

ELEC

BULLETIN

No. 4

April 1962

巻頭言・統一採択に関連して……………	岩崎民平	1
インタビュー・日米教育文化会議に出席して……	高橋源次	2
LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING……………	Archibald A. Hill	6
訳文・言語教育における文学……………	松下幸夫	6
英語音素論入門〔第2回〕……………	牧野勤	16
Fries と指導要領……………	山家保	21
構造言語学における問題点……………	小笠原林樹	26
人物紹介……………	山家保	30
Question Box〔Pattern PracticeにおけるSituation〕……	若林俊輔	31

TAISHUKAN

統一採択に関連して

岩 崎 民 平

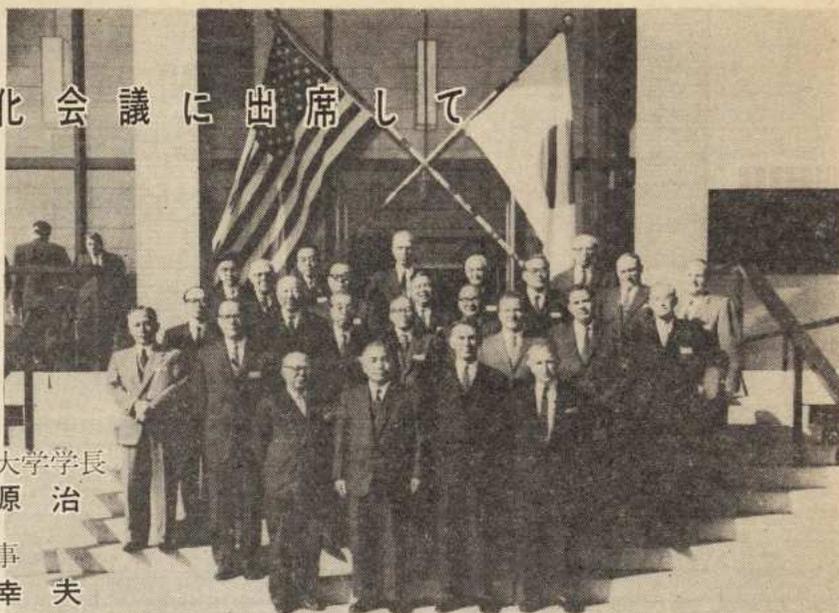
ELEC への寄稿を頼まれて、Bulletin の第3号を見ていたら、統一採択に関する記事が見当たった。これについては私も思い出もあるし、書いてみることにした。

私は英語教師として初めて東京府立第四中学（今の戸山高校の前身）に就職し数年をすごしたが、そのころ、新学年の教科書は学校で決定したものを府の学務課に上申し認可を得る順序であった。ところがある年、その申告が却下され、再考せよというお達しが来た。私たちはその理由を推察したが、教科書が学年によってまちまちであり、すっきりしていないというのが課長さんかだれかの意見であろうということに落ちついた。各教科書にはそれぞれ主張もあり特色もちがうのであるが、いったんどれかを決定採用した以上は、その教科書を持ちあがりにするのがその主張を生かす所以である。次の年、別の教科書の特色を認めて試用すれば、これもずっと2巻3巻と続けなければ意味はないことになる。その結果、教科書一覧表には学年によって教科書が異なっており雑然たる体裁を示すかも知れないが、教師や生徒には少しも不便はないのである。原級に留まる生徒がまた新しい本を買わなければならないなどというのは例外的な事情であって、それに優先すべき理由は数多い。私たちは、こんな理由を付記して原案をそのまま再上申し主張を通したのであった。

40年以上も前の昔話で恐縮であるが、甲府市の片隅で似たような事例が近ごろあったと聞いて思い出したのである。ただその場合特殊事情が力説されたようであるが、必ずしもそんな場合だけでなく、普通の場合でも、教官が共鳴するような教科書が出現したならば、それを教えてみたいという希望は満たされてよいのではないか。すでにやかましい検定を経てきているものの中からの選択であるのだから、あとは教える人が自信をもって、また喜びをもって教えられるよう、選択の自由は担当教官または学校に一任されてもよいのではないかと思われる。

教科書の検定そのものについても、なお検討すべき点があろう。たとえば1巻に収める単語の数について、だいたいの基準を示すことは必ずしも不可ではないが、それを厳格に強行するには「一語」というものの定義から始めて、その語が選ばれる科学的な根拠が示されることを前提とする。だいたいの目安といったほどの意味で示された語いの強制されることは、教科書編さん者のためには迷惑なことであり、その人たちの initiative を殺すことにもなって、語学教育の進歩をはばむことにもなることが心配される。この事はかってなんかの会のおり、内藤初中局長（現事務次官）に申しあげたことがあり、そんなことのないよう注意するとのことのお話であったが、その注意はいつまでも続けて欲しいものと思う。

日米教育文化会議に出席して



語り手 明治学院大学学長
高橋源治

聞き手 ELEC主事
松下幸夫

インターナショナルな文化交流

松下 まず、日米教育文化会議の趣旨とか意義とかいうもの、これは一応新聞などに出ておりますけれども、先生が委員として出られて感じておられるところを一つ……。

高橋 今日の世界の情勢の中で、国際的な文化交流ということが非常に重要視されますが、そのうちでもわが国としては日米文化の交流が重要なことの一つだと思うわけなのです。で、その日米文化の交流を密にすることによって世界文化の交流並びに世界の平和への一步を進めていくということになるかと思うのです。その意味から、日本は各国との文化交流の会議が必要だろうと思えますけれども、手始めにやった日米交流の第3のものですね、前に経済、それから科学、そして今度は文化教育、と。私の考えからいいますと、もちろん国と国との間の問題とすれば、政治とか経済というものは非常に重要なものだと思いますけれども、文化とか教育はその政治経済の基礎にあるもので、いかえれば文化(広義での)の内面的なものだと思うのです。つまり、これはぜひなくてはならない会議だ。そうおそらく両国の政府において考えたことだと思いますね。

松下 ELEC は日本の英語教育を改善するのに貢献しようという趣旨で立てられたのですけれど

も、新聞によりますと、日米交流の勧告の第一番の項目として「言語教育の改善」ということがとりあげられていますね。言語による障害ということ、文化交流のために言語というものが非常な障害をなしている。そこで、わが国では英語教育を改善することが大きく取り上げられていますね。先生が語学関係の専門家としてこの会議に参加されて、特に言語教育と関連づけてお感じになったような点を……。

高橋 私の感じたこと、および私が述べたこと、それからその代表たちが発言したこと、とり混ぜてお話をする方がいいでしょうね。

Robert Penn Warren という小説家であり詩人である人が代表の1人として来てたわけですが、そのウォレン氏が発言された中で、学問文化の偏見というか、あるいは狭量な見解というものがありました。たとえば、ローマ法王がかつて“Burn Dante”(ダンテを焼け)ということをやったことがある。しかもダンテはイタリアの詩人なんですね。これなど非常に狭い文化の考え方からきている、と。でわれわれの文化交流ということはそういう狭いものであってはならない。あるいは両国の文化の交流は、他国の文化のよさをお互いに取り入れ、自国の文化のよさをお互いに与え合いをする、というのでなければならぬということウォレン氏が言いました。

この観点において、各々の文化のもっているよき、あるいは独自性というものを捨ててしまっただけではない。お互いに伝統文化のよきを、交流によって特徴のないものにしてはならないのだ。独自性を持ちながら、よきをそのままに持ちながらお互いの国に対して貢献し合う、それが交流の精神だ。そのためには、**cultural shock** という言葉を彼は使ったのですが、文化的感動といいますか、アメリカの文化に対して日本の文化が一つの **cultural shock** を与える、アメリカの文化が日本の文化に対して **cultural shock** を与えるという意味だと思えますが、そうしてお互いがいい意味においての **shock** を受けるほどの、お互いが持っている伝統的なよきというものを忘れてはならないのだ、ということ彼は言ったんでしょ。言葉が非常に簡単でしたけれども、私は交流哲学の原理だと思いますがね。

それを考えるとわれわれは言語教育というものを一層盛んにしなければならない。で、今日アメリカにおける日本語教育というものは戦前に比べていちじるしく盛んになってきている。しかしながら日本語によって日本の文化を取り入れるというまでには至っていない。すなわち日本語の研究ということは盛んになっているけれども、それはごくわずかでずし、それから深いものに達していこうとしている人たちは学者か専門家であって、きわめて少ない。これに反して、やはり一般的な日本文化に対する理解というものがどうしても英語を通してなされねばならない。国際語としての英語を通してなされなければならないということは当然のことであって、それによってつくしえない深みに入るものは、さらに日本語の研究を進めていくというのでなければならないだろう。従って国際語としての英語教育、すなわち日本における英語教育というものがこの際に大いに反省され、また評価されたわけです。

英語教育の現状

高橋 そこでこの10年の間の日本の英語教育は非常に発展を遂げてはいるが、また、反省しなければならない幾多の点があるということを考えたわけです。で、評価の点について考えますと、たとえば文部省の **Course of Study** というものは日本の英語教育の一つの指針だと思うのですが、そこでは4つの技能を完全に調和を保って進展させていくという

ことをねらってきているわけですが、この線に沿って全国における中・高・大の約6万の英語の先生たちが教育に当たってきているのですけれども、ただそういう指針が示されているというだけでは十分な教育ができない、また、われわれあるいは文部省が望むような満足な成果を納めていない。そういうようなことを考えて、10年前に全英連というものが組織されたわけです。すなわち全国に約70の英語研究の団体がありますが、その団体の縦横の連絡をとって、いまいった英語力の充実をはかっていこう。それから約5年前に **ELEC** が発足をしたわけですがここでは主として英語における4技能の発達を強化するためにはどうしても **Oral Approach** の方法によるべきである、すなわち、言語の本来の姿である「音」に注意する。そしてその「音」をただ単なる「オト」でなくて生きた言葉の流れの中の「オト」として把握すること、その言語の本来の姿に立脚して、つぎに発表能力あるいは表現能力をつけていかなければならないということ、このことを中心にしての教科書を編纂し、現職教育を実行し、**Institute** を創始し、さらに **Seminar** を開き、研究を深めてきているわけなのです。

また一方、こういうような英語の教育における運用面の充実ということを考えれば結果、文部省としても、一昨年のものでありますが、英語教育改善協議会というもの大・高・中の専門家、それから実業人、また一般いわゆる文化人の大体約20人が集まって、1年間かかって日本の英語教育の健全な発達のために考えた結果が大臣に対する答申として発表されたのです。そこでわれわれが答申したところのものはなんであるかということ、日本の国際的な今日の地位において、英語教育がなされねばならない。その国際的地位において英語を教育するためにはどうしても4技能の発達をまんべんなく企図していかなければならないが、特に **ELEC** において考えられているような **oral** の面を強調して英語による発表能力というものを身につけていかなければならない。そのことによって **Course of Study** がねらっているねらいを実現することができるのである。ということ答申の主動的な精神としたわけです。いいかえるならば、英語教育が国際理解のために役立つものでなければならないということが1つ。第2は、そのためには **oral** 面が強調されなければならないと

ということ。この、oralの面が強調されなければいけないということ、これを誤解されるといけないので、ただ単に発表することだけでなく、発表能力を養うところの音に対する注意、並びに Oral Approach によるところの基礎訓練をやることによって発表能力が付き、読書能力がついていくということなのです。そういうような答申をしたところ、そのためには、方法論として、文部省において講習会を開くということが昨年からはじまったわけです。すなわち現職教育の講習会を開くということが始まった。それから大学における英語教師養成機関のカリキュラムの改組ということが直ちに実施されたわけです。そして大・高・中を通じて英語における運用面の強化ということが、この協議会の結果として現われてきているわけでありませう。

以上いったような3つの活動、全英連活動、ELC活動、文部省活動を通じて民間・政府協力体制をもって、日本の英語教育は過去10年の間非常な発達を遂げているにもかかわらず、未だに十分に満足な段階には達していない、どうしてもこの際、さらに一層、次の10年を考えて新しい方法を考えさらに今ある方法があるならばこれを強化充実する線に出ていかなければならない、というようなことを考えたわけですね。

共同コミュニケーションの影響

松下 今回のコミュニケーションによりますと、言語教育を改善するために勧告を与える委員会を組織すべきである、ということ、それからもう一つ「言語学習、日本では日本における英語学習を能率的効果的に行なうために、近代的学術研究の成果を最大限に応用する方法を検討する。そのための主要研究計画を開始すべきである」というのがあるわけですが、これについて今少しくわしく知りたいと思うのですが。たとえば最初の、言語教育改善の勧告を与える委員会というのはこれは日米合同の恒久的な組織ができるということですね。

高橋 その点については、この会議を第1回として、1963年に第2回を開く。その第2回との間いわば両国からの代表によるところの小委員会を各部門に、芸術なら芸術、語学なら語学、それぞれに小委員会を作って、ここで両国政府に対して勧告した線に沿って具体的な方策を立てていこうというこ

と。そしてその方策を次の第2回において評価討議して適切な方法を講じていこう、と。で、語学教育のみではありませんけれども、この会議の結果としてそういう小委員会などを通じてやっていく一つのねらいは、日米交流のために要する経済的基礎の確立ということなんです。そのためにはどうしても民間における研究あるいは文化交流基金というようなものをここに設定することが必要になってくるわけです。このことについてもわれわれは望んでいるわけで、たとえば日本語を教えるためにアメリカに行っている日本人がかなりたくさんおられるわけです。それに対して日本語を勉強するという外国人はふえてはいるが、ものの教ではないわけです。

ところが日本においては6万人の英語の先生が教えるほどの中学校、高等学校、大学の生徒があるわけですが、この生徒に対するのにどうしても native speaker を必要とするわけです。ところが現在において公立の中学校で native speaker の英語教師もっているところはほとんどないでしょう。

また、高等学校においてもきわめて少ないわけです。ですから私も話したのですけれども、6万の人口に対してせめて1%でも native speaker の英語教師が望まれるわけですが、これに対してはすぐに金の問題がおこるわけです。それから現職教育を盛んにするためにはどうしても現職教育の native speaker の trainer を必要とするわけです。これに対しても多くの費用を要するわけでありませう。と同時に今度は、日本人の英語の先生がアメリカに行って研究してくるということが必要になってくる、これにも非常な費用を必要とする。こうしてお互いの教育が交流し合うために、ここに1つのファウンデーションというようなものが作られねばならないと思いますし、だんだんその方に進んでいくと思います。これはあくまでも日米協力によってこのことを果たしていってもらわなければ、美しい言葉で勧告文を出したところで、これは絵に描いた餅のようなものでありますから、この点をさらに進めていくために小委員会によって推進していくというようにこれは直ちになるであろうと思います。

それから日米文化交流のねらっているものは、初めにもいいましたように、ただ日米の交流をすることによって即座に世界の平和を確立しようということではないのです。これが最も必要なことなのです。

が、われわれの立場としては言語教育というものをしっかり打ち立て、言語教育における成功の上に立って、日米の交流がさらに頻繁に、さらに深くなっていくということによっての国際交流、すなわち国同士の交流によっていわゆるインターナショナル・インターチェンジをここに実現させるといことが両国代表の願いなのです。

それから第3に、できるだけ科学的な教具を利用して、すなわちエレクトロニクスを初め機械化されたところの施設を利用することによって英語教育を盛んにやっていかなければならないということも非常に強調された。そのためにまた莫大なる金を必要とするわけです。この点でおもしろいことを聞いたんですが、去年の9月からアメリカのインディアナ大学に本部をおいている Air-borne Television Instruction, これはいいかえればまあ空輸テレビ教育ということですね。とにかく1年間実験をするというのでやったことですが、何百かの学校の語学教育ばかりでなしにその他の学科を video-tape を作って、飛行機から放送をすることによって、山村僻地まで各学校の先生が最もよき先生の講義ぶり、授業ぶりを見習うことができ、生徒たちは最もよき教授法によって各々の学科を指導されるという方法が講じられているわけです。これはもう少しこまかい数字も私は聞いて知ってますけれども、アメリカでは教育の画期的企画だと思うのです。わが国のエレクトロニクスを用いての教育をさらに前進せしめるには時間がかかるでしょうけれども、視聴覚教具その他のさらに一層の利用、それからいわゆる Language laboratory の利用等によって先生自身も生徒も、もっと自分の言葉に対する親近感のうちに英語教育を発達させていくということになっていくことが望ましい、ということが強く皆さんの訴えられたことですね。

松下 これからなんでしょうね。いわゆる最も進んだ教具、視聴覚教具などを利用するというのもう1つは言語学および心理学などの研究成果、これも大いに利用していくということが話されたわけですね。

高橋 そうです。すなわち英語の教育のあり方として、ただ単なる抽象的な基盤で教えるのではなくて、具体的な人間の言葉として Applied Linguistics (応用言語学) の基盤の上に立って英語が考えられ

る。もう少しこれを掘り下げていうならば、近代応用言語学の基礎にあるところの言葉の科学的処理、いいかえるならば構造言語学ということ、並びにあくまでもコミュニケーションとしての言葉の取り扱い方ということを強めていかなければならないということが取り上げられました。

E L E C の 立 場

松下 E L E C がいままでそういうことを非常に声を大にして主張していたところなんですが、それが今回は公けの国際的なこういう会議において取り上げられたというわけですね。これはわれわれとしても非常に意を強くするとともに感激をいっそう新たに努力しなければならないところですね。

高橋 そう。ですから E L E C が述べてきたこと唱道してきたこと、主張してきたことが今度の会議においてそのまま皆さんが同意をされて、さらに激励を与えられたということですし、さらにこの月に開かれる MLA=Modern Language Association の会議においても、すでにその議事録が私の手元に届いてますけれども、日本における E L E C の英語教育活動というものを議題に取り上げております。

松下 最後に、この問題は政府機関の責任もあるし、また民間のいろんな学術団体あるいは文化団体の活動ということが期待されているわけです。この勧告文の中にある1つの項目としてのいわゆる公的団体と私的団体の活動領域のそれぞれの分担、それから協力関係というようなことがあげられていると思うのですが、E L E C などの民間団体の活動というようなことも非常に大事なことで責任があると思いますし、文部省のようないわゆる公的な立場からいろいろやっていただくというようなことも非常に重要であると思うのですが、日本では特に民間の文化団体の活動というものが何とかもっと一般の理解と援助によって盛んになる必要があるのではないのでしょうか。英語教育だけについて考えましても、いわゆる公的団体でにくいような問題でも、たとえば1つの主張をするというようなことは、私的団体では非常にしやすい。こういう点で特にこの会議と関係づけて、今後 E L E C がどのような努力をしなければならぬか、またどのようなことが期待されているか、まあわれわれとしても一生懸命やらな

(15頁へつづく)

LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING

Archibald A. Hill

(1) It is a long and honorable tradition which places study of literature in a position of honor in the language classroom, and I certainly do not want to quarrel with the tradition, or the place of honor. But the world, and the methods and aims of teaching all change with time, so that it is worthwhile to reexamine the teaching of literature in the foreign language classroom in the light of passage of time, just as I have in my last lecture been examining language teaching itself. Since 1900, say, two great disciplines have made enormous progress, and it is largely their impact on teaching of literature that I shall be talking about. The two disciplines are anthropology, the science of culture, and linguistics, the science of language. The one describes the content of literature which can be far better said to be culture, than it can

be described as merely the vaguer "life" which was usually given in older books. The other describes the medium in which literature is cast, language. That is, one describes what people talk about, and the other describes how people say it.

The content of literature is that part of culture which a people wishes to preserve, and the form of literature is that kind of language which a people uses to set off literature from ordinary talk. Thus our statement of what anthropology and linguistics are about can be revised to apply to literature — anthropology describes what is said in literature, and linguistics describes how things are said in literature.

Knowledge of culture thus brings an irrefutable theoretical answer to the question, "Why study literature in language classes?" The

言語教育における文学

テキサス大学教授 Archibald A. Hill 著

ELEC 主事 松下 幸夫 訳

(1) 言語の教室において文学の研究を名誉ある地位におくことは、長い光栄ある伝統である。私はその伝統または名誉ある地位と争うことを欲しない。しかし世界は、教育の方法や目的をも含めて、すべて時の経過と共に変転するものである。従って外国語の教室において文学を教えることについて、時代の経過に照らして再検討してみることは、ちょうど私が、この前の講演において言語教育そのものについて検討したのと同じように、価値あることだと思う。1900年以來、いわば2つの大きな学問が非常な進歩を遂げた。そうして私がこれから述べようとするものは、おもにこれらの二大学問が文学を教えることに及ぼしている影響である。その二大学問とは、文化の科学である人類学と、言語の科学である言語学である。前者は文学の内容を叙述する学問である。その内容とはふつう古い時代の書物でのべられているように単に漠然と「人生」というような

説明よりは、文化といったほうが、はるかによく説明できるものである。後者は、文学がそれによって表現される媒介すなわち言語を叙述する学問である。すなわち一方は人々が話す内容を叙述するものであり、他方は人々が話す方法を叙述するものである。

文学の内容は、民族が保存したいと欲する文化の部分であり、文学の形式は、民族が文学を日常の談話と区別するために用いる言語の種類である。このようにして、人類学と言語学がなにに関する学問であるかというわれわれの説明は、これを改訂して文学に適用することができる。……すなわち人類学は文学において述べられている内容を叙述するものであり、言語学は、文学において述べられている表現の方法を叙述するものである。

文化の知識は、このようにして、「なにゆえ言語の教室において文学を勉強するのか」という質問に対する論ばく

answer is that one can not learn a language merely by learning its forms — one must learn what is said in the language as well. Literature, offering as it does, one of the great and inclusive models of the culture which produced it, is an indispensable way of acquiring insight into that culture. Furthermore, it gives insight not into merely unimportant externals like whether people eat with forks or chop-sticks, but also into something much deeper, the pattern of what is regarded as good and bad — the pattern of values. Without deep and intimate knowledge of the other speaker's culture, communication will not take place. No better reason for presenting the language student with examples of literature need be searched for, but others will emerge, as we shall see.

If a major purpose of introducing literature into the language classroom is to increase communication, it must always be remembered that knowledge of literature is not the whole of communication, and so literature should not usurp

the whole of teacher's and student's time. The point is probably no longer as important as it once was, anywhere in the world. But in older days, when language instruction was largely grammar and translation, literature was over-worked. The great classics of the target language are nearly always some centuries old, and describe a bygone culture in antiquated language. They do not, therefore, belong in beginning classes. If language is to be taught by an aural-oral method, it has to be the language of today, used to describe the subjects of today. Shakespeare and Chaucer can be successfully taught only when current English is already mastered. If they are taught before that time, they will merely delay the student's learning English as a living tongue, since no one can now talk like Chaucer, and Chaucer is therefore of no help in learning to talk as people do now. I shall not labor the point further, though in my experience, putting off the study of such older works until the language is mastered re-

できない理論的な答えをもたらすものである。その答というのはいかである。すなわち人は、単に言語の形式を学ぶだけでは、言語を学ぶことはできない。その言語で述べられている内容をも同時に学ばなければならないものである。文学は、実際において、その母胎である文化の偉大にして包括的な範例を提供しているものであるから、その文化を洞察するためには欠くことのできない手段となるものである。さらに、それはもっと深いものについての洞察、すなわち単に人々がフォークで食べるか、箸で食べるかなどというような、あまり重要でない外形的なことがらだけではなくて、もっとより深い何物か、すなわち善悪の種類……価値の種類をも洞察することができるようにするものである。相手方の話し手の文化について深い、親密な知識を持たなければ、コミュニケーション（意志の交通）はこらならないものである。言語の学生に文学作品を教える理由起としてはこれ以上のものを捜す必要はない。しかし次に検討していくうちにはもちろんそのほかの理由も出てくるであろう。

もし言語の教室に文学を持ち込むおもな目的がコミュニケーションを増進することであるならば、文学はコミュニケーションのすべてでないということ、従って文学が教師および学生の時間を纂奪すべきでないということを常に銘記しておかなければならない。この点はおそらく今ではも

はや、世界中どこにおいても以前ほど重要な問題ではないかも知れない。しかしかつての時代に、言語教育が主として、文法と翻訳であったころには、文学はあまりにも酷使されていた。外国語のすぐれた古典は、ほとんどいつも、何世紀か以前のものであり、古めかしい言葉で過去の文化を叙述したものである。それゆえ、これらの古典は、初歩の学級には用いられない。もし言語が aural-oral method（—聞き方話し方を重んずる方法）で教えられるべきものであるならば、その言語は、現代の題材を叙述するに用いられる現代言語でなければならない。シェイクスピア（Shakespeare）やチャウサー（Chaucer）は、現代英語がすでに習得されている場合にのみ、うまく教えることができるものである。もしもそのようなになっていないうちに教えたならば、学生の、生きた言語としての英語の学習を遅らせるだけである。なぜならば誰も今日では、チャウサーのような言葉で話すことはできないからである。そうして、それゆえにチャウサーは現代英語を話すことを学ぼうとする場合には、なんの役にも立たないものだからである。私はこの点について、これ以上論ずることをさげようと思う。私の経験では、そのような古い作品の研究は、その言語が完全に学習できるまで延期するほうがかえって、生徒の理解を増進するだけでなく鑑賞の楽しみも増すことになるものと信じている。

sults in increasing the student's enjoyment as well as his understanding.

(2) If anthropology ultimately gives us a reason for studying literature, linguistics, at least by analogy, gives us a possibility of definition of it. Most aesthetic and critical discussions of literature beg the question of definition, as they can safely do as long as the critic sticks to the recognized classics. — What I like to call the institutionalized great books of any culture. Instead of defining, critics have usually attempted to describe, usually in terms of value. A famous description of this sort is Matthew Arnold's "Literature is the best that has been thought and said in the world." We may agree that this is a truthful statement of the sum-total of the world's literature, but I do not see how it would enable us to decide whether a given sequence of words was an example of literature, or of something else. Moreover, it offers the further difficulty that it makes no allowance for bad literature. Yet if

(2) もし文化人類学が結局われわれに、文学を研究するための理由を与えるものであるならば、少なくとも、それと類似の理由で、言語学はわれわれに文学を定義する可能性を与えるものである。批評家は、かれらがすでに認められている古典のみに執着しているかぎり、すなわち、いわゆる、制度化された有名な書物のみに執着しているかぎりは、かれらはことごとくすまうことができるであろうが、多くの審美的・批評的文学論争のためには、文学を定義することが必要なのである。かれら批評家達は定義するかわりに、ふつう、これまで価値という観点から説明を試みようとしている。この種の有名な説明は、マシュー・アーノルド(Mathew Arnold)の "literature is the best that has been thought and said in the world." (文学とは世界でこれまでに考えられ、述べられたもののうちで最善のもののことである) という説明である。これは世界の文学の総計については真実の説明であるということに、われわれも同意できる。しかしそれがどうして、一定の語の配列が、文学の一例であるか、それとも文学でないかを決定する規準になることができるのか、全くわからないのである。さらにそれはいつそう困った問題を提示している。というのは、その説明は、悪い文学というものの存在を許さないということである。しかしながら、もしわれわれが実際的に判断するならば、良い文学のみならず、悪い文学も

we judge pragmatically, there must be bad literature as well as good, since critical writings devoted to literature often condemn as well as praise. The problem of definition is one which was long ago faced in linguistics, and the solutions adopted should be of help to literary students. Traditional definitions of grammatical classes in language were in terms of what they meant — a noun was said to be "the name of a person, place, or thing." These definitions caused serious philosophical trouble, since they were essentially circular. The signal identified something in the outside world — a person, for instance. How then could the signal be identified by the object in the outside world, since recognition of that object was necessarily the end product? The solution in linguistics was to adopt formal, intra-linguistic definitions. A noun was said to be a word which acquired a certain set of endings in specified syntactic situations.

The analogy holds for the definition of liter-

なければならぬのではない。なぜなら文学批評はほめることのみならず、しばしばけなすこともするからである。定義の問題は、ずっと以前に言語学においても直面した問題であった。言語学の場合にとりあげられた解決は、文学の研究者にとっても役立つものであるはずである。言語における文法上の類別に関する伝統的な定義は、それらが意味する内容によってなされていた。……すなわちたとえば noun (名詞) とは「人名、地名、その他事物の名称」であるといわれていた。こういった定義は重大な哲学的問題をひき起こした。なぜならそれらは本質的には循環論であったからである。signal (言語信号) が外界の something を、たとえばひとりの人と同一のものであると認めたとする。そうすれば、その信号はどうして外界の物体によって同一のものであると認められることができようか。それはできない。なぜならその物体の認識が必然的結果としての産物であったからである。言語学における解決は formal (形式上) な intra-linguistic (言語内部) な定義を採用することであった。名詞はある特定の syntactic situation (構文環境) において、ある 1 組の語尾変化をもっている語であるといわれていた。

その類推は、文学の定義の場合にもあてはまるものである。私は他の機会に、文学の形式上の定義について相当詳細にわたって論じたことがある。それは文学というよりも

ature. I have argued elsewhere in some detail for formal definition of literature, or rather of specific literary types, as when we define a sonnet by the number and length of lines and the rhyme scheme, or a *Haiku* by the arrangement of lines and numbers of syllables in each. I need not go further here, but definition is of importance in two ways. It is obviously right that we should limit our data accurately before we begin our study. A zoologist who started out to study buffaloes without defining them so as to exclude bisons would obviously be in trouble. Such a situation might arise in a literature class, but in my experience, seldom does. Failure to define usually results in the reverse error — literature classes are apt to be extremely narrow. If one can be sure only that Shakespeare is literature, one will not venture to study O. Henry — who might after all be quite enlightening. The other way in which definition is valuable is that it recognizes that something may be literature and still be bad.

むしろ特定の文学の type (型) についての定義であった。すなわちたとえば sonnet (14行詩) を、その number (韻律) と行の長さを押韻組織とによって定義した場合とか、あるいは「俳句」を行の配列と各行における syllable (音節) の数とによって定義したような場合がその例である。ここで私は、これ以上深入りする必要はない。しかし定義の問題は二つの面で重要である。われわれが研究を開始する前に、資料を厳密正確に制限することは、明らかに正しいことである。動物学者が buffalo (野牛) の研究をするのに、buffalo の定義を決めないで、研究を始め、そのため bison (野牛—欧州野牛と北米野牛の2種類がある) を除外してしまう結果になったなら、その動物学者は困ることは明らかである。そのような状況は文学の学習においても起こることである。しかし私の経験では、まあ稀にしか起こらない。正しく定義することができないと通常、上の例とは逆の誤りをひきおこすものである。——すなわち文学の学習はとかく極端に範囲の狭いものになりがちである。シェイクスピアだけが、たしかに文学であると考える人はオー・ヘンリー (O. Henry) を研究しないであろう。ところが、そういう人にとって、オー・ヘンリーの研究をすれば結果的にはきわめて啓発的なものである場合が多いのである。定義がたいせつであるということのもう一つの方面は、あるものが文学であり、しかもなおかつ悪い文学

This result is of importance, I think, for the student of literature proper, even more than for the language student. If literature is sometimes bad instead of being always an example of “the best that has been thought and said,” there is a real pressure to understand and evaluate in workable and objective terms. If literature is always good, the tendency for the critic is merely to attempt to find newer and more effective ways of praising it.

(3) Knowledge of language is useful to the student of literature beyond definition, however. Since the form of literature is always language, knowledge of language throws light on the nature of literary form. Indeed, the relation is a two-way street, and study of literary form can be enlightening about the structure of language. A simple example of a linguistic formulation which throws light on literary form is the way in which even a slight knowledge of phonemics throws light on an English literary form. One English form is the ‘Heroic couplet,’ said to be

であり得るということを確認することができることである。この結果は、言語の研究者にとってよりも、さらにいっそう多く、文学専攻の研究者にとって重大な意味をもつことであると思う。もし文学が常に「これまでに考えられ述べられてきたもののうちの最上のもの」の例であるということのかわりに、時には悪いものもあるということになれば、実際の、客観的に文学を理解し評価しようとするほんとうの意味での圧力が加わることになるのである。もし文学が常に良いものばかりであるならば批評家は、えてして単にそれをどのように賞めたらよいか、賞めるための、より新しい、より効果的な方法だけを見出そうと努めるだけである。

(3) 言語の知識は、しかし文学の研究者にとって、定義以上に役立つものである。文学の形式は常に言語であるから、言語の知識は、文学的形式の本質に関して、これを明らかにしめる光明を投ずるものである。全く、その関係は両面通行路であって、文学形式の研究をすれば、言語の構造についても明らかにすることができるものである。文学形式のうえに光明を投ずる言語の公式の簡単な例は、たとえば、ほんのわずかな phonemics (音素論) の知識があるだけでも英語の文学形式を理解するのに非常にはっきりとし、光明が投ぜられるものなのである。このような英語の形式のひとつは、次の Pope からの例にみられるよう

'closed,' as in the following example from Pope :

"'Tis hard to say, if greater want of skill,
Appear in writing, or in judging ill."

If a student asks what 'closed' means, he is in traditional terms, apt to be told that it means the couplet must be a complete thought. If he persists, and asks the meaning of 'complete thought,' he is apt to be told that it is a sentence, and if he still persists and asks what a sentence is, he is apt to be told that it is a complete thought. At this point he subsides in frustration. Actually, the answer is simple enough: — what is meant by 'closed' is that there must be one of the three English terminal junctures, such as the falling pitch and trail-off of double-cross at the end of the second line. It is of some interest that a similar situation seems to exist in Japanese forms like the *Haiku*. That is, these poems are not merely visually arranged in sequences of five and seven syllables.

に、いわゆる 'closed' (まとまっている、完結している) と いわれる 'Heroic couplet' (英雄詩体 2 行連句) である。

'Tis hard to say, if greater want of skill,
Appear in writing, or in judging ill."

(技術の欠乏というものが詩人の書いたものの中に、すなわち詩そのものの中により多く表われるのか、批評家の誤った判断の中により多く表われるものなのか、それをいうのはむずかしい。注: Pope, "Essays in Criticism" p. 1 参照)

もしある学生が 'closed' とはどういう意味であるかと質問したならば、従来の伝統的な説明によれば、それは、couplet (2 行連句) というものは、完全な一つの纏まった思想を表わすものでなければならないということの意味するものであると答えられるのがふつうであろう。もしもかれがさらに突込んで、それでは 'complete thought' (完全な思想) とはどういう意味かと質問すれば、かれはふつう、それは一つの sentence (文) のことであると答えられるであろう。さらに突込んで、それでは sentence とはなにかと聞けば、それは complete thought のことであると答えられるであろう。ここに至ってはかれは失望挫折のあまり沈黙してしまう。本当のところその答えはき

bles. The lines are marked off by terminals, and it is this which makes them satisfactory linguistic and poetic units.

Not merely is it true that knowledge of language structure throws light on poetic form, it turns out that poetic form always has an intimate connection with the structure of the language in which it is written. There is room for variation, it is true, but the structure of the language is always a strictly limiting force on the form of poetry. Since languages differ, it follows that poetic form is also not universal, but varies from language to language. The best example of this variation that I know of is one which I have already used elsewhere, but which will bear repetition here. It is the use of rhyme in English and Japanese. English has syllables of great variety in shape, ending in vowels, in consonants, double consonants, and triple consonants. All occur under stress and before terminal juncture. As a result it is characteristic that the vowel and post-vocalic

わめて簡単なものなのである、…… 'closed' がなにを意味するかということは、英語の 3 通りある terminal junctures (終止接続) のうちの一つ、すなわち下降調と音声連続線の終わりのいわゆる ダブル・クロス (♯) 終止接続の末尾が伴うもの (—|↓♯) で終わっていないなければならないということなのである。俳句のような日本語の形式においても同様な状況が存在するように思われるのはかなり興味のあることである。すなわち、これらの詩 (俳句のこと) は単に親覚のうえで 5, 7, 5, の音節で配列されているというだけではないのである。その各行は終止接続で区切られていて、そのことのために、各行が、言語学的にも詩としても満足な単位となっているのである。

言語構造の知識が詩の形式に光を投ずるというだけでなく、詩の形式は、つねに、それが書かれる言語の構造と密接な関係をもっているということが明らかになったのである。もちろん、いろいろの変形の余地はあり得るわけであるが、言語の構造は、つねに、詩の形式のうえに厳しく制約する力を及ぼしている。言語はそれぞれ異なるものであるから詩の形式もまた世界共通の普遍的なものではなくて、それぞれの言語に応じて異なったものとなっている。私が知っているものうちで、この差異についての最もよい例は、私が他の場合にすでに用いたことのあるものであるが、もういちどこで繰り返すのに値するものである。

consonants of syllables are so distributed that there are only a few forms of each type. For *orange*, for instance, the only exact rhyme which comes quickly to mind is *syringe*. *Fringe* and *infringe* are close, but differ in stress. This type of distribution of sounds makes rhyme possible, in that it is a limitation placed upon the poet which challenges his ingenuity, but which is solvable. We find it natural to admire the skill which is shown in an ingenious rhyme, like the traditional one ascribed to an English Bishop:

Popocatepetl
Put on the kettle.

In Japanese, syllables are of very limited sorts, consisting only of vowel, consonant, and consonant and vowel. Moreover, only a few of them occur before terminal junctures. As a result, almost every phrase automatically and inescapably rhymes with every other. In such

それは英語と日本語における押韻の用い方の相違である。英語は、形態的に非常に変化に富んだ音節を持っている。すなわち母音で終わるもの、子音で終わるもの、二重子音で終わるもの、三重子音で終わるものなどがある。これらはすべて強勢がおかれていて、終止接続の前にくる場合に起こるものである。その結果として、音節の母音と、母音の後にくる子音は、おのおのわずかの数の形態しかできないような分布をなしているのである。たとえば *orange* (みかんの類) という語に対してすぐに心に浮かぶ唯一の正確な韻をもつ語は *syringe* (注射器) であろう。*Fringe* (へり飾り) と *infringe* (破る) とは近接しているが、強勢が違ふ。この種の音の分布は、詩人に課せられた制約であり、詩人の才能に対し挑戦するものであるが、解決可能なものである。その意味においてそれはまた押韻を可能にするものである。ある英国の僧正の作といわれる次の伝統的な押韻のように巧妙な押韻に示された技術を称讃するのは当然なことである。

Popocatepetl
Put on the kettle.

(ポポカテペテル山 (メキシコ南部の火山)
釜をかぶった)

日本語においては、音節はその種類が極めて限られてい

circumstances rhyme is inescapable and can be no challenge to the poet. The result is that traditional Japanese poetry does not rhyme. I have, it is true, seen one or two very recent experimental poems based on Western forms, in which rhyme is employed, with rather curious results. The rhyming syllables seem often to be voiceless, like the *-su* of *desu*. While such poems may often enough achieve excellence for other reasons than metrical form, it would seem probable to an outsider that rhyming in this fashion is unlikely either to catch hold or be greatly admired in Japan.

It was said earlier that language structure is a limiting rather than a rigorously controlling factor. That is, language structure makes some formal devices impossible, others possible. But even if possible nothing in language structure compels the occurrence of the device. Thus we have seen that English structure makes rhyme possible in English and that rhyme occurs. It has not always occurred, however. The poetry

る。すなわち母音でできているもの、子音でできているもの、および子音と母音でできているものだけである。さらにそのうえ、それらのうちのほんの2、3のものだけしか終止接続の前に起らない。その結果として、ほとんどすべての句が自動的に、かつ必然的に互いに押韻しあうことになるのである。このような状況下においては、押韻はさけられないものであって、詩人に対してなんらの挑戦でもあり得ないのである。その結果、伝統的な日本語の詩は押韻しないのである。勿論私は西洋の詩の形式に基づいて押韻を用い、その結果奇妙なものとなってしまっている1、2のごく最近の実験的な詩を見たことがある。押韻する音節はしばしば「です」の「す」の場合のように無声音であるように思われる。そのような詩は、しばしば韻律形式以外の他の理由によって優れたものとなっている場合もあるうけれども、外部の者から見れば、おそらくは、このような押韻は、日本では注目をあびることはありそうもないし、また大いに称讃されることもなさそうに思われる。

初めに述べたように、言語の構造はその言語における詩の形式を制約する要因であるが、これを強力に統制する要因ではない。このことは換言すれば、言語の構造はある種の形式上の工夫を不可能にする反面、他の種類の形式上の工夫を可能にするものだということである。しかし可能にするといっても、言語の構造のうちどれも、そうした工夫

of England before the Norman Conquest was characterized by a different device, alliteration or similarity at the start of words rather than at the end, as in rhyme. Rhyme comes into English as a result of borrowing ultimately from the Near East, and is thus to be accounted for culturally rather than linguistically.

Since form differs as language structure differs, the language student is in a better position to understand foreign literatures than is any student who neglects language. I here mean something more than that translation is always inadequate, and so is no good way into either the content or the form of other literatures. I have for long been amused at American students' initial reaction to Japanese poetry. It is often a shrug and the puzzled comment, "What of it?" Only if the external form — the linguistic characteristics and limitations — of the *Haiku* is understood is the student able to see the metrical skill which goes into composition, and so to become ready to understand

the content. And parenthetically, the fact that literature throws light on language structure is well enough illustrated by poetic forms like the *Haiku* as well. Japanese syllables and English syllables are quite different units — for speakers of English a word like *Nippon* is automatically two syllables and two syllables only. We are astonished that it can be four syllables in Japanese. The evidence for syllable structure in each language is very largely the practices of versification, since each language counts its syllables in verse.

(4) To reach the content of literature we must go beyond linguistics proper, though not beyond the extended form of linguistics which studies large units of discourse, the study which is called stylistics. I shall here greatly simplify, and say merely that the basic literary device for carrying meaning, as it is for much non-literary discourse, is the analogy, either overt or suggested. By analogy I mean such statements as the poet's "my mind to me a kingdom is," or Poe's

を強制するものではない。このようにして、われわれは英語の構造が英語において rhyme (押韻) という形式上の工夫を可能にし、事実、押韻が現われていることを承知している。しかしながら、押韻は英語においていままで常に現われていたというわけではないのである。Norman Conquest (ノルマンの征服) 以前のイギリスの詩は、押韻の場合のように語尾における類似ということよりは、むしろ語頭における類似すなわち alliteration (頭韻) によって特色づけられていた。押韻とは違った工夫で特色づけられていたのである。押韻は、窮極的には、近東からの借用の結果として、英語に入ってきたものである。かくしてそれは言語学的に説明されるよりは、むしろ文化的に説明されなければならないものである。

言語構造が異なれば詩の形式が異なるものであるから、言語の学生は、言語の学習をおこたる学生よりは、外国の文学を理解するうえにずっと有利な立場にあるわけである。この際私は、翻訳というものは常に不適當であるどころか、もっと役に立たないものだといいたい。翻訳は外国文学の内容や形式にはいりこむのに決してよい方法ではないのである。私は永い間、アメリカ人学生の日本語の詩に対する最初の反応を知ったとき、たいへんおもしろく思った。「それは、一体なんのこただ」といって、肩をすぼめて当惑するのである。ただ俳句の外面的形式——すなわち言

語学上の特徴と制約——を理解しさえすれば、学生は俳句を作るのに必要な韻律上の技術を知ることができ、したがって、その内容をも理解することができるようになる。ところで、文学が言語の構造の理解に役立つ光を投げかけるという事実は、俳句のような詩的形態によってまことに充分に証明されるのである。日本語の syllable (音節) と英語の音節とは、その単位が全く違っている。……英語を話す者にとっては、*Nippon* というような語は当然 2 音節であって、かつ 2 音節に限るわけである。日本語では、それは場合によると 4 音節にもなり得るのだということを聞かされると驚くほかはない。おのおのの言語における音節構造の証拠は、作詩法の実際に大いに表われている。なぜならおのおのの言語は詩においては、いちいち音節を数えるからである。

(4) 文学の内容に達するためには、われわれは言語学本来の領域以外のところまで進まなければならない。といっても、話法の大きな単位を研究する言語学の発展した領域すなわち文体論と呼ばれている研究領域を超える必要はないのだけれども、私はここで非常に単純化したい方をしよう。そうして、非文学的話法に対して基本的な文学的工夫は、顕示的であるにせよ、暗示的であるにせよ analogy (類推法) であると簡単にいきりたい。類推法というのは、詩人の "the mind to me a kingdom is" (心は私

discription of a house as having "vacant, eye-like windows." In each, the comparisons are resolvable into analogical form;

thoughts are to mind as subjects are to kingdom
and

windows are to house as eyes are to face. It will be noticed immediately that each of these analogies — indeed, most analogies — introduce terms which are implied rather than actually mentioned. Neither thoughts nor subjects are mentioned in the first analogy, and face is not mentioned in the second. The importance of items thus structurally implied rather than mentioned is one of the chief ways in which analogy enriches meaning, and implication enables the poet to reach far beyond the items and structure of his poem into the deepest layer of his hearers' shared experience. And analogy occurs in literature on many levels. In fact, any work of literature in so far as it is a model of something in cultural experience, can

itself be said to be an analogy.

The study of literary analogies gives a very powerful tool to the analyst and critic. It often gives insight into meaning which turns out to be different from that which appears on the surface, and either enriches or contradicts it. When Shakespeare, for instance, puts into the mouth of the murdering usurper, Claudius, who had just married his victim's widow, figures like the following, they strongly suggest the insincerity of his professions:

"...our whole kingdom

To be contracted in one brow of woe,..."

"With an auspicious and a dropping eye..."

He suggests here the ludicrous picture of his many subjects, with only one forehead between them, and himself weeping with one eye and smiling with the other. Such confused images are characteristic of Claudius, of course, not Shakespeare, and are an instance of Shakespeare's

にとつては王国のようなものである) というような表現、あるいは、ポー (Poe) が家のことを描写するのに "vacant, eye-like windows" (空っぽの、眼のような窓のある) と表現したような手法を意味するのである。以上のおおの場合、比較は次の類推形式に分解することができる。

思想が心に対する関係は、臣民が王国に対する関係と同様である。

および

窓が家に対する関係は、眼が顔に対する関係と同様である。

これらの類推はいずれも……いや全く類推というものはたいていそうだが、……実際に言及しないでむしろ暗示している言葉を導入しているということが直ちにわかるであろう。初めの類推においては、「思想」も「臣民」も言及されていない。次の類推では、「顔」は言及されていない。このように言及されないで、構文上暗示される項目が重要であるので、類推という手法が意味を豊富にするのである。そうして暗示ということによって詩人は、かれの詩に表わされている項目や構文をはるかに越えて、読者の共有する経験の最も深い層にまで届くことができるのである。そうして類推は、文学では、多くの水準において生じるもので

ある。事実、文学作品は、どんなものでも、文化的経験のなんらかの範例であるかぎりには、それ自身が類推であるといえる。

文学上の類推の研究は、大学研究者や批評家に対して非常に有力な道具を与える。それは、しばしば表面にあらわれている意味と違っている意味、表面上の意味を豊富にし、あるいは、それと矛盾する意味をも洞察することを得しめるものである。例えばシェクスピアが、王を暗殺して王位を奪い、王妃をめとったクロードディアスの口をかりて、次のような姿をせりふとしていさせたとき、そのせりふでのべられている姿は、強く、かれクロードディアスの告白の不誠実さを暗示しているのである。

"...our whole kingdom

To be contracted in one brow of woe,..."

"With an auspicious and a dropping eye..."

(わが王国全体……前王の追悼の悲しみのひとつの顔の中に……即位と結婚をよろこんでいる眼と、前王の死をいたんで涙を流している眼とがいっしょになって、……注: Hamlet Act I, Scene 2 参照)

かれは、この場合、大ぜいの臣民たちが顔をひとつに集めて、かれ自身は一方の眼で泣き、もう一方の眼で笑って

great dramatic skill in "thinking into" his characters. As I go on, I shall later try to show a more organically important way in which conflict between analogies reveals meaning which the author perhaps was unaware of.

A second way in which analogies are useful, however, is that they give, often enough, a way of judging the artistic merits of a work. I believe it is an axiom from which no one would dissent, that order is better than disorder. We can then say that analogies which are consistent with each other, and consistent with the larger design of the work where they are found are better than analogies which contradict each other, or conflict with the design of the work as a whole. In turn then, it would seem a logical consequence that a good work of literature is consistent and thus unified; a poor work of literature is inconsistent and self-contradictory. Such a statement is essentially an extension of the universal condemnation of 'mixed metaphors' always taken as a fault of style.

いるという、こっけいな様子を暗示しているのである。もちろん、このような混乱した映像は、シェクスピアの特徴ではなくて、クローディアスの特徴である。そうしてシェクスピアが劇作において、人物の「内面にはいりこんで考える」というかれの優れた劇作の技術の例となっているのである。話を進めていくうちには、私は後ほど類推相互間の矛盾が、作者がおそらく知らないような、意味をあらわす例、いっそう有機的に重要なしかたを示そうと思う。

しかし類推が有用であるということの第2の面は、類推は、しばしば作品の芸術的価値を判断する手がかりとなっていることである。秩序だっているほうが無秩序なものよりすぐれているということは、何人も反対することのできない公理であると信ずる。そうであるならば、われわれは、互いに首尾一貫している類推、そうしてそれを包んでいる作品のより大きな構想と一致している類推のほうが互いに衝突しあうもの、あるいは、全体としての作品の構想と矛盾するような類推よりも優れているということが出来る。それならば、今度は、よい文学作品は、首尾一貫したもので、統一のあるものであって、悪い文学作品は首尾一貫せず、自家撞着をきたしているようなものである、というのは、理にかなった結論のように思われる。このような説明は、本質的には、常に文体上の欠点と考えられているいわゆる「比喩の混乱」('mixed metaphors')を誰もか

Here is an example from my own idle reading, which has always stuck in my mind since it is an extreme instance:

"The cloud, as first no bigger than a man's hand, stabbed their happiness and shattered it to a thousand bits, beyond their ability to recapture their private Eden."

The something that caused the troubles is a cloud, a hand, a stiletto. Their happiness is made of brittle glass or china, in a garden of Eden. All of us would, I believe, recognize that writing like this is confused and messy.

But if consistency in analogical structure is a type of artistic excellence, it ought not to be supposed even for a minute that consistency is the only quality for which men value literature, or that we, as readers, react very directly to consistency or inconsistency. It is rather often proposed that excellence of literary works can in some form or other be measured by popu-

非難することの延長である。ここに、私がつれづれに読んだものの中から、それが極端な例である故に心にいつも留まっている一つの例がある。

"The cloud at first no bigger than a man's hand, stabbed their happiness and shattered it to a thousand bits, beyond their ability to recapture their private Eden."

(初めのうちは人間の手ほどの大きさしかなかった雲がかれらの幸福を突きさし、そうしてそれをば、こなごなにこわしてしまつた。かれらだけのひそかな楽園を二度と取り戻すことができないまでに。)

問題をひきおこしているものは、雲 (a clond), 手 (a hand), 短刀 (a stiletto) である。かれらの幸福は、エデンの園で、もろいガラスかあるいは瀬戸物で作られている。われわれは誰でも、このような書きかたは、混乱していて、清浄でないということを認めるであろうと私は信じる。

しかしたとえ類推上の構造において首尾一貫しているということが、芸術的に優れている一つの型であるとしても、一時たりとも、首尾一貫ということが文学の価値を決める唯一の性質であると考えてはならない。あるいはま

larity, whether that popularity means contemporary popularity, or more often, popularity maintained over a period of centuries. I would, incidentally, object to such a standard since it is always difficult to decide just who is entitled to vote on popularity, and difficult also to arrange a score. For instance, if a hundred persons have liked a poem in the course of a century, does this score outweigh the fact that a thousand have liked the poem this month? Fortunately,

however, these rather flippant questions can be neatly side-stepped. I believe that what makes for popularity is cultural richness. By this I mean that the number of cultural values that a poet can bring into his work, overtly or by suggestion, or the intensity with which he invests the values brought in, can be safely said to govern the popularity of his work, other things being equal.

(To be Concluded)

た。われわれが読者として、首尾一貫しているかいないかということに対して、非常に直接的に反応するなど考えてはならない。むしろ、しばしば、文学作品が優れたものであるかどうかは、なんらかの形において、人気のあるなしによって測られるとされている。たとえその人気が現代の人気であるにせよ、または、しばしば何世紀もの間持続される人気であにしても。ところで私は、そのような規準には反対したい。なぜなら誰が人気投票をする資格をもっているかを決定することは常に困難なことであるし、また採点を整理することも同様に困難なことであるからである。たとえば、もし百人の人々が一つの詩を1世紀の間にわたって愛好したとすれば、この得点数ははたして、千人

の人々がその詩をこの1ヵ月間愛好した得点数に優ることになるのだろうか。しかし幸なことには、このようなどちらかといえばなまいきな質問はうまくそらすことができる。人気を作るものは文化的豊かさであると私は信じる。文化的豊かさとは、詩人が、あらわに、あるいは暗示的に、かれの作品の中に持ち込むことのできる文化的価値の質量、またはかれが持ち込むその価値に投ずる強さのことをいっているのである。もしほかのことが同じなら、それら文化的価値の質量や価値にかける作者の強さが作品の人気を支配し決定するものであるといて差支えないであろう。

(次号へ続く)

(5頁からのつづき)

ればならないという感じかするのですが……。

高橋 その点についてはね、もし今後この文化交流会議の結果として ELEC が活動を強化し拡大しなければならぬということになれば、大いにその線に沿って国際的に奉仕をしていかなければならない、こう思いますね。

ただそこで、絶えずやはり日本の学校教育のあり方、また社会教育のあり方にいたしましても、政府というものを無視してはやっていけないのでね。絶えず友誼的な協力一致のもとに提携してやっていくべきものだと思います。すなわち日米文化交流は、国内の教育交流、あるいは教育の国内の理解が前提にならなくてはいけないことだと思うのですね。

松下 私どもこのたびのコミュニケを読みまして日ごろ ELEC が主張していたところの日本における英語教育の改善の方向と申しますが、そういうことが、こんどの会議において大きく取り上げられたことですね。これによって文部省初め英語教育関係の諸団体の方々は勿論、一般の方々にも充分会議の

成果を理解していただいて、せっかくこの日米教育文化会議の立派なコミュニケが出たわけですから、将来長い期間と努力を続けてその趣旨が実現されるようになっていかなければならないのではないかと。こういうことが皆さん方の協力を得られれば、日本の将来というものは非常に明るいのではないかという希望がもてるわけなんですけどね。

高橋 その通りです。いいかえればやはり国内の英語教育の協力一致というものが、この交流会議の成果を実現させる1つの原動力だと思いますが、そういうような点について ELEC がもし許されるならば1つの英語教育の Pace-maker になりたい、こう思っております。

松下 そうですね、そういう意味で ELEC が大いに今後やっていかなければならない、こういうわけでございますね。どうもありがとうございます。

英語音素論入門

第 2 回

青山学院大学講師 牧 野 勤

米国にある言語学の盛んな大学には、「言語資料蒐集法」(Linguistic Field Methods) と称する極めて実際の授業がある。言語学の理論を一応終えた学生を対象に、未知の言語をどのようにして調査するかを、その言葉を話す人を実際に使って教えたり、テープを聞いて自分で分析をしたりするのである。私が参加したのはコロンビア大学のグリーンバーグ (J. H. Greenberg) 教授の授業だった。そのとき調査の対象として取上げられたのは、アフリカ西部で話されているファンティ語 (Fanti) という、それまであまり聞いたこともない言葉だった。この言葉は複雑な母音組織と、日本語のようなアクセント組織をもつ国語のようである。授業が進むにつれて非常に面白いことに気がついた。われわれが母音を一つ一つ検討していたときは、アメリカ人の学生は非常に活発だった。ところがアクセントの検討の段階に入ったとき、かなりの学生が明らかな困惑の色を示した。実のところ私自身は彼らと丁度正反対の経験をしていたのである。

英語発音学習の第一の困難は、実はこの例が示しているように英語が日本語と違って、ずっと複雑な母音組織をもっているところから生じる。そこで今回は、やっかいな英語母音の問題を取上げて見よう。

1. 英語母音—英音と米音

一口に英語といっても色々な言葉がその中に含まれている。アメリカ人とイギリス人は違った言葉を使っているというが、オーストラリア人の英語となると最初は絶望的である。

同じアメリカ人でもニューヨークの下町訛の人は、東京の下町の人が「ヒ」を「シ」というぐらいの違いとは思われないような奇妙な英語を使っている。英語とはこれら全体に対する名称である。

このあらゆる方言を含めた英語の発音という問題は非常に大切な研究題目であっても、英語を学びたい人達はそのうちの一つだけ興味がある。そこで昔から教養のある人達の言葉、社会的にあるレベル以上の人の言葉などが選ばれて標準的英語といわれてきた。英語では一つの標準的なものとしてジョーンズ (D. Jones) の「標準発音」(Received Pronunciation) というパブリック・スクールの卒業生達が使っている英語が推奨されてきた。日本語を勉強するなら東京の教養人の言葉を習いなさい。東北弁や九州訛をわざわざ習う必要はないでしょうと言うようなものである。

大分前のこと「言語生活」という雑誌に、ある人が関西の言葉を第二標準語にし、東京弁だけを標準語とみなす

などはけしからんと書いていた。英国でも同じ趣旨のことをバーナード・ショーがいつている。彼によるとラジオからオックスフォード訛が英国の代表的発音のように聞こえてくると、ラジオを切るか、オックスフォードの卒業生を叩きつけるわけには行かないから、代りにラジオを叩きこわしたくなるという。もし国王がそんな訛を使ったら、イギリスはその日から共和制だとも極めつけている。

アメリカの英語という事情はもう少し複雑である。一つの地方が他の地方よりも秀れているなどというのはアメリカ人にとっては感心できない意見である。数字のように目に見えるものを突きつけられれば物によっては信じざるをえないかも知れないが、発音のようなもので優劣呼ばわりはふとどきと考える。日本人の間でも言葉の訛を話題にするのは危険だ。訛をもつ者にとっては至極不愉快なことだからである。アメリカ南部に旅したとき、女の人の英語がわからなくて閉口した。あるときは [milk] と言われて通じなかった。あとで「牛乳」とわかって苦笑したが、言ったご婦人の方が大部落胆していた。[kæu] と言われて「牛」だとわかるまで随分時間のかかった終戦直後の経験を思い出したりする。

米国の有名な言語学者ブルームフィールド (L. Bloomfield) が英国に旅行をして、ロンドンで「喜劇座」(Comedy Theatre) に車で行こうとしたときのことである。運転手に [kámədi θiətrə] へやってくれと頼んだら、そんな劇場はないと断られた話は有名だが、われわれの英語も戦前はこのロンドンの流しの運転手なみに、ほかの英語の存在をあまり気にかけずに純粹だったとでもいえようか。

戦後日本に押寄せた多数のアメリカ人との接触を通じ、また映画やラジオによっていろいろな型の英語に接せざるをえなくなった。米国との接触の広さと深さからか、現在の学生の中には米国風の発音を習いたいという者の方が圧倒的に多い。そこで大西洋の兩岸で話されている英語のうちからそれぞれ一つずつわれわれが学ぶに適したと思われる発音を最初に捜し出すことにしよう。

文法の領域では古い規範文法が攻撃され、科学文法だけが正しいとされてきた。また学校文法は規範文法と同一視された。確かになにを規範にする規範なのかまたどんなレベルの学生にも押付けなければならぬ規範なのかによって批判されるのは当然であるが、初歩の段階ではある種の選択が必要なのではないだろうか。選択されない記述そのままを誰にでも教えるというのは労多くして功少なしといわなければならない。選択それ自身を排斥するよりは、なにを規範にして選択するかを問題にすべきである。

あるとき、ミシガン州在住の友人のところに泊ったときのことである。友人夫婦が“root”の発音で言い合いをした。問題の起りはその土地の小学校で低学年を教えている奥さんが[rut]という発音をいくら教えても生徒が、[rut]と間違えて困るといったところ、主人の方が、それは[rut]が正しいんで、このあたりでは誰でも昔から[rut]と言っているんだと反論した。カナダ生れの奥さんにとっての正しい発音は[rut]であり、ミシガン育ちの主人は[rut]が正しいと信じていたのである。この小学校の生徒達はおそらく学校では[rut]と言いつつ学校の外に出れば[rut]と言いつつが容易に想像できる。[rut]と[rut]とはどちらも正しい発音である。このあたりの生徒にとっては、自然に[ru:t]という発音があることを覚えるまでは[rut]でよかったのであろう。ほかの地方では丁度正反対のことがいえる場合もあるだろう。

英米人が英語を教える場合は、自分の発音が一つの規準になる。長い期間徹底的に教えてくれる場合にはその規準も押しつけられてもいいが、短期間、しかも2人以上の人から同時に習う場合には、英語にはいろいろな発音があることを記憶しておいて貰いたいものである。普遍的な「英語らしさ」とその人個人の「英語らしさ」は区別されなければならない。

いま広く使われている発音辞典といえば、英音に関してはジョーンズのもの、米音のものとしてはケニオン・ナット(Kenyon-Knott)を挙げることができる。いずれも随分前に出版されている。言葉は刻々変化しているものだし本格的な広範囲な調査を基にしたものでないだけに100%に信頼することはできない。だから英米人が現に使っている発音が辞引ののっていないからといって標準的でないというような態度は避けらるべきであるが、のっているものが全部その通りかどうかは検討の余地がある。最近よく耳にする発音は conversation [kɔnvəʒəʃən] というのがある。もちろん辞引にはのっていないが、こういう発音も40年も前に出来た辞引を根拠にして標準でないとい切る勇気を持たない。何時の日にか出版される辞引にのらないと誰がいえるだろうか。

しかし初歩の生徒に、発音に関してだけではあるが、物わりのいい教師になることがプラスだろうが、学習が進むにつれて英語の複雑さを音声の面でも発見してゆくことは大切なことである。そのことによってブルームフィールドが相手になったロンドンのタクシーの運転手の小さな閉ざされた世界からぬけ出せるであろう。

2. 英語母音の分析

さて、われわれの教えるべき発音として英米からそれぞれ一つずつを選ぶことにする。英音はジョーンズのいう「標準発音」(以下 R.P. と略す)を、米音はフリーズ(C. C. Fries)の対象としたアメリカの西北部で話されている一般米音(General American—以下 G.A. と称する)の一種を参考にすることにしよう。

この代表的な方言のそれぞれの話し手がまったく同じ発音をするかといえば、決してそうはいえない。個人差とともに、特に G.A. には方言差さえ見られる。このことは日本語のいわゆる標準的発音にも二通り以上のいい方のあるところからも推察できる。「決議」の正しいアクセントは「ケツギ」だといえば、「ケツギ」という人達が承知しないことだろう。

ジョーンズの分析は英音を、フリーズのものには米音を、トレーガー・スミス(Trager-Smith)のものは全てを対象としているといえるが、それ以上に分析の背後にある考え方の違いともいえる。以下3つの分析の特徴をかいつまんで説明することにしよう。

(a) ジョーンズの分析

ジョーンズは英音には21個の母音があるという。音素論的にはこれらは全て対立していることになるからなんらかの異なった記号で区別されなければならない。

すなわち次の6つの母音が対立しているから、それぞれは /i/ /e/ /æ/ /ɔ/ /ʌ/ /u/ と書き表わされる。

pit	put
pet putt	
pat	pot

第 1 図

/pit/	/put/
/pet/ /pat/	
/pæt/	/pɒt/

第 2 図

これらの母音は比較的短かく、また強音節ではそれぞれ言い切りになって子音が続いている。普通「単純母音」(Simple Vowels)と呼ばれている。ジョーンズが同じグループに入れている /a/ はほかとの対立を立証するのが非常にむずかしい。/a/ は強音節では起こらない母音の記号だからである。

次のグループは5つからなり、第1のグループとの違い

keel	cool
	curl
Karl	call

第 3 図

/ki:l/	/ku:l/
/kɔ:l/	
/kɜ:l/	/kɔ:l/

第 4 図

は、第2のグループの母音は多少長いこと、最後に子音がこなくとも“bee”, “bar”, “boo”, “sir”, “law” などのように言い切りに行うことができる点である。一般に長母音(Long Vowels)と呼ばれている。第3のグループは二重母音(Diphthongs)で、その一つの[eɪ]を例にとれば母音の性質が[e]のような音から[i]に近い音へとい

beer	boor
bay	bow
bear	bore
	boy
buy	bow

/biə/	/buə/
/bei/	/bou/
/beə/	/bɔə/*
	/boi/
	/bai/ /bau/

第 5 図

*ジョーンズは /ə/ と /ɔ:/ の区別を自分では使わないようである。

うように変るのが特徴で、第2のグループと同じように多少長めで、言い切りにできる点まで似ている。

(b) フリーズの分析

ミシガン大学英語研究所発行の「英語の発音」に使われている発音記号は、ケニヨンの流れをくむもので、ジョーンズのものとは極めて対照的である。まず戸惑いを感じるのが [bit], [bet], [but], [bot] という記号の読み方である。普通の綴字で書けば “beat”, “bait”, “boot”, “boat” で、ジョーンズなら [bi:t], [beɪt], [bu:t], [bu:t] に相当するものである。

米音はそれほど英音と違うのだろうか。この記号の違いを、対象になっている2つの言葉の違いで片付けてしまうのは早計のようである。むしろ分析の仕方、考え方の違いについて考えて見る必要がある。

ジョーンズの [bi:t], [bit], の [:] は一見長さの違いだけを示しているように見える。前者は後者より長い、しかし違いはそれだけだろうか。音の性質、言いかえれば発音する口の開きやその位置、それに発声器官の緊張の場合も違う。

アメリカの婦人は劇的な話し方をする人が多い。電車に乗り合わせていた婦人が、もう一人の婦人に向かって言った “Yes, I did.” の [ɪ] の長かったこと。しかしいくら長くても “deed” にはならない。[i:] を短かくしても [ɪ] にはならないし [i:] の長いのは [i] にはならない。だから本質的には音の性質の違いが大切だというのがフリーズなどの考えである。ジョーンズは長さの違いが重要で、性質の違いは副次的だと考え「長母音」を認めたが、フリーズなどはその反対を主張して「長母音」を認めないというわけである。

beat	boot	/bit/	/but/
bit	put	/bit/	/put/
bait	but	/bet/	/bat/
boat		/bet/	/bot/
bet		/bet/	
bat	bought	/bæt/	/bɔt/
pot		/pat/	

	boy	/bɔɪ/
buy	bow	/baɪ/

beer	sir	boor	bɪr	sər	bʊr
bear		bore	bɛr		bɔr
bar			bar		

また /ər/ は実際の音からいうとケニヨンの [ɜ], [ə] や長く発音された “r” [r] のように記すのがいちばん好ましいが、その1つの音が2つの並んだ音からできていると解釈されている。それは丁度アメリカ人の使う “winner”

とまぎらわしい。“winter” の発音の弾じくように出された “n” - [ŋ] を /nt/ と解釈するのと同じ考え方である。これも実際の音を聞かせて、その音が /ər/ と表現されるという約束をはっきりすべきで、最初は /ə/ を出し、次に [r] をつけるという教え方は、音をどう解釈したかを忘れ、記号から勝手に発出している。

英音と米音の違いを、ジョーンズとフリーズ式で対比させて見ると次の表のようになる。

英	米	
1. [i:]	[ɪ]	sheep
2. [ɪ]	[ɪ]	ship
3. [e]	[e]	set
4. [æ]	[æ]	sat
5. [ɑ:]	[a] [ar] [æ]	palm, part, bath
6. [ɔ]	[a] [ɔ]	pot, dog
7. [ɔ:]	[ɔ] ([ɔr])	ball, (four)
8. [u]	[ʊ]	pull
9. [u:]	[u]	pool
10. [ʌ]	[ə]	cut
11. [ə:]	[ər]	bird
12. [ə]	[ə] [ər]	sofa, leader
13. [ei]	[e]	pain
14. [ou]	[o]	boat
15. [ai]	[aɪ]	buy
16. [au]	[aʊ]	cow
17. [ɔɪ]	[ɔɪ]	toy
18. [iə]	[ɪr]	ear
19. [eə]	[er]	air
20. [ɔə]	[ɔr]	four
21. [uə]	[ʊr]	poor

英音1つに対して米音が2つ以上ある場合は、そこに多少の規則性がある、前もって、ある語がどの発音でいわれるかと予測できると便利である。

日本人の不完全な英語でも、日本人同志や、永く日本に在住している外国人には、よく通じるのは、われわれの英語が、規則的に日本語化しているからである。

(c) トレーガー・スミスの分析

この分析は英語全体を対象としている。もっともジョーンズ式も多少修正されて米音の表記に使われてきたし*、ケニヨン式による英音の書き表わし方もないわけではない*。

トレーガー・スミスによると英語には9つの基本的な母音があり、/y, w, r, h/ という半母音との結びつきで、かなり多くの二重母音の一種が出来上ると考えられている。

i	ɪ	u
e	ə	o
æ	a	ɔ

* 日本で出版されている辞典で英米両音を記したものは大抵この系列に属する。

* クーラス (Kurath) のものなど。

問題ではないが、合理的な解決法は全部に [:] をつけるか、英語の低母音 (Low Vowels) は長いという事実を記憶にとどめさせるかのどちらかである。米音の発音を練習しはじめた学生には [ʌ] と [ɑ] の区別が苦手のようなのである。一方を口の開きを少なくし、他方を大きくして発音し分けることは非常にむずかしいが、一方を短かく、他方を長く発音して区別させると、それにつれて口の開きにも差ができて所期の目的が達成できるようである。

アメリカの英語では aunt と ant の対立がなくなって [ænt kilə] は一体何者だろうという疑問を投げかけた人がいたが、反対に米語では farther と father の区別が生じたり、caught と court の対立が成立する。*

shop-sharp	god-guard	saw-sore
cop-carp	dock-dark	law-lore
cot-cart	lock-lark	Shaw-shore
hot-heart	alms-arms	flaw-floor

* [fʌəðə] [fɑ:tə] [kɔ:t] [koət]

[ə] 音に敏感になるまでは、聞き分けはかなり困難である。

5. 米母音指導上の工夫

ジョーンズは母音教育の上で、母音に番号を付けることをすすめたが、慶応普通部でながく教えていられる北村宗彬氏は母音にいわば「緯名」をつけて成功していられるようである。昔から記憶の便をはかるためか [ə] を schwa とか、[ɔ] を open "o" というような通称が普及しているが北村氏には一つの体系がある。

i)	u)
ɪ)	ʊ)
e)	ə o)
ɛ)	ɔ)
æ	a

フリーズ方式によれば /i/-/ɪ/, /e/-/ɛ/, /u/-/ʊ/, /o/-/ɔ/ は関連のある記号が使われている。類似した音には類似した記号を、という国際音声記号の原理がそのまま生きている。この場合一對ずつを取って見ると、後者は前者にくらべて口の開きが大きく、また英語の活字の大文字に類似した記号である。おそらくこの2つの事実からか、/i/を「小さいイ」、/e/を「小さいエ」と呼び、/ɪ/を「大きいイ」、/ɛ/を「大きいエ」と呼ぶ。bit の母音はなにかといえば、生徒は「大きいイ」と答える。

wool は日本語で「ウール」というにもかかわらず、「大きいウ」で発音して、「プール」という「小さいウ」とは対立する母音であることに注意をむける。

/o/-/ɔ/ の口の開きの違いを教える場合など、なかなか便利である。野球の「ボール」は「大きいオ」、台所で使う「ボール」は「小さいオ」というわけである。

/ə/ と /a/ はほかの対のように、文字の上の大小とは関

係ないが、/ə/を「小さいア」、/a/を「大きいア」と呼ぶこともできるし、全てを大きい小さいで片付けたくない人は「短いア」と「長いア」ということもできる。

母音の区別はなかなかむずかしいが、まず第1に100%の区別が必要である。「番号」「緯名」という工夫や、正攻法の発音記号の使用によってその区別の確立を計らなければならない。

第2に英語母音を英語らしくする努力が必要である。われわれの英語がスタッカッタな感じを与える一つの原因は母音をどんな場合にも同じような長さでいう傾向があるからだ。英語の母音は強勢があれば長く、なければ短くなるばかりでなく、次にくる子音の種類によって長さに長短がある。大きざっぱにいったら一番短いのは次に無声音がきた場合、その次が有声音がきた場合、なにもこない場合が一番良いことになる。英米人の耳はさらに細かい母音の長さに敏感である。

短い	やや長い	長い
late	laid	lay
seat	seed	see
light	lied	lie
rope	robe	row

前回第1目標として音素論的対立の確立、すなわち大切な音の区別をはっきりつけること、第2目標として「英語らしさ」の確立を挙げたが、両者が相まって英米人に通じる英語を教えることができるであろう。

文中の発音記号はなるべく研究社の大英和辞典のものを使ったが、必要に応じてケ＝ヨン式やそのほかの細かい違いを示す記号を使った。// は音素記号 [] は音声記号といっても厳密な論文以外ではそれほど明確な区別の必要のない場合もある。

* * *



Fries と 指 導 要 領

— Foundations for English Teaching より

ELEC 主事 山 家 保

本年1月25日から31日まで外務省で開かれた日米教育文化会議は、その最後のコミュニケの勧告第一に言語教育の問題をとりあげ、つぎのように述べている。

文化および教育の交流をはばむ最も大きな障害は言語の障壁であることを認識した。この解決の方法としては次の二方法があげられる。(イ) 米国人に対する日本語教育と日本人に対する英語教育の改善のために共同して行なわれる主要な試みについて勧告を与える日米委員会を組織すること。(ロ) 日本語および英語の教授と学習を能率的、効果的に行なうために、科学、技術の近代的学術研究の成果を最大限に応用する方法を検討する主要研究計画を開始すること。

この勧告の中で特にわれわれの注意を惹くのは(ロ)の下線を施した部分である。

日本の中学校・高等学校における英語教育の教材内容と指導方法を法的に規定しているものは文部省の指導要領であるが、この指導要領は果して英語の教授と学習を能率的、効果的にするために、近代的学術研究の成果を最大限に応用しているであろうか。更にまた一昨年末に英語教育改善協議会が文部大臣に対する答申の中で、

「したがって、英語教育の目的なり意義は、国際的視野に立つ広い心をもった人間を形成するとともに、英語の理解能力を養い、特に英語による表現能力を獲得させることにあるべきである。

と述べているが、この指導要領はこのような目的を充分能率的に達成し得るだけの科学的な基礎を持っているであろうか。

これらの疑問を解明しようとする前にまず、言語教育では世界の第一人者と目されている Fries が、この指導要領をどのように批判しているかを知ることは極めて興味のあるところであろう。彼は昨年夫人との共著 *Foundations for English Teaching* (ELEC 出版—研究社発行) を発表した。この本はその副題の示す通り、日本における英語の教科書および教師用書の基礎となるべき教材要綱 (Corpus) と、その指導の原理および技術を示したものである。この本の基調とするところは、上に述べた英語教育改善協議会の答申および日米教育文化会議の勧告と軌を一にするものであり、従って彼の指導要領に対する批判には極めて傾聴に値するものがある。

彼の指導要領に対する批判は、最初からそれだけを目的として全般に亘ったものではなく、上に述べた彼と夫人との共著の中に断片的にあらわれているものである。また彼はその中で特に「指導要領」と明記することを避け、a certain syllabus (ある教授細目) という表現を用いているが、引用した内容から見て、それが文部省の指導要領をさしていることは明らかである。

彼の批判の第一は指導要領の語彙表に向けられている。彼はつぎのように述べている。

Mere lists of vocabulary items as they usually appear in a syllabus, furnish very little real guidance and help in understanding exactly what meanings are specifically included as recommended and what are excluded as rejected. It is not only that the usual lists of words do not provide the information that is essential for those who try to put the recommendations of a syllabus into specific and concrete lessons for pupils. Such lists also tend to build up and support a view of words and word meanings that is linguistically unsound. (p. 4)

(普通の教授細目にあらわれているように語彙項目を表にして出してあるだけでは、特にどのような意味がよいものとして取り入れ、どのような意味がいけないものとして除外されているのかを正確に理解するのに必要な本當の指導および援助は殆どなにも得られない。教授細目の中の推薦事項を、生徒のための具体的な授業の中に取り入れようとする者にとって欠くことの出来ない情報は、普通の語彙表から得られないばかりではない。そのような表はまた、語および語の意味について言語学的に正しくない考え方をくり上げ、これを支持する傾きがある。)

このことは要するに、語の意味を決定するのは context (文脈) であるが、文脈を示さずただ語彙を表にして出しただけでは、どの意味を指導すべきか明らかでないばかりでなく、これは言語学的に正しくない言語観を植えつけ、従って誤った学習および指導の方法を支持することになると警告しているのである。

これを更に詳細に解説すれば、このように文脈を示さずに語彙を表にして出した根底にある言語観は、(a) それぞれの語は一つの意味、もしくは少くとも1つの中心的な正しい意味を持っており、(b) これに対して他の言語はそれぞれ、それと全くの同義語を持っているという伝統的な考え

方 (the traditional view that each word has a meaning, or at least one central and correct meaning, for which each other language has an exact equivalent—p. 4) に通ずるものであるというのである。

上の (a) のような考え方が近代言語学の批判に堪え得るものでないことは明らかであり、このことは 100 年も前から行なわれている Oxford English Dictionary の広範囲な科学的な調査でも明らかではないかと Fries は述べている (p. 5)。従って彼は直接指導要領の一部を引用してつぎのような批判をしている。

It isn't enough to insist, as does the note attached to one syllabus list, that "Care should be taken to start with the most basic words. As for words having more than two meanings, basic ones should be taught first." (p. 6)

(ある教授細目の表について注のように、「できるだけ基本的な語から指導するとともに、2 義以上をもつ語については、基本的な意味から指導する。)* などと主張するだけでは充分ではない。)

* 注：指導要領 別表 I [備考] 参照。

つぎに、上の (b) の考え方に関連した Fries の批判はつぎの通りである。

Lists of words, as they usually appear in a syllabus, also lead to and support the practice of "learning the words" by memorizing single word equivalents in the native language of the student. With this method of study, English words will continue to mean for the learner *not* the situations in which they are used by English speaking people but in each case only the native word he has memorized. Very often the extensions of meaning for the English word that do not fit the meanings of the native word equivalent he has learned, are regarded by him as incorrect, and are rejected. This procedure, if continued, will make it impossible for the student ever to achieve a satisfactory control of English. (p. 6)

(普通教授細目に出てくる語彙表はまた、学生の母国語の中の単一の同義語を暗記して「語を学習する」というやり方に通ずるものであり、またこれを支持するものである。このような学習の方法では、英語の単語の意味は学習者にとってはいつまでも英語国民がそれらを用いる場面ではなく、どの場合でもただ彼が暗記した母国語の単語に過ぎないのである。英語の単語の意味を拡大して、それが彼が学んだ母国語の同義語の意味に合わない場合は正しくないものと認めて、これをしりぞけることが非常に多い。このようなやり方を続けてゆけば、学生が英語を十分に運用できるようになることは不可能であろう。)

Fries は更にいろいろな意味に付随し、またはそれを引き出す関連語 (lexical sets) の問題にふれてつぎのように述べている。

It is not enough that the form of the word and a meaning for it be memorized. Really to learn a word in order to use it effectively, one must learn, in addition to its physical form and some of its meanings the other words that regularly appear with it in each of the separate meanings taught. In other words, its normal distribution among other vocabulary items, the lexical set characteristic of each of the separate meanings taught, must become so much a part of the pupil's experience that its use can become automatic. (p. 7)

(語の形とそれに対する一つの意味を暗記するだけでは充分ではない。語を本当の意味で学習して、それを効果的に使い得るようになるためには、その語の外形的な形とその意味のいくつかのほかに、教えられるそれぞれの意味の場合、それとつねに一緒にあらわれる他の語をも覚えなければならない。別の言葉でいえば、他の語彙項目の間でのその普通の分布状況、つまり教えられるそれぞれの意味に特有な関連語が本当に生徒の経験の一部となり、それを自動的に使えるようにならなければならない。)

指導要領に出てくるこのような語彙表は、語彙の学習にどれだけ役に立つであろうか。この問題について Fries はつぎのように述べている。

Lists of words, as these lists usually appear in a syllabus, practically never take any cognizance of this normal condition of language and give no help to the makers of textbooks who must or should provide guidance for the teachers. Neither the teachers in the schools nor the ordinary writers of textbooks are likely to have at hand the linguistic resources and knowledge essential to the tasks of (a) selecting the English words that should be taught first to those of a particular foreign linguistic-cultural background; (b) selecting also, out of the many meanings of these words, those that are necessary; and (c) putting each of the necessary meanings into a use context of contrastive sentence sequences, so that they will be learned as real communicative tools. (p. 6)

(普通教授細目の中に出てくる語彙表は事実このような言語の普通の状態を少しも考慮に入れず、また教師に指示を与えなければならない教科書の編者に対しても何の援助も与えていないのである。英語の語彙を本当の意志疎通のための道具として学習するのであれば、(a) ある

特定の外国の言語および文化の背景を持つものに対して最初に教うべき英語の語彙を選択し、(b) さらにこれらの語彙の持つ多くの意味の中から必要なものを選び、(c) またこれらの必要な意味のそれぞれを、対立する文の連続している慣用の文脈の中に入れることが必要であるが、このような仕事に必要な言語資料や知識を現場の教師や普通の教科書の編者達が手許に持ち合せているとは思われない。

上の(c)の対立する文の連続している慣用の文脈ということについて、くわしくは *ELEC BULLETIN No. 1* の拙稿“Variation と Selection” および同じく *No. 2* の“Variation と Transformation Theory”を参照されたい。

指導要領に対する Fries の批判の第2は各学年の指導内容のうちの文型の表に向けられている。彼はつぎのように述べている。

Mere lists of structure items give even less help than do lists of vocabulary items. The usual syllabus list of selected structures gives no indication of any useful relationships among the structures themselves. Of course, certain structures are considered “hard,” others much “easier.” It is often suggested that the “easier” structures should come first and the “harder” ones later. Seldom is there any attempt to discover the special linguistic characteristics underlying the difficulties of the “hard” structures, in contrast with the characteristics of the “easy” ones. Most of the sequences of the structure items, not only in the syllabus but even in the textbooks, are quite arbitrary with little or no justification. (p. 7)

(単に構造項目を表にして出すことは語彙項目の表よりも更に役立たない。普通の教授細目に出ているように選択した構造を表にして出しても、構造それ自体の間のいかなる有用な関係をも示すことはできない。もちろん、ある構造は「むずかしい」と考えられ、他はずっと「やさしい」と考えられている。そして「やさしい」構造を先に教え、「むずかしい」構造はあとにするようしばしば指示されている。しかし「やさしい」構造の特徴と対照的に、「むずかしい」構造の困難性の基礎となっている特別な言語学的な特徴を発見しようという試みは殆ど行われていない。構造項目を配列しているものの大部分は、教授細目ばかりでなく、教科書においてすら全く任意的なもので、正当性は殆ど、あるいは全くない。)

Fries は更に言葉を続けてつぎのように述べている。

Most of the difficulties, therefore, that make

ELEC BULLETIN

the learning of English structure especially hard for Japanese learners arise out of two facts: (a) the structures are presented and studied as separate and distinct items, rather than as a coherent and integrated system of related parts; and (b) the arbitrary sequence of the structures presented as separate items provides nothing of the foundation for successive small steps of contrast through which to master each new part of a more expanded pattern. Structures presented and studied in this way, — as separate items rather than as a coherent and integrated system, and without regard to a sound sequence of steps within a large pattern from its minimum to its more expanded form — will inevitably lead to confusion and often to a thwarting of all progress in spite of conscientious labor on the part of both teacher and pupil. (pp. 7—8)

(従つて日本人の英語の構造の学習を特に困難にしている原因の大部分はつぎの事実に基づいている。即ち(a)英語の構造が、それぞれ互に密接な連関関係にある、まとまった体系としてではなく、むしろ異なった別々の項目として提示され、学習されていること、(b)英語の構造が任意に配列され、別々の項目として提示されているので、一つの拡大されている文型の中の、それぞれの新しい部分を、連続する対立の小さな段階を経て学習するというための基礎は何もないこととに依るのである。構造がこのように——まとまった完全な組織としてではなく、別々の項目として、更に最小の形から拡大された形に至る大きな型の中での正しい段階の順序を顧慮することなく——提示され、学習されることは、必然的に混乱を招き、教師と生徒の両者の良心的な努力にも拘らず、あらゆる進歩を阻害することが多くなるのである。)

上の Fries の言葉の中で最も重要な点は、生徒の英語の学習上の抵抗をできるだけ少なくして、英語の指導を能率的に進めるためには、教材が連続する対立の小さな段階(Successive small steps of contrast)を構成するように配列されなければならないということである。

元來英語の発話はすべて、語彙の表わす意味 (lexical meaning) と構造の表わす意味 (structural meaning) の両方を伝えるのであるが、この構造の表わす意味は語形と語順の対立的配列に依って明確に伝えられるものである。従つて構文の学習においてはこのような構造の対立的な特徴を、できるだけ学習上の抵抗を少なくして、小さな段階を経て学習すべきは当然である。

このことについて Fries はつぎのように述べている。

Every English utterance carries both lexical meanings (the meanings of the separate words) and structural meanings. Structural meanings are

not just vague meanings conveyed by the "context" in general. Structural meanings are quite sharp and clear, a necessary part of every utterance, and are definitely conveyed from speaker to hearer, (or from writer to reader), not by the lexical meanings of the words themselves, but by the contrastive arrangements of words and forms. (p. 10)

(英語の発話はすべて、語彙の表わす意味〔それぞれの語の意味〕と構造の表わす意味の両方を伝えるのである。構造の表わす意味というのは、一般的な「文脈」に依って伝えられる単なる漠然たる意味ではない。構造の表わす意味は極めて鋭い明確なもので、すべての発話の必要な部分である。そして話者から聞く者へ(または書いた者から読む者へ)語それ自体の語彙としての意味ではなく、語形と語順の対立的配列に依って明確に伝えられるものである。

この観点から Fries は指導要領にあるような文型の表では、最も重要な語形と語順の対立的特徴や合理的な配列で連続する対立の小さな段階というなどのような必要事項は何も示されていないとつぎのように述べている。

The usual syllabus never furnishes the information that is needed. It lists what it calls "patterns" like the following:

"the pattern Subject + Verb + Object"

"the pattern Subject + Verb + Indirect Object + Direct Object"

But these so-called patterns are simply sequences of items of formal technical terms. There is no indication anywhere in the lists from which these examples were taken of the contrastive patterns of arrangements and form that actually signal the various meanings covered by these sequences. (pp. 10-11)

(普通の教授細目は必要な情報を決して与えてはいない。それはつぎのような「文型」と称するものを挙げている:

「文型 主語+動詞+目的語」

「文型 主語+動詞+間接目的語+直接目的語」

しかしながらこれらのいわゆる文型は単に形式上の術語を羅列したものに過ぎない。これらの例が出てくる表の中のどこにも、これらの配列の伝えるべき種々の意味を実際に示す語順と語形の対立的な型は示されていない。

Fries はこのような文型の表を更に別の観点からも批判している。彼に依れば英語の構造の中で最も難しいものの一つは修飾構造(modification structure)である。英語の使用に「成熟」しているかどうかは、どれだけ修飾構造の複雑な文を理解し、また発表できるかではかることが出来るとつぎのように述べている。

Maturity in the use of English is measured best, not by the mere number of the words in the sentences, but by the number of the different layers of modification in the sentences. (p. 252)

(英語の運用に成熟しているかどうかは、文の中の単なる語の数に依ってではなく、文の中にどれだけ修飾の異なった層が用いられているかで最もよくはかることができる。)

なお、この点について Fries は日本で英語を話す人々について調査した結果をつぎのように説明している。

For example, according to the results of these "spot tests", on every level of the ability to use English, accurate and complete comprehension of the precise point of a question was in inverse proportion to the number of the different layers of modification used. (p. 14)

(たとえば、これらの「その場でのテスト」の結果に依れば、英語を用いる能力を持ったあらゆる水準の人々の、問の要点の正確・完全な理解は、用いられた修飾の異なった層の数に反比例していた。)

従って Fries は、文型を合理的に配列する場合は当然この修飾の問題を充分考慮に入れなければならないと主張するのである。ところが、指導要領の中に出てくるような文型の表では、このような修飾の問題は殆ど取り扱われていない。Fries はいわゆる「現在分詞」や「過去分詞」を例にとつてつぎのように述べている。

The so-called "present participle" and the "past participle" are not, as they are listed, "patterns to be taught." They are special items of form that function in several structural patterns. They, with a number of other "form classes", often function as constituents of "modification" structures, where, in contrast with other forms, they signal special structural meanings. (p. 11)

(いわゆる「現在分詞」や「過去分詞」は、表に出ているかぎりでは、「教うべき型」ではない。ところが、これらはいくつかの構造の型の中でその役割を果たしている特別な語形である。これらは他の多くの「形式類」と共にしばしば「修飾」構造の構成要素として働き、他の語形と対立的に特別な構造上の意味を表わすのである。)

指導要領に出てくるような、文型の表に対する Fries の批判は更に教材の難易の観点からもなされている。彼は英語のどのような特定の型を学ぶ場合でも、その難易は英語それ自体の固有の特徴よりはむしろ母国語の構造上の特徴に依る(The ease or the difficulty of learning any particular pattern of English rests not upon the in-

trinsic characteristics of the English language itself but rather upon the structural characteristics of the native language....p. 11) と述べている。従って構造の難易の決定は日本語と英語の構造記号組織を注意深く比較して行なわなければならないが、だからといって単に「易しい」ものはさき、「難しい」ものはあとという常識的な配列だけであってはならない。Fries はつぎのような例を挙げて、これを説明している。

In one syllabus it is urged that because of its difficulty the "tag-question" [e.g. It's a beautiful day, isn't it?] should not be taught in the lower secondary schools until the third year. (p. 15)

(ある教授細目では「付加疑問文」〔例 It's a beautiful day isn't it?〕は難しいから中学校の第3学年まで教えるてはならないと主張している。)

It must not be assumed, however, that *difficulties* assessed as great because of fundamental differences of language structure are, therefore, as has very frequently been urged, postponed until the "easier" matters have been learned. The principle adopted here, in establishing the sequence of the essential structural patterns to be mastered, is not the simple correlation of "the easier, the earlier; the more difficult, the later." Nor is it the exact opposite of that simple correlation. If, however, the evidence of the analysis and the comparison has revealed that a particular structure pattern is *both extremely important as a signalling device of English and extremely difficult because it is in opposition to basic practice in the native language of the student*, then, in accord with the principles of this corpus, it must be introduced early and constantly developed in use throughout the material. (p. 12)

(しかしながら、言語構造の根本的な相違のために困難さが大きいと評価されたことがら、だからといって、非常にしばしば主張されるように、「易しい」事項を学習してしまうまで延期されると考えてはならない。マスターすべき重要な構造の型の配列を確立する際に、ここで採用されている原則は、単なる「易しいものはそれだけ早く、難しいものはそれだけ遅く」という相関関係ではない。またそれはそのような単純な相関関係の正反対でもない。しかしながら、もしも分析比較の結果、ある特定の構造の型が英語の言語記号の仕組みとして極めて重要であり、且学生の母国語の基本的なやり方と反対であるために極めて困難であることが明らかになれば、この教材要綱の原則に従って、初期に導入し、教材全般を通してこれを用い、絶えず発展させてゆかなければならぬ。)

このことは言語の学習指導とは、言語の構造を説明することではなく、むしろ外国語の言語習慣を身につけさせるという考え方からすれば当然のことである。

要するに Fries の指導要領に対する批判の核心は結局、それが近代言語学の理論に基づく構造中心 (structure-centered) のものでなく、伝統的な言語観に基づく項目中心 (item-centered) のものであるという点にある。指導すべき項目を、このような項目中心的な考え方に基づいて一連の表にして出していることについて、Fries はつぎのように批判している。

And if teachers or textbook makers take these lists and attempt to set up item-centered instruction materials in which each separate item is introduced, explained, and practiced, the materials will be just as hard to teach and as confusing to the pupils as the textbooks of the post have always been. And, no matter how completely the separate items have been memorized by the pupils, there will be very little progress toward a real understanding of the stream of English as it is produced and even less progress toward a real competency of efficient production in a real communication situation. (pp. 270-271)

(そしてもしも教師なり、教科書の編者が、これらの表をとり、別々の項目がそれぞれに導入され、説明され、練習されるような項目中心の教材を設定しようとするならば、このような教材は過去の教科書が常にそうであったと同じように教え難く、生徒は混乱を起すであろう。そして生徒が別々の項目をどれだけ完全に暗記しても、発音されている英語の談話の流れを本当に理解するための進歩は極めて少ないであろうし、また実際に意志を疎通しなければならない場面において能率的に発表ができる本当の能力を持ったための進歩は更に少ないであろう。)

われわれはこの指導要領が教育学的な観点からだけでなく、むしろそれ以上に言語学的な観点から充分再検討が加えられ、国際的に見ても恥ずかしくない、近代言語学の批判に充分堪えられるものになることを祈ってやまない。



構造言語学における問題点

岩手大学講師 小笠原林樹

0. はじめに

国際言語学会議というのがあって1928年来ほぼ4年目ごとに欧州各地でもちまわりで開かれてきたが、これが来年は米国で開かれることになっている。大西洋をこえるのはこれが初めてであるから、米国言語学界もたいへんな力を入れようである。さてこの会議に先立って *Trends in European and American Linguistics 1930-1960* という本が刊行されると聞いているが、この書名の終わりにつけられた1930-1960年というのは意味のないことではない。米国のいわゆる新言語学とか構造言語学とかいわれる科学が本格的に初まったのもだいたい1930年代でありそれから着実な歩みを続けて30年たった今日、ここで問題点のありかを反省してみる時期にきていることと無縁ではないかもしれないからである。

1. God's truth View と Hocus-pocus View

言語が構造をなすとか体系をなすとかいわれるが、この構造はその言語社会なり個人なりの習慣の中に実在するとする説と、この構造は言語学者が一定の手順により組み立てた所産で実在するものではないという説とがある。前者を God's truth linguistics, 後者を Hocus-pocus linguistics と呼ぶ人たちがいる。これは言い方を変えれば、言語の実際の分析においては、正しい構造記述は一つしかないという立場と、正しい解決は、ある一定の作業仮説をみたしそれによって現実の言語に還元できるものならいくつもあり得るという立場とがあるということでもある。どちらの立場をとる言語学者もいるのが現状である。

2. Discovering Procedure と Evaluation Procedure

米国の言語学はもともとアメリカ・インディアン¹の諸言語の記述をいわば白紙から初めたといってよい。つまりいろいろな言語形式を発見し (discover) てかかる必要があった。また一方では科学的であるためには、ある単位がいかに発見され、設定されてゆくかという手順が重要視された。この傾向を Discovering Procedure という。これに対し、言語学にそういうことまで求めるのは要求が高すぎる。目標をもっと謙虚なものにしてよい。言語学は、ある言語のいく通りかの記述があるとき、それらのどれ(とどれ)が適切なものであるかを評価できる (evaluate) 基準をつくるのが主要な仕事であるとするのである。これを Evaluation Procedure という。この立場は近年 N. Chomsky のいい出したことで、かれの考える文法を評価する基準は、文法の記述はそれが所期の発話が作り出される過程を説明するものであるべきである、というのである。つ

まりこの基準を満たす文法はみな適切であるとみなしてよいのである。Chomsky はこの種の文法のためには、従来の文法に少なくとも新しく Transformation という観点をとり入れることによってより適切になると考えるのである。

3. Analysis と Synthesis

Discovering Procedure は当然言語のいわば解剖の面にもっぱら重点をおくという態度を生んだ。これはこれで必要なことではあった。いきなり総合化はできないのでまず分解がこれに先立たねばならないのはもちろんである。しかし分解しっぱなしでは困るのであって、見出された単位が総合されるように記述しないと片手落ちといわざるを得ない。この点近年いくつかの研究はこの総合の方向を示しているようである。今後いかにこの方面が発展してゆくかは注意すべきことである。

4. Item-process Description と Item-arrangement Description

文法の記述をする場合に2つの示し方がある。たとえば単数形 book と複数形 books の関係を記述する場合、book に -s という形式が加わった、つまりある操作 (process) が加わって books になったという記述の仕方と、books は book と -s という形が並んだ構造であるとする方法とがある。前者を Item-process type (略して I-P 方式)、後者を Item-arrangement (略して I-A 方式) という。いずれが好ましい記述方式であるかは論がわかれるところである。I-P 方式は、A が B になるという変化であるから史的²文法の臭いが感じられること、A が B になるという操作を言語形式の一つとみることには問題があること、仮りに操作を形式と認めるにしても、I-P 方式の方が記述において形式が一つ多くなるので記述の経済の原則に反する、などの点で I-P 方式より I-A 方式の方が記述言語学では好ましいという考えが強いのであるが、最近はまだ I-P 方式的な文法ができた。Chomsky, R. B. Lees, M. Halle らの記述である。かられば、記述は要するにそれにより所期の発話が generate できるようなものであるべきであると考えているからで、I-P 方式の方がこの generative grammar に適しているからであろう。

5. Idiolect, Common Core, Overall Pattern

一口にある言語の記述といっても、その言語自体は一つの等質的体系ではなく、いくつかの地域方言・階級方言、また様々の文体からなっているものであるから、そのどれを記述の対象としたかがはっきりしなくてはならない。従

来の文法はこの点ごちゃまぜであった。さて米国の言語学者の中には一個人の言語体系 (Idiolect), そういふものを全部集めてそのどれにも共通した部分 (Common Core), 共通してなくともすべてを含めたいわば目録のような総合体系 (Overall Pattern) の3つの関係を区別する人達がいる (Trager, Smith など)。これに対し言語の体系は一つの方言ごとに存するものであり, それらを寄せても各項は別の体系ではもう価値が異なってしまうから意味がないという批判もある。総合型をみとめる人々は, 理論上はとにかく, この考えはとにかく有用であるとしているようである。

6. Immediate Constituents と String Constituents

言語の話線を織りなす構成要素は時間的にただ継起しているのではなく, 通例隣接した二つないしはそれ以上の構成要素が結合体をなしつつ発話を作り上げていくと考える立場がある。この結合の様相を確かめつつ話線を分析して行く方法がいわゆる IC分析といわれるものである。しかしこの IC分析は, 常にどの分析者によっても同じ結果が得られているわけではない, IC分析の原則にも問題が残っているなどでどの言語学者もこれを用いているわけではない。E. Nida の英文法などはこの Immediate Constituents がいちいち示されているがこれをも問題なしとしない。ところが最近, 話線はどの部分もすべて直接構成要素をなしているわけではなく, ある部分は, 構成要素が丁度糸にビーズを通したようにただ並んでいると考えてよい, つまり String Constituents ともいふべき状態になっているという説を R. E. Longacre が出した。

7. Linear Structure と Non-linear Structure

言語の話線上における形式の展開が Immediate Constituents 式であるにせよ, String Constituents 式であるにせよ, 言語の記述の第一の仕事はこの話線上に配列された言語形式を分析記述することである。ところが, 近年これでは不十分であり, そのような記述による文法は「浅い」もの (shallow grammar) であり, 言語構造の記述にはこのような時間的, 線条的次元の他に立体的な次元がありそれもとらえないと「深い」記述 (deep grammar) とはいえないということが Chomsky らによって唱えられ出した。このより立体的な次元に基づく記述とは, Aの構造から, それが基になってBの構造が出てくる様相, つまり別の言葉でいえば構文A, B, C...の系譜関係を探り出すことである。これには Transformation という考えが有力であるとかれらは考えるのである。

8. Transformation

いま7でふれた Transformation というレベルを設けることにより, 一元的平面的な (しかし意味を直接使わない) 文法では, いわゆる受動文と能動文, 疑問文と平叙文の関係, あるいは語形の上だけからは出てこないと思われて

いた動詞や前置詞の下位区分なども可能となり, 従来意味やいわゆる直観から得られた分類も説明がつくようになったのである。Chomsky らは Transformation をこの意味で powerful であると随所でいっている。かくて Transformation 言語学者の注目を引き, 皆この理論を有望してその改良と発展を見守っているようである。それではどんな問題点が考えられるかという点, ①そもそも Transformation なるものは構造なのか, 構造を決定する手段なのか判然としない, ② Transformation grammar が話し手が言語を操作する能力を説明するものであるという考えは, もちろんこの能力をすっかり説明するものではないにしても, 少し甘いのではないか, ③いわゆる基本構造とそれから派成してくる派成構造とにおいて考えるわけであるが, この基本構造 (kernel structure) の決定方法がはっきりしていない, ④ A. A. Hill などが疑問に思っていることは, 第一義的には音声体である文どうしを, 音声面を無視して紙の上で常識的に関係づけを行なっているなどである。しかし R. P. Stockwell, "The Place of Intonation in a Generative Grammar of English" などの論文もでてきているから, これらの欠陥も今後は正されてゆく方向にあると思う。

9. Phonology-based Grammar

Chomsky らの文法では音声面が軽視されているという批判があるといふ述べた。これと対称的な立場にあるのが Trager-Smith や Hill の文法である。これらは ① 言語はまず第一声的には音声体であるという立場, ② また得られた下位単位を基にして上位単位を発見記述してゆくという立場によるものである。かれらの文法においては, まず音素を設定, 以後語形論, シンタクスに至るまでまず音声上の諸特徴に基づいて異同を見きわめ分類記述を始めるという方法をとっている。Trager-Smith においてはまだほんの試みに過ぎなかったものが, Hill の *Introduction to Linguistic Structures* に至ってもっと充実した形となった。これにより従来あまり気づかれていなかった英語における文法と音声面の対応関係がかなりはっきりしてきたのである。Hill の本の副題が *From Sound to Sentence* とあるわけはいま ② でいった理由によるのであろうが, 一方これとは逆の文から始めて音素に至る方法の方がよいと考えている学者もいる。イギリスの W. Haas などがそうである。

10. Mixing Levels

伝統文法ではある定義や分類に用いられる基準が外形, 機能, 意味のいずれもがごちゃまぜに使われている場合が多かった。これに対し科学的であることを標ぼうする新言語学の文法では, 分析記述の段階を厳密に区別するよう常に気をつけている。たとえば英語の語類を設定するとき, 伝統英文法では8品詞というようなことがいわれたが, 新しいやり方では, まず語形変化 (それも屈折辞) の型によ

って名詞、動詞、形容詞 (beautiful などは除く)、代名詞 (いわゆる不定代名詞のほとんどは除く) などが得られる。そこでこの段階では3ないし4品詞しかない。次に機能の見地から、いわゆる不変化詞がさらに、副詞、前置詞、接続詞などにわかれ、(これに機能からいった名詞類、動詞類... などもあるわけであるが、これも入れると) 全体ではかなり複雑な種類が得られる。また語形論と統語論を厳密に区別すると、be, was などは語形論の段階ではひとまとめにすることができないということもあり得る。このようなわけで基準を厳密にわけると分類が幾層にもなったりして複雑になりかえって記述が使いものにならないと考え、基準をわきまえたうえで混合することは必要であるという考えもある。

11. Zero の問題

book—books, ox—oxen, sheep—sheep という対応を考えると、第2の sheep の後にはたとえ複数形態素が欠けていても、そこにはゼロの形式があると仮定した方が論理的に筋が通っているとする学者もいる。この考えを押し進めてゆくと、want, wants, wanted, wanting という系列を考えると、初めの want にもゼロ形式を認めてもよさそうに思えてくる。want には語尾がなにもないことがこの場合意味をもってくるから、形式の欠如している事実には積極的な意義があるという人もいる。また This is the book he wrote. のような文においても This is the book which he wrote. と較べるとゼロがあるという人もいる。しかしゼロというようなものを認める必要があるか、そもそもゼロとはどういうことなのか、そしてどういう場合までいえるのか、といった諸問題があり、学者の間で意見が一致しているわけではない。ここで詳述している余裕はないが、たとえば W. Haas, "Zero in Linguistic Description" (J. R. Firth, ed., *Studies in Linguistic Analysis* 所載) などが参考になる。

12. Contrastive vs. Redundant

科学はまず「繰返し現われる実体」を記述する。その意味でたとえば英語の pat の普通の発音は [p'aet] であるから、この ['] も問題となるわけである。しかしこの ['] は英語では対立的でなく余分の特徴であるとして、音素論の段階では通例切り捨てられる。つまりただ繰返し現われる社会慣習の特徴ということだけでは記述は不十分で伝達において示差的であるかどうかという「ふるい」にもかける必要があるわけである。しかしこの二段構えの分析は音声においては行なわれていても、文法の面ではどうということになるのかまだ充分研究されていないようである。

13. Definition of Linguistic Units

新言語学においては科学的であるために言語に見出されるさまざまな形式を各言語ごとにできる限り厳密に規定してゆく。それにもかかわらず、英語においては(ほかの言

語についても事情は大体同じようであるが) 語、句、文、文型、主語、補語などのいわゆる文の成分、修飾、さらには意味などの定義は解決済みとはなっていないのである。

かつてシカゴ大学で Sledd, Hamp らが主宰するセミナーで主語論が行なわれたとき、10幾つかの主語であることの構造的記述(定義ではない)が提示されたが、結局結論はでてこなかったと聞いている。これをみてもこれらの定義の問題がいかに大変であるかが分る。ただしこれらが完全にできないと絶対その先の記述が進められないというものではない。

14. Endocentric と Exocentric

定義が充分できていない構造の一つに修飾構造 (Modification Structure) があるといった。修飾ということの構造主義的定義の必要を最初に唱えた一人は Fries であるが、かれの Structure ではこれに満足な解決は与えられていない。修飾構造の問題は Bloomfield の例の Endocentric 対 Exocentric Structure の区別とも関係してくる。ところがこの区別は必ずしもいろいろな形式結合体についてうまく識別できるとは限らないようである。この区別を見つける操作は「置き換え」で、たとえば good milk は milk と置き換えられるから Endocentric (有核構造) であるとする。しかし a good book は厳密には (a book とは置き換えられても) book とは置き換えられない。He will go の場合なども同様に問題が残る。それにこの区別を問題にする前に IC 分析によって形式連続が区分されていないとうまくゆかない。ところがその IC 分析にすでに問題があるのである。こういうところから Hill, *Introduction* では Endocentric-Exocentric の区別を使ってはいない。Nida はこの点でもあまり神経質にならずに使っている。

15. Tagmemic Theory

Bloomfield は Taxeme, Tagmeme などについて説いたが、その後の新言語学者達による記述は大抵形態素の問題に限られていて、形態素配列の記述は組織的には行なわれなかった。Pike は、この形態素配列論の組織的記述の原理化を試みていたが、かれのいわゆる Tagmemics (Gramemics と呼ばれたときもあった) を作り上げた。これは形態素の結合の実態(つまり文法)は、形態素がはいる位置(slot)とそこにはいつている形態素の種類(class)とその slot の構造的意味とを記述し組み合わせることによって解明できるとするものである。これにより一応従来のいわゆる文の成分などよりはもっと細かい文の slot の研究が進んだがこの slot の設定法は必ずしも説得力のあるものではない。しかし構造文法の目下の二大スターは、Transformation Grammar と Tagmemic Grammar であろう。Pike 自身もこの2つの相互関係について詳しく述べているのは興味深い。

16. Grammatical vs. Lexical

伝統文法では、たとえば -ing は扱っても -ful とか -ize は普通扱わない。また the は扱っても dog, clever は扱わない。enough などになると扱われたり扱われなかったりする。このように一方を扱い一方を扱わないのは、片方は文法の (grammatical) 問題であり、片方は個々の語の問題、つまり語彙の (lexical) 問題であると普通いわれている。それではこの文法と語彙の区別とはいうと、通例文法は数に限りのあるもの (closed number) を扱うのに対し、語彙は数が相当多いもの (open number) を扱うといわれている。つまり相対的なものであるから絶対的な一線を劃することはできないのであろうか。いわゆる Function Word とか Structure Word というものの定義に問題があるのもこれと関係がある。

また近年では Z. Harris の Co-occurrence についての論文を読んでいると、The strain made him speak. のような文の分析において He speaks とはいえても The strain speak とはいえないことと結びつけているのを見ると、文法と語彙の問題の境界について疑問がまた生ずるのであった。

17. Meaning の問題

「新言語学は意味を無視している」という非難が一時あったが、こういう誤解はいまではほとんど影をひそめた。しかし「新言語学では意味の研究がもっとも遅れている」という非難は全く当たっている。しかし科学の現状ではこれはいたし方のないことともいえる。なにしろ意味は言語形式の外形が音声 (なり文字) のような存在と違って常に必ずしも tangible な形をとらないから、科学に必須の観察が常に可能ではないからである。しかしだからといって新言語学者はこのハンディキャップに甘えているわけではない。目下多くの言語学者が意味の問題にも当たっているから、近い将来意味の分析・記述もより満足のゆくものとなる。

新言語学の初期においては意味の問題は、刺激と反応の関係として行動心理学的にとらえることがいわれていたが近年ではそれだけではなく、もっと文の形式そのものに則して外形の研究と同じくもっと linguistic context, つまり形式の分布の見地からもとらえようとする傾向がある。つまりなるべく extralinguistic な因子は用いずに意味の問題をも研究しようとするわけである。

ある形式の意味を記述するにしても、その意味のうち示差的な部分を抽出することは、英語のような記述の進んだ言語でもまだほとんど手がつけられていない。服部二郎教授のいう「意義素」の研究が必要なわけである。その点で最近で W. F. Twaddell, *English Auxiliary Verbs* というパンフレットは英語の述部動詞構造の構成要素の各々が担う意義を記述した試みとして注目してよいものである。

構造言語学は当然「意味の構造」ということに関心があるわけであるが、そもそも意味が構造をなすかどうか、意味の構造とはどういうことなのか、ということもまだ充分分っていない、この前の国際言語学会議では、'To What Extent Can Meaning be Said to be Structured?' という分科会があり、L. Hjelmslev, R. Wells などを中心に討論があったが、それを読んでもまだ抽象論議の域をでていない。とにかく意味の研究は、情報理論、統計言語学、言語心理学、文化人類学などの周辺科学からの協力も必要で大変なことだけは分る。

18. Structural Approach to Literary Studies

構造言語学が意味に対して無関心でないのと同様に、文学作品の研究についても近年関心が向けられてきた。米国の学者では、Hill, H. Whitehall, S. Chatman, H. Smith などが地味ではあるが少しずつ研究を進めている。

まず音素論が発達した結果、英語の音素の諸事象がより分ってきたので、英文学の中ではもっとも音声と関係の深い英詩の韻律論にいわば改訂の要が起ったのである。最近で E. L. Epstein & T. Hawkes, *Linguistics and English Prosody* など参照。

次に文学作品も言語作品である以上、そこにはなんらかの言語形式上の形態的構造があるはずである。そしてそれは構造主義的手法で追求できると考えてよい。その上で外形上の構造が意味の面の事実となんらかの対応関係をもっているかを調べることができる。文学作品の中でもっとも構造をとらえ易いものは詩、民謡の類であるから、Hill らは当然いくつかの詩の構造主義的分析を試みたのである。しかし、それらを読んでも、分析の結果が余りに neat である、外形の構造と意味の構造の対応を安易につけてよいものか、またこの方法はそれほど構造の緊密でない散文ではどうするか、などという疑問が浮んできた。

なおこの問題と関係のあることは、従来、語、句、節、文などの構造分析は行なわれてきたが、とにかく文どまりであった。それがもう10年位前から、文より上の形式の研究に向けられ始めた。Harris の Discourse Analysis はその一つの試みであった。また近年の幾冊かの新しい構造主義的作文参考書には、パラグラフ、章などの形式と題材の関係など不満足なものとはいえ触れたものが現われてきた。

以上構造言語学の諸問題の主なるものをとり上げてきたが、今回は音素論、語彙論、通時構造言語学、後段言語学に関するものはあえて除くことにした。また次のような事項、たとえば Graphemics, Information Theory, Statistical Linguistics, Functional Load, Glottochronology, Sapir-Whorf Hypothesis, General Grammar などにも全く触れなかった。これは一つには紙面の都合もあるが、なによりも筆者の如きものの扱える問題ではないからといった方がよいかも知れない。

人物紹介

Kenneth L. Pike
(University of Texas にて)



この写真は、1960年7月29、30の両日 University of Texas で開かれた Linguistic Society of America の夏期大会で私がいわゆる盗み撮りをしたものである。私は6月18日から8週間同大学で開かれていた言語学夏期大学 (The Linguistic Institute) を受講していたが、これには米国言語学界の大物はほとんど顔をそろえていたといってもよいほどの盛況で、英国からは Edinburgh 大学の J. C. Catford 教授も参加していた。

ところでこの大会で面白かったのは、日本のようにアルバイトの学生などは一切使わず、プログラムや研究発表要旨などは名だたる教授連が配ばり、懇親会の party のお客の輸送係は W. Freeman Twaddell 教授が当たるといふ具合であった。また研究発表の制限時間をはかるのは、演壇の下にいる Linguistic Society の Secretary and Treasurer である Archibald A. Hill 教授であったが、彼は時間がくると、それを、隣りに坐って司会をしていた President の George L. Trager 教授に耳打ちするのである。すると今度は Trager 教授が立って行って研究発表者にそれを伝えるというふうであった。日本ならさしずめアルバイト学生がベルをチンチンとならすところだろうが、このような米国の言語学界の大物がこんなことをしていたのは誠に微笑ましい限りであった。

ところで *Intonation of American English* (1945) や *Phonemics* (1947) の著者で、日本にもよく知られている Kenneth L. Pike 教授のことをはじめて知ったのは、1951年私が University of Michigan に留学中のことであった。当時 Introduction to

Linguistic Science という講座を担当していた Fries が “young linguist” の Pike を評して、“He is a genius.” と力をこめていった言葉が、今も私の耳に残っている。

Pike は現在米国では最も尊敬されている言語学者の一人であろう。一昨年 University of Michigan に Fries を訪ねた際、言語学の問題点について彼がよく Pike を引用していたのは誠に印象的であった。

Pike は彼の “demonstration” でも有名である。あらかじめ彼には内証で彼の全然知らない言語を話す人を informant として用意してもらい、当日はじめて演壇で顔を合わせたその informant のいうことを、その場で音素分析をして、その意味をあてるのである。

私が彼の demonstration をはじめて見たのは、上に述べた言語学夏期大学の時である。この時 Pike 自身はメキシコのある土語だけを話し、持参した石ころや木の葉、棒切れ、それに gesture を用いてその informant にその母国語だけをしゃべらせ、これを驚くべき速度で黒板一杯に音素分析をし、それからさらに morphology, syntax に及び、ついにその言葉の意味をかなり正確にあてていた。これは彼の言語学の実践面を遺憾なく示すもので、これには一同驚いた次第であった。この時の informant は比島ルソン島北部の山岳地帯のある土語を話していたのである。

Pike は今でも毎年 second semester は University of Michigan で講義をしているようである。

(ELEC 主事 山家 保)

Question Box

[Pattern Practice における Situation]

Question

最近この研究授業をのぞいても、pattern practice が行なわれているようですが、私の印象としてはあまりにも機械的すぎるといことです。sentence のもつ意味がどう理解されたかもわからずに drill をしている授業にぶつかったこともあります。一体 pattern practice では意味をあまり重要視しなくてもよいのでしょうか。

(名古屋市 P. K.)

Ans. Fries によれば、教科書 (pupils' book) の各 lesson は、つぎの3段階に組み立てられます。すなわち、(a) 復習のための対話教材で、新教材導入の土台となるもの(もちろん既習事項だけで作られていなければならない)、(b) 復習を基礎に新教材を導入するための対話で、教師が質問し生徒が答える形のもの、(c) 新しく導入された事項によって作られた対話で、これもつぎの lesson の (a) とおなじく、新教材導入の土台となる。(Fries: *Foundations for English Teaching*, p. 23 参照)

これと関連づけて考えられるのは、おなじく Fries の「対話 (dialog) の3つの種類または用法」です。(a) 新教材導入のための対話で教師が質問し生徒が答える形式のもの、(b) 文型練習 (pattern practice)、(c) 生徒対生徒の対話 (pupil-pupil dialog) [これに対して (a) を teacher-pupil question and answer ということができる] がそれです。(op. cit. p. 335 参照) そしてこの three kinds or uses of dialogs はもっぱら教授過程 (teaching procedure) に関するものです。

さて teaching procedure の場合も pupils' book すなわち teaching material の場合も、いいかえれば、教授法を成立させる2本の柱である教材論と方法論において、Fries が「対話」を真正面からとりあげていることは、いったい何を意味するのか、これからまず考えてみたいと思います。

Dialog に参加する人数はふたりでもあるいはそれ以上でもいいのですが、もっとも単純な形でふたりの場合をとりあげます。このふたりが dialog を開始しこれを続けて行くためには、つねに一方の発話をうながすための刺激がなければなりません。刺激 (stimulus) に対して反応 (response) し、この反応が刺激に対して働きかける、という具合に発話がおこなわれて、はじめてその発話は意味のあるものとなるわけです。そして、働きかけられ働きかける刺激はどこにあるかという、dialog に参加している相手

であることは当然ですが、もうひとつ大切なのは、この両者がおかれている「場面」です。働きかけられ働きかける刺激は、対話の相手と場面と、この両方あるいはどちらか一方に「直接」存在します。また両方であるか一方であるかはつねに固定しているものではなく dialog の進行そのものが決定します。

Dialog は、およそ以上のように説明できます。そして、Fries のいう pupil-pupil dialog は、ある一定の「場面」に、指定された人物(ふたりまたはそれ以上)が置かれたときの dialog を想定し、これを練習させるもので、この場合教師はその dialog に参加せず、また、何ら指示もあたえないこととなります。ただし、ひとつだけ「場面」と「人物」の設定だけはしなければなりません。これをしないと dialog は教師の統制からまったくはなれてしまい、教室という制約された場所での drill の性質を失うからです。Pupil-pupil dialog における教師のただひとつの仕事、すなわち、「場面」と「人物」の設定、これを 'situation の設定' といいます。

さきに挙げた teaching procedure の teacher-pupil question and answer では、原則的には、新しい教材を導入するという場面で、教師が発問し生徒が答えるという手順をとりますから、一応 dialog ではあっても、生徒は場面と発問に反応しますが、教師は場面に従って一方的に dialog をリードするという、dialog としてはかなり変則的な形をとります。とはいっても、やはり 'situation の設定' はおこなわれているわけで、もしこれが不十分であれば教師の発問は意味のないものとなり、したがって、生徒は理解できず、こたえることができません。新教材導入は失敗します。

Situation の設定は、何度もくり返えすとおり、発話が意味のあるものとなるための鍵ともいべきもので、situation を構成するものが、「場面」と人物ふたりの3者である場合にもっとも単純になります。場面そのものが複雑な要素から成り立っていたり、人物が3人以上になったりすると、働きかけられ働きかけることの様相がいちじるしく錯綜してきて、とくに学習初期の段階では言語習得のための基本的な練習がむずかしくなることも考えられます。Fries が *Foundation for English Teaching* の中に掲げている教材はもっぱら人物の数をふたりないし3人に限定しています。そしてこのことは、導入や練習において situation のもつ力が充分に考慮されたことを示すものです。

つぎに、残された問題で、かつ、当面の問題である pattern practice における situation に移ります。まず、

Fries が pattern practice を dialog のひとつ (の種類または用法) としていることに注目しなければならないと思います。Pattern practice の中の variation exercise, そのひとつ substitution を例にとります。(これについては, 山家保: "Variation と Selection", *ELEC Bulletin*, Vol. 1, No. 3 参照)

[例1]

(教師)	(生徒)
Tom has a book.	Tom has a book.
Pencil.	Tom has a pencil.
Pen.	Tom has a pen.
.....

このような場合の教師の発言 (pencil, pen など) は cue と呼ばれますが, これらの cue は, たとえば 'pencil' と言えばこれは生徒に Tom has a pencil. と言いなさいというかわりに使われた「きっかけ」です。しかも, 生徒の発言 "Tom has a pencil." によって教師が働きかけられることもありません。すなわち, dialog と考えることはできません。そこで [例1] の内容を別の方法で扱うことにします。

[例2]

(教師)	(生徒)
[Tom が本をもっている絵を見せて] Tom has a book.	Tom has a book.
[Tom が鉛筆をもっている絵を見せる]	Tom has a pencil.
[Tom がペンをもっている絵を見せる]	Tom has a pen.
.....

この例は, ただ [例1] の言葉による cue (verbal cue) を絵 (non-verbal cue の一種) にかえただけです, [例1] とちがうところは, 教師が生徒の反応によって働きかけられつぎのあたらしい絵を見せるという動作をすることです。すなわち,

[例2'] Tom has a book. (*Show me another picture*)

What does Tom have now?

—Tom has a pencil.

(*Showing a third picture*) What does Tom have now?

—Tom has a pen.

このような対話の質問の部分を絵を見せる動作でおきかえたものと考えることができます。ただ, それにしては, 答が He has a ~. とならない不自然さが気になります。そこで, さらに工夫を加えますと,

[例3]

(教師)	(生徒)
[Tom が本を持ち, Ted が鉛筆をもっている絵を見せて] Tom has a book	

and Ted has a pencil. Tom has a book and Ted has a pencil.

[Tom が鉛筆を持ち Ted がペンを持っている絵を見せる]

Tom has a pencil and Ted has a pen.

.....

.....

これは,

[例3'] What do Tom and Ted have?

—Tom has a book and Ted has a pencil.

What do they have now?

—Tom has a pencil and Ted has a pen.

のような dialog の質問の部分を動作でおきかえたことになり, Tom, Ted が he, he とならないですみます。つまり, [例3] は dialog と呼ぶことができます。結局 [例1] や [例2] は, [例3] のような形の dialog の代用と考えられ, 逆に言えば, [例1] [例2] は [例3] のような形の dialog を目指した準備のための練習といえます。もしこのあとで, what ではじまる疑問文が同様の考え方で練習され, 両者がくみ合わせられれば, 当然 [例3'] ができあがるわけで, ここに至って初めて無言の動作でなく発話を伴った動作を含めた dialog が成立します。

Pattern practice が機械的であるということは事実です。しかし機械的であること必ずしも意味と無関係ということにはなりません。これは, pattern practice においては (verbal cue を使う場合も) すべて既習または導入の段階を経た事項 (語彙など) が材料となることからあきらかです。場合によっては Tom has two eyes. などという言わでもがなのことや, Tom has two heads. などの奇妙な文が出て来たりしますが, これははじめから situation 設定の方法がまちがっているので, pattern practice という「訓練のための技術」のせいではありません。また, pattern practice が機械的であることは, それだけに生徒自身の練習量が増すという利点があり, さらに順序をふんで dialog に到達させるという目標が明確にあるわけですから, この目標のはるか手前のきわめて mechanical などところで作業を打ち切ってしまわないこと——すなわち全行程を踏破することが必要です。

Pattern practice の最終段階が dialog であり, その前段階が dialog を目指すものとすれば, dialog というものの性質上どうしても綿密な situation 設定の作業がおこなわれなければならないになります。これが不完全であると, 発話は意味のないもの——それこそ too mechanical なものとなり, あるいは, 生徒はどういう発話が要求されているのが理解できず, したがって訓練としての意味を失います。

参考までに, つぎに pattern practice の例を掲げます。これは, *New Approach to English* の教師用書の方式に従ったものです。

Mary is waiting for Dick at the car. (基本文)

- (1) Mary が車のそばで Dick が来るのを待っている場面を設定する。(絵を見せるとよい。)

Mary is waiting for Dick at the car.

Mary is waiting for Dick at the car.

She.

She is waiting for Dick at the car.

I.

I am waiting for Dick at the car.

- (2) あとについて言わせる。

Mary is waiting for Dick.
Him.
Me.

Mary is waiting for Dick.
Mary is waiting for him.
Mary is waiting for me.

- (3) 質問し答えさせる。

[この問答は導入の段階で処理してある。]

Is Mary waiting for Dick?

Yes, she is. (She is waiting for him.)

あとについて言わせる。

Is Mary waiting for Dick?
She.
You.

Is Mary waiting for Dick?
Is she waiting for Dick?
Are you waiting for Dick?

- (4) Dick の置きかえ。

Is Mary waiting for Dick?
Him.
You.
The car.

Is Mary waiting for Dick?
Is Mary waiting for him?
Is Mary waiting for you?
Is Mary waiting for the car?

- (5) (3), (4) を where ではじまる疑問文として練習させる。

.....

.....

- (6) 絵を見せて、練習させる。

[例]

生徒Aと生徒Bに対話させる。

Please ask B about Mary.
The car?

A: Is Mary waiting for the car?

B: No, she isn't. She is waiting for Dick.

Where?

A: Where is she waiting for him?

B: She is waiting for him at the car.

生徒Cと生徒D (Dick を演ずる) に対話させる。

Please ask Dick about Mary.

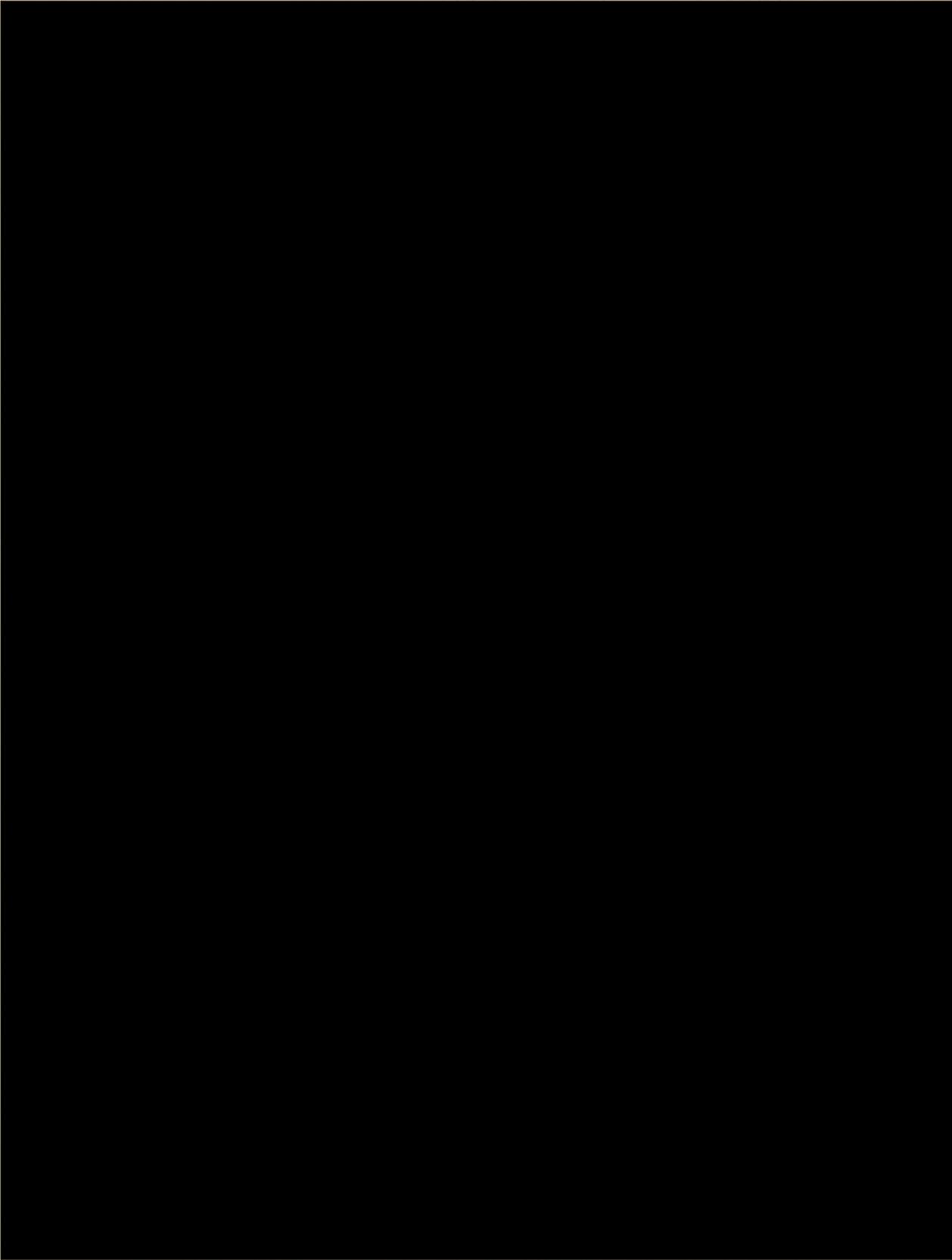
C: Is Mary waiting for the car?

D (Dick): No, she isn't. She is waiting for me.

C: Where is she waiting for you?

D: She is waiting for me at the car.

(36頁へつづく)



(33頁よりのつづき)

生徒Eと生徒F (Maryを演ずる)に對話させる[E, Fが電話で話をしていると仮定するとなおよい]。

Please ask Mary about herself.

E: Are you waiting for the car?

F (Mary): No, I'm not. I am waiting for Dick.

E: Where are you waiting for him?

F: I am waiting for him at the car.

上の例では(6)が本来の dialog で、(1)~(5)は(6)のための準備となっています。Pattern practiceの目標は、すなわち、(6)にあるわけです。この(6)のような形の材料をMichael Westはend pieceと呼んでいます。そして、Westがpattern practiceを論じているわけではありませんが、練習を組み立てるためにはまずend pieceを作り、このend pieceへ到達するためのステップとしてそれ以前の子備的練習を考えるべきであるという意味の

ことを言っていることも、あわせて注意していいと思います。

なお、Friesのいうところのpupil-pupil dialogは、この(6)の形の練習のあとにくる、教師の規制力がもっと少なくなった形のもので、さらに既習の内容がdialogの中にくみ込まれて来ます。

(若林俊輔)

ELEC 英語講習会第四期受講者募集

日本英語教育研究委員会(略称 ELEC)は、来る4月9日開講の ELEC 英語講習会第四期受講者を次の要領で募集します。

1. 名称 ELEC 英語講習会 (The ELEC Institute)
2. 場所 東京都港区麻布鳥居坂 東洋英和女学院短期大学内
(都電, 都バス, 東急バス 三河台町下車3分)
3. 目的 中学校・高等学校の英語科担当教員及び一般人に対する英語の現職教育, 特に口頭による英語の発表力を高めることを目的とする。
4. 授業および講習会の期間
授業: 午後6時より午後8時30分まで, 45分の授業3時間とする。
講習会の期間: 4月9日より7月20日までを前期とし, 9月10日より11月30日までを後期とする。

5. Course および Class の区分

Course の区分:

Course A と Course B とにわかれる。
Course A は毎週三回(月・水・金), Course B は毎週二回(火・木)の授業とする。

Class の区分:

Course A Course B はそれぞれつぎのようにわかれる。

Class の数

Course A $\left\{ \begin{array}{l} \text{Advanced Class (4カ月)} \cdots \cdots 2 \\ \text{Regular Class (7カ月)} \cdots \cdots 6 \end{array} \right.$
Course B $\left\{ \begin{array}{l} \text{Advanced Class (4カ月)} \cdots \cdots 2 \\ \text{Regular Class (7カ月)} \cdots \cdots 6 \end{array} \right.$

各 Class の募集人員は30名を限度とする。

6. 募集人員

Regular Class の受講者, Course A は約120名, Course B は約150名とする。
Advanced Class は Regular Class を修了したもののみを対象としているので一般からは募集しない。

7. 入会金

Course A も Course B も 500 円

受講料

Course A $\left\{ \begin{array}{l} \text{一般} \cdots \cdots \text{月額 } 3,000 \text{ 円} \\ \text{教員} \cdots \cdots \text{月額 } 2,000 \text{ 円} \end{array} \right.$
Course B $\left\{ \begin{array}{l} \text{一般} \cdots \cdots \text{月額 } 2,000 \text{ 円} \\ \text{教員} \cdots \cdots \text{月額 } 1,500 \text{ 円} \end{array} \right.$

8. 役員および講師

講習会会長 ELEC 実行委員
明治学院大学長
高橋源次

講習会副会長 ELEC 実行委員

東京大学文学部長

中島文雄

主 事 ELEC 主事

山家保

講 師

出身大学, その他

Miss Janet Callender	The University of the Sacred Heart
Mr. Clifford V. Harrington	San Jose State College
Mr. John Mosher	Montana State College
Mr. John Nathan	Harvard University
Mr. Ernest A. Richter	University of California
Mrs. Lilian M. Soga	Cornell University
Mr. John Spillum	University of North Dakota
Mr. Fred S. Thompson	University of Toronto
Mr. William R. Whitney, III	Harvard University
稲見芳勝	日本大学文理学部講師 University of Texas に留学
高木捨三郎	明治学院大学助教授 University of Michigan, D. Ed.
牧野勤	青山学院大学講師 University of Michigan に留学
緒方勲	都立豊島高等学校教諭 University of Texas に留学

9. 教材

- Regular Class: 1. *ELEC English Course Part I* Text by Archihold A. Hill
教授が特にこの講習会のためにつくった教材
2. *ELEC English Course Part II* ELEC Seminar Scripts
ELEC が1956年以来 Fries, Twaddell, Haugen, Haden, Kleinjans 等諸教授に依頼してつくった Seminar 用教材
3. Vernon Brown 著 *Improving Your Conversation*,

Vols. I, II

4. 本講習会の staff が aural comprehension および oral production の drill のために特につくった教材およびその録音テープ

Advanced Class: 1. William L. Clark 著
Spoken American English
(Elementary Course)[新版]

2. ミシガン大学英語研究所編
English Pattern Practices
(英語の文型練習)
3. 本講習会の staff のつくった aural comprehension および oral production のための教材および録音テープ

10. 教授法 日本英語教育研究委員会 (ELEC) が、その設立 (1956年) 以来、実践研究を続けてきたオーラル・アプローチ (Oral Approach) による。

Oral Approach は本会顧問、ミシガン大学名誉教授、同大学英語研究所名誉所長 Charles C. Fries 博士の提唱する近代言語学の理論に基づいた最も新しい指導法である。

11. 特色

1 Class の受講者を30名以下とし、特にこの講習会のため Archibald A. Hill 教授の教育訓練を受けた優秀な講師が上述の Oral Approach の理論に基づいてつくられた教材を用いて一貫した能率的な指導をする。

12. 成果 最新の言語理論に基づく教材および教授法という一貫した指導の効果は大きい。Hill 教授が特にこの講習会のために作成し、英米人でなければ満点はとれないと評した広範囲の言語能力テストを第1期の始め昨年4月中旬に実施したときの平均は66点であったが、同じ問題を保管の上、9月中旬に再び実施した結果の平均は80.3点であり、満点をとったものが2名もあった。この著しい進歩の結果 Advanced Class に進む希望者が受講者の略略半数、予定の2倍に達したのである。

13. 受講者参加の団体名

東京都付近の中学校、高等学校の英語の先生が多数参加していることは当然であるが、この他に多数の受講者が参加している団体はつぎの通りである。(Alphabet 順)

麻 生 産 業 日 立 製 作 所
大 和 銀 行 伊 藤 万 株 式 会 社
富 士 銀 行 丸 紅 飯 田 株 式 会 社
日野自動車販売株式会社 三 菱 銀 行

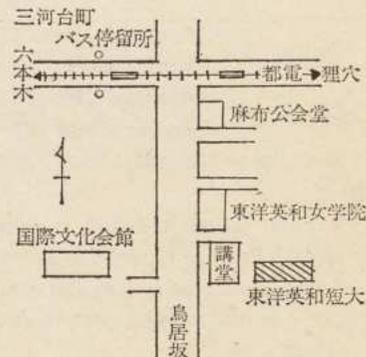
三 菱 石 油 株 式 会 社 小 野 田 セ メ ン ト 株 式 会 社
三 井 信 託 銀 行 埼 玉 銀 行
日 本 長 期 信 用 銀 行 住 友 海 上 火 災 保 険 株 式 会 社
日 本 銀 行 大 成 建 設 株 式 会 社
日 本 放 送 協 会 東 邦 レー ヨ ン 株 式 会 社
日 本 興 業 銀 行 東 京 電 力 株 式 会 社
沖 電 気 工 業 株 式 会 社 東 京 銀 行
大 蔵 省 東 洋 レー ヨ ン 株 式 会 社

14. 応募方法 申込用紙、その他については10円切手同封の上

東京都港区麻布飯倉片町12 鈴谷会館内
ELEC 英語講習会係 (電話 481-5743)
より送付を受け、4月7日までに同係宛申込むこと。

ELEC 英語講習会の受講申込み
について

1. 受講願書は申込順に受理いたします。
2. 申込みが定員数に達した場合は締め切ります。この点については電話でお問い合わせくださって結構です。
3. 受講願書には希望の Course 別を明記願います。
4. 入会金および4月分の受講料は現金書留、または振替でお送り願います。振替口座をご利用の場合は、その旨受講願書の備考欄にご記入ください。受理いたしましたら、直ちに、領収書ならびに受講の注意、日程その他をお送りいたします。



東京都港区麻布飯倉片町12
鈴谷会館内
日本英語研究委員会
ELEC 英語講習会
電話 (481) 5743
振替口座 東京 11798
日本英語教育研究委員会



▲ Miss Janet Callender の
Pattern Practice.



Mr. Fred S. Thompson の ▶
Pronunciation Drill.

日本英語教育研究委員会 (ELEC) 委員

(○印は実行委員, ◎印は実行委員長)

〈会 長〉

加 納 久 朗 前日本住宅公団総裁

〈委 員〉

- 福 原 麟太郎 東京文理科大学名誉教授
- 服 部 四 郎 東京大学教授
- 日 高 第四郎 国際基督教大学教育学研究所長
前文部次官
- 市 河 三 喜 東京大学名誉教授・日本学士院
会員
- 石 橋 幸太郎 日本大学教授・語学教育研究所長
- 石 坂 泰 三 経済団体連合会長
- 岩 崎 民 平 東京外国語大学長
- 上 代 た の し 日本女子大学長
- 粕 谷 よ し 津田塾大学長
- 茅 誠 司 東京大学長
- 木 内 信 胤 世界経済調査会理事長
- 小 泉 信 三 日本学士院会員・前慶応義塾塾長
- 黒 田 巍 東京教育大学教授
- 前 田 多 門 日本労働協会会長・前文部大臣

- 松 本 重 治 国際文化会館専務理事
- 森 戸 辰 男 広島大学長・前文部大臣
- 村 岡 花 子 評 論 家
- 中 島 文 雄 東京大学文学部長
- 中 山 伊 知 郎 一橋大学教授
- 大 浜 信 泉 早稲田大学長
- 蠟 山 政 道 前お茶の水女子大学長
- 齋 藤 勇 東京大学名誉教授・日本学士院会
員・国際基督教大学教授
- 清 水 護 国際基督教大学教授
- 高 木 八 尺 東京大学名誉教授・日本学士院会
員
- 高 橋 源 次 明治学院大学長・全国英語教育研
究団体連合会長
- 田 中 義 男 日本育英会長・前文部次官
- ◎豊 田 実 九州大学名誉教授・青山学院大学
教授・同学院前院長
- 山 際 正 道 日本銀行総裁

英語教育研究会講師派遣

月 日	主	催	講 師	内 容
11. 9	栃木県塩谷地区英語教育研究会		若 林 俊 輔	授業実演及び講演 “Five Premises of the Oral Approach”
11.11	茨城県水海道中学校		山 家 保	授業実演
11.14	長野市英語教育研究会		松 下 幸 夫 若 林 俊 輔	“Principles and Techniques of the Oral Approach” 講演, 及び模範授業
11.22	藤沢市立中学校教育研究会		若 林 俊 輔	模範授業及び講演 “Five Premises of the Oral Approach”
11.30	佐野市英語教育研究会		山 家 保	授業批評会及び講演
11.30	福井県坂井郡英語教育研究会		松 下 幸 夫	三年生模範授業及び講演 “Principles and Techniques of the Oral Approach”
12. 2	滋賀県高島郡英語研究会		松 下 幸 夫	三年生模範授業及び講演 “Principles and Techniques of the Oral Approach”
12. 5	新潟県弥彦村立弥彦中学校		若 林 俊 輔	指導授業及び講演
12.10	茨城県水海道中学校		山 家 保 若 林 俊 輔	授業実演及び批評会
12.15	岡崎市立矢作中学校		山 家 保	指導授業
12.16	愛知県三河教育研究会		山 家 保	指導授業
12.19	新潟市中学校教育研究会協議会		山 家 保	3年授業実演及び講演 “From Variation to Selection”
12.23	徳島市中学校英語教育研究会		松 下 幸 夫	講演 “音声面の指導について”
1.11	宮城県石巻管内英語教育研究会		山 家 保	指導授業と講演 “From Variation to Selection”
1.12	宮城県登米郡英語教育研究会		”	”
1.13	宮城県柴田郡大原出張所管区		”	”
1.14	鹿児島県英語教育研究会		清 水 護 松 下 幸 夫	講演「トインビーの文体と聖書の英語」 「Oral Approach に基づく英語の学習指導」
1. 7	埼玉県入間郡豊岡中学校		若 林 俊 輔	研究授業及びその批評研究
1.27	宮城県高等学校英語教育研究会		Everett Kleinjans	講演「日英両語の構造比較と教材の編成について」
2. 7	名古屋市英語教育研究会		松 下 幸 夫	講演「Oral Approach に基づく英語学習指導の理論と方法」
2.16	福島県白河中央中学校		若 林 俊 輔	指導授業及び講演
2.17	山梨県英語教育研究会		黒 田 巍 松 下 幸 夫	講演「新しい英語教育」 「英語学習指導の理論と方法」
2.21	神奈川県津久井郡英語教育研究会		松 下 幸 夫	講演「指導授業と新しい指導法について」

Albert H. Marckwardt 博士講演会

ミシガン大学教授・同大学英語研究所長・アメリカ言語学会会長 Albert H. Marckwardt 博士は、ELEC 及び ACTT の主催で次の計画のとおり講演する予定。

- 4月16日(月) 福岡市, 九州大学
- 4月18日(水) 広島市, 広島大学
- 4月20日(金) 大阪市, 毎日新聞国際ホール
- 4月27日(金) 小樽市, 小樽商科大学
- 4月28日(土) 札幌市, アメリカ文化センター
- 4月30日(月) 仙台市, 東北大学

ELEC BULLETIN

第4号

定価 50円(送料20円)

昭和37年4月1日発行

© 編集人 日本英語教育研究委員会

主幹 中島文雄

東京都港区麻布飯倉片町12
鈴谷会館内 電話(481)5743

発行人 鈴木一平

印刷人 永井直保

発行所 株式会社 大修館書店

東京都千代田区神田錦町3の24
電話 東京(291)3961 振替東京 40504

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC