用いて一人ずつ storytelling をさせるのである。

㊻ Questions

答の cue になるものを含んだ質問を与えて、それに答える練習。

例 T: Does John *like* books?

P: Yes, John *likes* books.

㊼ Exploded Drill

ニュース・詩・演説・劇などの録音テープにポーズを入れて、反復練習させる。

以上のほかに、dictation の練習や、話の大意を取る comprehension の練習などがある。」(セニール・セニール)

ジ)

このようなテープもいずれは編集せねばならないが、現段階ではテキストをモデルにそのまま録音してもらっただけでやっという有様である。

次にLLの基本的機能であるが、これについて前掲「視聴覚教室」の四五―四六ページには次のように簡条書きされている。

① テープまたはレコードなどを通して、首尾一貫した口頭練習の教材を反復練習することにより、外国語学習を無意識的に行動化することができる。

たしかにその通りであるが、この目標達成のためには相当長時間LLで練習することが必要であり、また教師が一人一人の学生について発音の矯正をしてやらないと、学生は独断専行をする恐れがある。この二条件が満足された場合にはLLについての学生の評判は相当よい。

② 刺激↓反応↓正答↓強化修正の四段階を基盤にした練習により、モデルに続けて学習者が反応を示し、そのすぐ後で正答が与えられるため、誤りの即時訂正がなされる。そしてその後再び学習者が正答を反復することにより、徹底的かつ能率的な学習がなされることになる。

筆者は現在この方法を採用していないが、いずれはこの種の教材を造らねばならないと考えている。

③ 言語本来の姿である「話しことば」に重点がおかれ、従来の視覚偏重の害が除去され、発表能力が強化される。この点については筆者も全く異議がない。

④ 教師はあらかじめ準備の整った、統制あるプログラムを活用できる。また、能力別の教材を作成すれば、学力差に応じた指導ができる。

これには異論がある。統制あるプログラムはやはり自分で造らねばならない。まずスペイン人に頼んで録音をしてもらわねばならないが、スペイン人のモデルは日常会話のスペイン語を用いてくれればよいのに、わざわざ録音用のよそ行きのスペイン語を使ってくれるという難点がある。その教材によっては学生に配布するプリントをあらかじめ用意せねばならず、大変煩瑣である。

⑤ 学習者は他人に対する不要の配慮をすることなく、また他人の学習程度に影響されることなしに、自己の学習に集中することができる。

これにも筆者は異論がある。学生は他人に対する不要の配慮をすることがなさすぎて、自分の家から持参した

テープでベーターペンを鑑賞していたことがあった。また東京外語大程度のLLではブリス相互間の絶縁が不完全なために他人の発音練習が自分の発音練習とともにテープに録音されてしまうという不満が多く出ている。

こうしたことから当然LLの機能にも限界があることになる。それを前掲「視聴覚教室」四六ページでは次の五項目にまとめてある。

① LLは他の教具同様、ある目的に到達するための合理的な道具であって、それ自体には絶対的な意味はない。

② LLは学習者が勞せずして報償を得るような安易なものではない。肉体的・精神的努力の量に応じて効果が保証される。

外国語学習は樂をしなが^ら行なわれるものではないというのは筆者の持論であり、この項目には大いに賛意を表したい。

③ LLは教師の代用品ではない。あくまで教師が主でLLは従の関係である。

筆者の周囲にもLLでテープを廻しておいて自分は休息しようという態度の教師がなきにしも非ず、LLはそういうものではない。

④ LLで用いる教材が不適切であると、学習意欲を損い、倦怠感を助長し、けっきょく学習自体を嫌悪するようになる。

イヤホンは教材ではないが、耳の中に挿入する方式のイヤホンは三十分前後で耳を痛くする恐れがあるので、教師は気をつけていて適宜休息時間を与える必要があるということを筆者はさとした。

⑤ LLは聴き話す練習に重点がおかれるべきで、書く練習はLL本来の機能ではない。

以上色々述べて来たが現在のところ筆者としては単調になりがちな外国語の授業に少しでも変化を持たせようとして学生をLLに入れているというのが正直なところである。

四、スペイン語音の習得について

前述の通り筆者は教科書の冒頭での発音練習において音素の概念を導入し、母音五つ、半母音二つ、子音十七の順に提示し、子音については日本語にも類似的音が存在し、だいたい日本語の当該音で代用して差支えないものから日本語に存在しないので音声学的訓練によって新

たに習得の必要があるものと並べてみた。なお母音と半母音の発音練習の際現われる子音はすべて日本語の対応音をそのまま代用して差支えないものばかりである。

そこで日本人学生にとってスペイン語のどんな音が習得しにくいかについて述べる段になったが、これについては M. Hara: *Actualidad y Orientación para la Enseñanza del Español en Japón PRESENTE Y FUTURO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* 2.357-372 (1964) の第三章で既に述べたのでここではあまり詳細に繰返すことは避けた。

母音については *u* が円唇・後方母音であることを繰返し注意すべきである。

半母音の中の *w* にはこの *u* の性質がそのまま移入されることに注意すべきである。また *w* に関する発音練習はこの段階で出し得る子音に非常な制限があるため僅少である。

子音についで、*b*, *d*, *g* の摩擦異音はカタラン語とともにスペイン語の音声的特徴の最たるものであるから繰返し教え込むのが望ましい。*f* については日本語独特の [φ] で代用せぬよう心掛けたい。なおスペイン人教師の

中には先天的に *v* を有する人がいるが、本教科書では *v* を無視することにした。*θ* を *s* で代用することについてはあまり厳しく注意しないことにした。*x* の実現が [h] になることはあまり望ましいことではない。*l* と *r* の区別は厳密になされねばならない。*λ* はもはや存在せぬものとした。*ʔ* が発音できない学生については [p], [b], [t], [d] 等前寄りの破裂音を前置することにより夏休み前までに習得させるよう心掛ける。

だいたい以上のようにまとめることができるように思う。なお英語の発音が得意な学生に対しては、無強勢音節の母音のあいまい母音化、強勢音節の母音の二重母音化、語頭の無声破裂子音の気音化、暗い [ɫ] 音等を厳しく注意して矯正する努力を怠ってはならない。

しかしこのような単語による発音練習では音声言語に不可欠なイントネーションの会得が不可能なのでなるべく早期に普通の文章による発音練習に入れるよう心掛けた。

五、文法

文法については在来のスペイン語文法の常識を大きく

打破したつもりである。すなわち筆者独自の文法論によるとスペイン語の文章の中核は常に動詞であり(樹状図参照)、さらにその活用を遺漏なく覚えることが必要不可欠であると思われる。従って従来動詞の活用と並行して重視されていた形容詞の比較級・最上級、人称代名詞の格、関係詞、再帰代名詞、現在分詞、過去分詞、完了形等是一段格下げし、単純な活用形七種を中心に据えてみた。その七種とは直説法現在、未来、完了過去および不完了過去、可能法、接続法現在、接続法過去である。教科書における提示の順も右の通りである。さらに直説法現在については規則活用から不規則活用への順を厳密に守ってみた。これはたしかに技術的な困難を伴ったが、何とか最初のテキストは規則活用の動詞ばかりで埋めることができた。また不規則活用についても一人称単数が例外的に *-y* で終るもの、*-go* で終るもの、語根母音変化動詞、一人称単数が例外的に *-go* で終るもの、母音間に例外的に *-y-* が出て来るもの、*-iar*、*-uar* 型、全く不規則なものの順を厳密に守った。このように段階を厳密に区別する際、筆者が最も注意したのはそのことによつてスペイン語として不自然な例文が現れないようにす

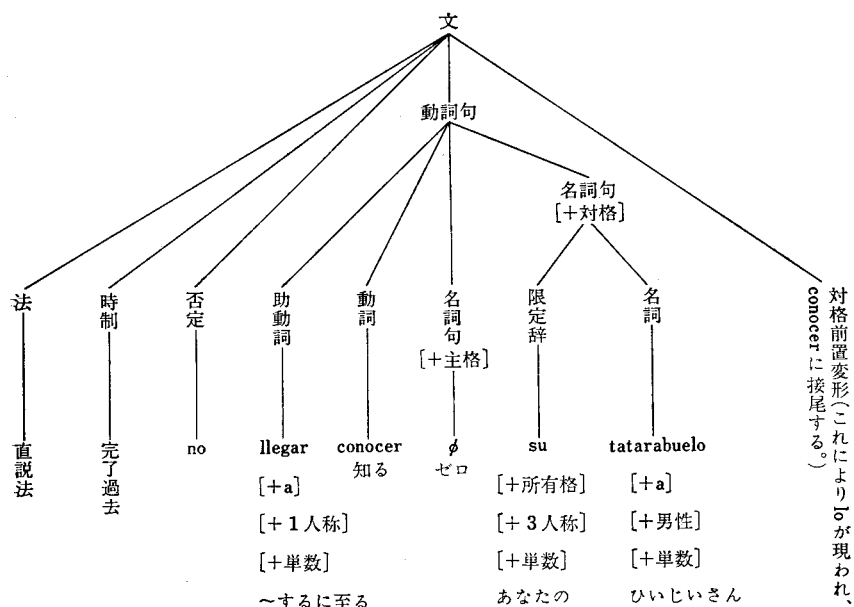
ることであった。

さてスペイン語がいかにも動詞中心であるかを証明するために筆者自身の文法論——これについては別の機会に発表する——に基いて Vicente Soto の *La Zanadada* という小説の冒頭の部分…… *a su tatarabuelo no llegó a conocerlo* (あなたのひいじいさんまでは覚えていませんよ。) という文章を変形生成文法で愛用する *P-narrar* (樹状図) にしてみよう。但しこのように樹状図で表わしたからといって筆者は変形生成文法にことごとく賛意を表しているわけではない。そのことは樹状図の分析内容を吟味すれば明らかとなるはずである。

六、文化

ここで「文化」ということはを使ってみたが、やや大げさに聞こえるかもしれない。というのはここで筆者が意味する文化とは日本人とスペイン人との風俗・習慣の違いのことであるから。R. Lado は *Linguistic across Cultures—Applied Linguistics for Language Teachers*——, Ann Arbor, 1958 という著書があるが、この本の中で彼は次のようなことを述べている。いまそ

(77) 大学前期において使用するスペイン語教科書の内容はどうあるべきか



の日本語訳である大修館英語教育シリーズ一八、R・ラドー著、上田明子訳注「文化と言語学」から引用すると、

「二文化において、同じ意味が異なった形式と連合するとき、もう一つの種類の障害点を予期することができ。習得した文化内で行為しようと試みる外国人観察者は意味を達成するために自分自身の文化の形式を選び、異なった形式が必要とされている事実をまったく見逃す。」(一二三ページ)

筆者はこのような事実を教科書の中で強調する必要性を痛感した。従って筆者の教科書の例文はすべて、一日本人留学生がスペインへ行ってさまざまな興味ある体験をするという想定の下に造られている。たとえば冒頭の直説法現在の規則活用を扱っている部分では同留学生が駐日スペイン大使館の留学生試験に合格していいよ日本を出発し、パリからマドリーに入り、下宿に到着くまでが題材となっている。特にマドリーの Barajas 空港における入国手続、通関手続等についてはいままでの常識というならば「脱線」ということであまり歓迎されないであろうが、比較的克明に日本語で説明することにした。以下、中国人に間違われる話、マドリー大学哲学文学部に

始めて出頭して入学手続をとる話、学生食堂での色々な見聞記、スペイン人の食物の話、鉄道旅行の話、宿泊施設の話、下宿での日常生活の話、大学での論文指導教授を定める話等と続いている。特にスペイン人の食物のことについては本教科書使用の初年度においては年間三十回の授業時間のうち二回をかけて詳細な説明をした。最終試験のときにも *alcachofa* (英語で *artichoke*) という日本にない野菜について説明せよという問題を出してみたが、いま考えるところと行過ぎたような感じもしないではない。しかしいずれにせよ筆者の意図は学生に異国の興味深い風俗・習慣に眼を開いてもらい、いづれそこを訪れても戸惑うことのないようにという配慮から来ているのである。

七、西作文練習問題

テキストの中へ導入しにくい文法事項については各課の末尾に西作文練習問題を付してそこで理解されるよう取計らった。たとえば直説法未来を練習する課における直説法完了未来がそれであり、作文練習問題に一題これに関する問題を出して済ますことにした。しかしこの作

文練習題、東京外語大の学生に黒板に出て書いてもらうと、本教科書では未習の文法事項をすでに他のスペイン語の授業で学習していて、その知識を利用してしまいうという欠陥が生じた。いいかえれば編者がなぜこの課の作文練習題にこの問題を置いていたかという意図が学生に理解されないのである。従って前の週に各練習題につき解答のヒントを与えることにより編者の意図を理解してもらうようにしている。

八、結びに代えて

かくして全部で僅か一五ページから成るプリントができた。これが一年間三〇回の授業——LLでの練習時間を含めて——で使うのであるが、量的にはちょうどいいようだ。中には教科書というものは先へ行くほど文章が難しくならねばならないといった主張もあるが、筆者はこの意見には賛成しない。それは中級の教科書にまかせればよい。それよりもむしろこの教科書にヒヤリングの練習が何も考慮されていない点が気がかりである。前述のようにLLでの練習にもっと工夫をこらすとか、教室でテープを聞かせてあとで復誦させ意味をいわせる

とか、外国人教師の授業時間をフルに活用するとかの方法を考えねばならない。筆者が現に行なっているのは第二番目の方法である。

なおさきほど中級の教科書のことがちよっと話題になった。本論文の題名が「大学前期……」となっている以上、当然二年生用の中級の教科書も編集せねばならない。今のところ筆者はスペインの地理に関する文章、歴史特にスペイン市民戦争関係の記事、哲学者 Ortega y Gasset の文章、古典、詩、近代の散文等文学関係の明文、ジブラルタル紛争等の政治の記事、新聞スペイン語等をその内容にし、意味をとるだけでなく、それをテーマにして学生どうしまたは教師と学生が色々と討論のできるような教科書にしたいものと考えているが、完成はいつのことになるだろうか。筆者個人としてはいまはむしろ初級教科書の中南米版の作成に関心がある。中南米版といっても筆者は一九六八年から一九六九年にかけて約七ヶ月間メキシコに滞在しただけであるから、その経験しか生かすことができない。従ってメキシコ版と呼んだ方が妥当かもしれない。筆者の考えではそれほどカステイリヤ語と中南米スペイン語とは違うのである。また現在の日

本がスペインよりもむしろ中南米諸国と接触が多い以上、これは当然のことと思う。

(1) 服部四郎著「言語学の方法」(岩波書店、一九六〇年)の中の「音韻論」、4・音韻論(1)の6・むすび(三〇一ページ)では次のように述べられている。

「……言語の構造に関する研究は、各言語において独立に行われなければならないが、同時に一般言語学的な作業原則に基づいて行われなければならない。」

筆者はこの原則こそ日本における在来のスペイン語研究に最も欠けていた点だと確信している。

(2) 月刊雑誌「英語教育」(大修館刊)の一九六九年七月号に「関連諸科学との対話」と題する座談会が載っているが、その中で(二ページ)国立国語研究所の上村幸雄氏は次のように語って居られる。

「……、あんまり言語観、たとえば Pavlov がどうのこうのとか、Chomsky がどうのこうのとか、そういう言語観のレベルで、まず言語観を決めなければ教育ができないというようなことを言う人がときどきいるんです。まあ確かにそういう面もあるのかもしれないんですけど、そこにあんまりこだわらなくてもよいと思います。そういうことを言う人たちが、実際、たとえば *Do* 動詞なら *Do* 動詞をどういうふうに教えたらいいかということになると、非常に無力なことがあります。言語観も結構ですが、もっと具体的な言語の分析方法と

か、また一般的な教授過程、それは算数にでも、国語にでも、英語にでもあてはまるような、そういうことのほうが大事だということがあるんじゃないかと思えます。」

(3) 私事に互るが筆者は昭和四十五年四月からNHKのラジオ・スペイン語講座を担当することになったが、このテキストの内容が本教科書と酷似している。ただしもちろんのことながら音標文字の羅列は行なっていない。ラジオ放送の性質上そこまで大胆な実験を行なうことはできない。またラジオ講座の内容は教科書の内容とは別にしたらどうかという批判に対しては、筆者のような無能な者にはそう幾種類ものテキストを一時に造ることは不可能であるとか答えようがない。本教科書の内容をほとんどそのままラジオ講座に移し変えてどんな結果が出るか現在のところ予測は不可能である。

(4) もう一つスペイン語の発音に清澄な感じを与えている事象に次のようなものがあるかもしれない。それはスペイン語はイタリア語と同様に、またポルトガル語、フランス語、カタラン語と異って、強勢のかからない音節の母音を一段階閉じさせたり、あいまい母音化させたりしないということである。ポルトガル人にとってスペイン語の発音の理解が容易なのに対し、スペイン人にとってはポルトガル語の発音の理解がより困難なのはこのような理由によるものと考えてよいだろう。

(5) Sepir G. Sound Patterns in Language LANGUAGE GE 1. 37-51 (1925) & La réalité psychologique des phonèmes JOURNAL DE PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE 30. 247-265 (1933) は部分的に音素の心理的実在がみごとに証明されている。たとえば前者から引用すると、

「……実際のところ、英語の母音の機械的な関係 bat: bat は多くの言語において、きわめていちじるしく体系的の明らかな支点関係を示すこともあるが、一方英語の音型関係 bat: bat は我々にとっては自明の実在と思えるのに、二三にとどまらぬ言語にあって、まったく実在性がないか、または機械的な、条件付の実在性をもっているにすぎないのである。たとえば高チヌーク語において、bat: bat が客観的には存在するが、心理的には存在しない。bat: bat (を越えて) という語を例にとると、これが母音で始まる語の前では inad となる。しかし、この語尾子音の二形は疑いもなく「同じ」音であると感じており、その理は bat と bat における英語の母音を、我々が同一の音声要素であると感じるのと同じである。高チヌーク語の d は、ただその機械的変異形として存在するにすぎない。したがって、この交替はサンスクリットの連声変異 sandh と心理的に同一のものではない。……」(研究社・英語学ライブラリー——10) サビア・マテシウス著、木坂千秋・郡司利男訳、「英語音韻論」二十六—二十七

(81) 大学前期において使用するスペイン語教科書の内容はどうあるべきか

ページより)

(6) この部分は月刊雑誌「英語青年」一九六八年一月号十八―二十二ページ所載の池上嘉彦「Generative Grammar 批判」の脚注(3)から借用したものである。

(7) 普通直説法(不定)過去と呼ばれている時制のことである。筆者はロマンス諸語についてこの時制の呼び方を検

討した結果、古典ラテン語における呼び方に帰る以外用語統一のための手段はないという結論に達したのである。なお点過去という用語は筆者は好まない。

(東京外国語大学助教授)