

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

# ELEC

## BULLETIN

No. 25

November 1968

巻頭言 旅に思う.....中島 文雄 1

■1968年度ELEC夏期研修会特集■

1. Linguistics and English Teaching.....A. H. Marckwardt	2
2. Spoken LanguageとWritten Language .....服部 四郎	9
3. 日本人と国際語.....前田 陽一	16
4. アメリカの多様性.....國弘 正雄	24
5. On Emily Dickinson .....C. L. Colegrove	33
6. ELEC夏期研修会報告.....	41

Cognitive Code-learning TheoryとOral Approach .....山家 保 47

GAKKEN



## 旅 に 思 う

中 島 文 雄

この夏、津田塾同窓会の欧州観光旅行団に加わって、3週間あまりの忙しい旅をしたが、貸切バスで3千数百キロを走り、小さな町をいくつか見ることができたのは、大きな収穫であった。スイスでもドイツでもフランスでも、地方の小都市や町村が、それぞれ個性と気品を保ち、清潔で美しいことは、心憎いばかりである。日本人の公德心の欠如が痛感される。

旅行はイタリアから始まったのであるが、イタリア国内のことは省き、西北の国境に近い Aosta から Paris に至る道中で、どのような町を通過したか、思い出すままに感想をしるしてみよう。(町の大きさを示すため、地名のあとに人口の概数を入れた。記入のないのは手許の参考書で調べのつかなかったものである。)

8月6日朝 Aosta (13,500) をたってフランスに入り、Mont Blanc トンネルを抜けて Chamonix (5,900) につく。モンブラン登山口で旅行者も多いであろうのに、少しも俗化したところなく静かである。ここから Genève へ行く途中に Cluses, Bonneville (2,500) などを通る。静かで落着いている。

翌日は Genève (177,000) をたって Zürich に向う。道路の両側の家並は、いずれも窓ぎわにサルビアなどの花を飾り、見る目をたのしませてくれる。Murten (3,000), Bern (164,000. 中食) を通ったが、ともにむかしの面影を濃厚に残しており、興味津々たるものがある。

Zürich (440,000) 一泊後、Baden (12,000), Basel (200,000) を経てドイツに入る。左手遙かに Freiburg や Strasbourg の屋根を望みながら、アウトバーンを疾走するのは楽しかった。人影も人家もまばらで、これが大工業国の西ドイツかと思うようなのどけさである。中食をとった Offenburg (27,000) という町も忘れがたい。葡萄酒の産地であるらしい。ここから Heidelberg (127,000) に寄り、Frankfurt に来て泊る。

Frankfurt (700,000) 二泊後またバスで Luxembourg へ。途中 Bacharach (2,600) から Boppard (8,000) までは船でライン下りをする。Lorelei は平凡であるが、Bacharach には深い印象をうけた。中世紀の教会があり、家並もそれにふさわしい。小さな町なのに、どっしりし

たところがある。Boppard のホテルで中食、またバスにのって Koblenz (100,000) に向い、Mosel 川に沿って左折。やがて Cochem や Trier (87,000) を通過した。この町にはローマの遺跡がある。想えばライン川は、昔ローマ帝国とゲルマン民族の境界線をなしており、モゼル川は両者交流の要路であったろう。そういえば、このあたりからベルギー、フランスにかけての土地は、第一次、第二次世界大戦のときにも、独仏相打つ戦場ではなかったか。Luxembourg 公国も、その都度ドイツ軍に占領されている。

翌日は Luxembourg 市 (70,000) をたって Bruxelles に向う。ベルギー国内に入ると、すぐ Bastogne という町があり、その広場にはアメリカの戦車が一台陳列しており、連合国の国旗が並んでいた。第二次大戦の末期、連合国側の攻撃に対し、ドイツの Rundstedt 将軍が反撃に出た激戦の土地であることを知った。Namur (32,000) も通ったが、この美しい町が何度も戦火にさらされたかと思うと感慨にたえない。

翌日は Bruxelles (175,000) から Paris へ。Mons (26,000) への途中に NATO の本部があった。第一次大戦の最初期に、Namur においてたちまち仏軍が破れ、Mons に派遣された英軍が孤立し敗退した Battle of Mons の古戦場はこの辺であらうか。それからフランスに入り、Vervins という小さな町で少憩後 Soissons (24,000) を通る。道路の両側には無数の十字架が立っている。第一次大戦の西部戦線、バリ防禦のため命をおとした無名戦士の墓である。Paris に入る。いうまでもなく第二次大戦では長いことドイツ軍に占領されていた。そういえばドイツ側の都市も、みな連合軍に爆撃され占領された経験をもっている。

想えばヨーロッパの歴史は苛烈である。あの美しい都市や農村の住民は、何百年にわたり絶えざる闘争できたえられてきたのである。これにくらべると、異民族の軍靴に踏みじられたこともないのに、たった一度の敗戦で明治百年を汚辱の歴史と思いこむ日本人のよわさは反省されなければならない。

(津田塾大学教授・ELEC理事)



# LINGUISTICS AND ENGLISH TEACHING

Dr. Albert H. Marckwardt



Thank you very much. Dr. Takahashi, members of the ELEC Board, ladies and gentlemen: It is a great pleasure to be here in these new quarters. I visited some of the ELEC classes when I was here in 1962, and it's a source of satisfaction to see how this project has grown, how it is thriving. And constantly, when I am in the United States I look forward to receiving the *ELEC Publications*, because I think they have in them many articles that are extremely useful for those of us who are interested in the teaching of English as a foreign or a second language.

Actually there is nothing that is at all new or recent about language teaching. People have been teaching foreign languages for centuries. One of the earliest selections in Anglo-Saxon literature is a book of dialogues—dialogues by means of which Ælfric the monk hoped to make his students fluent in Latin. The book is called *Ælfric's Colloquies*, and these consist of little dialogues where the

master says, "What is your job?" and the student says "I am a hunter," and the master says, "What do you do?" and then he explains what he does, and you go on from a hunter to a fisherman, to a soldier, and so on. This was a thousand years ago. We taught foreign languages by dialogue at that time, and we have been doing it ever since. Those of you, who have read Shakespeare's *Henry V*, may remember that one of the most

delightful scenes in it is the language teaching scene where the young king sets about to teach English to his intended French bride. There is a delightful dialogue where he identifies various parts of the body. He says "the elbow" and she says "de bilbo," and they go on and on. They were doing a lot of language teaching in Shakespeare's time and there were many textbooks about it.

But if language teaching is old as I have said it was, linguistics is relatively new, at least in its present form. So that the question really is "What has a new science, a new discipline, in it, that may assist the teachers in an occupation in which they have been engaged for years?" To ask the question in another way, "In precisely what manner, in what way, can the work of a linguist be of some help to the language teacher, if indeed it can be at all?"

Now, actually I think the work of the linguist can be helpful to the language teacher. But we

must be very careful about the way in which we talk about this help, and the way in which we think about it.

Many times as I visit other countries and even as I go around the United States, talking with teachers who are engaged in teaching either foreign languages or English as a native language, I hear references to a linguistic method of teaching English, or Language X or Language Y. I don't think there is a linguistic method of teaching English or any other language. I think linguistics can be of great assistance in teaching English and in teaching other languages, but this assistance is not a kind of magic formula. It is not a series of particular procedures. It is rather a background kind of assistance.

The help that linguistics has to give, I think, arises from about four different sources. In the first place, it arises from the concept of language that is held by the linguist—the way the linguist looks at language. And I will speak about this in detail in a moment. It arises, second, from the point of view that the linguist has about the language-learning process, the way in which people learn languages. The third kind of assistance that can be given is through the way in which the linguist identifies points or things about the language to be learned which will be difficult for the learner. And the fourth contribution that he makes arises from the suggestions that he may have to offer about ways of overcoming these points of learning difficulty. Let me just mention the four briefly again: the view of language held by the linguist, his concept of the language-learning process, the way in which he identifies points of learning difficulty and the way in which he may suggest that the learning difficulty can be overcome. It seems to me that the contributions of the linguist to both the language learner and the language teacher center about these four points. And I shall try to take them up in turn.

I have spoken of the linguist's concept of language as important for the language teacher. And I think the important thing here is that the linguist

has a concept of language based upon certain assumptions, certain beliefs about language that can be verified. In other words, he works with language as a scientist, as a physicist would work with matter, as a biologist would work with plant and animal life. He makes certain assumptions. He says "This is what I think is true about language," and he sets out then to verify these beliefs. So very often the people who are engaged in language teaching, who have not this linguistic background really haven't a consistent view of language at all. Their view tends to be a rather strange combination of mythology and folklore, a body of belief about language that really has very little to do with language.

The two points about the linguist's view of language that I believe are very important for the language teacher, are, first of all, his view of the relationship between speech and writing, and second, his concept of language as pattern. The linguist, for many years, has been interested not merely in language as something that occurs in black and white, in print or type or writing on paper, but something that people say, something that they utter, as well. And in all languages the relationship between the way in which we say things and the way in which we write them is an interesting and a rather complex one. I think we generally do agree, no matter what particular school of linguistics we may belong to, that there are certain elements in the structure of the language that the writing system either neglects to report or reports only in part. Let me illustrate one or two instances where the writing system reports nothing at all.

We have somewhere between 60 and 100 words in the English language that are identical except for the place at which the stress occurs, and this makes the difference between one part of speech and another. If I take such a word as SUBJECT, notice that I can pronounce it *sùbject*, and if I do, it is a noun. I can pronounce it *subjèct*, and if I do, it is a verb. And there are similar words. *Cónvert*, noun; *convért*, verb. *Óbject*, noun; *objèct*,

verb; and so on. Now, this is an important part of the grammatical system—the identification of a word as either a noun or a verb, yet there is no way for the writing system to indicate this facts. And the same thing is true with certain verb and adjective pairs. *Séparate* is an adjective; *séparâte* written in exactly the same manner is a verb. *Intimate* is an adjective, *intimâte* is a verb, and so on. So, here we have something that just isn't reported.

Or to go on to another aspect of the language: as you know, the indefinite article changes in form depending upon the kind of sound that follows it. If it's a consonant, I say "a book." If it is a vowel, I say "an orange." And notice also that when I say "consonant" or "vowel" here, I am referring to the sound and not the spelling, because I would say "an honest man" and I would also say "a European hotel." So that it is the sound that counts and not the spelling. Well, at any rate the writing system does report the difference between these two varieties of the indefinite article. But I, as a speaker of English, and the vast majority of other native speakers of English make exactly the same distinction with the definite article, and it is never reported in writing at all. I say "the [ðə] book." I say, "the [ði] orange." I say "the [ðə] European hotel." I say "the [ði] honest man." Notice that here is a difference again that the writing system ignores. So that there are aspects of the structure then that are present in the speech.

You see I have been describing patterns, and they're here in the speech where they happen not to be in writing. This does not mean that the written language is unimportant. Please don't misunderstand me. Some of the finest things have been recorded, some of the finest products of the artistic ingenuity of men have been recorded in English writing, and I want to make that perfectly clear. But I also want to make clear the fact that there is this rather important reflection of the total pattern of the language very often more clearly reflected in speech than it is in writing.

As I say, the second contribution that the linguist-

tic scholar has to make here is with respect to his concept of language as pattern, as patterned behavior. For example, what I have just been describing about the definite and the indefinite article is a matter of patterned behavior. We can describe—we say, "We do this in such and such a circumstance. We do that in the other circumstance." This has built up a nice pattern. Many of you know something about the way in which English sounds are made. And you know that certain vowels are made in the front part of the mouth—/iy/, /I/, /ey/, /ε/, /æ/. You know that others made in the back of the mouth—/uw/, /U/, /ow/, /ɔ/ and so on. Notice that in English, not in other languages but in English, all of the front vowels are made with the lips unrounded or spread. All of the back vowels are made with the lips rounded. Again notice a kind of symmetry, a kind of correspondence, a kind of pattern.

You all, I am certain, are familiar with the question tags in English—the kind of thing that you say after you have made the statement, the little question that you add to make sure that someone has understood. So you say, "He is an English student, isn't he?" and notice that if you make the statement in the affirmative, you ask the question in the negative. But if I say, "He isn't an English student, is he?" I do it the other way round. This time negative followed by affirmative. So that there is always this pairing—affirmative-negative, negative-affirmative. Again English behaves this way; not all languages do. Spanish uses quite different question tags. It uses one which merely says "true," and it uses another one that says "no." Those are Spanish question tags totally different from the way in which the English language operates. But this is not the end of the pattern. The question that I just asked, "He is an English student, isn't he?" made use of the "is" auxiliary. I might have said, "He can speak English, can't he?" in which you have the two auxiliaries matching each other. But I might also have said, "He speaks English, doesn't he?" in which the "doesn't" here matches the way in which we

ask questions and make denials with the simple present tense of the verb. So again there is more pattern here, and many of the patterns that exist in the language are things that the native speaker never thinks about. I don't suppose that in any English class in the United States for native speakers of English, anyone has ever paid any attention to these questions tags, because the student knows them. They are a part of his normal, natural linguistic equipment. He has been asking questions of this sort ever since he started school. He is not likely to make any mistakes as far as they are concerned, so that this doesn't get into the way in which we teach English as a native language. You won't find it in any English textbook for native speakers.

I know, for example, that you have certain problems with the definite article when you try to teach English to native speakers of Japanese. You will find very little about a definite article in a textbook of English written for native speakers of English. In the first place, I don't think any of us can describe what we do with the definite article, but in the second place again, we depend upon this natural absorption of the language to make the point for us. Again when we teach English and we want to place several adjectives in front of a noun, something like "my old, green, felt hat," again a native speaker of English get these things in order without any problem. He is not going to say "my felt green old hat." He will say "my old green felt hat," and get the adjective indicating possession, age, color, material, right in this order. Notice this is pattern. And a non-native speakers of English simply has to learn this as a fact of the language. Well, these are the ways in which the linguist's view of the language keeps reminding us of the essential things that we must get across to our students as we teach language.

The second aspect of the linguist's contribution that I mention here is his view of language learning. He conceives of language not merely as pattern, but as a series of patterns consisting of habitual responses to stimuli either verbal or con-

textual. In other words, what I mean by this is that the native speaker of English again doesn't think to himself, "I am going to utter a sentence. I've got to put the noun first, the subject first, the verb next, the object last." This kind of thing does not go on in his mind. A situation presents itself. He has something that he wants to communicate. The reaction is instantaneous. He puts the subject first, the verb next, the object last, out of sheer habit built up over millions of repetitions in the course of a lifetime. And I mean millions quite literally. It has been estimated that each native speaker of English speaks about ninety thousand words a week. Ninety thousand words is a short novel. Now think of fifty-two short novels a years, 520 short novels in ten years, a thousand short novels in twenty years, and you will get some idea of the totality of speech that we produce day by day, and the way in which habits are formed through constant repetition of the patterns of which this speech consists. Thus, this concept of the habitual response, the response formed to sheer repetition, is a keystone of the linguist's view of the language learning process.

The linguist also remembers something about the way in which he, as an individual, and all other individuals, learned their language. First, a large part of the child's time between the first and second years of his life is spent listening to speech sounds. People begin to make noises at him almost from the moment that he is in the cradle. And little by little he begins to attach meanings to those noises. The next thing that he does is to begin to respond to the noises somewhat in kind by means of his vocal apparatus. In short, what I am saying is, every individual learns to listen and to comprehend the spoken language first. He learns to speak, to convey meaning through speech sounds. Then he goes to school, and at the age of six or so he begins to be introduced to the writing system, at least our English-speaking children are. I think this probably differs in every language and with different writing systems. In an English speaking country it will take the child about three years of reading before what he reads is as complex as that

which he can understand through speaking or what he speaks. Usually at about the end of the 3rd, or at the beginning of the 4th grade, his mastery of the writing system is now sufficient so that he can extend his linguistic experiences by reading. Up until that time he has not been able to do so. He begins about the age of nine. And then, the last step in learning to control a language is that of learning to express himself through writing. This, then, is a lesson that the linguist never overlooks, never forgets. We have learned our language activities in the following order—listening, speaking, reading, and writing.

As I have suggested in part, though I haven't said it specifically, we have also learned our first language in a manner which might be called by the psychologist "out of awareness." That is to say, again when we utter a sentence like "John threw the ball," we learn to speak sentences of this pattern, but no one tells us specifically what you are putting first is the subject, what you are putting second is the verb, what you are putting third is the object. We simply learn to say sentences of this kind and to communicate meaning. In short, we control the grammar of the language without being consciously aware of the grammar of the language. And this is an important distinction that has to be made, an important distinction that we must keep in mind. In short, controlling the language out of awareness, developing it through habit, so that it becomes an automatic response, the order of language learning activities: listening, speaking, reading, writing,—these are basically the ways that the linguist looks at language learning.

He is also aware, however, that learning a second language is not just a duplication of learning one's first language. The situations aren't at all alike. When you learned your first language, you were in a class of one pupil, you spent a great many hours of a day doing that and nothing else, and you had many teachers. Now this is not the way we learn second languages. Instead of many teachers and one student, we have one teacher and many students. Instead of spending one's whole day,

language-learning is simply mixed in with a multitude of other activities. And moreover, there is always the fact that the speaker already knows one language. Obviously, we cannot hope to duplicate for the second language, the learning situation of first. But we can seize upon certain aspects of the first language-learning situation. We can work certain of these aspects overtime like drills, and repetition, hoping that in this way we will get greater efficiency, and that we may overcome some of the difficulties that are posed by the fact that this is not a first language.

Now, the biggest difficulty in learning a second or third or fourth language is the difficulty of what we call native-language interference. If learning a language is forming a series of vocal patterns and you already have one series of vocal patterns, what is going to happen, when you try to develop a second? The first series is going to get in the way. Virtually all the difficulties of the second language learning can be accounted for on the basis of what we call native-language interference. I can illustrate best how this works in a way that involves language only secondarily.

Three summers ago we happened to be in Central Europe, and as I travel I always carry with me a typewriter. And I have been taught by what is called the touch system. That is, I know automatically where the keys are. I don't think about which finger has got to press which letter and so on. I discovered in Central Europe that of the 26 letters of the alphabet, 24 were in identically the same place on a Central European typewriter keyboard, but two of them were in different positions. Where on a kind of typewriter that I use, one presses the key for the letter Y with the index finger of the right hand, this particular position was occupied by the letter Z on the Central European keyboard, and where in the kind of keyboard I am accustomed to, the letter Z is punched with the little finger on the left hand, this is the letter Y. Now just imagine my trying to use one of these foreign typewriters automatically, just as my speech is automatic. What would happen if I wanted to

write the word LADY? It will come out LADZ. What would happen if I wanted to write the word PRETTY? It would come out PRETTZ. All of the adverbs would come out with IZ, instead of LY. All of the adjectives ending in Y like FISHY would come out FISHZ, and so on.

This is a very good replica of the second language leaning situation. There are many points in any two languages that are identical, and they need no attention whatsoever. In this particular case, 24 keys out of 26 were identical. They needed no attention. The two that were different needed all of the attention in the world. Just so when we teach language, the points of contrast between two languages are the points which require our attention.

These points of contrast can come in every aspect of language. They can come in the phonology. The little girl who serves us breakfast in the morning always asks us if we want "cohhee." You know perfectly well that this arises out of the lack of a match between a consonant in English and a consonant in Japanese. We all know how difficult the L/R distinction is for speakers of Japanese learning English. There were times in the two seminars that I attended last week and week before last, when I never quite knew whether we were talking about a *foreign language* or a *fallen language*. There was a tendency to confuse these. Here again these difficulties arise out of places where the two phonological systems don't match. Therefore, the first thing that one would want to do in planning, in devising a strategy for teaching English would be to compare the sound system of English with that of Japanese. We would note the differences, and on the basis of these differences, say "Here are the places where difficulties are likely to occur."

Then you go on from the system of sounds to the system of inflections and do the same thing. Now very often these two things become meshed, for example, in the case of the plurals in English which are also one of your teaching problems. In the first place, just the fact that there should

be a plural inflection at all causes an initial point of difficulty. But then the second point is that many of our plural inflections in English come after one or two other consonants, and the Japanese speaker is not used to listening to so many consonants all in one cluster. Moreover, there is not only a problem of hearing the plural inflection, there is also the problem of reproducing the plural inflection.

But as I say by comparing the structure of the languages, the linguist is prepared to announce in advance these things are going to be difficult for the learner to learn and for the teacher to teach. And we must realize here that the differences are always in terms of the native language of the learner as compared with the language being taught, not with some abstract standard. That is, the Japanese learner of English will have certain difficulties. They will not be the same as the native speaker of Spanish learning English. They will not be the same as native speaker of German learning English. Each of these will have his own difficulties dependent upon the contrast between the structures of those languages. For example, the speaker of Spanish is going to have a considerable amount of trouble with some of the initial groups of consonants like /sp/, /st/, and /sk/, in words like *speak*, *state*, *school*. He has these not because he can't pronounce /sp/. He does it often enough, but when he does it, it is always in the middle of the word and never at the beginning. So, what is going to happen to a native speaker of Spanish when he tries to say *speak*? He says *espeak* instead, because he has to have a vowel in front of this cluster. And he speaks of the United *Estates* where he hopes to go to *eschool*. This is what happens, but typically in Spanish.

A native speaker of German has another problem. In German /sp/, /st/, and /sk/ do not occur initially. Instead of /sp/, the German has /š/ sound. So he is going to say /špiyk/ instead of *speak*, he is going to say /škuwl/, he is going to say /štiym/, and so on. Again here the particular problem, is clearly determined by the structure of his language. What we need in every one of these circumstances

---

is the kind of information that a linguist can give us by comparing the structure of what we call the target language, the language being learned, and the native language of the learner.

This is not something for teachers to teach. It is something for teachers to know, to keep in the backs of their heads to understand why and when these difficulties come about. I think that the linguist very often can, then, on the basis of a more detailed knowledge of these contrasts, come up with some suggestions for ways in which to overcome the learning problems. If, for example, I am trying to teach a native speaker of Spanish how to pronounce a final /z/, I do it by proceeding from those very few situations in which the speaker has a [z] sound at all, and then working slowly to the point where it might be heard as a final sound.

Another application of a principle of language learning that the linguist is likely to insist upon in his view of these matters is that one should develop accuracy first and fluency later. The reason for this, I think, is quite simple. Again, he is taking this from individual speech history, where, as small children, we manipulate a fairly large number of language patterns with relatively few words. We can use them in many ways, but our vocabulary at the age of four, let us say, is not a particularly large one. I think the linguist is rather likely to feel that if you get accuracy down first, accuracy in sound, accuracy in the repetition of inflectional and conjugational patterns, then you can expand the language as much as you like without destroying this initial accuracy.

If, on the other hand, you develop someone who can chatter like a magpie to begin with, but in something that doesn't remotely approach English, you have a bad correction job ahead of you because you have to try to operate over the entire linguistic landscape. So, again this is the reasoning behind what the linguist is advising.

The linguist is also aware that we have a great many varieties or styles in language, that we don't always speak as we would write an expository essay. And really we don't want to produce speakers

of English who talk like books. I would rather have books that sound like people talking than the other way a round.

The point here is that all of us do a great many things in our casual, informal speech that we rarely do in writing. We have all sorts of words that don't mean very much, but that fill gaps, as "*A-none*," does in Japanese. We have lots of these in English, such as "*Well*," and other hesitation pauses. These are an important part of language for those students who are going to use the spoken language to communicate because we diffuse our spoken messages in this way. We don't put such a terrible burden upon the receptive organs as to make every word mean something. Many of our words don't for exactly that reason.

Much of our talk is casual. It is a side of our language that is extremely important. Very often, textbook writers don't observe this, nor do they observe particularly the way in which children speak to each other, parents speak to each other, parents speak to children, and so on. I remember looking at elementary language textbook written, I think, in Roumania. Here are two ten-year old boys talking with each other after school is out. One ten-year old boy addresses the other ten-year old boy as "my dear." In any English speaking country that would be an invitation either to ridicule or physical assault. Boys ten years old simply don't call each other "my dear." In the same textbook a little girl probably 11 or 12 comes happily popping out of school, saying "We are gay as we have good marks," an equally impossible sentence. Here again, if we are going to use dialogues, which are an excellent teaching device, let us make them natural, let us make them realistic, let us make them sound like people and not like school-textbook characters. These are not at all the same thing.

This in general seems to me a fairly brief resumé of what the contribution of the linguist to language teaching has been and can be: his view of language, his view of the language-learning

—Continued on p. 53—



## Spoken Language と Written Language

服 部 四 郎

きょうお話しいたしますことのポイントは2つありまして、第1は spoken language と written language は理論的には別のものであって、それぞれ独立して学習できるということです。実は、私どもが英語を学んできましたのは written language として学んできたのですが、それはそれとして正当なのであります。ところが、われわれがいまやろうとしていることは、それを spoken language の学習に切りかえよう、少なくとも、そういう面も導入しよう、ということです。きょうは、それにはどうしたらいいかということに関する私見を述べたいと思います。

第2のポイントは、spoken language と written language は、研究対象としてもかなり違った性質のもので、いずれも非常に興味のある対象ですけれども、特に spoken language は科学研究の対象として興味しんしんたるものがある、ということでもあります。

先ほどから spoken language と written language といってまいりましたが、日本語では、正確には「音声言語」と「文字言語」と言う必要があると思います。「話しことば」、「書きことば」ということもありますけれども、このいい方は、たとえば「本」というのは話しことばだけれども、「書物」というのは書きことばだ、そういうふうに使われることもあります。「書物」という単語は実際 spoken language としても使うのですけれども、そのスタイルが少し bookish であるという意味で「書きことば」ということがあるわけですから、言語学では、正確には「音声言語」「文字言語」というふうに申します。

音声言語というのは、口でしゃべって言語音声と称する音波——1種の空気の振動——を発してそれを耳で聞いてわかる、そういう過程を経る言語であります。

文字言語とは、字で書いたり、あるいは活字で印刷したりして、それを目で読んでわかる、そういう過程を経る言語であります。

言語学者の中には、「言語」というのは spoken language のことだ；「文字」は言語を写す記号にすぎない、というようなことを言明する人がときどきあります。それはそれとして一面の真理をもっているのですけれども、

実はそういう表現は取りようによっては誤解をひきおこすおそれがあると私は思います。

実は先ほど申しましたように、或見方からすれば、音声言語と文字言語は別個のものであると言ってもいいと思います。なるほど、この両者は互いに非常に密接な関係にはあります。ですから、普通の人々はこの両者を区別できない場合が少なくありません。たとえば、「この単語はどういう意味だい？」と言うべきときに、「この字はどういう意味だい？」なんていう人がよくあります。単語と字とが混同されて、両者の区別がはっきりしないというのが実情です。

文字言語というのは、音声言語の基礎の上に習得されるといえましょうか、子どものときには音声言語だけを用いて大きくなってまいりまして、小学校へ入るころ、あるいはそのすこし前ぐらいから文字を習います。文字を習う前には音声言語がかなりの程度にできているわけです。その上に文字言語を習う。ですから音声言語がやはり基礎にあって、それを寄りどころとして文字言語を習う。いわゆる native speakers にとっては、それが普通です。それにもかかわらず、この両者、音声言語と文字言語はそれぞれ違った機能をもっている。つまり音声言語というのは、口で発して耳で聞いてわかるのですが、文字言語は聞く必要がないわけです。それを朗読するのを聞くことはあるけれども、たとえば新聞にしても手紙にしても、目で見て、それを音読しないでわかるようになるのがいいわけです。まだ音読しているようではその文字言語に十分習熟してないといえましょう。われわれ新聞を読むときに、一々その発音を考えなくてもほとんどんわかってしまう。それは日本の新聞が漢字という特殊な文字を用いているからでもあります。やはり英語のような表音文字を用いている言語でもほぼ同じことがいえるわけで、やはり英米人は一々音読しないで、読むとき目で見てすぐわかってしまう。ですから発音と違ったいろいろなつづりですね、——たとえばナイフなら knife と書く——、そういった発音と関係のない字が目にとってはかえっていいという面もあるわけです。この単語を表わす目印としてキャッチするのに都合がいい

わけです。ですから極端にいうと、音声言語と文字言語はそれぞれ独立して学習され得るとさえ言えるのです。ただし、native speakers にとってはそうではありません。かれらは最初に音声言語を習っていて、それと非常に関係の深い、あるいはそれを表わしたとも言い得るような文字言語を習うのですから、この両者を習うことになります。しかし、ご存じのように、ことばはしゃべれても文字が書けないという人は、いまの日本ではほとんどなくなりましたが、明治以前にはあったわけです。アメリカあたりでも字の書けない兵隊がいる。ことばがしゃべれても文字が書けない人があるのを見れば、音声言語は明らかに文字言語と関係のないことがわかります。また一般に人類全体をみても人間である以上必ず音声言語は持っています。しかし、文字言語を持ってない種族はあります。いわゆる未開野蛮とされる人たち、アフリカとかニューギニア、オーストラリアの土人たち、あるいはアメリカの土人たち、そういう人々の中にはまだ音声言語しか持っていないものがあります。

一方、それでは文字言語だけを使う例はあるかと申しますと、それはあるのです。一番いい例は漢文だと思います。ラテン語も、中世のヨーロッパではある程度そういう面があったのですけれども、東洋における漢文、特に日本における漢文は、その基礎になった音声言語があったのですけれども、それとは関係なしに、字面だけを習って、そしてそれを読んでわかる、そういうふうになったわけです。そういう習い方をしても相当熟達することができるので、江戸時代には、よくそうした人がいました。明治になっても、たとえば那珂通世という東洋史の先生などはシナ人（本国人）が驚くようなりっぱな漢文を書く。そういう日本人がありました。そういう方々は、ではシナ語をしゃべれるかという、しゃべれない。しかし漢文は自由に読めるばかりでなく、自分でも書くことができる。どんどんりっぱな漢文が書けるわけです。それは明らかに音声言語とは関係なしに文字言語を習った例です。

実は、明治以来、われわれが英語を勉強してまいりましたのも、文字言語として勉強してきたのです。少なくとも、私どもの年輩の者は大抵そうです。そういうと或いは極端かもしれませんが、漢文の場合と違って、発音は習っていたわけですから。文字言語というのはひどいじゃないかとおっしゃるかもしれませんが、しかし、われわれが習った発音というのは全然英米人には通じないようなものでした。私のある友人なんかは、英文の達人でして、どんどん立派な英文を書くんです。人に頼まれまして、とくに終戦直後のころ翻訳してどんどん英文を書いていました。そういうふうだからもちろん会話は何で

もないだろうと思われるかも知れませんが、本人は「会話は苦手だ。しゃべれないし、聞いてもよくわからない」という。これにはちょっと驚きましたが、それなんかはやはり文字言語としての英語に熟達した例です。そういう極端な例もありますが、一般にわれわれの英語はそういう傾向の学習の仕方だったと思います。皆さんはそうじゃないかもしれませんが、大体日本人の英語の習い方はそういうものじゃないかと思います。そういう学習方も決して間違いではないのです。それでけっこう読めるようになるのです。文学でも鑑賞できるようになるし、えらい英文学の先生方もたくさんおいでになる。もっともそういう方々はお話しになれる方が多いですけれども、話せなくても、少なくとも英米人がびっくりするような英文がお書きになれるわけです。それはさきほど申しました漢文の達人にも似た例であるわけです。明治以来終戦までの日本の状態ならば、それでよかったわけです。大体われわれ日本人というのは外国語を文字言語として習うことに慣れておいて、それが伝統的に非常に根強い習慣になっているのではないかと思います。平安時代の初めにたいへん漢文を習いましたけれども、あれはおそらく音声言語として習得したのではなくて、——少数の人はそうだったんでしょうけれども——文字言語として習っていた面がある。漢文をあいうふうに戻り点をつけてひっくり返して読み、原文の発音とは関係のない読み方をして、文字言語として漢文を使っていたわけです。英語なんかも、私の子どもの時代に残っていた、兄たちの使った英語の参考書を見ると、やはり返り点がつけてある。

たとえば、

This	is	a	book.
これは	である	一冊の	本
1	4	2	3

のように書いてありました。それでよかったわけです。蘭学事始以来、書物を通じて欧米の文化、学問を吸収しようというのが目的だったわけですから、その目的に合ったやり方をやっていたわけです。

ところが、このごろ、皆さんお困りになっているのではないかと思います。英語などの外国語を音声言語として習わなきゃいかんということになってきました。それは、日本の情勢、世界の情勢が変わってまいりまして、やはりしゃべれないと困る、しゃべれれば非常に有利であるということになってきましたので、いままでの学習法を切りかえなきゃならないということになってきたわけです。ところが、われわれの古い習慣—これは要するに癖にすぎないわけですが、それは個人の習慣ではない。民族の習慣です。社会習慣です。一人の癖でもなかなか直せないのに、民族の癖となるとそれを直すのは非常に困難です。ですから、そういう癖が急に直

るということを期待することは、おそらく間違いだと思います。しかし何とかしてそれを直していかなければならない。それにはどうしたらいいかということを考えているわけです。

いろいろなポイントがありますけれども、実は私、昭和8年から11年にかけて満州の北の方に行っておりまして、そこでロシア語とかタタール語とか蒙古語などを習いました。当時、これらの言語を音声言語として習わないとのっぴきならない状態だったものですから、また学問的な興味も、その点にあったものですから、習ったわけですが、ハルビンに11カ月ぐらいいたらロシア語の会話が困らない状態になった。向こうの言うことは大ていわかるし、こちらもほぼ言いたいことが言えるという状態になったわけです。ところが、満州に行く前には、ロシア語を2年足らず1週間に1回、1時間の授業で、それもそうきょうめんにあったわけではないのですが、少し習いまして、もちろん話せるようにはなりません。字引を引きながら専門の本が何とか読める、そういう状態でした。向こうへ行ったときにはロシア人の言うことが何にもわからない。子どもの言うことでさえ全然わからないのです。非常に情けないと思いました。ところが向こうにいる日本人はどんどんしゃべっておりまして、自由自在に話しているものですから、あんなになるのにはどれくらいかかるのだろうと、心細くなりました。実はそのころ私は大学を卒業して2、3年になっておりまして、自分の英語というものを振り返ってみると、中学校、高等学校、大学と11年ぐらい習っているのに、しゃべれない。読めることは読めますけれども、聞いてもよくわからないという状態でありましたので、ロシア語にぶつかりまして、これはたいへんだ、一体どうなるんだろうと思ったのです。ところが実は、ハルビンで数名の先生をやとって毎日タタール語を聞いておりましたら、日ごとに自分の上達するのがわかるくらいでして、1月ぐらいすると先生たちのいうことが大抵わかるようになって、3か月ぐらいでかなりしゃべれるようになりました。そのとき私は、これはやはり習い方だと思ったのです。11年習ってしゃべれないのに、数カ月で何とかしゃべれるなんてのはおかしい。これはひどくわれわれの習い方に欠陥があるに違いないと思ったのです。

それからいろいろ反省しておりますと、やはり第1に、わからないということは、その外国語の音声になれてないんですね。これは非常なもので、英語を習うにしても、辞典などの発音記号を見て、正確な発音をしているつもりなんですけれども、実は発音記号を日本式に読んでいるわけです。[p]にしても[t]にしても、日本語のp, tで発音しているのです。中学校では、中にはおもしろ

い先生がいました。当時ジョーンズの発音記号がはやってまいりまして、pocket が[pókit]と書いてある。実はこの[i]は非常にlaxな、開いたゆるい母音を表わすものですね。英語にはほかにtenseで狭い短母音の[i]がないから、このlaxで広い短母音を[i]で表わしても、まぎらわしくないわけです。音韻論的見地からあれでよろしいというわけです。ところが私の或先生は、これが新しい発音なんで、pocketをポケットなんて読むのはとんでもないことだ；「ボキット」といわなきゃいけない；「表面」という意味のことばは、「サーフィス」と読まなきゃいけない、などと言われました。あれは発音記号を日本語式に解釈したのですが、しかしそういう発音をしていたのでは英米人に通じないわけです。そういう発音を自分で勝手につくって自分でもそういうふうに通じるし、英米人もそういうふうに通じるものと期待しているわけですが、向こうは全然違った発音をしますからね。ですから聞いてもちっともわからないということがおこるわけです。で、結局ロシア語が非常に早くわかるようになったのは、毎日聞いておりますから、自分でつくったんじゃない生まの、native speakersの発音を聞いておりますから、早く慣れるわけです。ですから皆さんがELECの講習会で英米人の発音をたくさんお聞きになるということは、これはspoken languageとして学習する第一歩であると思います。私は度々そういうことを経験いたしました。たとえばフランス語などは、音声学的研究が大変進歩しておりまして、非常に精密な記号で、字引きを見ても発音書を見ても、書いてあります。ですからあれに合わせて、また音声学書に非常に精密な記述がありますから、それに合わせて発音しながら、これでいいんだと思っておりました。ところがバリへ行きましたらさっぱりわからない。読めることは読めるのですけれども、聞いてさっぱりわからないのです。ところが、1週間ぐらいすると、その全くの雑音の中に言葉が少しずつ聞きとれるようになってきました。そういう具合に慣れればよろしいので、その外国語の生まの発音をたくさん聞かなきゃいけないんです。Native speakersの生まの音声を、あるいはテープのようなものでもよろしいと思いますけれども、たくさん聞くのですね。そしてまたそれに似た発音をしなきゃいけない。こちらで勝手につくった発音でやっておったのでは通じないわけですから、やはり通ずるようになるには、native speakersの発音にできるだけ似た発音をしなければいけないわけです。

それからもう一つ感じましたことは、ロシア語でも多少言語学の本なんか読めるようになっていたわけですから、そう語彙が貧弱であったわけじゃない。ところが、

子どものいうことがどうしてわからないかという、いわゆる基礎語彙が身につけていなかったわけです。むずかしい言語学の術語だとか、そういうものは知っていても、子どもの使うごく卑近な言葉や表現——そういうのを基礎語彙と申しましょうか、単語にしても *idiom* にしても、あるいは *expression* にしても、そういうものはもう覚えである、あるいは知らない、そういう状態なのです。そのためににっちもさっちもならないというわけです。ですから、また振り返ってみますと、やはりわれわれの習ってきた英語というものはそういうもので、基礎語彙ということ、考えてはあるんですけども、やはり非常に不十分であるということを反省いたしました。ですからこれからそういう点をよく考えた学習書、教科書ができる就非常によいと思いますが、たくさん研究をしなければならないので、なかなかそれはむずかしいことです。

基礎語彙とは何かというと、簡単にこれがそうだはいえないような点もあります。ところが私の考えでは、いろいろなことばを調べる必要上考えてきたのですが、大体選び方がよろしければ 3,000 語もいらないうに思えます。2千数百語くらいの基礎語彙を身につけますと、しゃべる方もらくになりますし、聞いてもかなりわかるということがだんだん明らかになりつつあります。実際いろいろな言語を研究し学習することによって、そのことがだんだんわかってきました。

尤も、基礎語彙というものをうまく把握すればそういうふうに外国語の学習が非常にらくになりますが、それをただ知っているだけではだめなのです。反射的に口をついて出るようにならなければならないのです。しゃべるとき、考えているようではだめなのです。また、聞く場合にも反射的にわからなければいけないので、考えてからやるとわかるようではもちろんだめです。

このように、外国語の学習を *written language* の学習から *spoken language* のそれに切りかえるのに、数個の重要なポイントがあると思いますが、実際に具体的にはどういうことをやればよいということになると研究しなければならないことが多いのです。

それから、英語の場合にはもう1つのことがあります。実は私、昭和25年から7年にかけてアメリカに滞在したことがあります。そのころまでは私は英語がしゃべれませんでした。ことにアメリカ人のいうことは聞いてもよくわかりませんでした。で、Ann Arbor のミシガン大学にまいりまして、しばらくしましたら、英語はまあロシア語の場合よりは力があるわけですから、非常に早く慣れました。向こうのアメリカの学生たちは驚いておりましたが、それはかなりの潜在的な力があつたからで、

ただ慣れればよかつたわけです。そのときも同じようにやはり発音に慣れていなかったのが1つの大きな欠陥でした。それで特に電話は、普通の生まの発音とはいろんな点で条件が悪いわけです。振動数の高いオトや低いオトが、電波を経済的に送るために、切ってあつたりするわけです。それで必要なところだけ流してあるので、外国人にとってはありがたくないものです。また相手の顔色・身振や会話の場面も見えません。それで、ふだんの会話には早く慣れても、電話には中々慣れませんでした。1月くらい電話がこわかつたものです。1月くらいしたらやっとわかるようになってきました。

いま申したのは発音の点ですけれども、そのほかにもう1つそのときに感じたことがあります。それはわれわれの習った英語と、アメリカでしゃべられている英語とが、語彙や文法の点でもかなり違うということです。いろんな点でそういうことを経験しまして、これは詳しく調べてみないとわかりませんけれども、どうも私も中学校で習った英語は、いわゆる *British English* ですね、英国英語に片寄つたものだったのではないかと。それからもう1つの点は、*spoken language* と *written language* と申しますが、英語にはそれほど大きな差異はないのですけれども、やはり相当違っているのです。どうも、私たちの習った英語は、*written language* に片寄つていたのではないかというふうに反省されるのです。それはよく調べてみないとわかりませんけれども、とにかく自分の知っている英語と、向こうで話されている英語とは非常に違うのです。だから、自分の使う英語が通じなかったり、結局それが違っているということを見ることが、非常にたびたびあつたのです。そこで私は、*spoken language* としての英語を研究してみたい、自分が知らないものですから知りたい、そういう気持ちを非常に強くもっていたのですが、数年前に ELEC で、何かそういったような日本語と英語の *contrastive study* というものをやってみないかというお話がありましたので、少しずつやっておりますが、英語という現象は極めて龐大なもので、世界中で話されております。そしてそれをかりに英国と米国に限っても——特にインドなどでは大へんな英語が話されていて、われわれいまでもうっかりしているとよくわからないほどですからそういうものを除いて——アメリカと英国だけに限っても、ほんとうの *native speakers* だけに限っても、たいへんな方言がある。英国と米国でも厳密にいうと非常に違っている。それから英語にも *written language* と *spoken language* の区別があります。私はアメリカにいたときにこれはいかんと思って、*spoken language* を習ってやろうと一生懸命になって力を入れて、それで文

章を書きますと、君の英文はあまり口語的すぎる、というのです。書くのと話すのとは、やはり違うのです。英語と一口に言っても、そういう複雑きわまりない現象ですから、それをただそのまま分析することなく研究したのでは、そこに規則と秩序を見出すことは困難に違いないと思いました。口語と文語、あるいは音声言語と文字言語を比べてみますと、ともに研究対象として非常に興味のあるものでありますけれども、音声言語の研究の方を先にしたい。音声言語といっても決して単純ではないんですけれども、文字言語というものはやはり音声言語の上にかぶさってくるものでありまして、音声言語が基礎になっていると同時に、それ自身の伝統があるわけです。文字言語というのは、過去に書かれたものがなくなりませんから、それを見て習うということがおこるので、その伝統が加わる。それがいろんなふうに混ざり合うわけです。ですからそこにあるものは、やはり私の考えでは、規則と秩序に違いないと思うのですが、それが音声言語のよりもはるかに複雑であると思います。そこでわれわれが研究する場合には、やはり音声言語を先にやった方がいいというのが私の考え方です。

そこで私は、いまの英語を研究する場合に、それをやはり分析的に単純化していかないと、結局私の目指す規則と秩序と申しますか、それを明らかにすることができないと思いますので、それで研究対象はまず、アメリカ英語に限る、それも spoken American English に限ろうと考えました。しかし、そういってもアメリカ英語にも方言があります。日本語に方言がたくさんあることは皆さんご存じですけれども、日本語ほどはありませんが、アメリカ英語にも相当あって、特に南の方はひどいのですけれども、やはり East も違っていますし、それから General American といっても、それぞれ厳密にいうと地方差があるはずですから、そういうものをまた一緒にしては規則と秩序を見出すのに困難である。そういう見通しで、ある一人のすぐれた native speaker を対象としてそのことばを徹底的に研究しよう、こういうふうに考えたわけです。ところが、1人の個人のことばといっても決して単純なものではないので、他方言を全然知らないことはない。それからの影響もあるわけです。それから common language あるいは standard language からの影響があるわけです。それからさらに文学語の影響があります。本を読みますから。本にも spoken language に近いものもありますけれども、また written language としての特徴が特に濃厚なものがある。いわゆる口語と違う表現、そういったものが、個人のことも加わっております。だからそれらをすべて同じレベルにおいて研究していたのでは、とても規則と秩序を見

出すことができないだろうというわけで、研究するときには特にそういう点に気をつけて分析的に考察するというをやっております。

それでたとえばどういうことが出てくるかということ、2, 3 具体的な例を挙げてお話ししてみたいと思います。音声言語は文字言語と比べて、いま申しましたように、対象として研究するのにわれわれにとって有利であるというほかに、特に過去の言語——たとえばギリシャ語やラテン語などには厩大な資料があります。わが国でもたとえば源氏物語にしても、あるいは万葉集にしても相当な量があります。しかし過去の言語というものは、どんなに厩大な資料があっても、それだけであります。それを全部調べ上げて、concordance をつくったとしても、たとえばそこに出てこない単語が当時のことばになかったという保証はないわけです。そういうことはわからない。そういう concordance に出てくる以外には用例が確かめられない。ところが、現代語というものは、これは、こういうことがあるかと native speakers であるインフォーマントに尋ねれば、そういうことは知らない、という答えが出てきます。それからこういうふうに使えるか、ああいうふうに使えるかと、どんな例でも思う存分尋ねることができる。それからこういう規則があるんじゃないかと思っても、たとえば古代語ですと、その規則が正しいかどうかを確かめるよすががありません。ところが現代語ですと、話している人を対象にしてやるのですから、それによって自分が文なり何なりをつくってみて、それでいいか尋ねることができる。間違いなら違う、よければいいというふうに、落第したりパスいたしますから、それだから自分の立てた仮説——一応規則と考えられるもの、それをためすことができる。いわば自然科学における「実験」のようなものです。ただ実験ができるのは、現代の spoken language をおいては。過去の言語の研究では実験ができないということです。そういうようなことがありまして、私は実はいろんなことばを研究しているのですけれども、英語もやってみたいと思い、ELEC からそういうお話がありましたので、それで研究しておるのです。

また1つには、たとえば満州語とかアイヌ語などを研究いたしましても、そういう言語の研究家というのはほとんどおりませんので、相当な発見をしたつもりでも、それがいいとも悪いともだれもいつてくれないわけです。批判がない。いわば甚だ張り合いのないことで、批判によって研究を改善することもできないわけです。英語ですとすぐに反響があって、悪ければすぐにたたかれますから、これほどありがたいことはないわけです。建設的な批判を受け得るだろう、そういう考えもありまして、

英語を少しずつ、研究しているわけです。

そこでたとえばどんなことが明らかになるかと申しますと、これは実に Ann Arbor にいたときに気がついたことですけれども、たとえば日本語で「海」という意味の単語にあたる英語は、私たち中学のときから sea だと、そういうふうに習ってまいりまして、そのつもりでいたのですが、実は Ann Arbor におりますときにアメリカ人は、ocean と言うということを発見したのです。それで非常におもしろく思いまして、ocean というのをわれわれは、「大洋」なんて訳して、ただ普通の「海」という概念と一致しない単語だと思っていたのですが、どうも「海」を ocean というらしいので、ちょっと調べてみたら確かにそうなのです。それ以来 2, 3 調べておりましたところが、やはりアメリカでは、われわれが「海」というのは sea といわないで ocean という、そういうことがわかってきたわけです。そこで、これは私としてかなり自信があったものですから、ある機会に、ある先生方にそのお話をしたのです。そうしましたら、いやあそんなことはないだろう、やはり sea です、とかそれはもう一度調べ直した方がいいんじゃないですか、など言われました。それで私は、それではひとつやってみようと思って、実はこの ELEC の先生方その他をしらみつぶしに調査いたしました。それで 46 人調べたのですが、その内訳は、アメリカ人が 39 人、カナダ人が 1 人、英国人が 5 人、オーストラリア人が 1 人です。アメリカ人で ocean だと答えた人は、39 人のうち 37 人です。私の質問は、こちらからの誘導尋問にならないように、たとえば「あなたはうちで家族と非常にくつろいだ状態にいるときに、次にいう 2 つの表現のうちどちらを使いますか」たとえば to go swimming in the ocean と言うか、to go swimming in the sea と言うか、そういうふうに尋ねたわけです。あるいは、You can see the ocean over that way. と言うか You can see the sea over that way. と言うか。それで、ocean だと答えた人が 39 人のうち 37 人、sea だと答えた人は 2 人あるのです。そのうち 1 人は、実は、ほかのアメリカの先生たちが非常に unnatural な、affected な英語だといわれている人でありまして、1 人はマサチューセッツ州 Worcester の出身です。Ocean だと答えた人々の出身地をみますと Honolulu, Seattle, Yakima, Berkeley, Los Angeles, Salt Lake City, North Dakota, St. Paul (Minnesota), Hempton (Iowa), Milwaukee, Detroit, Delphos (Ohio), Cincinnati (Ohio), Memphis (Tennessee), Birmingham (Alabama), North Carolina, Baltimore, Rochester (New York), New York, Long Island, Portland (Maine) といったぐあ

いで、ほとんど全米にわたっての人たちが ocean と答えている。そしてそればかりでなくて、sea は poetical だ、とか、すこし literary だ、とか、ときにはそれは British English じゃないか、などと答えています。

これに対して英国出身の人は、全部そろって、sea と答えています。どうも「海」は英国ではやはり sea なので、アメリカでは ocean らしいということがわかりつつあるわけです。それからおもしろいのは、英国の New-castle 出身で、のちに California に移って、そこに長く住んでいたという人が、非常におもしろい報告をしているのです。「私は以前には sea といった。ところがアメリカに来てから ocean というようになった」そういうふうにはっきり答えています。これは厳密にいいますと、言語地理学的にしらみつぶしにアメリカもイギリスも全部調べなければいけないのですけれども、そういうことはやる余裕がありません。しかし大体この調査によっても、ほぼアメリカ英語は ocean、イギリス英語は sea だといえるのではないかと思います。それはもちろん口語としてですね。Written language なら別なんです。それからアメリカ人は written language としての sea ということばを知らないということは絶対ない。これはよく知ってるんです。ところがどうもそれは感じとして poetical だ。多少 literary だ、ということです。それが私のいう口語と文語の違いなのですがこれがその一例です。

そういうわけで、とにかく同義語と申しまして、決して完全な同義語はない。何かの stylistic な connotation が違うので、アメリカ英語では、sea はそういう poetical な connotation をもっているようです。たとえば、The sea is beautiful tonight. などというのはけっこうだが、The ocean is cold today. という方がいいというわけです。入って泳ぐのに冷たいようなものは sea ではなくて ocean なのです。ささいなことですが、やはりそういうことを知っていれば、アメリカの詩とかあるいは文学を理解するには一層役に立つわけです。

それから、いろんな例がありますけれども、たとえば 4, 5 年前に発見したのは、wind と「風」の違いですね。これは私中学のときから wind=風、と思っていたのですけれども、調べておきますとこれはイコールじゃないことがわかりました。実は日本語の単語と英語の単語が 1 対 1 の関係で合うことはまずないと思ってよろしい。ですから当然のことで、驚かないんですけれども、wind と「風」について、どこが違うかということはよく知らなかったわけです。どういうふうに違うかと申しますと、日本語では「風」といいますと、「熱い風」「寒

い風」「涼しい風」「暖い風」いずれでもけっこうですね。これは実は単語の意味の1つの研究方法でして「文脈的機能」と私がいつている——つまりどういう単語と結びつき得るか、統合され得るかという、そういう点を調べながら攻めていく。もう1つは「場面的機能」と申しまして、どういう事物を表わし得るかということですね、その両方から攻めていくのです。単語の意味の研究をしますのに、これら2つの機能は互いに裏はらをなしている、私は想定しているのです。それは互いに矛盾するものではありません。つまり文脈的機能が違えば場面的機能も違う。そういう想定、すなわち assumption なんです、そこで日本語では「風」という単語の文脈的機能は上述のようです。

そこで、英語でもそれを試してみたのです。ところが hot wind, cold wind というのはけっこうだが、cool wind, warm wind はちょっとまずいというのです。Compatible でないというか、こういうふうに結びつけるのはあまりよくないというのです。それじゃどういったらいいかと尋ねたら、cool といえば breeze といいたい、warm といえば breeze といいたい、wind では困る、との答えでした。尤も、そういうのは決して鉄則じゃないので破れるんです。詩なんかでは平気でこういう規則を破ります。しかもそういう破格的な言い方をして、そして効果を出すのです。ですから詩とか文学をお読みになって、cool wind という用例があるからそんな規則はない、とおっしゃっても、それだけではだめなのです。それは informant についてのそういう非常に分析的な研究で明らかになるので、書いた例がいくつかあるからというだけではだめなのです。

そこでだんだんわかったことは、やはり英語でも、これは前もってわかっていたのですけれども、hot と cold は「不快」に属する感覚、warm と cool は「快」に属する感覚を表わします。これは日本語でも同じですね。厳密に申しますと、多少は食い違っています。しかし大体それでよろしい。そうすると、私の想定では、warm とか cool は「快」を表わす形容詞ですから、それと wind はつかない、というのは、wind は「不快」なんじゃないかという想像がされてきます。そこでさらに調べてみますと、やはりそうなのです。Wind はただの風じゃないのです。不快な風なのです。Breeze は快の方の風なのです。ですから日本語としては両方とも「風」なのですが、breeze を「そよ風」というのは、実は厳密に言うとは合わないのです。「そよ風」というのは文学的な単語ですから、私たちの普通の文体的レベルの基礎語彙に属するのは「風」ですね。ところが、日本語の「風」というのは neutral なものです。快でもなければ

不快でもない。どちらでもよろしい。日本語の風というのは、そういう快、不快に関しては neutral です。ところが英語の wind はそうじゃない。不快の方だ。快のものは breeze だ。ですから英語の wind と breeze と2つで日本語の「風」の領域を受け持っているとしてよろしいわけです。

そこで、そういうことが文脈的機能の研究から想像されましたので、さらに informant について、その内省すなわち introspection を尋ねてみたところが、やはり wind は rather strong, unpleasant, undesirable なものだ；breeze は, something pleasant and desirable で, usually soft, gentle, caressing to the skin だと報告をしている。したがって strong wind, fierce wind は普通の表現だ。ところが breeze については、strong breeze ということはいわない。かりに朝は全く風がなかったのが、午後になってそよ風が吹き始めたというんだったら、a strong breeze といえないことはない。それは、歓迎される風ですね、かなり強くても。歓迎される風だから breeze と言える。そういうような報告をしております。

それからもっとおもしろいのは、たとえば The flag flaps in the wind. The flag flutters in the breeze. と言うというのです。Flap というのはバタバタですね。それから旗は breeze には flutter すなわちヒラヒラ或いはユラユラという表現がうまく合う、と言います。それから winter wind を言い spring breeze というのがいいとも言います。

そういうようなことがありまして、もろもろのそういう観点からやはり wind と「風」は同じではない。そういったことがわかってまいりました。

それからたとえば、私どもがごく普通に何でもないと思っていたことが、文語的だといって直された例を2、3申しますと、much money とか、many books です。

私たちは「たくさん」と言えばすぐに many または much と訳する癖があります。中学校の時代から I have many books. でやってきたわけです。ところが、少なくともアメリカ英語では many とか much というのは literary だというのです。場合によっては foreign でさえあるというのです。外国人が使うような表現だという。それじゃどういふのが口語かということ、a lot of money, a lot of books が口語的であるわけです。そういうふうにいわれると、早合点して、いつもそういくかと思うといけないうのです。これは非常にむずかしいので、いろんな点で徹底的に研究しなきゃいけない。たとえば、How much? とか、How many? というときには使う

—p. 23 へつづく—



## 日本人と国際語

前田 陽 一

きょうの題の「日本人と国際語」と、なぜ英語と叫ばないで国際語としたかといいますと、国際語といえば今日では英語は問題なく一番の国際語で、それからかなり離れますけれども、それに続くのがフランス語なわけなんで、さらにそれに続く国際語はスペイン語、ロシア語等でしょう。国際語というのはまず定義しなければいけません、「国際会議とか、それから外国人が一番よく話すことば、外国語として一番よく話されていることば」というような定義をしたらいいんじゃないかと思います。だから違った国、たとえばいま問題になっているチェコの人とわれわれが話す場合には一体何語で話すか。要するに両方のことばをお互いに知らない場合、要するに国際関係で、ことにその国の人以外の人でも一番外国語として学んでいることば、そういうのを国際語と言っているのではないかと思います。

そして、これはかつては、ヨーロッパでは、キリストの出た前後のころは、やさしいギリシア語が地中海世界全体の国際語だったわけです。だいたいあとになってからラテン語がだんだん広まって、中世はずっとラテン語がヨーロッパの国際語だったわけです。それから今度は17世紀の終わりから18世紀にかけてはフランス語がヨーロッパの国際語だったわけです。その以後19世紀からだんだんそれぞれの国の国家主義が盛んになってきて、それぞれ自分の国のことばでやるようになりますが、それでも国際間ではフランス語が優位だったわけです。そして第一次大戦が終わるころまでは、フランス語が第1、英語が第2という状態でした。

そのころ私が実際に感じ取ったのは、私は中学の1年のときに、私の父が、いまのILOの日本の政府代表としてジュネーブに3年ばかり常駐したので、私、中学1年から3年までスイスに連れていかれたのです。そのとき私の父が日本の代表としていろいろ会議に出て発言するときにぼやいていたことを思い出します。それはどうということかということ、その時には英語とフランス語が公用語だけれども、フランス語の方が圧倒的に多くて、英語

を話すのはイギリス人かオーストラリアとかカナダといったようなイギリス連邦の国、要するにイギリス語を母国語とする人しか英語を話さない。だから自分みたいに外国語で苦労して話す仲間がいないというわけです。ところが、フランス語の方はいろんな国の人が話すから、下手なフランス語がいくらでも通用している。だから自分もフランス語だったらよかった、ということをおやじがぼやいているのを聞いたことがあります。そういうふうに、第一次大戦後まではまだフランス語の方が国際社会では通用していたのです。

ところが、今度の戦争のあとは問題なく英語が第一番になっちゃったわけです。トインビーの説なんかによりまして、おそらくかつてのヘレニスティック時代のギリシア語みたいな地位に英語はここしばらくなるのではないかということを書いてありますが、ヨーロッパでさえ英語の勢力が非常に強くなったわけです。ましてわれわれの住んでいるこちらの方は、世界でも一番国際語として英語がのさばっているところですよ。今日の国連とかユネスコでも英語がもちろん一番よく使われていて、その次がフランス語で、その次に使われるのがスペイン語なのです。日本では非常にスペイン語というのはやる人が少ないんです。ドイツ語よりはるかに少ない。しかし、国際間ではスペイン語は非常に大事な国際語です。ということは、南米にたくさん国があるからです。そういう国の数が非常に多い。それからまた、たとえばアメリカなんかでもちょっと意外なことです、アメリカで何語が一番外国語としてやるかというと、ちょっと考えるとフランス語かドイツ語をやろうなものです、一番数の多いのはアメリカでもスペイン語です。これはおとなりだということもあります。そういうふうにスペイン語は、日本にいたんじゃわからないほど、国際社会の中では重要な国際語になってます。それからその次は政治的な理由でロシア語ですが、ロシア語をやるのはほんとうにソ連圏の方だけになるわけです。それからドイツ語は学問の世界ではまだ非常に重要なことばですが、国際

会議その他ではほとんど聞かれません。ドイツ、オーストリアの代表くらいしかドイツ語を使わないわけです。それから最近著しい現象は、おとしにあったユネスコの総会の決議で私もその総会に行ったのですが、アラビア語が新たにユネスコの公用語として入ることになりました。この秋にもまた総会にまいります、今度はアラビア語というものに初めてぶつかなければならないわけです。もちろんわかりませんが、このアラビア語が入ったということは、結局アラビア語を話す国の数が多いということです。人数でいえばアラビア語を話す国を全部集めても日本と同じようなものじゃないかと思いますが、しかし日本はたった1票ですから、当分日本語を国際語にしてもらう望みはないと思いますが、アラビア語は今度なるわけです。しかし、これももちろん全面的ではないので、ということは、全部のアラビア語で書いたり通訳したりするとたいへんなお金になりますから、部分的なのですが、とにかくアラビア語が入ったということは著しい現象です。

しかし、いずれにしても、アラビア語はちょっと部分的に入れられたとみるべきで、今日の国際語というのは英語にしろフランス語にしろスペイン語にしろロシア語にしろ、全部印欧語族に入っていることばです。ですから国際会議、お互いのことばを知らない場合に、何か外国語で話すときにはどうしても印欧語族で話さなきゃならぬ。だからそうでないわれわれは非常に損なわけです。

## I. 英仏等の国際語の使用に際して、日本人は読むこと以外では、他の諸国民より不得手であるように思われる

これでだんだん本論に入ってまいりまして、主に英語とフランス語とについて申しますが、大体国際語で日本人が話すときは英語が一番多いわけで、たまにフランス語ということですが、大体にあって正直なところ、いままでのところはほかの国の代表に比べてへたなんです。日本人は言うべきことをたくさん持っているのにことばがうまくいえないために国際会議では何かしょぼりしていることが非常に多いのです。しかし、たまにはそうでないことがあって愉快なこともあるわけです。たとえば一番愉快だったのは今年の2月でしたか、3月でしたか、ハワイに行ったんですが、これは日米間の社会科学人文科学の共同調査を組織するために行ったわけですが、そのときに大河内総長を団長にして一ツ橋の都留さんと、ICUの前の学長だった鶴飼さん、それと私とが日本の代表、アメリカからはジョン・ホール教授その他日本学者を主とした人たちが来まして、そして議論したのですが、

そのときだけは、かつて長い国際会議の経験であのくらい愉快な気持を味わったことがないんです。ということはそのときは明らかにわれわれの英語の方が彼らの日本語よりうまいんですね。都留さんなんて高等学校を出てからずっとハーバードで勉強した人で、大河内先生もあのくらいのお年の先生にしては充分英語がお得意になって、ちゃんと英語で議長をされたわけです。そのときはほんとうにこちらの方が語学的に優勢で、日本語でやろうと英語でやろうと、どんどんこちらがいろんなことをいって愉快でしたが、そういうことは非常に珍しいのです。大体日本人はそういう国際会議やその他で非常にほかの国民に比べてへただということは定説だろうと思います。そこで、なぜそういうことになったかという原因を考えてみたいと思います。

## II. その原因としては

### 1. 従来の読み中心の教育法

まず第1は、これは世の中の常識みたいになっていて、それだからこそのELECのような事業のためにお金を吐きなければいけないと思う人がたくさんいるくらいに新しい教え方を考えなきゃいかぬということが常識になっていたのです。いままではただ文法中心で、そして判じものみたいに解説して訳す。訳すことばかりで、文法と字引きでもって訳していく。パズルを解くように訳していく。そういうことばかりやってきたから、読むことは一応英語の文献が続いても、全然実際の役には立たないということが定説になっているわけです。戦前の教育が読み中心で、とにかく英語を日本語に訳せばいいということばかりに集中してきた、したがってこれについてはことにわれわれの教養学部なんかは一番しょっちゅう責められてるわけで、大学、ことに東大の入学試験なんかで訳読中心だからいかん。それだから高等学校だってそればかりやらなければいけないというわけで、近ごろのそういうことを憂えておられる方は、われわれの顔さえ見れば、お前らどうしたんだというようなことを言われるわけです。ですからとにかく従来の教育法、それから大学の受験等ですね、読み中心だったために役に立たないんだ、これは確かにある程度ほんとうです。

しかし、実は問題はそれほど簡単ではないのです。そのほかいろんな日本独特な理由があって、日本人は外国語をしゃべったり書いたりすることが不得手になるわけです。それをよく知ってないと問題の解決にならない。ということは、たとえばこのELECで一生懸命やっているような方法、これはもちろんいままでに欠けていることだから大いにやらなければいけません、ただそれだけやれば万事オーケーというものではない。それももちろん必要条件ですけどもそれだけじゃないのです。そ

れをよく承知しないと、せっかく皆さんも暑い夏休みを犠牲にして勉強されて、これさえやれば、あとすべて解決とお思いになると、実はそうでないんです。そのほかにもわれわれが取り組まなければならないことがたくさんあります。

## 2. 日本語の構造が異なること

これはさっき申しましたように、英語にしろフランス語にしろ、今日の国際語はみんな印欧語族です。だいたいこのごろヨーロッパで語学教育が戦後は非常にようになってきてます。やはりこういう新しい方法です。いま皆さんがやっている方法はやはり、いろんな形で取り入れられていて、たとえばフランスにおける英語教育、ドイツにおけるフランス語教育ということもこのごろは非常に進歩しております。しかしそれでもやはり普通に学校で外国語をやった者はそんなにしょべれないのが普通です。それで向こうへ行って、向こうの人に会ってみるとわかりますが、フランスでちゃんとリッパな大学を出た人だって英語をろくにしょべれないフランス人はいくらでも、むしろその方が多いわけです。アメリカ人だって、フランス語をしょべれるアメリカ人というのはそんなにたくさんいません。だから学校だけで、ことにアメリカなんかはほとんどインテリはみんな大学を出ているわけですが、そうかといってフランス語やスペイン語がしょべれるわけじゃありません。だから普通に大学を出ただけではそんなにできやしないのです。

ところが、国際会議なんかに行くと、代表は一応みんな何かやりますね、しょべってます。フランス語や英語は少なくともわかるし、しょべっているし、国際会議へ行けばできる。それはどういうことかということ、何といっても同じ印欧語族で、ことばの構造が似ているから、いざとなれば早いわけです。ほんとうに耳や口の練習を、要するに彼らこそELEC式の方法さえやればいいんです。

ところが、われわれの場合は実は耳と口、音だけの問題ではないのです。構造が全く違う。その構造たるや実に深刻な違いでしょう。皆さんは生徒に教えながらおわかりのように、まだ皆さんは高等学校の先生だからいいけれども、中学の先生はずいぶん苦労されていると思います。日本語しか知らない子どもに対して英語を教えるというのは、全くちぐはぐなことばを教えなきゃならない。一々冠詞がどうの、数がどうのということは皆さんにいうことはありませんが、一番感じていることで1つピックアップして申しますと、関係代名詞がないということです。これはたいへんな違いです。私は、自分一人でいるときは日本語でものを考えますが、英語やフランス語で話してるときには、その瞬間はフランス語や英語でも考えるわけです。そうしなければ早くしょべれませ

んから。そうすると私は同じことを日本語で考えることもあるし、フランス語や英語で考えることもあるし、それからしゃべるわけです。そのときの自分の精神状態を自分で反省して批判してみることがよくあるのです。違うんです。ぼくの頭の中に自動車のギヤみたいなものがある、ギヤをぐとこうやると英語になるし、こうやるとフランス語になるし、こうやると、日本語になるわけです。日本語のギヤのときは全く頭に日本語しか出てきません。そのギヤの違いの問題ですが、英語、フランス語のときに関係代名詞を使って話す場合に、どういう現象かということ、ぼくは自分の感じでそういう感じがするのですが、ちょうど帽子をかぶって歩いていて、あるとき帽子を脱いであるところに載せて、他の場所へ行っていろんなことをやって、そしてまた帰ってきてその帽子を頭にかぶせる、というような感じがするのです。関係代名詞を使ってやると。何か主文章を言っというて、そして主文章でいいかけたことを、帽子をここへ置いて、そして今度は別のことをいって、帽子の批評か何か別のことをやっちゃって、それからそれがすんだらまたもとへもどって、さてこの帽子は、というわけでその帽子へもどる。そういうことをやるような感じがするのです。それが英語、フランス語でしゃべるといくらでもできるわけです。何か言っというて、そして途中で、あ、これはもう少しこまかくわき道で説明する必要があるな、そのままずっといっちゃったんじゃ誤解されるから、そのいま言ったことをちょっと訂正して説明してはっきりさせる必要がある。そのために、ちょっと待って下さい、と置いといて、これはこうです、とやる。そういうことができるのです。従属文を使ってやれるという、これはたいへんな構造の違いになるわけです。ことに議論しているとき、論戦しているときなんかたいへんな違いです。日本語の場合は、何か言い出したら、とにかく終わりまで言ってしまうなければならぬ。そこで少し条件をつけたりなんかすることは非常にやりにくい。終わりまで言っちゃって、肯定か否定か疑問かにしなければならぬ。ところが英仏のときには、それを非常に精密にし得るわけです。だから非常に議論のときに便利です。

ただ、そういう問題についておもしろいのは、最近ではコンピューターなんかが進んできて、だんだん論理も数学とか自然科学と共通点が多くなって昔のように、ただ言語を中心とするアリストテレス式な三段論法的な論理はもう古くなっちゃっているから、そういう意味ではほんとうの先端の論理では日本語でもかまわないわけです。ということは、ご承知のようにいまは、機械でも何でも二分法でしょう。だからイエスかノーでかまわないのです。途中で何か入れなくなっちゃって、これでもってポンポ

ンいけばいいんですから、おそらくそういう意味ではこれから先の時代にはだんだんそういう不便はなくなります、いままでは何といっても西欧語が国際語として世界を風靡していて、それがギリシア語時代のアリストテレスの形式論理学の上に立っている。これも私よくいうことですが、ユークリッドの幾何学と、アリストテレスの論理学と、それからギリシア語の文法と、この3つが同じギリシア人から出発して、それがずっとヨーロッパ人の論理と言語の世界を支配している。それが全く独特の非常に複雑な微妙な精密な世界であるために、それと全く違った性質の日本語の構造でやるわれわれはことごとくに食い違うわけです。ですからそういう点でそういう従属文を、まあ従属だけを1つの例に取りますけれども、従属文をとって、どんどんそういう議論をやることになれた者と、従属文を使って議論することになれない者とは議論がかみ合わないのです。それが非常に困難です。ですから構造というのは、ただその構造の違いをいろいろ覚えてしまえばいい、ちょうど高等学校で、生徒たちに、ここのところはこうだったということをわからせればいいということじゃなくて、頭の、論理の発展の文章のつくり方の構造まで普段と違ったことを外国語でやる時にはやらなければならない。そこで構造の違いということはいへんな問題があるわけです。

### 3. 文化的背景の異なること

これをたとえば自然科学の場合とか、技術の場合、あるいはある程度までの商売の場合ですね、こんなような場合にはだんだん日本だって日に日にアメリカその他の高度の工業社会と同じになってきて、ヨーロッパなんかと比べれば部分的にはずっとこっちの方が進んでいることもたくさんあるわけです。そういうわけで、科学技術、経済機構、そういうものは日に日に近くなってくるわけです。ですからそういうところではだんだん問題はなくなります。しかし経済でも、すでに経営とか人的関係とか雇用関係とかいうようなことでいろんな食い違いがすでにありますし、さらに今度は政治になってくるとまた違いますし、それからさらに人文科学の分野、文学とか芸術とか、あるいは人の心、気持ということになってくると、この長い間の文化の背景の違いというものはいへんなものなのです。普通は、目に見えているところがだんだん西洋と近づいてきているから、何か同じような気がするけれども、同じ機構とか、同じ機構を動かしている人間の心は非常に違っているのです。

それは少し根本的なことから言いますと、たとえば西洋ではご承知のようにキリスト教的な考えが長い間支配して、今日ではキリスト教を疑う人もずいぶん数になりましたけれども、何といってもキリスト教的な考えが

基本になる。反対する人はそれに反対するわけです。ところでキリスト教というのはたいへんな宗教で、これはユダヤ教も、そういう意味では回教も同じですが、ユダヤ教、キリスト教、回教、要するに西アジアからずっと向こうの方にかけての人たちは、人間をもっとえらくしたような、人格神、われわれと一番似たような神さまがあって、それがあるときに「エイッ」と言ったら無から有が出てきて、この宇宙ができてきた。要するに宇宙の全体の外に別に、あるいは上にそういうものがいて「エイッ」といって宇宙をつくっちゃった。その宇宙の中では人間が一番神に近くて、えらくて、そしてほかの人間を支配すべく使命を与えられている。われわれ東洋の伝統から考えたら大それた人間観、宇宙観があるわけです。そのために西洋人というのは、ことに最近数百年の間ものすごく活動的で、何かあればどんどん環境を変えていくという態度に出るわけです。環境に順応するよりも、環境を支配するというような考え。

ところがわれわれ東アジアの伝統というのは、人間ばかりか、神さまでも何でも、大宇宙の中から出てくるものです。それから、仏教の宗派によってはそういう人格神などというものも存在しない。全部が大宇宙の中にあるというような考え。これは仏教は、インドのような環境のひどいところで生まれたせいもあるんでしょうが、むしろ環境に順応することを考えるわけです。そういうような根本的な宇宙や自然に対する見方が違う。

また、われわれはずいぶん長い間高度の社会生活、しかも狭いところでずっときたから自分というものよりも、まわりにいる人たち、そちらの人の心の方を非常に気にして、自分のまわりの人たちの気持との関係をできるだけ摩擦ないようにするということを心がける。ところがヨーロッパ人の方はさっきのような宗教とも関係して、それぞれ自分というものをまず確立して、そして権利義務という関係でいこうとするというような、根本的に人間の行動の根源にあるようなところで正反對みたいな傾向があるわけです。その違いがいろんなところに出てくるわけです。それがこのごろのように外に現われているものが同じように見えるとちょっと気がつかないけれども、大事なことになってくると、そういうものの違いでもって何だかわけがわからないということになります。

そういう人間の心とか、学問でいえば人文科学とか芸術とかいう面になってそういう違いが現われてくるので、皆さんもこれからたとえば英語を勉強に外国留学の機会ももたれるかもしれませんが、その結果こういうわれわれにとっては困った現象がおこります。外国に留学した場合一番みじめなのは英語やフランス語の先生なのです。それをご存じならば行ってから神経衰弱にならないです

む。数学や物理とか理科の先生は行ってもすぐそんなに困らない。少し英語ができればすぐ仕事ができるのです。通じるんです。社会科学がその次です。それから今度は哲学とか歴史。ところが一番かなわないのは、われわれ外国語をやっている者なのです。ということは、ことばで、しかもことばそのものをやるわけだから、普通の人間より以上のことをやらなければならない。ことに文学に至っては、きまりきったことばじゃ文学にならないわけです。ことばというものを新しく使わなくちゃいけないわけなので、本に書いてないようなことをしなくてはいいけないわけです。ですから外国語や外国文学をやる者が一番いい構造の違いとか、文化的背景の違いということが一番深刻にくるわけです。そのために外国へ行けば、大がいます、たとえばアメリカにおける英文学の先生というのはほかの学者からばかにされるわけです。何だあいつは、英語の先生だって言うのにだらしがないじゃないか。さっぱり向こうの学者と付き合いもできないじゃないかということで、それで非常にみじめになって神経衰弱になる率が一番多いのです。だからこのことをきょうのお話でよく皆さん心得られて、これは本質的にそうなんだから、何も自分がダメなんじゃないから悲観するに及ばないということをよく心がけていただきたいと思います。

#### 4. 国内では日本語で用が足りること

それから今度は、これも日本では割り合いにみんな気がついてないことです。国内では日本語で用が足りること、ということです。これはあたりまえなように思いますが、実はこれはたいへんなことなのです。自分のことばであらゆることが、まあ外国人との折衝とかそういうことは別ですけども、少なくとも読むぐらいだれだって外国の文献を読みますけれども、しかし外国語を書いたりしゃべったりしないで大体のことは、あらゆる分野についてもできるという国は世界中にあまりないわけです。ほんとうに先端にいつている、要するに西ヨーロッパと東ヨーロッパと北米と日本でしょう。南米でも、一体どの程度全部スペイン語でできるか。要するに先端をいつている先進工業国、それだけが、それも同じヨーロッパでも、たとえばオランダとかスエーデン、ノルウェー、ポルトガルとかになると、あそこらの人は大が、ドイツ語やフランス語や英語なんかみんなできます。ということは、自分の国の国民が数百万しかいないから、全ての文献が自分のところにはないわけです。それから部門によっては自分の国に専門の学者がいないから、となりの国に行って勉強しなければいけないということになるわけです。ですから日本のように全部日本語でできるということはたいへんなことなのです。それができてい

るのは、大体いまいった英、米、仏、露をはじめとして印欧語を話す国、それとあと、おそらく日本と、日本の近所の中国と、北朝鮮と韓国それぐらいなものです。要するにわれわれの世界、黄色人種と（黄色人種でもベトナムなんかどのくらいできているか疑問ですが）ヨーロッパ、北米というところぐらいだけが自分のことばでやっている。あとは、ヨーロッパでも小さい国は何か他の言葉をやらなければならない。しかしこれはことばが似ているから、さっき申したような理由ですぐできる。それから今度はインドから先、ずっと向こうになりますが、インドなんかひどいんで、いまでも大学でもってインド人がインド人の学生に英語で講義しているわけです。大学になると英語でやっているわけです。ということは主なことばが14種ある。ほんとうはヒンズー語にしたいんだけど、そうするとほかのことばの者が反対して、結局いまではまだ共通語は英語なのです。小学校のときにはその地方のことば、それから中学になると、ちょうど日本の中学、高等学校みたいで外国語として英語を習うけれども、大学へ行くととたんに急にみんな英語になっちゃうのです。そのために落後者も非常に出るらしいのですけれども。それからインドから西、（西でも古い、イランとか、ああいうようなところではいま一生懸命になって日本のまねをしようとしているらしいけれども）とか、ことにアフリカはほとんど全部みんな英語、フランス語を使わないと、少なくとも高等教育は間に合わない。そのために、国際会議に行くと、大部分のアジアの国とアフリカの人たちは、いまここで2と3にいった問題、言語構造が違うということ、文化的背景が違うということ、その点については日本と同じ立場にあるけれども、4の点が違って、少なくとも高等教育から先は英語なりフランス語でやる。それからアフリカに至っては小学校からフランス語なり英語でやるのです。だからアフリカ人のフランス語なんかものすごくうまいです。目をつぶって聞いていたら顔の色が黒いのなんかわからない。インド人の英語よりはるかにアフリカ人の英語やフランス語の方がうまいです。ということは、小学校から、自分の国にしばしば字がないですから、学校へ行って字を習ってもフランス語でやるということなのです。

これについてはおもしろい話があって、あるとき大西洋を飛行機で横断したんですが、そのときにアフリカのマリという国の副大統領、大臣たちの一行がいたんです。その連中がフランス語しかできなくて、英語が通じなくて、ぼくは通訳したりなんかして仲良くなった。そうすると、話しているうちにとなりにいた議員さんが、あなたの商売は何だというから、ぼくは大学でフランス語を教えているといったら、喜こんじゃって、いや、ぼくも



ういうことば以外のことで悟らせることが非常にうまい。それからことばをいうときでも、そのものずばりと言わないで、暗示を与える。それから、かなり違うことを言っても、あの人はこういう場合にこういうことを言ってんだから、実際はこうだろうということを考える。そういう術が非常にうまい。

そういうふうなことばというものの意味が非常に違う。私に言わせれば、第5に、最後に書いたのですが、これが一番大きいのです。ですから、少し皆さんのように英語の専門家であって、単に普通の観光客の相手をする英語とか、そんなようなことじゃなくてほんとうに深いことを話し合い、複雑なことを議論し合うところまで心がけておられると思いますが、そういう場合にまず一番の難関はここにあるわけです。ここでとんちんかんになるのです。ことばというものの使い方が違うから、当然こういう返事がもどってくると思うと、違う返事がもどってくる。耳がだめだということも、実はそれがずいぶんある。日本語ならこういう返事がくるだろうと思って待っていると、全く見当の違ったものがくるから、想像もつかないから、耳が悪いせいだと思って聞き返すわけです。だからこのことばそのものの意味とか、役割とこととの違いが非常に大事です。さいわい日本も戦後は民主化してきて、だんだんものをはっきりずばずば言うようになってきています。たとえば、「そのものずばり」という表現が非常におもしろいと思うのです。ずばりというと、何か悪い、ギクッとするような感じが入っております。前の使い方になれている人にはそういう感じがするわけです。ともかくだんだんいまの若い人はそのものずばりいうようになってきたわけです。こうしてだんだん近づいてくるとは思いますが、まだまだ違います。

ですから、単に読み中心の教育法がいけないというだけではなくて、これだけ非常に日本特殊なたくさんの難点があるわけです。ですからそれを理解した上で問題に取り組めば実はわれわれ外国語の教師としてはその方がおもしろいわけです。単に耳と口だけだったら、そのうちにテープレコーダーとか何か機械にかわれちゃっても仕方がないわけで、大して知的におもしろい仕事じゃないわけです。だから耳や口のことはもちろん必要なので、ミニマムな条件でやらなければいけません、実はそれはイロハのイなので、それから先にやるのがたくさんあるわけです。

### Ⅲ. その打開策としては

#### 1. 教育法の改善(読み以外)

ですから打開策としては、最後に簡単に申しますが、まず教育法の改善、読み以外のことをもっとしなければ

いけない。これはELECに来てらっしゃるんだから、そういうことを大いにやらなければならないことは既にお分りのことと思います。

#### 2. 読みについては、訳しにくいこまかいズレに留意すること

それから今度は、読みについても、従来の訳読だって決してばかにすべきものではないと思う。ことに高等学校の学生の上級ぐらいになったら、やはり訳読だって意味があるので、これだけ構造が違い、文化体系が違い、そしてことばの役割が違う言葉の間の訳というのはたいへんな知的な作業なのです。ことにきまり切った法律の文章だとか、技術のものは別ですが、文学とか宗教、哲学といったようなそういう一番ズレの大きいものについての訳というのはたいへんいい頭の作業なのです。ですからこれは決してばかにしちゃいけない。それだけでは外国語を話すことにはなりませんけれども、しかし、深いことを話すにはやはりそれはそれでやって、そしてことに大事なことは、訳しにくいこまかいズレに注意しなくてはなりません、要するに訳文としてはよくても、実は全部原文がここに入っていないんだということを知る必要があるわけです。日本語として一番いい訳文にさえなれば事終われりというんだったら、結局それじゃあすぐれた訳文だけ読んでいればいいので、ということは、日本語でわかる以上のことはわからないということになるわけです。ですから、ことにわれわれ専門家はもちろんのこと、高等学校でも一応上級になってきたら、訳としてはこうしておくより仕方がないけれども、実際は原文には日本語と違うこれだけのニュアンスの違いがあるんだというようなことですね。どうしても日本語になれないんだ、原文には日本語にないこういう意味がある。日本語にはまた原文にないこういう余計な意味が入ってるんだ、そういうようなことの違いをよく注意することを練習する必要があるわけです。そういう意味で訳の訓練も練習の意味があるわけです。むしろよく訳せないところに注目すべきなのです。そうしないと、そういうズレを知ってなければ西洋人と複雑なことを話すときにとんちんかんになってしまうのです。訳語でいえばすぐ日本語と同じ、日本語の訳はこう訳すればいいんだというふうに覚えちゃって、それをいえば必ず向こうは誤解する。どういうふうに誤解するかということを知ってなきゃならない。このことについて非常に感じたのは、国際会議に行くと、アフリカの人がベラベラしゃべりまくるんです。ところがそのうちに、初めはびっくりしたけれども、しまいに気がついたのは、何だ、彼らがいつていることは、フランスの左翼の人たち、反植民地運動なんかをしている人たちのいうことと一つも、フランス人のそれこそ帝

国主義反対の議論と一つも違わないということに気がついたので。いかにアフリカがいままで西欧諸国によって搾取されたかということをお訴えるわけですが、そのいい方が、フランス人がいうのと同じことしか言わないのです。ということは、彼らは近代的観念は全部フランス語でいきなり覚えちゃって、自分のことばがないから、自分の国とのつながりがないのです。ぼくらがフランスで日本のことを話すときに、常に苦労していることは、これをこういうふうにはフランス語でいったら彼らには誤解されるということがすぐわかるからです。だからその誤解させないためにはいろいろ説明しなきゃならないのです。フランス語でいえばこうだけど、実際はこうだということを、そういう苦労をさんざんぼくらするわけです。ということは、われわれ日本語の複雑な世界がちゃんとあるからです。日本語の世界の場合と、フランス語のときはズレているということを知っているからです。ですからそういうズレということを、中学ぐらいのときからそれをやることはないでしょうが、少なくとも高等学校の終わりから大学にかけての外国語というのはそれを非常にやらないと、ほんとうの役に立つ外国語を話すこともだめになると思います。繰り返していうように、めしを食わせる案内だとか、ガイドになるとか、あるいはごく簡単な機械の説明というようなことなら単語が似てますからいいですけども、少し気持ちを通じさせるとか、複雑な交渉をするということになると、そのズレということをお心がけることが大事なので、これにはやはり

昔やったように、むずかしい本をたくさん読んだり、訳したりということを決してやめてはいけないと思います。

### 3. 文化価値の相違に留意すること

根本的な文化価値の違い、文化体系の違いということをやはりよくのみ込まなければいけない。同じことばで、同じようなことをいっていても、実はその意味することが違うのだということです。そういうことに関心をもって、そういう非常に知的な複雑な作業を同時にやって初めて国際会議その他何でも外国人とほんとうの、腹をうち割って話ができるわけです。

ですから、私の説は、決してこの ELEC の方法がいないというのではなくて、これは大いにやらなければいけません、ただそれだけでは問題解決ではないので、それと同時に、やはり従来やったようなこともやらなければいけないし、しかもその従来やったことも、従来は、ただ急いで向こうのことを取り入れるというので、一応の翻訳ができればいいというだけでしたが、それよりさらに進んで、翻訳できないところに注意して、西洋人とわれわれとがどこがズレているのかということに注意する。どっちがいい、向こうがいいとかこっちが悪いということではなくて、ともかく別の世界なのですから、そのズレに注意するということをする、そうするとわれわれの外国語の教師の仕事というのは非常におもしろくなってくるわけです。私もいまになって外国語の教師であることを後悔していません。皆さんもきっとそうだろうと思います。(東京大学教授)

#### —p. 15 から—

んですね、口語でも。How a lot of? ということはいわない。それから too many とか too much、これもけっこうなんです。口語として、ですからそういうきまった表現では many, much は口語的で、決して文語的じゃないのですけれども、many books, much money は絶対に文語的だということです。これはまた British English では違うかもしれません。またあるいは地方によっては多少は違うかもしれませんが、おそらくは General American だと私は Michigan に滞在していたときから考えているのです。

もう一つ前置詞で非常に意外な例をお目にかけますと、たとえば It's by the window. これは私たち普通使う表現で、これでよろしいと思っていたのです。ところがそれを文語的だということです。絶対そんなこといわない。「窓のそばにある」というのは、それではどういうかという、それにかわる表現としては、close to あるいは next to ですね。It's close to the window. It's next to the window. がよろしい、口語としては。そういう

ときに、この 2 つはどちらでもいいかというと、そうではない。形が違う以上、意味も必ず違うのです。両者の違いはどうか、調べてみますと、next to の方が close to よりも一そう近いようです。それじゃ、「そば」という意味の by は口語では使わないかというと、またそうじゃない。これまたすぐに早合点しちゃいけないので、たとえばこういう場合には使う。非常におもしろいのですが、It's there by the window. はけっこうだ。there があれば。あるいは It's over there by the window. とか It's the one by the window. はいい。つまり名詞や副詞を修飾する場合はよろしい、そういうことです。ですから、すぐ by というのは文語だといってあらゆる場合にそうだと早合点するといけないわけです。

そういうようないろいろなことがありまして、spoken language の研究は実に楽しい。こういうようなことは、たいてい字引類には書いてありません。ですから皆さんにもそういう研究をお勧めしようかと思ってお話ししたわけです。(東京大学教授)



## ア メ リ カ の 多 様 性

— 國 弘 正 雄 —

きょうは、アメリカの多様性というようなことを1つの視点にいたしまして、その立場からひとつアメリカというものを、私はこういうふうと考えておりますということをお話し申し上げたいと思います。たまたま私の専門は文化人類学という学問ですので、文化人類学的な立場も若干加えまして多様性という、つまり英語で申しますと **diversity** という1つの視点を設けまして、そのアングルからお話を申し上げたいと思います。

この多様性ということをつくづくと考えさせられたのが、たとえば今度のチェコ事件だと思います。私はチェコの報道をたまたま外務省に関係しているせいもありまして終始これを追ってまいったわけですが、たとえばチェコの保守派と言われる人たちがいわゆる昔の革新派と呼ばれる人々であった。それがいま保守派と呼ばれる。そして革新派と呼ばれる人たちはむしろ西寄りの、どちらかといえば自由主義に近い立場をとうとうと暗中模索している人たちです。これが自由主義者と呼ばれている。つまり保守と革新というものが全く価値が転倒してしまっ、昔の革新はいまの保守であり、いまの革新は昔の保守であるというようなたいへん引っくり返った状態というものが出てきました。私は、国際政治の中でこういう傾向は今後も続くだろうと思います。

イデオロギーの終焉ということがよく言われますけれども、それとも関連して何かわれわれの価値観というのがここで転倒せざるを得ないような国際情勢、そして一概に保守とか革新とかいうでき合いのレッテルを張って、それで能事終われりとしていることのできないような、そういうある意味ではこんどとした、しかしそこに何か新しい息吹きのようなものが感じられる。そういう事態が出てきたのではないかと。私はその新しい事態をリードしていく1つの哲学というか、あるいは理念というのはやはり **diversity** の尊重ということにならざるを得ないだろうという気がするのです。

かつてケネディ大統領が **diversity** の勝利という、つ

まり地球上に約30億の人間が住んでいるわけですが、その30億の人間がそれぞれ民族を異にし、人種を異にし、文化的・社会的背景を異にし、言語を異にして、あるいはイデオロギーをも異にしている。そういう30億の人口が、おのがじし持っているそういう特異性というか、独特のいろいろなものをお互いに尊重し合って、それを尊重し合うところにしか世界の平和は保たれないという意味での多様性の勝利、多様性の尊重こそが20世紀の後半から21世紀にかけての人類のたった1つの生きる道だというようなことを、たいへん心に残ることばではいているわけですが、そういうようなことばが、しきりに思い出されてならない今日のチェコ情勢であるというふうに思います。

ケネディ氏は、われわれはみな同じ地球という恒星の中に住んでいるのではないかと、われわれはみんな同じ空気を呼吸しているのではないかと、そしてまたわれわれは体制、政治、経済、イデオロギーのいかに問わず、やはり自分たちの子供、自分の子弟というものがしあわせに、平和のうちに生きていってくれることを同様に望んでいるのではないかと。そして何よりもわれわれを結びつける1つの大きな共通点は、われわれはみな死すべきものなんだ。限られた生をしか与えられていないのだという。そういういわば消極的というか、マイナスの条件の中に、むしろそこにこそ人類というものの連帯の可能性というものをみております。色即是空である、色は即ちこれ空なり、すべての存在はこれむなしののだという、そのむなしさの中にそれを引っくり返した価値として、空は即ちこれ色なりという空即是色という転換をうたっている。私たまたまワシントンにおりましたのでアメリカン大学でのケネディの演説を聞くチャンスがあったのですが、私非常に個人としても感銘を受けて、やはり世界の新しい方向というのは多様性の尊重、そして、いわばそういうマイナスの、われわれはみな滅びゆく存在でしかないのだというそのマイナスの消極的なファクターの中にこそ共

通の連帯意識を持ち得る1つの場があり得るのだという考え方にたいへんな共鳴を受けたことをいまにして思い出すわけです。

そこで多様性ということが、実はアメリカというものを特徴づける、特色づける非常に大きな要素である。その意味において私はやはりアメリカという国は人類が今後向かっていくかもしれない、あるいは向かっていかなくはおそらくならないであろう、そういう1つの方向というものをある意味では代表しているのではないか。その間多くの試行錯誤があり、産みの苦しみのようなものを悩んでいるということが言えるわけですが、しかしあの多様性をとにかく1つの国のワクの中で持っているアメリカというものが、アメリカが自然発生的な国ではない、人為的につくられた国家であるということと合わせて、またアメリカ人というものが、目を覚ましてみたらまたアメリカ人であったということではなくて、いわばアメリカという国をみずからの意思で選択し選びとってあそこに住みついた人たちがつくった国であるという意味においても、何か人類の将来をさし示す1つの大きな実験ではないか。その実験が成功するかしないかまだ何人の予測も許さないのが現状である、こういう見方をしているわけですが、そういう見方の上に立ってこれからアメリカの多様性というものを少し具体的に各分野にわたってお話を申し上げてみたいと思います。

### 1. 人種的多様性

まずアメリカの diversity ということを申し上げる際にいろいろな側面があるわけですが、どなたでも思いつかれるであろう1つの側面は、やはり人種的な側面であります。人種の面における多様性。

ご存じのようにアメリカの人口は2億をやや上回っております。日本の約2倍とお考え願っていいわけですが、その2億の人口が非常に多種多様な人種をその中に包含しているわけです。ただし、ここで1つ人類学の専攻学徒として申し上げておきたいのは、人種という概念は果たしてどういう概念だろうかということでもあります。英語では race というわけですが、人種という概念は人類学の立場から申しますと、これは人間の集団をその生物的特徴、physical な——肉体的と申し上げていいと思いますが——特徴に基づいて分類をする場合に使う概念であります、physical な特徴というのは具体的にどういうものを指すかということが一番だれの目にも明らかなのが皮膚の色であります。しかし皮膚の色以外にも形態人類学 (physical anthropology) をやっている人たちは他にもいろいろな特徴、肉体的な特徴をつかまえて、それ

に基づいて人間の分類を行なっております。

1つの具体的な例を申しますと、たとえば蒙古人種の初生児のおしりのところに必ず青いアザみたいなものがついております。これをわれわれは蒙古斑ということばで呼んでおりますけれども、この蒙古斑があるのは世界人類の中でもいわゆる蒙古人種 (Mongoloid) に属する人たちの初生児に限られております。いわゆる Caucasoid (白人) の初生児のおしりにはああいう斑点がないし、また黒色人種 (Negroid) の子供のおしりにもそういう斑点はない。蒙古斑は蒙古人種、一般的に黄色人種と呼ばれておりますけれども、黄色人種の初生児に限っている。ところが普通白人と考えられております人々、たとえばハンガリーとかフィンランドとかトルコの子供のおしりにはやはり蒙古斑の痕跡のようなものが見られる。そこでわれわれは、彼らは一見白人のように見えますけれども、しかし人類学的に申しますと、彼らには非常に多く蒙古人種の血が流れているというふうに判断するわけですし、また事実ハンガリーというときのハン、またフィンランドというときのフィンというのは、東洋史に出てまいりますフン族のフンというのがなまってハンガリーのハン、フィンランドのフィンになったのだという、いわば言語的な証明もできるというふうになるわけです。

そのほか蒙古斑、皮膚の色以外にも、たとえば指紋の分布とか、あるいは血液型の分布とか、あるいは頭蓋骨のある1つの長さをはりまして、index をとりましてか長頭型、短頭型というようなことを申しまして人種の区別をする場合もある。つまり人種というのはそういう概念、言ってみれば生物学的な、physical な、あるいは physiological な差異というものに基づいて人間を分ける際に使われる概念が人種という概念であります。

そういう概念に基づいてアメリカを見ますと、アメリカ全体人口2億の中の11%がいわゆる非白人であります。残りの89%は Caucasoid (白色人種) に属する人々ということになるわけですが、この11%の非白人の中でこれをさらに分類しますとそのほとんど大部分が黒人です。アフリカから連れてこられた人たちの子孫。全体の人口の約1割と言われておりますから実数にして約2000万人ということになります。おそらく全体の10%ぐらいが黒人で、残りの1%を他の非白人が share しているわけです。実数から申しますとアメリカインディアンが一番多うございますけれども、これが52万人ぐらいと言われております。コロンブスがやってきた当時はアメリカインディアンの数はおそらく100万人ぐらいいたであろうと推定されるわけですから、したがってアメリカインディアンの数というのは相対的にもまた絶対的にも最近非常に減少をしているということが言えるわけで

す。日本人、いわゆる日系人と呼ばれている人々が大体46万人おります。そして中国系の人々、実はアメリカ史の中において中国人がアメリカにやってきた年代の方が日本人がやってきた年代よりもはるかに古いわけでありまして、ご存知のように、例のアメリカの大陸を東と西とを結ぶ鉄道が敷設されたときにそのための要員として中国からたくさんのクーリーがやってきました。その人たちがいまではその仕事を終わって全米の各地に散らばって、あるいは洗濯屋さんをしたり、あるいは小さなレストランの経営者をしたりしております。アメリカのどこの小さな町に行っても必ずチャプスイハウスと呼ばれる支那料理屋まがいのものがありますし、また、Chinese laundry あるいは Chinese launderer ということばがアメリカ英語の中ではほとんど idiom 化しているほどに洗濯屋には中国人が多いという状態です。

そういうようなことで中国人が入り込んだ年代というのは非常に早いのですけれども、現在は非常に数が減っております、わずか23万人、日系人の半分ぐらいしかおりません。こういうことで非常に人種的に複雑多岐をきわめていることはおわかり願えるだろうと思います。

## 2. 民族的多様性

そこで次に民族的な複雑さを取り上げたいと思います。民族という概念はわれわれの文化人類学の概念でありまして、一言にして申しますと、1つの共通の言語もしくは多くの場合宗教を中核にして、そしてそれを共有し、合わせて共通の生活の様式、あるいは生活の意識、価値観、ものの考え方といったようなものを共有している group のことをわれわれは民族ということばで呼んでおります。したがってたとえば日本にいる朝鮮の人たちとの問題、これはわれわれの立場から言えば人種問題ではありません。朝鮮の人とわれわれとは同じ人種に属するからであります。しかし民族はこれを異にしている。したがって少数民族問題というのが正確でありまして、人種問題とか人種の偏見というのは正確ではない。ただしアメリカにいます黒人と白人との間の問題は、これは明らかに人種問題であるということになるわけです。民族グループのことをわれわれ英語でどう言っているかといいますと、普通 ethnic ということばを使いまして、ethnic group ということばを使っております。アメリカは人種的にも非常に複雑でありますけれども、民族集団もまた非常に複雑であることが言えるわけです。

ご存知のようにアメリカが建国された当時においてはほとんど大部分がいわゆる Anglo-Saxon 系の人でありました。イギリス系、イギリスといってもスコットランド、ウェールズを含めて、いわゆる大ブリテン島からや

ってきた人々、あるいは北アイルランドを含めた、そういう Anglo-Saxon 系と呼ばれる人々がアメリカ人口の8割から9割を占めておったのが建国当時の実情でありました。ところがその後何波にもわたって移民というのが世界の各地から、特にヨーロッパの各地からアメリカに流入した結果、今日においてはイギリス系の占める割合は非常に小さくなりまして、大体35%ぐらいに落ちております。したがって現在のアメリカをもって、いわゆる狭い意味における Anglo-Saxon の国であるということは、もはや当たらないということが言えるわけです。

そのほか残りの民族グループの中でどういう順序になるかといいますと、その次に多くを占めるグループがドイツ系でありまして、これが14.2%という数字を示しております。その次がアイルランド系でありまして、これは9.3%。ご存知のようにアイルランドは長くイギリスの支配下にあり、宗教が、英国が新教であるのに対してアイルランドはカトリックであるというような事情もありまして、長くイギリスの圧政のもとに苦しんだ。そして Irish potato と普通呼んでおりますが、ジャガイモが彼らの主たる主食であったものが何年にもわたってジャガイモの凶作が続きまして、食うや食わずの状態を脱出するためにアイルランドから非常に多くの人々がアメリカへ渡った。その結果現在9.3%というアイルランド系の人々が今日のアメリカには住んでおります。ケネディ大統領のおじいさんも、母方、父方両方含ましてやはりそのようなアイルランドのジャガイモ飢饉というような事情からアイルランドを逃れてアメリカに渡ってきた人々であります。その次に多いのがイタリア系の4.6%。そしてポーランド系の3.2%というのがそれに続きます。そのほか小さいところをあげればきりがありませんが、とにかく世界じゅうおそらくありとあらゆる民族グループがアメリカに存在している。

スペインとフランスとの国境の近くにピレネー山脈がありますが、ピレネーの麓からスペインに下がったところにまいますと、バスク族というのが住んでおります。バスク族というのは一種独特の言語を持っておりますし、また一種独特の、スペインとは違う風俗習慣を持っている1つの民族グループですが、バスクなどはアメリカにもいないだろうと思っていたらあにはからんや、ネバダ州のラスベガスのすぐそばにバスクの一派がいまでも住んでおりまして、ちょうど本国におけると同じような放牧生活を送り、いまだにバスク語をしゃべって、バスク独特のベレー帽みたいなものをかぶって生活をしているというような状態です。

したがって世界各国のありとあらゆる民族がアメリカにはどこかにいると考えていいと思います。また事実こ

とばにしても、アメリカというのはみんな英語で統一されているのだろうというふうにわれわれは考えたいわけですが、しかし現代においてすらなお各地に1つのポケットみたいなものがあちこちにあって、そのポケットみたいなところに行くと、たとえばアイダホ州、アメリカの中西部の地方ですが、そこの小さな町に行ったことがあります、そこではみんな町の人々がまず最初にしゃべることばはデンマーク語である。子供もデンマーク語が first language だ。そして学校に行くようになってはじめて英語を勉強するようになるという状態がありますし、またメキシコとアメリカとの国境近くはいまだに彼らの first language はスペイン語でありまして、英語は second language として習得されるというような状態です。

したがってそういうような事情が背景にあるためにむしろアメリカでは英語教育、つまり国語教育というのが非常に盛んに行なわれざるを得ないというわけです。アメリカ人がかくもあれほどまでに国語教育としての英語教育を一生懸命にやらなければならないという1つの背景的な理由というのはやはりアメリカというのが必ずしも monolingual な国でない。複数言語の国であるという事情がその背後にあるからだと思います。そういうふうなわけで民族集団が非常に数多いものでありまして、同じ白人の中でもそういうふうないろいろな区別ができてしまうわけです。これはアメリカの多様性というものを具体的に付与しているファクターであるわけです。

### 3. 宗教的多様性

そのほかにもう1つ多様性として考えられるのは、宗教的な多様性であります。われわれ日本人はおそらく世界の民族人種の中で、各国民の中で最も早く宗教というものを持つある種の呪縛のようなものから解放された集団であろうと思います。現在世界のあちこちにまいていても宗教というものが人々の現実の日常生活の中で非常に大きな規制を与えていたり、非常に大きな役割を果たしているという国はたくさんあります。たとえば極端な例をいうとイスラエルなんかその1つのいい例ですけれども、私もイスラエルに3週間ほど過ごしたことがありますけれども、最初にイスラエルにまいりましたときに、たいへんうかつにも、スケジュールを立てるに当たって、金曜日の夜から土曜日にかけてはありとあらゆる交通運輸機関が100% ストップするという事実を無視してスケジュールを立てておったわけです。ところが行ってみると、金曜日の夜から土曜日にかけては完全に国鉄を含むありとあらゆる交通機関がストップします。キリスト教の聖日は日曜日ですけれども、ユダヤ教の場合

は土曜日ですから金曜日の日没から土曜日にかけては一切の活動を停止して、いわば宗教生活のみを考えるというのがユダヤ教、特に厳しくユダヤ教の戒律を守る人たちの考え方でありまして、しかもイスラエルの場合は国教がユダヤ教ですからどうしてもそういうことになる。

あるいはインドとパキスタンにおけるヒンズー教と回教との間の非常に激しい戦いというものがあるのが宗教に由来するものであること。あるいはアラブ世界とイスラエルとの間のつい最近の戦いというものがあるのがやはり根底にあるのは、宗教を中心とする価値観の相剋であったことは皆さんのご記憶に新しいことです。

ところが日本人は宗教の呪縛から非常に早く解放されていた。それが日本の近代化を助けるにあずかって力があったということが、多くのアメリカの日本の近代化を研究している人たちの一致した意見ですが、たとえばロバート・ベラなどというハーバードの先生で「徳川の宗教」という有名な書物を書きました彼なんかはそういう意見をはいております。そういうことですからわれわれ日本人としては宗教というものの果たす役割というものをも必ずしも十分に認識できないうらみがあるわけですが、しかし、日本を除く——ほとんど日本を除くと言ってもいいと思います——外国では宗教というものの果たす役割が非常に大きい。アメリカもまたその例に漏れないのであります。数字的なことをまず申しますと、圧倒的に多いのは新教徒であって全人口の66%が新教徒であります。もちろん新教といってもその中にはいろいろな教派 sect あるいは denomination が含まれるわけですがこれを十把一からげ的に申しますと、新教という名のもとに包含されるのが全体の約66%、それに対してローマンカトリック教徒、旧教という名で呼ばれる人々が全人口の約4分の1の25%ぐらいです。そしてそのほかにユダヤ教が3%強という数字でありまして、実数においては600万足らずというところです。ユダヤ人というのは果たして民族であるか、宗教集団であるか、人種であるかという問題がよく論ぜられるわけです。われわれ人類学の立場からみますとユダヤ人というのは宗教を中心とし、ある程度までは言語、ヘブライ語、古代ヘブライ語、もしくは現代で言うところのイディッシュ語ということばがありますが、そういう言語を共有している。そしてほぼ同じ生活様式及び生活意識、価値観といったようなものを共有している集団というふうに考えます。これは人種ではありません。ユダヤ人種などということをよく言いますが、これは人種であるとわれわれは考えない。むしろ宗教及び言語を中心とする民族集団である。人種的には必ずしも純一なものではないというふうに私どもは考えております。こういうような状態であります

が、宗教のもつ社会的な意味というものが日本とはかなり違う、日本よりはるかに大きいということです。

たとえばケネディ大統領が大統領になる際に、彼がローマンカトリック教徒であった。アメリカにおいては何といっても **minority group** でしかないローマンカトリック教徒であったということが彼の選挙運動をどれほどむずかしいものにしたかはかり知れないのであります。彼はしばしば声明を出して、特に新教の牧師さんたちの集まりで声明を出して、「私が大統領に選ばれたといっても決してローマンカトリック教会、ローマ法王の願使に甘んずるものではない」ということを何回となく強調せざるを得なかった。ことほどさように宗教というものの持つ意味は大きいというふうに考えていいと思います。ちなみに、ケネディ大統領はアメリカのカトリック教徒で最初に合衆国大統領に選ばれた人であります。これはある意味ではアメリカの社会もまたとうとうとして世俗化現象が進んでまいりまして、宗教というものの果たす役割が相対的に落ちつつある。だからこそカトリック教徒でも大統領になれたのだという言い方もできようかと思えます。

#### 4. アメリカ人の典型

まず人種、民族、宗教という3つの分野において非常に大きな多様性があるのだということを申し上げたのですけれども、それがみんなアメリカ人であるということはおかしいじゃないかというふうに先生方はあるいはお考えになるかもしれません。その疑問にお答えをしたい。そしてまたこういう多様性を持ったアメリカ人の中では代表的なアメリカ人といえますか、望ましいと思われているアメリカ人の資質というのは何か、条件というのは何であるかということにお答えをしたいと思います。

まず第1に、ではこういうたくさんさんのいろいろな多様性を持った人間が、しかもみなアメリカ人を称しているのは一体どういうわけか、ここに出てくる考え方がいわゆる属地主義という考え方でありまして、これはつまり国籍とか何かを決める際の方法でありまして、ラテン語を使う場合もありますが、国籍をきめる際の決め方に世界で現在行なわれている大きなものに2つありまして、1つは属地主義 (**Law of the Soil**) という考え方、もう1つは属人主義 (**Law of the Blood**)。どういうことかという、たとえば1人の人間が生まれた際に、その人間がどここの土地で生まれたかということによってその人の国籍はその土地に帰属するのだという考え方が属地主義であります。つまりある1人の人間がアメリカの国旗のひるがえっているところで生まれたとすると、属地主義によれば彼は当然国籍はアメリカに属する。それに対

して属人主義というのは、どこで生まれたかではなくて、何人を父として生まれたかということによってきまってくるのだという考え方が後者の考え方です。ところがアメリカを含めて世界の多くの国は属地主義をとっております。つまりアメリカの国旗のひるがえっているところで生まれた人間は、おやじがアルメニア人かもしれない、おやじがチェコスロバキアの無政府主義者かもしれない、おやじが回教徒で一夫多妻を実行しているかもしれない。そういうことに一切関係なしに、その子供に関する限り、彼はアメリカ市民であるという考え方、これが属地主義の考え方です。

極端な場合は、これは私の身の回りに実際に起きたことです。私の友人夫妻がアメリカに住んでおりまして、妊娠をして日本に帰ってきた。ところがまた彼の予定が変わって、結局彼はアメリカに永住した方がいいということになって、子供は日本で生まれたのですけれども、またアメリカに戻ることにになりました。そこで私の友人が考えて、われわれはアメリカに永住するのだ、子供はアメリカにずっと一生住むことになるだろう。その場合はやはり子供はアメリカの市民権を獲得しておいた方が便利であるに違いないと考えたのです。そこで弁護士その他と相談して、日本で生まれた、つまり属地主義的に言えば日本で生を受けたわけですからアメリカ市民権を取り得ないのですが、何とかしてアメリカ市民権を取ってくる方法はないかと考えたわけです。その結果、アメリカで受胎をしたのだということを証明する資料を、アメリカの医者に見てもらっているわけですからそれを取り寄せて大使館に持って行って、彼はアメリカ市民権を取得することができた。文字どおり **made in U.S.A.** 日本では考えられないことですね。もしそういうことにすればそこらにウロウロしているアメリカ人の子供は全部日本国籍になる。そんなばかなことは考えられない。それはなぜかという、われわれが属人主義のみをとっているからです。ところが世界の現在の大勢としては属地主義をとっている国が非常に多い。アメリカがそうですし、英連邦に属する国のほとんどすべてがそうです。若干の制限条項を設けているところもありますけれども。それに対して属人主義をとっているわれわれの場合は、日本人を父としていれば、世界のいづこの果てにおいて生まれようとも彼は日本人であるという考え方ですから、したがってときと場合によっては二重国籍の問題が出てきます。アメリカの属地主義によればアメリカに生まれたからアメリカ人であっても、日本人を父親としているから日本人だという2つの間に **overlap** するところが出てきて、それが二重国籍という問題の発端になります。

したがって先ほど言ったようなアメリカの多様性を支

えている基本的な理念というか、基本的な考え方というものにはやはり1つは属地主義ということです。つまりアメリカの旗のもとに生まれればとにかく彼はアメリカ市民なんだという考え方、これがこういう多様性を可能にしている1つの原則であるということが言えるかと思えます。

なお、ここで1つだけことばの問題をちょっと申し上げておきたいのですけれども、さっきから私、市民ということばをことさらに用いておりまして、国民ということばを用いておりません。アメリカでは市民を *citizen* と言い、国民は *national* と言うわけですが、ちょっと興味深いことは、アメリカでは国民という概念よりも市民という概念の方が上位の概念であるということです。具体的にどういうことかという、市民を第1級とすると国民は第2級になるわけです。具体的に *American national* というのは何を指したかという、たとえばかつてのアメリカの属領であったフィリッピンの人たち、彼らはアメリカ市民ではなかった、しかしアメリカ国民でした。市民と国民とどう違うのか。たとえば国民は直接大統領の選挙というような形で政治に参画することができない。市民は参画することができる。市民の方が国民よりも上位の概念である。そこにアメリカのもう1つの大きな特色をみるわけです。

つまり、アメリカというのが1つの小さな地域社会 (*community*) というものからだんだんに発展していった1つの国にまとまった国である。日本のように初めから御上があり、初めから国があって、気がついてみたらまた日本国民だったというのではなくて、地域社会の間であるということから逆に末広がりに広がっていったというアメリカの建国の事情というものもこの中に反映されているのではないかと、*national* よりも *citizen* の方がより高い、より *advantage* の多い概念だということはアメリカを理解する際の1つのかぎにならうかと思えます。

それでは、こういう多様性があるわけだけれども、1番好ましい *combination* はどういう *combination* かということです。よくアメリカで使うことばに *WASP-NN* というのがあります。これはアメリカの人類学や社会学で使います。*WASP* の *W* というのは *stands for White* 白人ですね。*AS* というのは *Anglo-Saxon* という意味で使っております。*P* は *stands for Protestant*。つまり最もアメリカ人として好ましい *combination* というのはまず白人でなければいけない。それから *Anglo-Saxon* でなければならない。*Anglo-Saxon* というのは広義に使われているわけです。いわゆる大ブリテン島から来た人たちだけを指すものではない。これは北欧、た

とえばスカンジナビアの諸国とか、オランダとか、あるいはドイツの、特に新教のドイツであるとか、そういうような、つまりいまでいうと東独の方です。つまり西洋史上の民族大移動のときにゴソゴソ動いていたときの *Anglo-Saxon* という広い意味で使っております。それから *P* というのは新教です。カトリックというのはどうしても *secondary* なものになる。それから *NN* というのは *native born-of native parents* という意味です。つまりアメリカ生まれの人を両親としてアメリカで生まれて、しかも白人系で *Anglo-Saxon* 系で新教徒であるというのが最も好ましい組み合わせであるということになる。これを *WASP-NN* と呼んでいる。*WASP* にあらざればアメリカ人にあらずというような感じがです。これが現状です。したがってこの条件を欠く人はいろいろな意味で、社会的にも経済的にも非常に大きな不利益をこうむらざるを得ない。

たとえばよく日本で、アメリカ経済を支配しているものは一握りのユダヤ人なんだという神話が行なわれております。果たしてしかりか。実情を調べると決してそういうことはないですね。ユダヤ人というのは何といってもまず全人口2億のうちの600万足らずしかいないわけですし、何といったってユダヤ人に対するいろいろな意味における偏見、そしてそれが機構化された形における *discrimination* という、差別待遇というものが多く行なわれてきたわけですから、したがって彼らが経済界でほんとうに力を得るということはなかなか容易なことではなかった。経済界だけではありません。大学の先生なんかでもなかなかユダヤ人は大学教授になれなかったものです。ハーバードなんかでもごく最近まではユダヤ人の教授になれる数を制限して、そしてその制限以上にユダヤ人の教授というものを認めなかった。その制限はいまは撤廃されておりますけれども、そういう状態がありました。あるいはお医者さんの世界でもそうでありまして、なかなか内科とか外科とかいう伝統的な医学の分野においてはユダヤ人の進出する場がなかった。ところがユダヤ人というのは非常に勉強好きで、非常に *sophistication* のレベルが高くて、たいへんに *go-getting* というか、非常に活発で意欲的ですから、彼らはどこにお医者さんの世界で求めたかという、精神分析学という全く新しい分野を自分たちで開拓をしていった。もちろんフロイドがユダヤ人であることはご承知のとおりですが、フロイド及びそのエビゴーンである人たち、アメリカにおけるその亜流たちもユダヤ人だった。新しい分野を開拓せざるを得なかったという実情があるからです。実業界でもそうです。ユダヤ人がアメリカ経済を動かしているというふうによく言われますけれども、実情は全

くほど遠いわけでありまして、少し詳しいことを申し上げますと、1つの調査が最近なされているわけですが、大体アメリカの大企業のトップマネジメントの人たちと、それから大学進学率というこの間に比例関係がある。つまり昔はアメリカというのは“from rags to riches”と言いますけれども、文なしから身をおこして、たいへんな富を手に入れるというアメリカの神話というものが19世紀にあった。これを“from rags to riches”と言いますが、最近ではそういうことがなくなりまして、やはりどうしても相当高い程度の教育を受けていないと実業界においても名をなすことができない。大学進学率、あるいは大学院進学率と、それから professional manager としての出世の度合いというものの間にははっきりとした相関関係が最近ではできている。昔みたいに小学校もろくすっぽ出ないで一代にして名をなしたということはアメリカではだんだんなくなってきた。その意味で今日のアメリカは昔のような機会 (opportunity) の国ではなくなっております。もっと社会が、ある意味では老成したというか、あるいは、やや活力が弱まっているということも言えるわけですが、そういうわけで相関関係があるわけです。経営者としての出世道というか、明らかに相関関係が成立するわけです。アメリカのユダヤ人というのは学校に行かないかというところと非常によく行く。他の民族グループよりもはるかに上回って進学率が高い。非常に彼らは go-getting な、積極的な人たちですから、非常に知的なものに関心もあります。だから進学率が非常に高いわけですから、アメリカの100のトップの企業体において占めるユダヤ系の経営者の数もまたそれに比例して高くてもおかしくないわけです。ところがアメリカのトップの100の企業を調べた調査がありますけれども、その調査によると人口比にも至っておりません。アメリカのユダヤ系の経営者の数というのは、つまり人口比よりも高い進学率を持っているわけですから、それと同じだけ高くてもおかしくない。人口比にも至っていないということはやはりユダヤ人に対する非常な経済界における偏見なり差別待遇というものがある、彼らが圧迫されているというはっきりとした証拠が出てくるわけです。

そういうようなことで、いささか話が脱線しましたがけれども、とにかく望ましいアメリカ人の条件というのは WASP-NN である。

## 5. 地理的多様性と歴史的多様性

最後に若干の、とりまとめのようなことをしますと、そのほかに多様性の重要な要素として2つ考えておきたいのは、1つは単純な地理的な多様性であります。もう

1つは歴史的な発生の事情というか、歴史的な多様性をちょっと申し上げます。

地理的な多様性というのは非常に単純なことでありまして、とにかく国がでかいということです。カリフォルニア州1州の面積が日本よりも大きいわけですから、それが大小とりまぜて50州ある。大体日本の面積の25倍ぐらいあるわけです。これはもうたいへんな大きさである。大きいわけですから当然自然地理的な意味における diversity は出てくるわけです。サンフランシスコからボストンまでの距離、とにかく時速何百マイルというたいへん速いジェット機で約6時間かかる。この距離を東京から東南アジアの方に向かって引っぱっていくとインパール高原まで行く。もってアメリカの地理的な大きさをお察し願えるでしょう。地理的な大きさというものがただ単に面積が広いから温帯もあれば亜寒帯もあるというような人文地理的な自然地理的なことの多様性とだけではないのです。もっと大事なアメリカを考える際の多様性というのはむしろ歴史的な多様性ということになると思います。

歴史的な多様性というのは具体的にどういうことかという、アメリカというものは現在どういう形でできているかという、つまり50州になったという事情についてはご存知のとおりですけれども、個々の1つの州なら州というものの、あるいは旧植民地なら植民地というものができたいきさつというか、あるいはできた経緯といったものについては必ずしもご存知ないかもしれない。その1つ2つの例だけを申し上げたいのですが、たとえばユタ州という州があります。グレートソルトレイクと呼ばれるたいへん大きな塩かん湖があってそのまわりにユタ州があって、州の中心地がソルトレイクシティという町です。このユタ州を1つ例にとってみると、これはもう完全に1つの宗教集団が集まってつくった地域です。モルモン宗というアメリカでできた新教の一派、きわめて独特な教義を持っている1つの宗派ですが、モルモン宗というのは最初にできたのはニューハンプシャーですが、これがこころで教勢を拡張しつつある。ところが彼らは教義として一夫多妻をとらえておいた。それが1つの原因になってまわりからの非常な圧迫をこうむるわけです。とうとうそこにおることができなくなった。途中で彼らの動きを阻止しようとする白人の襲撃にも出あいます。またいまのシカゴのちょっと上の方では非常に大きなインディアンの大襲撃に合う。それを避けながらだんだんと人が死に、女子供が脱落をしていく。それを避けながらだんだん、当時のことですから幌馬車を使ってやっとロッキー山脈をこえてユタまでたどり着いた。当時まだアメリカ合衆国はここまで来ていながらここに自由

な天地を求めた。そして自分たちの信ずる宗教を自由な形で信じたいということで生まれたのがユタの植民地であったわけです。つまり宗教というものがここでは1つの基盤になって、同じ宗教を信ずる人たちの宗教集団が、自然発生的ではなくて人為的にこしらえ上げたのがユタです。そこでかってにといっておかしいけれどもいわゆる一夫多妻の教義をはじめとして実行していたわけです。

ところがだんだんアメリカが西へ西へと西漸してきた、ついそこまでアメリカ合衆国の力が及んできた。そうするとここで、やはり自主独立路線かもしれませんが、ここまで来たものに対してそう冷たい顔をしてはいられない。経済的にも社会的にも政治的にも不利益が出てきます。そこでこの人たちがアメリカ合衆国政府と交渉をする。おれたちはおまえたちの自由連合に入ろうと思うけれどもどうだといって交渉するわけです。向こうは入るなら入れてやらないでもない、という話になる。そこで give and take が行なわれる。negotiation が行なわれる。そのときにアメリカ合衆国政府としては、一夫多妻は困る。なぜかという、アメリカは国教を持っておりませんが、事実上はキリスト教の国です。キリスト教は一夫多妻を原則として認めないわけですから一夫多妻は困る。ユタの方は、そうかというわけです。そんなことを言ったら現に一夫多妻をやっている人がいる。そういう人たちをいきなりやめろということはその人たちの生活の問題、特に女の人にとっての生活の問題がある。そういうやりとりがあってそれではということでアメリカは譲歩しました。現在一夫多妻を実際にpractice している人たちに対しては大目に見よう。しかし新しく一夫多妻は認めないというような話で、それではということでユタが前世紀の終わり1895年にアメリカ合衆国に入るわけです。しかし現在においてもなお、ソルトレークに行くと、大きな家屋敷の前を通ると、案内をしているモルモン宣教師みたいな人があそこはまだ一夫多妻のなごりがあるんですよということを教えてください。年をとった1人のおじいさんと3人のおばあさんというようなかっこうで住んでいるというところが残っている。これは宗教という1つのものを中心とした集団である。

宗教集団だけではなく。民族集団が集まってつくったところがある。たとえばミネソタやウィスコンシンという州はほとんどが北欧系の人々、スカンジナビア系の人々がつくった州です。現在はポーランド系、アイルランド系も多くなりましたけれども、ミネソタ、ウィスコンシンというのは北欧のなごりを非常にとどめております。たとえば自然地理的に北欧の風土に近い。産業な

んかも北欧は酪農が盛んなところですが、ここでも酪農が盛んに行なわれております。あるいは北欧というところをご承知のように協同組合運動、特に農業協同組合運動が非常に盛んなところですが、アメリカにおいて最も協同組合運動が盛んに行なわれているのがこの2つの州です。私、農業協同組合運動の勉強にあの2つの州をしらみつぶしに歩いたことがありますけれども、いわゆる agricultural co-op の運動が非常に盛んに行なわれております。ご存じのように北欧というのは福祉国家的な考え方の非常に強いところですが、アメリカにおいて州法としていわゆる 労災法 (Workman's Compensation) を最初に通した州はウィスコンシンであります。そしてすぐそのあとウィスコンシンのひそみになまってミネソタが通す、そしてだんだん全米に広がっていったというのが実情です。つまり北欧自体が非常に福祉国家的なものをとっておりますが、その北欧に非常に近い、また北欧の人間のつくったミネソタ、ウィスコンシンがきわめて前向きであり、進歩的だということは非常におもしろいことだと思います。

ウィスコンシンにミルウォーキーという町がありますが、これはミュンヘン、ミルウォーキー、サッポロなどと申しまして、世界のビールの3大生産地だと少なくともサッポロの人はそう言っているわけですが、ミルウォーキーはビールというのやはり北欧的なにおいが非常に強いわけですが、このミルウォーキー市は長い間にわたって全米でただ1つ社会党の市長を擁してきたたった1つの町であります。アメリカ社会党というのはほとんど有名無実の非常に小さな存在でありまして、共和党、民主党の間にはさまってほとんどあてなきに等しい弱小の政党であるわけですが、このミルウォーキーにおいてだけは長年にわたって社会党の市長を選出し続けてきた。これはやはり私は北欧の人たちがつくった州だということと全く無縁だとは思いません。やはりただ単に自然地理的に似ているとか、気候風土が似ているとか、産業が似ているというだけではなくて、やはりそこに住んでいる人たちの価値観とか意識とか、そういうようなものもまたやはり、その母国とか、多くの人々がやってきたところ、北欧なら北欧のそれとかなり近いものがあるということが感じられるわけです。したがってアメリカというものを見る場合にそういう1つの視点というものがあってもいいのではないかと。歴史的な経緯というものが非常に重んぜられると思います。宗教集団が集まってついたり、あるいは1つの民族集団が集まってついたりしたものが1つの州というものの基礎をなしている。そういうものが50も集まっている。そこにアメリカの持つ1つの大きな多様性の原理

みたいなものが実際にあるのではないかという気がします。

## 6. 結 び

以上、アメリカというものを多様性という立場から割って見たわけですが、われわれ日本人のように単一言語を持ち、単一民族、単一人種から成り立ち、しかも四面海にかこまれていて、政治的な自由、独立というものをほぼ2000年の間にわたって保ち続けてきた民族そして血の混淆というものも、若干はありますけれども、そしてまた3000年ぐらい前には若干の血のまじり合いというものもありましたけれども、まずは血の混淆もなしに非常な統一性というか、単一性というものを保ち続けてきたわれわれ日本人にとってはアメリカのような複合言語を持ち、複合民族であり、複合人種であり、というような複合国家を理解することは必ずしも容易ではないと思うのです。

ただし、最後に1つだけ申し上げておきたいことは、アメリカが例外なのではない。例外なのはむしろわれわれの方なんだということです。つまりわれわれのようなしあわせな状態、単一言語、単一民族、単一国家というしあわせな状態を持っている国はおそらく世界広しといえども日本をおいてほかにないのではないかという感じが非常に強いいたします。たとえば1つの例ですけれども、インドは人口約4億5000万、1961年に国勢調査が行なわれました。そのときにインドにおいては必ずその人のmother tongue(母語)を書き入れなければならない。1961年の国勢調査でインド人が書き入れた母語は1652にのぼっている、それを少しでも似たようなものをまとめて整理をしたあげくに、しかも832の母語がある。これはたいへんなことです。832の方言ではない、違った言語を持つ集団が4億5000万の人間の中にいる。これはたいへんなことです。その多様性たるや、言語が違う、思考様式も当然違ってくるわけですから、違った民族集団なんですから、それがインドの中にいるということ。インドの為政者の仕事がいかにむずかしいかということです。したがってそういうことを解決するためにガンジーあたりが言語州という考え方を出した。言語別に州をつくらうではないか。しかし1652も州をつくることはできない。しかし若干言語州という概念が導入されまして、一応日の目を見たわけですが、しかしながらおとしマドラスを中心に南インドの方で新しく言語州の再編成の問題が起きたときにマドラスでたいへんな騒動が起きた。そういう事態というのはわれわれには考えられない。しかしむしろわれわれのようなしあわせな状態というのが世界的には例外なんだ。盲ばかりの国にいれば

目あきかたわなんだ、そういうことをある意味では非常に強く思っているわけです。インドは憲法で英語以外に13ものことばを公用語として認めております。しかも文盲率は驚くなけれ78%というたいへんに高い数字です。日本のわずかに2%内外ということに比べるといかに大きな相違かということが感じられるわけです。インドは後進国だから当然なんだ、先進国ではそんなことはないだろうとお考えになるかもしれませんが。しかしさき申し上げたアメリカはまぎれもない先進国です、たとえばヨーロッパ先進国の1つの例としてベルギーを引きますと、ベルギーという国は1人当たりの所得にするとわれわれの約3倍です。日本はなるほど国民総生産において世界第3位と言っておりますけれども、しかし1人当たりではどのくらい金を持っているかという世界で21番目、国は富んでいるかもしれないけれども人口が多いということで1人当たりは貧乏だというのが現状ですが、ベルギーが2200ドル、われわれがやっと750ドルですから向こうの方がほぼ3倍金持である。ベルギーへ行きますと平和な落ちついたいい国です。ブラッセルは小さなパリと呼ばれるいい町ですが、ところがあのベルギーの中をよくのぞいてみるとこれまた非常に深刻な問題をかかえている。なぜかという、言語戦争というのがある。あの国は大体500万のオランダ語をしゃべる人たち、350万のフランス語をしゃべる人たちの2つに分かれます。500万のオランダ語をしゃべる人たちは数は多いけれども350万のフランス語をしゃべる人たちにとかくいろいろな意味で押されぎみで、その政治的な対立というものがからんできます。そして宗教的な対立がからんできます。歴史的ないろいろな怨恨が残っている。そういうものがからみ合って、10年に1度国勢調査をやりまして、国勢調査の結果に基づいて言語州界線というものを国の地図に引くわけです。そしてそれを調節するわけです。ところがそのたびに必ず問題が起こる。そして言語戦争というものが起こる。これは文字どおり流血の惨です。そういうような状態が、一見平穏無事のように見えるベルギーの現実である。そういうことを考えますと、むしろアメリカが例外なのではない。たしかにアメリカの場合はきわ立って多様性を持っているのですけれども、しかしアメリカのみが例外ではないという私の考え方もあるいはおわかり願えようかと思います。

(中央大学講師)

※

※

※



## On Emily Dickinson

—Dr. Clare L. Colegrove—

Emily Dickinson was, of course, a woman poet of the middle of the nineteenth century in America. Emily Dickinson was an eccentric poet. Her life and her poetry are both eccentric. Eccentric means coming from the root or center, “*eccenter*,” not the center; eccentric—not normal, not expected, unconventional, or unusual in different ways.

Emily Dickinson was born into a good, educated, rather wealthy family in a small New England town—Massachusetts, Amherst, Massachusetts. Her father was a lawyer and a judge, and one of the leaders in the small college in this small town. In her childhood Emily Dickinson seemed like other children except that even as a child she had genius, and her earliest letters are filled with the charm which is always a part of her poetry. After she finished a very minimal primary education she was sent away to school. She was sent to the school which is now Mt. Holyoke College. Mt. Holyoke is one of the best women's schools in the United States. Of course, it is today a college, but in Emily Dickinson's day, over 100 years ago Mt. Holyoke was really a high school, a high school for girls. Mt. Holyoke is about ten miles away from Amherst, so when Emily Dickinson went away to school she went only a short distance. But she was not very happy there and wanted to go home, and after one year at Mt. Holyoke, only a short distance from home, she went back to Amherst. And really after that time she seldom left the small city. Her father was a member of the legislature, the diet, of Massachusetts, and so the father travelled to the capital, which is Boston,

often, and Emily Dickinson went to Boston three or four times, but in later years not because she wanted to, but because she had to see a doctor about her eyes. There was a medical reason why she went to Boston. Once in her life she travelled to Washington. When her father was a member of Congress, but these trips were few in number, especially for a girl from a wealthy family. As the years passed, Emily Dickinson wanted more and more to be alone. She never married. She had one sister and one brother. When the brother married, the brother and his wife and children lived in the next house, next door. And so Emily and her sister and her parents lived in one house, and the brother and his family in the next house. As the years passed, the father died, the mother died, so Emily and her sister were alone in one house, and the brother and his family in the next house. Emily Dickinson did not want to leave her house, and so she wrote many letters. She not only wrote letters to people in distant places, but she also wrote letters to her brother and her sister-in-law and to her niece and her nephew in the next house. People in Amherst which was a small town, seldom saw Emily Dickinson except if they happened to come by early in the morning. Early in the morning sometimes people saw her in the garden, but if she saw them she would run into the house. Of course, this eccentricity became a kind of neurosis, a form of mental disease—this fear of other people, this desire not to meet them. I think this is enough to indicate that Emily Dickinson's life was a very quiet, simple, secret, eccentric life.

Because she wrote all of these letters and because the letters were perfectly charming, just the most beautiful, sensitive, intelligent letters which one could hope to read, everybody saved them. And so, of course, her sister-in-law and her brother and all of her friends had these letters from Emily Dickinson. The difficulty was that Emily Dickinson seldom wrote a real letter—that is, she seldom wrote a complete page. She would only send a letter saying, "Isn't this a beautiful morning? I hope you are enjoying." That is all. And so the letters came on small pieces of paper or on the backs of programs, or on the backs of grocery lists. On this side of the paper she wrote the groceries to buy, and after the groceries were bought she wrote her letter on the back of it. If the letters were so fragmentary, so was her poetry. When Emily Dickinson went into her room she wrote poetry, and she wrote poems in many versions. She was always changing the poetry which she had written. This poetry was written on these tiny pieces of paper and with no dates, no titles. And so after Emily Dickinson died there were many poems and the letters, but most of her poetry was on these little pieces of paper which had been wrapped in bundles and put into a drawer. The result is that you will notice that these ten poems have no true titles. That is, the title is the first phrase of the poem because Emily Dickinson gave no titles. In her lifetime she did not want any of her poetry to be published; when her friends wanted it to be published, she said no. A few times her friends sent the poetry to the magazines anyway, without her permission, but only a few times. So, in her lifetime Emily Dickinson was almost completely unknown. Only after she died did her relatives and friends take these scraps of paper and publish them. The result is that Emily Dickinson's poetry is very fragmentary. We don't really know when any poem was written. We don't really know why any poem was written on whole.

Notice the first poem:

1) 'To make a prairie'

To make a prairie it takes a clover and  
one bee, —  
One clover, and a bee,  
And revery.  
The revery alone will do  
If bees are few.

Now you see that this poem is short. Coming from Japan, and having much experience with *haiku*, you will not think it too short. Nevertheless, compared to normal English poems this is a very short poem. Notice also that the lines are not at all regular. The first line, "To make a prairie it takes a clover and one bee," is quite long. Next line; "One clover, and a bee"—shorter. Third line; "And revery"—shortest. Long, shorter, short, longer, shorter. There is no true pattern in the poetry, and there is no true rhyme scheme. Notice these rhymes "bee," "bee" "revery," "do," "few." Of course, "bee,—bee" is rhyming; but "revery" is not truly rhyming with "bee." It is what we call 'off-rhyme,' "Off-rhyme" means two words which have similar sounds but are not truly the same in the way that, for instance, "sea" is a true rhyme for "bee." "Revery" is not quite identical.

Of course, as I say, Emily Dickinson travelled little, and she did not travel west of Washington, which is almost on the ocean. In this poem when she speaks of prairies she is speaking about the prairies of the western America—Illinois, Ohio, Indiana, Kansas, Iowa. These are prairies, these great stretches of level, barren,—no, not barren, but without forests, without trees, this land which goes to the horizon. When Emily Dickinson talks about prairies she never saw a prairie. And, of course, this is her poetry. You do not have to go to Illinois to see the prairie. Because the prairies are in your mind. Of course, the prairie is a great stretch of land, the prairie is very large, but she says to make a prairie, to make a large thing, only one clover, one flower, and one bee—that's enough. She repeats it, "one clover, and a bee." She inter-

---

changes "one" and "a." The third line, the third thing, is revery, imagination, dreaming. Then she says, the revery alone will do, "if bees are few." If you don't have any bee, dream of the prairie, that is enough. She never saw the prairie, but she can imagine the prairie. This is enough. This is how she wrote poetry. Because, of course, in Emily Dickinson's life she had no experience. When you speak of experience, you think of Ishihara Shintaro or Oe Kenzaburo. They are filled with experience. Emily Dickinson had no experience in that sense. She didn't go anywhere, didn't meet anybody, It was in her mind.

Now the second poem is one of those few poems which I mentioned which were published in her life time. It is also one of the more regular poems. But notice that although it is more regular, it is still eccentric.

2) 'A narrow fellow in the grass'

A NARROW fellow in the grass  
Occasionally rides;  
You may have met him,—did you not?  
His notice sudden is.

The grass divides as with a comb,  
A spotted shaft is seen;  
And then it closes at your feet  
And opens further on.

He likes a boggy acre,  
A floor too cool for corn.  
Yet when a child, and barefoot,  
I more than once, at morn,

Have passed, I thought, a whip-lash  
Unbraiding in the sun, —  
When stooping to secure it,  
It wrinkled, and was gone.

Several of nature's people  
I know, and they know me;

I feel for them a transport  
Of cordiality;

But never met this fellow,  
Attended or alone,  
Without a tighter breathing,  
And zero at the bone.

In form, in general structure, this is a typical Western poem. Of course, the typical Japanese poem presents simple, physical facts. An old pond, the frog jumps in, the sound of water. Three physical facts. That is the normal, typical Japanese poem. But the typical Western poem is the description of some natural thing or the description of some event, then two, a certain lesson or a comment on the event, a thought about the event. Of course in Japanese poetry you do not have the thought. In this poem, the first four stanzas describe the natural thing, the second two stanzas comment on the natural thing. What is the natural thing? "A narrow fellow in the grass occasionally rides." "Fellow" is a word you use for men, men with whom you are friendly or men who are not particularly impressive. "I met a fellow" meaning "I met a young man." Is this a narrow young man? No, it's a fellow in the grass. What is he doing in the grass? He is riding in the grass. What the verb "ride" in normal English means is "*norimono no ride*," ride in a car, to ride on a train, or to ride a horse. In this case, as you will see, Emily Dickinson is talking about a snake, and this snake is narrow, and it is riding in the grass. Why is it riding? When you are riding on the train, you do not move. The train moves. You proceed without effort when you ride. When you walk, you move. When you ride, you yourself do not move. It's the difference between a dog and a snake. When the dog moves, he really moves. When the snake moves, you cannot see the motion, you cannot see why or how he moves. Therefore she says he is "riding" in the grass. This use of the verb "ride" is not normal. It is an unusual use of the verb "ride,"

just as you don't usually talk about snakes as fellows. He is a narrow fellow in the grass, he is riding. You may have met him. Did you ever meet a snake? Didn't you? "His notice sudden is,"—that is, suddenly you see him. "The grass divides as with a comb." You divide your hair with a comb, and your divided hair looks like the grass. The snake divides it. And, of course, your hair is like grass,—many hairs. So the snake is like a comb, combing the grass. The second line. "A spotted shaft is seen"—a shaft, a long, narrow stick. But it's spotted, not all one color. It is seen, not heard. You can hear a dog. You can see the dog move, and you can hear the dog move, but you only see the snake. So she says you see a shaft. And then it closes—the grass closes at your feet, and it opens further on. That is, the snake disappears. Here you see the snake, then the grass closes. There is the snake, over there. "He likes a boggy acre." Bog—remember your pronunciation drills—bog—a wet place. He likes wet places. He likes floors which are "too cool for corn." If you put corn on the floor, the corn will decay, but the snake likes it, corn doesn't like it, but the snake likes a cool floor....And yet when I was a child, when I was barefoot, more than once in the morning, I have passed, I thought, a whip-lash unbraid- ing in the sun. A whip-lash is a whip for horses; when you drive horses you whip the horse. So she says, I would be walking and I would see a whip in the sun. And I stooped to secure it. I stooped to pick it up. When I leaned down to pick it up, it wrinkled. To wrinkle, to make a line. So, in this case, it seemed to be a whip, and then it wrinkled. It became a line and was gone; again, "was gone," indicating without sound, without motion, magically, it was gone. Then, the last two stanzas commenting: "Several of nature's people I know,"—that is, I know many people. I know many natural things. I know dogs and cats and horses and cows and birds. She doesn't say "many," she says "several." I know several animals, and they know me. "I feel for them a

transport of cordiality"—"transport," exceeding emotion. I feel exceedingly friendly, very friendly toward these natural things, but I never met this fellow (back to "fellow" first line of the last stanza). I never met this fellow (and, of course, "fellow" is related to "cordiality," friendliness. Fellow, usually a friend), but I never met this fellow attended or alone—when I was with somebody or when I was alone I never met him, but I breathed tightly. You see the snake and you become tighter. Breathe tightly. And in my bones, in the middle of my bones there was just nothing. I was so afraid that my blood disappeared a moment. So, of course, she is contrasting the normal friendliness for dogs and cats, those everyday animals, with the snake. The snake she doesn't like. She is afraid of the snake.

Notice the third poem is like the second poem in method, but different in subject.

### 3) 'I like to see it lap the miles'

I LIKE to see it lap the miles,  
And lick the valleys up,  
And stop to feed itself at tanks;  
And then, prodigious, step

Around a pile of mountains,  
And, supercilious, peer  
In shanties by the sides of roads;  
And then a quarry pare

To fit its sides, and crawl between,  
Complaining all the while  
In horrid, hooting atanza;  
Then chase itself down hill

And neigh like Boanerges;  
Then, punctual as a star,  
Stop—docile and omnipotent—  
At its own stable door.

Well, again she is describing something. What is she describing? Not an animal. She compares it to an

animal, so she seems to be describing a horse, but she is not describing a horse. She is describing a railroad train. The railroad train is like a horse. Notice the verbs in the first stanza: "lap—I like to see it lap the miles." What does "lap" mean? When a cat drinks milk, the cat does this—to "lap milk." To use your tongue and not drink. Cats lap milk. The railroad train laps the miles, that is it. Eats the miles up, one by one by one. And the next line, same thing, "lick." To lick. It licks the valleys up. It eats the valleys, little by little by little. The train is like a tongue. What is the tongue? The tongue is a long pointed thing. A train is a long, pointed thing. The train has a tongue. And then it stops "to feed itself at tanks." Well, the train stops at the tank of water and it drinks the water, just as the horse stops at tanks and drinks the water. "And then, prodigious"—very strong—it steps around a pile of mountains. The mountains are here and the horse steps around the mountain; that is, the train goes around the mountains. Look at the third stanza, second line—"Complaining all the while/In horrid, hooting stanza"—"hoo, hoo, hoo, hoo," complaining. The horse doesn't like, the train doesn't like, to move—"hoo, hoo, hoo." Then at the end it stops "at its own stable door." The train stops at the station where it began, just as the horse comes back to its own stable. I like to see the train. Why? Because the train is like a horse. But you see in both the second poem and the third poem she is working in the same way. She describes her subject, but she never identifies it. In this way she is eccentric.

The fourth poem is talking about her own personality, "it" meaning something she likes:

4) 'It dropped so low in my regard'

It dropped so low in my regard  
I heard it hit the ground,  
And go to pieces on the stones  
At bottom of my mind;

Yet blamed the fate that fractured, less  
That I reviled myself  
For entertaining plated wares  
Upon my silver shelf.

The description is of two plates, two kinds of plates—china plates and metal, silver plates. China plates when you drop them, they will break. When you drop silver, silver doesn't break. Silver is better than china. Now, of course, in Japan, silver isn't better than china, but this is nineteenth century America, so silver is better. So, in my mind I liked a certain thing...Many of your students like The Tigers. This year they talk about The Tigers day after day after day—"Sawada Kenji no Tigers." But in ten years they won't like The Tigers any more. When they are older, they will not like the singers they like today. So, Emily Dickinson says, many things I liked once, but then I didn't like them, and when I didn't like them, they broke just like china plates. They dropped in my mind. Their reputation falls just as plates actually fall. But when a good reputation falls, it doesn't break. When a bad reputation falls, it breaks. So, good things are like silver. They never change, good things never break. But bad things break. So, when I discover a bad thing, I am embarrassed. Because I thought it was silver, and it wasn't silver. I thought it was excellent, but it wasn't excellent.

Let's look at the fifth poem.

5) 'I taste a liquor never brewed'

I TASTE a liquor never brewed,  
From tankards scooped in pearl;  
Not all the vats upon the Rhine  
Yield such an alcohol!

Inebriate of air am I,  
And debauchee of dew,  
Reeling, through endless summer days,  
From inns of molten blue.

When landlords turn the drunken bee  
Out of the foxglove's door,  
When butterflies renounce their drams,  
I shall but drink the more!

Till seraphs swing their snowy hats,  
And saints to windows run,  
To see the little tippler  
Leaning against the sun!

She describes her personality—her enthusiastic, eager personality. She is talking about drinking. She is talking about drinking, liquor, drinking wine. But she really means imagination, enthusiasm, eagerness.

The sixth poem.

6) 'The soul selects her own society'

THE soul selects her own society,  
Then shuts the door;  
On her divine majority  
Obtrude no more.

Unmoved, she notes the chariot's pausing  
At her low gate;  
Unmoved, an emperor is kneeling  
Upon her mat.

I've known her from an ample nation  
Choose one;  
Then close the valves of her attention  
Like stone.

In the sixth poem she describes her life. She says one person is enough. Some people have few friends. Mrs. Helen Hunt Jackson (friend of Emily Dickinson, author of *Ramona*) had many friends. Emily Dickinson had few friends. It depends—different people, different souls, behave in different ways. And, of course, Emily Dickinson is choosing few.

And then the seventh poem:

7) 'My life closed twice before its close'

MY life closed twice before its close;  
It yet remains to see  
If Immortality unveil  
A third event to me,

So huge, so hopeless to conceive,  
As these that twice befell.  
Parting is all we know of heaven,  
And all we need of hell.

She is talking about death. The seventh, eighth & ninth poems are all talking about death. Death came to Emily Dickinson twice. She hopes it never comes again. We don't know exactly who these people are—they died. One of them almost certainly was a man in whom Emily Dickinson was romantically interested. She was romantically interested in some man, but no one knows exactly which man it was, and there are different possibilities. Probably one of these is the death of one of these men. At any rate, death came to her as such a great shock. "Parting is all we know of heaven, and all we need of hell." When someone dies they go to heaven. We don't know any more of heaven, except that they went to heaven. And for us left behind, it is hell—to be separated from them is like hell. It is very terrible for us.

8) 'The last night that she lived'

THE last night that she lived,  
It was a common night,  
Except the dying; this to us  
Make nature different.

We noticed smallest things,—  
Things overlooked before,  
By this great light upon our minds  
Italicized, as 't were.

That others could exist

While she must finish quite,  
A jealousy for her arose  
So nearly infinite.

We waited while she passed;  
It was a narrow time,  
Too jostled were our souls to speak,  
At length the notice came.

She mentioned, and forgot;  
Then lightly as a reed  
Bent to the water, shivered scarce,  
Consented, and was dead.

And we, we placed the hair,  
And drew the head erect;  
And then an awful leisure was,  
Our faith to regulate.

Number Eight is describing the death of her mother, the last night and the death of her mother, and how the two sisters waited beside the mother's bed. Notice the fourth stanza: "We waited while she passed"; that is, we waited for her to die. "It was a narrow time, / Too jostled were our souls to speak, / At length the notice come." At last it seemed she would die soon. "She mentioned," she said some thing, "and forgot"—forgot what she had said. "Then lightly as a reed / Bent to the water, shivered scarce"—shook just a little bit—"Consented" she consented to die, she agreed to die, and she "was dead." "And we," the two sisters, the two daughters, "we placed the hair"—we arranged her—"And drew the head erect"—we arranged her body after she died "And then an awful leisure was, / Our faith to regulate." We were at leisure. The mother was sick for seven, eight, nine years, the mother was in bed for a long, long period, and so while the mother lived the two sisters were busy taking care of the mother. But when the mother died, they had nothing to do. Next to the last line it—was "leisure," but it was "an awful leisure." They did not want

this free time, and what could they do? with this free time? They could regulate their faith, that is, they could think about death, think about life, think about heaven, think about hell. After death the sisters were left with this great emptiness. The same idea is in the ninth poem:

9) 'The bustle in a house'

THE bustle in a house  
The morning after death  
Is solemnest of industries  
Enacted upon earth,—

The sweeping up the heart,  
And putting love away  
We shall not want to use again  
Until eternity.

After the mother dies, the love for the mother is put away as you put away winter clothes. In the spring you take your winter clothes and put them away because you will not need them for a long time. So, when the mother dies they take their love for their mother and wrap it up and put it away, because they will not need it until they go to heaven. When they go to heaven, they will meet their mother and they can love their mother again, but they won't need it until then, so they must put it away. And it is a sad, empty thing, put away.

10) 'The sky is low, the clouds are mean'

THE sky is low, the clouds are mean,  
A travelling flake of snow  
Across a barn or through a rut  
Debates if it will go.

A narrow wind complains all day  
How some one treated him;  
Nature, like us, is sometimes caught  
Without her diadem.

Then notice the tenth poem, which is one of the most famous of Emily Dickinson's poems because it is so typical. Typical in describing nature in human terms just as she described the snake as a fellow, and the train as a horse. Here she describes nature as a girl, a woman. "The sky is low, the clouds are mean, / A travelling flake of snow / Across a barn or through a rut / Debates if it will go." It's a winter day. "The sky is low"—that is, the clouds are low. You cannot see the blue sky. The clouds are mean. Mean meaning *kibishii*, angry, or severe or strict or cool. The clouds are grey and cool. "A travelling flake of snow / Across a barn or through a rut / Debates if it will go." It is snowing, but just a little bit. If only it were truly snowing, as in "*Chushingura*"—in "*Chusingura*" it's beautiful snow—but here it's only one flake, and this flake of snow is going through the air, along the ground. It is debating, "Shall I go here, shall I go there?"—choosing, deciding where to go. So the flake of snow has a personality, a human personality, just as the sky has a human personality. "A narrow wind complains all day / How some one treated him" The wind—notice she likes the word "narrow," again. "A narrow wind." Of course, a road may be narrow, a desk may be narrow. A wind cannot be narrow. You cannot see the wind. Therefore, it cannot be narrow. But she says it's a narrow wind. It's a thin, unhealthy, sad, old wind. And the wind complains all day—"ouuuuu ouuuuu." "Someone treated me," badly so the wind makes the sad uuu uuu uuu sound. So this is the kind of day it is—grey, snowing a little bit, but not beautiful. The wind is blowing, not strong, but uuu uuu uuu. Last two lines: "Nature, like us, is sometimes caught / Without her diadem." "Diadem" meaning a small crown. A queen has a big crown, but also queens have small diadems. In the diadem the jewels are only in front not all the way around—a small crown. Nature has a diadem. Nature is a queen. Nature is usually beautiful. When Queen Elizabeth wears her crown, when she wears her diadem, she is beauti-

ful. Everybody admires her. But every day Queen Elizabeth takes the diadem off—she isn't a queen to her husband or to her children. If you see Queen Elizabeth with her husband at home, she isn't so impressive. She isn't so beautiful. Sometimes you catch queens without their diadem, and they are not so wonderful. When nature is like a queen, nature usually has a diadem; nature is usually beautiful, impressive, lovable. But sometimes, some days, nature is just like an old woman at home. Not beautiful, but complaining, cruel, mean, unlovable.

Now here you have a typical Emily Dickinson observation. It's not the usual thing. She seldom says the usual thing, or if she says the usual thing, she says it in an unusual way. I think the words are quite simple; the syntax, the grammar, I think, often causes trouble, but Emily Dickinson wasn't writing to be read. She was writing for herself. Therefore, she often doesn't say what she says clearly. However, this lack of clarity is, you see, a part of her method. Don't make the direct comment. Make the indirect comment. Don't talk about snakes—talk about "narrow fellows." In her own lifetime, as I say, Emily Dickinson was unknown. Nowadays we think she is the great American woman poet. She is certainly better than any other American woman poet, and she is one of the two or three great American poets. I think she will reward study, so if you are at all interested in poetry I wanted to call your attention to her today because she is a very worthwhile subject of study.

(Professor, Tokyo Women's Christian College)

---

**Notes:** Unlike Dr. Marckwardt's lecture which is also being printed in this issue, this talk on Emily Dickinson was not written out beforehand or delivered formally. It was, rather, intended as one of a series of evening "entertainments." In preparing the transcript for printing I have altered it somewhat. Nevertheless, the original "occasional" nature of its presentation is, I'm afraid, all too evident.

# THE ELEC SUMMER PROGRAM

## 1968

### ELEC 夏期研修会報告

第12回目にあたる ELEC 夏期研修会は、中央・地方会場ともそれぞれ特色あるプログラムを折り込んで中・高英語科教員 463 名に対して実施され、好評裡に幕を閉じた。

なお、中央研修会の開講式には文部省初等中等教育局主任視学官鳥巢通明氏、および同局視学官穴戸良平氏が臨席し祝辞を述べられた。以下各会場別の概要と中央研修会参加者名簿を掲載する。

#### 中央研修会 (ELEC 主催、文部省後援)

##### 1. 中央研修会前期 (ELEC 1)

会 場 ELEC 会館  
会 期 7月29日—8月10日 (13日間)  
講 師 外国人9名、日本人6名  
指導員 8名  
研修者 (中学校英語科教員)  
第1コース 126名  
第2コース 42名

##### 2. 中央研修会後期 (ELEC 2)

会 場 ELEC 会館  
会 期 8月16日—28日 (13日間)  
講 師 外国人9名、日本人5名  
指導員 8名  
研修者 (高等学校英語科教員)  
第1コース 115名  
第2コース 34名

#### 地方研修会 (ELEC 後援)

##### 1. 第7回北海道英語教育指導者講習会 (旭川)

ELEC BULLETIN

会 場 旭川市北日本学院大学高等学校男子部

会 期 7月30日—8月9日 (11日間)

主 催 旭川市教育委員会・旭川市教育研究会

後 援 北海道教育委員会・アジア財団・財団法人英語教育協議会

講 師 外国人4名、日本人1名

指導員 8名

研修者 (中・高英語科教員)

第1コース 86名

##### 2. 第2回四国地区夏期講習会

会 場 徳島県美馬郡国民宿舎剣山荘 (徳島)

会 期 8月19日—28日 (10日間)

主 催 徳島県教育委員会・徳島県高等学校中学校教育研究会

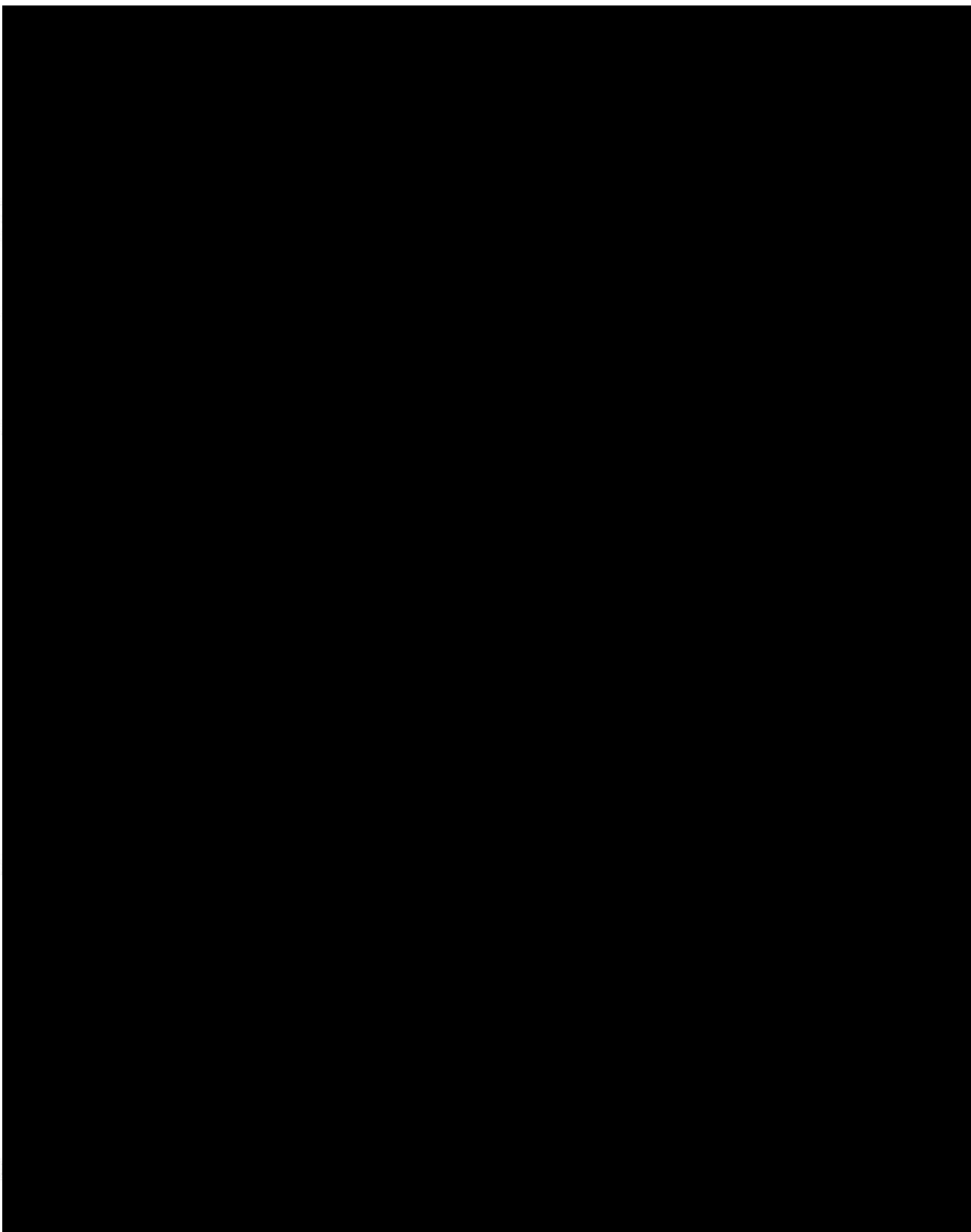
後 援 愛媛香川高知各県教育委員会・財団法人英語教育協議会

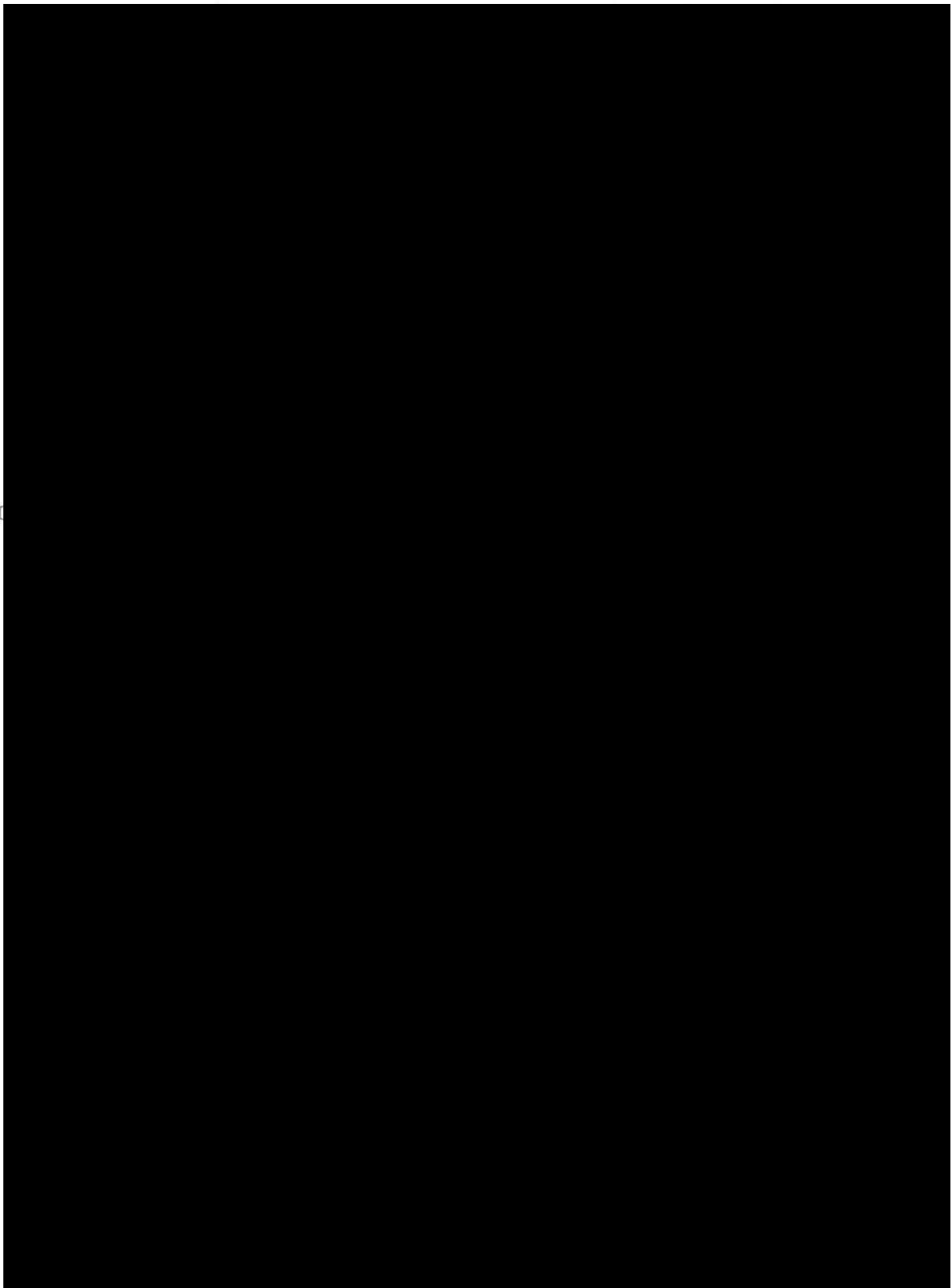
講 師 外国人4名、日本人1名

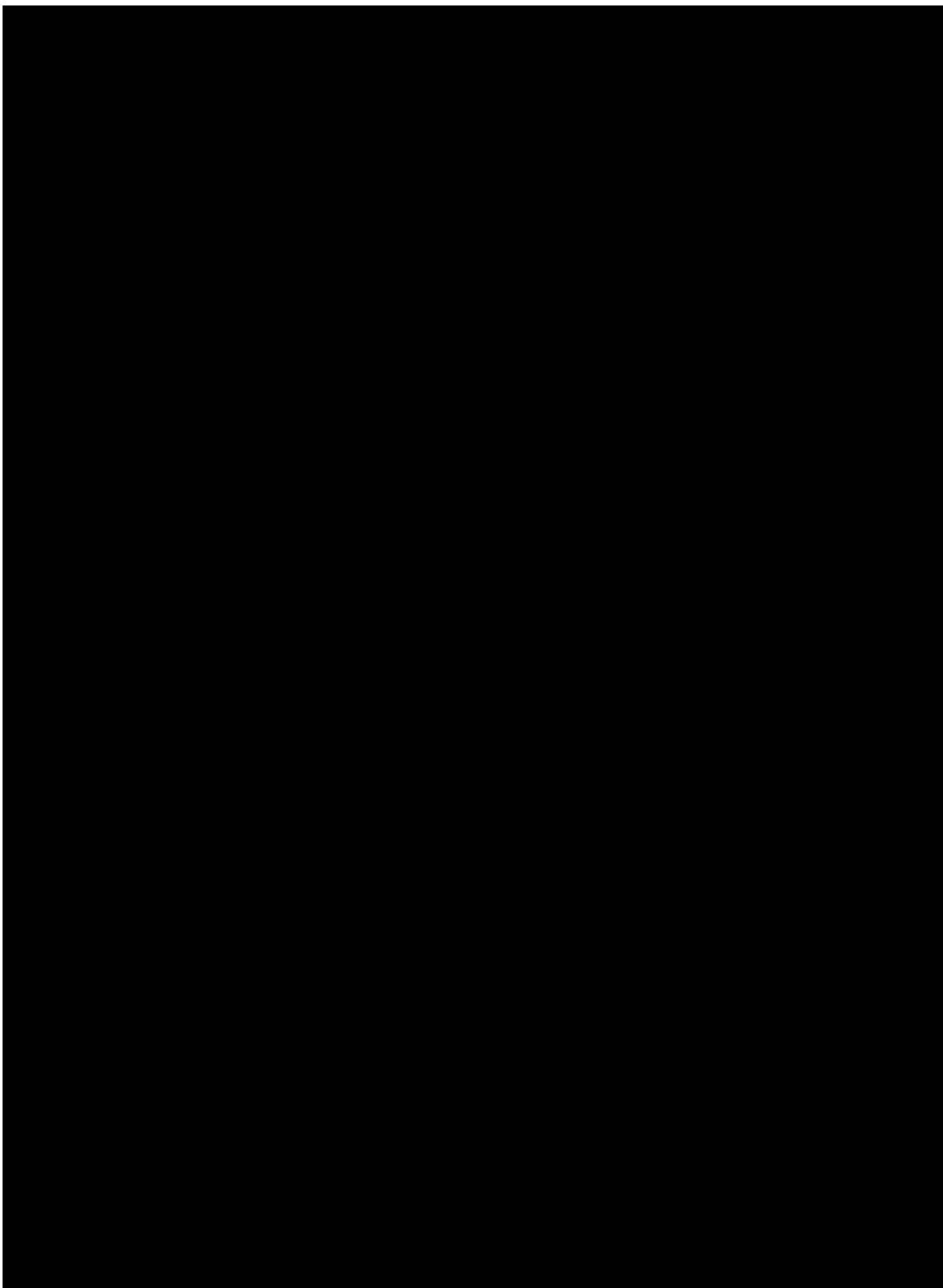
指導員 4名

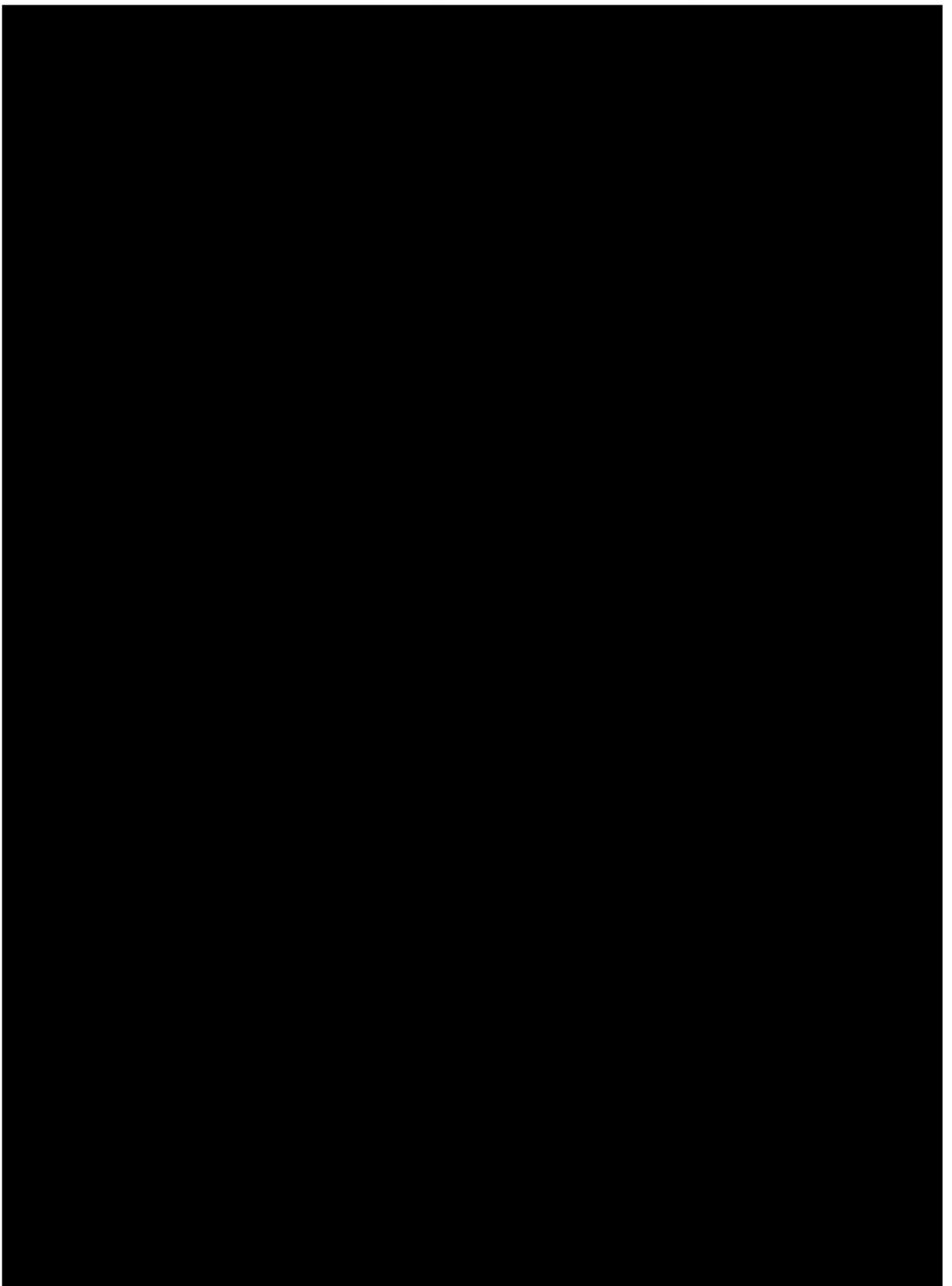
研修者 (中・高英語科教員)

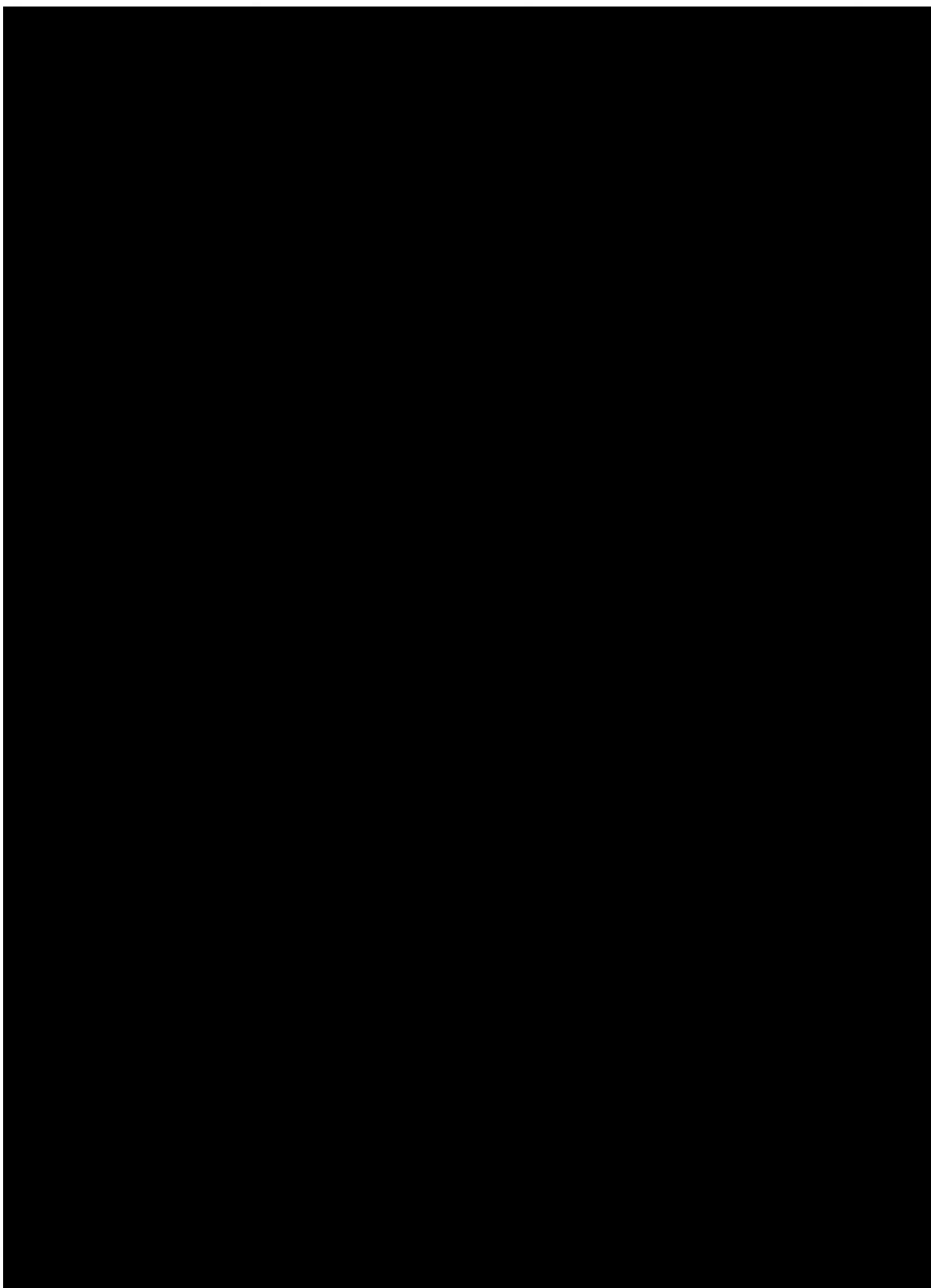
第1コース 60名













# Cognitive Code-learning Theory と Oral Approach

—英語の学習指導に見られる迷い—

—山 家 保—

## 序—英語の学習指導に見られる迷い

昨年の春頃から筆者の注意をひいているものに、英語の学習指導上の迷いともいべきものがある。これはどのように指導すれば英語が生徒に定着するかという根本問題に関係するものであり、どの教師も悩んできた問題とも言えるのである。

一方に英語は出来るだけ英語を通して指導し、ドリルすべきであるという議論があり、生徒が確実に理解しているが、していまいが、おかまいなしに授業を英語で進めている——いわゆるハイカラ授業が見られる反面、他方では生徒に確実に理解させることが根本であるとして、ひとつひとつ日本語で分析説明している典型的な訳読法ともいべきものが見られる。

このように相反する二つの考え方の中にあって現場の教師は一体どうすればいいのか。ある先生は一方において口頭練習をさせながら絶えず日本語で意味を言わせていなければ不安に思い、その結果ドリルの量が少なくなり、結局英語は充分生徒に定着しないでしまっている。また他の先生は口頭練習によるドリルの重要性は知りながらも、それだけでは英語は定着するものではないとして、反動的とも見える程英語の文法的説明に多くの時間を割き、これも結局はドリル不足のため成績は挙がっていない。更にまた一部には、日本の英語教育は訳読法で結構であり、またその古いといわれている訳読法が今尚健在であることには理由があると主張している人々もある。

英語教師が自己の学習指導に良心的であればある程、どのようにすれば英語は生徒に定着するかという根本問題についての悩みは益々大きくなるように思われる。この悩みを解決するためには、まず問題の本質を見極め、英語の学習指導上の迷いはどこから起っているのかを見

定める必要がある。

## 1. The Audio-lingual Habit Theory と The Cognitive Code-learning Theory

Harvard 大学の John B. Carroll 教授は1964年に発表した *The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages* という論文の中で、心理学的に見れば外国語の学習には相反する二つの理論がある、ひとつは the audio-lingual habit theory (口頭練習に依る習慣形成理論)であり、他は the cognitive code-learning theory (言語構造の知的学習理論)であると述べている。

彼に依れば習慣形成理論はアメリカにおける外国語教育の改革運動の主流ともいべきものであり、その論理は(1)音声言語が第一義的なものであり、文字言語は第二義的なものであるが故に、まず第一に言語をきいて理解し、またその言語で発表出来るための習慣形成が必要であり、(2)これらの言語習慣は出来るだけ意識的に注意しなくとも自動的にはたらくものでなければならない、(3)またこの自動的な習慣形成は主として練習、すなわち繰り返し練習することに依って達成されるものであるとするのである。

これに対して知的学習理論は現代的に修正された文法・訳読理論ともいべきものであり、その理論は、(1)外国語の学習とは、外国語の音韻、文法および語彙の型(patterns)を、主としてこれらの型の研究分析を通して、知識としてこれらを意識的に運用出来るようになることであり、(2)またこの理論では、生徒が外国語の構造を円滑に運用出来るようになることよりはむしろ、その構造をよく理解することに重点を置くのである。それは生徒がもし外国語の構造を相当程度に意識的に運用出来

るならば、その言語を意味のある場面に用いれば自動的にその言語が使えるようになると思うからであるというのである。

Carroll はまた現在では外国語の教材の作成に関しては常識になっている母国語と外国語との比較分析の結果の処理についても、この二つの理論は異なっているとしている。すなわち習慣形成理論においては、比較分析の結果を教材編成の基礎とはしても、これを実際の指導に持ち込んで生徒を混乱させるようなことはしないとするのに対して、知的学習理論では、母国語と外国語との差異を生徒によく注意し、外国語の型を意識的に運用出来るようにするというのである。

ところで肝心の Carroll はこれらの二つの理論をどのように評価しているのかといえ、彼はこの論文の中でまず外国語の指導の中で果すべき言語学の理論にはふれず、専ら心理学の理論の立場からものをいっていることを明らかにしているが、その心理学も現在は丁度分子説がまだ充分に発展していなかった時代の化学のような未発達段階にあると述べている。しかもこの習慣形成理論も知的学習理論もともに現在の心理学の学習理論にすら直接に結びついてはおらず、前者は漠然とながら初期の Thorndike の連想理論に似ており、後者は学習すべきものの構造の認識を重視する現在の形態心理学運動のあるものを思い出させると評している。

## 2. 習慣形成理論か、知的学習理論か

Carroll の指摘するような外国語の学習指導に関する理論的な対立は、わが国においても Palmer の指導法が導入された40年も昔から存在したもので特に新しいものでも、珍らしいものでもない。しかし対立があれば必ずどちらがよいかが問題になり、その比較研究がなされる。Carroll はその例として University of Colorado でおこなわれた大学生に対するドイツ語の指導を通しておこなわれた実験の結果について述べている。Scherer および Wertheimer 両氏に依っておこなわれたこの実験では、300名の学生を2つのグループに分け、一方には習慣形成理論に基づく指導法を用い、他方には知的学習理論に基づく伝統的な文法訳読式な指導法を用いた。たとえば知的学習のグループには最初から reading の教材が与えられたが、習慣形成のグループに対しては最初の12週間はいかなる形の reading 教材も全く与えられなかった。このようにして1年たったあとで test してみると、習慣形成のグループは知的学習のグループに比して hearing と speaking においては相当成績が上であり、reading と writing でもそれほど劣ってはいなかった。しかし乍ら不幸にして第2年目はその様な区別の指導はおこなわ

れなかったけれども、習慣形成のグループは speaking の能力においてやはり少しく成績がよく、知的学習のグループは writing の能力において少々成績がよかったが、hearing と reading においては両者に全く差はなく、結局のところどちらの方法を用いても大した差はないというような結論になったというのである。

Carroll は、熱心な習慣形成理論の支持者達が予想していたような習慣形成派の劇的な勝利というようなものは実現せず、彼らは大いに失望したであろうが、このような結果になったことはむしろ当然であると評しているのである。まずこのような実験の前提条件としては、両方のグループの学生がその能力においても、また動機づけにおいてもおおよそ等質でなければならず、またカリキュラムや教材は別々のものであり、学生を指導する教師もそれぞれの指導の手順を綿密に守ってゆくよう訓練されていなければならないが、これらは実際には極めて困難な事柄である。

更にまた学習する学生の側に対しても学習に際しては、習慣形成のグループは知的学習をしないように規制し、知的学習グループに対しては習慣形成的な練習をしないよう規制することは殆ど不可能である。なぜならば、習慣形成のグループも始終自分では外国語を母国語に翻訳してみようとするであろうし、知的学習グループの学生も外国語を実際に使う練習をやってみようからである。従って二つの方法が画然と区別して行なわれることが実験では求められるが、実際にはそのようなことはない。

また二つの対立するという指導法の理論的基礎が充分固められているかどうか疑わしい。つまり習慣形成理論派の指導も、知的学習理論派の指導も、その理論が充分実践されていたとは思われないというのである。

またこの実験では、単に実験者が彼らの理解する二つの対立する指導法を比較してみただけであって、理論そのものの比較実験が彼らの第一の狙いではなかった。

われわれELECの者がELECの研究協力校などについて、ここ数年間実践研究しているところでは、このような実践研究では、ひとつの理論に基づいて編さんされた教材と指導法とを用いて、ひとつの学年の生徒を引続いて少なくとも3年間指導してみなければ、その成果は分らないものである。たとえば第1年度と第2年度ではそれ程成績があがらなかったような学年の生徒達も3年目になると、それまでのドリルの積み重ねが効果を表わして、驚く程の進歩を見せることがあることを最近いくつかの学校で見せられているのである。Scherer-Wertheimer 両氏の実験が満足(?)におこなわれたのは僅かに1年間のみであり、しかも学生は大学生であったな

どということを知れば、この実験はそれ程われわれにとって価値のあるものとは思われない。

Carroll はこのように対立する二つの理論に基づいて、画然と異なる二つの指導法を実施することの困難性を指摘しているが、むしろそんなことをすること自体が無理であって、現場では、もし二つの対立する理論があるならば、それぞれを充分研究し、更に実践研究を通して、それぞれの長所をとり、欠陥を是正して、新しい指導法を作りあげてゆくというのが自然であり、また正しい方向であると思う。徒らにAかBかという二者択一の考え方をとるのは危険であり、責任ある教師の良心に従うものとはいえないであろう。

Carroll はその批評のなかで、この実験に用いられた二つの指導法が、理論的に充分研究されたものではなかったようであると述べているが、ここでこの実験に用いられたという二つの理論と、われわれの理解する Oral Approach との比較検討をしてみたい。それは audio-lingual habit theory というと、すぐそれは Oral Approach の理論だと早合点をし、だから Oral Approach は cognitive code-learning theory とは対立するものと早合点をする人があるかも知れないからである。

### 3. Audio-lingual habit theory と Oral Approach

Audio-lingual habit theory (習慣形成理論) に関する Carroll の解説は前述の通りであるが、方法論として Scherer-Wertheimer の実験にあらわれたところではどのような教材が用いられたのか明らかではない。また cognitive code-learning theory (知的学习理論) と対立するということから、外国語を母国語に訳すというようなことが原則的にはおこなわれなかったであろうこともほぼ察しがつくところであり、殊に最初の12週間は文字を全く見せなかったというところを見ると、Palmer の Oral method 以前の、いわば初期のコチコチの Direct method であったようである。更にまた言語の構造を説明するという知的学习理論と対立するものであってみれば、言語の構造の説明は原則としてなかったと考えられるのである。

これに対して Oral Approach は Fries の *On the Oral Approach* という論文でも明らかなように、英語教育の第一段階では完全学習という目標を達成するためにあらゆる手段を尽すという教育法であり、ここでいう完全学習という目標が達成されているかどうかは生徒が第一段階での基本的な英語の教材をすらすらと口頭で発表出来るかどうかでテストすることが出来るとしている。そしてこの Oral Approach は教育法ではあっても特定の指導法ではないということを力説しているのである。

それではこの Oral Approach のいう第一段階でマスターすべき基本的な教材とは何かといえば、それは音韻・語形・語順等の対立的特徴であるが、母国語と外国語との構造を分析比較して両者に共通なものは、教材編成の重点とはならないことは勿論であって、能率的な教材とは両方の言語の構造を分析比較して、母国語にはないが、教うべき外国語にはある、重要な対立的特徴を重点的に指導し得るものでなければならない。このような教材をもつことが Oral Approach の重要な特色である。前述の実験で習慣形成グループが知的学习グループと異なっているような教材を用いたかどうかは不明である。

それでは Oral Approach が特定の指導法ではないとすれば、それには方法論はないのかというと、この問題に関しては Fries はつぎの4つの原則を挙げている。つまり Oral Approach では上述のような教材を用い、つぎのような4つの原則に従ってこれを方法化して指導するということである。従って Oral Approach も中学校における指導のために方法化されたものと、高校における指導のために方法化されたものとは異なるのが普通であり、高校でもたとえば intensive reading のための方法と、extensive reading のための方法とは異なるのがあたりまえであり、文法・作文指導のための方法もまた異なるのが当然である。

ところでその4つの原則とは、(1)言語のあらゆる重要な基本的な材料は対立的な特徴をもっているもので、指導の多くは対立(contrast)を用いるものであること、(2)言語の学習では正確さが優先すること、(3)Oral Approach の目標は言語の運用能力をつけることであるが、言語が運用出来るためには新しい言語習慣が形成されなければならない、それには充分な練習量が必要である、(4)練習は少くとも理解し暗誦する mim-men という第一段階、教師の与える基本文型を変化させて他の文をつくる variation と呼ばれる第二段階、更にある意味・場面を表わす英語を既習の英語の全領域の中から選んで発表する selection と呼ばれる第三の段階を経なければならないことである。

以上のことから Oral Approach では言語の構造は対立を通して明確に指導し、必要ならば日本語でも説明するのである。また口頭で練習したものは直ちに reading と writing を通して、これを補強してゆくやり方をするので上述の習慣形成グループのように12週間も放っておくことはしないのである。

Oral Approach の主流をなす理論は audio-lingual habit theory ではあるけれども、その中には cognitive code-learning theory のよいところは充分理論として入っているといっているであろう。

#### 4. Cognitive code-learning と Oral Approach

Cognitive code-learning theory (知的学習理論) についての Carroll の解説は前述の通りであるが、これを Oral Approach の立場から考察してみると、つぎのような問題が出てくる。

この理論に依ると、言語の学習とは、その言語の音韻・文法・語彙の型 (patterns) を意識的に運用出来るようになることであるとしている。これに対して Oral Approach では、言語を運用するのは理性ではなく、習慣神経であるとする立場をとる。たとえば Lado は Just how impossible of realization this scheme is……というたった 8 語からなる clause を分析して、この中には 15 以上の対立や文法の法則が含まれていることを明らかにして、言語のこのような複雑な構造を理性だけで意識的に普通の意味疎通の場面で自由に運用することは不可能であり、習慣神経のみがこれを可能にするのだと述べている。これを最近の音韻論の立場から考えてみると、normal speed の英語では 1 秒間に 12 の音素が発音されるというのであるが、そうすると上の 15 以上の対立や文法の法則からなる clause は僅かに 3 秒ほどで発音されるのであるが、これを考えただけでも言語は意識的に運用するのが基本であるとする考え方はとれない。

またこの理論に依れば、外国語の構造を円滑に運用出来るようになることよりは、むしろその外国語の構造をよく理解することに重点を置くというのである。Fries も方法論の第一に対立 (contrast) を挙げ、言語の構造はまず対立を通して、それぞれの構造の重要なポイントを明らかにしなければならないことを強調している。ミシガン大学の英語研修所 (The English Language Institute) でも新しい音韻や文法の型を導入しようというときは、いわゆる attention pointer と称して、まず生徒にこれから与えられる最小限の対立の例 (minimally contrastive pair) のどんなところに注意を払って観察すべきかを注意してから、その例を与え、更に同じような例を 1, 2 追加して与え、ついでそれらの例から帰納的に新しい型ではどんなところが重要な特徴であるかを判断させるのである。従って Oral Approach では言語の構造を理解させることを決して軽視してはいない。

しかしこの知的学習理論のように生徒が外国語の構造を理解すれば、その外国語を自動的に運用出来るようになるとは考えないのである。Fries はこれについて、規則を暗誦し、それをおぼえていて応用するというやり方では言語を満足に運用出来るようにはならない、丁度野球のルールブックを暗記しても高度に熟達した野球選手にはなれないのと全く同様に、文法書を研究しても英語を

立派に話せるようにはならないと *On the Oral Approach* の中で述べている。つまり練習に依ってその言語の言語習慣が形成されなければならないとしている。

この知的学習理論では、もしも生徒がその言語の構造を相当程度意識的に運用出来るならば、円滑に運用出来る能力は自動的につくとしているが、それには条件があって、その言語を意味のある場面に用いる (use of the language in meaningful situations) ことだとしている。この応用練習では、variation と selection との差異、特にそこに巻き込まれる構造上の gap などとは全く無視しているが、それでも練習が必要であることは自ら認めているのである。

#### 5. 外国語学習理論に対する Carroll の批判

今まで述べてきた二つの理論に関して、Carroll はこの二つの理論とも言語の学習に関する研究を通して今までに得られた相当多くの知識を十分に考慮しておらず、従ってその欠陥を補うものとしてつぎの 5 つの点を挙げている。

(1) ひとつの項目が何度繰り返して練習されるかということとはさほど重要ではない。重要なのは、それと混同され易い他の項目と何度対立させて練習されるかということである。従って pattern practice で練習する場合には、単なる繰り返しではなく、いろいろ異なった pattern の中で練習すべき項目が変化してゆく必要がある。

Carroll が挙げているこの第一の点は既に Oral Approach では pattern practice の中で、代入・転換・展開という variation の作業や selection の作業の中で充分いかされているものと思う。

(2) 教材が意味のあるものであればある程、学習して記憶することが容易になる。習慣形成理論では自動的な発表能力をつけさせることに重点を置き過ぎて意味のある教材を用いて指導するということを軽視する傾きがある。

Carroll の指摘するこの第二点は教材が生徒にとって興味のあるものであれば、それだけ学習効果があがるということである。Oral Approach の教材は語彙中心あるいは項目中心の教材ではなく、構造中心であり、従って学習上の抵抗が徐々に最小になるよう、それぞれの構造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。このような制約のもとで生徒に興味のある教材を編成してゆくことは大変な努力が必要であるけれども、出来るだけ生徒の精神年齢にあった興味深い、意味のある教材を編成してゆくことが必要である。

ドリルの中心をなす pattern practice でも、variation

の場合も selection の場合も、出来るだけ興味のある場面を、出来るだけ視覚補助教材を用いて場面を明確に提示してドリルすれば学習効果が高くなるし、Oral Approach ではその点を強調してきている。

(3) 他の条件が同じである場合、視覚を通して導入された教材は、聴覚を通して導入された同様の教材よりもずっとたやすく学習される。たとえ学習指導の目標が hearing と speaking である場合でも、視覚にうったえる文字や発音記号などを用いれば学習効果が挙がる。

Carroll の挙げた第三点も Oral Approach では充分考慮している。初期の Direct method や、のちの Oral method のように 8 週間から 12 週間も文字を見せず、音声だけで指導するのは不十分であり、不確実である。口頭練習は習慣形成上重要ではあるが、それだけでは不十分であり、この口頭練習を支え、かつ補強するものが reading であり、writing である。故にわれわれの Oral Approach では英語入門の始めから口頭練習したものは、必ず reading と writing で、より確実なものとする努力をしているのである。ただ単に文字のみならず、単音・音調・強勢なども記号に依ってその対立関係を明らかにしているのは周知の通りである。

(4) 技術の習得に当っては、その技術の重要な特徴に充分注意し、またそれを理解していれば、その技術の習得は容易になる。この原則は習慣形成理論では大部分無視されているけれども、知的学习理論はこの点を認めている。たとえば発音指導の場合、口の動かし方を指導すれば指導効果が挙がる。

Carroll の挙げているこの第四点も Oral Approach では充分考慮されていると考える。たとえば発音指導の場合、たとえば /r/ と /l/ のように対立する音の差異はどうなっているかを帰納的に理解させれば、その識別は容易になるし、その発表練習の場合両者の口の動かし方の差異を説明すれば、その発音の指導は効果的になるわけで、この様なことは当然 Oral Approach ではとりあげられている。

(5) ひとつの項目についての連想の種類が多ければ多いほど学習は効果的になり、またそれだけよく記憶される。このことは言語の指導ではひとつの感覚器官、たとえば聴覚だけを用いる様な指導ではいけないことを示唆している。

Carroll の挙げている最後の第五点も Oral Approach では充分考えている。口頭練習は直ちに reading と writing に依って裏打ちされることは前述の通りであるけれども、新教材の導入に当っては、それらが導入される文脈を明らかにするために、実物や絵や chart や gesture などが補助教具として用いられていることは周

知の通りである。英語は文字面だけでなく、その発音、特に音調・強勢・接続を重視し、可能な場合には更にこれに gesture や実際の行動を附随させて練習すべきは当然である。言語の学習では、指導された教材を聴覚と視覚を通すばかりでなく、運動神経をも使い、身体を動かして学習してはじめて確固たる記憶として残るものである。

## 6. 結 論

言語学習の第一の段階は理解であり、理解させるために、また理解を点検するために必要ならば日本語を使うべきである。しかし理解しただけでは定着はしない。いかに英語の物語を日本語を通して理解していても、そこに用いられている英語がどんなものかを記憶していないのならば、それは英語の学習とはいえない。英語の理解を助けるために、日本語を用いることはあっても、それは英語を日本語を通して理解させることが目的ではなく、飽くまでも英語は英語として理解させるための補助的手段のひとつであることを銘記すべきである。英語の学習とは英語を音として記憶することであり、従って暗誦は不可欠である。しかし暗誦しただけで英語は定着するかといえば、しない。暗誦したものを基礎として応用練習をして、実際に使えるようになって始めて定着するものである。

理解させるための学習作業では補助的手段のひとつとして、日本語を用いて説明したり、させたりすることが必要であることは前述の通りであるが、暗誦させるための学習作業では原則として日本語の使用は不必要であり、日本語を用いれば用いるほど説明過剰、従ってドリル不足になる。

応用練習のための学習作業では勿論、英語を英語として運用出来るようにすることが狙いである以上、この段階でも原則として日本語の使用は不必要であり、日本語を用いれば用いるほどドリル不足の授業になる。

従って英語の学習指導では、原則としてどの段階では日本語の使用が認められ、どの段階では認められないのか、はっきりさせるべきである。

Carroll はその論文の中で、現在の学習指導法の主流をなしている習慣形成理論に知的学习理論の長所を取り入れれば、学習指導は長足の進歩をとげるであろうと述べている。

説明すべきことは説明すべきである。しかし警戒すべきことは説明過剰になり、ドリル不足に陥らないようにすることである。

(ELEC 教育課長)

# ELEC 報告

## ◆昭和 43年度春学期 ELEC 奨学金による英語科教員の研修

ELEC奨学金による中学校および高等学校英語科教員の現職研修のため春学期は、5月1日に始まり7月19日に終了した。研修者数29名、研修時間数293時間で、英語技能の訓練と言語学および英語教授法に関する講義とからなる効果的な研修が行なわれた。以下は、その研修内容と修了者名簿である。

### <研修内容>

#### 1. SUBJECTS FOR LANGUAGE SKILLS

- |                                       |      |
|---------------------------------------|------|
| (1) Language Laboratory Exercises     | 53時間 |
| (2) Drill in English Pronunciation    | 40時間 |
| (3) Oral Drill in English Structure   | 64時間 |
| (4) Drill in Listening Comprehension  | 20時間 |
| (5) Drill in Reading Comprehension    | 22時間 |
| (6) Composition                       | 11時間 |
| (7) Creative Writing and Appreciation | 9時間  |

#### Instructors:

Dr. Genji Takahashi  
Mr. Clifford V. Harrington  
Mr. Edmund C. Wilkes  
Mr. John E. Mosher  
Mr. Richard E. Nasef  
Mr. Edwin C. Merner  
Mr. Sidney B. Cardozo, Jr.  
Mr. Charles R. M. Cooke  
Mrs. Evelyn A. Crytser  
Mr. Sadao Hashimoto

#### 2. SUBJECTS FOR PROFESSIONAL IMPROVEMENT

- |                               |       |
|-------------------------------|-------|
| (1) Phonology                 | 8時間   |
| 青山学院大学助教授                     | 牧野 勤氏 |
| (2) Grammar                   | 10時間  |
| ELEC 教育課長                     | 山家 保氏 |
| (3) Language Teaching Methods | 18時間  |
| ELEC 教育課長                     | 山家 保氏 |
| ELEC 研修課長                     | 松下幸夫氏 |
| ELEC 主事                       | 大友賢二氏 |
| (4) 教育実習, Forum 他             | 20時間  |

#### 3. SPECIAL LECTURES

- |                |       |
|----------------|-------|
| (1) Literature | 6時間   |
| ELEC 研修所長      | 高橋源次氏 |
| 東京教育大学教授       | 成田成寿氏 |

#### (2) Linguistics 6時間

大妻女子大学教授 石橋幸太郎氏  
津田塾大学教授 中島文雄氏  
東京教育大学教授 太田 朗氏

#### (3) Socio-cultural Background 2時間

フェリス学院大学教授 松本 亨氏

#### (4) Language Teaching 4時間

English Language Officer, the British Council Dr. V. C. Bickley  
Administrative Secretary, CCEJ  
Dr. Floyd M. Cammack

#### 4. SPECIAL ACTIVITIES 3日

日比谷高等学校参観  
浅野中学校参観  
ハイキング

#### ◆英語教育懇話会

第4回会合を5月23日国際文化会館において開催し、「外国語教育振興法」の構想、「英語教育専門家国際会議」東京開催の構想、各団体の行事予定などについて懇談が行なわれた。

#### ◆「英語教育専門家国際会議」に関する打合せ

第1回会合が、日本ユネスコ国内委員会伊藤事務総長の出席を得て、6月5日霞友会館において開催され、英語教育の進歩と改善のために、類似の立場にあるアジア諸国の専門家が会合し、意見と情報の交換を行なって研究するための会議を1971年を目標にわが国で開催することにつき、話し合いを行なった。

第2回会合は、7月22日文部省ユネスコ事務総長室において開催され、ユネスコ国内委員会としては本年10月パリで行なわれる第15回ユネスコ総会において、この専門家会議をユネスコの将来事業計画(1971—1972)に盛り込むよう本部に打診する予定で目下開催計画等の資料を準備中であることについて伊藤事務総長から説明があったのち、この専門家会議開催の目的、主催、後援、期日、参加者、討議題等について懇談が行なわれた。

#### ◆外国語教育振興に関する懇話会

6月11日国際文化会館において、外国語教育振興に関する懇話会が開催され、清水貞助氏(全英連会長)から外国語教育振興法の制定について、その構想と趣旨の説明があり、一同から賛意が表され、広く語学教育関係の諸団体と連絡をとった上、各界有力者の賛同を得て請願することが望ましいとの考えがのべられた。

#### ◆ELEC 英語研修所

ELEC 英語研修所の秋学期は9月11日に開講され、目下1,300名の研修者が勉強をしている。なお、ELEC 奨学資金による研修者20名は10月1日から特別クラスで研修を行なっている。

また、同研修所の冬学期は1月13日開講の予定であるが、受付は12月1日からとなっている。

#### ◆ELEC 人事往来

◇7月12日付をもって下記11氏が新たにELEC理事に就任された。

安西正夫	昭和電工社長
土光敏夫	東京芝浦電気社長
藤井深造	三菱重工業会長
原純夫	東京銀行頭取
砂野仁	川崎重工業社長
川又克二	日産自動車社長
木川田一隆	東京電力社長
駒井健一郎	日立製作所社長
水上達三	三井物産社長
永野重雄	富士製鉄社長
中山素平	日本興業銀行会長

◇Dr. Douglas Overton (前 Japan Society 専務理事) は9月1日付で ELEC 顧問に就任。

◇ELEC 主事 山本庄三郎氏 在外研究のため9月21日離日、米国および欧州各地を視察して12月末帰国の予定。

◇つぎの2氏が4月1日付で ELEC 主事に就任。

福井弘子氏 堀太一氏

◇つぎの2氏が9月1日付で ELEC 主事に就任。

松野雅子氏 堀内由加子氏

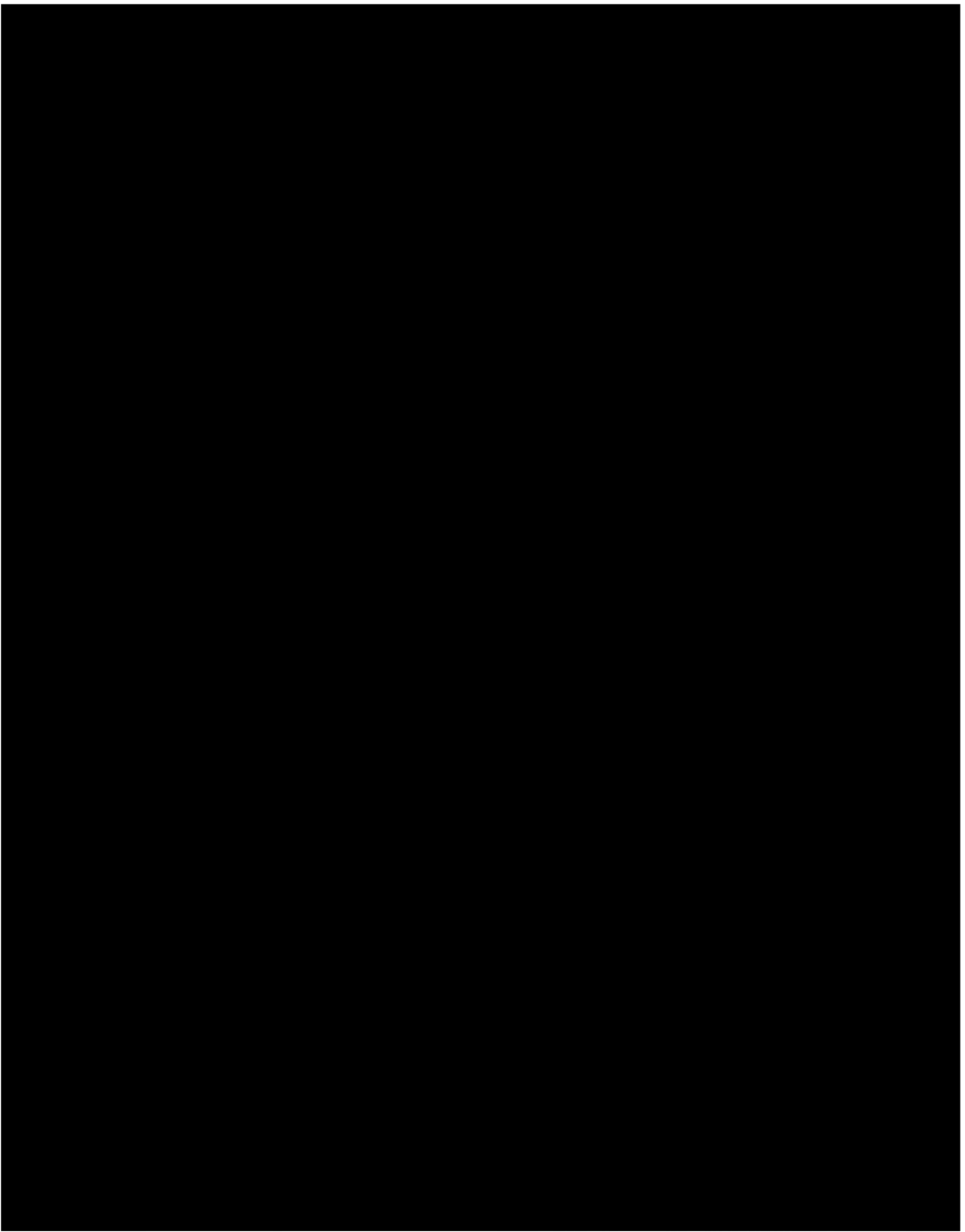
◇ELEC 評議員 大原総一郎氏 (倉敷レーヨン社長) 7月27日逝去。

—Continued from p. 8—

process, his particular way of identifying learning difficulties, his suggestion of ways of overcoming these difficulties. I certainly beg of you, in your classes, not to teach linguistics. This is not your business. Your business is to teach language, and to make as much positive use of linguistics in connection with teaching language as you can. Much of what I have said is not at all new. Many of the ways of getting at difficulties in language learning are ways which experienced teachers have practised for years, ways in which a few intuitive

teachers just almost instinctively did from the very beginning of their teaching careers. Unfortunately experience takes a long time to acquire. Intuition is rare. The contribution, therefore, that linguistics has to make to the language-teaching process is that it offers an ordered and a systematic way of dealing with difficulties. It offers an ordered and a systematic concept of language and language learning, which otherwise might not be so easily acquired. It is this, rather than any classroom magic, that you must look to from linguists.

(Professor, Princeton University)





## ELEC Library 寄贈図書一覧

(1968・6～1968・9)

1. 大修館「英語教育」7, 8, 9, 10
2. 研究社「現代英語教育」7, 8, 9, 10
3. 語学教育研究所「語学教育」No. 284
4. アメリカ文化センター *English Teaching Forum* vol. VI, No. 5, September-October
5. 三省堂 *Journal of English Teaching* vol. 2, No. 2 July, vol. 2, No. 3 September.
6. 富永八郎「国際文通」
7. Mary L. Huebl, *Present Day English for Foreign Students.*
8. MacMillan, *A Magazine Reader. The Romantics and Victorians.*
9. アメリカ文化センター, *Pathway to Good English, Building Good English, Easy Steps to Good English, On the Trail to Good English, Using Good English.*
9. 信州大学人文学部文学科「人文科学論集 第2号」
10. 馬渡 英俊「Eureka 佐賀高英研会誌1968 第2号」
11. 半田 寛子 *My First Writing Book*
12. 土屋伊佐雄「英語教育」(三省堂) 5月号
13. "「英語教育」(開隆堂) vol. 20 No. 1, 2
13. Lyn Turner, *Robert Frost: The Aim was Song, Leader of the people: Andrew Jackson, Fighter for the Workers: The Story of Walter Reuther, Discoveries in Science: How they are made.*
14. Language Services Co., Ltd. "Study Abroad No. 5, No. 6
15. 旺文社「高校クラスルーム」5月号
16. 札幌大学外国語学部「文化と言語学」
17. 函館英語英文学会「函館英文学 VII」
18. 徳島県立教育研究所「L. L. 教材の作成とその利用」
19. MacMillan, *Scenes of America, The Love Letter.*
20. 同志社大学人文学会「人文学」105号
21. 静岡大学教育学部英語研究会「The Promising Age」No. 8
22. Macfadden, *The House of the Seven Gables, The Life of a Road, The Story of Atomic Energy, Master of the Wind.*
23. 中央図書 *New Union Readers* 1, 2, 3 他14冊
24. 開拓社 *The Swan Readers* 1, 2, 3 他12冊
25. 清水書院 *English for Today* 1, 2, 3 他9冊
26. 東京書籍 *New Horizon English Course* 1, 2, 3A, 3C
27. 修文館 *Aoki's Grammar and Composition* 1, 2, 3
28. 教育出版 *How to Use Better English* 1, 2, 3

29. 実教出版 *Daily English* 1, 2, 3
30. 大阪教育図書 *Daily English Grammar and Composition* 1, 2, 3 他2冊
31. 研究社 *The First Book of English* 1, 2, 3A 他7冊
32. 文英堂 *The New world Readers* 1, 3 他12冊
33. 三省堂 *The Concise English* 1, 2, 3 19冊
34. 中教出版 *Readers Everyday English* 1, 2, 3A, 3C. 6冊
35. 旺文社 *My English Readers* 1, 2, 3 他6冊

## ELEC 同友会告知板

### ●第4回 ELEC 英語教育研究大会開催

下記の通り第4回 ELEC 英語教育研究大会が開催される。

1. 期日 11月2日(土) 午前10時—午後5時
2. 場所 ELEC 会館(東京都千代田区神田神保町3の8)
3. 大会プログラム
  - <午前の部>
    - (1) 講演 Dr. Douglas Overton
    - (2) 講演 朱牟田夏雄博士
  - <午後の部>
    - (1) Demonstration 浅野中学校3年
    - (2) 分科会(主題:中・高の連携)
      - A. 辞書の指導と語い数
      - B. 学力差に応じた指導方法
      - C. Oral Approach の適用
  - (3) 全体会

### ●ELEC 月例研究会

毎月第4土曜日午後2時30分から BLEC 会館において行なわれている月例研究会は、つぎの通り実施される予定である。

- 第27回 月例研究会 9月28日(土)  
講演 "California is Changing"  
ELEC 英語研修所講師 Mr. C. V. Harrington
- 第28回 月例研究会 10月26日(土)  
講演「Cognitive Code-learning Theory と Oral Approach」 ELEC 教育課長 山家 保氏

## ELEC BULLETIN

第25号

定価180円(送料45円)

昭和43年11月1日 発行

◎ 編集人 財団法人英語教育協議会  
主幹 中島 文雄

東京都千代田区神田神保町3の8  
電話 (265) 8911~8916

発行人 古岡 秀人

印刷人 澤村 嘉一

発行所 株式会社 学習研究社

東京都大田区上池台4丁目40番5号  
電話 東京(720)1111



# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC