

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELEC

BULLETIN

NO. 27

SUMMER 1969

卷頭言 言語と文化 服部 四郎 1

SOME REFLECTIONS ON TEACHING ENGLISH

TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES R. Wardhaugh 2

■特集 ■ことばの背景

言葉の背景	斎藤 勇	9
単語の背景	小川 芳男	10
言語史と思想史	関根 正雄	13
ことばの背景	斎藤 美洲	16
英語表現の二面性	桜庭 信之	18
Mother Gooseの世界	平野 敬一	20
副社長・訴訟・身のこなし	國 弘正 雄	24

「英語の動詞」に関する国際会議に出席して 太田 朗 29

Language Laboratory の発達と問題点 橋本 貞雄 31

ヘルシンキとモスクワの印象 山本庄三郎 34

新刊書評 (*Testing English as a Second Language; Our English Songs*) 38

GAKKEN



言語と文化

服部四郎

ここに「文化」というのは、「文化国家」「文化人」などという場合のそれではなく、一つの共同体のすべてのメンバーが後天的に習得した結果共有する社会習慣の総体から言語を除いたものを指す。「言語」も社会習慣に過ぎないけれども、これは「文化」の特徴の束に名前を与えるという特別の機能を有するので、この両者を対立させた意味に用いることとする。

言語と文化は裏腹をなし、学問的にも両者を切り離して研究・記述することは困難だし、またすべきでもないが、実用的にも両者を切り離して学習すべきではないと思う。しかしながら、文化は目で直ちに観察できるものではない——物質文化的事物でさえ見ただけではその意味・用途がわからない場合がある——から、どのようにして研究し、学習したらよいだろうか。

文化の習得は、単語の意義素の習得と同様、幼少年時代の経験の蓄積によって行なわれることは言うまでもない。そして、それは事物の直接経験が基礎となっているに違いない。たとえば、イヌ という単語の意義素（これはこの動物に関する「文化」と少なくとも密接な関係にある）の習得は、この動物を直接経験することなしには不可能であろう。しかし、それだけでは不十分で、この動物に対するその共同体の人々の態度をも習得しなければならない。そしてそれは、その態度そのものの直接経験によるほかに、人々の言うことを聞くことによっても行なわれる。ここに文化習得の一つの鍵がある。

たとえば、同じ象という動物に対しても、日本人とアメリカ人では見方が違う。アメリカ人は、‘*Elephants have long memories.*’《象はうらみをいつまでも忘れない》と言うが、日本人にはそういうことを言う社会習慣はない。だから、ゾー と elephant とは、少なくともこの点で、その意義素が異なると言えよう。一般に文化（や意義素）の習得は、言語や言語による訓練を通じてなされる面も決して少くはない。この意味では、R. Jakobson がしばしば引用する「記号の意味とは他の記号への翻訳である」という C. S. Peirce のことばも、一理あると言えよう。

この事情は、もちろん學問的研究に利用しなければならないが、外国语の教育や学習にも利用したいと思う。教材もこの見地を取りいれて作成してはいかがかと思うのである。What relation to you is your father's brother? の father's brother のところを色々入れ換えてドリルを作成するなどその一例である。

因みに、これに関連する意義素の根本問題に触れておこう。

「象ワ大キイ。」「象ワ鼻ガ長イ。」は《一般に象は……》の意味だが、「コノ象ワ大キイ。」は特定の象に関するものである。後者は全く正当に「コノ大キイ象」に transform することができるが、前二者を「大キイ象」「鼻ノ長イ象」に transform することは普通ではない。「鼻ノ長イ象ワ高イ木ノ実ガ取レル。」よりも「象ワ鼻ガ長イカラ高イ木ノ実ガ取レル。」の方が口語としては普通の文である。後者の大キイの代りに 小サイ を用いて「コノ象ワ小サイ。」ということはできるが、前者を入れかえて「象ワ小サイ。」とすることはできない。また、大キイ象 は、特定の象を指す表現としては普通のものだが、一般の象を指す表現（すなわち「象ワ大キイ。」の transform）としては普通ではない。故に、大キイが ゾー の述語になるとか修飾語になるとか言っても、少なくとも二つの場合があることがわかる。《小さくない大きい方の象》の意の大キイ象を「限定的」用法、《一般に体の大きい動物である象》の意の大キイ象を「叙述的」用法と呼ぼう。「象ワ大キイ。」「象ワ鼻ガ長イ。」や‘*Elephants have long memories.*’のような文が、その言語共同体のすべてのメンバーにとって親しい表現であるとすれば、それらは ゾー や elephant という単語の意義素の一部の意義特徴に関係あるものとしなければなるまい。そこで、ゾー の意義素は、少なくとも、大キイ（および 鼻ガ長イ）に呼応する「被叙述的意義特徴」と、大キイと 小サイ に呼応する「被限定的意義特徴」の中和したものとを含む、とすべきことが明らかとなる。

(東京大学名誉教授・ELEC 理事)

SOME REFLECTIONS ON TEACHING ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES

RONALD WARDHAUGH
University of Michigan



I. Linguistics and Language Teaching

Until as recently as a decade ago it appeared that a major breakthrough had occurred in teaching foreign languages. In vogue was a method variously described as the Aural-Oral, Audiolingual, or even Linguistic Method, a method that derived much of its novelty from the discipline of linguistics. It appeared to many linguists that language was speech, that speech preceded writing in various ways, that the contrastive systems of phonology and grammar could be described with considerable accuracy, and that knowledge of a language as a system for conveying meanings was somehow more important than knowledge of the meanings themselves. Allied to certain ideas in learning theory, such as habit formation and interference, and to notions of programming or sequencing of materials, this linguistic knowledge seemed to promise a new era in language teaching. In such teaching emphasis was to be placed on teaching the spoken language, on teaching a language as a system, on establishing this system as a set of habits, and on reducing the learning burden by teaching only those features of the language that contrasted with those of the first language.

In 1957, however, the publication of *Syntactic Structures* by Noam Chomsky¹⁾ revolutionized linguistics. In this book Chomsky called into question the basic tenets of the discipline of linguistics, outlined a set of new assumptions, and formulated an entirely new set of questions for the discipline to

address itself to. It is impossible to understand current issues in teaching English to speakers of other languages without having some understanding of the generative-transformational theory associated with Chomsky.

Generative-transformational theory stresses the creative, rule-governed nature of the linguistic knowledge of a native speaker and attempts to set up criteria by which various models of this knowledge may be evaluated. These models have been called *competence* models in that they are concerned with ideal linguistic behavior in an ideal setting. They are not concerned with *performance*, that is, with actual linguistic behavior, nor are they concerned with psychological processes. Linguistic competence is said to underlie linguistic performance and to explain part of that performance: grammars themselves are *not* to be taken as performance models.

The models express a different relationship of sounds to meanings from the models used by structural linguists. No longer are phonological, grammatical and semantic systems discussed as though they were independent of each other. Instead, either syntax or semantics is made central and the other two components (semantics and phonology, or syntax and phonology) are made subordinate. Linguists use these models in an attempt to explain how a speaker concurrently decides the content of what he wants to say and then produces that content in some kind of substance. The structural descrip-

¹⁾ The Hague: Mouton

tion of the content is sometimes called the *deep structure* and that of the substance the *surface structure*; however, there are no precise definitions of what either of these terms means, how the levels which they denote may be distinguished (if indeed they exist), and how deep structures become surface structures through transformational process.

It is possible to illustrate some of the difficulties that arise in teaching English to speakers of other languages by reference to certain specific problems in syntax, phonology, and meaning. The problems that follow are discussed in a linguistic framework only: it should be noted that the various linguistic insights that emerge do not determine any particular teaching method or methods. Too often in the past the assumption has been made that a linguistic technique could be made into a pedagogical technique²⁾ or that apparent insights into linguistic structure achieved by linguists should be communicated rather directly to learners. In the discussion that follows, linguistic insights are separated from pedagogical concerns of one kind or another.

Generative-transformationalists have stressed the importance of relationships between sets of sentences such as those represented in the pairs 1-2, 3-4, 5-6, 7-8, and 9-10:

1. The boy chased the dog.
2. The dog was chased by the boy.

3. The boy came. The boy is little.
4. The little boy came.

5. I asked Tom something. Tom wanted something.
6. I asked Tom what he wanted.

7. Someone opened the door.
8. The door opened.

9. You will eat your dinner.
10. Eat your dinner!

There is some good theoretical reason in each case to claim a "primacy" for the odd-numbered member(s) of each pair over the even-numbered member, because the former may be said to underlie the latter in some way, though the ways are somewhat different in each case. In the same way, 11 may be

said to be more basic than 12, even though 12 is more likely to be heard than 11:

11. Where are you going? I am going to the library.

12. Where are you going? To the library.

Generative-transformationalists have also stressed the importance of ambiguous sentences such as 13 and 14:

13. They have discarded clothes.

14. Girl Hunter Says Father Sets Example.

They insist that an adequate grammar must have devices for resolving the ambiguity of such sentences, so that 13 can be interpreted as a statement about either social workers or nudists and 14 as a newspaper headline about either the daughter of a hunter or the playboy son of a playboy father. They also point out that sentences 15-17 are identical in certain aspects of surface arrangement but basically are rather different, as shown by both the possible and impossible paraphrases which are indicated in 18-20:

15. The boy is easy to please.

16. The boy is eager to please.

17. The boy is certain to please.

18. It is easy/*eager/*certain to please the boy.

19. The boy is eager/*easy/*certain. He intends to please someone.

20. It is certain/*easy/*eager/the boy will please.

In phonology, linguists have concerned themselves with such problems as the nature of the relationship of the stop consonants within 21 and of the vowels within 22:

21. pin bin spin

22. bit beet beer

Concern with such phenomena is not now new in linguistics but the proposed solutions to phonological problems in terms of ordered rules and distinctive features are new. Likewise, there is a concern for the phonological rules which are required to establish relationships not between vowel pairs such as those in 23 but between vowel pairs such as those in 24:

23. beet and bit; bait and bet; boot and good

24. meter and metric; sane and sanity; phone

²⁾ For example, the "minimal pair" technique.

and phonic; type and typical

There are certainly phonetic relationships between the pairs in 23, but there are said to be more important *phonological* relationships between the related words in the pairs in 24.

In semantics, the concern is with such matters as the acceptability or grammaticality of sentences such as 25-28:

25. The tree barked.
26. Our pet goldfish passed away yesterday.
27. John is as sad as the movie I saw.
28. Be intelligent!

These sentences have a variety of semantic and syntactic problems associated with them, some of which only now are linguists and philosophers beginning to tackle.

It is apparent, then, that today there are available insights into the English language that were not available only a few years ago. These insights are generated by the theory of generative-transformational grammar itself. In a sense they are the artifacts of that theory and are *correct* only in the sense that they conform to the requirements of the theory. But, it may well be that theories themselves are neither correct nor incorrect: theories are more interesting or less interesting, rather than correct or incorrect. They are more or less interesting because of the questions they raise and the answers they suggest for these questions. Unless they continue to raise questions and provide insights, they become shop-worn and valueless. Today we see the linguistic theories of the 1940's in such a light. We tend to forget that they too were new and bright and that also "Bliss was it in *that* dawn to be alive!"

What is available to language teachers today from linguistics then are new insights into language, but insights which are theoretical artifacts at the same time. They cannot, however, be ignored, but must somehow be incorporated into teaching. The sets of sentences 1-10 probably suggest a new principle of gradation, that is, of ordering structures from simple to complex. However, sentences 11 and 12 suggest that the criterion of frequency of usage demands that 12 be taught rather than 11, except, of course, one must assume that if the theory is

in some sense "correct", an understanding of 12 presupposes a knowledge of 11. However, while ambiguity is an important aspect of language and must be accounted for, it is interesting to note that most sentences are not ambiguous in context. Sentences 15-20 again alert us to ambiguity and the collapsing of many "deep" structures into but a few "surface" structures; however, one cannot help but wonder whether some of the solutions linguists propose are not pseudo-grammatical in nature. The phonological examples in 21-24 remind us that both competence and performance are important. Sentences 25-28 suggest that we never forget we are teaching the language to human beings who have lived and who have brains, and not to mindless machines in dark basements.

Generative-transformational grammar provides language teachers with new insights into language. For example, no one can read *English Transformational Grammar* by R.A. Jacobs and P.S. Rosenbaum³ without being impressed by the insights into English structure that it contains. However, neither the grammar nor existing descriptions give teachers any way of teaching these insights nor do they provide any way of assigning a truth value to the insights on an absolute scale, apparent claims to the contrary notwithstanding. The grammar does provide a new metalanguage, a new zest, and new possibilities. However, the first two are no substitute for the last and very little has been done so far to exploit the last. Some such exploitation of possibilities is necessary. At the moment there is a great deal of speculation ranging across the whole scale of possibility, but little actual experimentation has been done. What claims for success there are for what has been done appear to be more colored by the newness and zest just mentioned, that is, by the well-known Hawthorne effect rather than by any intrinsic value. Chomsky himself has expressed skepticism about the immediate usefulness to language pedagogy of the linguistic theory associated with him.⁴

Rigorous experimentation is required in deriving

³ Waltham, Mass.: Blaisdell, 1968

⁴ "Linguistic Theory," *North East Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1966 Reports of the Working Committees*, pp. 43-49

principles of gradation in both syntax and phonology; serious study is demanded of the possibilities of using generative-transformational theory in contrastive analysis; urgent clarification is required of the still muddy concepts of competence and performance; and careful documentation is essential in the area of putative linguistic universals. The time has come for the serious work of consolidation if generative-transformational theory is to have some widespread and lasting influence in teaching English as a second language.

II. Psychology and Language Teaching

Just as there has been a revolution in linguistics in the last decade so there has also been comparable turmoil in psychology in general and learning psychology in particular. At the time the Audiolingual method was in its heyday, it drew upon insights both from linguistics and from learning psychology, particularly from behavioristic psychology in one form or another. Specific responses were taught in relation to specific stimuli, students were taught to make appropriate responses to a variety of stimuli, habits were established, principles were acquired inductively, and reinforcement was offered in various forms, both intrinsic and extrinsic, natural and artificial. There was no particular reason for trying to use linguistic insights within one learning theory rather than another. Practitioners usually try to use current insights from relevant disciplines and this is what happened in language teaching. In retrospect, it is easy to see that it would have been equally possible to have used insights from structural linguistics with other varieties of learning theory. It is merely an historical accident or coincidence that they came to be associated with various versions of behavioristic theory. The clearest account of such linking of behavioristic learning theories to second language teaching is contained in *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* by Wilga M. Rivers.⁵⁾

Today, we can lay claim to having additional versions of learning theory available to us and to being aware of the multitude of factors that must be taken into account. However, it would be well to note J.B. Carroll's comment that "available psy-

chological theories are a long way from dealing with the complexities of language behavior, particularly its grammatical features."⁶⁾ However, we must still work within a theory and in a very real sense the theory defines the data, just as the kind of spectacles we wear determines both what we see and how we see it. Today, psychologists are concerned with in nateness, with learning preferences and styles, with cognition and cognitive structures of one kind or another, and with the sociological as well as the psychological factors in learning. It is obvious, therefore, that any approaches to teaching English as a second language which are likely to convince teachers of their validity must take cognizance of such emphases and that simplistic theories of conditioning, or even sophisticated theories of conditioning, will appear to be quite unconvincing. *And if teachers are not convinced that what they are doing is somehow right, what they are doing is not likely to work if only for that reason.*

There is now considerable evidence that different people learn in different ways and there is every reason to believe that such learning preferences are as important in second language learning as they are anywhere else. Students learn through the eye as well as through the ear, by deduction as well as by induction, and by learning *about* as well as by learning *how*. There is very little reason to believe that there is anything sacrosanct about the order: listen, speak, read and write in second language acquisition, or about inductive learning being more efficient than deductive learning. Particularly this is the case when we are dealing with older children and adults who have *learned to learn* in certain ways. Although these ways may not always be very efficient, they certainly cannot be ignored or dismissed out of hand. There is evidence to suggest that there are many ways to learn that *dog* refers to a certain kind of animal or that *jump* refers to a certain kind of action: one can touch dogs, see pictures of dogs, translate *Hund* or *chien* from another language; one can jump and say "jump" together, look at real people jumping, look at pictures of people jumping, and so on. There is

⁵⁾ Chicago: University of Chicago Press, 1964.

⁶⁾ "Psychology," *North East Conference Papers*, 1966.

little evidence to suggest that *dog* and *jump* must be learned in *one* way rather than in any other. It may of course be desirable to teach as much of the language as possible in context. For other reasons, however, it is doubtful that most learning situations can provide any more than a very limited and a very skewed set of contexts.

Learning theorists are also concerned with cognitive development in one form or another. They would like to know how cognitive abilities develop and they are interested in how learners "use their brains" in learning. In second language learning there is a consequent emphasis on developing the same ability to talk about the world in the second language as exists in the first language. Just as ability in the first language is structured in various ways, so the task in second language teaching seems to be to introduce a corresponding structure for the second language: to teach time relationships, aspects, honorifics, pronominal systems, and so on. Learning theorists also want students to give conscious attention to tasks where such attention seems appropriate so that the teaching and learning can be more effective: tense systems can be explained and related to various time dimensions, aspectual distinctions can be discussed and paraphrases offered in the native language, and the subtleties of honorifics and pronominal systems can be described. For each of these there can be both discussion *and* practice. This whole approach is not unattractive to language teachers and a type of language learning theory which has been called "cognitive code-learning" theory has come into vogue in some circles. Psychologically, it appears to have much to justify it, but until more is known about the specific details of the English code (that is, how English works, for example, in its tense, aspectual and pronominal systems), what success such a theory has may derive as much from the enthusiasm it arouses in its devotees as from any psychological or linguistic validity.

Psychologists are also aware that both language and learning are in some sense social phenomena. Language both holds together and divides mankind. Styles and characteristics of learning, too, vary widely among cultures. In certain parts of the

world, second, third, and even fifth or sixth languages "come easily" to everyone; in other societies a second language is "difficult" for anyone to acquire. Then again certain things must be learned at certain times and in certain ways in different cultures, whether these are courtship patterns, industrial skills or additional languages. In North America the first are learned from peers, the second in the world of work, and the third in schools. The pattern may be quite different in other societies where either different divisions of labor exist or where entirely different groups may assume the role of teacher. One of the most interesting recent discussions of some of these problems is contained in *Styles of Learning Among American Indians: An Outline for Research.*⁷⁾ In dealing with very differently oriented groups, we should be very careful that we are aware of the psychological difficulties our students may encounter in learning English because of the particular setting in which we do the teaching, or of our age, or sex, or social status. Any one of these factors, and a number besides, can negate teaching which would otherwise be successful.

Two other important concerns of psychologists should find a place in the thinking of anyone involved in second language teaching. These are the concerns with any differences that might exist between first and second language acquisition on the one hand, and with the nature of bilingualism on the other hand. It is possible to make some observations about differences between first and second language learning, for example, the universality of the former but not of the latter, the apparent drastic decrease in second language learning ability which occurs during adolescence, the availability of cognitive strategies in second language learning, and so on. However, little that has been written on the topic can be characterized as anything more than speculative, for example David McNeill's paper "Some Thoughts on First and Second Language Acquisition."⁸⁾ The evidence on types of bilingualism (*coordinate* in which the two languages func-

⁷⁾ Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1969.

⁸⁾ Cambridge, Mass.: Center for Cognitive Studies, Harvard University, 1965

tion independently and *compound*, in which one language acts as a mediator for the other) is only a little more convincing.

The ferment in psychology is very much like that in linguistics as a reading of J. B. Carroll's article "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research for the Teaching of Foreign Languages"⁹⁾ will indicate. The main difference is that there seem to be more uncertainties within psychology, or within the part that is of special interest to language teachers, because learning psychology has not fallen strongly under the spell of a single theory as has current linguistics. More options seem to be available in learning theory than in linguistics. However, it should in all fairness be noted that certain generative-transformationalists have expressed a serious interest in psychological matters because they claim to be interested in the human mind. They write of linguistics as a part of cognitive psychology and matters of both perception and cognition interest them deeply. Since the psychology they espouse is cognitive rather than behavioristic, it is likely that there will be some kind of union of generative-transformational grammar and cognitive psychology. The exact form of the union is still uncertain but it is likely to influence second language teaching for many years to come.

III. Language Teaching Pedagogy

Most of the concern in second language teaching has been with either the type of linguistic knowledge that must be taught or with theories of learning. Actual techniques and classroom practices have been given less consideration. It would even be true to say that many such techniques and practices have been imported into teaching from the other disciplines. Linguists and psychologists have used certain techniques in their work and language teachers have tended to adopt and adapt these same techniques, for example, the use of minimal pairs, discrimination tasks, stimulus-response drills, and so on. Some of these same techniques lent themselves very well to use with audio-visual devices, of which the tape recorder and language laboratory have been the most conspicuous. Edward

M. Stack's book *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*¹⁰⁾ is an interesting introduction to this aspect of pedagogy. In recent years there has been some disenchantment with both the techniques and such "hardware" as the language laboratory as various inadequacies have appeared: a useful technique in linguistic analysis is not necessarily a useful technique for teaching a grammatical point: a language is anything but a simple system of stimuli and accompanying responses; and the language laboratory is a poor substitute for a live teacher, although it is better than no teacher at all and possibly even better than a bad teacher.

In recent years there has been some concern in pedagogy for either programing materials in some way or in spiraling materials. Programing requires a very detailed analysis of what has to be taught and of terminal behavior so it is difficult to see how a course in English as a second language can be programed. Spiraling allows for growth and for uncertainty, and it recognizes a gradually developing control of various kinds of structures rather than mastery of structures item by item. As yet, materials and programs in teaching English as a second language seem to favor the programing approach; perhaps more emphasis should be placed on spiraling just as more emphasis should be placed on a wider variety of instructional techniques and settings than those that presently concern the teacher, particularly in courses which claim to be intensive: such courses may tend to become very monotonous otherwise.

There are numerous teaching methods described in language teaching publications. Perhaps it is also time for the notion of method to be given close examination. Attempts such as that made by W. F. Mackey in his *Language Teaching Analysis*¹¹⁾ to describe the variables involved in discussing methodology are welcome, but any examination of Mackey's book will indicate how far there is still to go. There are very obvious difficulties with

⁹⁾ in Albert Valdman, ed. *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, 1966

¹⁰⁾ revised edition, New York: Oxford University Press, 1966

¹¹⁾ London: Longmans, 1965

assessing methods, with classroom experimentation, and even with data collection on the incidence of certain problems.

IV. Linguistics, Psychology, and Pedagogy

It should be apparent from the preceding discussion that there is much uncertainty about how a second language should be taught. The results of classroom experiments also tend to be inconclusive¹²⁾ or of limited application.¹³⁾ There are various claims and counterclaims but little certainty. Some theorists would insist on placing more emphasis on linguistic explanation, others on making more use of deductive teaching, and still others on giving greater recognition to the contexts of linguistic communication. However, more emphasis on explanation and deduction can lead right back to situations in which students get to know a great deal about another language but cannot use it, and more emphasis on context and communication can throw out the possibilities of any kind of systematic instruction. The safest course is perhaps that of eclecticism in which the individual teacher attempts to use what is best wherever he finds it and refuses to subscribe to any one narrow dogma. Perhaps a new method will develop which will achieve the same kind of general approval as the Audiolingual Method, but at the moment there is no consensus as to what it would be like, nor do any recent writings indicate that someone is shortly going to articulate a new set of principles to guide language teachers. The nearest approach to a completely new textbook for language teaching is contained in William E. Rutherford's *Modern English: A Textbook for Foreign Students*.¹⁴⁾

V. Teaching a Second Dialect

One of the most controversial problems in teach-

¹²⁾ for example George A. Scherer and Michael Wertheimer, *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-language Teaching*. New York: McGraw-Hill, 1964

¹³⁾ as in the unpublished Harvard doctoral dissertations by K.R. McKinnon, *An Experimental Study of the Learning of Syntax in Second Language Teaching*, 1965, and Kiat-Boey Lim, *Prompting Vs. Confirmation, Pictures Vs. Translations, and Other Variables in Children's Learning of Grammar in a Second Language*, 1968

¹⁴⁾ New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

ing English as a second language is whether or not standard English (however it may be defined) should be taught to speakers of nonstandard dialects of English (however they, in turn, may be defined) in quasi-second language situations. It is possible to consider almost every factor in second dialect teaching within the framework that exists for second language teaching: linguistic models, contrastive analysis, learning theory, contextual support, and so on. The similarities can be stressed and some considerable justification can be given for adopting a quasi-second language teaching strategy. However, acquiring a second language and acquiring a second dialect are also subtly different from each other and it is just such subtle differences which should induce caution.

Relating a nonstandard dialect to a standard dialect or differentiating nonstandard features from standard features within a linguistic model is at least as difficult as relating or differentiating two languages. There is no reason to suppose that it is any easier and the very subtleties involved suggest that it may well be more difficult. Consequently, there is a problem with any kind of contrastive analysis which is attempted. A nonstandard speaker already knows the language, unlike a foreigner, so he has not the same needs to be satisfied nor can he be expected to react in the same way to exercises imported directly from second language teaching. The context of learning is also much more difficult to assess, because the learner is likely to be either of a different color, social class, age group, and so on, from those with whom he identifies the standard forms. His needs and motivations will be quite different from the foreign student, the foreign national, the immigrant, or the native-born non-English speaker, all of whom can clearly distinguish the different languages and understand what their task is. The task the non-standard speaker faces in learning standard English is not an easy one either for him or for the teacher to understand. The relationship of second dialect teaching to second language teaching deserves very serious investigation.

—Continued on p. 15—



言葉の背景

斎藤 勇

言葉は時代を反映する、そしてその意味は時代とともに移動する。一例として“banzai”をあげる。OEDは1933年出版のSupplementにおいて初めてこの一語を採録し、そして日本人が天皇に対する会釈または戦争中にあげる歓呼の声だと説明して、1904年の*Daily Chronicle*と翌年の*Times*とから引用している。その引用文は二つとも日露戦争関係の記事中の一節である。そしてその意味は我々が「万歳」をとなえる時と同じである。しかし1961年出版*Webster's Third International Dictionary*にはbanzai attack, banzai chargeという項目が加わっており、その説明には、日本の軍人が万歳と呼びまた挑戦的な嘲笑の声をあげながらする向う見ずな決死隊の突貫とある。たぶん太平洋戦争中に出来たphraseであろう。これは大がいの日本人には親しみのない言葉のようである。

つぎに、OEDにある“tycoon”（大君）の最初の用例は、最初の駐日英國総領事（1858～65）であったSir Rutherford Alcock（1809～97）の有名な著書*The Capital of the Tycoon*（1863）であり、それは当時の幕吏が外国人に対して将軍のことを言った言葉と説明してある。しかし「大君」と書けば、我々は「おおきみ」と読み、天皇の敬称と解する。ところが、アメリカでは現在財界や政界で指導権を握っている大物をもtycoonと言うらしい。Websterにはその意味が出ている。

歴史上の大事件を呼ぶ言葉は、その事実に合う訳語でなければいけない。然るに英國史に一時期を画するRestorationの訳語が、大概の本に「王政復古」となっているのはおかしい。これは改めて言うまでもなく、英國の共和政が王政にもどったことであるが、そのCommonwealthは1649年から1660年までの11年間しか続かなかったのであるから、決して古にかえったのではない。「王政回復」と訳すべきである。「王政復古」は明治維新のばあいには通用しても、1660年の出来事には当てはまらない。誰か明治年間の人がこの誤訳をしてから、それが今日に至るまで、西洋史の専門家にすら踏襲され、また英和辞書にも依然として誤訳が幅をきかせている。そういう私も拙著英文学史の1927年初版などに、誤訳

踏襲の無思慮な不注意ぶりをさらけ出したが、1938年版からそれを「王政復興」と改め、1957年版「イギリス文学史」以来は「王政回復」としている。（フランスのBourbon家が1814年、22年ぶりに王位にもどったのも、「復古」ではない。）

訳語についてもう一つの例をあげる。Elegyは哀歌とか悲歌とか訳されるのは、もっともなことである。GrayのElegyのばあいにはそれでよい。しかしGoetheのRoman Elegies (*Römische Elegien*)を「ローマ哀歌」と訳することは、内容とそぐわない。元来elegyはギリシャ語でもラテン語でも一定のmetreで書かれたので、その詩形で書かれた詩は、内容にかかわらず、elegyと呼ばれるようになった。例えばPropertiusという紀元前第1世紀のラテン詩人の詩集4巻は*Elegiae*と題されているが、哀悼の詩ではない。その第1巻はまったく恋愛詩集である。そしてゲーテはこの詩人を愛読していたということであるから、かなりエロティックでもある彼自身の詩集を、ローマでの恋愛享楽をうたったエレギエンと名づけたのであろう。従ってその詩集の題を「ローマ恋愛詩集」またはただ「ローマ詩集」と訳すべきであろう。

もっと直接我々の日常生活に關係のある料理について話そう。今は日本語にもなっているBifteckとrosbifとが英語のbeefsteakとroastbeefから來たフランス語であることは、誰でも知っているだろう。しかしながら美食を誇るフランス人が料理がへただと言われる英國人の料理法をとり入れることになったのであろう。第17世紀までのフランスはヨーロッパ第一の強国であり、ルイ十四世が建てたヴェルサイユ宮殿は、專制政体の象徴であったけれども、第18世紀になると、そのフランスに、イギリスの立憲君主制に倣おうとする者がつぎつぎに現われ、主権在民説を紹介するようになり、また英文学、ことにシェイクスピアの劇と第18世紀に勃興した小説とがフランス語に訳され、英國人の生活に親しむ人々が多くなった。それで英國風の料理もはやり出し、ついに英語を単縮して、ビフテクやロースピフという風におぼえや



単語の背景

小川芳男

ここでいう背景というのは connotation のような意味である。英語教育でしばしば manners and customs とか realien の知識の必要が説かれる。しかし manners and customs は事典で分ることが多い。Realien も同様である。むしろそのようなことに関しては、social practice の知識の方がもっと大切である。Social practice というのは、国民生活の中に深く且つ永く根をおろしている日常生活およびその様式である。それは余りにも深く社会生活にしみこんでいるので、その中に生活している者は他人に注意されなければ気付かないようなことである。社会的には unconscious institution であり、個人的には unconscious habit であるということができよう。

同じようなことを英語の単語に関して考えてみると、日常無反省に使っている単語が案外分っていないことに気づくのである。その単語は易しい身辺の単語が多い。そのような単語のいくつかを at random に拾ってみたい。英語の説明は最も易しいという意味で主として、Webster の *New Elementary Dictionary* によることにした。

あるとき卒業生の会で「君はどこに務めているかね」と聞いたところ、I am a banker. という答えであった。私は驚いて相手の顔をまじまじと見た。banker では銀行の所有者が重役になってしまふ。英和辞典を見ると「銀行家、銀行業者」とでている。この訳語からだけなら、銀行に務めている若い卒業生が banker と言ったのをあながち責めるわけにはいかないかも知れぬ。試みに P.O.D. をみると Proprietor, partner, &c., of bank となっているからこの方は誤解の余地はない。もちろんその卒業生は bank clerk とか I'm working in a bank. と答えればよかったです。

日本では -er とか -or で終わっている人を表わす単語が、一般に間違って受取られているようである。例えば farmer は英和辞典では「農夫、農場主」とでているが、「農夫」では百姓 (peasant) と余り違わない感じを与える。しかも peasant は余り用いない単語である。Webster では peasant は、a small farmer or farm laborer

in European countries となっている。イギリスで私が聞いた言葉は、farm labourer であった。farmer は Longmans の *English Larousse* によると、a person who owns or rents a farm となっているから、われわれが頭にえがく百姓ではないことはたしかである。

Editor なども英和辞典では「編集者」となっているから、新聞や雑誌の編集に関係している人は I'm an editor. とか He's an editor. と言って相手を面喰わしてしまう。「編集者」いうのは a person who edits の訳語であろうが、editor というのは a person who writes editorials, すなわち「論説委員」のことである。または編集発行人とか編集主任の意である。P.O.D. は editorial の説明に newspaper article written or sanctioned by editor となっており、Webster は a newspaper or magazine article that gives the opinions of editor or publisher となっている。また Larousse は someone who is in charge of a particular section of a newspaper or periodical とでている。従って新聞や雑誌の編集にたずさわっている人は、I'm on the editorial staff. とか I work in (belong to) the editorial department. と言うべきである。Printer なども一般には印刷業者の意味である。Sail は「航海する」であるが sailor は「航海者」でなく「水夫、水兵」の意味であることは、日本で理解されている通りである。「航海者」に近い意味は、I'm a good sailor. 「私は船に酔わない」とか I'm a bad sailor. 「私は船に酔う」という熟語のばあいである。これは Webster のように one that sails; seaman となっていると誤解を生むこともあるが、P.O.D. は seaman or mariner と説明して one who sails などという紛らわしいことは書いていない。player も one who plays では誤解を生むので、P.O.D. は (esp.) actor, professional at cricket &c. としている。I play tennis. はよいが、I'm a tennis player. と言うと、professional な感じがつきまとう。

私が使った英語の教科書には I'm a teacher. You're a doctor. He's a merchant. というのが載っていた。teacher は one who teaches でもよいが、teaching

profession にある人に用いるのが普通である。Doctor は P.O.D. は man or woman qualified to practise in medicine であり、Webster の方がもっと具体的に a person (as a licensed physician, surgeon, dentist, or veterinarian) skilled and specializing in the art of healing となっている。問題は最後の merchant である。この単語は昔から「商人」と訳されてきた。しかし「商人」では行商人 (pedlar) のような気がする。また salesman ともとれる。ところが Webster では a person who carries on trade especially on a large scale or with foreign countries となっており、P.O.D. では wholesale trader esp. with foreign countries となっているから、「商人」という感じとは程遠いといってよかろう。最近は殆んど外来語のようになった business man が用いられるが、これも「商売人」とか「実業家」の訳語が与えられているが Webster の a man engaged in business especially in an executive capacity という説明をとれば、「実業家」に近いと言えよう。その他商人にあたる単語には dealer (in ~) とか shopkeeper (英), storekeeper (米) などいろいろあるが、merchant が最も用いられることが少ないと言ってよかろう。

英米人に Where is your home? と聞くとどんな答えがかえってくるだろう。日本の英学生は My home is in Tokyo. というように住んでいる場所、すなわち現住所を言う者が多い。もちろんそれでよいのだが、私の接した英米人は殆んど My home is Texas. I am (come from) Texas. のように生れ故郷のことを答える。これなどは home が半ば日本語化しているために「家」とか「家庭」と簡単に思いこんでしまっているせいであろう。Webster は the house in which one lives or in which one's family lives と共に、one's native place が次に出ている。P.O.D. も殆んど同様で dwelling place, fixed residence として long home とか last home が grave を意味することがある、次に native land が出ている。もし Where's your home? が主として故郷を意味するならば、この説明は逆になっていた方が日本の英学生には誤解を生まないかも知れない。それでは現在の住所を聞くばあいは何と言うだろう? おそらくは Where do you live? とか Where are you living? であろう。熟語としての at home and abroad は「国内及び国外」の意味であるからこのばあいの home は故郷に近い広い意味である。

ついでながら abroad は go abroad という形で最初に学ぶことが多いので、abroad は「海外」の意味にとってしまう。at home and abroad の abroad もその意

味である。しかし get abroad は「広く知れ亘る」意味である。The news spread abroad. は「ニュースが広く流れた」意味であり、I walk abroad. は「外を歩く」意味である。私などは home は house+family だと学生には説明している。従って純粹に建物を意味している時以外は Where is your house? よりはむしろ home の方がよい。House の方は Webster は a place built for human inhabitants であり、P.O.D. は building for human habitation である。Webster の place は一般的な語で大変面白い。アメリカでは Come to my home. とか Come to my house. と言わないで、一般には Come to my place. などといふことが多い。P.O.D. の説明は building となっているが、実際英國へ行って building という建物を見ることは殆んどない。B.B.C. の建物は Bush House であり、「インド省」は India House となっており、「濠洲政府」は Australia House となっている。このようなばあいの House は P.O.D. の (Building or room used by) an assembly, business firm, &c. (a parliament of two hh. の方の House であろう。Webster は a body of persons assembled to make the laws for a country (two houses of the United States Congress) となっている。従って house は必ずしも建物でなく、制度のようなものを意味している。また「家系」のような意味の House はイギリス的なものであろう。Webster も House が family の意味として、その例に the house of Windsor をあげている。アメリカではこのような意味の house を用いることは殆んどないであろう。P.O.D. は流石にもっと委しく family genealogically considered esp. one of distinction (the House of Tudor &c.) となっている。An Englishman's house is his castle. という諺は英國の家を説明しているので、英国人は独立家屋を理想としている。その点アメリカ的な生活様式とは違う。come down が殆んど get up と同じ意味で I came down at five. が「私は五時に起床した」という意味になるのは、必ず寝室が二階にある英國の家屋の構造を考えないと分らない。土地の広大なアメリカでは独立家屋は殆んど平家である。そうでなければアパートに住んでいるのが普通である。

最も生活に密着している house や home に関してもいろいろな connotation がある。house に関連した gate や door や window も単に「門」とか「戸」とか「窓」と訳しただけでは反って誤解を生むばあいもある。この中では gate と window が比較的に世界共通で door はすこし違った感じを与える。イギリスの door

はなかなか頑丈で多くのばあい knocker がついている。アメリカでは knocker は少なくむしろ bell である。日本語で「ドアをあける」とか「ドアをしめる」と言うばあいの英語の訳語としては、open the door とか close (または shut) the door とする人が多いが、実際には lock the door とか unlock the door というべきである。ドアは lock するので、単に close するものではない。多くのばあい英米のドアは自然に lock してしまう。日本には lock する習慣がないから何の反省もなく、close the door とか shut the door と言ってしまうのである。そして具体的な動作としては sliding のばあいもあるが、多くは push か pull である。すなわち「ドアをあける」は open the door より push (または pull) the door である。Window は一見して日英(米)の差はないが構造は全く違う。Window に対しては Webster は初步の辞典には珍らしく [from an old Scandinavian word *vindauga*, put together from *vindr* "wind", "air" and *auga* "eye"] と語源の説明をしたあと、an opening in a wall to admit light and air となっている。P.O.D. の方も opening in wall &c. usu. provided with glass for admission of light &c. となっていて殆んど同じである。ただ面白いのは (open, shut, throw up, throw open, the w.) と説明のついていることである。すなわち窓を「開け」たり「閉め」たりするのは open, shut と共に throw up 「さっとあけたり、throw open 「開け」たりすることである。これは窓の構造が日本のように slide しないことを説明したのと同じである。大体、窓を「開ける」のは raise であり、「閉める」のは lower である。もちろん、P.O.D. のように throw したり、push または pull することもある。

室内の調度品では desk や table は世界共通に近いが、desk は英米では斜めになっていて本を読んだり書いたりするのに便利になっている。その点英米の説明がすこし違っているのは面白い。P.O.D. は sloped board on which writer rests his paper, table or other piece of furniture designed for writer's use となっている。ところが Webster の方は a piece of furniture with a flat or sloping surface for use in writing or reading となっている。P.O.D. の方は sloped board だけであるが、Webster の方は flat or sloping surface となっている。ところがわれわれは desk という単語であまり sloping surface は頭に浮ばない。この点はフランス語でも同様で desk は斜めになっている。Table の方は決して sloping という説明はない。Webster は a piece of furniture having a smooth flat top fixed on

legs で、P.O.D. は piece of furniture providing a level surface about 3 ft. above the ground on which things may be placed for convenient use or display となっている。

このような misunderstanding は特に日本語化した單語のばあい起り易い。例えば pin など日本では「留め針」の意味で用いられるばあいが一番多いので、golf の旗の棒の pin や標柱などの pin とは余りにもかけ離れた感じをもつ。ネット「あみ」なども髪の net はいいとしても mosquito net 「蚊帳」となると、何となしに「あみ」よりは離れた感じである。ベンになると、英米で説明がすこし異なるのは面白い。P.O.D. は implement of quill, metal, &c., for writing with ink であり、Webster は單に an instrument for writing with ink で quill が抜けている。

スリッパーも日本語になっているが、われわれの思っているような簡単なものではない。むしろ簡単な靴と考えた方がよい。すなわち日本のスリッパーのようにかかとが出ていないのである。Webster は a light low shoe without laces that is easily slipped on or off とあり、P.O.D. は loose indoor shoe と説明している。靴下はストッキングスとかソックスと原語の音で覚えた方が間違わなくてよい。「靴」は一般に shoes であるが、P.O.D. は not reaching the ankle となっているから普通の靴でよいが、boots になるとアメリカと英国では違う。アメリカの boots は長靴であるが、英国では laced boots は編上靴であって、アメリカ式の boots の意味を表わすためには、high boots と言わねばならない。

中学の初期にでてくるような単語について、われわれの常識的な理解と違っているかも知れないものをすこし拾ってみたが、単語ばかりでなく表現についてもこれに似たものが沢山あることを否定できないのは残念である。この方面のことをもっと調べてみたいと思っている。

(前東京外語大学長)





言語史と思想史

関根正雄

ことばとその背後にあるものを結ぶものは意味であり、それぞれのことばの奥行きを探るためにには意味の問題を通さなければならない。古典ヘブライ語の領域でこの問題は最近ではかなり論ぜられているし、それぞれのことばの意味論はそれぞれのことばの置かれている状況に応じなければならないと思うので、以下に少し学界の状況をかえりみながら、私見を述べてみたい。

古典ヘブライ語ないし広くは聖書の言語の研究で意味論が方法的に一番はっきり問題にされたのは、James Barr, *The Semantics of Biblical Language*, Oxford University Press, 1961 の公刊以後である。聖書の言語というとヘブライ語とギリシア語であるが、従来ヘブライ思想とギリシア思想の対比をヘブライ語とギリシア語の特質から論ずることが多かった。そのような取り扱い方の代表として Barr 教授があげるのは T. Boman, *Das hebräische Denken im Vergleich mit dem Griechischen*, Göttingen, 1954² で、Barr は言語と思考の対応を認めない立場から Boman の見解を正面から否定する。英米の学界では Boman の立場を始めから否定する人が多く、W. F. Albright などもそうである (Albright, *New Horizons in Biblical Research*, Oxford University Press, 1966, 18 頁以下)。Barr の言語観は一口にいえば mechanistic で、その言語学の素養はかなり一面的である。筆者は 1962 年 8 月 Bonn の国際旧約学会で「ヘブライ的時間観念」について研究発表をし、その中で Weisgerber, Sapir-Whorf, Leisi, さらに後述の井筒俊彦氏の意味論を引いて Barr の根本の立場に対し疑問を述べた。それに対し Barr が質問に立ったが、結局言語に対する見方の根本の相異ということで終った (M. Sekine, *Erwägungen zur hebräischen Zeitauffassung, Supplements to Vetus Testamentum* vol. ix, 1963, 邦訳は近刊予定の拙著「古代イスラエル研究」昭 44 年、岩波書店、96—112 頁)。

Barr の著書は実際にはドイツで出ている「新約聖書神学辞典」(Kittel-Friedrich, *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, Stuttgart, 1933 ff) の編集の根本方針を問題にしているのである。ドイツの聖書

学界の総力を動員して今日ようやく完成に近づきつつあるこの辞典は、辞典であるから、聖書の重要な語彙を網羅的にあげているのは当然であるが、ただの新約聖書ギリシア語のことばの辞典ではなく、最初の編纂者 Kittel の言うように、それぞれの語の概念の歴史 (Begriffs geschichte) を目ざすものである。それ故新約聖書の語彙を古典ギリシア語、旧約聖書のヘブライ語、いわゆる七十人訳、ユダヤ教の世界に適って明らかにしようとしている。そこで Barr にとっては解決困難な word と concept の関係という問題が提起されることになる。Barr によれば word はいきなり concept を示すものでなく、word-combinations をへて始めて concept に達しうる。

Barr の方法論の批判から始め、語の意味論の方法を新たに検討しているのは David Hill, *Greek Words and Hebrew Meanings: Studies in the Semantics of Soteriological Terms*, Cambridge, 1967 である。Hill は意味の区別が明らかにされうるのは語のレヴェルではなく、sentence、さらにそれより大きな linguistic complex のレヴェルであるという Barr の当然の主張を認めながら、一方語の autonomy を考え、他方 J.R. Firth や W.M. Urban を引いて意味を解明すべき context を言語外の世界に拡げるのである。Hill が意味の解明のために歴史的な perspective を考えていることは注目してよい。しかし実際には Hill の方法は Begriffsgeschichte のやり方に近い。

Begriffsgeschichte の研究は上にのべた Kittel-Friedrich の辞典のみでなく、総じてドイツの聖書学で非常に盛んである。最近のものでその内容と着眼の点で興味深く、またそれだけにその方法論的不備を感じさせられたのは、H.H. Schmid, *Gerechtigkeit als Weltordnung. Hintergrund und Geschichte des alt testamentlichen Gerechtigkeitsbegriffes*, Tübingen, 1968 なので、この書の批判の後で、わたくし自身の考えを述べることにしよう。

Schmid は古典ヘブライ語で最も重要な語である *sedeq* (*ṣedāqā*) の意味を概念史的に明らかにしようと

する。この語は普通「義」と訳される語であるが、Schmid は旧約の本文でこの語が出てくる関係領域として、法、知恵、自然、戦争、祭儀、王の六つの領域をあげ、これらの領域は王が統轄する領域であることを確定する。つまり王は旧約において古代オリエント一般におけると同じく、法その他の領域の上位に立ち、それらを支配する。次に Schmid は王と五つの領域のこのような関係をシュメールから始めて広く古代オリエントで確認する。そして古代オリエントの「義」の概念がイスラエルのその背景をなすとし、古代オリエントの「義」は「世界秩序」の意味であり、それがカナン語を通じてヘブライ語の「義」の概念の根本をなすと見る。これは古代オリエントにおいては王は最高神 Summus Deus の子であり、地上におけるその代表者として世界秩序の統轄者だと考えられるからである。

古典ヘブライ語の「義」の古代オリエント的背景として「世界秩序」の概念を確定した後で、Schmid は旧約の本文においてこの「義」が実際にどのようなニュアンスで用いられているかを詳しく検討している。概略的に言うと「世界秩序」という概念が古典ヘブライ語の実際の使用においても大なり小なり保たれているが、厳密に言うとその意味は歴史的に多少なり変容している。例えば予言者ホセアでは「義」は愛に近づき、いわゆる第二イザヤにおいては救済の秩序の意味が強く、申命記においては試命を守ることと結びつく、という具合である。E. Voegelin, *Israel and Revelation (Order and History I)*, Louisiana, 1956 に従えば古代オリエントの cosmological order とイスラエルの historical order が対立するが、これを今まで述べてきた Schmid の成果と関係させていえば、古代オリエントでは考え方が無時間的・場所的・静的であるから「義」は「秩序」としてそのままおさまるが、イスラエルにおいてはその考え方が時間的・動的であるから「秩序」という概念にはおさまり切れぬものがあるようと思われる。Schmid はその本論の前後に概念史ないし意味論の方法について述べている。従来の考え方で、ある語彙の根本的意味 (Grundbedeutung) とその変化である具体的意味という区別は、アリストテレス流の伝統的な Sprachlogik を前提しているが、古典ヘブライ語の研究の場合には言語の機能的な理解に立たねばならないといふ。「根本的意味」ではなく、具体的意味こそ本来的なものであるから、「一語彙の概念史をおおうもの」(das eine Begriffsgeschichte überspannende einer Vokabel) を求めなければならない、という。

この着眼は面白いが、实际上も理論上も色々問題を残

しているように思われる。实际上というのは Schmid 自身「義」を「世界秩序」として出発しているのはやはり「根本的意味」から出発していることである。そのことは理論的には語の autonomy を認めざるを得ない、ということである。語の「根本的意味」として意義素というようなものを認むべきか否かは文法範疇でなく、具体的な個々の語の場合問題が残るが、「語」は「第二次抽象段階」にあるものとして、第一次抽象段階としての「文」と独立の取り扱いをすべきである。語を文その他のより大きな単位からのみ見ようとするのは——Barr のみならず、Schmid も理論的にはそういうことになると思われるが——語と文のレヴェルの区別と両者の独立性についての反省が足りないからである。

しかしこの区別を自覚した上で、語の実際の使用が context から深く広くかえりみられなくては、ことばの意味は本当にはつかめないのは当然である。その際 context は verbal なものからさらにその背後の cultural なものにまで及ばなければならない。しかし言語学的な意味論はいきなり一語彙の verbal な context から cultural な context に行くべきではなく、関係語彙の張り合いを具体的に探らなければならない。

この張り合いは従来「意味の場」として把えられてきた。意味場を中心とする意味論の方法の理論的・実際的な秀れた提唱は T. Izutsu, *The Structure of the Ethical Terms in the Koran. — A Study in Semantics* — Tokyo, 1959 に見られる。なお同氏の *God and Man in the Koran. Semantics of the Koranic Weltanschauung*, Tokyo, 1964 参照。

井筒氏の意味論の構想は壮大なスケールを持ち、一民族の世界観の概念的把握をめざす一つの Weltanschauungslehre (世界観学) である。実際の方法としては一民族の思想世界の重要な語を Key-terms として意味の場において把える。それにより一語の basic meaning は relational meaning を獲得する。例えばアラビア語 kitâb は basic meaning としては「本」であるが、Islamic conceptual system に入れられる時に例えば ahl al-kitâb, the people of the Scripture という具合に意味が変ってくる。また同氏において意味論が共時論的意味論のみならず、通時論的意味論として理論化されることも注目される。同氏の意味論の対象は主としてイスラムの世界であるから——ただし一番最近の大著 *A Comparative Study of the Key Philosophical Concepts in Sufism and Taoism*, Tokyo, I 1966 II 1967 に見られるようにイスラム世界と他の世界の比較にまで及んでいる——通時論的意味論は主として pre-Koranic,

Koranic, post-Koranic の三つの時代に分けられて、それぞれの時代の意味の場の比較というやり方をとる。その際同一の語の変化が問題にされるわけである。例えば Koranic の Allah (神) が pre-Koranic には alihah, gods or divinities と張り合っていることが指摘されるという具合である。

井筒氏の意味論の方法は非常に秀れたもので、古典ヘブライ語の領域での意味論を考える場合にも参考になる点が多いことは言うまでもない。しかし古典ヘブライ語の場合には問題はかなり違う面があることも否定し得ない。一番中心的なことは、ここでは key-terms といわれるべきものが長く術語化しないで、流動的な状態を経るということである。例えば「創造する」という、はっきり神にのみ用いられる bārā というヘブライ語は捕囚期前には用いられず、古くは人が物を作る場合に使われる 'āsa が用いられる。モーセ時代に神がイスラエルと特別な関係に入ったという歴史的出来事を「選ぶ」bāhar という厳密な術語として用いたのは捕囚期に近い申命記と捕囚期の予言者、いわゆる第二イザヤである。それ以前に例えば 8 世紀の予言者アモスは神が「イスラエルだけを知った」という言い方で同じ事柄を非術語的に表現している。

このような事態であるから古典ヘブライ語の意味論の場合には語を既成のものとして用いることが出来ず、それが表わそうとしている事柄との関係を厳密に考える必要がしばしば生ずる。このような観点から古典ヘブライ語の領域での意味論研究を試みたのは拙論「ヘブライ・キリスト教の思考—意味論的考察—(「ヨーロッパ精神史の基本問題」1966, 岩波書店, 所収, この論文は拙著「古代イスラエル研究」岩波書店, 15—35 頁) であるが、今のわたくしとしては語とその背後の事柄を厳密に把え

るためににはそれぞれの民族の思考法の考察を含む思想史の方法を必要とすると考える。例えば前述の bārā (創造する) と 'āsa (作る) の関係はヘブライ的思考の根底にあるアナロギアとバラドックスの論理を考え(この論理については「中村獅雄著作集」I—III, 1968 新教出版社, 参照), さらに bārā を用いた第二イザヤやいわゆる祭司資料の思想史的背景を考慮しなければならないと思われる。「作る」は神に用いられる場合、人の作る行動とのアナロギアで用いられているのは当然であるが、ヘブライ的思考におけるアナロギアは極限概念としての神を目指すものであるから、最後にはバラドックスに転ずるのである。アナロギアは宗教的言語においても重要な意味を持ち、宗教の世界においてもアナロギアの論理とそれに応ずることばなしに一步も進めないのであるが、アナロギアはあくまで人から神を語ろうとするものであるから、ある時点においてバラドックスに転じざるを得ないのである。バラドックスは神から人への論理およびそれに応ずることばであり、「創造する」とは「作る」を方向転換して出来た語である。古典ヘブライ語において神が人から考えられたものとして終始したならば、'āsa だけで足りた筈であり、bārā が出てきた由来は思考法に遡らねば真に理解できない。もちろん思考法は具体的な歴史の中で働くのであり、第二イザヤや祭司資料においてこの語が用いられるようになったのは「一神教」の成立と深く関係する。bāhar についても思考法とそれを用いるにいたった思想史的背景を考えなければ、この語の意味の構造は明らかにはされない。その詳細はここでは省略しなければならないが、何れにせよ以上の意味で言語史は意味論を通じて思想史と結びつくと思われる所以である。

(東京教育大学教授)

—Continued from p. 8—

VI. Conclusion

It should be apparent from this brief survey of the state of the art of teaching English to speakers of other languages that much serious research remains to be done. Research is needed to come to an understanding of the facts of instruction in English as a second language throughout the world so that the total world-wide dimensions of the problems can be appreciated and the various efforts of individuals and organizations appraised. Secondly, more research is needed in the basic disciplines which underlie English language teaching, particu-

larly with a view to bringing together theoretical insights from these disciplines into a worthwhile interdisciplinary endeavor. Thirdly, new patterns of teacher preparation need to be devised to produce large groups of skilled classroom teachers. However, the provision of sound training for the teachers of these teachers is a still more immediate goal. And finally, research is needed into the relationship, if any, between teaching English as a second language and teaching standard English to speakers of nonstandard dialects of English. Needless to say, this last research area has a particular urgency today within the United States.



ことばの背景

斎藤美洲

つい先ごろまで NHK のテレビ番組に「ジェスチャー」というのがあった。出演者の水の江滝子が好きなので、ときどき見ていたが、いつも最後の方で「一分ゲーム」というのをやった。それは、ある一つのきまり文句を一人がジェスチャーで表現するのを、ほかの者が一分以内で言いあてる遊びであった。

たとえば「運動神経のにぶい男」というのを、身ぶり手まねでなんとか分らせようとする。——まずネクタイをしめる動作をして、「男だ」と分らせる。それから体操をやる。つぎに同じ体操を不器用にやったり、まちがえたりする動作をくり返しながら、叱られて恐縮したり頭をかいたりするまねをする。

すると、それを見守っていた一人の若い女性が「あっ分った」と言って「運動神経のにぶい男」と早口で言った。拍手喝采！ 「すごいですねえ。わずか 30 秒たらずでした」とかなんとか、司会のアナウンサーがほめあげて第一ラウンド終了ということになる。

私はそれを見ていて、つくづく感心したのである。一体どうしていまの動作を、「体操のできない男」でもなければ「体操のへたな男性」あるいは「不器用な男」でもなくして、「運動神経のにぶい男」と、言いあてることができるのだろうか？ それは、まぐれ当りなのだろうか？ いや、まぐれ当りではない。その証拠に、「にやけた男」「ふてくされた女」というのも、みなそのジェスチャーだけで当てているのだから、当らない方が偶然みたいなものである。

「なんてつまらない事に感心してるんだ」と言われるかもしれない。(現にわきで見ていた女房はそう言った。) だが私の場合は少々わけがあったのだ。私は十数年前に、ロンドンの下宿において、これと同じようなゲームを、BBC のテレビでみていたのである。そしてかたわらにいた 16 歳の下宿の娘が、わざと答をみないでいて、それを言い当てるのを見て、私はつくづく感心したのである。

もう一つ例をあげよう。これもいつだったか、同じ NHK の番組で、ある男性がしきりに腰をかがめて、あやまっていた。すると見ていた柳家金語楼が「申しわけない！」と言った。これには、ことのほか拍手大喝采が

あった。これは、そのころ(いまではない、そのころだ。)「申しわけない」というやや古めかしい文句が、日本全国に異常な流行をみていて、多くの日本人がその流行の波に乗っていたからである。

しかし考えてみると、「運動神経がにぶい」とか「にやけた男」とかいう語句も、多かれ少なかれみな流行語なのである。ことばはすべて時々刻々流行しているのである。「申しわけない」が大喝采を博したのは、それがとくに異常な流行をみていたからにすぎない。流行の波に乗り疲れて落伍しかけている人間は、老人である。ことばに関する限り、彼は国籍不明の外国人になりかけている。ことによると彼は「ジェスチャー」遊びに参加していた「へんな外人」イーデス・ハンソン以上に外国人であろう。

イーデス・ハンソンで思い出したが、彼女のやる身ぶり表情は、つねに少々ずれていた。それで私は彼女の言語神経を想像してみたことがある。「にやけた男」というのをジェスチャーでやったのは、水の江滝子だったが、まことに実感が出ていて、たちまち、見ていた二人の女性が言い当ててしまった。イーデスはその二人の内に入ってなかった。茶の間で見ていた私は、ふと和英辞書を持ってこさせて、「にやけた男」というのを引いてみた。「にやけた男 a fop, a cox-comb, a namby-pamby, a womanish fellow」と四つの英語がならんでいた。イーデスは、その四つの内のいずれかが思い浮かんだのだろうか。それとも英語も日本語もまったく思い浮かばなかつたのであろうか。

なぜこんなことを想像したかというと、いかに水の江の身ぶりが真に迫っていても、果してそれが英米人に通用するのだろうかと思ったからである。いわば身ぶりの文法が日英ではちがっているからである。これは、ロンドンの下宿で私がときどき経験したことである。私は下宿のマーガレットを相手に，“Bend your head.” “Bow your head.” “Cock your head.” “Incline (Lean, Slant, Tilt) your head.” “Drop your head.” “Nod (Shake, Toss, Turn, Wag, Scratch) your head.” と、出まかせの英語を用いて、頭の動かし方や搔き方を

実演させて、その心持を尋ねてみた。「そんな言い方はしない」とか、「nod sideways」というのは、どんなかこうをするんだ」とか、「日本人はこうするんだ」とか、しまいには彼女の母親まで参加して、笑い興じたことがあった。母親はなかなかの役者であった。

ことばの流行といい、身ぶりの文法といい、いずれもそれは、そのことばを生きている人々でなくては体得できない。だから生きることの未熟な子供や、生きることの枯渇しかけた老人は、ジェスチャー遊びには面白く参加できない。それなら、あることばをあたかも第二の国語のようなつもりで習得している外国語教師などは、いったいそのことばを生きているのであろうか。彼らはほとんど生きていない。彼らが夢中になって外国語の小説や論文などを読んでいるときに、かろうじてその外国語を生きているにすぎない。彼らは、あの若い女性が「分った！」と叫んで、「にやけた男」と言い切るような、諷刺としたことばの躍動感は味わったことがない。

それでも彼らはことばの教師なのである。仕方がないから彼らは、そのことばを人工的に生きようとする。それは辞書から生まれた彼らの宿命なのである。そこで彼らは、辞書に現われないことばの様相を、「ことばの背景」という概念で知的にとらえようとする。ことばの流行は、量的には frequency で、質的には archaism とか colloquialism とか slang などで、とらえようとする。さらには一つ一つの語句について、それが用いられる情況や場面を知的にとらえようとする。たとえば “east wind” = 「東風」という辞書的認識から出発して、イギリスではその語句が11月のうそ寒い生活情況の中で用いられるから、日本の「こち(風)」のように春の情況と結びつくことはない、というふうに認識するのである。

そういうことを知ることは、旅をして風俗人情のちがいを知る面白さに通ずるものがあって、時に味わい深いものがある。私などはそれが面白くて、あたかも旅から帰って友人に異郷の珍しさを語るような心持で、しばしば「英語の背景」というような題でそんな話をしたものだった。(この種の話は、語学教師の間では、つねに需要が絶えない。世上「英米の風物」とか「英語歳時記」とかいう本が跡を絶たないのも、そのせいであろう。) しかし私は、それをいかにも英語の達人であるかのように英語教師に向って話をするのがいやになってきた。一つには、わが日本語においてすら、私が流行の波乗りに疲れてきたせいもある。もともと英語を生きることのあまりにも少なかった私などが「英語の背景」を語るとすれば、それは「所変われば品変わる」という世間話としてやるのが、いちばんふさわしい。

私の知人に、日本人を夫に持つてもう長い間、日本に暮らしているアメリカ婦人がいる。この人はアメリカ文学を講ずることをその職業にしているが、いつだつたか彼女のために電話帳をしらべてどこかへ交渉する日常事務を代わってしてあげたことがあった。そのとき彼女は絶えず私のかたわらにいて “I'm sorry.” としきりに言っていた。その口調や物腰があまりにも日本人の「すみません、すみません」というのに似ているので、私は何かしらしんみりとしてしまった。——「この人は ‘I'm sorry’ を英語の背景で用いることを、いつのまにか忘れてしまったのだ」

外国語に熟達する度合いは、当事者が辞書から生まれて、その外国語の背景を知的にとらえる度合いに比例する。その昔、ヨーロッパの知識人が、ラテン語を用いて相互の伝達を果した事情を、私は興味をもって想像することがある。いったい彼らの用いていたラテン語には「ことばの背景」というものがあったのかしらと思う。自然科学の用語には、まったくといっていいくらいに、それがない。ヨーロッパ中近世のラティニスト、ヒューマニストがおしなべて観念的であったのは、ことによるとそのためであったのかもしれない。一生ラテン語を読みづけ、書きづけ、しゃべりづけたロッテルダムのエラスムスが、その生涯を終ろうとする危篤の病床で “O Jesu, misericordia! Domine libera me! Domine miserere mei!” と呼びづけて、いよいよ息を引きとるときに、オランダ語で “Lieve God.” とつぶやいたという。それは、ほんとうだったのか。

(東京教育大学教授)





英語表現の二面性

桜庭信之

Dickens の小説を読んでいると、非常に誇張表現が目立つ。イギリス人はどちらかといえばむしろ understatement による効果を尊ぶ国民であるから、exaggerated speech をもてあそぶディケンズはアメリカ的といえるかもしれない。しかし、あの鋭くそして細かい観察眼はやはりイギリス的なのである。それは 18 世紀の小説の特色でもあって、ディケンズの処女小説 *The Pickwick Papers* には 18 世紀の臭いが濃厚である。

'wave mountain-high' といえば一種の hyperbole であるけれども、これを「40 フィートの高さの波」とリアルに表現するよりも実感を伴っている。文学は表現を重んずる芸術である。そこには感覚という要素が重要視されねばならない。誇張表現もまた従って価値を持つ。ディケンズの表現はそれを特色とする。

ピックウィック氏のお気に入りの太った居眠り小僧は、食べ物を見るとその鈍い両眼も輝きを増す。“He jumped up: and the leaden eyes, which twinkled behind his mountainous cheeks, leered horribly upon the food.” (Chap. IV)——これだけでもこの太った少年の面影が読者に焼きつくであろう。“His organs of vision had been closed nearly twenty seconds.” この「視覚器官」とはいうまでもなく ‘eyes’ である。ディケンズの誇張法はまだ漫画的なこっけい味を帯びているだけではなく、その人間の性格に一種の pathos を漂わせる効果を持っているようだ。

‘spinster’ ということばは 18 世紀にできたものであるが、当時は結婚難でいわゆるオールド・ミス (old maid) が多かったことを物語って、この spinster がよく諷刺の対象に扱われている。Tom Jones の Miss Bridget Allworthy は、実は諷刺画家 William Hogarth の Covent Garden の朝を描いた版画の人物をモデルにしたものだが、ディケンズもそれを更に利用して Dingley Dell の spinster aunt を描いている。さし絵画家の Seymour の絵もホガースの版画の婦人とそっくりであることに注意していただきたい。この女性の歩き方をディケンズは “a touch-me-not-ishness in the walk” と表現している。本当は男性にもてたいのであるが、素振りだけ

は「おさわり無用」といった歩きぶりだというのである。Jingle という悪党がいて、この神性なる老娘の氣を惹こうとする。彼曰く、“Fielding tells us that man is fire, and woman tow, and the Prince of Darkness sets a light to 'em.” (Chap. VIII)——男は火、女は麻くず糸のようなもので、それに Satan が火をつけるのです——と Jingle はその悪党ぶりを發揮してこの老娘を誘惑する。いかにもディケンズらしい表現で、Jingle を憎めないのである。この Jingle の表情といえば，“Say-nothing-to-me-or-I'll-contradict-you sort of countenance”——こには正にわが國のやくざの二の腕に彫られた「御意見無用」といったところである。ディケンズはこのようにハイフンでことばをつないで長い長い形容詞を造り出す名人でもある。しかし、中には “with a cataract of tears and a chorus of sobs” のように陳腐な表現も少なくはない。

ディケンズにはまだ 18 世紀的手法がこびりついて、どうしても観察が細かになると、いわゆる trivialism の弊におち入りやすい。また 18 世紀の小説家の特色である脱線が得意で、ディケンズの場合はその digression が、うまく ‘a story within a story’ の形式をもってかなり成功しているといえる。この形式はやはり画家のホガースが好んだ ‘a picture within a picture’ というバロコ芸術のトリックの再現なのである。劇中劇ともいいうべきもので、二三章ずつ毎月小冊子で長い物語を発表するには便利な手段だったのであろう。ディンズの描写は誠に劇的で、よく dramatize されるが、ディケンズの登場人物は外的事件の進展によってその性格が次第に成長していくのである。内的人間性の描写なのではない。これも 18 世紀のビカレスクの手法の影響といえるであろう。ディケンズの表現は舞台を観察している者のそれである。そこに彼の特色がある。

ディケンズの表現の特色として ‘pathetic fallacy’ ということがいわれる。この「感傷の虚偽」という手法は、彼の場合よく馬に現われる。無生物にも好んで感情を移入する。だから、よく無生物の方が生き物らしく、人間がむしろ無生物のように描かれることがある。“the

sound of pens travelling ... over ..." といえば、法律事務所の書記がペンを走らせている光景で、ペンの動きや音が生きているが、そこに生している人間は "a kind of being who seemed to be an essential part of the desk at which he was writing" (Chap. XX) で、机の一部といった感じなのである。

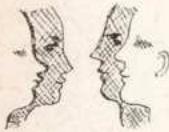
ディケンズを例にとると、どうしても hyperbole が目立つけれども、英語表現の本質はむしろその裏返しの euphemism にあるのではないか。それがイギリスの国民性にある understatement、つまり控え目な表現と相俟って一種のヒューマーをかもし出すのである。酒場を saloon と呼んだのはアメリカ人が初めだそうであるから、アメリカ人にも誇張表現だけでなく、婉曲語法を愛する精神はあるにちがいない。初めてロンドンの街を歩いて、barber の看板に 'hair-dressing saloon' というのを見た喜んだが、その内容のお粗末さを二次的に発見して、そのアイロニーに感心したものだ。漱石はロンドン塔で王家の regalia を見てアイロニーを痛感したが、私の場合はもっと身近なものであった。euphemism はしばしばその使用者の意図に反して ironical な効果をもつものらしい。今日不幸にして多くの学生が拘置所の世話になっているが、彼らはその jail を city hotel と呼ぶ余裕があるであろうか。18世紀の辻強盗は 'gentleman of the road' とか 'knight of the road' と呼ばれた。それは John Gay の Macheath に代表されるような人物のイメージを持つ。これはことばのヒューマーであるが、こういうヒューマーを好んでいるのは、イギリスでは貴族階級と労働者だけだと Nevinson はしているが、軍隊生活の中にもいろいろ面白いことばが生まれるものだ。バターを hard oil と呼び、肉を leather と呼ぶのはまだまともな方である。日本のかつての軍隊ことばを思い出すがよい。スープを濃羹汁、ライスカレーをカラミイリシルカケゴハン、コロッケが何とアブラアゲニクマンジューだ。ナショナリズムもここまでくるとアイロニーの域を脱して悪臭を放つ。チップス先生は第一次大戦のころの寄宿舎の質の悪い肉まんじゅうのことを、ラテン語で *abhorrendum* (thing to be abhorred) と呼んで生徒を笑わせたが、これがイギリス流なのだ。肉どころか、じゃがいもの皮まで入っているコロッケを肉まんじゅうと呼ぶその心根はいささかアイロニカルであるけれども、いただけない。euphemism や understatement には教養の片鱗が顔をのぞかせるものなのである。それは cultivated art でなければならない。ヴィクトリア朝の人々は特に初期の人々は極度に上品ぶっていたから、Galsworthy の *Forsyte Saga* を読むとよ

く euphemism に出会う。

ロンドンの更生した売笑婦をマグダリン (magdalen) と呼ぶのであるが、このような身分に身を持ちくずしたことを 'come to grief' という婉曲なことばで表現するから、意味がわかりにくく。孫娘の消化器官のことを 'her little arrangements' と呼んでいるし、bathroom を案内する時にも 'These are the bathrooms and other arrangements.' という表現を用いている。'other arrangements' とは上の消化器官に通じるものなのである。その understatement の例として George Mikes (ミケシュ) は、男が女に求婚する場合をあげ、大陸の青年は大げさであるが、イギリスの青年はただ相手の女性の肩をそっとたたいて、"I don't object to you, you know." ぐらいしかいわず、最ものぼせ上っても、せいぜい "I rather fancy you, in fact." としかいわないといふ皮肉っているが、この rather がいかにもイギリス的 understatement なのである。イギリスではこの rather は 'a super superlative' だという。だから抜群だという場合でも彼らは rather としかいわない。そして「これは驚いた」というべき時でも 'Really.' としかいわないるのである。この国民性を承知していないと拍子抜けがすることであろう。イギリス人は最小限度の表現で最大限の効果をねらう rhetorician なのである。

(東京教育大学教授)





Mother Goose の世界

— 雜感的序説 —

平野敬一

替え歌ともと歌

さいきん東大紛争の全共闘系学生の落書を集めた小冊子¹⁾が関係者のあいだで話題になっているが、そのなかで書物のタイトルにえらばれた「大学ゲリラの歌」というのが、いたく採録者たちのお気に召したようである。これは

言うなれ君よ疲れを
世の常を又勝ち負けを
ではじまり
見よ大学と名の付く所
我ら行き我ら殺すを

でおわる 16 行の歌である。第 2 次大戦中に青少年時代を送った人なら、たいがい、これは戦時中ひろく愛唱された大木惇夫の「戦友別盃の歌」を下敷きにしていることに気づくだろう。年若い採録者たちは気づいていないのか、あるいは気づいていてもわざと言及しないのか、この点についてふしげに黙している。ただ私におもしろく思われたのは、まったく新しい「根源的な問題提起」を売りものにしている全共闘系の闘士たちの心情が、この戦時中の自己悲壯化の sentimentalism と、はなはだしく共鳴しあうらしい、という点だった。あの sentimentalism に、かれらが、意識的か無意識的かは別として、とにかく惹かれていることは否めないようだ。

また、こうもいえる。戦時中、大木惇夫の『海原にありて歌へる』(というのが詩集の題名だったと思うが)の洗礼をうけたものでないと、この「大学ゲリラの歌」のもつ含みや、そのなかの無意識の願望が、ただしく読みとれないのではないか。つまり、一般的にいえば、もと歌を知っていないと、替え歌のほんとうの意味やおもしろさを理解しえないのではないか、ということなのだ。

別の例を挙げてみよう。日大紛争の初期に生まれた歌のひとつに

古田さん古田さん
お腰につけたゼニ袋
チョット見させて下さいナ²⁾

というのがある。もと歌が「桃太郎」の童謡であること

はいうまでもないが、万一そのもと歌に気づかなくても、風刺としてけっこおもしろい、と言えなくはないかもしない。しかし、そういうもと歌ぬきの理解は、やはり、ほんとうのものと言えないのではないかろうか。

ところで、もと歌と替え歌——あるいは original と parody,あるいは source と derivative——が同じ次元のものであるなら(たとえば漱石と百間の『猫』のようにどちらも文学作品であるといった場合), あるていつの勤勉をつみかさねるだけで、両者の関連に気づくようになるはずだが、両者が地平を異にする場合(たとえば一方がれっきとした文学作品で他方がしがない子どもの童謡といったような場合), 具体的に指摘されないかぎり、いっぱいに非文学の世界にくらい研究者は、永久にその関連に気づかないということになりかねない。

〈替え歌〉と〈もと歌〉という関係を、文学作品という同一平面上にとらえないで、垂直にとらえなおしてみたら、次のようにもいえるかと思う。やや独断的な言いかたになるが、文学作品というものは、本質的には〈替え歌〉であって、文学作品を底でさえ、文学作品がそこから養分を吸いとる文学以前のあるいは非文学の世界こそが〈もと歌〉なのである。つまり〈もと歌〉というものは、文学以前の民間伝承、民謡、童謡、さらにその基底にある民族の集団的無意識であって、たとえてみるなら氷山の海面下の部分なのである。人間の心情 mentality の中で、この海面下の部分の占める比重が大きいことは、いまさらいうまでもない。文学作品は、たまたま意識化された露頭部にすぎない。こんどんとした、じゅうぶん意識化されない〈もと歌〉の世界が太初からあるのだが、われわれには、ときどき表に出てくる〈替え歌〉が目につくにすぎない、と言ってもいいかと思う。わたくしが表題に使った〈Mother Goose の世界〉も、要するにこの〈もと歌〉的世界の一部(重大な一部だと思うが)であって、文学とはいえないかもしれないが、文学を底でさえているこんどんとしたさまざまのもののひとつなのである。

1) 『大学ゲリラの唄』(三省堂新書 55)。

2) 『週刊朝日』昭和 44 年 5 月 30 日号所載。

いつかわたくしは Joyce の *Ulysses* のすくなくとも一部のおもしろさは、Mother Goose の世界にしたしんだものでなくては、わからないといった意味のことを書いたことがあるが³⁾、日本で受けうる英語教育また英文学教育のひとつの盲点を、わたくしなりに指摘したつもりである。いまの比喩をつづけるなら、〈替え歌〉の世界についての雑多な知識はあるが、かんじんのくもと歌〉の世界については、知識がすっぽり抜けている、という感じなのである。自国語や自国文学のばあい、わたくしたちはこのくもと歌〉の世界に、ほとんど生まれおちたときからどっぷりつかっているが、こと外国のことになると、そうはいかないのである。だから、たとえば外国の日本文学研究家が「三島由紀夫の美学」について大論文をものしても、その人がたとえば「桃太郎」の話も童謡も知らなかったとしたら（日本の外国文学研究家から類推すればこれはじゅうぶんありうる話）、そういう研究家の日本理解にわたくしたちはある種の保留を付せざるをえない気持ちになるのはとうぜんだと思う。同じように、たとえば Fitzgerald の sophisticated な作品を卒業論文にえらびながら、Mother Goose の童謡ひとつ知らない日本の英文科卒業生というのも、あまり信をおけない存在と断定しても無理はないような気がする。だいたい、イギリスの民話、民謡、童謡などをぬきにして、どうして大学の英文学科の curriculum が編成できるのか、わたくしには、どうしてもわからない。

Mother Goose とは

余談はさておき、英語のくもと歌〉の世界に大きな比重を占めている Mother Goose の童謡の実体はなんだろうか。Random House の辞書で Mother Goose の項をひいてみると

“the legendary author of the collection of nursery rhymes first published in English (1760) under the title of *Mother Goose's Melody*”

となっている。つまり、従来からあった童謡を集成したもの（実際の編者は John Newbery）に、かりにつけた作者名が Mother Goose ということなのである。イギリスの童謡研究家 Opie 夫妻は *Mother Goose's Melody* の発行をだいたい 1765 年か 66 年と推定しているが⁴⁾、いずれにしても Mother Goose という名の起原は、そう古いとはいえないようである。また Mother Goose というのは、どちらかといふとアメリカで愛用される呼びかたであって、イギリスでは、たんに nursery rhymes と称する場合が多いらしい（Mother Goose という項目は N.E.D. にない）。さらに、Mother Goose と

いうのは、実在した Elizabeth Goose (1665 年 Boston 生まれ) というアメリカ婦人だという民間信仰に近い伝説（Opie 夫妻はこの伝説をみとめない）がアメリカにあるが、ここでは、こういう問題に立ち入らないことにする。

とにかく、Mother Goose という名が登場したのは、せいぜい 18 世紀後半であり、その名がかならずしもイギリス人に愛用されているとはいえないようだが、nursery rhymes というばくせんとした一般的な言いかたでは掩いつくせないものが Mother Goose というコトバのひびきにあり、それにわたくし自身の思い出もからむので、イギリス伝承の童謡とそのさまざまの implications をふくめて、やはり〈Mother Goose の世界〉という言いかたで扱うのを許していただきたい。またこの言いかたのほうが内容にふさわしいように思われる。

個人的な思い出になって恐縮だが、筆者が北米太平洋岸の港町で、はじめて英語の洗礼を受けたのは Mother Goose の童謡を通してであった。もう 40 年もむかしのことになるが、この Mother Goose の童謡との出会いは強烈な印象をのこし、そのころの記憶が、折にふれ、いまもよみがえってくるほどである。記憶というものは、とかく後から修正されるものだが、わたくしが 40 年まえになれたしんだ Mother Goose の童謡は、爾後の勉強（？）による修正をかたくなに拒否するほどの強さがあり、自分でもおどろくことがある。たとえば Tom Tinker, cat といえば Jack Sprat, pig なら Betty Pringle, sheep なら Bo-peep. という連想——これはもう死ぬまで自分のなかで崩れる気づかいはない。

ただ長いあいだ、わたくしは Mother Goose の来歴などをことさらしらべてみることはしなかった（だいたい、わたくしの受けた英文学教育で Mother Goose が問題になったことはなかった）のだが、ここ数年、自分のなかに長いあいだねむったようにひそんでいた Mother Goose の世界のもつているふしきな古さ——土俗性といつてもいい——が気になりはじめてきた。文化人類学的関心といえば大げさすぎるだろうが、なんとなくそれに類した気持ちがはたらいていたことは否めないようだ。そして、折にふれ、氣ずい気ままに、文献にあたっているうちに、多少のことがわかつってきた。意外な発見もあった。たとえば、Mother Goose という語の文献初出例が 1760 年代といった事実指摘などは、この意外の範ちゅうにはいろう。Mother Goose の世界は、古い伝承の

3) 「英語教育と背景の知識」（『現代英語教育』1968 年 8 月号）

4) Iona & Peter Opie (ed.), *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes* (以下引用のときは ODNR と略す) p. 33.

世界、となんとなく信じこんでいたわたくしには、1760年代というのは幻滅を感じるほどあたらしそうだった。しかし考えてみると、あたらしいのは Mother Goose という名を付した collection だけであって、集められた歌そのものは、やはりふしぎな不可解な古さをもっていることも、かなりあきらかになった。たとえば Mother Goose 童謡のうちで子どもがいちばんさきにおぼえるもののひとつに

Jack and Jill went up the hill

To fetch a pail of water;

Jack fell down and broke his crown,

And Jill came tumbling after.

というのがある。18世紀の初出文献にはこの第1 Stanzaだけが記載されているが（第2 stanza 以下は19世紀以降のつけたし），その事実からこの作品は18世紀作ということにはならない。water と after とが韻をふむところから、この歌の起源は17世紀前半と推定されている。このように英語史的上限は語形や韻などから決められるが、問題は歌の内容であろう。たあいの子どもの歌、といえばそれまでだが、いったい、Jack と Jill はなんにものだろう。Jack と Jill がなぜころんだのだろうか。Jack があたまにけをしたのは、なにか意味があるのだろうか。いつも、これほど明確なたちで疑問がわいてくるわけではないが、口ずさんでみると、どこか一沫の不可解さ——ある曰く言いがたいもの——がただよっている感じがするのである。Lewis Spence という学者は、その著 *Myth and Ritual* (1947) のなかで、この Jack and Jill の歌に古代の神秘的儀式のにおいをかぎとり“no one in the folk-lore sense climbs to the top of a hill for water unless that water has special significance”と疑問を呈しているという⁵⁾。水を汲むために渓間へおりていかずに、わざわざ山をのぼるのは、どういうわけか。19世紀の学者 Baring-Gould 師は Jack と Jill の2人に北欧の月神話の投影をみていたというが⁶⁾、それはややこじつけの嫌いがあるせいか、気にもならないのだが、Spence のこういう、一見さりげない指摘に出あうと、もちろん答えようもないが、いつまでも心にひっかかるのである。こういう不可能なふくみを内に藏した歌を、英語国の子どもたちは代々無心に口ずさみ歌い続けるのである。

同じような例をもうひとつ。厳密にいえば Mother Goose 童謡の範囲にはいらないかもしれないが、nursery rhymes のなかでとびぬけ人口に膚炙している有名な London Bridge の歌も、考えてみたら、わからぬことだらけである。ふつう ‘London Bridge is fal-

ling down’ の形で歌われているが、Opie の *ODNR* では第1 stanza は次のようにになっている。

London Bridge is broken down,

Broken down, broken down,

London Bridge is broken down.

My fair lady.

いったい何故がんじょうに造られたはずの大橋梁が崩壊するのだろう。またこの fair lady はだれをさすのか。この橋とどういう関係にあるのか。ただ無意味にコトバがならんでいるわけではなかろう。Jack and Jill の歌のばあいと同様、明確なたちでいつもこんな疑問がうかんでくるわけではないが、これも考えてみればみるほど、ふしぎな歌であるといわざるをえない。Opie 夫妻は、どちらかというと童謡にたいする symbol-hunting や意味さがしにたいして警戒をしめす傾向があるが、この London Bridge の歌に関してだけは、ほとんど例外的に次のように注解している。

“Few songs stir the imagination more deeply, evoking pictures both of a mysterious bridge which must ceaselessly be rebuilt, and of children singing lightheartedly as they play a game upon which there still rests an element of fear It is one of the few, perhaps the only one, in which there is justification for suggesting that it preserves the memory of a dark and terrible rite of past times.”⁶⁾

このように Opie 夫妻はわたくしたちの好奇心をかきたてから、数ページにわたって、この歌の比較文学史的・文化人類学的考察のなかへ読者を引きずりこんでゆくのである。ここでつまびらかに紹介しないが、わが国にも昔からあった「人柱」の習俗とこの歌が無関係でないことが明らかにされている。“Jack and Jill” にしろ “London Bridge” にしろ、その表面の軽い遊びの底に、なにかぶきみな集団的無意識といったものがひそんでおり、その名づけがたいぶきみなものを垣間見させるところに、わたくしは Mother Goose の世界のおそろしいほどの生命力と土俗性をみるのである。なぜ一見あんなつまらない歌がいつまでも伝承されるのだろうか。なにか伝承者の意識をこえたものがはたらいているから、としか言えないような気がする。

ただ Mother Goose の童謡には、長いあいだの伝承で、付加されたり、削除されたり、短絡が生じたりした結果、いま伝わっているかたちでは、歌詞が意味をなさ

5) *ODNR*, p. 226.

6) *ibid*, p. 272.

ない場合がすくなくない。たとえば
 Goosey, goosey gander,
 Whither shall I wander?
 Upstairs and downstairs
 And in my lady's chamber.
 There I met an old man
 Who would not say his prayers.
 I took him by the left leg
 And threw him down the stairs.

というのである。前半に sexual implication を読みとる解釈のあることはご承知のかたもいるかと思うが、それはともかくとして、この歌のはじめの 4 行とあとの 4 行はどうもしっくり結びつかないのである。Opie 夫妻の研究は、前半と後半はほんらい別の起原であったのが、19 世紀のはじめごろに合体したらしいことを、明らかにしている⁷⁾。もともと別個のものに、一貫した解釈をあたえるのが、そもそも無理なのである。(ただし子どもの想像力の飛翔はこの歌の前半と後半をぞうさなくむすびつけるものであることは、いうまでもなかろう。)

こういうふうに、首尾一貫した解釈を拒絶し、いわば absurd な形のまま生命を持続するところに Mother Goose 童謡のひとつの特色があるといえる。それも、ひとつの歌、ひとつの歌節として解釈を拒絶するというだけでなく、ときには個々の単語が解釈を拒絶することもある。たとえば次のような歌がある。

Little Miss Muffet
 Sat on a tuffet,
 Eating her curds and whey;
 There came a big spider,
 Who sat down beside her
 And frightened Miss Muffet away.

わたくしは、以前、必要があって、この出だしの ‘Little Miss Tuffet / Sat on a tuffet’ を他の詩句とならべて引用したとき、念のため、tuffet の語義をしらべたところ、これは、ふつうの辞書にててこない語であることをはじめて知り、びっくりしたのをおぼえている。辞書にないので、あらためて tuffet とはなんだろう、とそれこそこの語を耳にしてから 40 年目ではじめて考えてみる、というはめになった。わたくしが愛蔵している Kate Greenaway のさし絵がはいっている *Mother Goose or*

the Old Nursery Rhymes (1881) では、Muffet 娘は草っぱらのちょっともりあがった所にすわっているが、彼女のすわっている所が tuffet だとはっきり意識したことは、ついぞやなかった。多少あわて気味で、カナダからいきんやってきた友人に tuffet の意味をたずねてみたところ、ちょっと首をかしげたあと “Oh, I guess it's some kind of a chair” とこれも自信がなさそうだった。辞書で多少詳しい説明がでていたのは *N.E.D.* だけで、それはまず ? *Obs. exc. dial.* と規定し、語義として 1. TUFT 2. a hillock, mound. 3. ? a hassock or footstool の 3 つをあげているが、この第 3 の語義にさらに (Doubtful : perh. due to misunderstanding of the nursery rime, which may belong to sense 2) と付け加えており、はなはだもって歯切れがわるい。要するに、*N.E.D.* もよくわからないのである。Opie 夫妻の Puffin Book 版⁸⁾ のさし絵をみると、*N.E.D.* の語義 2 を採用しているかにみえるが、それもあまりはっきりしない。けっきょく、だれにもよくわからないらしい、としかいえないが、問題は、こうい意味あいまいな単語が、すこしも伝承のさまたげになっていない、ということである。わかるのは、tuffet が Muffet と韻をふむということぐらいで、それ以外は、不可解のまま、というより不可解ということすら意識されずに、生生世世^(ヨウジヨウジ)、伝わってゆくのである——こういう点に Mother Goose の生命のひとつの謎があるのであるように思われる。このように Mother Goose の童謡には、ちかごろの全共闘的発想をかりるなら、「近代合理主義」を拒絶するところがある。もっとも、Little Muffet の歌にも「近代合理主義」的解釈がないわけではなく、この歌はイギリスの昆虫学者 T. Muffet 博士 (1604 年歿)——この人はクモに目がなかったという——とその令嬢のことを題材にしたものだと説をなすものもいるが、証拠ふじゅうぶんだといいう⁹⁾。しかし、Muffet がだれであれ、また tuffet がなんであれ、この歌のバターン——Opie によれば “a person sitting and waiting and something important arriving”——は他に類例がすこぶる多く、その起原は遠くイギリスの異教時代にまでさかのぼる、といいう¹⁰⁾。遠く近代以前、文学以前の異教世界のなにかが、いわば尾てい骨のような形で、Mother Goose の世界にのこっているのである。これをわたくしくは Mother Goose の土俗性とよぶのである。さりげない詩句が内蔵しているこういう妖しさに Mother Goose の世界の魅力がある。記憶し伝承する人たちが、その妖しさを意識しないだけに、よけいわたくしは惹かれるのである。

(この稿続く)

(東京大学教授)

7) *ODNR*, p. 191

8) *The Puffin Book of Nursery Rhymes* gathered by Iona and Peter Opie. With illustrations by Pauline Baynes. (Penguin Books, 1963)

9) *ODNR*, p. 323.
 10) *ibid*, p. 324.



副社長・訴訟・身のこなし

國 弘 正 雄

■はじめに

同じ絃をかなでる、という成句が英語にはある。harp on the same subject というのである。外国語としての英語を勉強しようとするわれわれにとって、背景的な知識と理解とがどれほど大切であるかについて、ぼくはこの何年間か、まさに同じ絃をかなでてきた。それはなによりもぼく自身の目標であった。なんとかして英語のgenius を垣間み、あわよくばそれを駆使してやろうという野望を達成せんがための、それは懸命の努力目標であった。道はけわしく遠く、及びがたきを歎ずることのみ多いが、あきらめるのはまだ早すぎる。そしてここでも敢えて同じ絃をかなでさせていただくことにする。

背景と一口にいっても、いくつかの範疇に分かたれるであろう。厳密にいえば範疇の立て方自体が、かなり問題のあるところであろう。がここでは便宜上、実体の文化、価値の文化、沈黙のことば、の3つに大別させていただく。前の2つは、アメリカの文化人類学者故クローバー教授の用語で、それぞれ reality culture ならびに value culture が原語である。また「沈黙のことば」というのは、同じく現代アメリカの文化人類学者、エドワード・ホール博士の好著の題名である。(本書は斎藤美津子・長井善見それにぼくの共訳が、南雲堂から出ている。) そのそれを、副社長、訴訟、身のこなし、に代表させ、若干の実例をあげて、以下説明をさせていただくことにしたい。三題嘶のような本稿のタイトルの所以である。そして英語とはいっても、現代アメリカ英語に限らせていただく。ぼく自身がイギリスの背景、したがってイギリス英語にいたって昏いことが、その理由である。

■副社長

アメリカから来日するビジネスマンも、このごろではちゃんと名刺を用意してくる。英語では business card というようだが、心得たものである。ところで彼らの名刺によく vice-president というタイトルが刷ってあることがある。われわれが副社長と訳し、したがってこれはエライ人にちがいないと思ったとしても、決して不思議なことではない。日本の企業で副社長といえば、会長、社長についてエライ人で、ときとしては代表権をもって

いる場合もあるからである。

ところがアメリカの企業、とくに銀行などでは、石を投げれば副社長にあたる、といつても過言ではないくらいに、副社長のタイトルが濫発されている。したがってときと場合によっては、日本の課長さんに近いような vice-president もいないではない。次の引用のように一社で百三十人も vice-president がいるようでは、課長とイコールだといっても、大袈裟とはいえないであろう。

Tokay, other decorations of honor are used to build vast corporate empires. A leading New York financial institution has awarded the title of vice-president to 130 of its executives; some 570 others have been made officers of the same corporation, with a variety of designations. (Chester Burger: *Survival in the Corporate Jungle*, p. 168)

そこで本当の(?) vice-president と、並び大名的な副社長(run-of-the-mill vice-presidents)とを区別するために、executive vice-president とか、senior vice-president というタイトルを設けるところもある。さしずめ専務副社長というところであろう。しかしニューヨークのある大広告代理店のように、7人が executive v.p. 3人が senior v.p. そのほかに 124人が v.p. ということになると、まさに係長クラスといってよい。かつてぼくもアメリカの経済界をみて歩いていたころ、さすがにこれには驚いてなぜかを尋ねたことがあった。答えは實に簡明直截であった。タイトルはタダで済むから、というのである。これには全くたまげた。爾來、v.p. というタイトルにはあまり驚かないことにしているが、念のために日本で出ている英和辞書を引いてみても、副社長という訳語しか与えられていない。限られたスペースだからやむを得ないとは思うが、少なくとも misleading であることはまちがいない。なんとかならないかと考えてもみるが、事典的な辞書でもできない限り、そこまでは手がまわらないのであろう。となると、ぼくら一人一人の意識的な勉強に俟つよりしかたがないことになる。辞書的にイコールなものが、背景的——ということとはぼくら人類学の学生にとっては文化的ということだが——には必ずしも等価でないことをまず覚悟してかかる必要がある、ということであろう。

副社長なんて、一般的の英語教師には無関係な単語さ、という批判も早速きこえてきそうである。瑣末主義へのいざない、という怖れはぼく自身も感じている。でもたとえ一字一句もゆるがせにしないという姿勢こそが、外国語の勉強には不可欠ではないであろうか。瑣末を瑣末と感じない細心の注意力と謙虚さ、それに四方八方にめぐらしたアンテナがなくて、どうして英語などという大変な外国語が少しでも自分のものになっていくものか、とぼくはこの点については尻をまくることもないとわざい。

福原麟太郎先生はさすがに英語のもつ泥沼的むつかしさを知っておられる。(黄口のぼくが不遜の言を吐くことをお宥しいただこう。)先生はその『英語教育論』——あの1冊は他のどの専門書にも増して、ぼくに英語学習の心がまえと至難さとを教えてくれた——のなかで、東郷元師のことを the greatest sailor in Japan と訳した英語教師に対し、日本海軍の至宝をセイラーとはなにごとぞ、と憤慨した一配属将校の挿話を紹介し、次のように述べておられる。

「セイラー」という語は含みの多い語である。その中には、英國文化の長い伝統が入っている。ネルソンもセイラーなら王様もセイラーである。日本人と西洋人との間の生活、伝統、従って考へ方の異なる事を、このときに先生は、懇々と教へるべきであった。(中略) 私はこの一将校の不明に大いに同情した。セイラーと書きっぱなし捨てて置いた英語教師はたしかに手落であった。」

(原文のまま)

もとよりぼくは、英國におけるセイラーの伝統と、アメリカの v.p. とが同じ比重をもっているなどというのではない。そんなことは、アメリカ人のしゃれた言いまわしを借りるなら、Is the Pope a Catholic?, つまり、あたり前だよ、ベラ棒め、という一語に尽きる。要は心がまえ、精進の姿勢なのである。そして reality culture というのは、大体からしてごくごく即物的な、身近なことなのである。その身近なことがはっきりしないあまりに、どれほど英語を正しく読み、聞くことができないで困るかは、ぼくらがたえず経験していることなのである。牽強付会をおそれずに、敢えてぼくはこう主張したい。

ここでもう一つ用例を掲げさせていただく。これは日本の大学教科書としてかなり広く行なわれている書物からの引用である。日本の英語教師にも v.p. がまんざら無縁とはいえないことが、これで明らかであろう。そして名もないアメリカの地方銀行——といってもアメリカでは銀行は州境を超えることはなく、たとえば巨大さを誇るバンク・オブ・アメリカといえども、カリフォルニア州内に限られている——ですらが、2ダースを上まわる v.p. を擁していることがはっきりする。

I had this driven home to me when, during a year's residence in England, I received a letter from

one of that nation's largest banks, enclosed in a second-hand envelope that had been readdressed to me. Such saving would be unthinkable in the United States, where even the most insignificant bank would never address a client save on elaborately engraved stationery, usually with the names of all twenty-eight vice-presidents parading down one side of the page. (G.E. Bigelow: *The Building of the Nation*, p. 61)

このテクストの解注者もいっておられるように、28名というのは、数多くのという意味にしかすぎず、実数ではないかも知れないが、これが必ずしも誇張とばかりいい切れぬことは、さきほどの引用からも明らかであろう。

ところでことのついでに、Vice President, つまり副大統領についても簡単に触れておこう。もとより副大統領というのは、ケネディ暗殺後にジョンソンが昇格したことからも周知のように、大統領にもっとも近いところに位する存在である。三権分立とはいながら、序列も大統領に次いで高く、下院議長、最高裁判所長官を凌いでいる。大統領の心臓の鼓動が止むと同時に、彼は大統領になるからである。これを英語では以下のように表現する。いかにも英語の genius を感じさせられる語法である。“The Vice President is but a heartbeat away from the Presidency.” (Nina-Corey: *Campaign Girls*, p. 43)

ところがこの副大統領職というのが、ごく近年まではいたってサエない名誉職であった。ある種の姥捨山であったことは、たとえば1904年の民主党の副大統領候補が80歳を超える老人であったことからも察せられる。トルーマンが大統領に昇格したときに、はじめて原爆の完成を知らされてびっくりしたというのも、この辺の事情を裏書きするものであろう。また以下の joke も同様である。

DiSalle opened with a little story about two men: “One went to sea and was lost. He was never heard of again. The other man became Vice President of the United States. No one ever heard of him again either!” (Gary Gordon: *Robert F. Kennedy, Assistant President*, p. 77) 一人は船乗りに、他の一人は合衆国副大統領になったが、二人ともその後杳として消息を断った、というのである。まさに one of the least significant executive positions in the American government (Alfred de Grazia: *The American Way of Government*, p. 298) であった。

ところが近年にいたり、とくにアイゼンハワーが、軍人気質もあり、かつ二度にわたって重病にたおれたことがあったために、いわば副官としてのニクソン(現大統

領) を重用したことから、この職もようやく陽の目を見るようになった。One thing is clear. The Vice President, once the forgotten man of the Constitution, has new stature, a wider role, much potential power. (N.S. News & World Report: Feb. 27, 1967)
副社長でミソをつけた V.P. も、どうやら副大統領(普通 Veep と略す)で若干の地歩を固めつつあるといえるであろう。

■訴訟

実在の文化をはなれ、価値の文化に入りこむと、はなしはさほど簡単ではなくなる。前者とは異なり、後者には即物性がきわめて少ない。アメリカ人は朝食になにを食べるかを記述することは比較的たやすいが、なぜあるものを食べ、あるものものを食べないか、さらには、どのような意識で朝食——食事といった方がよい——をどこに位置づけているかとなると、ことは慣習、道徳、宗教、哲学、芸術などに一貫した、一つの文化に属する個人の行動を方向づける価値の体系に及んでくる。これはマルクスのいう上部構造に匹敵しうるが、それに対応する現実の土台、すなわち物質的な文化の体系——マルクスは基礎構造と呼び、いわゆる生産関係をその根底に据えている——とはちがって、tangible な形で表面にあらわれているとばかりは限らない。政治、法律のようにだれの目にも明らかな場合もあるが、価値観となるとそうはいかない。

もちろんさきほどぼくが「対応する」ということばを用いたことからも明らかなように、両者の間には密接なつながりはある。「手白があれば、領主を頭にいいただく社会、蒸気製粉機があれば、産業資本家を頭にいいただく社会」というマルクスの「哲学の貧困」中のことばは、この点を象徴的にいいあらわしているといえよう。われわれがある文化の totality を捉えようとする際に、一見、瑣末にみえる reality culture の即物性を無視できない理由の一端も、またここに在るであろう。

そこで捕捉しがたいことを承知の上で、アメリカ人の権利意識といったものを、訴訟という立場から簡単に説明してみたい。統計数字をあげる煩は避けるが、日本の法社会学の大家、川島武宣東大教授に、この点についての好個のエッセイがあることを指摘しておく。興味をもたれる先生方は、ぜひ同教授のいくつかの論文につかれようおすすめする。

一つの用例を掲げよう。ぼくの NHK 中級英会話のテキスト、一昨年 11 月号に、*Some Service!* と題したスキットがあり、以下のようなやりとりがあった。

[Waiter brings soup.]

Guest : Hey !

Waiter : Hey what ?

Guest : Your thumb was in the soup.

Waiter : So take me to court.

Guest : And look at this fly.

Waiter : That's the protein. You're one of the lucky ones.

Guest : VERY funny.

もちろんこのスキットには若干の誇張がある。筆者の John O. Miles 氏一流のアメリカ的ヒューマーが溢れている。しかし、二人の人間関係がかなり緊張した際に、それじゃ、訴えりゃいいでしょ、という科白は、決して架空なものではない。不貞腐れた発言ではあるが、ありえないことではない。ぼくも似たような状況のもとで、これに類する科白を投げつけられたことがある。

第一、親しい友人の家でうっかり足をくじいた男が、親友を訴えるというようなのはなしは、少し針小棒大にいえば、日常茶飯に属する。ましてその友人の家になんらかの欠陥があり、それが怪我の原因——近因であればなおさらのこと、contributory negligence であったとしても——であったような場合にはアメリカ的には当然のことである。

また道路になんらかの欠陥があって、それがもとで事故をおこしたり、怪我をしたような際には、その補修を怠った市町村やその首長が損害賠償——damages という——の対象になるというのは、ショッちゅう聞くはなしである。日本ではちょっとと考えられないことではあるまい。

どうも日本のわれわれが、「裁判沙汰」ということばに対して感ずる好もしくないニュアンスは、アメリカにはないらしい。権利の主張ということに関する意識がちがうのである。自己の正当な(と考えられる)権利を主張することには、なんのためらいも恥らいも感じないのである。アメリカが人、とくに男子を卑しめる際の最高(?)の表現は、「あの男は自分の権利の主張もできない」というのだが、そういう価値のもとでは、訴訟という手続きも日本よりははるかに手軽に意識され、実行される。自動車事故に出あった日本人が、I'm sorry. といったばかりに、非を認めた証拠とみなされ、不利な判決を受けた、というような実例も思いだされる。どうもわれわれ日本人は、とかくお人好しで、権利の主張に弱いのではないか。

そこがまた人情に基づぶぬれな、日本の人間関係のよいところで、ぼくなどもその温潤な風土をこよなく愛する一人だが、アメリカのように乾いた人間関係では、どうもこうはいかない。自己の権利をそれぞれがトコトンまで主張することが当然の前提で、そこから生ずる葛藤を最少限にとどめるための知恵としていわゆる民主主義が生まれてきた過程が思いおこされるのである。

理屈はこれだけにして用例をあと 2 つだけ紹介させて

いただく。

"You don't seem well, Miss Stafford," he observed. "I have a suite upstairs. Let me take you there and call the house physician. Or if you'd prefer to go to a hospital for an X-ray—."

Lisa could conceal her annoyance no longer. "I am perfectly all right, Mr. Brentworth, and I have no intention of suing you."

"What?"

"Isn't that what's bothering you?"

(Patricia Gallagher: *Answer to Heaven*, pp. 28-29)

「私は大丈夫ですわ。それにあなたを訴えようなどとは思っていませんから。」というわけだが、これまた日本人の会話ではとても聞かれそうにない。

私有の観念の強いアングロ・サクソンの伝統においては、*trespassing*（他人の土地への不法侵入）というものは、大きな罪である。イギリス人の家は彼の城郭といわれるが、アメリカ人にとっても同様である。以下の用例を参照されたい。

"You trespass on my property just one more time, and I'm going to jail you, sue you, and do everything else the law allows—you summy-sot, you!"

(Erskine Caldwell: *Love and Money*, p. 53)

以上、ぼくは実在の文化と価値の文化という両面について、できるだけ具体性の高いものを例にとり、若干の説明をこころみた。舌足らずではあるが、意のあるところをおくみとりいただければと願う。とくに後者については、*social cliché* というものを考えてみたいのである。イディオムとか *cliché* とかいうと、とかくいわゆる慣用表現だけを考え、*It rains cats and dogs.* とか、*to tell you the truth* とかいうたぐいだけを思いうかべるのだが、もう少し英米人の価値観に挑むようなものもマスターしていきたい。これがぼく自身の目標なのである。ご賛同いただければと思う。そしてそのための方法論や勉強のしかたなどについて、ご意見やアドバイスをお聞かせいただければ本当に嬉しい。

■身のこなし

そこではなしを、沈黙のことばにうつさせていただく。その具体的な内容については、前述のわれわれ3名の共訳書をごらんねがうのが一番だが、一口でいえば、非言語的なコミュニケーションということになろう。*verbal*なものと平行し、お互いに補完しあうことにより、それは全くコミュニケーションを完成させる。言語レベルだけがコミュニケーションのすべてと考えることは、明らかに片手落だが、われわれはとかくそのあやまりをおかす。なお英語と日本語とを対象に、本誌の1967年11月

号に、前東京学芸大の F. M. カマック博士と H. ヴァン・ピューレン氏とが、*Paralanguage Across Cultures* という興味ぶかい論文を寄せている。カマックさんはいまでは CCEJ の責任者として日本の英語教育のために懸命の努力をしてくれている人だが、文化人類学者として出発し、タヒチ島などで field work の経験をもったこともある人だけあって、各所に鋭い指摘がみられる。筆者らはこの好論文を以下のことばでしめくくっているが、英語教育に携わり、コミュニケーションの手だてとしての英語修業に志すわれわれにとって、まさに急所をついた発言といえよう。

Paralanguage does therefore operate constantly across cultures and is an often-overlooked part of language teaching. The examples above are only a few which can be described, illustrated, and caught in the average classroom. They are as important to the language learner as good pronunciation and grammar. Not being able to use and recognize them can be a source of embarrassment and often of misunderstanding.

ところで非言語的なコミュニケーションには、時の使い方、空間の使い方、身のこなし——英語の *mannerism* がこれにあたる——、表情、などいくつかの構成要素があるが、ここではとくに身のこなし、とくにアメリカ黒人のそれを白人のそれと対比させた人類学者の研究をもとに、少しく解説をさせていただくことにする。

アメリカ黒人と親しく話をしたことのあるものならだれでも気づいたことであろうが、彼らは笑うときに、必ずといってよいほど手で口を覆い、頭を少し低くして、足を軽くふみならす。一方、アメリカ黒人が物思いにふけるときには、大体において眼球を roll させる。つまり目だまを上向きにギョロギョロさせるのである。これは同様の状態における白人が、うつろな目で空間を gaze するのとまことに対象的である。事実、少し注意ぶかい小説や映画なら、こういった身のこなしをも見落すことなく、リアルな描写をする。そしてときとしてはそれが *cliché* 化し、マンネリ化し、軽侮的にすらなって、かえって黒人の（当然な）反感をかうことすらある。黒人といえば「笑って踊って」「目をギョロつかせ」「たえず西瓜にかぶりついている」連中というイメージは、かつてハリウッド映画が、いやというほど使った陳腐な手法であった。

それはともかく、アメリカ黒人のこのような特長が、はたしてどこに、なにに由来するかについては、専門家の間でもいろいろ意見が分かれている。たとえば人類学者として令名の高かった故ハシコヴィツは、アメリカ黒人の行動様式の多くを、アフリカに淵源する、とした。それに対し、なあに黒人なんていうのはしょせんは物を

深く考えない、天下泰平な連中のなさ、要するに子供っぽさのあらわれにすぎないのだ、という印象論も行なわれた。また黒人の社会学者のなかには、敵意にみちた白人社会からの長年はわたる疎外と隔絶とが、黒人に独特な行動様式を生みだした主因である、という見解を抱く向きもある。

その原因の詮索は、われわれの当面の関心事ではない。ただここでわれわれにとっても無関心でありえないのは、これらの行動様式の相異が、白人と黒人との間のコミュニケーションをむつかしいものにし、両人種の相互理解を深める上での障害になってきたという事実である。白人と黒人の相異は、ただ単に皮膚の色のちがいにとどまらないということなのである。

一例をあげよう。白人社会の捷では、相手の目をみながら話すべきだとされている。それが望ましい行動の型であり、したがって礼儀にもかなつことだとされてきた。eye aversion は、相手のいうことをウワの空で聞いていることのあらわれであり、ときとしては正面きった侮辱と受けとられる。(この点は、われわれ日本人も注意してよいことではないか。白人との会話において、とかく相手の目を直視しない日本人は少なくないからである。ことばのハンディキャップからくる自信のなさのあらわれでもあろうが、心してよい。)

ところがアメリカ黒人には、西アフリカの黒人と同様に、長上や目上と話す場合には、相手の目を直視しないことが礼儀になつたことである、という意識が存在する。いや意識するとしないとにかくわらず、それが彼らの身についた習慣であり伝統であった。

こうなってくると、白人と黒人の間には当然のことながら誤解が生じる。同じ国に住みながら、両者の行動様式には、大きな差異が存在するからである。そしてその差異が単に eye aversion にとどまらないことは、いうまでもない。現に「沈黙のことば」の著者は eye aversion の問題について、次のように考察している。

"How often has a polite black schoolchild cast his eyes downward as a sign of respect, and failed to meet a teacher's eye when questioned? How many teachers have thought students were 'tuned out,' because they gave no visible sign they were listening? How many have said, in angry tones, 'Johnny! When I talk, you listen! Is that clear?' What is the child to do? Sometimes blacks feel they are supposed to do something, but just what isn't clear—shuffle their feet, perhaps. Sometimes blacks find that if you move around a lot and say 'Yassa, boss,' it seems to make some white people less hostile." (Time: May 9, 1969, p. 45)

人口の 89 パーセントを占める白人社会の行動様式な

り mores に対し、同調を余儀なくされる少数集団の悲哀をぼくはここに見いだす。そしてこれは人口の約一割を占める黒人に限らない。総数 50 数万のインディヤン、6 万弱のアラスカ・エスキモーについてもこれは同様一いやそれ以上にあてはまることがある。ぼくはさいきん、オクラホマ州のチエロキー・インディヤンの大酋長で、アメリカ有数の石油化学会社のフィリップス社の取締役会長キーラー氏、ならびにアラスカからやってきたエスキモー青年のソクシー君の 2 人にひきつづき会う折があり、いろいろ話をしたが、2 人とも少数民族の悲哀を陰に陽に語っていた。同じ蒙古人種に属する日本人として、彼らに共鳴するところは大きかった。とくにキーラー氏が、チエロキーの若者集団の間では、一番の長上者がなにか公開の席でまちがいをおかすと、他の者が全部それにならい、だれもそのまちがいを抜け駆けの功名的に指摘しようとはしない。他者の犠牲において自分が get ahead するのは、われわれチエロキーの行動様式のなかにはないのだ、と語ったときには、思わず涙ぐまれるような気がして Beautiful! という感慨を洩らすだけだった。ただ人類学者の故クラックホーンもいうように、get ahead——あまりにもアメリカ的な表現で日本語にうつしにくい——こそがアメリカ文化における美德中の美德であることを知り、あわせてそれがさいきんのアメリカ学生運動のなかで意識的に否定されつつある、という雑誌記事に目をとおした直後であったこととて、ぼくの知的興味には個人としての感慨を上まわるものがあった。またエスキモー青年が、アメリカ白人を彼らがコサークと呼んでいること、そしてそれが帝政ロシヤのコサック騎兵に由来することを教えてくれたのには、彼らの長い忍従の歴史が思われて、感慨が深かった。

はなしはやや脱線したが、同じ版図のなかにあって、まずは共通のことば——ただしここにも問題は多く、いわゆる ghetto language の存在が、その背後にある行動様式の差異に関する考察を導いている面も多いのだが——を話し、同一の国旗や国歌に忠誠をちかい、アメリカからの離脱を主張する少数者は例外としても、アメリカの約束の履行をアメリカ的文脈のなかで迫っている黒人と、人口の大多数を占める白人との間にすら、これほどの行動様式の相異と、それに由来する誤解、さらには意思疎通上の齟齬があるのである。あるとすれば、われわれ日本人が、全く異質な外国語である英語を学習するにあたり、どれほどの注意力を集中させなければならないかは、まさに自明のことといえよう。われわれの英語の背景的知識とその理解とを、ここまで押し拡げていきたいものだというぼく自身の願いと努力目標とをここでもう一度確認して、この稿をおわらせさせていただく。

(中央大学講師)

「英語の動詞」に 関する 国際会議に出席して

太田 朗

ワシントンにある「応用言語学センター」(Center for Applied Linguistics, 略称 CAL)が創立十周年記念に一連の会議を企画していることは、*The Linguistic Reporter* Vol. 11. No. 1 (1969年2月発行)に詳しい。その一連の会議の一つとして表題の「英語の動詞」に関する会議が4月10日から12日まで3日間開催されることになったのであるが、その趣旨について上記 *The Linguistic Reporter* で、所長の John Lotz は次のようにいっている。

This conference expresses the Center's concern with theoretical questions in grammar, especially for the English language. The reason for selecting the English verb as a topic is that in the past five or six years many noted linguists, both in the United States and abroad, have published book-length studies on the English verb (Robert Allen, William Diver, Madeline Ehrman, Charles Fillmore, Martin Joos, Alphonse Jiulland and James Macris, Akira Ota, Frank Palmer, John Robert Ross, Jan Svartvik, W. Freeman Twaddell and others). W. Nelson Francis will be the chairman. The conference will aim at a critical comparison of the various approaches to determine the extent to which they actually differ, i.e. whether the differences are real or 'verbal'. It will also designate areas where solid results have been obtained and areas where further research is needed.

私がこの会議に出席の招待をうけたのは昨年の10月であった。私は最初日英語のテンス・アスペクトの比較をとりあげようと思った。これなら前に多少研究したことがあったからである。しかし Lotz と 2, 3 回手紙の往復をしている間に12月の半ばになって、もっぱら英語の動詞に集中してもらいたいという先方の意向が伝えられたので、前々から一度とりあげて見たいと思っていた Modals (法助動詞) を扱うことにして冬休みから本格的な仕事にとりかかった。折から学校は紛争の最中であり、入学試験ができるかできないかという騒ぎで、教授会が真夜まで開かれることも度重なり、とても思ったような研究はできなかったが、手ぶらで出席するのも気が引けるので、ともかく体裁だけととのえて、3月末に 'Modals and some semi-auxiliaries' と題する小論をセンターに送った。これは早速ゼロックスでコピーされ、会議のはじまる前にアメリカ在住の参会者全部に郵送された。

紛争のため会議と出席することができるかどうかすらも危ぶまれたが、短期間だからというのでやっと許可がもらえた。ただ最小限の日程で行ってくるようにということになった。一方 3 月 28 日になって、議長である Nelson Francis から参会者のリストが送られて来た。このリストは先に引用した Lotz の文章のリストと大分ダブるが、次の通りである：Robert L. Allen, William Diver, Madeline E. Ehrman, Charles Fillmore, Erica Garcia, H. A. Gleason, M.A.K. Halliday, Martin Joos, Robert Longacre, John Lotz, Akira Ota, Frank R. Palmer, John Robert Ross, Jan Svartvik. 他に Randal Whitman というベンシルバニアで Ph. D. をとりたての若い人がオブザーバーとして参会した。これ以外に W. F. Twaddell と A. A. Hill とが招待をうけたのだが、都合で出席できないということであった。参加者のうち Joos, Gleason は現在トロント大学にいる。Garcia はアルゼンチン, Svartvik はスエーデンの学者だが、現在はそれぞれコロンビアとブラウンに籍をおいている。この 4 人を除くと、アメリカ以外の参加者は Halliday, Palmer のイギリス勢二人と私だけである。

会議はワシントンから車で一時間半くらいの所にある West Virginia の Harpers Ferry という所で行なわれた。これはボトマック川とシェナンドー川との合流地点で風光絶佳な史跡として有名な所で、その両方の川を見はるかず丘の上にある Hilltop House という別荘のような旅館に合宿したわけである。附近には Jefferson がはるばるやって来て、腰うちかけてあたりの景色を眺め「絶景かな、絶景かな」といったとかいう大きな岩が大事に保存されてたりする。

会議の場所に着いたのは 10 日の午後割合におそくなつてであったので、最初の日は会議の議題、進め方について各自の希望を議長が聞くということでおわった。私はそこではじめて他の参会者のペーパーを受けとったが、それは Fillmore, 'The lexicology of guilt', Palmer, 'The syntactic status of the modals'; Longacre, 'A hierarchical look at the English verb phrase'; Lotz, 'Productive inflectional morphophonemic mechanism in English'; Svartvik, 'A new generation of

passives'; Francis, 'Modal *daren't* and *durstn't* in dialectal English' で、このうち最後のものは既に発表されたもののレプリントである。Garcia, Ehrman の二女性は発表をせず、その他の人は特にペーパーを準備せず口頭発表を行なった。国外からの参加者は大体ペーパーを用意したが、Halliday だけは連絡が遅れたということで、準備ができず、その時口頭で発表された 'On finiteness, tense and modality in the English verb' と題する彼の論文はつい最近タイプ印刷されて送られてきた。

議題について皆の意見を徴した所、驚いたことに modals に多くの人の関心が集まっていることが分った。そこで議長の Francis は議題を整理して 'Problems of Complementation and catenatives,' 'tense, aspect, modality' の 2 つに大別し、二日目の午前中に前者を、午後に後者をとりあげることにし、三日目の午前中に残りの問題をとりあげ、かつ出版を含めた今後の仕事の相談をするというするにきまった。この題目に従って、参加者が 3 つのグループに分けられ、第一の 'Complementation and catenatives' については、Longacre, Gleason, Svartvik, Ross, Palmer、第二の 'tense, aspect, modality' については Halliday, Fillmore, Ota, Joos、そして 3 日目に Allen, Lotz, Diver の三人が発表することになった。Palmer の論文は modals を本動詞と見るべきか否かということを論じたもので、第一グループと第二グループとのつなぎの役を果すものとして第一グループの最後におかれだが、実際の発表は時間のつごうで第二グループのトップに行なわれた。

会議のもよは Francis の手もとで整理されて *The Linguistic Reporter* に出るそであるし、発表された論文（に手を加えたもの）、あるいはそれに刺戟されて今後書かれるかも知れない論文をまとめて出版するという計画もあるので、ここで内容に立ち入ることは差し控えた方がよいと思うが、特に印象に残ったことを、一、二述べておこう。

第 1 日目の打ち合せの時、Joos は次のような趣旨の発言をした。「私は 1964 年の私の本で英語の動詞についての my last word を述べた。その際私のとった立場は、故意に strict, narrow viewpoint をとって、それを忠実に、とことんまで進めばどうなるかという見本を示すことであった。その viewpoint とは form から meaning に行くという立場である。この 1964 年の私の本は museum specimen であって、私はそれを改訂する意図はないし、その必要も認めない。もし改訂するとすれば epistemic modals に関するなどを若干追加する必要があるが、これはもはや私ではなくて他の人がやるべきだ」これに対し Francis は次のような発言をした。「Joos は彼の本が museum specimen であるといわれた。われわれの書くものはすべて、書かれた瞬間に museum specimen になるのである。reference の

やり方として、著者名と年代だけを示す方法（たとえば Joos (1964)）が広く用いられているが、これは単に手間を省くといった便宜的なものでなくして、museum specimen であることを示すものである。この会議では、上の意味での museum specimen に refer する場合には X (1963) のように敬称なしの名前と年号を用い、生きている人間の、絶えず変わる可能性のある見解に refer する時には Professor X とか Dr. X とかいうことにしてよう。しかし、Francis のこの機智にあふれた提案は實際には守れらなかつた。

Joos が前記の発言で 'epistemic modals' に関することを若干追加する必要があるといったのは、あらかじめ配布されていた私の論文を見てのことであるらしかつた。というのは私の論文は、modals に 'epistemic' と 'cognitive' と二つの基本的な意味があることをいくつかのシナクスの上の事実に結びつけて論証し、Joos の考えた体系に対する批判を述べていたからである。この点に関して同じような考え方方は次の日の Halliday の発表にも見られた。Halliday は私のいう 'epistemic modal' を 'modal', 'cognitive modal' を 'pseudo-modal' と呼んでおり、私が modals のあらわす意味という取り上げ方をしたのに対し、Halliday は 'modality' の表現という逆のとりあげ方をしているという違いはあったが、結果的に共通点の多い見解が示されたことは興味が深かった。Palmer は double negative, passivization, tense などの関係で modals を本動詞と見る方にかなり傾いているようであった。私も Ross などのいうように modals を本動詞と見ることにいくつかの利点を認めながらも、ある種の従属節や疑問文における 'epistemic modals' の働き方から考えて、なおふみ切れない点があることを指摘しておいたが、この点に関しての反論はなかつた。

Longacre は I saw him crossing the river を I saw him と He was crossing the river との 'merged sentence' と見るといふいかにも tagmemics らしい説。Gleason は相互に余りつながりのないいくつかの問題点をとりあげたが、その中心問題であった discourse の分析は Georgetown Monograph Series No. 21 (1968), pp. 39-63 に発表されたと同じような内容のもの。Svartvik は divided usage などの 'fuzzy area' の統計的分類法 (numerical taxonomy) について。Ross は It is beginning raining のように補文と主文の -ing 形が並ぶと非文法的になるという点から、AUX が main verb であるという証拠がもう一つ増えたという主張。Allen は sector analysis など彼の著書の主要な論点を述べた。Diver は科学の方法論から言語学の方法論を説くという哲学的なもの。Fillmore は presupposition の問題をとりあげ、blame, criticize など一群の動詞を材料にして、presupposition という考え方を

Language Laboratory の 発達と問題点¹⁾



橋本貞雄

Language Laboratory が普及して、多くの教育機関にすばらしい施設が見られるようになったが、機器のみ目を奪われていて、まだじゅう分な反省がなされていないのではないかと思う。最近のいくつかの論文を中心に歴史的背景、理論的背景、実験報告そして解決されなければならない問題等について考えて見ることにする。

1. LL の歴史

1898 年に telephone と称する wire recorder がデンマーク人 Valdemar Poulsen²⁾によって開発されから tape recorder にまで発展するには半世紀を要したのである。現在の録音装置は第 2 次世界大戦中にドイツで研究されていたモデルから大きな影響を受けたと言わされている。この第 2 次世界大戦中、同じドイツで研究されていた V-1, V-2 と称したロケットの研究成果がソ連とアメリカに搬出されたこともよく知られるところである。

このロケットのソ連における継続研究は 1957 年の Sputnik I となって世界を驚かせる結果となった。一方、アメリカはこの人工衛星打上げに刺激されて、翌年 1958 年の NDEA³⁾（国防教育法）の制定を行ない、科学、数学、語学等に国庫補助が積極的にできるようにし、建国以来の国家の教育方針を修正したのである⁴⁾。

語学教育においては tape recorder の普及と相まって、国庫補助による LL の設置が広まっていった。この背景にはアメリカの言語学界における構造主義の全盛期と一致し、その言語観に立った教材分析、pattern practice, mim-mem を中心とする指導技術が、LL の教材面において structural drill の形式をとり入れ易く考えさせたことにもよる。

ここで 1957 年にもう一度目を転じて見ることにする。この年には Noam Chomsky の Syntactic Structures

が出版されている。アメリカではなくオランダから出した点も興味をそそる。この 50 年代が構造言語学の全盛期であったことは、Harris, *Methods in Structural Linguistics* (1951); Fries, *Structure of English* (1952); Gleason, *An Introduction to Descriptive Linguistics* (1955); Francis, *The Structure of American English* (1958); Hill, *Introduction to Linguistic Structures* (1958); Hockett, *A Course in Modern Linguistics* (1958); Sledd, *A Short Introduction to English Grammar* (1959) 等の相繼ぐ出版を見ればわかる。

さて、60 年代に入ってはどうであろうか。言語学の面では Lees, *The Grammar of English Nominalizations* (1963); Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (1965); Chomsky and Halle, *The Sound Pattern of English* (1968) をはじめ生成変換文法の台頭を見るに至っている。

一方、この同じ 60 年代に、LL においては、Stack, *The Language Laboratory and Modern Language Teaching* (1960, rev. 1966); Marty, *Language Laboratory Learning* (1965); Hayes, *Language Laboratory Facilities* (1963, new ed. with bibliography 1968) をはじめとして数多くの論文や解説書が出たのである。

2. LL の理論背景

Tape recorder の発達と構造言語学の全盛期との一致、さらに構造言語学の心理学的背景ともなった行動主義の学習理論との結びつきはプログラム学習への関心を高めることになった。

このことは audiolingual habit theory, programmed instruction, Language Laboratory という特徴となって今日においても外国語学習の主潮をなしている。

Audiolingual habit theory の特徴は Carroll の指摘

1) 本稿は昭和 44 年 1 月 30 日の ELEC 同友会月例研究会で話したものに加筆した。

2) *Encyclopedia Americana*, XXV (1963), p.281.

3) National Defense Education Act

4) *Encyclopedia Americana*, IX (1963), pp. 603-609. The federal government maintains the United States office of Education in the Department of Health, Education, and Welfare for the purpose of collecting educational statistics, issuing various kinds of surveys and reports, and advising state and local school authorities (upon invitation), and supervising the expenditure of certain funds as specified by law...The Constitution of the United States does not mention education...it has generally been taken for granted that education is solely a state function and that federal activities in education are precluded..."

によれば次の3点に要約できる。⁵⁾

- (1) Since speech is primary and writing is secondary, the habits to be learned must be learned first of all as auditory-discrimination responses and speech responses
- (2) Habits must be automatized as much as possible so that they can be called forth without conscious attention.
- (3) The automatization of habits occurs chiefly by practice, that is, by repetition.

この3点が LL の機器の長所と一致していることは言うまでもないことがある。(1) は native speaker の音声を与えることにより、(2)(3) は repetition による習慣化として、正確に何回でも繰り返せる tape recorder の特質そのものと言える。library system による学習の個別化と相まって学習を強化すると考えられた。

LL が、個人の力に応じた録音 tape を選択すると言う library system により個別化指導が可能であるとすれば、すでにその意味においてのプログラム学習が行なわれることになる。もちろん、学習者が示した反応に対して即時の測定が行なわれ、次の段階へ進むと言う点がプログラム学習の特質のひとつであるとするならば、monitoring があるとは言え、学習者の反応と正解との比較が学習者自身に任せられている LL の structural drill はこれに該当しない。正解が与えられて間違いを発見しても、その間違いに応じた step を即時に与えることはできないからである。LL 教材は linear type にしか組みこめない。

教材の形式面においては行動主義心理学に立つ stimulus-response 理論が基礎となり、いわゆる structural drill を形成している。この drill は主として substitution, expansion, conversion に基づくものであり、この点を Moulton は tagmemics, immediate constituent, transformation との関連で説明を加えている⁶⁾。

さて、Carroll はさきの audiolingual habit theory と対立するものとして cognitive code-learning theory を挙げて論述しているが、これに先だって両者を比較する基本的態度に関して触れている点は注目に値する。そ

れは、外国語学習過程を理解するのに必要な「証明ずみの理論」の欠如についてである⁷⁾。結論は現在のところ科学的な実験により資料分析を行なう以外に方法がないと言うことである。

Audiolingual habit theory と cognitive code-learning theory による学習効果の測定比較は Scherer-Wertheimer の実験として行なわれている。Carroll 自身が実験の指導に当っている。この詳しい報告は *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching*⁸⁾ として出版されている。説明は省略するが、この中で示された実験のデザインは外国語学習の結果を測定するひとつの方法を示していると言える。

3. LL に関する実験報告

LL に関する研究の多くが設備を中心としたものであることは、LL が本来 A-V aids のひとつであるという点に立ち帰って考えれば当然のことと言えないでもない。1963年に出された A.S. Hayes の *Language Laboratory Facilities*⁹⁾ が昨年 Oxford University Press の *Language and Language Learning Series* のひとつとして再版になったが、Appendix として載せられた Select Bibliography がこの5年間の LL の動きを物語っている。358 項目¹⁰⁾ にわたる Audio-Visual and Language Laboratory Teaching 関係の出版物の中で、LL 使用効果についての実験に関係していると思われるものは数えるほどしかない。大多数は、role, technique, method に終始している。

さて、この数少ない実験報告の中から、いくつかを取り上げて見ることにする。

Mueller-Wiersma の *The Effects of Language Laboratory Type Upon Cultural Orientation Scores of Foreign Language Students*¹¹⁾ および *The Effects of Language Laboratory Type Upon Foreign Language Achievement Scores*¹²⁾ は注目される。この二つの実験は 1960 年から 1964 年までの 4 年間にわたって行なった一連のもので Scherer-Wertheimer の実験とも関連をもっている。対象は Midwest の 10 の college の学生である。

⁵⁾ Carroll, John B. "The Contribution of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Language" *Trends in Language Teaching* (New York, 1966) ed. Albert Valdman, p. 501. (The previous version of this paper was presented at the International Conference on Modern Foreign Language Teaching, Berlin, September, 1964.)

⁶⁾ Moulton, William G. "What is structural drill?" *Structural Drill and the Language Laboratory* (The Hague, 1963) eds. Gravitt, Francis W. and Albert Valdman, pp. 12-13 (Report of the Third Language Laboratory Conference held at Indiana University, March 29-31, 1962)

⁷⁾ op. cit., p. 101 "The lack of a proved theory becomes particularly acute when we try to understand the process of learning a second language..."

⁸⁾ Scherer, George A.C. and Michael Wertheimer (New York, 1964)

⁹⁾ Hayes, Alfred S., *Technical Guide for the Selection Purchase, Use, and Maintenance of Language Laboratory Facilities* (original title), U.S. Office of Education, Bulletin 1963, No. 37, 1963.

¹⁰⁾ 358 項目の中でも 28 項目は cross reference である。

¹¹⁾ Mueller, Klaus A. and William Wiersma, *The Modern Language Journal*, LI (May, 1967), pp. 258-263.

¹²⁾ _____, LI (October, 1967), pp. 349-351.

Cultural Orientation Scores の方は 1963 年の academic year に、 non-recording (listening, repeating) と recording (listening, repeating, recording, playback) の 2 つの type について実験を行なっている。

この実験の結果は、 non-recording で学習した学生の方が flexible な recording laboratories で学習した学生よりも、学習している外国やその言語を用いる国民に対して関心を示しているように思えるとしている。(... it can be concluded that students who worked in non-recording laboratories seemed more favorably disposed towards the foreign country and foreigners in this country than were the students who did their laboratory work in the more flexible laboratories.)¹³⁾

この data の分析においては、 non-recording laboratories で学習した学生の方が学習そのものの時間が多かったことを挙げている。... it is well to remember that the students in the non-recording laboratories reported more time in study than did the students in the recording type labs.¹⁴⁾

Foreign Language Achievement Scores¹⁵⁾ の方は Cultural Orientation Scores に続く実験として行なわれている。さきの実験において non-recording の方がむしろ recording にまさる結果を示したことにより、特に type を重視して実験を重ねたものと言える。

Type 1: Tape recorder or phonograph speaker
Type 2: Listening, repeating without recording

Type 3: Listening, repeating, recording evaluating by remotely controlled continuous loop-device

Type 4: Listening, repeating, recording, evaluating with tape deck at each station

この 4 つの type についての結論は、ある type の Language Laboratory が他にきわ立って優位性を示していないが、複雑なしかも高価な設備は疑問だとしている。(..., the major conclusion is that there is no clear-cut evidence that one type of language laboratory is superior to another. The routine use of complex and expensive laboratory equipment may be questionable.)¹⁶⁾

Hayes の Select Bibliography には記載されていないが、前述した Cultural Orientation Scores が発表された *Modern Language Journal* の同号に flexible

scheduling の問題が扱われている。¹⁷⁾

Flexible scheduling は日課表を伝統的な固定的時間に区分しないで、module と称する 20 分から 30 分の長さの特別時間に組み変えるのである。モデルとして示されているのは、学習内容に応じた 3 つの型、 listening または viewing を行なう大集団用、集団内の相互接触に重点を置いた小集団用および個別学習用である。

この報告書は、 flexible scheduling の利用についての考察と、 外国語教育の担当者と行政担当者による討論会の結果をまとめたものである¹⁸⁾。対象として 5 つの伝統的日課を組む学校と、 同数の flexible scheduling を行なう学校を扱っている。

報告によれば一般的なものとして flexible scheduling は外国語学習においては、予想に反して効果が認められなかったとなっている。(..., it can be said that flexible scheduling made disappointingly little impact on foreign language education.)¹⁹⁾

Language Laboratory に関しては次の諸点を挙げている。flexible scheduling の場合、学習の個別化の可能性は歓迎できる。しかしながら、平常授業から独立的に利用できる一方、監督の不徹底が起った。独立的に組みこんだ LL work では教材が個別学習に適しているように思えなかった。また、 laboratory assistants の新しい登場によって teaching staff の構成に変化が生じ始めているとしている。(While most teachers welcome the introduction of flexible scheduling and the possibility of individualization of instruction, it was also obvious that in some cases, flexible scheduling had in fact created new problems, e.g. total contact time with the language ... problems of laboratory supervision and the necessity of very careful planning of laboratory work ... The laboratory materials used did not seem conducive to self study ... the flexible scheduled schools show some indication ... differentiation of staff through the introduction of laboratory assistants ...)²⁰⁾

また、 討議の結果として flexible scheduling の主要な狙いとして学習過程の個別化を挙げ、同時に本質的な問題に触れている。その第 1 は学習目的以外に使われている結果になってしまこと、第 2 は学習目標を規定しないで使うこと自体を目標してしまうことである。(The main goal that may be accomplished by flexible scheduling is individualization of the instructional process ... The danger inherent in the use of flexible scheduling are simply two: namely, (1) that it might be used expediently to accomplish non-instructional purposes; that it might be used simply because it is available and as an end in itself, without a clear definition of the specific goals ...)²¹⁾

¹³⁾ op. cit., p. 261 ¹⁴⁾ Ibid. ¹⁵⁾ op. cit., p. 349
¹⁶⁾ op. cit., p. 351. ¹⁷⁾ op. cit., pp. 275-281 Allen, Dwight W. and Robert L. Politzer "Flexible Scheduling and Foreign Language Instruction: A Conference Report." ¹⁸⁾ Ibid., p. 276 ¹⁹⁾ op. cit., p. 276.
²⁰⁾ op. cit., p. 276. ²¹⁾ op. cit., p. 276



ヘルシンキとモスクワ の印象

——山本庄三郎——

◆ヘルシンキ

1か月半のヨーロッパ滞在は主として北欧諸国とソ連の英語教育事情を観察することであった。中でもフィンランドに特別心を引かれたのは、他のヨーロッパ諸国と全く異なる言語的背景を持つこの国で、どのようにして英語教育がなされているかを自分の目で確かめたかったからである。

同じ北欧諸国でも、デンマーク、ノルウェー、スウェーデン人は、それぞれ自国語を話しながらお互に意志を伝え得る程にその言語の類似性を持っているのに、フィンランド語は特殊的である。コペンハーゲンやオスロでは、英語を話せる人が多い。大半の人は大なり小なり英語で用をたせるのではなかろうか。街を歩いていてそのような印象を受ける。それは英語教育が徹底しているからではない。地理的条件とともに、英語はその音韻組織は別としても、デンマーク語やノルウェー語を母国語とする人々にとって、日本語を母国語とする我々とくらべて、著しく学びやすいのである。コペンハーゲンの小学校5年生（外国语としての英語教育がこの学年から始まる）の授業を見ても、新学期が始まってから6か月にならないという生徒達が、

“Why did he want to go to the island?”

“How long has he been in the boat?”

というような教科書の内容に対する教師の質問に、すらすらと答えているのだから日本の事情と比較にならない。

一方ヘルシンキでは通りの人に話しかけても英語を話す人が少ない。観光客相手の店は別として、普通の商店で英語で用をたそうと期待するのは無理である。それ位、他の北欧諸国と違っている。予想していたとおりであった。このような国的新しい英語教育こそ見たいと思っていたのである。

ヘルシンキに着いた夜、アナーバーで知り合った留学生の弟が、その友人達とささやかな歓迎パーティーをしてくれた。出席していた5人の大学生は、法律や物理を専攻していたが、皆英語を話した。決して流暢に話した訳ではない。わからない語にぶつかると、辞書を出して調べながら話してくれた。私はそのような態度に興味を

持った。何かを伝えようとする時、ありあわせの易しい語で逃げてしまうのではなくて、自分の考えを、友人から語いを補足してもらったり、辞書で引いたりしながら最後まで言い終える態度である。そこに我々日本人と違った、外国語に対する態度を発見した思いがして考えさせられたのである。

The National Board of Schools (Kuolihalitus) で Information Officer の Aartonen 氏が幾つかの学校訪問の計画をたて各学校に連絡してくれた。フィンランドでは1970年から6・3・3制に移行する。今まででは7歳から始まる6年制の小学校、その上に2年制の Civic School、更にその上に Optional Civic School があって戦前の尋常高等小学校のシステムに似ている。高等教育を受ける生徒は小学校4年終了後5年制の中学校、3年制の Gymnasium を経て大学に入る。現在の英語教育は、小学校3学年からスウェーデン語との選択で始められている。以前は7th Grade から始められていたようである。

見学した小学校、中学校では、生徒が実にのびのびと楽しそうに英語の授業を受けていた。最初に見た小学校では、担任の教師が「良い生徒はみんな中学校へ行くので5年生の授業は面白くないかも知れません。」と弁解していたが、生徒たちは活発に学習に取り組んでいて感じが良かった。

先ず Greetings。統いて教師は個人個人に質問を出す。

What's your name? Who are you?

What are you doing now?

Where are you studying?

How many pupils are there in this room?

Whose desk is this? Whose book is this?

(机の上において) Where is the book?

(机の中に入れて) Where is the book now?

次に絵を見せて What's he doing? 生徒たちは指された絵を見ながら

He is skiing. She is skating. She is reading.

They are drinking coffee. などと答えて行く。

/ Kohiyva / というような発音が出ると一回 Chorus で

訂正し、同じような質問を続けて行く。Review は前時のものだけではなく何時間か前の分も入れて行なう。生徒は一回ごと手を上げて指名されながら答えて行く。それが終ると Reading に移る。教師のあとに一回ついて読んだ後、個人に3、4行あて読ませる。次にその内容についての質問が始まる。

Whose house can you see in the picture?

Who lives in the house?

Who else lives in the house?

How many people live in the same house?

Does Jane have her own house?

これが終わると Workbook に新しい語いを書き込む。一通り作業が終わると英語の歌。次の予告をして終わり。

このような授業をしたら日本では恐らく酷評されるだろう。然し生徒たちは、その procedure はどうであれ、楽しそうに答えながら進んで行く。決してコベンハーゲンで見た子供たちのようにすらすら答えていた訳ではない。つかえつかえ答えて行く。つかえても教師は言い直しをさせることもなく答えが出れば次の質問に移る。

小学校 4 年生の授業でも、Questions and Answers から始められた。What's the weather like today? What's the weather like in London, now? これが終わると黒板に H. G. J. E. W. Q. U の文字を書いて読ませ、突然 Whose _____ is this? It's _____'s _____. という枠で Chain Practice を始める。突然 "Now, let's sing a song." で歌を始める。次に絵を使って What can you see? (生徒) I can see a house. Is this a new house? (生徒) No, it's an old house. 木の絵を見せて tall と short. 男の人の絵を見せて young と old を導入、絵を見せて _____'s hair is long / short の練習。大分クラスが落ちつかなくなってくると又突然歌。テープレコーダーで何かを聞かせようとしたが機械が動かない。"Let's do a competition." といって、クラスの半分対半分で "Six plus seven" というように一方の生徒に問題を出させ、他方の生徒に答えさせる。お互に 5 題ぐらいやった後で Reading を始める。3 ページにわたって一気に読み通す。再び歌で終わり。これとて日本では酷評を免れない授業であろう。だが生徒は生き生きと授業の中にとけこんで楽しんでいる雰囲気はどうしようもない。

中学校 1 年（日本の小学校 5 年生）の授業では冒頭から四季の名前の導入があってすぐ Drill に入る。Drill といつても Questions and Answers で、Can you swim in winter? Can you swim in the lake in winter? Why is it hot in summer? What can you

do in winter? という風に一人一人に質問していく。あくびをする子供が出て来ると歌を始める。次に絵を使って What is ~? Where is ~? How many ~? で質問を作らせ別の生徒に答えさせる。それが一通り終わると一人の生徒を前に出して、他の生徒から What is ~? の質問をさせその生徒に答えさせる。生徒たちは楽しそうに What's your telephone number? What's your address? What's your mother's name? などと質問をする。どれも言語学習の 5 段階とは無縁のように思われる授業の進め方である。だが一見唐突のように見える一つ一つの学習活動を良く見てみると、生徒が英語の linguistic activities を通して communicate できるよろこびを楽しんでいるような気がした。L. Newmark, D. A. Reibel が Necessity and Sufficiency in Language Learning (IRAL VI / 2, 68) で In his zeal to teach language students to produce well-formed sentences, the language teachers is in great danger of underestimating the importance of teaching students to use the language.—The growing emphasis during the past twenty years on the improvement and expansion of techniques of structural drill represents a corresponding de-emphasis on techniques of teaching language use." と警告しているが、ヘルシンキの教師達がそこまで省察しているかどうかは知らないけれど、彼らの一見楽天的でおおらかな授業が、何かを乗り越えたものであるという思いがした。Gymnasium で大学受験を控えた英語のクラスで教師と生徒が英語で discussion している情景を見た時、その底辺にある小中学校の一見ぶきっちょな英語の授業を考えなおしてみてそう思ったのである。

◆モスクワ

モスクワの Berlin Hotel の二重窓を通して -30°C の冬空から落ちて来る粉雪を眺めながら、1 週間の滞在で果たして New York や London のインツーリストの人達が言っていたようにたやすく学校訪問が出来るかどうかという不安に襲われていた。

翌日、ホテルのインツーリストのオフィスへ幼稚園、小学校、中学校の英語の授業見学を申し入れた。"Very sorry we can't make any arrangements like that for ordinary tourists." ふとったおばさんが [r] の音を響かせながら、無表情に答えた。ニューヨークやondon のインツーリストで聞いた話とは全く逆である。辛抱強くてのみ込む以外に方法がないと思った。北欧諸国では全く自由に見学出来たことなどを説明して自分の旅行の目的も長々と説明し、外国のインツーリストで得た

情報もつけ加えた。然しそれでも駄目である。ソビエト青年団体委員会の役員で、東洋大学極東学科で日本語を専攻していた学生に10年位前、広辞苑や服部博士の「日本語の系統」「言語学の方法」を送ったのを思い出した。その青年が委員会にまだ仕事をしていればきっと見学の手配をしてくれるだろう。今度はその青年を探してくれるようにたのんだ。ふとったそのおばさんは、あちこち電話をした。その青年はもういないという。万策ついた感がした。1月27日の東京直行便の出るまで、これでは一週間を無駄にしてしまうことになる。出来るだけ多くの所を見たり、人々に会ったりしたいと思った。「モスクワ大学の B. V. Belyayev 教授に会わせてくれないか」と申し込んだ。おばさんは、ちょっと驚いた表情をした。それからイツーリストの本部へ長い長い電話をしていた。話の途中で Yamamoto が何回か聞えたから私のことを話しているには違ひなかった。翌日オフィスへもう一度来てくれということで、その日はさがった。

何もすることのない私は -30°C のモスクワ市内を歩きまわった。マネジナヤ広場のあたりで地下道が出来ていること、カリーニン通りにココムのビルをはじめモダンなビルが建ち並び始めたこと、ゴーリキー公園に高いテレビ塔の見えること以外市の中心部は数10年前と同じたたずまいである。グムも子供の天国も床のタイルがはがれて随分きたなくなっている。夜はボリショイ劇場で Prince Igor に圧倒された。

その翌日イツーリストへ行くと「流感のため、学校は外部の者を入れないことになっている」という返答であった。確かにモスクワの流感はひどいらしい。その日からサービス機関に働く人は皆ガーゼのマスクをし始めた。最悪の時にモスクワへ来たものである。それでも、1週間のモスクワ滞在を無駄にしたくはなかった。同じ申し入れを何回もくりかえした。何回も会っているうちに、2人が気楽に冗談を言い合ったりする空気が生まれていた。

おばさんは執拗な私の申し入れに対して何とかしてやりたい気持のあるのが分かった。到着後4日目に、ようやく学校見学の許可がおりた。通訳はいらないと申し入れておいたが、迎えに来た若い運転手は、市松模様のあるモスコピッチの後のシートに美人の通訳をつれて来た。車の中で、お互に自己紹介した。レニングラードの英語学校で学んだというガーリヤ嬢は、「これから English School No. 36 へ案内しましょう。」と歯切れのよい英語で話した。車は聖ワシリイ寺院の後からモスクワ川に沿って東に向かった。市の中心部を出ると、新しい高層住宅群が延々と続いている。それが市の南部へ無限に続いているように見えて壯觀である。運転手も通訳嬢も正

確に English School No. 36 がどこにあるか知らないようであった。運転手は3, 4回車を止めて通行人に尋ねていたが答はすべて “Nye Znayu.” である。仕方なしに巾広い道路の真中でUターンして警察署に行って聞いた。教えられた場所に来てみると、ついさっき3, 4人の通行人に尋ねた場所ではないか。何とも解せない感じがした。

その学校は、大通りから1ブロック入った住宅街の真中にあって、隣りに8年制の普通学校、その横に幼稚園が雪をかむってあった。玄関を入ると石膏作りのレーニンの胸像があって、いかにもソ連の学校という印象である。3階の職員室で、英語科主任で副校長の Mrs. Gavrilova がにこやかな笑顔で迎えてくれた。豊かな体を前後に振りながら話している間、ガーリヤ嬢はじっと聞いていた。

ソ連では1960年頃から外国語教育に非常な熱意を払い始めた。ソ連全土に700以上の英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語の特殊学校を設立した。すべて西ヨーロッパ諸国のことばであることに注意したい。

モスクワでは、現在40の英語学校、15のフランス語学校とドイツ語学校、2つのスペイン語学校がある。英語学校の数から見ても他の外国語と較べて、如何に英語教育に力を入れているかが解る。これらの特殊学校は7歳から始まる8年制普通学校と教科課程において全く同じであるが、ただ特殊である点はその上に外国語教育が加えられている点だけであると Mrs. Gavrilova は説明する。定員は70名で35名1クラスである。然し外国语の時間になると、1クラスが更に3クラスに分けられ1クラス12名から11名としている。1クラス45人の普通学校でも、外国语の時間には20名1クラスに編成するというから、ソ連では外国语教育に関する限り徹底した小人数制をとっている事がうかがえる。普通学校の5学年に対して、特殊学校では2年生から外国语教育を始めるのであって、一頃日本に伝わっていたように、外国语で全教科を教えるのではない。確かに初期の計画では、全教科を外国语で行なう計画もあったが実験的に試みたこの計画も、一つは各教科を外国语で教えることの出来る教員を確保する問題、第二に実験の結果、外国语の習得とその他の教科の学習の双方に著しく能率の低下をきたしたため中止された。これは、外国语の学習と、その外国语を通して教授される教科の学習内容の理解という double difficulty が生徒にかかるという常識的判断を無視したものであったと Gavrilova 女史は説明した。Scherer や Wertheimer の実験のように、当り前の事を実験を通して検証するところに、教育の眞の実践の土台が形成されると日頃考えていただけにそのような実験

に取り組んだソ連の教師に敬意を表さざるを得ない。現在では外国語は外国語の時間だけで教えている訳である。

定員 70 名であるから英語学校の定員はモスクワ市内で 2,800 人である。ここで問題になるのは入学試験である。Gavrilova 女史の説明によると、入学試験は他の色々なテストと同じく面接によって行なわれる。試験官はロシア語教師、英語教師と Speech Therapist である。内容はロシア語の Reading, 絵の description, 聞きおぼえた Tales や Rhymes の Recitation であって、それぞれ読んだこと、自分で話したことの内容理解度を口答質問によってテストする。従って、テストのポイントはロシア語の言語感覚と能力であって、言語障害的要素が少しでもあれば、入学は許可しない。IQ テストをやらない理由として、IQ テストの成績は子供の発達の可能性を知る尺度にはならないと説明した。

ソ連では、これも 1960 年頃から Pre-school Education に大きな力を入れている。ロシア語の Reading の基礎的な訓練は、既に Pre-school Education の中に含まれているようである。従って入学試験に Reading のテストが加えられているのもそのためである。Gavrilova 女史が強調したのは、「我々の経験から、母国語で正しい言語感覚や言語能力を持たない子供は、母国語の環境で外国語の習得に絶対に成功しない」ということである。然し、女史は謙虚に、「これは、あくまでも我々の経験から得たものであって、科学的に究明されたものではない。従って、我々の入学試験もこれが最上で唯一のものだとは思っていない。実際に入学した生徒の中で、外国語の学習に適していない生徒を発見する。同じように外国語学習の能力を持った生徒に入学を許可しなかったということも充分あり得る」と付け加えた。

8 年生普通学校では、前にも述べたように 5 学年から外国語教育が始まるのであるが、授業時数は週当たり 4, 3, 3, 2 と少なくなるのに対し、外国語特殊学校では 2 学年から 4 学年まで 3 時間、5 学年から 8 学年まで 6 時間、9 学年 10 学年は 8 時間というふうに増加している。

話題が Methods の問題に移ると、女史は「我々は、色々な方法を取り入れている。今までの知識で、この方法は絶対に良い、この方法は絶対に悪いという断定はくだせないのでないか。我々は “Every Method is good when it serves its aim” という考えに立って、イギリスの方法もアメリカの方法も取り入れる。従って、我々の方法というものがあるならば、イギリスの Direct method でもないし、アメリカ流の Direct method や Oral Approach でもない。強いて言うならば Eclectic Method である。

我々は取り入れ得るあらゆる方法で、究極的には生徒

を英語のすべての aspect で literate にする事をねらっている。」続けて「然しながら、アメリカ人と結婚しようと願うメキシコ娘に英語を教えるのではない。」言い終えてメキシコ娘の言い過ぎに気付いてすぐ訂正した。「生徒の英語からロシア語のアクセントを総べて取り除くような無駄骨は折らないが、Comprehension のためにこまかに Variants まで発音指導の上で行なうこともある。」「英語学習は英語の Automatic Habit Formation であるという人もいるが、私は Automatic Translation Habit Formation という考えに立って、あくまでも Coordinate bilingualism を狙っている。それ以上は母国語の環境で無理ではないだろうか。」「Translation なくして生徒はどうして母国語と外国語の構造の違いを知るのだろう。その違いを知らないで細かいニュアンスの違いを理解したり伝えたり出来るのだろうか。」

話題が具体的な授業の進め方に入ると、使っている教科書を取り出して、その指導について「例えば 9 学年では、この one lesson に約 20 時間かけます。」見せてくれたテキストの one lesson の構成は、Reading Section が 2 頁おき位に区切られてその間に、Exercise Section が 2, 3 頁あて入っており最後に Additional Reading Text があるので、全体が 17, 8 頁から 20 頁位ある。これを、Words, Grammar, Reading, Auding (LL) writing, Oral Speech (Spontaneous Speech) に分けて、それに 2 時間から 4 時間を配当して進めるという。従って 1 時間の授業の中に各領域の学習を盛り込むことをせず、授業の balance をもっと大きな sequence の中で考えているようである。

LL の装置は日本で見られるような立派なものではないが、4 つの LL 教室がそれぞれ異なった形態を取っており、教室授業と LL の組み合わせに色々工夫しているようであった。

実際の授業は、流感のため生徒の欠席者が多過ぎたので見られなかったが、モスクワの各英語学校では、それぞれ独自の方法で英語教授と取り組んでいるという Gavrilova 先生の説明を最後に、女史の謙虚な態度と流れるような立派な英語に感動しておいたまをした。

市松模様のモスコビッチが数時間外で待っていた。カーリヤ嬢は市内の書店で英語学校教科書を買うのに最後まで手伝ってくれた。ロシア人でもあんなに説明の時間を要しないとこれらの本を手に入れられないとすれば、ロシア語を話せない旅行者が「英語の教科書をください」だけではとうてい入手出来ないであろう。

-30°C の気温は、その日だけは暖く感ぜられた。

(ELEC 主事)

■ Testing English as a Second Language

David P. Harris,
McGraw-Hill, 1969.

Robert Lado, *Language Testing*, 1961以来、英語のテストに関する単行本はほとんど刊行されなかつたが、ここ2年ほどの間、ぽつぽつとその姿が見られるようになってきたのはよろこばしい。Rebecca M. Valette, *Modern Language Testing*, 1967, にひきづいて、Oxford University Press の *Language and Language Learning* シリーズの中から2巻: H.S. Otter, *A Functional Language Examination*, 1968 と *Language Testing Symposium* edited by Alan Davies, 1968 とが世に送られた。さらに、ミシガン大学からは *Problems in Foreign Language Testing* と題して、*Language Learning*, Special Number 3, Aug. 1968 が出版された。本書 *Testing English as a Second Langage* は、そのような背景にあって1969年に刊行されたものである。Ladoの*Language Testing* から8年もの推移があつて生まれた本書はいろいろな点で興味深い。

著者 David P. Harris の名は、わが国の英語教育関係者にはあまりよく知られていないようである。初めてその名を知る読者も多いにちがいない。彼は、1954年ミシガン大学で言語学の Ph.D. を修めたが、すでに1952年から1953年まで米国プリンストンにある ETS (Educational Testing Service) の test writer となっていた。1954年にはミシガン大学 ELI でもテスト作成の任にあつた。また、1963年から1965年の間は、ETS と CEEB (College Entrance Examination

Board) の共催で行なわれている米国大学留学生英語能力検定試験として知られている TOEFL (Test of English as a Foreign Language) の Project Director の大任を果たされた方である。現在、彼は、米国ジョージタウン大学の American Language Institute の Director の席にある。

さて、本書の構成は12の章から成っているが、これを大きく分類すれば次の4編にまとめることができよう。その第1は、外国語（または第2次国語）としての英語テストの原理である。第2は、英語の skill と components の両面から見た個々の問題作成に関する具体的究明である。第3には、テスト作成の方法とその順序が述べてあり、そして最後にテスト結果のまとめ方とその解釈ということになるであろう。

第1の原理編としては、(1) Purpose and Methods of Language Testing, (2) Characteristics of a Good Test の2章があげられる。Harvard 大学の John B. Carroll は、"Fundamental Considerations in Testing for English Language Proficiency of Foreign Students." 1961 の中で、Lado のテスト観を discrete structure-point approach と批判し、彼自身のいわゆる integrative approach を述べているのは周知のとおりである。著者は、これを十分に消化して Chart of Language Skills and Their Components (p. 11) を示していることは注目に値する。すなわち、components として、phonology/orthography, structure, vocabulary に加えて rate and general fluency (Carroll は、これを rate and accuracy/quality と呼ぶ) を設けている点である。また、テスト観の根元をなす

と Lado によって述べられている contrastive analysis に対する著者の考え方も興味深いものがある。Lado のテストの見方の重要なポイントは、外国语のテスト問題作成は、母国語と外国语との比較分析に基づいて行なわれるはずであるという仮説にもとづいているものであるが、どの外国人にも適する universal なテストということに直面すると、著者が述べている contrastive analysis can play little or no part (p. 12) という見解は正しい。これは、8年もの間、Upshur, Strevens, Carroll, Davies などによって指摘されてきた論点でもあったわけである。

第2の問題作成の具体的究明の編は、本書の大半を占めるものであるが、いろいろと示唆にとんだ点が多い。その論題としては、(3) Testing Grammatical Structure, (4) Testing Auditory Discrimination and Comprehension, (5) Testing Vocabulary, (6) Testing Reading Comprehension, (7) Testing writing, (8) Testing Oral Production などがあげられる。ここでは、まず、それぞれテストしようとする skill や components の意味を明確に規定している。次に、テスト項目の型 (Item Types) の実例が数多く示されているのは参考になる。さらに、advice on item writing では、著者の経験と研究の跡が行間をうずめつくしている。その2, 3の例をあげてみることにしよう。(4)の auditory comprehension のテストにおける問題と問題との間はどの位が適切かという点まで言及している。例えば、試験官が John dropped the letter in the mailbox. と言い、受験者が、A. John sent the letter, B. John opened the letter, C. John lost the letter, D. John destroyed the letter という4つの選択肢を読み、解答用紙に答えを記入する時間は、12秒がよいだろう (p. 37) と言う。同じく、listening comprehension test においては reading factor を

少なくするため、選択肢の各英文の語数は5~6が適切で、原則としては8~10語以上にはならないのがよい(p. 42)と述べてある点などはどうだろうか。また、(6) Reading Comprehension testでは、readingのテストの信頼性を保つためには、少なくとも100~250語の文を5つ、それに対する問題の数は少なくとも30問が必要であると言う。TOEFLからの経験と研究では30問での信頼度係数は、.85であった(p. 65)などと、実証的資料を数多く提供してくれる。

言語のproductive skillsのテストとしては、writingとspeakingとの問題が取扱われなければならない。著者のtesting writingについての見解は、今までの実験研究に基づいて次のような“moderate position”をとっている。すなわち、(1)よく準備された客観テストの結果は、一般に書く能力のテストのそれと相関関係が高い。(2)作文の問題の数と採点者の数が多ければより信頼性のある測定が可能である。(3)主観テストと客観テストとが併用されれば、どちらか一方のテスト形式のみを用いるよりも秀れた結果を生む。以上の3点である。これは、F.I. Godshalk, F. Swineford, W.E. Coffman, *The Measurement of Writing Ability*, CEEB, 1966の実験結果に共通するものもある。第8章は、Testing Oral Productionである。彼のoral production testに関する見方は、他のテスト関係者と同じく悲観的であり、Until we can agree on precisely how speech is to be judged and have determined that the judgements will have stability, we cannot put much confidence in oral ratings. (p. 83)と述べている。この問題に関しては、“reasonably exact science”となるようにと未来に期待するところが大きい。著者の議論を要約すれば、(1) paper-and-pencil objective techniquesの妥当性は、ほとんど

証明されていない、(2) structured speech sampleで測定する方法は比較的よいと考えられるが、この方法もまだ実験段階である、(3) scored interviewの方法は informal, small-scale testing situationsでは、多分最も秀れたものであるということになる。この章は、おそらく、著者の理論と経験を最も發揮しているところであろう。

さて、第3編と考えられる 9. Constructing the Testにおいてはテスト作成の順序を6つの段階に分けて、きわめて実際的に、かつ明解に示している。テスト時間の設定方法にまで言及している問題の難易度と形式によって左右されることではあるが、fill-in problemsに与える時間を1問題につき40秒、つまり $1\frac{1}{2}$ per minute (p. 98)とか、vocabulary testにおいては、one minute per item (p. 99)とか、さらには administrationの時間としては10分とか。また、test itemの整理カードに関しては The answer should be put on the back of the slip. (p. 102)とか。このように、テスト作成者にすぐ役立つすぐれた発言がごろごろしている。最後の第4編は、テストの結果のまとめ方とその解釈についてである。これには、11. Interpreting and Using Test Resultsと12. Computing Some Basic Test Statisticsの章が含まれよう。答えの書きなおしは、かえってまちがいのもとになるというようなことは作り事(myth)であるという指摘がある (p. 130)のは、おもしろい。12章では、frequency distribution, mean, standard deviation, median, percentile ranks, coefficient of correlation, reliability, standard errorなど、統計処理に必要なきわめて基本的事項が述べてあるが、その用語の説明、計算の手順、実例は英語科教師にもよくわかるように説かれている。欲を言えば、実験計画(experimental design)に関する方向づけがあり、そこで統計的

有意性の問題などにも触れる必要があったのではなかろうか。英語のテスト結果が単に60点から65点に向上了からやはりこの教授法は秀れているというような結論をすぐ導きだすことの弊害があまりにも大きいからである。

著者 David Harrisは、單なる言語学者でもなく、または單なる心理学者でもない。英語テストに関する広く深い知識と経験を十分に生かし、外国语(または第2次国語)としての英語の能力をいかに測定、評価するかという問題に正面からとりくんでいる。本書では、Lado, Carroll, Davies, Upshurなどによる考察をよく理解し、必要にして十分な発言をしている。そして、その発言が終始一貫して、きわめて堅実である。本書が与えてくれるテストに関する知識は、机上の空論におわってしまうことは決してないであろう。

(ELEC 主事 大友賢二)

■OUR ENGLISH SONGS 1,2

中島文雄監修・ELEC 発行・
B5判、各巻￥430

良書は悪書を駆逐するということはある。しからば週刊誌は果たしてどうかというと、いろいろ意見がある。英語の本にしても、同じことがいえるであろう。

このたび ELEC から Our English Songs が出た。ずっと前から待望されていた楽譜の完備した美しい本である。

よく学校の図書館を訪問したことがあるが、歌の本といえばせいぜい1冊か2冊、開隆堂から出た薄っぺらな「英語の歌」という本が目につくぐらいものであった。

英語の教師は何よりもまず「歌の教師であらねばならぬ」などといつたらお叱りを受けるだろうか。しかし時に応じて生徒と一緒に歌をうたったり、教材を即座に劇化しうる能力は必要であろう。1クラスに50人の生徒をかかえて日夜ご苦心なさ

〈新刊書評〉

っている先生方にこそこの本は福音になるにちがいない。

苦虫をかんだような授業の合間にふと浮かんだリズムがあっても、それを教えるにはやはり楽譜がほしい。ピアノブームの日本ではクラスの中の何割かの生徒に、楽譜さえ見せればすぐにキイをたたくのがいる。放課後この生徒達ともう一度ピアノの前で練習するのもよかろう。ギターのひける先生ならば、時折ギターを教室に持ちこむのもよかろう。*Our English Songs* の中にはギター用の楽譜もいくつか載っている。

英語の先生といえども英語という言語を機械のように教えるだけは落第であろう。もっと幅の広い Socio Cultural Background をふまえて、ときには黒人靈歌を口ずさみ、恋の歌のひとつも生徒とうたい、失恋の経験も語ってやれるほどの人間味がほしい。

1巻、2巻を通じて 156 曲もの歌が集められており、その歌詩につい

ての注釈がつけられている。更にピアノがなくても歌えるように、最初は朗読からはじまって、4段階の録音方式を採用した録音テープまでついている。また近くそれらの教師用書も用意されるとかで、この面における全く清新かつ行き届いた教材群を備えることと期待している。

このような教材のもとで、中学高校時代に習った英語の歌をとおして養われるであろう心情は、むしろ英語そのものよりも、もっと尊い人間の豊かさとして老年の夕日を迎えるまで生きつづけることであろう。

Stop Complaining said the farmer

Who told you a calf to be?

Why don't you have wings to fly with

Like the swallows so proud and free? (2巻 p. 72)

ご存知の *Donna Donna* の一節である。英語の美しさはその Rhyme にあるといわれるが、このような歌

を教わっているうちに、英語の詩の美しさもわかってくるかも知れない。

人間というものは、妙なときに突然とんでもないことを想い出すものである。ひとりヨーロッパのどこかの街角を歩いていたとき、ふとバーブ佐竹の歌のメロディーが頭に浮かんだことがある。やはり俺も浪曲的だったかななど思うこともあるまい。そういうことは英語教師と無関係だと誰がいえよう。

この歌集を手にしに若者たちが、歌を生涯の友として、いつの日か楽しい英語の時間を、苦虫をかんだ英語教師とともに想い出しては口ずさんでくれることだろう。

When I grow too old to dream,
I'll have you to remember.
Your love will live in my heart.

(1巻 p. 51)

全国の英語の先生方、音楽の先生、中高大の学生はもちろん、哲学の老教授も座右においていただきたい本である。(ECEC 主事 佐藤貞友)

ELEC 報告

ELEC 報告 = 1

昭和44年度事業計画

本法人は当局ならびに内外各界の深い理解と熱心な支持のもとに着々発展をとげ、法人としてその第7年度に入ることになった。また、その前身日本英語教育研究委員会の発足から通算するとELECの活動は13年目に入るわけである。

本年度においては、従来に引きつづき、英語教員を対象に夏期研修会およびELEC奨学金による現職研修を実施するほか、ELEC英語研修所における研修内容の充実、語学ラボラトリーア施設の拡充をはかり、教員ならびに一般社会人、大学生等の英語研修をますます効果的ならしめ、他面言語学的研究活動、英語教育に関する援助助言活動等の諸事業活動を活発に展開して法人の目的と使命の達成のため努力せんとするものである。

以下は寄付行為第5条に定める事業項目の順序に従って記述した本年度の事業計画である。

1. 英語教育に関する研究

この分野において、本法人は欧米各国で展開されている新しい外国語教育理論と技術を調査研究するほか、日英両語の言語学的分析比較、教材・教授法の基礎研究等、英語教育全般に関し科学的研究を行なうものであるが、前年度に引きつづき、本年度においても服部理事を中心に専門家および外国人インフォーマントの協力のもとに、日英両語の対照研究を含む英語の研究を重点的に行なうものである。

2. 英語教員に対する専門的な講習会の開催

(1) ELEC夏期研修会

英語教授法の改善と英語教師の資質の向上とが英語教育の進歩のためきわめて重要なことは言うまでもない。この目的のためELECは昭和32年日本英語教育研究委員会時代から英語教員のため毎年夏期講習会を開催してきた。この講習会は現在研修会と呼ばれているが、これにより専門的な訓練をうけた中・高英語科教員は昭和43年度までに、すでに5,962名を数えている。

本年度はこの研修会を中心で2回、地方で4回開催する計画である。中央開催の分はELEC英語研修所を会場として本法人が直接主催し、地方開催の分は地

方の団体が主催し、本法人はこれに対し講師および教材を提供し、技術的援助を行なうものである。

会期は中央の分13日間、地方の分10日間とし、研修科目は発音および会話演習、言語学および言語教授法に関する講義、教育実習および授業研究その他にわたり、英語のドリルにはすべて英語を母国語とする外人講師が当り、受講生はすべて講師と共に宿泊して集中的な訓練を受けることが、この研修会の特色であり、伝統となっている。なお、この研修会に「文部省後援」名義が与えられている。

現在わが国では、中・高英語科教員のために、これほど集中的な英語の研修会を、これほど大規模に実施し得る団体は、ELEC以外にはないという現状を考えるとき、この事業の意義はあらためて高く評価さるべきであろう。

(2) ELEC奨学金制度

英語教員の資質向上をはかるこの急務にかんがみ、本法人は昭和41年から奨学金制度を設けて、ELEC研修所において英語科教員の特別現職研修を実施している。本年度においては約70名の国・公・私立中学校・高等学校英語科教員に対し、学費、書籍代、滞在費、旅費補助として1名当たり約12万円の奨学金を支給して、本制度による3か月（研修時間数約300時間）の特別研修を実施する。この奨学金による研修には、従来から「文部省後援」名義が与えられている。

研修内容は口頭英語の運用能力の訓練、英語教育法の学習、言語学、音声学の学習、語学ラボラトリーオーにおける演習、その他英語教育に必要な知識技能の習得の各項目にわたり、口頭英語の訓練にはすべて英語を母国語とする外国人講師をして当らしめる。

3. 英語教員以外の者に対する英語講習会の開催

(1) ELEC英語研修所

この研修所は元来英語教員ならびに一般人のための常設英語講習会として設けられたものであるが、実際上多数の公務員、会社員、大学生等の一般成人が、ここで新しい教授法による英語の研修に従事しているので、便宜上標記の項目のもとに掲げる。

研修所は1年を春・秋・冬の3学期に分かち、コースは次のとおりとする。

a. 昼間部：予科、本科（Ⅰ期・Ⅱ期・Ⅲ期）、教員研修科、選科（Ⅰ期・Ⅱ期・Ⅲ期・Ⅳ期）、研究科、委託生科

b. 夜間部：予科、本科（Ⅰ期・Ⅱ期）、選科（Ⅰ期・Ⅱ期・Ⅲ期・Ⅳ期）、研究科

研修生の各学期募集人員および学級数は、昼間部420名、14学級、夜間部1,140名、38学級とする。

講師の人員は、外国人常勤および非常勤講師約40名、日本人常勤および非常勤講師約13名とする。

研修課目は、発音、文型練習、会話、読解、聴取、作文、語学ラボラトリーオーにおける演習とし、教員研修科ではさらに言語学および教授法の講義と実習が行なわれる。授業のほとんどすべては英語を母国語とする外国人講師によって行なわれる。

(2) 委託生のための特別研修

前年度同様、官庁、会社、団体などの委託をうけて、その職員のための英語研修を行なう特別学級を設けて実施する一方、フルブライト委員会などから派遣をうけて研修所の一般コースで研修する委託生についても前年度同様とする。

(3) 企業内研修

会社、銀行等各企業団体から委託をうけて、企業内の英語研修を実施してきたが、本年度も各企業の要望に応じて特別の教育課程を編成し講師を派遣して企業内研修を実施する。

(4) 教育課程・学習評価の調査研究

研修内容および教授法の改善に資するため、教育課程の研究および学習評価研究を行なう。

(5) 語学ラボラトリーの整備充実

この施設は練習室2室(各室30ブース、聴取再生録音方式)、職員室、調整室、録音室、修理室、テープライブラリーより成るが、本年度は従来の設備をさらに整備拡張するほか、特に視覚教具の併用化と普通教室教室に簡易練習設備の取付けを行なう。担当者は指導、教材作成3名、技術3名を配し、さらに非常勤講師1名を加えて研修所各コース所属の研修生に対して語学演習を行なう。なお、録音室を用いて録音教材の作成を行なう。

(6) 図書室の整備充実

蔵書数の増加をはかるとともに、いっそうの整備を行なって、図書室の効果的利用の増大をはかる。

4. 英語教育に関する資料作成頒布

最近の言語観およびそれに伴なう応用言語学の研究成果に基づいた英語教材および資料の作成は、わが国における英語教育の改善と進歩に不可欠の要件であって、本年度にあっては英語教材の調査、新教材の作成および既刊教材の改訂増刷を行なうほか、次の定期刊行物を作成刊行する。

(1) ELEC Bulletin

これは英語教育に関する論文、記事、本法人の活動に関する報告等を掲載した本法人の機関誌であって、季刊である。

(2) ELEC PUBLICATIONS

これは著名言語学者による研究論文、講演原稿等を掲載し、あわせて本法人の事業活動に関する報告を収録した年刊英文刊行物である。

5. 英語教育に関する研究に対する援助と助言

最近の言語観に基づいた新しい英語教授法の優秀性を一般に認識せしめて、その普及をはかることは本法人の大きな使命の一つである。この分野における本年度の計画は次のとおりである。

(1) 研究協力校に対する援助助言

ELECは、その研究協力校および準研究協力校に対し、定期的に講師を派遣して英語教育に関する援助助言を行なっている。

この制度は、当該学校とELECが協力して新しい

英語教授法の実践研究を行なうもので、その研究成果は当該学校およびELECのためのみならず、各関係地域、ひいてはわが国全般の英語教育の水準向上に貢献する貴重な資料となるものである。

昭和43年度における調査によれば、同一学年の生徒を、ELECの編さんに依る教科書ならびに教師用指導書を用いて3か年間引続いて指導した場合、学年が進み教材がむずかしく複雑になるのに逆比例的に、生徒の本当の実力である英語に依る発表力が向上していくことが、このような指導の実践研究を行なった4つの研究協力校のすべてにおいて実証されたことは、ELEC Bulletin No. 26所載のとおりである。

ELECは本年度も引続いて高等学校を含む5ないし6校の研究協力校を委嘱して更に新しい英語教授法の実践研究を進める。

(2) 各地研究会に対する講師の派遣

英語科教員で組織されている全国各地の英語教育研究団体等の要請に応じ、講師を派遣し、英語教育に関する研究活動に対し援助助言を行なう。

(3) ELEC英語教育研究大会

第5回ELEC英語教育研究大会を11月1日ELEC会館において開催する。この大会は英語および英語教育関係学者の講演、実演授業および中学校と高等学校の部会とから成り、英語教育上の諸問題を研究討議し、わが国の英語教育の水準向上に寄与せんとするものである。

特にこの大会での実演授業はELECの研究成果を結集した高い水準のものであり、この大会の呼びものとなっている。

(4) ELEC賞の授与

英語教育の水準向上に直接貢献する研究論文または実践記録を毎年審査して、適当なもの一件を選び、それを提出した個人または団体に対してELEC賞を授与する。

昭和43年度までに茨城県水海道市立水海道中学校ならびに佐賀大学教育学部付属中学校の2校が受賞している。

(5) 英語教育相談

英語教育上の諸問題について英語教員その他からうける質疑や相談に対し、文書または面接により回答し、助言する。

(6) ELEC同友会活動の推進

ELEC同友会は、英語教育の科学的進歩をはかり、会員相互の親睦と研修に資することを目的とする。

中央においてELEC同友会年次大会を開催し、地方において支部の結成を援助促進するほか、隨時講師を派遣して支部の研究活動を援助する。また中央にあっては毎月1回ELEC会館において内外の専門家を招聘して月例研究会を開催する。

昭和43年度における全国のELEC同友会会員は3,000名を超え、地方支部は旭川、札幌、静岡、島根、徳島および熊本の6支部である。

6. 語学教育研究諸機関との連絡協力

本法人は語学教育に関する学術的なならびに実際的な研究成果の交流をはかるため、内外の諸大学言語研究所をはじめ、各種の語学教育研究機関との間に刊行物および情報の交換を行なって、緊密な連絡協力を行なう。

昭和42年本法人の斡旋のもとにわが国における全国的な英語教育団体の連絡協力機関として英語教育懇話会(English Teaching Colloquy)が発足し、大学入試方法の問題をはじめ英語教育の改善と進歩に関する諸問題について隨時緊密に連絡し協議を行なってきているが、本法人はひきつづき積極的にその活動の推進に寄与せんとするものである。

7. その目的を達成するために必要な事業

(1) 職員の在外研究

本法人の事業推進に資するため、本年度中に職員1名を海外に派遣して在外研究に従事せしめる。

(2) 「アジア地域英語教育専門家会議」計画への協力

本法人の発案になるこの会議計画は幸にして日本ユネスコ国内委員会の取上げるところとなり、昭和43年以来同委員会と英語教育懇話会構成団体および国立教育研究所の間で、1971年に日本でこれを開催する計画が進められている。本法人は前年度に引きつづき積極的に本件計画の推進に協力するものである。

(3) 英語教育に関する実験的な特別企画

本法人は米国財團の援助を得て本年度において

- a. 英語教育における videotape の利用に関する実験計画
- b. 英語教育における演劇の利用に関する実験計画の2種の特別企画の実施に着手の予定である。

ELEC 報告=2

昭和43年度事業報告

いま日本は、いかなる面でも国際社会から切りはなしで、これを考えることはできない。われわれ日本人が国際間の重要な伝達手段としての英語の技能を身につけるには、教え方、学び方の根本的な革新とその普及にまたねばならない。その信念のもとに昭和31年日本英語教育研究委員会が発足し、その経験と成果を基盤として同38年財團法人英語教育協議会が設立された。昭和43年度はこの協議会の第6事業年度であり、研究委員会の発足から通算するとその事業活動は12年に及んでいる。

この年度において、本協議会は從来に引きつづき文部省および内外各界の深い理解と熱心な支援のもとに、英語教育に関する研究、最近の言語学に基づく能率的な英語教育の指導理論および技術の普及、英語教師の資質の向上、英語教育資料の作成等に力をそそぐとともに、一般成人に対し、在来の英語教育のもとで与えられなかつたものを与えるなどの諸事業活動を強力に推進して、その使命達成に努力した。

以下は、昭和43年4月1日から昭和44年3月31日にいたるこの年度の事業の状況と処務の概要である。

I 事業の状況

1. 英語教育に関する研究

英語教育に関する基礎的な学術研究として、昭和39年4月に開始した日英両語の対照研究は、本年度においても服部四郎理事(東京大学教授)を研究委員長としてこれを進め、研究は、日本語の基礎語彙の研究、日本語基礎的単語の意義素体系の研究、日英両語の基礎的単語の意義素の対照研究、日本語および英語の変形文法研究、日英両語の発音の対照研究および日英両語の表現構造の対照研究にわたった。

これらの研究成果は「ELEC言語叢書」として三省堂から出版されることになり、昭和42年12月国広哲弥氏著「構造的意味論」の刊行を見、これに対し昭和43年度「市河賞」が授与された。ついで昭和43年11月には服部四郎氏著「英語基礎語彙の研究」が刊行された。

2. 英語教員に対する専門的な講習会の開催

(1) ELEC 夏期研修会

わが国の中学校および高等学校の英語科担当教員を対象とし、新しい言語学の理論に基づいた英語學習の指導理論と指導技術とを体得させ、その資質の向上に役立たせることを目的として、昭和32年以来毎夏期休暇時に実施してきた ELEC 夏期研修会は本年度で第12年を迎えた。

1968年度 ELEC 夏期研修会は全部でこれを4回催した。そのうち本協議会が直接主催する「中央研修会」は、ELEC会館で前期および後期の2回を催し、本協議会が講師を派遣して技術的援助を行なう「地方研修会」は、旭川および徳島の2か所で開催した。いずれも7月下旬から8月下旬にいたる期間中に10ないし13日の会期でこれを実施した。研修者は中央および地方の4研修を通じて463名で、ELEC 夏期研修会開始以来の研修者累計は5,962名となった。

各研修会の概要は本誌 No.25 に所載。

(2) ELEC 英語研修所における英語教員の研修

ELEC 英語研修所(The ELEC Institute)は、常設の英語講習会として昭和36年開設以来英語教員ならびに一般人に対し英語の研修を施してきた。本年度においては英語教員の現職教育のためのコースとして昼間部にあっては本科教員研修科(1週5日、1日5時間)、夜間部にあっては教員研修科(1週3日の組と2日の組があり、いずれも1日3時間)を設け、研修課目には英語のドリルのほかに言語学、教授法などを含めた。本年度中にこの研修所で研修した中・高英語科教員は次のとおりであった。

私費研修教員	奨学生による研修教員
春学期(昭和43年4月—7月)	21
秋学期(同 年9月—12月)	28
冬学期(昭和44年1月—3月)	23
計	72
	48

(3) ELEC 奨学金による英語教員の研修

昭和42年、ELEC 奖学制度による英語科教員の研修を

実施して以来、昭和43年度秋学期までに、この研修計画に参加した中学校、高等学校英語科教員は延べ109人にのぼり、わが国におけるこの種の集中現職研修計画の中でも特にその内容において、類を見ない画期的事業として、英語教育界から広く関心を持たれるに至った。

昭和43年度においては、前年度と同様、春学期（5月1日から7月19日まで）、秋学期（10月1日から12月20日まで）の両学期文部省後援のもとにそれぞれ11週間（週当たり約30時間、計約330時間）の集中的研修を実施した。

研修内容は、口頭英語を重点とした運用能力の訓練、英語教育法、一般言語学、英語音声学の学習、language laboratoryにおける学習、特別講義、英文講読演習、教育実習からなり、多数の内外人専門家が講師として、これに当った。

全国中学校、高等学校より春秋両学期あわせて214名の志願者があったが、そのうち選考委員会によって選考され、奨学金約110,000円（学費、旅費、書籍代、滞在費、雑費を含む）の支給を受けてこの研修を修了した研修員数は次のとおりであった。

春学期 29名（中学校教員 14名、高等学校教員 15名）
秋学期 19名（中学校教員 9名、高等学校教員 10名）

3. 一般人に対する英語講習会の開催

(1) ELEC英語研修所 (The ELEC Institute)

この研修所では、上述のとおり中学校および高等学校英語科教員に対する現職教育のほか、会社員、公務員、大学生、その他一般人を対象に新しい外国語教育の理念に基づいた効果的な英語学習の場を提供し、従来の英語教育が与え得なかったものを与えて、国際間の交流促進に資するための活動を行ない、成果をあげている。

本年度における研修所在籍者数は、教育研修者を含めて、春学期は1,479名で、うち1,138名が修了証書を受領し、秋学期は1,281名で、うち修了証書受領者1,087名、冬学期は1,130名、うち修了証書受領者999名であった。

研修所における講師の大多数が英語国民であること、そして教授法は最新の外国語教育の研究成果に基づくものであることはその特色であるが、本年度における専任および非常勤外国人講師は、春学期36名、秋学期34名、冬学期34名であった。

(2) フルブライト留学生のための特別研修

在日合衆国教育委員会（フルブライト委員会）からの依頼により、米国留学予定日本人に対し、昭和38年以来実施している集中的な英語研修は、本年度にあっては春学期に14名、冬学期4名、計18名に対してこれを行なった。

(3) 特別学級

会社、団体等から委託をうけて、その職員等の英語研修のため本年度中に実施した特別学級は次のとおりであった。

海外技術協力事業団学級 (春学期 9名)

国際経済商学学生協会学級 (冬学期17名)

(4) 企業内研修

本年度から、会社、団体等の要請に応じ、講師を派遣して、その職員等の英語研修のため企業内研修を実施した。

(5) TOEFL試験の実施

米国 Educational Testing Service の要請により、当協議会では昭和42年4月から TOEFL の略称で知られている米国大学入学のための英語能力検定試験 (Test of English as a Foreign Language) を実施しているが、この年度中に実施した TOEFL の実施日および受験者数は次のとおりである。

実施日	受験者数
昭和43年6月10日	207名
10月28日	207名
昭和44年1月13日	315名
3月24日	171名
計	900名

4. 英語教育に関する資料の作成発布

この年度中に本協議会が新たに作成刊行した英語教育資料は以下のとおりである。

（書名）（著者）（発行者）（刊行年月日）
ELEC Bulletin 合本I (Nos. 1-12)

E L E C E L E C 昭和43年6.20

ELEC Bulletin No. 24

E L E C 学習研究社 7.1

ELEC Bulletin No. 25

同上 同上 11.1

「英語基礎語彙の研究」

服部四郎 三省堂 11.20

ELEC Bulletin 合本II (Nos. 13-24)

E L E C E L E C 昭和44年1.7

「資料に見る英語の定着度」

山家保学研書籍 3.1

5. 英語教育に関する研究に対する援助と助言

(1) ELEC研究協力校に対する援助助言活動

本年度における ELEC 研究協力校および準研究協力校は下記の6校である。

研究協力校

茨城県水海道市立水海道中学校

北海道幌別郡登別町立幌別中学校

横浜市浅野中学校（私立）

大牟田市立廿木中学校

準研究協力校

佐賀大学教育学部附属中学校

新潟県小千谷市立小千谷中学校

以上の学校に対し本協議会は定期的に講師を派遣して英語教育に関する援助助言活動を行ない好成績をおさめたが、特に同一学年を引続いて3か年 ELEC の教材および ELEC の唱導する指導法で指導した場合、学年が進むに従って生徒の学習成就率および英語による発表力が著しく向上してゆくことが、このような実

践研究を行なった4つの学校—水海道中学校・幌別中学校・浅野中学校・佐賀大学付属中学校—のすべてにおいて実証されたことは画期的な成功であった。

(2) 講師の派遣

英語教師によって組織されている全国各地の英語研究会等からの要請に応えて、講演、実演授業、指導助言等のため、本協議会がこの年度中に行なった講師の派遣は、研究協力校に対する講師の派遣を含め60回に及び、その状況は次のとおりである。

旭川市金曜会英語教育研究会（4月）
旭川市北門中学校校内研究会（4月）
旭川市神楽中学校校内研究会（4月）
ELEC同友会旭川支部総会（4月）
幌別中学校（ELEC研究協力校）（4月）
小千谷中学校（ELEC準研究協力校）（4月）
宮城県英語教育研究会（5月）
浅野中学校（ELEC研究協力校）（5月）
水海道中学校（ELEC研究協力校）（5月）
甘木中学校（ELEC研究協力）（5月）
佐賀大学付属中学校（ELEC準研究協力校）
（6月）

小千谷中学校（ELEC準研究協力校）（6月）
幌別中学校（ELEC研究協力校）（6月）
川口市西中学校英語教育研究会（6月）
埼玉英語教育研究会（6月）
水海道中学校（ELEC研究協力校）（6月）
浅野中学校（ELEC研究協力校）（6月）
山形県北村山郡英語教育研究会（6月）
幌別中学校（ELEC研究協力校）（7月）
ELEC同友会徳島支部研究会（7月）
甘木中学校（ELEC研究協力校）（7月）
佐賀大学付属中学校（ELEC準研究協力校）
（7月）

徳島県英語学会総会（7月）
佐賀県私学教育研究集会（7月）
長野県高校英語教育研究会（8月）
水海道市英語研究会（8月）
ELEC 同友会熊本支部総会（8月）
洞爺中学校英語教育研究会（9月）
千葉県八千代市教育研究会（9月）
幌別中学校（ELEC 研究協力校）（9月）
四日市英語教育研究会（9月）
岡崎市英語教育研究会（9月）
小千谷中学校（ELEC 準研究協力校）（9月）
水海道中学校（ECEC 研究協力校）（10月）
浅野中学校（ELEC 研究協力校）（10月）
大阪教育大付属天王寺中学・高校教育研究発表会
（10月）
幌別中学校（ELEC 研究協力校）（10月）
徳島県中学校英語教育研究大会（10月）
ELEC 同友会徳島支部総会（10月）
浅野中学校（ELEC 研究協力校）（10月）
山口県中学校外国語科研修会（11月）
甘木中学校（ELEC 研究協力校）（11月）

佐賀大学付属中学校（ELEC 準研究協力校）

（11月）

大分市中学校英語教育研修会（11月）
平安女学院 LL 教材研究会（11月）
水海道中学校（ELEC 研究協力校）（11月）
山口県高等学校外国語科研修会（11月）
旭川中高英語教育連絡会（11月）
水海道中学校（ELEC 研究協力校）（11月）
水海道中学校公開研究会（12月）
山口県中・高外国語科研修会（12月）
福岡県筑上郡総合研究会（12月）
千葉県長生郡英語教育研究大会（1月）
水海道中学校（ELEC 研究協力校）（1月）
三重県高校英語教育研究大会（1月）
岡山県高校教育研究会（1月）
幌別中学校（ELEC 研究協力校）（2月）
甘木中学校（　　）（2月）
佐賀大学付属中学校（ELEC 準研究協力校）（2
月）

小千谷中学校（ELEC 研究協力校）（2月）
浅野中学校（ELEC 研究協力校）（2月）

(3) 第4回 ELEC 英語研修研究大会

全国のELEC 同友会会員を主な対象として、毎年開催されるELEC 英語教育研究大会の第4回大会は11月2日（土）ELEC 会館で開催され、きわめて盛会であった。本誌 No. 26 に所載。

(4) ELEC 同友会

英語教育の科学的進歩をはかり、会員相互の親睦と研修に資することを目的とするELEC 同友会は昭和37年の発足以来年々の会員数を増し、その数は約3,000に達している。

現在までに結成されている地方支部は静岡、徳島、札幌、旭川、熊本、島根の6支部である。

本会本部では毎月ELEC 会館において、月例研究会を開催しているが、本年度は第24回から第33回までの10回の研究会を開催した。

6. 語学教育研究諸機関との連絡協力

国内および国外の諸大学、言語教育研究諸機関との間に、研究成果に関する情報を交換して緊密な連絡および協力を行なうため、この年度中に本協議会は多数のこれら諸機関との間に刊行物の相互交換を行なった。

わが国における全国的な英語教育団体の連絡協力のための機関として、昭和42年本協議会の発意に基づき、大学英語教育学会（JACET）、語学ラボラトリーアソシエイション（LLA）、語学教育研究所（語研）、全国英語教育研究団体連合会（全英連）と本協議会（ELEC）の5団体を構成団体として「英語教育懇話会」（English Teaching Colloquy）が発足した。

この年度中に同懇話会は本協議会の斡旋のもとに6回会合して、大学入試方法改善問題、アジア地域英語教育専門家会議開催計画、その他英語教育の進歩と改善に関する諸問題について有益な協議を行なった。

7. その他目的を達成するために必要な事業

(1) 「アジア地域英語教育専門家会議」開催計画

わが国の英語教育の進展に資するため、本協議会はわが国の英語教育関係者が1970年ごろ日本でこの会議を開催することを英語教育懇話会に提案してその賛同を得たが、その後本件は日本ユネスコ国内委員会の取上げるところとなり、国立教育研究所の協力を得て1971年日本でこれを開催する構想に発展し、この年度中に関係機関・団体とともにこのことについて数次の会合を行なって協議した。

(2) 外国人顧問の招聘

本協議会の事業推進に資するため、この年度中にJapan Society (New York) の前専務理事 Dr. Douglas W. Overton を Consultant として招聘した。同博士は昭和43年9月1日から同44年3月31日まで本議会の専門事務の遂行に寄与した。

(3) 職員の在外研究

本協議会の事業推進に資するため、この年度中に山本庄三郎主事に外国出張を命じた。同主事は昭和43年9月21日本邦出発、4か月にわたり米国および欧州諸国の語学教育施設および研究機関を視察して、昭和44年1月28日帰国した。

◆JDR 3rd Fund の3か年計画に基づく企画として、かねて ELEC から同財團に申請中であった英語教育における「Videotape の利用に関する実験計画」(1年計画)、「Drama の利用に関する実験計画」(2年計画)に対し援助金が与えられることになった。

◆英語教育懇話会第10回会合

大学英語教育学会 (JACET)、語学教育研究所 (IRLT—語研)、語学ラボラトリー協会 (LLA)、全国英語教育研究団体連合会 (全英連) および当協議会 (ELEC) で組織している英語教育懇話会 (English Teaching Colloquy) では、さる5月23日日本ユネスコ国内委員会、国立教育研究所、British Council および Committee for Cooperation on English in Japan (CCEJ) の参加のもとに第10回会合を催し、1971年東京における「アジア地域英語教育専門家会議」の開催計画について協議した。なお、この会合に対し、語学教育振興会 (COLTD) からオブザーバーの出席があった。

◆TOEFL の実施

米国プリンストン English Testing Service の依頼により、ELEC では1967年以来米国大学入学のための英語の検定試験であるTOEFL (Test of English as a Foreign Language) を実施しているが、1969—70の academic year においても引き続き実施方についてこの程依頼があったので、これを承諾した。

◆“Our English Songs” の刊行

高等学校および中学校の英語科教材として、ELEC では “Our English Songs” 全2巻を5月末に刊行し、これを記念して5月31日 ELEC 講堂において研修所講師 Wilbur Isaacs 氏 (バス・バリトン) による英語歌曲の独唱会を催した。

☆



Wilbur Isaacs

◆ELEC 人事往来

◇ELEC 専務理事 高橋源次氏 SEAMEC の English Seminar に出席

高橋専務理事は6月9日から14日までシンガポールで開催された South East Asian Ministers of Education Council の Regional English Language Seminar に出席し、帰途、バンコック、ニューデリー、ホンコン、タイワンを視察して26日に帰国した。

◇ELEC 評議員 西村三郎氏 (全国高等学校長協会会長) 2月21日付就任。

◇2月21日付で下記3氏は ELEC 評議員を退任された。

小林 茂氏 大妻高等学校部長

成田喜英氏 東京都立新宿高等学校長

新関八洲太郎氏 日本銀行政策委員会委員

◇Dr. Leger N. Brosnahan の ELEC 配属

フルブライト委員会の好意により、明年1月から5か月間英語教育専門家 Dr. Brosnahan が ELEC に配属されて、主として英語教材に関する仕事に従事することになる予定である。

◇Dr. Ronald Wardhaugh の ELEC 来訪

米国ミシガン大学英語研究所 (ELI) 所長 Wardhaugh 博士は6月3日 ELEC 研修所を参観し、同夜 ELEC 講堂において講演を行なった。

◇Prof. William E. Norris の ELEC 来訪

米国ピッツバーグ大学教授 Norris 氏は6月17日 ELEC 研修所を参観した。

◇春の叙勲

4月29日茅誠司評議員および堀田庄三評議員がそれぞれ勲一等瑞宝章を、矢野一郎評議員および旧理事福原麟太郎氏がそれぞれ勲二等旭日重光章を授与された。

◇山本主事の在外研究

山本庄三郎主事は、当協議会より外国出張を命ぜられ、昨年9月21日本邦出発、4か月にわたり米国および欧州諸国における語学教育施設および研究機関を視察して、1月28日帰国した。

◇ELEC 主事 庄司美佐子氏 3月31日付退職。

—p. 9 より—

すい形のフランス語ができたのである。それとは逆に、フランス語が英語となった例は無数にある。Norman Conquest (1066年) の影響であること、言うまでもない。その外来語には、今日通用しない意味で使われたものも少なくない。ほんの一例をあげれば、*honest* は風采が立派な、懇懃な、貞淑な、というような意味にも用いられた。*Othello* を読めばこの言葉が頻繁に使われ、そのうちには、この將軍が、彼をあざむく陰険至極なイアーゴウを *honest* だと言い、また “*honest Iago*” と呼びかけるばあいもある。イアーゴウの性格をわきまえている読者は、人を見る明の乏しい軍人の単純な心理をほのめかす作者の意図と思うことも無理ではない。しかしシェイクスピアはフランス語の *honnête* と同じく立派なという意味に用いられていた言葉 *honest* をオセロウに使わせたのであろう。すくなくとも I. iii. 295 などにある呼びかけ “*Honest Iago*” のばあいには、*respectable* とか *fine* とかの意味であろう。古い作品を読む時には、語義の変遷を知り古い用法を心得ていなければ、意味をとりちがえることになるだろう。

Libertine の背景もおもしろい。初めは古代ローマ史の言葉としては、奴隸が解放されて自由な身分となった人のことであるが、のちフランスに第16世紀に起った宗教上の自由思想家はカトリック教会の束縛から解き放たれた人だというわけで、*libertine* と呼ばれた。この言葉は更に転じて、漠然としか宗教のことを考えない人や *freethinker* の意味に用いられた。しかしこういう人たちは宗教のみならず道德律についても放縱であったので、わがまま者を *libertine* ということになり、それから、彼らはたいてい放蕩者であったので、それが一般にひろく用いられる意味に堕落してしまった。ただしこの意味では婦人については用いられない。

このような例は、いくらでもあるが、これぐらいにして、筆を擱こう。

(東京大学名誉教授・ELEC 理事)

—p. 30 より—

とり入れることにより、意味記述がどうなされるかを示したもの。なお Fillmore はこの会議がおわって一日おいた後で Ohio State に Lahoff, Postal, Lanyendoen などが集まって意味に関する会議があるので希望者は出てほしいといっていたが、最小限の日程で来ている私は、残念ながらそちらの会議への出席はあきらめざるを得なかった。Fillmore の話によると、その会議の中心議題の一つは、*presupposition* の問題であるということであった。

会議は三日目の正午におわり、昼食をともにして別れたが、別れざわに Halliday, Ross, Fillmore, Longacre

などと今後お互に書いたものは交換しようと約束した。これも大きな収穫であった。ワシントンまでの帰りは、Lotz の車で Joos, Gleason と同乗させてもらったが、Joos が綿々と、尽きなんとして尽きずといった趣きで、彼の生い立ちを述べていたのが印象に残った。Gleason の話によると Joos は非常に話し好きなのだそうだ。Gleason とは三日目の朝食前に一小時間も附近の丘を散歩し、彼が植物学を専攻したことがあって非常な植物通であることを発見した。彼は現在 *Dictionary of Linguistics* の如きものを執筆中であるという。こうした個人的接觸は今後かれらの書いたものを理解する上になにがしかの助けになることであろうと思う。

(東京教育大学教授・ELEC 理事)

—p. 33 より—

報告書は、外国語指導における *flexible scheduling* に関しての19項目にわたる提案で結んでいる。以下の諸点は項目中の主だったものの要約である。

- ・効果の測定は各種テストに基づく成就値の分析に立つこと。
- ・外国語学習の各段階の成就を測定する基準を設定すること。
- ・学習者の進度の度合を記録できるような観点での小集団による個別学習と Language Laboratory work の開発。
- ・Flexible scheduling を用いての一斉授業形態と自習形態での LL の利用。
- ・Flexible curriculum 用教材の開発と活用。
- ・各種指導法の開発。²²⁾

4. LL における問題

Language Laboratory の歴史、理論背景、実験報告と述べて来て、すでに問題点は明らかになったと思う。

LL は一般化し、設備も一定の型に落着き始めてはいるが、現在の時点においては aid の域をまだ出でていないし、出る可能性も少ない。すでに述べた Mueller-Wiersma の実験報告においても aid についての実験であって教材についてに触れていない。教材開発の必要性については Allen-Politzer の報告においても提案している。

LL を正しく利用するためには設備の可能性を研究することも大切であるが、同時に「LL でなければならぬ教材」という素朴な質問に答え得るもののが現われない限り、問題点は依然として残るであろう。

また一方、学習過程に関する Carroll の提案にあった *proved theory* を求めての科学的実験と data の分析、さらにその evaluation の問題がある。これらは LL のみに限らず外国語学習・指導の根本問題として研究実験を必要とする。

(ELEC 主事)

²²⁾ Ibid., pp. 280-291.

ELEC Library 寄贈図書一覧

(1969. 2~1969. 6)

〔寄贈者〕 〔図書名〕

大修館 「英語教育」 3, 4, 5, 6, 7

研究社 「現代英語教育」 3, 4, 5, 6, 7

語学教育研究所 「語学教育」 No. 287

英宝社 *English through the Ear*

アメリカ大使館 *Studies in Prose Writing*

„ *Language Rhetoric and Style*

三戸雄一 *A Half Century in the Schools of Japan*

藤森善貢 「出版技術入門」

Barbara Wilson, *Golden Scholarship Guide*

宇都宮大学外国文学研究会 「外国文学」 17

小樽女子短期大学図書館 「小樽女子短期大学研究紀要」

第1号

齊藤栄二 「こだま」 第5号

福島県英語研究会 「会報」 27号

明治学院大学文経学会 「明治学院論叢」 第145号

愛知県高等学校英語教育研究会 「会誌」 第8号

青山学院大学文学部 *The Theory of Marked and Unmarked*

能力開発研究所 「研究紀要」 2

津田塾大学 「津田塾大学紀要」 No. 1

竹田鉄山 「愛知高等学校研究紀要」 No. 2

大上寛親 *How to Teach Relative Pronouns to Junior High School Students*

同志社大学人文学会 「人文学」 第101号

大和田隆人 「普通授業における LL 学習の効果的な位置づけ」

田中善裕 「埼玉大学教育学部付属中学校研究紀要」 第8集

同志社大学英文学会 *Doshisha Literature* No. 25

小千谷市立小千谷中学校 「昭和43年度研究紀要」 第3号

京都府私立中学高等学校英語科研究会 「京私英研会誌」 創刊号

Ballantine Books *O. Henry's American Scenes*

Dell Pub. *The Prairie*

„ *Two Years before the Mast*

„ *Sky Watchers*

„ *The World above Guy Murchie*

„ *A Dangerous Freedom*

宮城県中学校教育研究会 「昭和43年度研究集録」 No. 5

神奈川大学人文学会 「人文研究」 No. 41

南雲堂 *OBERON*, 12巻1号

大阪教育大学英語英文学教室 「英文学会誌」 第14号

旺文社 「高校クラスルーム」 5月号

静岡大学教育学部英語研究会 *The Promising Age* No. 9

求む

ELEC Library では下記の雑誌を求めています。

「英語教育」(大修館発行) 1958年9月号

「現代英語教育」(研究社発行) 1964年4月号

ELEC 賞研究論文・実践記録募集

財団法人英語教育協議会(ELEC)はわが国の英語教育の水準向上、あるいは英語教授法の改善に直接役立つ実践研究を奨励する目的で研究論文または実践記録を募集している。原稿の締切は毎年9月末日で、わが国の英語教育の水準向上、あるいは英語教授法の改善に直接貢献するところ大と認められたもの1件に対しELEC賞を授与する。

ELEC 同友会告知板

第5回 ELEC 英語教育研究大会

毎年11月に開催している大会を本年は11月1日(土)にELEC会館において開催する予定である。主なプログラムは次の通りである。

〈午前の部〉

講演「題未定」国際基督教大学教授

清水護氏(予定)

講演「言語学・心理学と英語教育」

フルブライト交換教授 Dr. Leger N. Brosnahan

〈午後の部〉

実演授業 武藏野市立第一中学校3年生

指導者 大貫辰雄氏

分科会(1) 視聴覚教具の利用はいかにあるべきか。

(2) 評価はいかにあるべきか。

(3) 自主的学習はいかにあるべきか。

月例研究会

第34回月例研究会 9月26日(金) 2:00~4:00

実演授業(共立女子中学校3年)

指導者 山家保氏(ELEC教育課長)

(会場) 共立中学校 千代田区神田一ツ橋2-9

(地下鉄 竹橋下車3分)

第34回月例研究会 10月11日(土) 2:30~4:30

講演「SEAMEC の英語教育会議について」

ELEC 専務理事 高橋源次氏

(会場) ELEC会館会議室

ELEC BULLETIN

第27号

定価 180円(送料45円)

昭和44年8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 BULLETIN

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC