

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

# ELEC

# BULLETIN

NO. 28 WINTER 1969

巻頭言 英語劇の本質	高橋源次	1
There is 構文の分析	中島文雄	2
Mother Goose の世界	平野敬一	5

■特集・1969年度ELEC夏期研修会■

1. 言語学の発達と英語教育	服部四郎	9
2. 生成変換文法概論	井上和子	12
3. Our English Songs 研究	高橋源次	30
4. 実験科学と野外科学	國弘正雄	34
5. The Textbook, Help or Hindrance	Hugh Brown	41

1969年度ELEC夏期研修会参加者名簿		49
書評 <i>POD, FIFTH EDITION</i> 石橋幸太郎/「言語と意味」国広哲弥/ Time and Tune 橋本貞雄		53
ELEC同友会支部報告		62

GAKKEN



## 英語劇の本質

高橋源次

英語劇は英語教育の技術として発達してきたものであって、劇という以上芸術にちがいないけれども、多分に教育的色彩をもつものである。おおむね、学生の演るもので、上は大学から下は中学まで、英語劇のない学会あるいは文化祭といったものはないほどである。何れも英語劇の起源は教育技術に発している。

芸術であって技術であるという両面をもつところに英語劇のむつかしきがある。しかし英語劇の本質が、**Oral-English Discipline** であるという点に立つとき、おのずから迷いといったものが消える。というのは舞台装置とか扮装とか、照明とか、台本の台詞以外のものに気をとられすぎることがしばしばである。指導をあやまると、ずるずるとそういったことに浮き身をやつしたくなるといった、大きな誘惑が英語劇にはあるものである。何といたっても台詞を覚え、うまく発表することが優先せねばならないのである。台詞の上手、下手が第一要件なのである。

台詞は、対話が普通であるけれども、独りでの台詞もある。それには単なる **monologue** もあれば、**soliloquy** もある。発表法にはいろいろあろう。種類によって、また男女の相違によって、よくこなしていかなければならない。台詞が上手に演れれば、それに伴う表情や、動作は自然によくなるものである。動作が先になると肝心の台詞がそれこそ台なしになってしまう。この点、世阿弥の能芸術に関する誠めの一つが思い出される。彼は、台詞が先か、動作が先かについて、「先聞見後」という言葉で教えている。聞くことを先きにとというのは、言葉が先で、動作がそれに随いて行くべきことを意味するのである。能は、昔と今は多少異なっているが、当時は極めて大衆性をもつ芸術であったので、大衆への感銘を大切に、そのためには言葉を大切にせよ、そこから能芸術の極致である「花」に到達できると教えたのである。

能は大衆的であると同時に宗教的であった。これは英国劇の起源を見ても、また古典劇の昔にさかのぼっても同じである。そこでも言葉が大切である。そもそも祈りは神との対話だからである。喜び、悲しみが神との対話の形で祈りとなり、礼拝となっていったので、それが動作に現わされて踊りとなり、それに言葉の要素が加えられていったのである。これは西洋でも、**Plato** の詩論において述べられている如く、“act the story” にあたるものである。それがギリシアの宗教行事であったのである。**Speech + Action + Music = Drama** といわれるゆえんである。今日の劇は宗教的要素が少なくなって、大衆性を主とするものとなっている。**Pantomime** といったものもあって、無言でも劇になる。けれど、そういったものや、極めて前衛美術的な戯曲は別として、劇というものは台詞が主要素であり、他は副の条件であると考えられる。この点をとり違えてはならない。劇は総合芸術であるけれども、その主となっているものは言葉なのである。言葉のやりとりであり、いわば、**question-and-answer** である。芸術としての劇の場合以上に、英語劇では言葉が大事な要素となっている。**Dramatic art** は、英語劇の場合本質的に、技術に傾き、英語の上手下手が決め手となる。**Oral skills** を強めることが英語劇の本質だからである。この本質に立って英語劇が盛んになることが望まれる。それは、英語の **curriculum** の中に“**English Drama**”として、歴とした位置を占めるに足る **discipline** である。**Dramatic approach** は、**oral approach** の一形態としてとらえられるべきものである。

(ELEC 専務理事)



# There is 構文の分析

— 中 島 文 雄 —

A. S. Hornby の *A Guide to Patterns and Usage in English* の Preface のなかに、

- (1) A map is on the wall.  
 はまちがいではないが、  
 (2) There is a map on the wall.  
 の方が好ましい、それから  
 (3) \*Four windows are in this room.

は “indefensible” であると記されている。われわれにもそういう感じはするが、文法的に言うと、どういうことを指しているのであろうか。(1)の文は話し手の立場から言えば、ある地図が壁にかけてあるというので、a map が主語であっても不自然ではないが、聞き手の立場から言うと、a map が主語であるのは唐突な感じがする。そこで(2)の There is 構文を用いた方が自然で、理解が容易であるということになる。それで There is 構文の方が好んで用いられるのであろう。(1)もまちがいでないというのは、一方に

A book was written on this subject.  
 におけるような a (=a certain) の用法と通じるころがあり、また

- A book is usually made of paper.  
 A horse is a useful animal.

のような一般的陳述に不定冠詞 a をもつ名詞が主語に立つことがあり、そのような関連で(1)も用いられるのであろう。これに反して(3)は、絶対に ungrammatical と言えるのかどうかは私にはわからないが、少なくとも聞き手の立場からは four windows を主語にすることは不自然で、その代わりに

- (4) There are four windows in this room.  
 と言われるということは十分に理解される。

聞き手にとって未知のもの、不定のものの存在を言うとき、there is 構文がえらばれるとすると、there is のあとに来る NP は、はたして主語なのであろうか。(2)の a map は Subject の位置をさけて Predicate に属するように見える。ちょうど This is a map. の a map が Predicative であるのに似ている。しかし(4)のように There are となるのは four windows の数と一致したものであるから、この NP は依然主語であると見なされる。この問題は文頭の there の品詞が何であるかと関係してくる。

OED はこの there を *adv.* として扱い、

*There comes the train!*

*There comes a time when...*

の二文の間には文法的な差異はないと言っている。ただ前者の there は “demonstrative and stressed” であり、後者のそれは “reduced to a mere anticipative element occupying the place of the subject which comes later” であると言って、両者の意味のちがいは認めている。

文頭の there が副詞的な意味を失ってくると、主語の位置を占めているために、統語法上主語として機能することがおこっている。以下の例文に見られるように there は代名詞と同じように機能する。

- (5) *Is there* a library in this town?  
 cf. *Is he* an influential man in this town?  
 (6) *There will be trouble, won't there?*  
 cf. *You will come, won't you?*  
 (7) *I hate there to be another war.*  
 cf. *I hate you to be late.*  
 (8) *There seems to be no use in my staying here.*  
 (From: *It seems there is no use in my staying here.*)  
 cf. *She seems to be very young.*  
 (From: *It seems she is very young.*)

こういう用法から見ると there が形式上の主語であることは確かであり、形式上主語であるならば代名詞と見てもよさそうに思われる。事実 *Webster* の第3版では、この there を代名詞としている。その個所を引用すると 2 *there...Pron...* 1—used as a function word to introduce a sentence or clause esp. when the verb has no complement <~ shall come a time> <~ shall be weeping and gnashing of teeth— Lk 13:28 (AV)> <~ are many things to be considered> <~ is no telling when he'll be home> 2—used as an indefinite substitute for a name <hi~> <well, hello~>

1の方が問題の there であるが、これを代名詞とすることは形式上の主語としての there を説明するのに都合がよい。しかし次にくる動詞の数が、あとの名詞の数と一致する点では、主語でないようにも思われる。あとに来る名詞が複数であっても、there is という場合のあることは知られているが、それは特別の場合である。

(9) *There was a bed, a dresser, and two chairs in the room.*

(10) *There is a great number of books in his library. (cf. A great number of books are written on this subject.)*

これらにおいて動詞が単数であるのは、(9)においては a bed のあと附加的に a dresser と two chairs を言い足したものと解されるし、(10)においても、あとの名詞が冠詞 a で始まっていることに影響されたと考えられる。こういうこともあるのであるが、普通は

(11) *There appear to be no students on the campus.*

(12) *There don't seem to be very many people*のように、あとの名詞の数と一致する。 [about.

*There is* 構文は表面から見たのでは、*there* が副詞なのか代名詞なのか決定しがたい。この *there* は発生的には明らかに場所の副詞である。主語が definite なものであれば、*I was there. John wasn't there.* のように *be there* で存在を表わすのは普通のことである。ただ主語が聞き手にとって indefinite なものである場合 *A man is there.* のもつ唐突性をさけて倒置を行ない *There is a man.* としたと考えられる。*Here is a man.* は今でもこの段階にあるが、*There is a man.* の方は副詞を追加して *There is a man there.* とするようになったので、文頭の *there* は意味内容を失い、副詞的性格が薄れてきた。文法家はこの *there* を “existential *there*,” “formal *there*,” “introductory *there*,” “preparatory *there*,” “expletive *there*” などとよんでいる。この *there* を existential というのは、あとに *be* 動詞がくる場合で、これが代表的な用法であるが、*be* 以外の動詞が現われることもある。それは限られた少数の自動詞 (*come, lie, live* など) であり、また受動形や進行形などもある。

(13) *There lay an old man in the bed.*

(14) *There once lived here a queer old man.*

(15) *There was heard a rumbling noise.*

(16) *There was a dog barking on the street.*

これらの場合をすべて含めて *there is* 構文をどう説明するかがわれわれの問題である。

記述文法の立場からすると、この *there* ははじめから文頭にあるので変形によって出てきたものではない。*OED* は *There comes the train!* と *There comes a time when...* との間に文法的な差異はないと言っているが、前者は *The train comes there.* の倒置によって生じたものであり、後者ははじめから *there* が文頭にあるので、文法的にちがうと見るべきである。文頭にあって形式主語の機能をはたしているのであるから、この

*there* は代名詞であるとするのが妥当と思われる。この *there* は代名詞の *it* と共通点をもっている。次の二文を比較すると、

*It is no use crying over spilt milk.*

*There is no use crying over spilt milk.*

あとの文は本来 *in crying* とあるべきものが、*there* が *it* と同じように感じられて、前置詞が落ちたものと考えられる。これと反対に今なら *there* を用いるところに古くは *it* が用いられることがあった。*OED it* の 2. b. のところに

*It was formerly used where there is now substituted. (cf. Ger. es ist, es sind.)*

とある。たとえば *Havelock the Dane* に、

*Of his mouth it stod a stem. (From his mouth there stood a steam.)*

*Nis it no corn That men micte maken of bred? (Is there no corn that people might make bread of?)*

などがある。*OED* はつづけて 2. c. のところに

*In archaic ballad style, the introductory it (it was, it is) is sometimes=there (as in mod. Ger. es war, es ist); but in other cases, it appears to mean 'the subject of my song' or 'tale'.*

と言っている。Coleridge の *The Ancient Mariner* の冒頭の

*It is an ancient Mariner,*

*And he stoppeth one of three,*

などが、その例である。

これらの *it* や *there* は形式上の主語であり、意味上の主語は *Predicative* として表現されていると考えられる。そのかぎりにおいて *be* 動詞は *Copula* ということになる。すなわち

(17) *There is a man at the door.*

の最初の部分は *Subject+Copula+Predicative* という構造になる。ところが、そうすると *at the door* という副詞句のが孤立してしまう。この副詞句は存在を意味する *is* の補語である。それは *A man is there.* という文の表わすところである。そこで *there is* にも存在の意味を認めなければならない。その説明は(17)の文の深層構造に

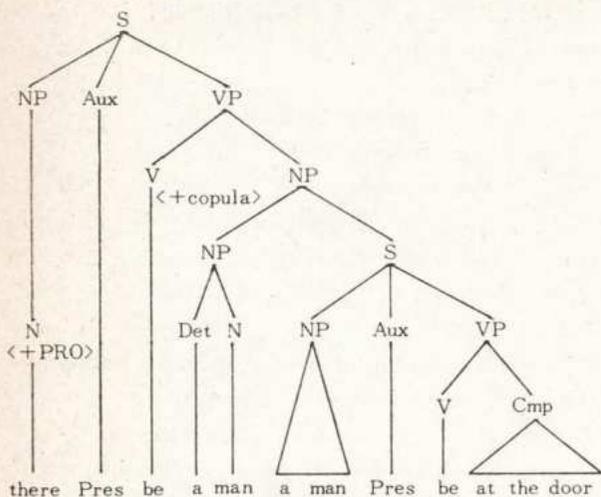
(18) *There (=It) is a man.*

(19) *A man is at the door.*

の二文を認め、これが融合して

(17) *There is a man at the door.*

という表面構造ができたことにより可能になる。これを図示すれば

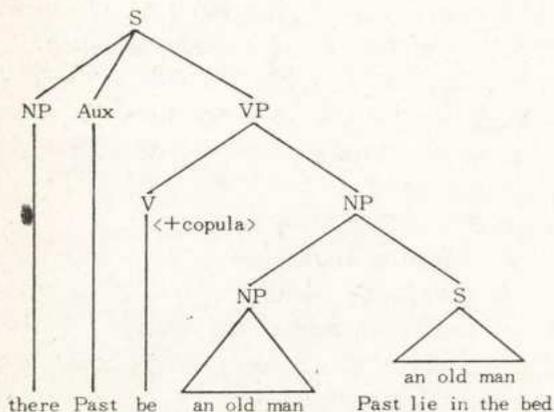


すなわち母体文は (18) で be は Copula, あとに Predicative の NP がくるのであるが、この NP が

NP→NP S

と拡充され、(19)の文がここに嵌めこまれる。そしてこの文の a man は、もとの NP の a man と同一であるから消去され、ついで自動詞 be が Copula の be に取って代わるという変形操作が行なわれ、それで(17)の文が生まれ出されたと解釈するのである。こう解釈すれば(17)における a man の Predicative の性格も、be が存在を意味する動詞であることも、at the door が母体文のものではなくて嵌めこみ文から来ているものであることも説明される。換言すれば (17) の is には <+copula> <+existential> という二つの特性が重なっているということである。

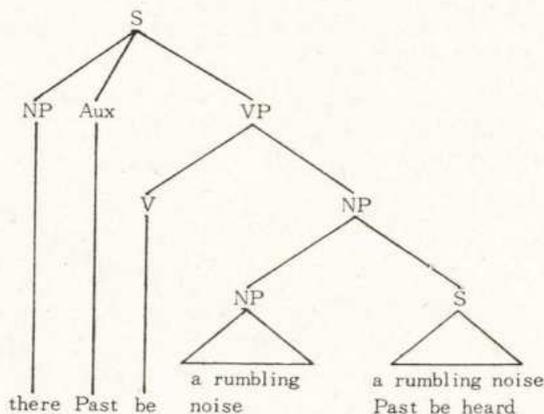
There is 構文の生成がこのようなものであるとすれば、NP が複数のとき There are となることも容易に理解される。嵌めこみ文の are が母体文の is に取って代わるからである。また be 以外の動詞が現われる場合も同じである。(13)の深層構造は、



のようなもので、あとの an old man が消去され、lie が be のところに入れれば

(13) There lay an old man in the bed.

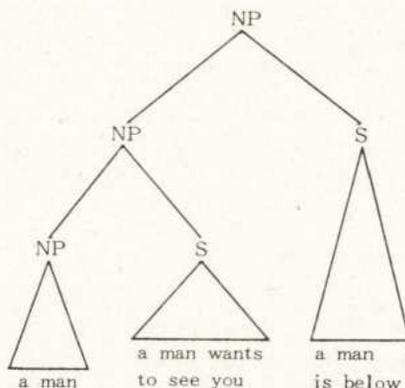
が生まれる。そしてこの lay は完全な動詞であると同時に、形式主語 there のあとにあるという位置のために Copula であるという性格をもつ。その特性は <+V> <+copula> ということになる。(15)の受動形の文も(16)の進行形の文も同様に説明される。(15)の深層構造は上と同じように



となる。この基底構造から(15)は出来たのであるから表面構造の was は <+copula> <+passive> の特性をもつし、(16)の was は <+copula> <+progressive> の特性をもつ。Copula であると同時に受動形や進行形の助動詞でもあるのである。

(18) There is a man below wants to see you.

これは(15)(16)より複雑で NP→NP S なる S の嵌めこみが2回行なわれている。



NP→NP S の S は挿入文であるから、これを関係節にすれば non-restrictive の関係節になる。(18)に関係代名詞 who を入れて

# Mother Goose の世界

— 雑感的序説 (その 2) —

平野 敬 一



## 英語理解の助け

いつか、ある女の学生に「イギリスの童謡でも卒論のテーマにしたら」とすすめてみたところ、「でも、童謡でしたら、直接、文学と関係ないでしょう」と、はなはだ気の進まない様子だった。文学研究至上の日本の大学の英文科に籍をおく以上、これはどうせんの反応だったのかもしれない。「キーツにおける愛と死」のようなテーマだったら、その学生もよろこんで飛びついたのだろうが。

いま <イギリス文学における童謡の意味> といった大きな題目に、正面から取りくむ気持ちも用意も、わたくしにはない。ただ、マザー・グースの童謡ひとつ知らずして、英語や英文学をやるのは、なにか身のほど知らずの不逞なことではないか、という気持ちも若干わたくしのほうにあるので、さしあたり童謡の知識が英語や英文学の理解をどういうふうに助けうるか、というところに焦点をしばって、思いつくままに、すこし書いてみたいと思う。

前回、“Jack and Jill” の童謡の第 1 スタンザがすでに不可解な含みを蔵していることを紹介したが、話としては、第 2 スタンザ以下がつづき、頭にけがをした Jack が家へ帰ってお母さん (Dame Gill) に傷の手当てをしてもらう、という段どりになっている (こんど ELEC で出した *Our English Songs 1* には第 4 スタンザまでが収録されている。) Jack の傷の手当てがすんだところへ Jill がはいってくる場面が第 3 スタンザになるのだが、Opie があげている version、そしてわたくしが記憶している version (これは ELEC 版のとは若干異なる) は、次のようになっている。

Then Jill came in  
And she did grin,  
To see Jack's paper plaster;  
Her mother whipt her  
Across her knee  
For laughing at Jack's disaster.<sup>1)</sup>

Opie は、J. Kendrew 版の小冊子の木版のさし絵を

ELEC BULLETIN

上掲詩句とともに ODNR に転載しているが、第 3 スタンザのさし絵は、Jill がいすに腰かけた Dame Gill のひざのうえに横ざまにかかえられ、はだかの尻をひっぱたかれている図になっている。この童謡の Jill がお母さんにしかられるところで、わたくしが想起するイメージも、だいたいこれに近い (昔どこかでこの版画に依拠したさし絵をみたのだろうが、さすが Jill の尻がむきだしになっていたかどうか、記憶はさだかでない。) ただ、ここで問題にしたいのは、上掲スタンザの 5 行目、‘across her knee’ という表現である。“Jack and Jill” の童謡から、これは「尻をひっぱたく」とほとんど同義語くらいだとわたくしなどは久しくは思っていたのだが、どうもこの表現は、それほど「常識」になってはいないのではないか、という気が近ごろするようになってきた。

過日、オーウェルの *Down and Out in Paris and London* (1933) の本邦初訳<sup>2)</sup> が出た折りに、書評をする必要から、訳文を読んでいたら、ロンドンの街頭で、ある母親がその子どもをどやしつける場面に「私のひざにつきあたる気かい」(訳書 p. 176) というのがあった。もちろん、これではなんのこともわからないので、原文にあたってみたら、‘D'ya want to go across my knee?’ (Penguin 版, p. 121) となっていた。なんのことはない。要するに、「あんた尻をひっぱたいてほしいの？」とおどしてしかりつけているところなのである。訳者がもっと童謡にしたしんでおれば「ひざにつきあたる」といった珍訳は生まれなかっただろうが、これは、あながち訳者の不勉強といって責めるわけにはいかないような気もするのである。というのは、いま手もとにある研究社の『大英和』また *N.E.D.* や Random House などの大辞書の ‘knee’ の項目をしらべても、この ‘across one's knee’ という idiom の説明はみつからないのである。英語を母国語とする人にとっては、おそらくこれは自明すぎて説明のしようもないだろうが、外国で英語

1) Opie, ODNR p. 225. 転載は *Jack and Jill and Old Dame Gill* (J. Kendrew, York: c. 1820) より。

2) 小林巖雄訳『パリ・ロンドンどん底生活』朝日新聞社。1969年8月刊。

を習得するわたくしたちには、ま、ま、こういう「自明」のことがつまずきの石になるのである。

この例などは、つまらないあげ足とりという印象を読者にあたえたかもしれないが、〈Mother Goose の世界〉に幼時から親しんできた英米人には、童謡の連想を必然的ともなうが、わたくしたちには辞書的語義以外のなんの連想をも喚起しない語句がすくなくない、ということ忘れてはなるまい。たとえば 'upstairs and downstairs' といえ、英米人ならまず 10 人中 10 人まで "Goosey, goosey, gander" の歌（前回引用）を連想するだろうし、おそらく半数は、さらに "Wee Willie Winkie" の歌を思い起こすだろう。そして、いうまでもないことだが、こういう連想——つまりある語句が喚起する幼時体験の世界——を辞書は、ぜったいにわたくしたちには教えてくれないのである。

#### 文学作品の味わい

したがって、英米の作家が使うさまざまの表現には、（無意識的におのずからそうなる場合が多いと思うが）このマザー・グース的連想が付着していることが多いのだが、なかなかそれにわたくしたちは気づかない。ひとつ例をあげてみる。ロバート・フロストに有名な anthology piece ともいふべき "Stopping by Woods on a Snowy Evening" (1923) という作品があるが、そのさいごのスタンザは

The woods are lovely, dark and deep.  
But I have promises to keep,  
And miles to go before I sleep,  
And miles to go before I sleep.

となっている。これはフロストの 'climax of responsibility' (L. Untermeyer の評) を表現した絶妙の作品であり、まもるべき約束、はたすべき任務を、しずかに、おおしく自分にいきかせている詩人のきびしいそしてきびしい姿に読者は静かに頭をたれるべきである、ということになるのかと思う。じじつ、フロスト自身が朗読したこの詩篇をきいても、その朗読ぶりには、すこしのケレンもなく、心がこもり、堂々としてりっぱである。しかし、どうも一般読者も、またフロスト自身も、この作品をまじめにとりすぎているのではないか、という気がわたくしにはする。フロストには、いちめん哲学青年的な青きさがさいごまでつきまとっていたが、ほんらいは、もっと泥くさい、いわば土俗味のある詩人のはずである。わたくしは、フロストのこの作品をよむいつも連想するのは、マザー・グースの童謡の中で、威勢がよくてたのしいという点では、群を抜くと思われる次の

歌である。第 1 スタンザだけをあげてみる。

A fox jumped up one winter's night,  
And begged the moon to give him light,  
For he'd many miles to trot that night  
Before he reached his den O!

Den O! Den O!  
For he'd many miles to trot that night  
Before she reached his den O!<sup>3)</sup>

キツネ君は願ひかない、このあと農夫ジョンのところからガチョウを一羽首尾よく失敬して自分の巣窟 (den) へもどってくる、という筋立てになっている。もちろん、一見きまじめなフロストの詩篇と対蹠 (antithetical) なふざけた歌であるが、冬の夜、いこいにつくまえに、何マイルも行かなければならない、という責任感と嘆き (?) は酷似している。フロストがこの童謡を知らなかったはずはないし、自分の作品が偶然それに似てきたことにも気づいていないはずはないのである (とわたくしは考える)。ニヤッと片目をつぶってこの有名な詩篇を大まじめに朗読していたかもしれないフロストの姿を、わたくしはかつてに想像し、詩人のいう 'promises to keep' と、キツネ君が、飢えている女房ギツネと 10 匹の子ギツネのものにもって帰るガチョウとが二重写しのようにかきなり、わたくしもなんとなくニヤッとするのである。ただその風貌と作品の素材からのみ、フロストを地的 (earthy) な詩人とわたくしがいつているわけではない。フロストは、たとえばカナダの E. J. ブラットなどに比べると、原初性 (the elemental) という点では、まだまだ甘く、わたくしには不満はあるが、童謡の世界——前稿で私もと歌の世界と称したもの——にしっかりと根をおろしている数すくない詩人のひとりであろう。

#### Mother Goose の古さ

マザー・グースの童謡の中には、起源も比較的あたらしく、作者名がはっきりしているものもある。たとえば子どもの愛唱歌 "Mary had a Little Lamb"<sup>4)</sup> などは、ボストンの Hale 夫人 (1788—1879) の 1830 年の作品であることは、ほとんど疑問の余地がなく立証されている<sup>5)</sup>。しかし、これはむしろ例外といふべきで、マザー・グースの童謡の多くは、前回の "Jack and Jill," "London Bridge" などに関連して触れたように、その初出文献の年代よりはるかに古い起源をもっているのである。

3) ODNR, pp. 173—174.

4) 中島文雄監修 *Our English Songs 1* (ELEC, 1969), 9, p.

5) ODNR, p. 300.

たとえば“Little Boy Blue”という作品がある。

Little Boy Blue,  
Come blow your horn,  
The sheep's in the meadow,  
The cow's in the corn;  
But where is the boy  
Who looks after the sheep?  
He's under a haycock,  
Fast asleep.<sup>6)</sup>

英米の子どもによく知られ親しまれているという点ではマザー・グース詩篇中、上位の10篇の中にはいると思うが、この歌の初出文献は、ほぼ1760年出版と推定される *The Famous Tommy Thumb's Little Story-Book* (S. Crowder & B. Collins) である<sup>7)</sup>。ところが、シェイクスピアの『リア王』の中に次のような個所がある。3幕6場、グロスタ公の息子 Edgar の狂ったようなセリフの中に出てくるのである。

Sleepest or wakest thou, jolly shepherd?

Thy sheep be in the corn;

And for one blast of the minnikin mouth

Thy sheep shall take no harm. (III. vi. 41-44)

「眠っているのか羊飼？ / お前の羊が畑荒らす / 一声高く笛鳴らしゃ / 羊もワナに掛るまい」(福田恒存訳)。Opie の指摘<sup>8)</sup>をまつまでもなく、特にこのさいしょの2行と“Little Boy Blue”が類似していることに、わたくしたちは気づくはずである。羊飼いがねこんでしまい、牛(『リア王』の場合は羊)が麦畑に侵入し、その羊飼いに、起きて、お前のつの笛を吹きならせ、と呼びかけるところ、両者の類縁は否定しがたいようにさえ思われる。ところが、Opie のこの指摘(おそくとも1951年)をシェイクスピア研究家は、その後も無視しているようにみうけられる。1960年に出た *The New Shakespeare* 版の *King Lear* においても、カビのはえたような Johnson の注解(“This seems to be a stanza of some pastoral song …”)が引用されているだけである。Arden 版や研究社版の *King Lear* の注解にも“Little Boy Blue”への言及はない。シェイクスピア学にうといわたくしには、こういう問題で発言する資格はさらさらないが、シェイクスピア学者は、Mother Goose の童謡はシェイクスピアの作品よりよほど後の時代のものだという見解(文献に関するかぎり正しい見解であるが)にしばられて、Opie の指摘を問題にしないのではないかとわたくしは想像したくなってくる。

18世紀後半になって、ようやく文献に顔をだす“Little Boy Blue”と *King Lear* の Edgar のセリフ相互

のあいだは、〈替え歌〉と〈もと歌〉のような直接の関係は、もちろんないだろうが、両者を底でささえている、いわば共通の水脈のようなものがあって、Edgar のセリフも“Little Boy Blue”の歌も、ひとしくそこから出てくると考えるのが穏当でないか、とすくなくともわたくしには思えるのである。あるいは、あまりにも自明すぎて童謡との類似を指摘するにおよばないのかもしれないが、Variorum 版の注解をみてもわかるように、Edgar のセリフの下敷きを世々のシェイクスピア学者は、いちおうは気にしているのである。

この〈共通の水脈〉というものを認めるなら、シェイクスピアの作品には、マザー・グースの童謡と〈水脈〉を一にしていると思われる表現が他にも多いことに気がつく。『お気に召すまま』の‘There comes an old man and his three sons’ (I. ii) と童謡の‘There was an old woman had three sons’<sup>9)</sup>、また擬声音的な偶然の一致にすぎないかもしれないが、『ヴェニスの商人』(III. ii) や『あらし』(I. ii) の‘Ding, dong, bell’ と童謡の‘Ding, dong, bell, / Pussy's in the well…’ などなど。

こういうふうには、マザー・グースの童謡と〈水脈〉でつながる作家は、もちろん、シェイクスピアにかぎらない。よく知られているマザー・グースの“Old Mother Hubbard and Her Dog”の初出文献例は、1805年になっているが、これとスペンサーの風刺詩 *Mother Hubbard's Tale* (1590) (これにも犬への言及はある) とをつなぐ〈水脈〉が、わたくしたちのいう〈もと歌の世界〉のどこかにあるのではないかと、すくなくともわたくしは思いたいのである<sup>10)</sup>。

文献初出例より歌の起原が古いことを推定させるいちばん有力な根拠となるのは、“Jack and Jill”の場合のように、詩の押韻であろう。いまあげた“Mother Hubbard and Her Dog”の歌も、第3スタンザで、棺おけの‘coffin’ と ‘laughing’ とが韻をふんでいるが、これはもちろん19世紀初頭の押韻でありえない。laugh のかわりに loffe を使うのは、シェイクスピアあるいはそれ以前の用法である(たとえば、『真夏の夜の夢』の“Then the whole quire hold their hips, and loffe” (II. i. 55) など)。

もうひとつ類例をあげるなら、“Who killed Cock Robin?”<sup>11)</sup> の第5スタンザでは、owl と shovel とが韻を合わせている。

6) *ibid.*, p. 98. 7) *ibid.*, p. 99. 8) *ibid.*

9) *ibid.*, p. 431.

10) Opie は “no connexion … is apparent” といっている。cf. *ODNR*, p. 321.

11) *ODNR*, p. 130.

Who'll dig his grave?  
I, said the Owl,  
With my pick and shovel,  
I'll dig his grave. (H. 17-20)

この歌の初出文献の年代は1744年となっているが、owlと韻をふむshovelの形、つまりshowele, showell, schowleなどは、15, 6世紀のものである (cf. N. E. D. 'shovel')。いずれの時代、いずれの国にも、意識的に擬古体を使う作者はいないので、韻だけで起原をうんぬんするわけにいかないかもしれないが、この童謡の場合、robinが矢で心臓を射抜かれた、いわば歌のさし絵になる図が、イギリス Gloucester 在の Buckland 牧師館のステンドガラスの窓 (15世紀作) に描かれてあるといわれ<sup>12)</sup>、"Who killed Cock Robin?" という歌の古さを否むことはむずかしいように思われる。

大体いまの形でことばが並んだのは、いつごろか、という現存歌詞そのものの起原は、あるていどまで文献調査によってしぼることはできるが、そういう歌詞を生んだ、いわばくも歌<sup>13)</sup> 的なものの起原となると、杳<sup>14)</sup>として中世へ、さらにキリスト教以前の世界にまでさからのぼらなければならぬ場合が多い。ステンドガラスの図柄から Cock Robin の歌の起原は15世紀と推定するわけにすらいかない。もっと古いにちがいないのである。

Cock Robin の場合にかぎらないが、歌の起原の想像しうる古さは、歌の新しき、歌の生き生きとした生命とけっして背反矛盾しない。何世紀にもわたって生きのこったということが、そのまま永生の保証になっているのかもしれない。バイロンが、かつてキーツをいたんで "Who kill'd John Keats?" (1821) という替え歌をつくったことがあるが、これはいままでは文学史家以外ほとんど知る人もないほどの時代ものになっているのに、くも歌の "Who killed Cock Robin?" のほうは、たくましい生命力を持ちつづけ、次々とパロディーを産み出している。勝ち負けの世界ではないが、だいたいバイロンとマザー・グースとでは、勝負にならないのである。そして、現在でも、新聞の見出しなどに "Who killed John Kennedy?" と書いてあったり、あるいは "Who killed the Popular Front?" といったような表現にぶつかれば、"Who killed Cock Robin?" というマザー・グースの歌詞を意識しないことは、まず不可能、というほどの強い生命力をもっているのである。

押韻以外から起原の古さを推定できる例に次の歌がある。

Ride a cock-horse to Banbury Cross,  
To see a fine lady upon a white horse;  
Rings on her fingers and bells on her toes  
And she shall have music wherever she goes.<sup>14)</sup>

文献初出は例の通りそう古くない (1784) が、Banbury の市場にあった大十字架が清教徒たちの手によって破壊されたのが、ちょうど16世紀から17世紀への世紀の変わり目だったという史実から、この歌の起原はいくら降っても16世紀どまりだろう、と推定されている。もうひとつの推定は、3行目の 'bells on her toes' に由来する。婦人が靴のとがった先に鈴をつけたのはイギリス15世紀の風習だったというところから、この童謡の起原は15世紀までさかのぼりうるのではないかという<sup>14)</sup>。その他、この 'fine lady' は Elizabeth I であろうとか、有名な Godiva 夫人であろうとか、伝説・俗説が紛々としているが、そういう含みを内に蔵した、ふしぎな余韻をもった童謡のひとつであるといえる。

マザー・グースの童謡には、このように古い時代を垣間見させる、いわばく尾てい骨<sup>15)</sup> のようなものが、随所に散らばっており、軽やかな、さりげない詩句が担っているはかりしれない時間の重みと、ときには民族の記憶の暗さとが、わたくしたちの心を打つのである。そして、物知り顔のこういう解説の営為のむなしさを、いやというほど自覚させてくれるのである。(この稿づく)

(東京大学教授)

## □ 新刊紹介 □

Feffer and Simons 発行の Ladder シリーズは好評を得ているが、最近つぎのものが刊行された。

### *Nixon: a Political Portrait*

by Earl Mago and Stephen Hess

### *The Adventures of Tom Sawyer*

by Mark Twain

### *The Art of Teaching*

by Gilbert Highest

### *Eight Strange Tales*

by Elizabeth Enright

### *Henry David Thoreau: The Man Who Would Be Free*

by James Playsted Wood

### *Doctors to the World*

by Marray Morgan

12) *ibid.*, p. 132. 13) *ibid.*, p. 65. 14) *ibid.*, p. 66.



## 言語学の発達と英語教育

服 部 四 郎

言語学発達史上における新旧の対立と英語教育ということですが、言語学の発達史といっても150年をこえまずし、一方外国語教授法も Sweet や Jespersen から数えると、70年になるわけです。実はここで話ししようと思うのは、その長い期間における両者のかかわりではなくて、ごく最近あることを話しておりましたところちょっとこれは私としても意見を述べておいた方がいいなと思うようなことがありましたので、実はごく最近に関する事柄なのです。ですけれどもその最近のことをお話するのにやはり言語学の発達史において起こった2, 3の事件があって、そのことをお話ししながら申しますと、いっそうよくわかっていただけるのではないかという気がしたので、言語学に関しては少し長い歴史を用意してきたわけです。その長い歴史中における無数の事件がありますけれども、きょうお話しするのはそのうちの3つほどのごく著しい事件、事件というのは、先ほど申しました新旧の対立のことですが、そのことを取りあげて、それが言語学の発達にとってどういう意味を有するのかということを一瞥的な観点からお話ししてみたいと思います。

ご存じのように言語学はインド・ヨーロッパ諸言語の比較文法として前世紀の初に出発したわけです。その発端となったのは1816年の F. Bopp の著書だと言われております。その Bopp の著書はどのような内容だったかという、インドの古代語のサンスクリット語とギリシャ語、ラテン語、ベルシャ語、ゲルマン語との動詞活用と比較研究です。それから出発したわけですね。その後約50年の間に、特に1870年代に、音韻の比較において次々に新しい発見があって、それで70年代の末、80年代にはドイツ語で Spachwissenschaft (言語科学、言語学) フランスでは linguistique (言語学) という学問が確立したのです。ところがそれとは別に、これはずっと前、アレクサンドリアの昔から発達してきた、F. A. Wolf という学者によって、18世紀の末に確立した Philologie というのがあります。これは「文献学」と訳しておりますが、主としてギリシャ語、ラテン語の文献を取り扱い

ます。そういう点でこの19世紀の初から新しく発達してきた言語学と接触点を持っていたわけですね。先ほど申しましたように、Bopp の著書はギリシャ語、ラテン語のほかにはインドのサンスクリット語というものを持ち出したのが新しいのですけれども、それとは別に、ギリシャ語、ラテン語は古くから研究されていたので、この両学問はそういう点で接触点を持っていたのです。そして、Georg Curtius などは、この両方の学問分野に通ずる碩学であったわけですね。ところがこの Curtius の弟子に Karl Brugmann という非常に偉い言語学者が出て、先生の Curtius に反旗をひるがえすことになります。そのやり方がかなり激越だったのです。その反旗に Curtius も感情的に反撥をし、両学問に携わるものの対立が深まるという状態になったことがあります。その主な理由は大体次のようなことであろうと思います。Brugmann を中心に Junggrammatiker (少壮文法学派) の人たちが「音韻法則の例外皆無性」を主軸としたところの非常に厳密な比較方法を標榜して、そういう原理にのっとらない研究は非科学的だとしてきげすむ傾向がありました。ところが文献学者、特にギリシャ語、ラテン語という古典語を取り扱う古典文献学者たちは、そのような非常に厳密な研究方法についていけなかったわけですね。一方、こういう文献学者たちは古典を味読して、ギリシャ語、ラテン語の文献を読むことに非常に熟達して往時の文化を追体験するという、つまり古代人と同じような気持ちになれるくらいに読む、古代の精神を追体験しようとするほどの古典語学力があったわけですね。ところが言語学者たち、その中にギリシャ語、ラテン語がそんなにできない人もあったわけですが——そういう言語学者たちでも、広くサンスクリットとかギリシャ、ラテン、ベルシャ、ゲルマン、スラブ、ケルトなどの印欧諸言語を取り扱って比較研究をやって、文献学者たちが思いがけないような結果が出てくる。そういうときに、なんだあの連中はギリシャ語もろくに読めないじゃないかという気持ちがあったものですから、向こうがきげすむとこちらも反撥するということだったのではないかと思います。こうい

## ■特 集

うぐあいにしてこの両者の対立は一時かなり感情的になったのですけれども、その後、学問の進歩とともに、当然のことですけれども、両学問分野の提携が必要だということがわかってきました。それでだんだん今世紀になると提携が始まるのです。

たとえば、印欧語比較文法の大御所、Antoine Meillet の名著『歴史言語学における比較方法』という本が1925年に出ておりますが、その本には次のように書いてあります。すなわち、言語の歴史、言語の変化を確かめることができるのは言語学者をおいてはない。文献学者はひとつの時代の言語には通ずるけれども、言語の歴史ということは全然できないのだ。それにもかかわらずやはり言語学者が比較方法によって言語の歴史をつくるときに利用する材料は文献学者からあおがなければならない。文献学的研究がより精密になり、より正確になるとそれがすぐ言語学の比較研究に反映してくるのだということを言っております。「文献学者と比較言語学者の提携が幸いますます密接になってきたが、それは、言語学者がすべての事実、すべての確実な事実、極度の正確さで観察された事実を利用できるためには、必要なことである。しかし文献学はそれ自身だけでは言語史を出発させることすらできないのである。」こういうふうに言っております。一般的な趨勢としてこういう意見が有力になってきたようです。

たとえば1938年に辻直四郎先生は、日本言語学会での「文献学と言語学」と題する講演の結びのことばとして、A. Debrunner 教授の1928年の講演における次のようなことばを引用なさったことがあります。「文献学が言語学を欠くあたわざるごとく、言語学は文献学なしに繁栄するあたわず。」両者は車の両輪のごとしだというのですが、そういう関係だということを最高の学者たちは1920年代にはわかっていたわけですから。それなのに、過去においては両派がたいへん反目し合っていたことがあるということですね。

次に、これは1920年代の終わりごろのことですが、ブラグ言語学派の人たちが「音韻論」——英語では Phonology, ドイツ語で Phonologie という学問を提唱しました。従来言語の音に関しては「音声学」的な——phonetic な研究がありました。それではいろいろ明らかにならない面があるものですから、別の見方から言語の音を研究しようという提唱なんです。その提唱があったときにやはり新旧の著しい対立が起りました。しかし音韻論という見方はそれまでの音声学者が見落としていた面でありまして、この音韻論のほうが普通人の音声意識に一そう肉迫する点がある。そればかりでなくて、音韻

論的な見方の導入によって音声学的な観察・研究が一そう精密になる場合があるのです。そういうことである一方、この音韻論的な研究というものは、これは精密正確な音声学的研究の上に立って始めて可能なのです。それで音声学的研究の進歩がやはり音韻論的な考察の進歩に反映する。そういうわけですから、この両者はやはり車の両輪のようなものであるというのが私の説いてきたところです。しかしまだに、たとえば音韻論を毛ぎらいする音声学者がある——音韻論という名前を聞いただけでアレルギーをおこす学者がある一方、音声学というものは言語学外であるとか、あるいは Prelinguistics であるとかですね、これを言語学とはちょっと違うものだといってそこに一線を引こうとするような人があります。こういうのもやはり非常に不幸な学問的セクショナリズムの一例としなければならないと思います。

ここからきょうのお話の本論にはいるのですが、最近「(変形)生成文法」(transformational) generative grammar というのが N. Chomsky によって1957年に始められました。その後急速に進歩しております。それでまた、旧派の言語学者との間がうまくいかないということです。しかし私のみるところでは、一方が成立すれば一方が崩壊するというものではないということをお願いしたいのです。Generative grammar が発達すると自分たちのやっていることはみんなだめになるのかと思っている人々もあるかと思いますが、音韻論のときもそうでしたね。音声学的な研究はだめになるんじゃないかと思う。そうじゃないのです。すべて事実の確認とかそういうものはみんな役に立つものですからね。実は巨視的な観点から申しますと、互いに補い合うものであるということです。具体的な例についてお話しすればよろしいのですが時間がありません。要するにそういうものだと思います。それは人間ですからいろいろ間違いはありますよ。旧派にも間違いはあるし、生成文法学者にも間違いはある。そういう間違いをとらえて、あれはだめだと、こういうのです。それは皮相的な批判だと思えます。そういう個々の間違いは問題じゃないんです。学問の仕組みがどうかということなんですね。そういう点では生成文法はすばらしいもので、やはり言語学にひとつの革命をもたらす——音韻論がそうであったように、あるいは比較文法がそうであったように、学界に非常に大きな革命的なものをもたらすものだと思いますが、そうかといって生成文法だけで言語が研究できるものではないということ強調したいのです。それは明らかなことなんです。まあ、ああいうふうに英語だとか日本語だとか——日本語はわれわれの母国語ですし、英語は彼らの母国語で

す——そういう言語を研究している間は、いかにも従来の研究が要らないかのごとくみえますけれども、たとえば、いきなりホッテントット語とかギリヤーク語なんかをやろうということになればとても生成文法ではすぐにはできない。その前に旧来の言語学による表層構造の研究ができていなければならぬ。表層構造の正確な研究の上に立って始めて深層構造の分析ができるわけですね。一方、深層構造の研究が表層構造をさらに精密正確に見ることができるようにする。そういう全く車の両輪のようなものであると私は思います。

さて、詳しいお話はできませんので、ごく簡単に申し上げますと、ELECなどで採用している Oral approach ですね。「あれはアメリカの構造主義言語学の生んだものだが、構造主義は生成文法によって supersede された——実はそうではないのですが、そういうふうにする人もあるわけですね——したがってこの英語教授法も生成文法の生む新しい教授法によって supersede されるであろう」というような単純な考え方もあるようですね。これは全く見当違いだと思います。先ほども申しましたように、生成文法というものは旧来の言語学を supersede するものではないのだ、補い合うものだということですね。そのことがもしよくわかっていただくとすればこういうことばは出ないわけですがそれでもね。非常に皮相的な心配が一方にある。一方、今度は Oral approach を弁護するために generative grammar はだめだと言おうとするわけですね。しかし、個々の間違いはいくらも指摘できますが、生成文法全体をくつがえすことにはならない。私の考えでは、自己を弁護するために何も generative grammar をだめだという必要はないのです。Oral approach は私の考えでは非常にすぐれた点がたくさんある。決して完全ではありませんけれども。——私たちが中学生のころは皆さんよりもっと条件が悪かったんです。外国語なんていうのは全然聞けませんのでね。このごろはテープでも、何でもありますけれども。それで、中学校のああいう訳読法では話せるようにならないのは当然です。ああいうやり方では絶対しゃべれるようにならない。どうしても Oral approach でやっているように native speaker の先生の発音をふんだんに聞かせて、それをまねさせるといことですね。この根本方針は構造主義であろうと生成文法であろうと、それとは関係なしに正しいと思います。英語が話せるようになるためにはですよ。それからまた Oral approach で言われる言語学習の5段階の説ですね、recognition, imitation, repetition variation, selection の5段階説、あるいは variation には substitution, conversion, expansion

というものがあるという説、あるいは oral introduction, contrast, mim-mem, check of understanding の理論などは、すべて大まかに言って、是認できることで、生成文法の出現によってだめになるわけではないのです。ただちょっと問題があるのは、「言語の本質は音声である」というのが「現代の言語学の基礎となっている正しい言語観」であるというようなことは言えるかどうか。これは疑問です。こういう言い方は、誤解を引き起こす表現であると思います。言語は音声だけじゃない。音声と意味があるのでね。「意味の伝達」がなければ意味がないのです。音声ばかりまねさせていると、parroting になる。オウムは意味がわからないでまねをする。ああいうふうになってはいけません。そういうことを私はしばしば批判してまいりました。実際そうじゃないのだと言いながらそういう傾向になっているようですね。それは、生成文法が出現したために始めて指摘される欠陥ではないんですね。初からわれわれが指摘していることです。それだとか、あるいは文法ばかりやかましく言って語彙の教育には、あまり力を入れないと思うのですね。これもいけなと思っています。語彙をもっとふやすことを考えなければならない。そういった批判はできるけれども、それは生成文法の観点からの批判じゃないわけですね。一方、生成文法もいろいろいいことを開拓しつつありますから、それをどんどん取り入れたらいいじゃないかということは、これは当然のことですね。たとえば active から passive に変えることだとか、あるいは nominalization の練習だとか、そういったようなことはどんどん取り入れたらいいと思うのですが、要するに一言で申し上げたいことは、言語という現象は、複雑きわまりない現象でありまして、その科学的な解明はまだまだほんの緒についたばかりであると申してもよろしい。ですから言語学はまだまだ万能からおよそ遠いのです。言語という龐大な現象の前にあっては、言語学は無力とまではいかないにしても、万能からはおよそ遠いものです。ですから外国語の教授法や学習法のどの程度の参考になるかということですね。とにかく外国語が手をひるがえすように楽に習えるような方法を生み出すような言語理論——アラジンのランプのような理論——そういうものはないのだということですね。変形生成文法がそういうような役割を演ずると思う人があるとすれば、それは全く科学の迷信であると思います。

(ELEC理事・東大名譽教授)

\*

\*

\*



## 生成変形文法概論

井 上 和 子

生成変形文法はいま一般にかなり注目されているらしくて、たとえばアメリカの学校教育で、変形文法を取り入れようという教育委員会も出ているようです。去年でしたかアメリカの地方新聞で、カルフォルニアのある都市の教育委員会が、小学校、中学校、高等学校で英文法を教えるのに、つまり向こうの国語を教えるのに変形文法を使うことを決議し、そのために先生たちの教育と訓練の費用として何万ドルとかの予算を計上したという記事を読んだことがあります。日本でも、英語教育関係や英語学関係の雑誌や書物では生成変形文法のことがかんり書かれているようです。

私の経験からして、変形文法ではこうするんだというふうに、英語の構造の一部を変形文法でどういう rule を書いて説明するかということばかりを聞いていると、方法論を教えてもらっただけになり、どんな rule を見ても、変形文法だろうと思ひ違いしてみたりして、実際どういうことをこの文法では言おうとしているのか、もしいままでの文法より改良するところがあるとしたならばどういうところなのかという根本的な問題がわからない場合があると思います。そこで私はたとえば受身文は変形文法ではこういうふうにやりますというように、英文法の一部の取り扱い方を説明するのではなく、むしろこの文法がどういうことを主張しているのかということをお話ししながら、その中でできるだけたくさん英語の用例に当たってみたいと思います。

### 1. 言語能力を記述する理論としての文法 (Grammar as a theory of linguistic competence)

最初に、私たちの文法というものに対する考え方を少し整理してみたいと思います。

結論から先に申し上げますと、文法というのは、結局私たちが「ことば」を使いこなす能力を記述するものだと考えます。非常に煩瑣な日常生活の中で私たちはことばを使って用を足しています。またたいへん高度に抽象化された読みものにも私たちはことばを通じて対応していくことができます。こういう事実を考えて、私た

ちの頭の中に何か非常に効率のいい system があるから、つまり私たちはとても便利な文法を覚えているから毎日こうやってことばを使って用を足していくことができるのだと、そういうふうを考え、文法は私たちのことばを使いこなす能力を記述するものだと結論するわけです。結論から先に申ししたのは、ではいままでの文法とどういうふう違うかということをしつづつ結論へ近づけながら、説明していくためです。

これまでの文法というのは、いろいろの書物や文献をはじめ新聞、雑誌など、文字で表わされた資料を整理して、たとえば日本語はこういうふうな構造を持っているのか、英語というのはどういうものかということを探りました。あるいは近ごろの構造主義の言語学がやったように、話しことばを対象と考えて、たとえば対話を録音したテープをじょうずに整理して、これを分析し、英語なら英語の構造はこういうものか、日本語の体系はどういうものかというふう資料を分析して文法を発見しようという努力したものもあります。皆様にもおなじみの Jespersen や Poutsma などのすぐれた文法がありますが、これらの文法は「書きことば」からの資料にもとづいております。これらの文法は資料を分析した結果にプラスアルファを足して、つまり決してその資料を分析しただけでなくて、プラスアルファを含めて私たちに提示してくれているのです。これらは構造主義より以前の文法で伝統文法と呼ばれています。それから Fries とか Hill とか Smith など、アメリカの構造言語学の学者たちは、そういう文献だけに片寄った研究を排除して、むしろ自然に私たちが話している「ことば」をどうにか科学的に、客観的に分析して文法を発見しようとした。それなりにたいへん大きな貢献があったと思います。native speaker ではない日本人として私たちがいまでも Hill や Fries の本を読んでああそうかと思わせられることがたくさんあります。特に強勢 (stress) だとか音調 (intonation) など、いわゆるかぶせ音素または超分節音素 (suprasegmentals) に関する研究は実に深いところまでできていたと思います。こういう文法とくら

べて生成文法が非常に違うのは、資料プラスアルファのところに重点を置くことなのです。ききに Jespersen や Poutsma は資料を分析しましたが、それだけで文法を書いたのではなく、それにプラスアルファがあったということをお話ししました。そのプラスアルファとは Jespersen なり Poutsma などが言語学者として持っていた、たいへんに鋭い言語に対する洞察です。決して科学的、機械的に資料を分析してカタログをつくったというようなものではありませんで、そこにこういう表現をするのはこうだからとか、こういう表現はこういう表現と非常に似ている、共通点はこういうことだというような結論を示してくれている。その辺がかなり大切なポイントだと思います。生成文法は、そのプラスアルファをつけ加える能力を調べたいというわけです。

人間はだれでも、とにかく1つは母国語を完全にマスターします。われわれ人間が母国語を修得する過程を観察しますと、私たちには、言語能力が、おそらく生まれながらに備わっているのだらうと思われまゝ。言いかえれば、ことばを使う能力がある程度私たちの頭の中に先天的に宿されていると考えざるをえないのです。つまり子供が生まれ落ちて、まわりの人々の話す「ことば」を聞いて、これからの類推だけで「ことば」を覚えるとはどうしても考えられないのです。私のいまの話をお聞きくださっている皆さんもお気づきだと思いますが、始終「エー」というようなことを言いますし、ことばと言えないような間投的なことも入ります。それから話し始めて繰り返しもう一度言うところがありますし、初めに主題として言いかけたことを途中で変えていることもあります。いまとても静かな状態で話をしているのですが、自由に会話のやりとりをしていると、相手のことばにさえぎられて言いかけたことが切れていることがたくさんあります。unfinished sentences というのが私達の話の中には非常に多いものです。そういうまざりものでもいっていいようなもの、あるいは非常に多くのひずみを持ったものだけを手がかりにして「ことば」を覚えるのではないと思われまゝ。そこでばんやりした形ではあっても「ことば」の体系のようなものが生まれながらに備わっていて、実際の言語に接して初めてはっきりした形を取り、それぞれの母国語の修得が完成されると仮定します。

さてこのように不完全なものが実は言語資料なんです。この言語資料は結局私たちが現実に言語を使っている、その行動の記録なのであります。現実に私たちがことばを使うことを言語運用(performance)と言います。

私たちの覚えこんでいる「ことば」は決してそんなに

まざりものの多いものではなくて、あるいは忘れてしまったり途切れてしまうようなものではなくて、かなり整然とした体系であろうと思われまゝ。私たちの頭の中に宿されている「ことば」を使うこのような能力のことを言語能力(competence)と言います。

こういう話をしますと、皆さんの頭の中に当然起こってくると思われることですが、ひょっとすると私が頭の中に宿している「ことば」は皆さんひとりひとりの「ことば」と細部ではちょっとづつ違うかもしれません。われわれはそれぞれ生い立ちが違う、と同様に違った経験をしていますので、それぞれの「ことば」にはかなりの差があります。しかし、生成文法では私たちが完全に1つの文法を知っているのだというような一種の理想化を行ないません。これは idealization というのですが、われわれが別個に覚えている「ことば」のこまかい差異に一応目をつぶって、私たちが共通に知っているところに重点を置くわけです。で、私たちが等質な言語社会で育て、同じ「ことば」を頭の中に宿していると考え、しかも実際にこれを使う場合に現われる外界のいろいろのじゃまを全部取り除いて、実は蒸留水のようなものとして、これを記述するための仮説として文法を考えてみるのです。仮説としての文法を考えて、それが現実のいろいろの違いをいかにうまく説明できるかということ調べて見るわけです。ガリレオが有名な物体落下の説を立てましたが、彼は、あの時代に真空を作り出すことは、絶対できるはずがなかったのですが、真空状態という idealized state を考えて、その上で物体が落ちる速度の問題を説明しようとした。それと全く同じでして、言いかけたことを忘れてしまったり、あるいはあまりたくさんを並べたてようとして、初めに言ったことを忘れてしまったりかというように記憶の限界のためにおこるゆがみや、あるいは途中で気分が変わってみたり、人の話でじゃまをされたりというようなそういうまざりものを全部のけてしまったり、私たちが共通に持っている日本語の体系というものを一応仮説として出してみようというわけです。その場合に資料というのは手がかりになります。実際に私たちがどういう言語活動をするかということを手がかりにして、それをみて、その上で正しく私たちの言語活動を説明するためには一体どんな文法を仮定すればいいかを考えます。つまりこの行き方では、文法というのは現実を説明するための仮説の集まりなのです。私は theory ということばを使いました。それは、たとえば、植物学のある派の学者たちがするように、たくさんの植物を集めてきて葉の形で分類してA類B類などをつくった。根の形でX類Y類などをつくったと

## ■特 集

というような、ただ現実のものを集めて分類したものでなくて、現実に現われているさまざまな言語運用の資料を一番よく説明できるような文法を仮説のあつまり、つまり理論として考えるからです。そういうわけで文法というものを理論とし、しかも非常に理想化した形での私たちの言語能力を書き表わすものだと考えます。その点がいまままでの文法とたいへん違っているわけです。

私たちの文法は私たちが直接観察できる資料をただ分類したというような性質のものではなくて、私たちがことばを使いこなす能力をできるだけ正確に記述するための仮説であると申しました。仮説ですから当然それを検査してみる必要があります。どんな経験科学でも、仮説をたてましたらそれを実験やその他の方法で検査して見る必要があります。これを科学者たちは *experimental method* と呼んでいます。linguistics でこれをどうするかというと、文法という仮説を現実には当てはめてみるわけです。で、文法の言うところに合わないような現実のデータが出ましたら、これがほんとうに文法にとって致命的な反例 (*counter example*) なのか、あるいはそうではなくて文法を少し補えば間に合うものなのか検討してみます。必ずいつも実証の手続をとっているわけです。生成文法ではかつてな仮説を立てているというように考えられがちなのですが、そうではありません。カードを作ってデータを処理するというのは構造言語学がやっていたことで、生成文法はかつてに自分の頭の中で作り出した文法を述べているのだというふうな印象をもしお持ちの方がありましたら、その考えは正しくありません。おびただしデータの中から有意義なデータをさがそうと努力をしているわけです。

少し横道にそれましたがこれまでのところをまとめますと、文法は私たちの言語能力をできるだけ正確に記述しようという目標を持った仮説であるということです。それでは次に言語能力とは一体どういうものかということを考えてみたいと思います。

## 2. 言語能力の3つの特性 (Three characteristics of linguistic competence)

これに対する approach はたくさんありまして、たとえばアメリカの Hockett という学者が *A Course in Modern Linguistics* という本で「自然界における人間の位置」という章を設けて人間の言語と動物の言語の違いを説明しています。ここでは記号組織として、人間の言語と動物の言語が非常に違うことを説明しているのですが、それを見ても、いかに人間の「ことば」が、たとえばみつ蜂の意思伝達の方法と違うかが分かります。蜂

みつが見つかったときに蜂は複雑な伝達方式を使って仲間に、どこにみつがあるか、またたくさんあるかどうかなどということまで知らせることができます。そういう動物の中では高度に発達していると考えられる意思伝達の方式も人間の「ことば」と比べてみると、非常に単純で能率の悪いものです。このような考慮から話を進めるのもたいへんおもしろいのですが、限られた時間の中で本論に入りたいと思いますので、かなり大ざっぱなところでお話を進めていきたいと思います。

### a. 創造性 (creativity)

まず注目しなければならないことは、私たちは決していままで人から教えてもらった、あるいはいままで聞いたことがある、読んだことがあるような文しか使えないのではなくて、必要に応じていくらでも自分で新しい文を作り出すことができます。私がしゃべっているこの1つの文もいままでだれかに使われたという保証は全然ありません。たとえば7月21日に月面にアポロ11号が到着しましたが、あの日の新聞で皆さんがお読みになったことには全く新しい事柄が実に多かったと思います。いままでわれわれが聞いたこともないような文がたくさん使われていたはずですが、たとえば、アームストロング船長が、“Tranquility base here. The eagle has landed.” という第一声を送って来たことと新聞に書いてありました。このことばはおそらく *Encyclopedia Britannica* を見ても出ていないと思います。で、アームストロング船長がこういう2つの文を使って最初の発信をしてきて、こちらではそれをたいへんな雑音の中でも受けとめて理解することができたのです。新しい事態に直面すればわれわれはだれでもいままで全然使ったことのないような文を使って意思を伝達することができます。話をすることができます。またそれを聞いている人がある程度忠実にそれを理解することができるわけです。こういうことから結局私たちのたくわえている言語能力がたいへんに生成発展的なものだけだということができるのです。それは決して文を1つ1つ覚えていて、それを小出しにして使っているというようなものではなくて、ほんの少数の何かもとになるようなものを知っていて、それをいろいろに応用して使うことができるのだと考えざるを得ないわけです。こういう生成発展的な面を言語能力の創造性といいます。

私たちがこれまで使ってきた文が無限に、種々さまざまな文であったと同時に、これからまたどんな新しい文が飛び出すかしれませんが、私たちは決して新しい文が使われるかもしれない、とんでもないことが言われ始めるかもしれないということに対して恐怖を持ってはいま

せん。いつも無限に新しく変わっていく、生成発展していくであろうわれわれの言語活動をむしろ期待しているといってもいいと思われます。

それから種々さまざまな文を使うことができるということが一方にあります。他方、文の長さということについて考えてみても同じようなことが言えます。アメリカの作家で1つの paragraph が1つの sentence で出来ているような長い文を書く人がいます。非常に長い文を使って、それを自分の得意の文体として看板にすることができるということは、結局ことば自身にいくらかでも長く続ける可能性があるということを示しているのです。現実にそんな長い文があまり使われないうこととは別の問題で、1つの文をいくらかでも長く続けようと思っただけなら続けることができます。「ことば」とはそういう生成発展的な体系なのです。

- (1) He got up early in the morning in order to go to his office in order to finish filing in order to go to Osaka in order to meet his friend in order to discuss the possibility of opening an office there...

(1) の文はいくらでも続けようと思えば続けていくことができます。どうして続けないうかと、こういうふうな「こうするために、こうするために、こうするために」と重ねるのが文体的にたいへんわずらわしいからです。そこで実際には in order to を重ねずにいろいろに違って表現するだけのことであって、続けようと思っただけなら続きます。だから文法としては文を非常に長く続けていく可能性を許しておくわけです。現実にこんな長い文をつくらないうのは文法以外の考慮からくるものと考えます。私は in order to を例にしましたが、関係詞節を埋め込むことをやっごらんになってもいくらかでも続くことがわかります。ある文の主語と目的語に名詞句が入っていて、その名詞句の修飾節として関係詞節を入れます。そうすると新しく関係詞節になった文の中の名詞をまた関係詞節で修飾できますので、いくらかでも長い文が作れます。これも結局は使い得る文のバラエティが無限にたくさんあるということと同じように、私たちのことばを使いこなす能力が何か生成発展的なものであって、これだけの長さのものを覚え込まなければならないというようなものでないことを示しています。あるものになるものがあって、必要に応じていくらかでも長くできるというような無限に生成発展的なものだ、言語能力を仮定すれば、この事情がうまく説明できます。

次にある文をもとにしていかに多くの文ができるかということを示すために1つ文をつくってみました。それ

が(2)です。

- (2) My car windows were broken by a monster.

この1つの受身文が結局(4)から(13)までいろいろな形で使われているわけです。

- (2) My car windows were broken by a monster.  
 (3) They were replaced by another monster.  
 (4) My car windows which were broken by a monster were replaced by another monster.  
 (5) They believe that my car windows were broken by a monster.  
 (6) It is believed that my car windows were broken by a monster.  
 (7) My car windows are believed to have been broken by a monster.  
 (8) The fact that my car windows were broken by a monster surprised everybody.  
 (9) It surprised everybody that my car windows were broken by a monster.  
 (10) It seems that my car windows were broken by a monster.  
 (11) My car windows happened to be broken by a monster.  
 (12) They had my car windows broken by a monster.  
 (13) They saw my car windows broken by a monster.

(2) が関係詞節として(3)にはめ込まれてできたのが(4)です。

(5) は They believe に続く that clause の中にこの文がはめ込まれています。

(6) は同じく(2) が It is believed という主節のあとに続いて使われているわけです。

(7) では従属節の中の My car windows が主節の主語として使われている例です。

(8) では(2) が the fact という名詞と同格に使われています。

それからそれが少し違った形で(9)の It surprised everybody that という、いわゆる形式主語 It を使った構造になっています。

(10) は It seems の後へ(2) が来たものです。

(11) にならって、My car windows seems to have been broken by a monster. の文もできます。

こういうふうなみていきますと、1つの受身文についてこれだけたくさん文がちょっと考えただけでもできることがわかります。これらをもっとつないでいくことも可能です。もっとたくさん違った文をこの文からつくっていくこともできます。たとえばある文の目的語を修飾する関係詞節として(2)を使えばまた別の文ができ

## ■特 集

ます。

こういうふうには私たちに無限にたくさんの違った文を使う能力があるわけです。必要に応じていろいろの形を使うことができるのです。ある形の文を使わなければならないとか、使った方がよいような環境に置かれれば自由にそれらの文を使うことができます。

たとえば受身文についても、受身文でなければどうもぐあいが悪いというような環境があります。1例をあげますと、John broke the car windows. では、John が主題として使われています。つまり John の話をしているのです。そのときに、His mother scolded him. というような文を続けるよりは、He was scolded by his mother. のほうがよいと思われまます。どうしてかという、John の話をしているのですから、その次の文で his mother にすると話題が変わることになるからです。つまりこの環境では受身文をつくらざるを得ない要請されるわけです。結局私たちは sentence がいろいろな形になる可能性を知っていて、必要に応じて可能なものを使う能力を持っているということなのです。ただいろいろにつくり変えてみるだけというだけでなく、そのときにぜひ必要だと思われる形にしていろいろな違った文を使うことができる能力というのは何としても驚くべき能力だと思えます。こういうふうな能力を持っている私たちの頭の構造というものは、もちろん脳生理学的に言っても、たいへん合理的で、効率のよい仕組みにはなっているだろうと思えます。現在は脳の構造について断定的なことは言えないでしょうが、少なくとも私たちの「ことば」を使いこなす能力を説明する文法というのは限られた仕組みを持っていて、無限に違った文がつけられる効率のよいものと仮定しなければならないのです。

少し抽象的になりましたが、私たちが文法ということばを使いますと、まず頭に浮かぶのは品詞分類です。品詞というのは、parts of speech とか、form classes と呼ばれますが、そういう品詞分類もなるほど効率のいい記述方法です。1つ1つの単語をばらばらに扱うのではなくて、それぞれの用途によって、分類しておく、class として覚えていて、class として話ができます。これは非常に大きな一般化 (generalization) です。もちろんその分類の基準には活用語尾を使ってみたり、あるいは文の中で動詞のあとにくるとか、Fries の *Structure of English* に書かれているようないろいろな方法があると思いますが、とにかく品詞分類を使った効率のよさはもちろん大切です。しかしそれだけでは私たちの言語能力は説明が付きません。

そこでその次に品詞をどういうふうに並べるとどうい

う文型ができるか整理して見ようという考えが出てくるわけです。私たちは教室で文型練習をよく使うのですが、文型というのは、能率よく文法を説明し覚えこませる手段であると考えられていました。さきの(2)の文を考えても、たとえば My が限定辞 (determiner) で、car windows が、一種の複合名詞で、were が be 動詞で、broken が過去分詞でというような分類をして、それがこういうふうに組み合わさったのが受身文だと説明をしました。そうすると、たとえば(5)を考えると、They believe のあとに(2)がはめ込まれています。文型ということらか考えると、They が代名詞、これが主語として働いていて、believe というのが他動詞で、他動詞の目的語として that 以下がはめ込まれている別の文型になってしまいます。それから、(6)は、(5)と非常に似ているということはお互いに分かるのですけれどもやはり It を主語にしている別の文型になります。(7)にいたっては、that clause を含んでいませんから、(5)、(6)とたいへんな共通性が感じられるのにもかかわらず、なおかつこれは単文で不定詞構文だ、別の文型だとして扱わざるを得なくなるわけです。こういうふうにしてみましたと、きょうの例題の(2)から(13)までは、全部別の文型として考えなければならないと思います。このようにもし文型を品詞の並べ方から別々に説明していくとすると、おびただしい数の文型ができることとなります。なぜかと言うと、単純なものから複雑なものまで品詞の使い方がちょっとでも違っていれば独立の文型とし、並び方が違えば別の文型にしなければならないからです。たとえば I saw the boy enter the room. と I saw the boy entering the room. は多くの共通点を持っているにもかかわらず、別の文型とされるでしょう。

私たちは文型という考えをかなり漠然と使っていて、役に立ちそうな文型を拾い出して基本文型としているのですが、これは便宜上の手段で、どの文型を基本とするかについては、個人の考えに左右されます。

さて、私たちの言語能力はそんなにたくさんの文型をいちいち覚えているような効率の悪いものではないと思われまます。またもし重要文型を覚えていて、それだけで対応しているとしたならば非常に限られた応答しかできないと思います。文型というものについてちょっとでもお仕事をなさった方には分かっていただけだと思いますが、必ず途中で、これは大体似ているから、ちょっと違うだけだからといって取捨選択をしているのです。取捨選択は、結局われわれの言語能力が働いていて、ある文は他の文から類推して理解できるだろうとあらかじめ予測しているからできるのだと思われまます。

もう1つ生成文法では、私たちの頭の構造が1つ1つの文型を覚えているような能率の悪いものではない証拠に、子供が「ことば」を覚える状態について話すことがあります。どういうことかという、子供は非常に短期間にことばをマスターします。大体満1才ぐらいから始めて、5才にもなれば、このごろは特にテレビの影響などで非常に口が達者になって、かなりむずかしいことをしゃべれるわけです。また私たちは日本人ですから英語がむずかしいと思いますし、われわれは少し英語を勉強したので、今度はドイツ語を勉強すると、ドイツ語はむずかしいと思うわけです。フランス語はむずかしいとふうに、外国語はみんな大変むずかしいと思います、英語を話す人々は、日本語は大変むずかしいことばだと言っているわけです。お互いに相手のことばはむずかしいと言っているのですが、われわれの子供が母国語として日本語を覚える場合でも英語を覚える場合でもフランス語を覚える場合でも、かかる時間というのはだいたい似ているのです。だいたい同じくらいに言語修得というのは終わります。しかもだいたい同じくらい efficient speaker で efficient listener になります。みんな同じように能率のいい言語能力を身につけるのです。どうも私たちの言語能力というのは何か基本的な組み合わせの rule を知っていて、しかもその rule がいくらかでも繰り返し、繰り返し適用できるような仕組みになっているのではないか。これは全然仮定なんです、そういうふう生成文法では考えます。

生成文法では rule を使います。非常によく使われる rule で、まず最初に sentence を NP と VP に書きかえる rule をごらんになったことがあると思います。(S→NP+VP) 後に簡単な英語のルールをご紹介したいと思います、こういうふうな rule にするということは、私たちがかなり能率的に組み合わせの rule を知っている、しかもたとえば S を NP+VP に開いたこの rule は1回きりではなくて、1つの文をつくる時に何回もこの S にもどってきてまた適用されるようなものだというのを仮説として言っているわけです。これはたいへん抽象的に聞えると思いますので、ちょっと具体的に説明しておきます。

たとえば (4) の My car windows which were broken by a monster were replaced by another monster. では、My car windows+修飾節, were replaced by another monster が1つの文です。この文で主語として開かれた NP の中に受身構文であるもう1つの文が修飾語として埋め込まれていると考えるわけです。つまり1回 sentence を NP+VP という開き方しておく

と、上の文は NP+VP として開けるし、埋め込まれた文にもやはりもう1度この rule を適用して NP+VP というふうに開くことができます。さきほどお話しした in order to というのは sentence が何回も埋め込まれている例なのです。これは1つの使い方として、決してこれだけではありませんが、こういうふう組み合わせをする、つまり sentence をつくる rule を知っていて、その rule を何回でも適用して次から次へ新しい sentence ができていくという考え方をするわけです。

ここまでをまとめますと、言語能力の特色の1つはその創造性、すなわち生成発展的であるという点です。この特色がどういうふうにあらわれているかという私たちを使い得る文というものの種類が想像もできないほど多い、必要に応じて無限に発展していく可能性がある。また私たちが使い得る文の長さに対してもそうしたいと思えばいくらかでも長くすることができる。つまり、ことば自身に、長さに関する上限はなさそうです。短い文しか現実において使われないというのは、実際の言語活動を control (支配) している外界の事情の影響だと考えるわけです。そういう創造発展性を説明するために文法はどのような形式を持っていないかということもお話ししました。それは繰り返し適用できるような rule を私たちは頭の中に備えているのだという仮説に基づいて、文法が規則の集合である、しかも、繰り返し適用できる rule (recursive rules) の集まりであると仮定します。

#### b. 抽象性 (abstractness)

a の創造性と b の抽象性とを完全に切り離して考えることはできません。先ほどお話ししたように、品詞を使って話をするということは非常に大きな一般化です。個々別々の単語のことをいうのではなくて、それを大きな class として話をするのですから、一般化して話をしていくことになりますし、それ相応に抽象化でもあります。特にこの NP, VP などはたいへんに大きな抽象化ですし、またこれが大切な機能を果たしています。しかし私たちのことばを理解する能力は品詞分類の段階の抽象性のみならず、もっと高度の抽象性を持つものと思われ、たとえば My car windows were broken. という文をそれだけ聞けば、2つの意味に感じられます。よく生成文法で ambiguity ということを言いますが、この文は ambiguous です。日本語で訳すと、1つは「私の車の窓がこわれていた」という状態をあらわす文ともう1つは「私の車の窓がこわされた」という意味とになります。agent を表わす by a monster というのが出ますとはっきりと「こわされた」という受身のほうに感じられ

るのですが、これが省略されている場合にはどちらの意味も分からないわけです。こういうふうに私達に二様またはそれ以上の意味を感じ取ることができるのは、「こわされていた」というほうは *be* 動詞がいわゆる *copula* の *be* 動詞で、その次の *broken* は過去分詞が形容詞と同じように働いていることを理解しているからです。つまり品詞分類の段階でわかっているのです。My car windows were very small. 「私の車の窓はとっても小さかった」と同じ種類の文として理解しているわけです。「こわれていた」という意味のときには受身のときとは構造が違うということを知っているのです。

次に、たとえば (13) They saw my car windows broken by a monster. では、monster が窓をこわすのを見ていたわけで、これは受身と考えざるを得ません。

(14) I found my car windows broken.

これに反して (14) では、broken が形容詞として使われているということが理解されます。

次に (15) も問題の性質が少し違いますが、ambiguous な文です。

(15) I planned my lecture in Kyoto.

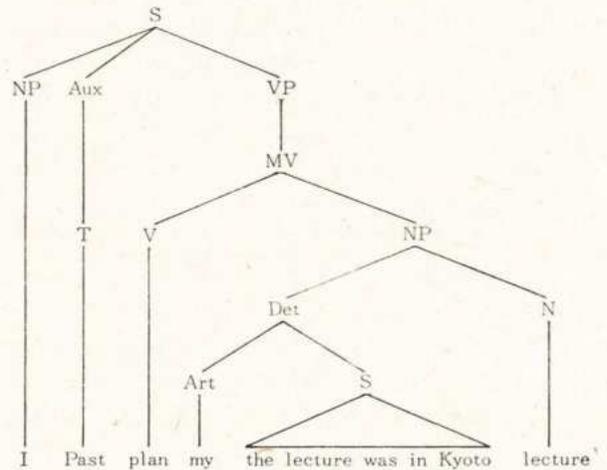
1つは「京都での私の講義の計画をした」です。もう1つは「京都で講義の計画をした」の意味になります。このように、1つの文が2つまたはそれ以上の違う意味に解釈されるのはなぜかということを考えなければなりません。

私たちがことばを聞いてその意味を理解する、私たちが伝えたい情報内容を頭に持って、それを音形にして、音の流れにして人に伝える、あるいは文字にして人に伝えるというときにはたいへんこまかい意味の差というもの認識していることがわかります。そこでさきほどの例 My car windows were broken. は、その使われている環境に従って、これは「車の窓がこわれていた」という意味にもとれるし、「車の窓がこわされた」という受身の意味にもとれる。初めの意味にとれる場合というのは、表面上は受身文と区別のつかない形をしているにもかかわらず、これは My car windows were small. というような *copula*+形容詞の構造と同じだということに抽象的なレベルで構造の違いを私たちはとらえているということになります。その構造の違いの判定の1つである *copula* として使われている *be* 動詞+形容詞の構造を認定する段階は当然この前少し話を進めた品詞分類に属する知識です。受身構造についてはこみいった説明が必要ですのでここでこれに立ち入ることはできませんが、少なくとも My car windows were broken. がだれかがこわしたのだという意味に理解されることがあ

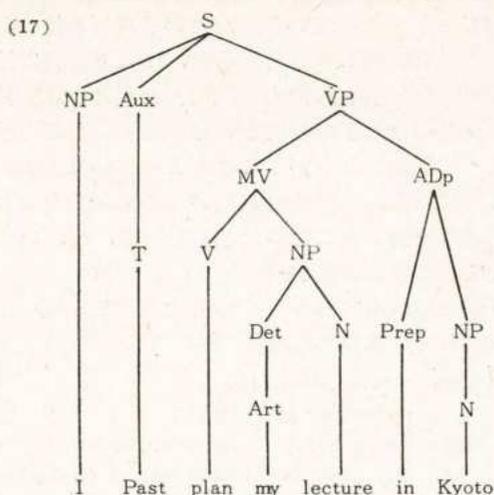
ります。その場合にだれがしたということははっきり言われていないのですが、強いて言おうとすれば、by somebody というような agent phrase (行為主を表わす phrase) が省かれていると感じます。それはだれかがある行為をあるものに対して行なったのだという背景を私たちは理解しているからだだと思います。

(15) が2つの意味に理解できるというのは、品詞分類の段階で、My car windows were broken. が *be* 動詞+形容詞として理解されるような理解と少し事情が違うようです。これは in Kyoto という句が my lecture に結びついて1つの名詞句を構成していて、それが plan という他動詞の目的語になっている、そういう構造の並び方、つまり in Kyoto というのが my lecture を修飾して NP の下にくっついている構造と、それからもう1つの「私は京都で講義の計画をした」という場合には、この in Kyoto が他動詞 plan の目的語である my lecture とは独立して plan+名詞句から成る主動詞句と結びついた副詞句として働いていると考えられます。つまり一般に使われることばで言いますと、plan my lecture という動詞句を修飾している副詞というふうに考えることができます。つまり in Kyoto という構造の結びつきが前の場合とたいへんに違うわけです。

(16)



(16) の diagram は I planned my lecture in Kyoto. 「京都での私の講義の計画を立てた」の構造を示したものです。ここでは in Kyoto が lecture を修飾しています。Sの下に書かれている in Kyoto というのがその上のNPという構造の下に置かれている。つまり my lecture in Kyoto というのが1つの構造NPとしてとらえられているのです。



(17)は「京都で私の講義を計画した」の構造示をしたものです。ここでは ADp (Place Adverbial)―場所を表わす副詞―が、V + NP (plan my lecture) からなる MV (Main Verb Phrase) 全体を修飾しています。この ADp は Prep (Preposition) と NP に分かれています。

(16)と(17)が表わす意味の違いは、このような構造の違い、すなわち、in Kyoto がどういう構造と直接結びついているかということによる意味の違いです。それが理解できるのは、私たちがかなり抽象的に、構造が結びついて1つの構造、たとえばNPをつくり、さらにそのNPがほかのものと一緒にあってさらに大きな構造MVをつくり、というふうに、段階的に小さな構造から大きな構造へと積み重なっているという知識を持っているからです。それがなければ絶対にこういう違いは理解できないと思います。

例をもう1つあげますと、(18)も2つの意味にとれます。

(18) Please keep off the horse.

1つは keep | off the horse という具合に off が the horse と結びついて1つの副詞句を構成している場合、それは、「馬に乗らないでください」という意味です。これとよく似た Please keep off the lawn. という文は、「芝生に近づかないでください」とよく訳しますが、これは「乗らないでください」という意味のようです。それに対して、Please keep off | the horse. と、off が keep と一緒になった場合は「馬を近づけないでください」という意味です。構造主義の言語学では、stressの違いで2つの構造が区別できると述べました。Please keep | off the horse. 「乗らないでください」というほうの off にはせいぜい第3強勢、あるいは弱強勢しかつきませんが、「近づけない」という意味の keep

+off, すなわち1つの複合他動詞の一部である off には第2強勢がつく可能性があります。どうしてそういう stress の違いが出るかという、もともと構造の結びつきが違うからです。

いまのをもう一度整理しますと私たちは表面上は全く同じようにみえる文を見ても違う意味にとることができる。そして状況によって、その文脈での必要に応じて適当なほうの意味を私たちは理解するのです。ということはいへん抽象的な構造の結びつき方を私たちは知っている、つまり私たちの言語能力にはそういう抽象的な能力があることを示しています。

(19) I saw his pictures some time ago.

(a) He paid a lot of money to collect them.

(b) He spent a lot of time to paint them.

(c) He had them taken by a professional photographer.

これでは his pictures が ambiguous です。その意味が3通りにとれるものですから、(a)(b)(c)の文をこれに続けることができます。(a)の He paid a lot of money to collect them. というような文を続けると「彼が持っている絵」という意味に理解できます。

(b)は He spent a lot of time to paint them. 「それらの絵を描くのにたくさん時間を使った」という文ですが、これを続けることができるのは his pictures が「彼が描いた絵」の場合です。

(c) He had them taken by a professional photographer. を続けると「彼の写真」という意味になります。his pictures というのは全く同じ姿をしていても強弱などの違いで意味の違いが表わされてはいませんが、事情に応じて、その次に(a)の文を言われたらば、ああそうか、彼の持っている絵のことかと私たちは思うわけです。(b)の文が続けられたら、彼は絵を描くのだなと思います。というふうに、文脈に応じて私たちが表面上の全くの同一性にもかかわらずいろいろな意味を理解することができるというのは、この文の深いところにあるずいぶん抽象的な構造を知っているのだということになります。

(20) I saw the pictures that he owns.

(21) I saw the pictures that he painted.

(22) I saw the pictures of him.

(20), (21), (22)は、私たちが理解する構造というものは大体こういうものであろうというのを書いてみたものです。もちろんこれと違った説明のしかたができるかもしれませんが、「彼が所有する絵」というのが(20)で、「彼が描いた絵」というのは(21)で、(22)は「彼の写真」のつもりで書いておきました。こういう構

## ■特 集

造が、もとになっておりまして、それから何かの操作を経て結局表面に出るのは同じ形です。私たちの言語能力というのは同じ形を見てもその底に流れている違う構造を把握することができるのです。

### (23) His driving is out of question.

次に(23)は1つは、「彼が運転するなんていうことはもってのほかです」と、「彼が運転すること」という意味を持っています。これは *gerundive nominal* と言われる名詞句なのです。

もう1つは *action nominal* と呼ばれていますが His driving 「彼の運転のしかた」が問題外なのです。「彼は自分じゃなかなかうまくいりだが、彼の運転のしかたは問題にならない」というような場合に使う表現ですが、これは強勢の違いとも、あるいは構造の結びつきの違いとも言うことはできません。そこで That he drives is out of question. とか、あるいは For him to drive is out of question. と全く同じ構造がもとになって「彼が運転するなんていうことは問題外だ」という初めのほうの意味が出てくると説明します。あとのほうの意味は、the manner in which he drives のような構造がもとになったものと考えられます。これらはこのように抽象的な構造を仮定しなければ、説明のつかない構造の違いです。

ここまでの話では、表面上で同じ形のものに対して違った構造を理解する能力だけを取り扱いました。次に前にあげた例文(5)(6)(7)について考えて見ましょう。

(5) They believe that my car windows were broken by a monster.

(6) It is believed that my car windows were broken by a monster.

(7) My car windows are believed to have been broken by a monster.

この3つの文は共通の意味を持っていると思われるのですが、文型ということからすれば品詞の配列順序が決定的に違うから違う文型としなくてはなりません。つまりこれらは表面上は全部違う構造のように思われますが私たちは、これらが共通の意味を持っていると感じます。それはこれらのもとになる1つの構造があることを知っているからです。They believe の次に文を埋め込んだ構造が(5)の根底にありまして、その構造から非常に一般的な操作を使って(6)(7)が作られたものと考えられます。(6)は(5)をもとにして作られ、(7)はさらにほかの操作をかけて作られたものです。こういう構造は believe だけではなくてかなりたくさん動詞がとり得る構造です。で、そういうふうによくあるいは部分的に違っているように見える文に対して、私たちは同じ構造を知っている

が故に同じことを言っているのだという理解を持つわけです。この点を説明しようとする、つまり非常に抽象的な文の意味を理解する能力を説明しようとする文法は非常に抽象的にならざるを得ないわけです。言語の抽象性とか文法の抽象性とかいうことがよく言われますが、結局それは私たちの言語能力がたいへん抽象的なレベルで文の構造を理解することができるという、そういう能力を考えてのことなのです。

もう1つたいへんにおもしろい例として(24)(25)(26)(27)をあげて見ました。

(24) John talked about John.

(25) John talked about himself.

(26) Jack thought John talked about him.

(27) Jack thought John talked about himself.

これらは、私たちの文に対する理解というのはわれわれが思っているよりは、きめのこまかいものであることを示す例だと思えます。(24)を聞くと、もしまっとうな文だとすれば2人の John は別の人物だと、私たちは理解します。つまり John 1 が John 2 の話をしたので、2人の John は別人でなければ文としてまっとうであるはずがありません。もし同一人物の John だとしたら(25)のように John talked about himself. と言っているはずです。このように、再帰代名詞を使うということは、ある単純な文の中で同一の名詞が現われたときに起こります。つまり非常に簡単な基本的な文という idea がどうも私たちにはよくわかっているようです。その証拠に(26)の Jack thought John talked about him. と言われたらこの him は Jack のことだと理解します。「Jack は自分のことを John が話しているのだと思った」という訳ができます。というのは、私たちが John talked about him. の sentence が1つの simplex sentence、つまり、単純な文であって、この文がより大きな文の中にはめ込まれている。だから全体の文としては、(26)(27)は両方とも複雑な文であるということを知っていることになります。つまり simplex sentence といいたいへん基本的なワクの中では再帰代名詞化をしなければならないということを知っているのです。ですから(27)を聞くと、John は自分自身のことを話したのだと理解できて、その himself が主語の Jack とは理解されません。これは John talked about himself. で1つの単純な文を構成していて、その文の中で再帰代名詞化が行なわれるのだということ、もっと複雑な文の中で同じ要素がたとえ現われていてもこれは再帰代名詞化の対象にならないというようなことを知っているからだと思えます。1例を取り上げましても何となく基本的な文がよ

り複雑な文の中へはめ込まれていて、その基本的な文の中で行なわれる操作が絶対にあいまいにあちこちに動かされて使われないというようなことを知っている、そういう能力がありそうです。これまでのところはそういう抽象的な私たちの言語能力を説明するために文法がどうしても抽象的なレベルで対応しなくてはならないということをお話ししたわけです。そして、たとえば同じ文を見て2つ、あるいはそれ以上の意味に理解できるのは、違った構造を私たちが認識することができるからだとお話ししました。そういうふうに抽象的なレベルで構造をとらえて記述したものをこの文法では深層構造 (deep structure) と言います。

次に、これに対して表層構造 (surface structure) はどんなものか説明しておきます。これは表面に現われる構造、たとえば (19) I saw his pictures some time ago. というのは表層構造では、つまり表面に現われた構造では同じようにみえます。同じ表層構造を持っていますが、実は、この文は3つの違った深層構造を持っているのだと説明するわけです。表層構造というのはですから必ずしも現実の文そのままとは言えませんが、かなり正直に1対1の関係で現実の文に対応しているのです。前にも説明したように、表層構造だけを扱っていたのでは私たちの文に対する理解力を説明することができませんので、その底にある抽象的な構造を仮定します。それが深層構造です。ですから生成文法では構造の説明を二元的にするわけです。非常に抽象的な構造がありまして、その抽象的な構造が何かの方法で表層構造に導かれていくという考え方をするわけです。いままで私はいかなる方法でとか、操作でということは何度か言いましたが、それが変形 (transformation) なのです。変形とは、一口に言って、深層構造を表層構造につなぐための操作なのです。これはそれぞれの文に漫然と、その場限りの深層構造を仮定して、これからでたらめな規則を使って表層構造を作り出せばよいという意味ではありません。変形にはかなりきびしい制限が設けられていて、しかるべき機械的な、一般的な操作を施して表層構造が導けるようになっていきます。つまりそういうふうに文法が公式化されているのです。

### c. 普遍性 (universality)

この問題については今度の講義ではあまり深くやることはできません。これはたいへん興味のある問題なんです、あらゆる言語に普遍的な構造であろうとか、普遍的な要素だろうと現在言われていることがらは、まだ推測の段階にあってこれから十分な検討を経なければなりません。しかしこれは linguistics の大切な目標でして、

私たちが一生懸命英語をやると同時に日本語をやりますのも普遍性ということの頭の中に描いているからです。英語と日本語を深く掘り下げて研究してみると、両方に共通の特徴としてよいだらうと思われる部分もありますが、これらを言語の普遍性として仮定する段階にはいたっていません。ただし、この前からお話ししておりますように、私たちの言語能力というのは「ことば」の表面上の差にもかかわらずある共通に備わったかなり等質的なものだと思います。ですから生成文法家たちが、文法の形成としてこうだろとうと考えているものは普遍的にあてはまるものと仮定してよいと思われまゝです。たとえば Chomsky が文法は繰り返し適用される規則の集合だということを中心とした。私たちの言語能力の創造性は人間すべてに備わっていると考えられるのですが、その創造性を一番忠実にうつすための文法の形式としてこのような主張をしているのです。そしてこの主張が正しいと思わせられることが非常に多いわけですから。ただ文法の細部に関して、たとえばこういう変形規則は普遍的なものだとか、あるいは、こういう深層構造は普遍的なものだなどは、とても言えるような段階ではありません。ただ、深層構造には私たちの共通に持っている言語能力が反映されているはずであって、研究が進んでそれぞれの言語の構造が明らかになればなるほど、共通点に到達する可能性が高くなるだろうと考えるわけです。事実昔の方法よりは共通点がうまく説明できるようになっています。

たとえば、英語の構造がたいへん深く研究され始めたので、このごろ、いわゆる copula の be 動詞を深層構造で書かないというやり方を主張している学者があります。どういうことかという、結局形容詞も、それから述語名詞もみんな動詞と同じように、述部の主要素として説明するのです。そして最後に be 動詞を挿入してやればいいのだという意見の論文がたくさんあります。これは日本語の形容詞と動詞の対応を考えると非常にはっきりわかります。日本語の形容詞と動詞は語尾変化が違うだけで、形容詞は be 動詞のような要素を取らずに述語として働きます。それから動詞と形容詞の区別よりは、むしろ状態を表わす動詞および形容詞と、それ以外の動詞、形容詞がかなり一般的な性質を持つということが、英語ではかなり盛んに言われています。これまで stative verb (状態動詞) と呼ばれて来た動詞は進行形になりません。I am knowing the answer. とは言えないのです。またこれらの動詞が命令文を作らないこともよく知られているところです。たとえば Know the answer. はまっとうな文ではありません。同様に stative

## ■ 特 集

adjective も、命令文を作りません。Be tall. などとは言えないのです。それに対して non-stative adjective はたとえば Don't be noisy. のように命令文を作ります。ですから、形容詞と動詞の区別よりも、状態を表わすかどうかの区別のほうが大切かも知れません。日本語でも全く同じようなことが言えます。

今後の研究でますます明らかになるだろうと思われる共通点をもう1つの例としてあげておきましょう。

(28) Somebody broke my car windows.

(29) My car windows broke.

(28) の broke は他動詞で、(29) の broke は自動詞です。英語には、この他に cut, sell, move, turn など他動詞と自動詞が同形の動詞がかなりあります。さらに(28)と(29)をよく見ると、他動詞の目的語の my car windows が自動詞の主語になっています。上にあげた動詞の中で move, turn は break と同じ性質を持っています。その他に open, run, rotate, bend などこの種の動詞としてあげることができます。

(30) Somebody turned the wheel.

(31) The wheel turned.

(32) Somebody opened the door.

(33) The door opened.

日本語にも同じ性質を持った動詞があります。しかもこれは *kowasu: kowareru*, *akeru: aku*, *mawasu: mawaru* の斜体の部分を共通の語幹として持っています。その他、基本的な文法関係を表わす仕組であるいわゆる「格」の構造についてもかなりの共通点があるものと思われれます。

普遍性についての仮説は、それぞれの言語の研究が深まり、体系的な言語の比較が可能になった時にはじめて明確な形で提出できます。生成文法理論にもとづく文法は、同じわく組の中で言語を記述していますので、たとえば英語教育の基礎としての日英語の比較も以前よりはやりやすくなったように思われます。

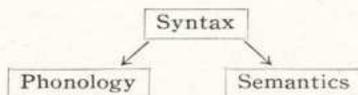
### 3. 文法の公式化 (Formalization of grammar)

#### a. 文法の3つの部門 (Three components of grammar): 統合論 (Syntax), 意味論 (Semantics), 音韻論 (Phonology)

私たちは現実に音形を聞いた時に、それを文法の規則に合わせてみて、意味解釈をするわけです。で、現実に音を聞いてどうしてその情報内容を得るかということに対しておもしろい研究が出ています。簡単に言いますと、音形を聞いてそれだけで意味が分かるわけではありません。つまりそれぞれの単語の意味を知っているだけで意味が

分かるのではなくて、文法体系が頭の中にあって、文法の rule に従ってその意味解釈をするのだということははっきりしていると思います。たとえば同音異義語の意味は音形を知っただけでは決定できません。他動詞の break と自動詞の break とは全く同音ですから、文法からの手助けを借りないで意味解釈はできないはずなんです。ですから音形を聞いただけで単語の辞書上の意味を知っていれば意味解釈ができるという単純なものではなくて、文法が介入していて、その規則に沿ってその意味解釈をさせているのだと考えます。しかも非常に深い抽象的な意味解釈をするのですから、文法の仲立ちなしでは意味解釈は絶対できないはずだと思われれます。ですからこの文法では Syntax が中心として考えられるわけです。そして Syntax から出た情報で、意味解釈ができ、Syntax がもとになって音形が決定されるという考え方をしています。そこで Phonology と Semantics が直接につながっていないで必ず Syntax の仲介を経なければならないという形をとっているわけです。この関係を表わしたものが(34)です。

(34)



この文法では音の流れを聞いてそれがどういう意味かということを理解するのは決して辞書的な意味を知っているだけではなくて文法の仲介が必要だ、文法で指定した構造に従って意味解釈するのだと、そういうふう考えているのです。また何か人に伝えようという情報内容があったときにもただ意味が合うようなものをつなぎ合わせるのではなくて、やはり文法の規則に従って適当な音の連続に直さなければならない、そういう意味で統合論がこの文法の中心として考えられているわけです。それでは次に統合論の仕組みについてお話ししましょう。

#### b. 句構造規則と変形規則 (Phrase structure rules vs. Transformational rules)

まず文法は何を公式化するかという問題から考えて見ましょう。私たちの「ことば」を使いこなすところの能力 (competence) を記述するのが文法の役目です。たとえばある文に2つの意味が感じられるというのは、2つの構造を私たちが抽象的に理解しているからだということをお話ししました。このような抽象的な理解を記述するのに、だれがみても迷うことなしに、あるいは特別な訓練を経なければ解釈できないようなあいまいな表わし方をしないで、きっちりした公式にして表わそうというわけです。ですから公式化という私たちの言語能力のどういう性質をいったい公式化するのか、ということ

が問題になります。もちろんすべてを公式化すると言ってしまうは別なんです、少しこまかく考えてみたいと思います。

まず第一に、昔から、品詞という名前と呼ばれていたところの *grammatical categories* (文法範疇) を公式化しなければなりません。私たちが品詞をもとにして文の構造を知っているに違いないと思われるからです。子供がことばを習い始めるときにも非常におもしろい品詞分類をします。日本の子供によく見出されることですが「赤い」「白い」に対して「赤くない」「白くない」という否定形がありますから、「好き」という語も「赤い」とか「白い」などの形容詞と同じ品詞だと思って、「ぼくこんな好きくない」というようなことをよく言います。これは「好き」という形容動詞の語幹を形容詞と思って品詞分類をしているわけです。そこで品詞分類のしかたが間違っているんですが、その間違いをみれば、子供たちが新しいことばを覚えるときに必ず類別して覚えているのだということが分かるわけです。アメリカ人の子供が使うそういう間違いを1つあげておきましょう。彼らは始終 Behave! とか Behave yourself! と言われるので、I am having. と言います。これはどうしてかという Be quiet! というように be+形容詞や be+現在分詞、be+名詞の形の命令文をいつも聞いているものだから、behave と言われたら be を be 動詞として分析するのです。そして残りを進行形にすると I am having. になります。これはかなり一般にみられる間違いのようです。子供ばかりではなくわれわれも品詞分類して覚えているのですから、そういう言語能力を表わすためにぜひ品詞分類は公式化の対象にならなくてはなりません。これから気をつけまして、品詞ということばを避けて *grammatical categories* (文法範疇) ということばを使いたいと思います。どうしてかという、品詞という名詞とか動詞とか形容詞という最も小さい類を想像しがちです。実はそれだけではなくて名詞句とか動詞句とかいうより大きな構造に対する知識も必要なので、もっと高い、あるいは大きな構造の名前もひっくるめて文法範疇 *grammatical categories* ということばを使います。

(35) He went there.

(36) He went mad.

(35) と (36) は、一応文法範疇の分類が、意味の差を生ずる原因である場合の例として書いてみました。この2つの文はあたかも同じ文型であるかのように思われますが、ここで決め手になっているのは there と mad の片方が副詞で片方が形容詞であるという文法範疇の違い

です。そのために非常に違った意味が出ます。当然この違いを手がかりにして私たちは2つの went を違う文法範疇に入れるだろうと思います。そうすると、(35) の went は完全自動詞で (36) の went は不完全自動詞などということになります。(35) と (36) は文法範疇の違いを私たちが知っていなければ正しい文の理解ができないと考えられる例です。ですから公式化したとしたら文法範疇をはっきり表わさなくてはなりません。

(37) a watch pocket vs. a pocket watch

その次に文法範疇の配列順序ということはどうでしょうか。(37) はよく使われる例です。a watch pocket と a pocket watch は同じ要素が使われていますが、並び方が違うものですから全然違った意味になります。初めのほうは「時計を入れるポケット」で、後のほうは「ポケットに入れる時計」です。こういう文法範疇の配列順序が重要な意味を持つ場合があります。特に英語は配列順序によってたいへん大切な文法関係を表わします。それが (38) と (39) の例です。

(38) The dog bit the gardener.

(39) The gardener bit the dog.

動詞よりも前にある名詞は動詞に対して数と人称という点で限定をする名詞ですが、その名詞が果たす役割、つまり主語の役割というのは動詞よりも前の位置にあるということで合図されているわけです。それからこの例題 (38) では the gardener という名詞は動詞の後にありますが、この位置がたいへん大切な文法関係、つまり目的語であることを合図しているわけです。事情は日本語とたいへん違いますが、日本語は、たとえば「犬が植木屋をかみました」といっても「植木屋を犬がかみました」といっても意味の相違を来たしません。述語動詞を最後へ持って来さえすれば、あるいは述部を最後へ持って来さえすればそれよりも前にある要素に関しては英語ほどきっちりきまった配列順序を守らなくてよいわけです。そういうように要素の配列順序によって大切な主語であるとか目的語であるというような文法関係を示す場合がありますから、すなわち私たちが順序によってそういう文法関係を理解できるので、公式化するとき配列順序をちゃんと指定しなくてはならないということも起こってきます。

次に (18) Please keep off the horse. の例が前に出ましたが、Please keep off | the horse. と、Please keep | off the horse. と、この2つの意味の違い。つまりこの off がどちらへくっついているかを示さなければなりません。つまり keep と一緒になって複合他動詞になっているのか、あるいは次の the horse と一緒に

## ■ 特 集

なって前置詞句をつくっているのかというような構造の結びつき方の違いをはっきり表わさなくてはならないわけです。で、少なくとも私たちの言語能力を説明するためにはこれだけのことはちゃんと公式化しなければなりません。そしてどういうふうにも公式化したらいいかというところで Chomsky がたいへんりっぱな研究をして phrase structure rules というのを開発したわけです。phrase structure rules というのはいままでお話したような情報をだれが扱っても間違いなく指定することができるような機械的に適用される規則として公式化されたものです。これは日本語では句構造規則と言っていますが、いままでの言語学に親しみのある方には句構造規則というよりは成文構造規則というほうが分かりやすいかも知れません。英語でも phrase structure rules または constituent structure rules と呼びます。

(40) はこの種類の規則の 1 例です。

- (40) i. S → NP Aux VP  
 ii. VP → MV (ADp) (ADt)  
 iii. MV → V (NP) (Prep Ph)  $\left\{ \begin{matrix} S \\ \text{Prep Ph} \end{matrix} \right\}$  (Man)  
 iv. NP → (Det) N (S)  
 v. Det → Art (S)  
 vi. Aux → T (M) (have-en) (be-ing)  
 vii. T →  $\left\{ \begin{matrix} \text{Present} \\ \text{Past} \end{matrix} \right\}$

この規則ではどういうことをやっているかということ、矢印の左側は記号がたった 1 つしか出ていません。右側には記号が幾つか出ています。さらに右側には、準記号というようなものが使っています。たとえば括弧 (parenthesis), 大括弧 (brace) などの記号です。括弧は、それに囲まれている要素が任意に選べることを示します。すなわち、ある構造の中に必ず現われなくてはならない記号ではなくて、任意に選ぶことができる記号だという印です。言いかえれば括弧は任意記号 (optional symbols) を囲むための記号なのです。大括弧のほうは、この中に普通はたてに記号が並んでいます。ときとしては記号を横に並べコマで区切ってあることもあります。たてに書くと紙面ばかりとって困るという場合には横に並べるのです。大括弧に囲まれている場合は、その中の記号をどれか 1 つ選ぶということです。つまり either ... or ... の規則なのです。ですからたとえば (40)-vii の rule は T (tense) を Present か Past かどっちかに書き変えるようにという意味です。T という記号が現われたら、それを現在に書き変えてもよいし、過去にしてもよい。このどちらかに変えるようにというわけです。(40)-iii では Main Verb Phrase を開いた場合にどうしても現われなくてはならない記号というの

は、右側の一番左のはじめの V, つまり verb だけで、そのあとの NP (Noun Phrase) もその次の Prep Ph (Prepositional Phrase) も、その次の S も括弧に囲まれていますから、任意に選んでよいわけです。 $\left\{ \begin{matrix} S \\ \text{Prep Ph} \end{matrix} \right\}$  は Sentence を選んでもいいし、Prepositional Phrase を選んでもまたこの 2 つのどちらをも選ばなくてもよいという意味です。最後に (Man) と書いてあるのは manner という意味です。様態副詞, manner adverb の省略記号です。ですから主動詞句というのは最大限これだけに開くことができます。ただし、V のあとにくっついているのは全部任意記号ですから、この中から 1 つ選んでもいいし、2 つ選んでもいいし、全部選んでもかまわないわけです。また任意の記号をどれも選ばずに、必ず選ばなければならない V だけを取ってもかまいません。ともかくこの種の規則では最低 1 つの記号は右側で選ばなくてはなりません。もう一度繰り返しますと、左側には 1 つだけ記号が出ます。右側は少なくとも 1 つの記号で置きかえなければなりません。しかもその記号はゼロではいけません。これは、句構造規則では記号の削除ができないということを示します。

(40) の規則には左側の記号と同じ記号が右側に置かれているものではありません。ただし S だけは例外で (40)-iii, iv, v では S が右側に出ています。また左側に記号が 1 つしか置けないのですから  $x+y \rightarrow y+x$  というように記号の置き換えをすることも句構造規則ではできません。

次に (40) の規則 i からみていきましょう。(40)-i では Sentence を Noun Phrase と Aux (Auxiliary) と Verb Phrase に開いています。(16) の diagram でも Sentence が NP と Aux と VP という 3 つの記号に書き変えられています。句構造規則はこういう枝分かれの図で表わせるように構造を公式化しているのです。決してこの木だけが先にあるのではなくて、句構造規則が与えられた時に、それらの規則によって展開される構造をこのような枝分かれ図で示すことができるのです。

次に (40)-ii で Verb Phrase を開いて見ましょう。ADp は場所を表わす副詞, ADt は時を表わす副詞です。(17) では 2 つの任意記号の中から、ADp だけを選び、MV と ADp に展開しました。

(40)-iii の MV の展開には、たくさんの任意選択を許されているのですが、(16) では Verb と NP だけを選びました。

(16) では NP を少し省略して直接 I で置きかえてしまいましたが、この NP の場合は、(40)-iv の規則の右側の N だけを選んだものです。

その次に Det (Determiner) を (40)-v で開きます。

この規則では、S は任意記号ですが、(16) では S を選んで Art (Article) と S に展開されたわけです。繰り返し機能のある記号というのがこの S として、S が規則の右側に現われたら、また初めへもどって NP Aux VP というふうに開いていくことができるわけです。(16) では S の開き方を簡略して三角印で the lecture was in Kyoto と書きましたが、この S にも (40) i-vii までの規則が適用されます。

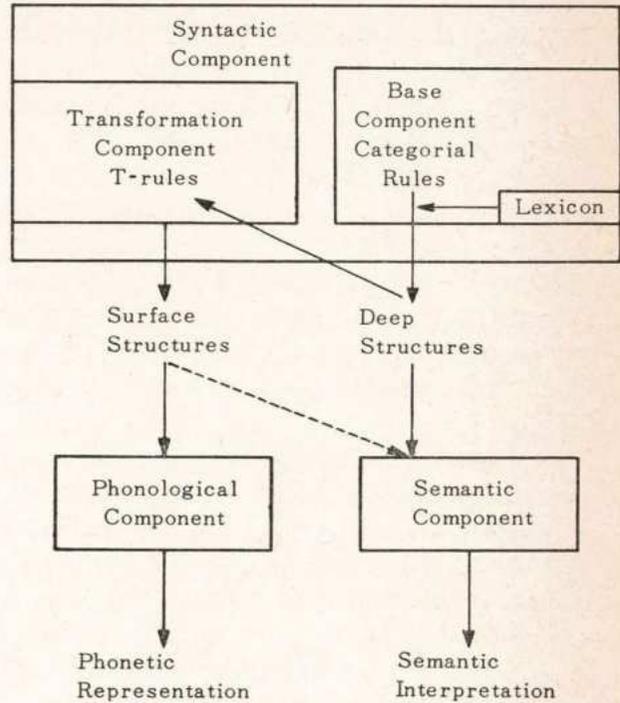
(40)-vi では、Aux (Auxiliary) が、T と M (Modal) と、完了を表わす have と en、進行形の be と ing に開かれています。have-en は have を選ぶと、必ず動詞が過去分詞になることを示しています。en は過去分詞を表わす記号です。be と ing が一緒に選ばれることになっているのも、進行形では動詞が現在分詞になることを示したものです。この Auxiliary の展開規則でも T を除いてあとは全部 optional ですから、(16) の diagram の Aux では任意記号を全然選ばなかったわけです。そして、この T を書きかえるのに、(40)-vii の規則で Past を選んだわけです。

(40) は、句構造規則の 1 例ですが、このような規則を立てておくと、だれがやっても機械的に文が組み立てられ、その構造が記述されるわけです。これは電子計算機でもやれる仕事です。だれがやっても、電子計算機にかけてもできるということは、途中での類推とか判断が全然必要ないということを示しています。とにかく選べる記号を好きなように選んでいけばいいわけです。

句構造規則は、いままで私がお話ししましたように、われわれの知っている品詞分類に対する知識を大きな範疇から次第に小さな範疇に分けていくという、そういう能力を公式化しているわけです。またこの種の規則はこういうぐあいに必ず順序の決まった記号列を作り出します。NP Aux VP という順序が大切な順序なのです。どういう点で大切かという、たとえば Sentence のすぐ下に現われている NP はこの文法では主語だということになっています。同じ NP でも VP のすぐ下に現われている NP は目的語だという、そういう約束で意味解釈もできるようになっています。ですから順序に対してもこれで明確な公式化をやっているのです。

それから構造の階層的なつながり、すなわちどういう構造が集まってどういう構造をまず作って、それがまたほかの構造と一緒にあってどんな大きな構造ができるかという、そういう構造の結びつきはごらんのとおりの木の枝分かれ図で次から次へと大きな構造が小さな構造へ、さらにその小さな構造がまた小さな構造に分かれるとい

(41)



う仕組みで示されています。

こういう文法事項が全部出尽くした最終段階でたとえば(16)の diagram で、Aux の Past だけは phrase structure rules ですすでに与えられたものですが、そのほかの要素は全部辞書 (Lexicon) から挿入していくわけです。この枝分かれ図の構造の中に立つことのできる要素を辞書から入れていきます。だから NP のところには I だけではなくて、もし Det と N に分かれています the man も the boy も挿入できます。この位置に置くことのできる要素を辞書から持ってきて挿入するわけです。次に Verb の plan に関しては他動詞ということが辞書で示されていますから、Verb が NP を従えている構造の中に入らなくてはなりません。もちろん plan のほかの動詞だって選ぶことができます。たとえば prepare を挿入すると I prepared my lecture in Kyoto. ができます。それから lecture という名詞に関しても、これは Determiner と一緒に起こり得る名詞という指定に従って辞書から挿入されたのです。ここまでのところを全体の文法のワク組みの中でどういうことになっているのかというのを (41) で見ていただきたいと思います。

一番上に Syntactic Component があります。その中

■特 集

の右側に Base Component というがありますが、これは基底部、あるいは基底部門と訳しています。これは文法が一番深いところにある部門です。この部門で使われる rule はいま皆さんにお話しした句構造規則なのですが、もう少し一般的な範疇規則 (Categorial rules) という名前で呼ぶ方がよいのです。その理由は、いま説明したように、文法範疇を大きな範疇から小さな範疇まで次第に分けていく規則だからです。

もう1つの理由は (40) のような規則は句構造規則の一種で、もう1つ別の種類の句構造規則があるからです。この別種の句構造規則は、いまの生成文法では全然使わなくなってしまったものですから、厳密な意味で前者に categorial rules という名称を使うわけです。

c. 深層構造と表層構造 (Deep structure vs. Surface structure)

それでは範疇規則で文法範疇を大から小へとすべて分けていきました段階で、いまお話ししたように辞書からその木に適当な単語を選んで挿入します。たった1つの単語しか選べないわけではありませんが、かなりたくさん選択範囲の中から選択をして木に入れていきます。そして最終的にできたもの、つまり (16) のような各単語が挿入された構造、つまり最終段階で入った単語の連続だけではなくて、こういう構造を背負ったものがそれぞれ深層構造と呼ばれます。文法の最も抽象的なレベルにある基底部門で特定の目的と性質を持つ規則によって与えられた構造上の情報をすべて持ったそれぞれの記号列が深層構造と言われるわけです。深層構造は決して現実の文にそのまま対応するものでありませんで、たとえば、(16) の diagram の sentence は現実の文では関係詞節が名詞の後に来るにもかかわらず名詞の前に埋め込

まれています。

それから、

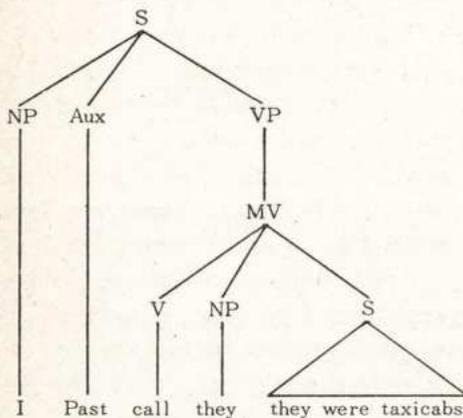
(42) I called them taxicabs.

(42) は ambiguous です。「彼らを、あるいはそれらをタクシーと呼んだ」というのと「彼らにタクシーを呼んでやった」という2つの意味に理解できます。

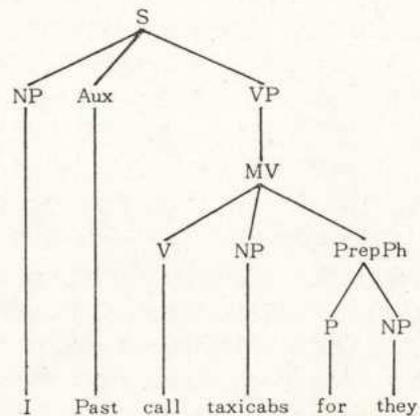
(43) と (44) の diagram に書き表わしましたが (43) のほうは、彼らを taxicabs だと呼びました。(43) の構造で I past call の次の NP に they と書いてあります。これは深いところでは them という形にする必要はありませんで、あとで動詞のすぐあとの NP には目的格の記号をつける変形を適用します。ここではこの NP のあとに sentence がもう1つはめ込まれているという抽象的な構造を仮定しているわけです。ですから表層構造には下のほうの S の中に入っている they were は現われていないのです。こういう表層構造に現われていないものが深層構造の中に現われている場合はたくさんあります。

それから (44) は I called taxicabs for them. のもとになっている構造を示したものです。I called them taxicabs. という、二重目的語をとる他動詞の構造は生成文法では (44) のように直接目的語と前置詞句をとる構造から派生したものと考えます。give に対しても同じことが言えます。gave John a book の深層構造は I gave a book to John. とするわけです。どうしてこう考えるほうがいいのかと言うと、まず直接目的語を主語にして受身にしたときにこれらの前置詞がどうしても要るのです。A book was given to John. で、A book was given John. とは言えません。また、A taxi was called for them. です。その他、Mary made a dress for Nancy. というのをもとの構造にしておきますと A

(43)



(44)



dress was made for Nancy. という正しい受身文ができます。これらの受身文では to や for を書くことはできません。ですから二重目的を持つ形がもとの形だとすると、いちいちこの場合は for, この場合は to ということを前置詞句を伴う文に対して指定しなければならないし、受身文のときにまたも同じことを言わなければならない。非常にめんどろです。このようにめんどろになるのは、英語の底に流れている規則性をとらえていないからです。もっとおもしろいことに、間接目的語を主語にした受身文は give の場合しかできません。John was given a book by Mr. Smith. はいいでしょ。ところが Nancy was made a dress. というのは言えないはずで。というふうに、間接目的語を主語にした受身文にはかなり限定があるわけです。そういうことを考えるともとの構造というのは前置詞句を伴った構造だと考えるほうがはるかに筋が通っています。そういうところに対する着眼がこの生成文法がほかの文法と違う点です。

基底部門で範疇規則によって展開された構造にその構造に見合った単語を挿入してでき上がったものが深層構造ですから、(16), (43), (44) は深層構造の例です。

さてこのままでは実際に使われる文ができません。そこで深層構造から左のほうへ矢印に従って、これが変形部門へ入るわけです。この部門には変形規則 (transformational rules) がたくさんたくわえられていて、それぞれ現実の文と非常に違う深層構造に手を加えて、次第に実際の文と対応する構造を作り上げて行きます。そして統合部門で最終的にでき上がるものが表層構造です。ですから深層構造そのままでは実際の文と対応しないのです。しかし深層構造には構造に関する基本的な情報が全部入っているのですからそのまま右の line をたどって意味部門 (Semantic Component) へ行きそれぞれの構造に従って意味を組み合わせていきます。その結果意味解釈ができるのです。それに対して変形を受けた表層構造には音形規則をかけて、結局は実際の音形を指定することになります。ですから表層構造が、音韻部門 (Phonological Component) へ入ってでき上がるものが音声表記です。表層構造から点線が意味部門の方へびていますが、表層構造の情報が意味解釈に影響をおよぼす場合もあることを考えたからです。

最後に変形を具体例を使って説明しましょう。

(45) は変形規則の 1 例で、一般疑問変形規則と呼ばれるものです。

$$(45) \quad \text{SD: } \begin{array}{c} \text{NP T} \left( \left\{ \begin{array}{c} \text{M} \\ \text{have} \\ \text{be} \end{array} \right\} \right) \text{X V} \\ \hline \text{1} \quad \quad \quad \text{2} \quad \quad \quad \text{3} \end{array} \quad \text{SC: } 1-2-3 \rightarrow 2-1-3$$

SD (Structural Description) はそれぞれの変形が適用される構造を示すものです。SC (Structural Change) はそれぞれの変形規則が行なう構造の変化です。この変形は、NP T X V という SD を持つ記号列にかかります。その上に M か have か be のいずれかが選ばれていてもよいわけです。X というのは、この位置に現われ得るいろいろの要素を表わすものです。たとえば Modal の may を選び X のところに助動詞が入りまして、may have been というようなのが可能かもしれません。そこで X はいろいろな要素が入り得る可能性を示しているわけです。こういう構造上の情報はさきにお話したように全部基底部の文法範疇規則によって与えられているわけです。変形規則というのはこういう構造上の情報を与えられてはじめて働くことができます。たとえば He is coming this afternoon. などの個々の文に対して、その is を文の前に出してきて、Is he coming this afternoon? にするというように、ある実際の文の動詞や助動詞を動かして疑問文をつくるというようなものではありません。構造の上にかかって新しい構造を作るものが変形規則なのです。

SD に使われている 1, 2, 3 の数字は、変形を受ける項を他の項と区別して簡単に示すためのものです。(45) は 1-2-3 が 2-1-3 になるという、一般疑問変形の規則です。つまり最初に NP があります。その次 Tense だけが選ばれているときには Tense だけを前に出します。もし Modal が have か be を選んでいたら Tense とそういうものと一緒にして文の初めに出します。その次に 1 番の NP が来ます。あとの X と V が動かないということを示してあるわけです。こういう変形規則を立てておきますと、たとえば Is he coming this afternoon? も Will he come this afternoon? も Might he come this afternoon? も全部これで取り扱うことができるわけです。これを (16) に当てはめてみましょう。(16) に対してこの規則をあてはめると、Tense の Past だけが文頭に来て、Past I plan my lecture in Kyoto? という疑問文ができています。そのときにはこの Past をくっつけるものはありません。Modal か have が be がありましたらこの Tense をくっつけるものがありますが、そういうものがないわけです。こんなときには do が挿入されます。そして do+Past から did ができて、Did I plan my lecture in Kyoto? ということが言えるわけです。そのかわりに、もし私が Aux に Past 以外に、たとえば Past のあとに can を選んでいたらとしますと、疑問文にするときには Past と can とが一緒に NP の前に出てくれますから、can を Past



の深層構造に当たるわけです。Man から派生している Passive は受身変形を合図する記号です。by は受身文で Agent に先行する前置詞です。ここに埋め込まれた S が例文 (2) の深層構造にあたります。変形は一番下に、あるいは一番深く埋め込まれた S から適用されて行くという仮説があります。これに従いますと、まず埋め込まれた文に受身がかかります。

(50)-i. They Present believe [[it]<sub>N</sub>[[a monster]<sub>NP</sub>Past [break]<sub>v</sub>[my car windows]<sub>NP</sub>[by-Passive] Man]<sub>S</sub>]<sub>NP</sub>

ii. They Present believe [[it]<sub>N</sub>[my car windows Past be-en break by a monster]<sub>S</sub>]<sub>NP</sub>

(50)-i は (49) の枝分かれ図を部分的に省略して示したものです。たとえば [it]<sub>N</sub> は枝分かれ図で <sup>N</sup>it に相当します。これが (5) の深層構造で、これに受身変形が適用されてできあがる構造が (50)-ii に簡略して示したものです。

例文 (6) と (7) は (49) の点線でつながれた Man を選んだものです。(5) (6) (7) は表層構造はたいへん違いますが深層構造での違いはたったこれだけです。それでは次に (50)-ii から (5) (6) (7) を派生する変形規則を説明しましょう。

このような構造に埋め込まれた文を補文 (Complement sentence) と呼びますが、これらには補文標識 (Complementizer) がつきます。補文標識には, that, for-to, Genitive-ing の 3 通りがあります。that を選んで (50)-ii の補文につけますと (51) になります。

(51) They Present believe [[it]<sub>N</sub>[that my car windows Past be break-en by a monster]<sub>S</sub>]<sub>NP</sub>

ここでは省略しましたが、(51) ではすでに過去分詞を表わす記号 en が動詞 break の後に置かれています。次に S に従われる it が省略されてできたものが (52) です。

(52) They Present believe [[that my car windows Past be break-en by a monster]<sub>S</sub>]<sub>NP</sub>

(52) の構造に, Present believe を believe にし, Past be を were にするような規則を適用すると (5) ができ上がります。

次に (6) と (7) は概略 (53) の深層構造を持っています。

(53) They Present believe [[it]<sub>N</sub>[[a monster]<sub>NP</sub>Past [break]<sub>v</sub>[my car windows]<sub>NP</sub>[by-Passive] Man]<sub>S</sub>]<sub>NP</sub>[by+Passive] Man

(5) の場合と同じように、補文の中の by-Passive が働いて補文が受身になります。次に (6) は (5) と同じように that を補文標識として取り (54) になります。

(54) They Present believe [[it]<sub>N</sub>[that my car windows Past be break-en by a monster]<sub>S</sub>]<sub>NP</sub>[by-Passive] Man

(7) は、補文標識として for-to を取りますので (55) のようになります。

(55) They Present believe [[it]<sub>N</sub>[for [my car windows]<sub>NP</sub>[to have be-en break-en by a monster]<sub>S</sub>]<sub>NP</sub>[by+Passive]

次に (54) と (55) の最後にある Passive という記号によって主体文が受身文に変形されます。

(56) [[it]<sub>N</sub>[that my car windows Past be break-en by a monster]<sub>S</sub>]<sub>NP</sub> Present be-en believe by them.

(57) [[it]<sub>N</sub>[for my car windows to have be-en break-en by a monster]<sub>S</sub>]<sub>NP</sub> Present be-en believe by them.

次に補文を NP の支配下から外へ出す外置変形 (Extraposition) が (56) と (57) に適用されます。

(58) [[it]<sub>N</sub>]<sub>NP</sub> Present be-en believe by them [that my car windows Past be break-en by a monster]<sub>S</sub>.

(59) [[it]<sub>N</sub>]<sub>NP</sub> Present be-en believe by them [for my car windows to have be-en break-en by a monster]<sub>S</sub>.

(58) から by them を省き, en を believe の後に置き, 音形を整える規則を適用すれば (6) ができ上がります。

(59) からは, by them を削除し, さらに it の代わりに補文の主語を置く代名詞置換変形 (Pronoun replacement) を適用すると (60) ができます。

(60) [My car windows]<sub>NP</sub> Present be-en believe [for to have be-en break-en by a monster]<sub>S</sub>.

次に en を believe の後に置き, for を削除すれば, あとは音形を整える規則だけで (7) を導くことができます。

これらの例で明らかのように、変形規則は決して個々別々の構造変化を扱うものではなくて、多くの構造に適用できるように一般化されています。(5) (6) (7) が生成される過程でいくつかの同じ変形規則が適用されている点は注目しなければなりません。このような一般化への努力を重ねて来たために、種々の構造の共通点が明らかになると同時に、相違点についても正しい認識が生まれて来ました。いろいろの言語に対するわれわれの理解が深くなったと言うことができます。

(国際基督教大学助教授)

\* \* \*

# Our English Songs の研究

— Foster を中心として —

高橋源次



きょうお話をすることになった動機を申しますと、この *Our English Songs* ができたときに、その制作にあたってくれた申原君に「*Swanee River* が入っているか」と尋ねたら「入ってます」ということでした。*Swanee River*, すなわち *Old Folks at Home* のメロディーは、私が中学時代からなつかしく思っている歌であります。当時の讚美歌 317 番で、のちに 524 番に変わりました。

「花よりもめでにしわが子よ / のこしころもだにいとなつかし / たのみなき旅路をいずこに / きまよえるか、いまは花ちる暮れ / わが子よ、わが子よ、とく帰り / 心ゆく祈りをともにせずや」というのでして、私どもこれを声を張り上げて歌いました。いっぺん歌ってみます。音痴ですが、若い時分の気持になって、「花よりもめでにしわが子よ…」これがこの歌集に入っているというのでうれしくて、それならと思って全巻の歌詞を読んでみたのです。プリントの 4 ページを見て下さい。これがいまの讚美歌に入っていないのは、これはあまりにも一般的なのでもう少し宗教的なほうがいいということだったのでしょうか。それで、「花よりもめでにし」の日本語の歌詞の作者はわかりませんがメロディーは *Old Folks at Home* であります。それを機縁に、この中にどれだけ英文学らしいものが入っているか、そう考えたのが今晩の話のおこりであります。

私は皆さんに常にテーマをもっておってもらいたいと思うのですが、ここにいる 10 日ほどの間だけでなく、1 年じゅう自分の研究に対し自分の教育の現場に対して問題意識をもつ。そうすればますます前進していくし、自分の仕事がたのしくなる、こう思うのであります。たとえばいま言った「花よりもめでにし…」がこの本に入っているかという問いがきっかけで調べてみようということになったのでした。これは一つの研究の仕方であり、*Our English Songs I* の 55 ページ、*Old Folks at Home* 1 節だれかいい声で歌って下さい。(皆で歌う) はい、ありがとう。私は 10 代のときにこのメロディーを覚えました。Stephen C. Foster という人の作品であるが、一体 Foster とはどういう人なのか、こういう一つ

の疑問がおこりまして、彼は作者であり作曲家であることがわかりました。それでこの歌集をずっと調べますと、すぐ前も Foster となっている。これはおもしろいぞというわけですね。それでまた次のページを開いてみると、これもまた Foster だ、それだとこれは Foster ばかりかなと思う。その次もそうだ。58 ページも Foster。それで調べてみますと、プリントの 2 ページを見て下さい。

- |                                     |          |               |
|-------------------------------------|----------|---------------|
| 1. Oh, Susanna!                     | I : 58.  | 1848          |
| 2. Nelly Was a Lady                 | II : 18. | 1849          |
| 3. Camptown Races                   | II : 14. | 1850          |
| 4. Old Folks at Home                | I : 55.  | 1851          |
| 5. Massa's in de Cold Ground        | I : 56.  | 1852          |
| 6. My Old Kentucky Home             | II : 8.  | 1853          |
| 7. Old Dog Tray                     | II : 16. | 1853          |
| 8. Jeanie with the Light Brown Hair |          | II : 10. 1854 |
| 9. Come Where My Love Lies Dreaming |          | II : 45. 1855 |
| 10. Old Black Joe                   | I : 54.  | 1860          |
| 11. Beautiful Dreamer               | II : 12. | 1863          |

あの名高い *Oh, Susanna!* が 1 巻の 58 ページにあって、1848 年の作である、というふうに見ます。このように、第 1 巻と第 2 巻を調べてみると Foster のものが 11 篇もあります。

それならば一体 Foster という人は 1848 年に *Oh, Susanna!* を書いた人であるが、どういう人であるかと興味をもって調べだすということになる。調べださなければそれでいいんですが、調べだすと、第 3 ページ。どういう字引を引いてもいいが、*Britannica* だとか *Americana* とか、いろいろのもので調べることが出来ます。申原君が、Foster の非常に由緒のあるピッツバーグ大学で勉強されて、この記念の本を買ってきておられるので、それによって調べました。お手許の Summary をご覧下さい。Foster は 1826 年から 64 年までだからたいへん若死にした人で、38 歳で亡く

なっています。どうしてこんなに若くて死んだのだろうかという興味がおこります。大体19世紀の Romantic Poets はみんな若死にしていますね。Shelley も, Keats も, Byron も若死にしています。Foster もそういうような人だったのか, 当時の romantic な詩人のようなところがあったのかと興味をそそられます。果たせるかな1864年に家の中で, 関西流でいうと, こけて, 足を打って死んだんですね。すぐ病院へつれて行かれて病院で亡くなったのです。ああそうか, そういう気の毒な人か, あたら, genius, talent をもっておったのに気の毒な人だなという気持ちも手伝ってまいりまして, いやいよ研究がおもしろくなってくるんですね(笑)。あなたらのうちにも37, 8の人があるだろうと思いますが(笑), 九段会館へ帰るとき気をつけて, あそこにある橋は狙橋という猛烈な橋ですからどうぞ。

それで簡単に life を調べてみますと3ページを見て下さったらよろしい。Stephen Collins Foster, 1826 through 1864 ですね。Foster 家は Pennsylvania Episcopalians, この Pennsylvania というのはご承知のように, いわゆる Puritan がおこした州です。Quakers 教徒の William Penn であります。その地方には森がいっぱいあったので森のという意味の sylvan をつけて Penn の森という州になったのです。キリスト教信仰が州のおこりでした。Episcopalians というのは, 日本の聖公会ですね。pioneer aristocracy of Pittsburgh このピッツバーグというのが Pennsylvania 州にある市で当時は小さな town, 60年の統計によると人口60万, 同名の大きな大学がありますが, その町の pioneer aristocracy で富裕な家庭でした。お父さんは Scotch-Irish breed であります。11人子どもがあって, last but one 下から2番目というわけですが, 小さいときに11人目が死んだので彼が一番目になりました。では, 少年当時はどうであったか。幸福でした。お母さんも歌ができるし, お父さんも芸術的才能のある人でありました。その Stephen の youthful qualities というのを覚えたいしてほしいのですが, 万年少年といったらいいか死ぬまで若若しい boy であったらしい, 気質が。それで, ほかの本を見ましても Stephen, Stephen と出ています。小さいときの youthful qualities を生涯もち続けた人らしい。kind な modest な unassuming な sympathetic な, そして impractical な, これはちょっと悪い。moody な, これも悪い。immature な, これも悪い。生涯子供らしいところがあった。内向性的な, 憂うつな性質でしょうね。そうでなかったらおそらく家の中で倒れて死ぬということもなかったかもしれない。ニューヨークで貧

乏な生活をしていて, 兄弟が, 金持ちですから, 金を貸してやろう, もっといい家に住んだらといろいろ言ってくれたのに独りおることを楽しんでおったという孤独性であった。また, 非常に impractical な, 実的な才能のない人だったので。金の勘定なんかもへただったらしい。作曲家で, 作詞者, その上歌う。Old Folks at Home でも, 何百万ドルという印税が入ったのですけれども, その本屋との契約でへたをやり, 大損をしたのです。impractical で, immature で, 死ぬまで未成年で, careless about money, 金については全く恬淡というより興味のない人であったらしい。Allegheny Academy という学校に行きましたが, never very happy at school でした。1841年に Jefferson College に入った。けれども1週間でやめた。お坊っちゃんだったので。lack of stability. それから stamina がない。あなたらのように1週間もここでやられて, それに平然として(笑), このようにこんな話を happy に聞くというのはきわめて stability と stamina のある証拠だと思いますが…それがなかった。private teachers からうちでフランス語, ドイツ語を習った。彼の母は教育ママで, 非常にかわいがられた。彼の方もお母さんを, 崇拝していたというのであります。

45年になると青年たちがフォスター家で週に2回ずつ寄っては楽器を鳴らして歌った。彼が指導者でした。こうしたことがだんだんと楽しみになっていったのであります。ご承知のように Norman Conquest という1066年, そのころにフランスから英国へ minstrel というのが入ってきたのです。歌を歌いながら流していく。叙事的な物語りを歌にして, 楽器を弾き鳴らしながら流していく, いわゆる吟詠詩人というのが英国に入ってきました。いわばその minstrel に相当するよう group であります。学校へ行っても1週間しかいない, 坊っちゃん, お母さんに大事にしてもらう。それが結局不幸であったと思いますが, 短い生涯に200篇ほどの作品を書くというりっぱなすぐれた天才でした。

1846年 Cincinnati から, West Point 志願がかなわなかった。事もあろうに陸士, Military Academy に志願をしたが, 受け付けてもらえない。仕方がないので Cincinnati で本の記帳係という仕事をやることになる。兄さんが本屋をしていたので, その手伝いになった。そのあとすなわち46年から3年ほどは非常に幸福な, しかも彼の天才の閃をあらわす, formative years となり, songs を書いて送った。24, 5才の頃です。

50年になって故郷 Pittsburgh に帰りました。そして音楽に没頭しました。Stephen burst like a shooting

star upon American music. まこと、流星の如き彼の出現に楽界は目を見張ったのでした。Christy Minstrels とともに、あるいは歌い、あるいは作詞したのでした。しかしながら学校へ行こうにも年はいっているし、何ということなしに音楽に身を入れることになったことを彼はいたく悲しみ、残念に思ったのであります。一方自分の talent の衰えてくるのを感じ出し、実務の mismanagement が、彼を不幸に陥れつつあることを悟らざるをえなかったのであります。しかし50年には、お父さんと同じ出の Scotch-Irish のお医者さんの娘 Jane と結婚したのであります。翌51年に only child の Marion が生まれました。ところが結婚生活は not always happy ばかりか、occasional separations ということになりました。別居のさびしさに耐えかねて作ったのが *Jeaniet with the Light Brown Hair* であります。別居の夫人 Jane の許に送ったのでした。こんなにも思ってくれているのかというのでもどってきたといわれます。奥さんを思うきれいな歌であります。要するに夫婦仲が思わしくなかった。ところが50年と51年は、greatest years といえるのでありまして、すなわち Jane と fell in love したこと、おしもおされもせぬ professional な composer になったこと、結婚したこと、娘が生まれたこと、この一連の人生体験に inspiration を感じない者があろうか、という意味で greatest years といったのです。Marion が生まれる前に彼は *Old Folks at Home* を作ったわけです。これは世界の名作といわれております。世界の名作 *La Marseillaise* に次ぐといわれるほどに世界的名作になっています。*Swanee* は Florida の小さな川です。メキシコ湾に注いでいます。*Swanee River* が、Florida の州歌に選定され、*Kentucky Home* は Kentucky の州歌に選定されました。1人で state song 二つも作った、というよりも選ばれた人は他にはありません。彼は南の方の自然及びニグロたちの生活をつぶさに知っておったということもありますけれども、お兄さんに相談をして romantic な melody に合うような川の名前はないだろうか。というので2人が地図で調べ、*Swanee* 即ち *Swa-nee* と望み通りの2綴りの名を見つけ *That's it exactly.* ということになったのであります。

何回も言いますがけれども、彼は strength も stamina も stability もない。これはもうどうしようもないんですよ、男として。(笑) Self control ができないし、運命の開拓もできない。ついに separation from Jane for several months, それで酒を飲みだしました。solace in alcohol です。55年に parents が死ぬ。尊敬してい

たお母さんも死んだ。母を Madonna を拝むように拝んだほどでした。1856年には兄が死に、暗黒の日が近づいた。ちょうどその頃義兄にあたる、お姉さんのお婿さんが、大統領に立候補した。それが James Buchanan という Democrat でした。彼は得意の歌を歌って選挙運動に参加したのであります。Buchanan は当選、第15代大統領になりました。しかしながら Stephen の生活は好転しませんでした。

1860年は turning point でした。すなわち *Old Black Joe* で瀕死の白鳥にも比すべき彼の瀕死の genius を歌いました。過ぎゆく青春、愛する者との別れ、生活の不如意に人の世の衰しさを切感し、己が行く末をはかなんだ彼がこの歌に彷彿としています。若々しかった彼でしたが、相次ぐ不幸には勝てなかったのです。

1860年から64年は実に気の毒な経済生活でした。New York の生活は苦しかった。何回も言うようですが、彼の性格には人からの同情を期待する依存心がありました。家族から友だちからいつでも傍らにいて同情してもらい、理解してくれる家族や友だちがほしいという性格の人がありますね。彼はそういうタイプでした。作曲は続けていたけれども mediocre な光のない、ひらめきのない、平凡なものばかりになっていきました。日曜学校の hymns を作り、美しい sentiments がその中に歌われたが、その poetry なり、その music は実に取るに足らぬものになっていったのであります。深酒でうさを晴らす日が重なりました。が、その中で生涯の最後の spark を示すものの如く *Beautiful Dreamer* を作りました。若かりし日の今1度来たれかしと希う気持ちが盛られている歌です。そのあと New York の Bowery の室で怪我、Bellevue Hospital 入院、その木賃宿のような宿で38を一期として淋しく眠ったのであります。

しかし、ここに忘れられないのは、死後 Foster のポケットから38セントの金が出てきました。大作曲家の最後としてはあまりにもわびしいことでした。しかしながらその取るに足らない銭と共に紙切れが一つありました。“Dear friends and gentle hearts”と書いてあるのです。愛する友だちよ、やさしき人々よ。恐らくその気持ちをもって作品を考えていたのでありましょう。意味のあることばであります。“Dear friends and gentle hearts.” 彼のどの作品もそう呼びかけているようであります。

アメリカ文学の歴史を見ましても Foster のことはあまり書いてありません。2行か3行です。すなわち、彼は song writer であって、poet であるとはいえないのでしよう。しかしながらこの song の作者としての Thomas

Campion, Robert Burns が詩人である以上 Foster が詩人でないとはいえないであります。

鐘が鳴りましたけれどももう 1, 2 分いただきます。Foster の時代をふりかえっておきたいのです。彼の生まれた1826年は Hugo, Heine, Walter Scott が盛んにいろいろ書いていた時代であります。あるいは Carlyle が *Essay on Burns* を書き、イブセンやトルストイの生まれたのが28年です。ゲーテも活躍していたころです。Shelly とか Newman とか Lamb とか Browning の頃です。35年には福沢諭吉が生まれております。36年には Emerson が生まれ、36年には Harvard 大学が創立され、ロンドン大学のできたのも同じ年でした。37年には Queen Victoria が即位しました。38年には汽船が初めて大西洋を渡りました。緒方洪庵が大坂で開業いたしました。50年には Wordsworth が死に、51年には Shelley が死にました。52年にはあの Stowe 夫人の *Uncle Tom's Cabin* が出ています。ベリーが浦賀に来たのは1853年です。56年、安政3年は二宮尊徳の死んだ年です。Foster は61年から64年、最後の3, 4年はニューヨークにおったが、American Civil War が61年から65年まで続いたわけですから、南北戦争最中に死んだことになります。彼の死んだ年は64年元治元年です。それが、長州征伐の年です。そういうような日本及びヨーロッパの時代背景を考えるとおもしろい。一番大きい背景はやはり南北戦争であります。それを背景として Foster は生きた人であったのであります。

結びとして Foster を調べて二つのことを感じます。一つは芸術家にありそうなことでありますけれども、経済的な、実際的な talent が、欠けておったということの気の毒さ、いいかえるならば生活の balance を保てなかった人の tragedy であります。それからもう一つは、彼の生涯を見て感ずることは彼は非常に善人であったということです。貧乏をかこったり、奥さんとそう仲よくなかったり、その他人生の辛惨を嘗めていて少しも恨みごとを言っていない。しかも Dear friends and gentle hearts と呼びかけて人々を眺めておった人でした。なかなかできないことだと思います。

ここへ持ってきているのは音楽家の津川主一さんの書いた音楽文庫であります。「フォスターの生涯」、興味を持つ人はこういう本を買って読んだらよい。あるいは *Song of Stephen Foster* という本もあります。こういうようなものでまた大きな本もあるようですが、勉強していただきたいと思ひます。

それからさらに最初申したように私は Foster をやった序でに、*Our English Songs* の中にどれだけ英文学

が入っているであろうかと調べました。これがプリントの第4であります。

1. T. H. Bayly (1797—1839)  
*Long, Long Ago* I : 37.
2. Tennyson (1809—1892)  
*Sweet and Low* I : 39.
3. John Howard Payne (1792—1852)  
*Home Sweet Home* II : 7.  
*Sweet Genevieve* II : 55.
4. Katherine Lee Bates (1859—1929)  
*America the Beautiful* II : 20.
5. James A. Bland (1854—1911)  
*Carry Me Back to Old Virginny* II : 27.
6. Alice Hawthorne (1827—1902)  
*Listen to the Mockingbird* II : 38.
7. George Leybourne (d. 1884)  
*The Man on the Flying Trapeze* II : 40.
8. Eben F. Rexford (1848—1916)  
*Silver Threads among the Gold* II : 47.
9. Thomas Moore (1779—1852)  
*The Last Rose of Summer* II : 71.
10. George Cooper (1838—1927)  
*Beautiful Isle of the Sea* II : 78.
11. Ben Jonson (1572—1637)  
*To Celia* II : 81.
12. Harold Edwin Boulton (1859—1935)  
*All through the Night* II : 84.
13. Robert Burns (1759—1796)  
*Auld Lang Syne* II : 85.

こういうようにこの *Our English Songs* にはかなり多くの英文学詩人が載っております。題して *Our English Songs: a Literary View* という所以です。この歌集が音楽の本であるというだけでなく、英文学のそういう masterpiece の本であるというような、文学的な立場からもこれを勉強してみるとまた興味のあることで、諸君が、音楽の方から研究することもいいし、文学として研究することもいい。こういうようにしてこの *Our English Songs* を勉強する仕方があったということを知っていただきたいのです。私の少年に結びついた「花よりもめでにし」が原点となり、その内容とその作者、それから歌集中の他の作品という風に進んでいく。どうか諸君がこのセミナーの間にそういうような1つの動機づけに恵まれるように願っています。

(ELEC 専務理事)

## 実験科学と野外科学



國 弘 正 雄

私、最近、お月様へ行くという話に若干関連を持たされて、皆さんすでにご案内の、まことに恥ずかしいさまをさらしたのですが、私、初めからお月様の話とはとてもではないけれども私の任ではないからこればかりはごかんべんをということで、実は山梨県の清里というところに2週間ほど逃げておりました。(笑) どうやら引きずり込まれないで済むだろうと楽観をしておったのですけれども、長距離電話を何回もいただいたりしているうちに、とうとうだまされてああいうさまをさらしたわけです。あるいは皆さんご興味がおりかと思しますので、若干話のまくらにもなることですからアポロのことについてお話をさせていただこうと思います。

大体、この世のものならぬ声がお月様から聞こえてくるのです。私は霊媒ではないので、あの世の声を日本語に直すなどというのは、まっぴらごめんだということ、NHKの親しい友人にも何回か言っておったわけです。この世の声であれば何とか横のものをたてにすることもできるけれども、お月様から37万キロも離れて飛んでくる声は私にはとてもわかりませんということをおし上げておったのですが、まあ事志とたがいましてああいうところに引っぱり出されてしまいました。

まず第1に、とにかく聞こえないんです。雑音がザッとこうやってまいりまして、雑音の間を縫ってこだまかなんぞのようにわずかに英語らしいものが聞こえてくるという、非常に物理的な条件の悪いことでした。これはおそらく皆さんもおわかり願えるだろうと思うのです。

それからもう1つは、systems engineering というようなことをアメリカで最近よく申しまして、今度のお月様の成功もまさにシステム工学の勝利だということが言われておるわけです。このシステム工学というのは、世の中のありとあらゆる学問、専門分野、方法、アプローチといったようなもののいわば synthesis (統合) であります。たとえばロケット工学の専門家というのは当然話に入ってまいります。あるいは燃料の専門家も当然これに入ります。あるいは宇宙飛行士の健康であると

か、たとえば脈搏が何ぼで、心臓の鼓動が何ぼである、まあ脈搏と鼓動というのは同じことなのかもしれませんが、事ほどさように私は無知なのですけれども、(笑) まあとにかくそういうようなものが関連してきますから当然生理学といったような学問、あるいは医学のようなものも入ってきます。あるいは当然気象学とか天文学というような学問が入ってきます。お月様の上に月地震計というようなものを置いたそうですけれども、そういったことから地震学であるとか、あるいは地球物理学というような学問も当然これに参画してきます。あるいは、月の上にある石がどういふ石であるかということで岩石学などというわれわれとはあまり縁のないような分野が入ってきまして、私もあわてて、玄武岩というのは英語では何というのか、これは Basalt というのだということをお事前に覚えたような始末でした。ところが月の上におりてまいりますと、聞こえてくるのはバイオタイトということばでした。何とかタイトというのはどうも石に関係のあるらしいという程度の常識は私幸いに持っておりました。昔アメリカにおりましたときに、炭坑であるとか、あるいは金属鉱山をたくさんくぐりまして、おそらく40か所ぐらいい山をくぐった経験があります。そんなことが若干幸いをして、何とかタイトというのは石のことなんだという程度の知識はもっておりました。ところがバイオタイトというのが何であるか、そこまでは私ご存じなかったのです。(笑) しかたがないからバイオタイトと言ったわけです。そうしたら出席しておられる岩石学の専門家の間でどよめきが起こりまして、私はおそらく何か間違ったことを言ったに違いない。もう初めから defeatism ですから、(笑) 初めから敗戦気分および厭戦気分濃厚のいくさでしたから、どうせ私が間違ったことを言ったにきまっている、どうせ私が悪いのよという感じで(笑) しょうがないからあとで岩石学の専門家に伺ってみると、私が言ったバイオタイトというのはいいのだそうです。何か黒雲母とか何とかいうのだそうですけれども、ところがこのバイオタイトという鉱物が地

球の上ではなくて月の上、しかも玄武岩の中にまじって存在をするということは、岩石学者にとっては学問的に大きな意味のあることなんだそうです。それで皆さんがどよめいたということが、あとになってわかったわけです。しかしこちらは知らぬが仏でありまして、バイオタイトが何であるかも知らないし、ましてやバイオタイトというものが月の上にあるということがたいへんに大きな学問的な論争点になり得るのだということは知る由もなかったのです。そういうようなわけで、systems engineering というものの1つの特徴として、ありとあらゆる学問、諸学の総合であるという面が非常に濃厚にあったわけです。そういうわけでして、つまりわれわれのことばで申しますと interdisciplinary と言います。これに学際という訳語をあてておられる方もあります。国際関係というときの際、国の間ですから国際関係ですが、学問と学問の間ですから学際だということでしょうね。つまり学際的なアプローチの成果がお月様への着陸であった。この学際的なものの重圧がいわば選択的にわれわれ同時通訳者にのしかかってきたのです。つまり番組にゲストとして出席しておられる評論家とか専門家というのは、岩石学の専門家は岩石のことだけ気にしていればいいわけです。バソルトのところバイオタイトがあるかないかということだけを関心の対象にしていればいい。燃料の話は一切われわれ関係せず馬でいいわけです。宇宙医学の専門家は石のことまで関心をお持ちになる必要はない。したがってそれぞれの専門家はそれぞれの分野だけに関心を持っておられればよかったのですが、われわれの立場となると何から何まで、森羅万象一切がっさいをとにかく何とか聞こうと思ったわけです。その志たるやまことに壮とするに足りたわけですが、しかしそれは事志とたがったというのが実情でした。そういうむずかしさというのがありました。

それからもう1つは、これまた systems engineering の1つの特徴ですけれども、物事をできるだけ記号化していく、あるいは数字化していくという傾向が強いわけです。電子計算機を縦横に使っているわけです。あの宇宙旅行というのも、もしくりに Electronic Data Processing (EDP) がうまく機能しなかったとすれば、とてもあの成功はおぼつかなかったに違いない。文字どおり電子計算機の勝利であります。電子計算機というのは非常に非情なものです。したがってわれわれの持つ情感であるとか、人間的な心の問題というようなものは一切これを捨象してしまいます。すべてを記号化し、すべてを数字化するわけですね。したがってこの記号のたぐい、数字のたぐい、暗号のようなものが次々に出て参りまし

た。暗号解読をやらされているのではないかと思ったり暗号みたいなのが出てきました。たとえば1つの例ですけれども、着水直後によく出てきたことばに MQF ということばがありました。これは頭文字です。略語です。私、ためにしに何人かの英米人に、君MQF って知っているかといって確かめたわけです。きょうも久しぶりで British Council のビックレー博士という方にお会いしましたので、MQF って知ってますかと尋ねました。知らない、ああばくは知ってるよ(笑) と言ってNHKのかたきを British Council でとってきたようなわけです。MQF というのは Mobile Quarantine Facility (移動隔離室) というのです。宇宙飛行士が中に入れられたまま外に出してもらえないでガタガタやっている、あれがMQFです。あるいはまたPBIであるとか、LOI だとか、月面下降準備というのがLOI といったんだと思いますが、とにかくそういうたぐいの、絶対にどの字引にもものっていないような略語が無数に顔を出しました。私も清里の実業人ITCセミナーが終わって宇宙旅行が始まるまで1日ぐらいしかなかったの、あまり勉強もできなかったのですけれども、かなわぬまでも一太刀つかつまるうということで、glossary などを用意してもらったのがありましたからそれを引いて、MQF は移動隔離室なんて覚えたのですけれども、しかしなかなか、いざ話が始めると記憶がさだかではありませんで、何を言っているかよくはわからないわけですからたいへんに苦勞をいたしました。そういう略語化、記号化、数字化という、これが今度の電子計算機というものを使っているということからくる1つの大きな特色であったと考えるのです。われわれにとって全く意味のないような数字が出てくるのです。000656などというのが出てきます。それは宇宙飛行士にとってはたいへんに意味のあることらしいのです。あるいはヒューストンにとって意味のあることらしいのです。当然目の前に何か計器がおいであるわけですから、そこに000656というような数字が出てくると、それはもうそれなりに非常に大きな意味を represent しているわけですね。ところがわれわれは全くしろうとの悲しき、目の前に機械もありませんし、その数字の持つ意味がさだかではないのです。あまりしゃくにさわるから、000566を、合計すると17になるような数字を言っておりますと言うか、(笑) それとも 000656 ただし順序不同なんていうことを言ってやろうと思ったぐらいに腹が立ちました。(笑) これは実はたいへんな打ち明け話でありまして、どうぞいまここで申し上げたことはひとつオフレコに願いたいと思います。(笑)

そういうことを経験したわけですけれども、その経験

## ■特 集

を通して私つくづくと感じましたことが2つあります。これは英語を教えておられる先生方にもあるいはご関係があるのではないかと申し上げるわけですが、その1つは、限界状況で英語を聞くということ、外国語を聞くということがどれほどむずかしいかということでありまして、限界状況といえればあれぐらい限界状況はないと思うのです。何しろこの世のものならぬ声ですから限界状況的、まさに限界状況の中でも最も限界状況的な限界状況であったわけです。この限界状況のもとで英語を聞き取るということがどれほど至難なことであるかということを感じました。実は清里のゼミナールでも、私似たようなことを言っておりました。英語を聞くことがどうもむずかしくて困るのですけれどもどうしたらいいでしょうか、というお尋ねに対して私は、実は私も同感なんです、聞き取るということがこんなにむずかしいものだというのを私もほんとうに痛感しておりますということを、そのご質問者に申し上げたのですが、そのときに私は2つの例を引きました。

1つは、実は私が昔アメリカにおりましたときに、いまでもそうですけれども、飛行機がたいへんにこわいのです。いわゆる高所恐怖症みたいなものがあるのです。にもかかわらずしごとの関係でたえず飛行機に乗らざるを得ないということでたいへんに苦悩をして、何とか飛行機に対する恐怖心を取り除く方法はないものだろうか、いろいろ友だちに相談をして、やはり積極的に、positive thinking とよくアメリカで申しますが、このpositive thinking で恐怖感というものを克服していくにはないということになりました。そこで私飛行機の運転を習い始めたのです。(笑) 飛行機に乗るのがこわいからこそ習い始めたわけです。結局3回ぐらいのレッスンでやめてしまった。(笑) そのやめてしまった理由をこれから申し上げるわけですが、もちろん最初の1、2回ですから教官が隣についてくれるわけです。教官がついてくれていて、いろいろ地上の管制官からの指示があって、そしてそれによって目の前のいろいろな機械を動かしたり、あるいは目盛りをはかったり見たりして判断を行なうわけです。ところがその地上からの英語の指示というのが実はよく聞き取れないのです。これはもちろん、その日の空中状況とか、いろいろなことにもよるのだらうと思います。私、専門的なことはよくわかりませんが、しかし実に聞き取れないわけです。そうむずかしいことを言っているはずはないのですけれども、にもかかわらず私の耳にはその英語というのが地上におけるがように、あるいは対面的な会話の場合と違ってなかなか聞き取れない。そのうちにおそろしく

なってきました。ふだん教官が隣に坐ってくれていてまづは心は安定しているときはいいんです。まあ落っこちることはないだらうと思っておれます。それにしてもたとえば空中状態が悪いとか何とかいう場合には、なかなか聞きとれない。こうまで英語が聞き取れないとすると、さて自分一人で操縦桿を握ってしかも何かどこかそこから煙が出てくるとか、(笑) 何かエンジンの調子がコトコト音がするというような、いわゆる悪い状況になった場合には当然のことながら平常心を失うわけですから、ふだんでも聞き取れないものがよけい聞き取れなくなるに違いない。こんなことをしておいたらこれは明らかに一命を損するに違いない(笑) というふうに思いまして3回ぐらいでレッスンをやめてしまいました。したがっていまだに飛行機の運転はできないのです。そういう限界状況を私その質問者に説明をしました。英語というのはほんとうに聞き取ることはむずかしいものだというのを申し上げたのです。

同じような経験は、実はさっき炭坑の話をちょっと申し上げましたけれども、この炭坑であるとか、あるいは金属鉱山にもぐったときに人車というのに乗つけられるわけです。トロッコです。英語ではこれを man trip といっておりますが、この man trip に乗ってアメリカ人の炭坑夫がそばにいて操作しているわけです。地上との間に絶えず交信が行なわれているわけです。two-way の communication が行なわれているわけですね。地下ですからたいへんにまた限界状況でありまして、音の聞こえ方は悪いのです。ワワワワという音が聞こえて、かすかにそれにまじって英語が聞こえてくるわけです。ところがまたその英語がわからない。アメリカの炭坑につとめている人の多くは、たとえば Wales 系、つまり Welsh であると言われておりまして、ウェールズ人というのは一風独特のウェールズなまりをしゃべるのです。現にウェールズそのものに行くとゲーリック系のウェールズ語という全然英語とは違ったことばをしゃべっております。アメリカのウェールズ人というのは炭坑地帯に多くもぐったわけですが、このウェールズなまりの英語をしゃべる。これがまた非常に聞き取りにくいということもあったのでしょ。それから炭坑の中のいろいろな具体的なものの名前であるとか、いろいろな約束事ということに私が通じていないということもあるだらうと思います。しかしそれよりも何よりも、とにかく上から聞こえてくる、あるいはこっちから地上に対して言っている英語がしかとはわからないのです。そういうような例を私申し上げて、実は限界状況で英語を聞き取るということは、これはもうわれわれ外国人として英語を習った

人間にとってはほとんど不可能に近いのではないか、事ほどきようにむずかしいのだということを申し上げたのです。いまでもその信念は変わっておりません。むしろアポロのおかげでその信念がさらに強められたと申し上げるべきだろうと思います。やはり子守歌を聞いて育ったことばでないとはほんとうのところは聞き取れないという気がしてならないのです。よく電車などに坐っていて、たとえばかなり離れたところで日本人が2人ぐらいで話をしている。もちろん私のところまで聞こえてこないような小さな声で話をしている。ときどき風か何かに乗って片言隻語は聞こえてくるような場合でも、口の動き、私は別に読唇術を解しませんけれども、にもかかわらず口の動き方とか、あるいは風に乗ってくる片言隻語で大体何の話をしているかは聞くとともにしに聞こえるのです。これが母国語のありがたさだろうと思います。ところが一たん外国語になると、聞くとともにしに聞こえるということはまずありません。聞こうと思って(笑)全身をこれ耳にして、be all ears という英語の idiom がありますが、全身をこれ耳にして聞こうとして努力して聞かなければ、ただ何となしにポヤッと聞いて聞こえてくるというたぐいのものではない。これがおそらく私、子守歌を聞いて育った母国語と、外国語として意識的に acquire したことばとの1つの大きな相違ではないかという気がします。

そこで私思いますのは、よく世間には、たとえば英語を読むことが一番やさしくて、書くことがその次にむずかしくて、話すことが1番むずかしいのだということをおっしゃる方があります。英語を読むことは読めるけれども、しかしどうも会話となると、ということ言うのが日本の通り相場になっております。ただ、福原麟太郎先生は全く逆のことを言っておられる。私も全く福原先生に同感です。福原先生は、英語を読むことが一番むずかしいのだと、その次に書くことがやさしくて、一番やさしいのは話すことだということをおっしゃられます。私も同感なのです。つまり読むということは、これはいろいろな意味でむずかしいと思うのですけれども、われわれが読む程度のことについていうのは、「私は朝5時に起きました」という話ばかりを読んでいるわけではありません。かなり知的な内容のあるものを読みたいと思い、また現に読んでいるわけです。それが文学書である場合もありましょうし、語学の研究書である場合もありましょうし、あるいは私のように社会科学をやっている者にとりましては社会科学関係のものであったり、思想書であったり、いろいろあるだろうと思いますが、とにかく相当程度の高度の内容のあるものを読むわけです。ところが書く場

合にはわれわれ読める程度のもを書こうなどという大それたことは考えないのです。ラッセルが読めるからといってラッセルと同じような英語を書いてやろうなどということはよほどうぬぼれの強い人でもない限りは思わないわけですね。ましてやラッセルと同じように話そうなどということ、あの程度の、あのレベルの英語、彼が一生懸命に苦心惨たんの上つくった見事な文章ほどの英語をさっしやべってやろうなどと思ったところで、それはできない相談であることは火を見るよりも明らかです。したがってわれわれが話そうと思う内容というのはレベルが低いのです。雨の降る日は天気が悪いなどということ(笑)まずはちゃんと外国人に聞こえるように言えばまず能事終わり、それで一安心、ああおれの英語も通じたものだと思って安心をする。ところが、雨の降る日は天気が悪いとか、犬が東向けば尾は西というふうな英語の文章をわれわれ一生懸命になって読もうとは思わない。やはり私はその意味において英語を読むことが一番むずかしいと言われた福原先生のことばは非常に大きなポイントをついていると思うのです。それと同じような意味で話すことのほうがやさしいと思います。聞くことはむずかしい。とくに限界状況において英語を聞くということがどれほどむずかしいかということをお私いまあらたに痛感しています。

そこで私感じました第2番目のことに話を移らしていただきたいのですが、英語を聞くということに話をしほりますと、どうもわれわれ英語を聞く勉強する場合に、あまりにも非限界状況的な状況で聞けたらそれでいいんだと思っていはいすまいかということです。これはもう少し具体的に申しますと、たとえばラポであるとか、あるいはテープであるとかカセットであるとかいうものが最近市場にはらんをしております。私はどちらかという機械に弱いものですから、ああいうものに対しては原則として白い目を向けるということにしているのですけれども、(笑)もちろんカセットとかテープとかリッパフォンのレコードであるとか、そういったものはそれなりにたいへんけっこうなものですし、きわめて有用なものであることは言を俟ちません。私もその効用を否定するものではありません。しかしながらあの種のものというのはしょせんは私は生きた英語ではないと思う。かん詰めの英語です。かん詰めのサケは海に泳いでいるサケと同じではないということをお申し上げたいのです。(笑)つまりかん詰めのサケがイコール海に泳いでいるサケだと思われたら大きな間違いである。しょせんかん詰めはかん詰めでしかないということをおわれわれもう少し自覚していいのではないか。したがってもちろんテープであ

## ■特 集

るとかああいうものがわれわれの基礎能力を涵養する上に大きく役に立ってくれるということは私も否定はしません。大きな効用を持っておるとことを信じております。しかしながらあれがすべてである、あれが実物であるというふうに考えたすればこれは大きな誤りと言わざるを得ない。われわれはすべからくもう少しその意味において生きた、かん詰めになる前の海で泳いでいる状態の英語というものにわれわれの耳をさらし、また口を使う機会を持つべきではないかという気がたいへんにするのです。

そのことに関連して私、実は野外科学のすすめなどというたいへんにジャーナリスティックで申しわけないのですが、野外科学をわれわれはもう少しやるべきだということを行っているのです。学問の発達史を若干ふり返ってみると、大体3つの範疇に分かれるのではないかと思うのです。実はこれは私の勉強している文化人類学の分野でたいへんに大きな仕事をされた東京工業大学の川喜田二郎さんがある論文で発表された説ですが、書齋科学、それから実験科学、野外科学、こういう3分法を川喜田教授はとっておられます。学問の発達史を少し回顧してみると、まず最初にありましたものは書齋科学であったというわけですね。書齋科学というものはどういうものであるかということ、まず第1にいわゆる古典です。長い歴史の荒波をくぐり抜けて後世に伝えられたいわゆる古典というもの、これに多くの基礎を置いた。そして論理の形態としては、いわゆる推論と申しますか、あるいは speculation と英語で申しますね。そういう論理的な積み重ねというものを基礎に置いておった。そしてその論理というのはどちらかというといわゆる演繹的な論理でした。帰納的な論理であるよりもむしろ演繹的な論理でした。何か1つの大きな命題をボンと設けて、そしてそれから論理が発展していくという意味での演繹論であったのです。こういったいわゆる書齋科学というものが、これは古代のギリシアであるとか、あるいは古代のローマであるとか、あるいは古代の中国であるとか、あるいは古代インドであるとかいうところにおいて非常に大きな発展をみたのです。たとえばギリシアに発達をした論理学であるとか、あるいはインドに発達をした因明、つまりこれはある種の心理学ですが、それであるとか、あるいは古代中国の儒教の精神であるとかいうようなものはいずれもいわば書齋科学の、あるいは思弁科学と言ってもいいと思います。思弁の、思惟の結果としてでき上がったものです。ところがだんだんと時がたつにつれていわゆる実験科学というものが出てきました。この実験科学の方法というのは要するに、いわゆる書齋の

中での思惟というか、あるいは古典に書かれてあるものを金科条条視してこれのみが絶対の真理であるというふうに信ずることではなくて、果たしてそうだろうか、果たして書物に書かれていることが実際に正しいのだろうかという疑問を抱くことから始まった科学です。この科学はむしろ思弁的であるよりは実験的でした。また哲学的であるよりは、metaphysical であるよりはむしろ形而下的、实际的、実証的なものでした。物理であるとか、あるいは化学であるとかといったような、いわゆる近代科学というものはこのような過程を経て発展してきたということが言えると思います。この実証性というもののゆえに書齋科学は実験科学の敵ではなくなってしまった。ですから最近では科学と申しますとすべてが実践科学、実験科学、実験科学イコール自然科学というようなまでに人々が思っているくらいに大きな業績をあげた。これは技術というものとも結びついて非常に大きな発展を特に西欧社会において遂げたのです。ところがよく考えてみるとこの実験科学というものにもまた非常に大きな限界があるということが言えはすまいかと思うのです。つまり実験科学、いわゆる実験室というものはこれはあくまでも人為的につくられた自然の一部であって、自然そのものの、自然界の自然ではありません。あくまでも人工的につくられた自然であって、野外的な自然ではないのです。しかも実験室の中における作業というものはいろいろな前提条件というものがああります。たとえば温度はこれこれにして、湿度はこれこれにして、そして何々をこれこれにした上でこういう結果が出るというのが、これが実験科学の方法です。ところがわれわれが実際に相手にしている自然界というものは、温度も一定でなければ湿度も一定でなければ、ありとあらゆるものが常にふだんに変化をしておる、そういう自然です。決していわゆる実験室的な自然、人為的な自然ではない。非常に多くの、可変数、英語でいうならば variables が絶えずふだんに変化しつつ自然的自然というもの、野外的自然というものが存在をしている。ですからいままでの実験科学的方法というものだけでは今日われわれがかかえている問題というものは一切解決できないことになってきます。たとえば公害問題、これを英語では public nuisance と言ったり、あるいはジャーナリスティックには blight と申しますが、この公害問題を1つ例にとっても、あるいは交通混雑 traffic congestion、口語的に言えば traffic jam と言ってもいいと思います。traffic jam の問題を1つとって、あるいはいまお互いたいへんいろいろと困難をかかえております大学問題、教育問題といったような具体的な問題を例にとった場合でも、

果たして書齋科学だけで用が足りるでありましょうか。われわれが過去の文献をどれほどひっくり返してみても、過去の哲人なり思想家なりの思想をどれほどひもといたとしても、われわれが今日直面している公害の問題、大学の問題というようなものは解決の方途を見出しがたいのです。私、ハーバード大学のデイビッド・リースマンという有名な社会科学者の「大学革命」という本を訳出し3か月ほど前に出版しました。おかげさまで各新聞その他の書評がたいへんにほめてくれまして、かなりの売れ行きを示しております。(笑)ただしこう申し上げたからといって先生方にそれをお買い下さいというわけではありません。広告をしているのでもありません。原著のタイトルは“The Academic Revolution”というのでありますが、あれを読みますと、今日われわれ日本がかかえている大学問題というものを解決する上にある意味のよすがは得られますけれども、しかしそれは決して直線的につながるものではない。一方、実験科学だけでわれわれのそういう問題が片づくでありましょうか。先ほども申し上げたように、われわれのかかえている自然というもの、野外というもの、自然的自然、野外的自然というものは実験室の中にとじ込めておくにはあまりにも可変数が多すぎる。あまりにも変転きわまりないものなのです。どうしてもわれわれはここで野外科学とでも呼ばれるべきものに出でいかざるを得ない、野に出でよということを私言わざるを得ないのであります。そして、問題のあるところへわれとわが身を投げ入れ、そこに飛び込んでいって、そこで汗水をたらして問題の解決にわれとわが身をぶつけるといふことでなければ、私は今日のわれわれの問題は解決しないのではないかと思うのです。現に今日の学問というものは盛んに野外に出ようとしております。ありとあらゆる既存の学問の専門分野というもののかきねをとりはらって、さっき申し上げた学際的というか、interdisciplinary アプローチによらざるを得ないというのが今日の学問的状況です。これは英語教育にとっても決して無縁ではありません。たとえば、たしか「英語教育」誌だったと思いますが、4、5か月前に、これからの英語教育という特集をした際に、英語教育というものに対して隣接の科学、たとえば国語学であるとか、言語学であるとか、文化人類学であるとか、言語心理学であるとかいったような隣接の科学分野がどれほど大きな貢献をなし得るかという点を強調しておりました。おそらく先生方お読みいただけたかと思うのですが、いわばそういう状態です。そこで私英語教育ということについていま申し上げたこの3つの3分法を当てはめてみたいのです。若干無理なこじつけに類する、牽

強付会であるというご批判を受けることにもなるかと思いますが、あえて私英語教育というもの、あるいは英語の学習ということとこの3分法とをくっつけてみたいと思うのです。

まず書齋科学です。これは一番簡単にわかるわけですね。たとえばわれわれは、もう汗牛充棟ただならぬほどの英語に関する書物あるいは論文のたくいを持っております。日本国内は申すにおよばず、イギリスであるとかアメリカであるとか、デンマークであるとか、オランダであるとか、ありとあらゆる国の英語学の文献、英語に関する資料をわれわれはほぼ手に入れることができます。いわく Sweet, いわく Jespersen, いわく Fries, いわく Chomsky, その名をいくらかでもあげることができるほどの数多くの文献をわれわれは持っている、それにかこまれております。ただここで私ぜひとも申し上げたいことはその文献、英語について書かれたもの、英語に関する研究書を読むこと自体が即英語そのものの勉強であるというお考えにお立ちにならないでほしいということです。つまり、Fries を読むのもけっこうです。私も読んだことがあります。Chomsky を読むこともたいへんけっこうだろーと思ひます。私はまだ読んだことがありません。どうもむずかしくて Chomsky というのは読めそうにないと思って敬遠をしておまして、まだ1回も読んだことがありません。話を1回聞いたことがありませんけれども、どうもむずかしくてわからない。まあ専門が違うと言えばそれまでのことですが、せめてわかりたいと思うのですけれどもわからない。Fries ぐらいになるとよくわかります。あるいは Jespersen なんかになるともっとわかります。何か非常に at home な親しい感じがします。しかしそれはとにかくとして、Fries を読み、あるいは Chomsky を読み、Jespersen をひもとくことが即英語の勉強であるともしてお考えになっているとすれば、私はそれは大きな誤りであるということをお知らせしたい。もちろん Fries や Chomsky を読むこと自体をやみくもに否定するものではありません。そういう文献がすでにあるわけですから、それは徹底的に利用しつくすにこしたことはないのです。しかし、ややもするとこれはきわめて失礼な言い方になろうかと思ひますけれども、私日本の英語を教えられる専門家にお会いしていろいろお話しを伺うと、ややもすると英語について書かれたものを読むことが即英語そのものの勉強であり、英語そのものの修業であるというふうに誤って考えられるのではないかという危惧を抱かざるを得ないので。書齋科学のみでは私は英語をみずからのものにするにはできないというかたい信念を持っております。

## ■特 集

では実験科学と英語をどのように当てはめることができるか。やや図式的に過ぎるかもしれませんが、一番手っとり早いのは実験室というものから想像される、たとえばラボであるとかテープレコーダーであるとか、カセットであるとか、ラジオであるとか、テレビであるとか、レコードであるとかいったようなものをこの範疇にまずは入れることができようかと思えます。しかしながらこれもまた先ほどもちょっと申し上げたような意味において人為的な自然である。野外的な自然ではない。自然的な自然ではない。あくまでもつくられた自然であって、このつくられた自然をもってほんとうの自然である、あそこに入っているつくられた英語、人為的に操作され手を加えられた英語、いわば一切の夾雑物をとり除いた蒸溜水的な英語をもってほんとうの英語であると思込まれたとしたら、これはちょうど私がアポロで泣いたように、アポロでつくづくと思知らされたように、私はほんとうの英語を知っていることにはならないと思えます。私はそこでどうしてもわれわれは野に出るべきだと、野に出でよということをあえて申し上げたいのです。

では一体、具体的に野に出るということはどういうことであるかというふうにおそらくお尋ねがあらうと思えます。私はこのように思えます。要するに野の英語というのはわれわれのまわりにかなりあるわけです。東京とか大阪というような大都会にあればなおさらのことです。あるいは先生方の中には地方の都市にお住まいの方も多いかと思えますが、地方都市においても今日においては昔と違いますから、そういう未加工の uncooked な英語というもの、調理される以前のなまの材料としての英語というものはまだあちこちに存在するのではないかという気がするのです。たとえば1つの具体的な例としてよく引かれるのが、FEN放送といったようなもの、あれなんかはまさになまもなまも英語の raw という形容詞が文字どおりのような未加工の英語だと思えます。きわめて加工度の低い英語です。少なくとも日本人向けに加工されてはいません。その中にはしたがって発音の点においておかしいといようなものも出てきます。どうもこれは Jones の発音辞典に出ている発音と違うとか、(笑) これは Jones の場合はあたりまえですが、あるいはアメリカでいえばケニオンのアメリカ語の発音辞典に出てこないとか、Webster の発音に出てくると違うとかいようなものが出てきます。often というのをオフトンと t を発音するといようなことはしょっちゅう出てきます。しかしそれが未加工のほんとうのなまの英語なんだということをぜひご承知おきいただき

いということを私は申し上げたい。あるいは映画であるとか、あるいはテレビのいろいろな、たとえば“アイ・ラブ・ルーシー”ですか、あれなぞはいまは吹きかえになっちゃっているのですからね。あるいはNHKでやっている音楽番組がありますね、そのほか民放でも何かそういうものがたくさんあると思うのです。そういったようなものにやはりできるだけご自身を expose なさる、さらすということが私は1番大切だという気がします。あるいは外人の宣教師がやっているバイブルクラスというものが地方の都市においてもあるかもしれません。あるいは私実は8月2日に徳島県に参りまして、徳島県の阿波池田というところでゼミがあってそこに伺うのですけれども、そのゼミでびっくりしたのは阿波池田というようなかかり地方の小さな都市にオーストラリア人が1人とアメリカ人が2人か3人いるらしいのです。そういう人たちを informant として連れてきて実際に話をするといようなことをやるわけですが、この中に阿波池田のご出身の方がおられるとたいへん失礼ですけれども、阿波池田というようなかかり都市にすら英語を母国語とする人が4人近くも住んでいるとすれば、かなり全国津々浦に本国人の数がうまく行きわたっているといふふうに考えても(笑) そう誤りではないのではないかと思うのです。

やはりそういういわばなまの材料に取り組んでいって、そこで汗水をたらして、その中から帰納的に何か1つの法則なり、あるいはその現象の背後にあるかもしれない理論というものをさがしていくというアプローチ、そういう姿勢が私はやはり英語という生きたことばを扱われわれお互いのとるべき姿勢ではないかという気がしてならないのです。もちろんさっきも申し上げたように、私はラボを否定するものではありません。実験科学の成果はこれを十分に利用したらいいと思えます。書齋科学の成果についてもまた同様です。しかし書齋科学と実験科学の成果をもって野外的自然、自然的自然に代え得るといふふうにお考えになったとすれば、これは大きな誤謬であるといふことをあえて断言いたします。

(御茶水女子大学講師)



## *The Textbook, Help or Hindrance*

Hugh Brown

Two or three years ago when I spoke at an ELEC seminar I gave a lecture which I called '英語教育残酷物語.' In other words, the story of my trying to teach English in Japan. Tonight I want to give the '続英語教育残酷物語.' I will change the title a little and will call it '英語教科書残酷物語' or 'The Cruel Story of English Textbooks in Japan.' I have been teaching English in Japan for a long time, and like you I have been teaching in Japanese schools.

But until about three years ago I was just a teacher, and as I taught in Japan I always felt one of the biggest problems of teaching English in Japan was the textbook. I had used many textbooks, and I was always complaining about my textbook as many Japanese teachers are. But about three or four years ago, one of the textbook publishing companies in Japan asked me and another foreigner to write a textbook for them. So for the first time I was involved in writing a textbook. I became involved in the problem of preparing a textbook for Japanese junior high schools, and this gave me a new understanding of the problems of teaching English in Japanese 中学校. So, I would like to tell you a little of my experience in trying to write a textbook for Japanese 中学校.

I think most teachers don't understand the difficulty of writing a textbook. We all use our textbook. Most of us complain about our textbook. But we don't realize how difficult it is to produce a textbook. I know when I was a student in school I never understood what was involved in a textbook. But writing a textbook is a very complicated process. So I would like to tell you about textbooks, and the title I have chosen is "The

Textbook, Help or Hindrance." Because the textbook can be the teacher's greatest help or can be his greatest hindrance in teaching English.

I think the two most important things in English teaching are the teacher and the textbook. You are the teacher. I am the teacher. The other thing is the textbook. And so I want to talk to you about our textbook tonight. The textbook can be the teacher's greatest help. Or the textbook can be his greatest hindrance, the biggest 'さまたげ' that the teacher has in teaching English.

Why is the textbook so important? Can't we teach English without a textbook? If we know English, can't we just walk in to the classroom and teach English? Some people think this is true. One of the problems that a foreigner has in Japan is that people think that just because you are a native speaker you can teach English. Many times when I have been to visit some school, they said "Ah, Brown 先生, どうぞ, please go teach." No preparation, just walk into the classroom and speak. Because you are a native speaker, you can teach English.

Of course this is not true. Every native speaker of English is not a good teacher of English. You cannot teach English just because you can speak English. How many of you feel you could teach Japanese? Of course you are all native speakers of Japanese. But suppose somebody says, "Here is a classroom of American high school students. Walk in and teach Japanese." How would you feel? Yet many people have said this to me. Just walk in to the classroom and teach English. You speak English. Teach English. But it is not that simple. We English teachers must teach something,

## ■特 集

and so we need a textbook or some kind of text material. And so the textbooks become very important. I think the teacher is most important in teaching English, but the textbook is second.

Why is the textbook so important? The textbook is important for three reasons. First of all, the textbook presents the language which the students learn. If the textbook presents real English, the student learns real English. If the textbook presents unnatural English, old English, strange English, then the students will learn strange English. Since the Japanese student learns English in Japan, his main experience of English is his textbook, and the textbook is a kind of Bible. The textbook is a kind of God. What is right, is what in my textbook. And so what the student sees in his textbook, especially the 中学生, junior high school student, is what he thinks English is. Therefore the English in the junior high school textbook is very important. If we present some strange, old eighteenth century English, the student believes that this is English.

Unfortunately many textbooks are still not presenting real English. They present the English which the author learned when he was a student. Now for some reason, in Japan textbooks seem to be written by retired university teachers. In Japan teachers have to retire rather early, and so they have to make some money after they retire. And so they open 英語学校 or they write a textbook. And they may have studied English in 1873, and so they write the English they learned in 1873. And unfortunately this is not the English which is being used today.

If a textbook does not present real English it gives the student a false idea of English. Many people have some idea of English that they learned in their textbook in junior high school, in senior high school, in university. But it isn't true English. It isn't English as it is spoken today. I have a friend who teaches in the national university of a certain prefecture, and he once showed me the entrance examination for that university. It had some English in which the passage to be translated said, "Get thee hence and go unto" so and so.

Well, this is perhaps what Shakespeare spoke, but it hasn't been spoken by native speakers for several hundred years. Maybe you learned this kind of English because it was in your English textbook. And if you did you have learned unnatural English *because* of your textbook.

So the textbook is very important because it gives the student an example of what English is. It gives the student his English. And if it doesn't give real English, it gives false English, unnatural English, or ancient English. But language changes. Most Japanese today don't say "ああ、さようござる" except in 侍 movies. So you don't teach that in school. The same thing is true with English textbooks. They must present English as it is today. That is one reason the textbook is so important. It must present the English which the student learns.

Another reason the textbook is so important is that the textbook provides the practice which the student gets in English. Or it *should* provide the practice. If it doesn't give real practice—if the student spends his time practicing something that doesn't help him learn English—then after he studies for three years in 中学校, three more years in 高等学校, four more years in 大学, he has studied English for ten years and he still can't read the newspaper. Much less can he speak English. He can't even *read* English freely.

So, the textbook should be the thing that gives the student practice in English that helps him learn to form the habits of English. But many textbooks don't give practice in English. They may give practice in translation. They may give practice in grammar rules. But they don't give practice in English. What's wrong with translation? It doesn't help learn English. Is it bad? Someone said translation is like washing the windows of the classroom. If you tell the students during 英語の時間, "Wash the windows of the classroom," that's not a bad thing. But it doesn't help them learn English. In many of the textbooks the things that they do are not bad, but they don't help the student learn English. They don't give practice in English, and so the student studies

three years, six years, ten years and he still hasn't learned English. He has to come to ELEC Institute to learn English. So the textbook is very important because it either gives effective practice which helps the student learn English or else it wastes the student's time and it is useless.

One more reason why textbook is important is that it is the teacher's assistant. In American schools now we often spoke about team teaching, where two or three teachers teach together. The textbook is a kind of team teaching. You teach and the textbook helps you. The textbook should help you teach English. But some textbooks don't. A good textbook will help you. It will take away much of your work. But a poor textbook will cause you much work. If the textbook is poor you must change it, you must add to it, you must rearrange it, you must work it over to make a good lesson.

Now I know some teachers just teach the textbook the way it is. But a good teacher wants to teach English, and with a poor textbook a good teacher must work very very hard. He must add many things, and he must change many things. Such a textbook doesn't help him. The textbook becomes something he must fight. He must work over the textbook, change it, add things here and there. A good textbook should help the teacher. It should give him what he needs. But unfortunately most textbook in Japan do not.

A textbook is very important for these three reasons. Because it gives the student the English which he thinks is real English—and it may not be. Because it gives the student the practice that helps him learn English,—but it may not help him learn English. And it gives the teacher his help in teaching—but it may cause him an extra work. So the textbook is very important. I think every one of us English teachers realize how important the textbook is. What should a textbook be? I want to tell you about textbooks, but let me start by telling what a textbook should be.

What should be in the textbook? First, what is English teaching? If we say it very simply—in one sentence—English teaching is making habits. Eng-

lish is a series of habits. A kind of behavior which is done as habits. So all of English teaching is making the habits which are called English. We can consider the teaching of English, as the making of the habits. We can say, “英語の学習は習慣の形成です”—English teaching is making habits.

How do we do it? Well, there are three main steps, in doing this. Different teachers have divided it in different ways. Palmer divided it into five steps. Twaddell divided it into five steps. But basically three things are involved. The first stage in learning English we might call meaning, that is, understanding. When you say this most people think of vocabulary meaning. This is not only vocabulary meaning. There is the meaning that comes from the contrast of different forms, the difference between “dog” and “dogs”. This is structural meaning “-s” means more than one. This is a kind of meaning also. This also has meaning. All of the meaning—the meaning of the form, the meaning of the pattern—is necessary. First, the student must understand these meanings.

In the second stage the student memorizes. He memorizes some examples of what he is going to learn. These are the so-called pattern sentences, or the basic sentences, or the basic text. And finally, after he mim-memed these, then he begins to change them. You use some term like selection or variation. There is a very good word, but a very technical word, “analogy”, which means to change from one form to the other. This involves substitution, transformation, all of these changes from one pattern to another.

So if you put learning English in terms of the kind of practice, it is comprehension, mim-mem, pattern practice. What does the textbook contain? A textbook must contain these three things. It must contain the meaning or comprehension, in other words, the presentation. It must present what you are going to teach in a situation that explains its meaning; the text material. Now I am not saying just textbook, but text material. It must present the new things to be taught in context, in a situation which may be a physical situation, it

## ■特 集

may be a linguistic situation. It must present the new thing in a way that helps to understand. Then it must help the student memorize some examples of that. So it must give you some kind of a basic text, some example sentences or pattern sentences. And then the material must give some chance to practice—drills or exercises which will help the student use the material. These are the three parts which all good texts have. These are the contents of the textbook. The presentation which helps you understand. The text which gives you examples of real language, and the practice—the pattern practice, the structural drills which helps to use the language and apply it.

In making these teaching materials certain principles are involved. These are true of teaching French to speakers of Russian, teaching Chinese to speakers of Spanish, or teaching English to speakers of Japanese. The basic principles are same for any language. These are the principles of language learning, but since we are all teachers of English to Japanese students I will take my examples from that.

The first thing is that the English we are teaching must come from English as it is used today. I mentioned this before. We call this usage. What is good English? It is the English used by the majority of the native speakers in their daily life. What decides good English? The American Ministry of Education? No. Thank God, American does not have a 文部省. And no one decides what is standard English. The best we can have is an average—what most people use. If most people use it, it is correct. If most people say "It's me", then "It's me" is good English. If most people say, "Who did you see?" then "Who did you see?" is good English. There is a standard for good English. But the standard is what the majority of educated speakers use. It isn't decided by the grammar teacher. It is not decided by Latin. It is decided by what most speakers use today in 1969. Remember, if your English is too old, the students you are teaching now will be using English not in the 1960s, but in the 1970s and in the 1980s. If you teach the English

which was used in 1940 it will be a little bit behind in 1970 or in 1980. If you teach Saito's grammar which was made in the 1800s, you will be a hundred years behind. So, the English we teach must be the English which is used today. This is what modern linguists are describing. We must look to modern linguists for the English that we teach. They tell us what the usage is today.

The next principle is to take this English which is used, analyze it and compare it with the language which is being taught. We analyze English, and if we are teaching Japanese students, we analyze Japanese and then compare the two languages. So the teaching depends on an analysis of modern English compared with the native language of the student, in our case Japanese. This will show us what we must teach. It will show us what the problems will be. It will show us where we must have the practice.

The next step, after we have decided what we are going to teach by this comparative analysis, is to decide the order in which to teach it. What shall we teach? In what order? What shall we teach first? What shall we teach second? This is called programming. You may have heard much about プログラム学習. Maybe you have. When I was teaching in a Japanese university I was surprised. I was teaching 英語教育法, and I said, "Now in this case we use programming. You know what that is?" The students all said, "What is プログラム学習?" And I found that most of the students in Japanese 教育学部 don't learn too much about programming. So I hope if you don't know something about this you will learn. All modern teachers should know something about programming. But by these principles we order the material in small steps in the way of easiest learning with student activity and so forth. Put the things to teach in the easiest teaching order. We teach this first, then this, then this. We make steps according to what is easy to teach. This is called programming.

Then when we decide what we are going to teach, we must bring out the contrasts of what we are going to teach. Language makes meaning

by contrast. So we must bring out the contrast of one form with another "Successive small steps of contrast" are the key. Because language shows meaning by contrasting is one form with another. Dog against dogs. "He is a doctor." against "Is he a doctor?" So these contrasts must be brought out. There are contrasts of form. There are contrasts of sound, and there are even contrasts of culture. In deciding the order in programming materials we must bring out the contrasts.

The next step is that in bringing in each new thing we must make it recur. If it comes first on page 6, it must come again on page 10, again on page 15. It must come again and again and again. Because we learn by review, review, review. One of the basic principles of teaching and learning is review, review, review. The more you do it, the better you remember. So we must make each thing come as many times as possible in the material.

The next thing is that teaching and the language we must also be teaching the culture. English comes out of the culture of the American and British people. It expresses the way they think, the way they feel, the way they act. So you cannot learn English without learning something about American or British culture. You can't have all the stories in your English textbook about things in Japan, because English expresses the life of the English speaking people. So the text material must come out of American or British or Australian or some English-speaking life. The text must be rooted in a culture. As you teach English you are teaching English culture. The two go together; you can't take them apart. Any person who comes to Japan must learn some Japanese if he wants to learn Japanese culture. And if he learns Japanese he must also learn some Japanese culture. The two things are together. And it is the same with English. And there are many other principles, of which these are only main ones.

When we learn words, for example, we don't teach vocabulary by itself. We teach vocabulary in structure. We teach vocabulary in sentences, because words have meaning in sentences. So all new vocabulary is introduced in some context.

And so on. Of many principles, these are main ones. The contents of the text that I have outlined above—the presentation, the text, the practice—are put together on these principles.

How do we make a textbook based on these principles? Well, ideally, if we could do it the way we want to, if we could have the '理想的' way of doing it, the first thing we would do would be make a program, or an outline, of what we want to teach. I want to teach first this, next this, next this. We would make a kind of syllabus, or outline, or program of the things to teach. I think the best way would be to base this on the structure of the language. That is, the point of each lesson is not teaching how to make a telephone call or how to buy a book. The point of each lesson is some structural point. And we line the steps of teaching up according to structure.

Then the next thing would be to put the things we want to teach into some living English sentences. We call this the corpus, or the body, of the text. I borrowed the word corpus from Dr. Fries. This is a text of living English which gives examples of these things we want to teach. This text brings out the contrast that you want to teach. First, we decide what point we want to teach. Then we have living English which is an example of these points.

The next step, if we could do it, would be to make a teaching script which would tell us how we would teach this text, or corpus. In another words, if possible, the teacher should walk into the class with a script, a 脚本. It will tell the teacher what he should say in teaching the lesson and what the student should say. Everything needed for practice would be there. Because the most important thing in teaching English is the practice. If you have fifty minutes to teach English, the most important thing is how much practice can be put in fifty minutes. And so the teaching script would tell you how to introduce, how to mim-mem, how to practice the patterns. It would give you an exact outline of what and how to practice.

I think the teaching script should be produced

before the textbook. This has not always been done. When we wrote our textbook we could not do it. We did not have time. The best way would be to plan the practice of each hour first, and then make the textbook according to it. So the first step should be to make the teaching script, the 脚本, which would tell how to present the material, how to drill it, how to practice it, how to make the variations, the selections. All would be in the teaching script, everything you do in one hour.

Then after that, based on that, you would make the student text. Because in one hour of practice, especially in 中学校, most of the practice is with your mouth and with your ears. The textbook gives you practice for your eyes and for your hands. So the textbook takes what you have practiced in class and gives you some extra practice. The textbook should not be the center of the class practice. The textbook should be the reinforcement of the class practice. What you have practiced in class you also practice with your eyes and your hands afterwards. So the student text should be based on a teaching script which gives you all the practice. Then finally all the extra things, the teaching aids, the charts, the tapes, the film strips, all the other things that could be used in practice.

So you see a textbook, or teaching materials, is not one little tiny thing. In Japan, the English textbook 英語(I), is one little tiny textbook. But text material should be much larger than this, should include much more. Now, this is what a textbook should be. Do we have this kind of textbook now? Let's just briefly consider what kind of textbooks have been made in Japan. When English began to be studied in Japan, the first people who made textbooks made the mistake of thinking that you could teach English to Japanese the same way you teach English in an American or English school. So the first textbooks were imitations of the Readers which were used in American or British schools. Even today you find many textbooks for Japanese 中学校 which are called "何何 Reader," But in a Japanese 学校 you don't need a reader. A reader is for teaching

reading and writing to native speakers who already know English.

In a Japanese 中学校, or in an Indonesian 中学校 you need a different kind of textbook to teach English as a foreign language. But that same misunderstanding still continues in some of the textbooks today. Three or four years ago one of the textbooks published by one of the biggest publishers in Japan, and which had the name of one of the most famous scholars of English in Japan as the author, began the first lesson like an American elementary school textbook. "A dog," "a tree," "a horse." This shows a complete misunderstanding of how to teach English.

You do not teach English to Japanese students the way you teach reading and writing to an American student. An American student or an English student who enters the first grade already knows English. He can speak English, he can understand English. He must only learn to read and write. But the textbook for teaching English as a foreign language is completely different. It is not a reader. But for years in Japan, even now in Japan, many textbooks still continue this old tradition. They try to imitate the textbooks for teaching in American elementary schools or British elementary schools. And so they are useless for teaching English as a foreign language. It has been very hard to get rid of this misunderstanding. It has been very hard to break this tradition.

But about two or three years ago, a Japanese company asked me and my friend to write a textbook. We thought, maybe the textbook will be used, and maybe it will not be. But we did not start off by asking what kind of textbook do we have. We did not look at old textbooks. We said, "If we are going to teach English in Japan today, what kind of textbook will be most useful according to the oral approach?" My friend had had a lot of experience in writing textbooks, and I had taught in a lot of Japanese 中学校. We put our experience together. And we came up with an idea.

We tried to think of the average Japanese teacher in some small school who is very weak in English,

because most of my experiences have not been in Tokyo. Of my eighteen years in Japan, I have spent more than fifteen years away from Tokyo teaching in an ordinary Japanese 中学校. So we decided not to use a reading lesson, like most Japanese textbooks, which have a story to read and then some questions. What was needed was practice every day. So we came up with one lesson, one page, one day, to make it very easy for the Japanese teacher to teach. We had one basic dialog which has the point to teach that day. This is the basic text.

Now, where does the presentation come from? In the student's text? No, it is the teacher's manual. It is very strange, but Japanese teachers don't like to take the teacher's manual into the classroom. So we had to make the teacher's manual look like the student's textbook. This is a kind of 'だまかし'. The teacher can hold this and the student thinks it is like his text. Because according to tradition the teacher's manual is the kind of 'とらの巻', and gives the translation. Actually it doesn't. Our teacher's manual only gives the teaching script, gives what you present in the classroom, what you practice and much extra pattern practice. It is all in the teachers manual. But if you make this manual into a big book the teachers are ashamed to take it into the classroom. So it was disguised to make it look like a student's book. And this the teacher's manual. The presentation is in here, and the mim-mem of the basic patterns are in here and the oral practice is in here. Then at the end the student opens his text and reads and writes. But the idea is for one main pattern each day, with an example in living English and then practice.

We ran into a lot of problems which I don't have time to tell you about. But I found out why textbooks in Japan are so bad. I always said, "Textbooks are so bad! Textbooks are so bad!" And I had read the introduction to *New Approach* which said they almost did not publish that book because they were limited so much. But I did not understand what they meant until we tried. Because in Japan all textbooks must be approved by 文部

省, the Ministry of Education. This presents problems not only in English textbooks, but in social studies textbooks and in all textbooks. There is now a case in court concerning a history textbook, challenging the need for textbook inspection. I hope this case breaks the 文部省 feudalistic tradition.

But a textbook to be used in Japanese school must first be approved by the Ministry of Education. This keeps you from testing the textbook first. In America, when a textbook is written, it is tested for two or three years and it is finally published. In Japan you can't teach with a book to test it until after it is published. This results in poorer textbooks.

We found many problems in trying to get our textbook approved. Some of the problems simply had to do with the printing. First they did not want us to use any color in the book. And then we were going to put "Lesson 24," the lesson number, over on the right corner where it would be very easy to find. But the Monbusho said, "No, you must put it over on the left side. Why? Because, according to tradition, the students stand up in the class and read, "Lesson 24". But of course we did not expect the student to read the number. That is just a help in finding the lesson. And you are not allowed to use color down on the lower part of the page. We wanted these exercises to be pretty in color. No, you cannot use color down there. It is not good for the textbook to be too attractive. The student might enjoy reading it! According to tradition in Japan education should be 精神的. You must beat your spirit down in your struggle to learn; you should not enjoy your study.

But these are just problems in the format. There were bigger ones in linguistic structure. For example, in Book One you must teach, "What a beautiful flower it is!" "How fast Jack runs!" This pattern is very uncommon in modern English. But you cannot teach tag questions—"He is a student, isn't he?", until Book Three. But this pattern is very common in modern English. So because of 文部省 regulations you cannot teach real English.

■特 集

The 文部省 keeps you from teaching what English really is. And if there were time, I could show you many examples.

Even in cultural things there were problems. I could not write a lesson which showed an American boy having a date with an American girl, because Japanese students are not supposed to have dates. Of course they do, but we can't talk about it. I couldn't write a lesson which said that American girls wear nylon stockings because Japanese students are not supposed to wear nylons. But apart from such little things, they did not want me to write a lesson about the racial problems in America, and yet the black-white problem is one of the biggest problems in America today. If you write about America you must tell what it is really like. But they did not want me to talk about it. Many other things, even in the cultural field, they did not want.

So we tried to write a textbook which we felt would be what textbook should be. It is not really a good textbook, but it's the best book that we can make now in Japan. So I must end by asking what can we do in Japan today? We can't have a textbook of the kind we should have. It is not possible. First, the 文部省 will not permit you to write a textbook the way you would like to write it. Secondly, even the kind of textbook you do write it is very hard to sell, because textbooks are not chosen according to the nature of textbook, but according to tradition, according to political connections, according to the friends that representatives of the publishers have in the local area, and so forth.

So what can we do? All we can do is use the textbook we've got. It may not be a good textbook. But I advise you to use the textbook you've got. Add to it. Don't be satisfied with it. Don't just teach your textbook. “教科書を教えるのではなく、教科書で教える,” as a friend of mine in Toyama prefecture always says. Don't teach the textbook. You are not teaching the textbook, you are teaching English. If your textbook is not good, change it, add to it, revise it. Secondly, keep working till you do get a good textbook. Don't be satisfied.

Keep on until you do get a good textbook. The 文部省 Course of Study has now been revised. It hasn't been changed very much. The basic problems haven't been changed. The number of vocabulary has been lessened, some of the things have been left out. I understand there are now no negative questions at all, and a few stupid things like that. But the basic problems still remain. So do not be satisfied. Keep fighting until you do get a good textbook.

Keep working with the textbook you have, adding to it, changing it, adjusting it. And keep fighting until you do get a good textbook that is easy to use, that is designed for the oral approach. This is what we tried to do, and I hope you will keep trying to do that too—by working with the textbook you have and by demanding a textbook that is good for teaching English. Your efforts will bring real, effective English teaching to Japan at last. Thank you.

(Chairman,  
Foreign Language Department,  
The American School in Japan)

☆ Though the people support the government the government should not support the people.

—Grover Cleveland

☆ Government, even in its best states, is but a necessary evil; in its worst state, an intolerable one.

—Thomas Pains

☆ “I always do my hardest work before breakfast.”

“What's that?”

“Getting up.”

☆ *Neighbor*: You say your son is only four, and he can spell his name backwards? What's his name?

*Proud parent*: Otto.

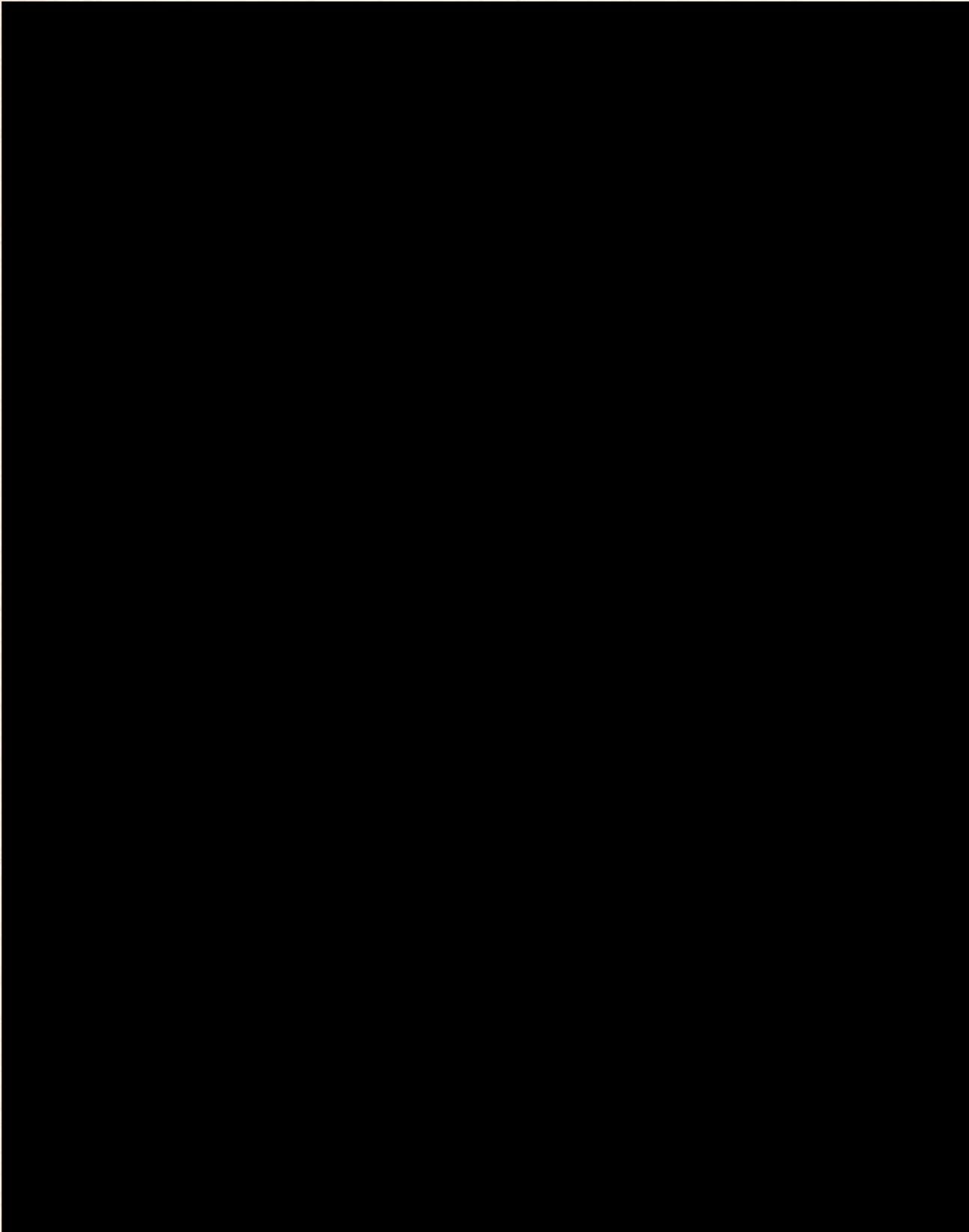
☆ *Overhead on the beach*: Mother, may I go for a swim?

“Certainly not, my dear, it's far too deep.”

“But Daddy is swimming.”

“Yes, dear, but he's insured.”









The Pocket  
Oxford  
Dictionary  
of Current English

Compiled by F. G. Fowler and H. W. Fowler; Fifth Edition, Revised by E. McIntosh; Etymologies Revised by G. W. S. Friedrichsen. Oxford at the Clarendon Press, 1969. (xxiv + 996pp. + Appendix 19pp. + A Supplement of Australian and New Zealand Words. 32pp. ¥900).

▶あらし CODの第5版が1963年に出版されて以来、PODの第5版の出るのが待たれていたが、いよいよこの8月にわれわれも手にすることができたことは喜びである。本書の改訂にはCOD<sup>5</sup>の時と同じMcIntoshと、語源にも前と同じFriedrichsenが当たっているが、McIntoshが途中で病気になったため、あとはO. E. D. 編集室のMrs. Pusey, Mrs. CoulsonとO. E. D. 新補遺の編集主任Mr. Burchfieldが引き受けたと序文にある。

改訂の要点として、序文にうたわれている事項は、上記責任者の問題

のほかに、*A Supplement of Australian and New Zealand Words* のことが第1で、つぎに、第4版(1942)以後の刷りに記載されているAddendaの単語を本文の見出し語に組み入れたことが挙げられているだけで、ほかに、表記法(hyphenとswung dashの用法)のことがあるが、これは内容には関係ない。とにかく、改訂に関する解説は、あっさりしたものである。

オーストラリアとニュージーランドの単語を付録に添えたことはRamson, *Australian English, an Historical Study of the Vocabulary 1788-1898* (1966)が出版されたり、Quirk監修のEnglish Language SeriesにTurnerの*The English Language in Australia and New Zealand* (1966)が加えられていることなどと考え合わせて、このthe new New Worldの英語の重要性がとくに認められつつあることの証査とみてよいであろう。ただし、現在のところは、これらの両国人やとくに両国と関係をもつ英米人またはその他の人びとを除いて、どれだけ利用価値があるか疑問であ

る。それよりはむしろ、両国の将来の発展を見こして、その言語の研究に先鞭をつけたということの意義を買うべきであろう。

▶記述方式 第5版と第4版の記述様式の違いを示せば、左下段のとおりである。

両者を対照して相違点を摘記してみよう。

(1)新版では、語幹と派生部との間に縦線を入れて、派生語は語幹の部分を〜で表わす方式をとって紙面の節約をはかっている。現に上例でも1行縮まっている。これはCOD方式にならったものであるが、それならば、もっとこの方式を徹底させてほしかった。たとえば、pacifyの項のpacific, pacificatory, pacifistも〜icationと同様に、〜ic, ~icatory, ~icistとすべきであろう。(CODでは、これらの語は見出し語になっているので、この問題は起こらない)。またpacify, educateのように語幹と派生部を区切る扱いにしたほうがよさそうに思われる(派生語が多いため)語で、そうっていないものが多い。たとえば、melody (→melod|y, ~ious, etc.), difference (→differ|ce, ~t, ~tia, ~tiate, ~tiation, etc.), horror (→horr|or, ~ible, ~id, ~ify, ~ific)等等。

(2) (1)に関連していることだが、旧版のeducateの(-cable)は、educatableでなくてeducableとなることを示すので有意義であるが、新版の方式では、これを削除して、CODなみに~able, ~ativeとすべきであろう。

(3) Swung dashの用法には(1)のように語幹を示すほかに見出し語を代表する場合がある。たとえば、旧版では、見出し語mindの項でbody & m. | am of your m. | be

第4版

ēdūcāte, v.t. (-cable). Bring up (child); train mentally & morally; provide schooling for; train (person &c., faculty, to do). educability n.; education n., educational (-shon-) a. (-lly); education(al)ist (shon) nn., advocate, person concerned with, education; educative a., educator n. [L edūco rear]

第5版

ēd'ūc|ate, v.t. (-cable). Bring up (child); train mentally & morally; provide schooling for; train (person &c., faculty, to do). ~abil'ity n.; ~ā'tion n., ~ā'tional (-shon-) a. (-lly); ~ā'tion(al) īst (-shon-) nn., advocate of, person concerned with, ~ation; ~ative a., ~ātor n. [L educo (-are) rear]

*in two mm.* のように、頭文字で表わしたところを新版では *body & ~ | am of your ~ | be in two ~s* の形で表す。この場合には、紙幅の節約という点では変わらないであろうし、見やすきの点でも、どちらに軍配をあげるべきか、ちょっと決めがたい。

(4)旧版では各ページの欄外にあった発音の手引きが、新版では廃止されたうえに、上下の横線も取り去られていながら、行数は67行から64行に減っている。紙面にどことなく、ゆとりができて読みやすい感じがする。見やすい点からいえば、ゴチが減ったことも影響している。

▶新語 新語の採択については、辞書の新版が出るごとに誰しも注意するのであるが、第5版でも、かなりの新語が取り入れられている。もともと、その多くは COD<sup>5</sup> に出ているものである。POD<sup>5</sup> にあって COD<sup>5</sup> にはないものに \*印をつけ、COD<sup>5</sup> にあって POD<sup>5</sup> にはないものには \*\*印をつける。無印のものは両方にあるもの。

air hostess, air strip (=runway), air-to-air (=from one aircraft to another), \*baby-sitter, \*count-down (秒読み), \*\*astrodome (天測窓), \*\*astrohatch (同上), astronaut, astronautics, \*beatnik, \*beat generation, cybernetics, disk-jockey, \*\*decode, electronics, \*\*encode, \*\*dripdry, \*escalate, Eurovision (Euro-pean), (tele)vision, feedback, \*greenbelt, \*heliport, \*hovercraft, juke-box, \*laser (light amplification by stimulated emission of radiation), Lesbian, LSD (hallucination drug), maser (=device for amplifying micro-waves), mass production, \*minibus, minicab, \*miniskirt, perm

(=permanent wave; permutation), phoneme, pop (=popular record, singer), \*psychedelic (certain drugs that produce hallucinations), retro-rocket (=auxiliary rocket for slowing down space-craft, missile), remote control, Rhesus factor (abbr. Rh-factor; 赤血球中の凝血素), \*sauna, schizophrenia [skitsoʊfri:njə] (精神分裂症), \*\*semiology, \*\*semiotics (病理学という徴候学のことで、意味学ではない), space-craft, space-fiction, \*\*space flight, \*\*space helmet, spaceman, \*\*space-suit, space-time, sputnik, \*supermarket, \*\*telex, telly (=television), \*\*video, \*zero (-hour) (予定行動開始時刻), zoom lens (焦点距離・写角が自由に変えられる撮影レンズ)。

日本語の新採択語は、アメリカの辞書、たとえば *Webster III* や *Random House* などとは比較にならないほど少ない。それは POD が小型辞書であるということもあるが、イギリスの辞書は、もともと日本語をあまり取り入れていないところへ、第2次大戦後の日本とアメリカの交渉・接触は、イギリスとは格段の相違があることなどが原因と考えられる。じゅうらい代表的な日本語とみられていた bonze, daimio, geisha, hara-kiri, kimono (POD<sup>4</sup> にはない), mikado, rickshaw (junricksha), soy などは POD にも前から出ているが、新しく取り入れられた語は、わずかに banzai, kakemono, obi その他少数のものしかない。面白いのは「薩摩の守」などの kami が今なお COD<sup>5</sup> に保存されていたり、日本ではほとんど姿を消した人力車が COD<sup>5</sup> にも POD<sup>5</sup> にも rickshaw, jinricksha として残っていることである。

▶解説 旧版と解説の違う点を少しあげてみる。ここでは、科学の進歩に伴う説明の相違が眼をひく。科学の女王の物理学関係では、electronics に関する語の説明がまったく書き換えられている。第1, 旧版では electronics という語が出ていない。Electron は “An ancient alloy of silver & gold (w. pl. -ons) subatomic particle having or consisting of a negative electric charge” から “Indivisible unit of negative electricity and one of the fundamental constituents of matter, normally rotating about the positive nucleus of every atom” とくわしくなっている。Psychoanalysis では “Freud’s theory of the divisibility of mind into conscious and unconscious elements” が “form of treatment based on Freud’s theory of the divisibility of mind into conscious and unconscious elements” となっている。その他 psychology, sociology の説明もいくぶん変わっているし、新しく quantum theory, psychopathology, psychoneurosis などが追加されている。ただし、アメリカ畑の psycholinguistics, ethno-linguistics などはないし、同じ理由からか morphology や phoneme の説明も misleading のようだが、ふつうの辞書であるから、これ以上望むのは無理かもしれない。

「イギリス」は旧版では “queen of the seas” とあったのが削られており、日本も “insular empire lying E. of Asia” から “group of islands lying E. of Asiatic mainland” と格下げされている。

▶発音と語源 発音表記様式は他のオックスフォード系の辞書 (COD,

OID) と同一で, diacritical marks で表わすのを本体とし, それで間に合わない部分をカッコ内に示すというやり方である。発音の解説の部分も, 例語に変更があるぐらいで, 他は旧版と同じである。個々の発音にも大した変化はないが, つぎのような細部の変更がみられる。adult' → ād'ult (or adult') / across (-aws) → across' (-aws, -ōs) / āerial → aerial (ār-)/ lieutēn'ant (lēft-, left-, in navy let-) → lieutēn'ant (lēft-, left-, in navy let-; \*lōō- [注] \*はアメリカ起源を示す) / trāns'lāte' (-z-) → trāns'lāte' (or -z-) / trāns'i'tion (-z-) → trāns'i'tion (or -z-) [注] この表記法は曖昧である。旧は [trænzɪʃən] 新は [trænsɪʃən] または [trænzɪʃən] を表わすのであろうが, -tion の発音の変化が表わされていないなど。

▶語源 語源については, 第1に, C. T. Onions, *The Oxford Dictionary of English Etymology* (1966) にもとずいて Friedrichsen が改訂したこと (p.v, pp.xv-xvii), つぎに, 語源記述の形式が変更されていることに注意しなければならない。旧版の語源は, その語の究極的な形にまでさかのぼるという方式であったが, 新版では, すぐ前の形を記すことにしてある。究極の形は, しばしば, 現在の形といちじるしく違っていて, 一般の人には系統がたどりがたい不便がともないがちである。たとえば *austere* は旧版では [GK *auō dry*] とあり, それがどうして今日の意味に結びつくのか不明であるが, 新版のように [F f. L *austerus*] となっていれば, *austerus* は「苦い, 酸っぱい」という意味だから *severeness, harshness* とのつながりは明らかになる。また *bankrupt* も [BANK, L

*rumpo break*] (旧) よりも [It. *banca rotta BANK<sup>2</sup> broken*] (新) のほうがわかりやすい。しかし, つねに新版のほうがよいとは限らぬようだ。

POD が COD に比べて, 単に語義だけでなく, 連想事項まで記載されていることが多く英語を学ぶのに便利な知識の宝庫であることは, しばしば指摘されてきた。それが新しく増補訂正されて現代的になったことは何よりもありがたい。しかし, 同じオックスフォード系の辞書にも, それぞれ特徴があるのだから, たとえば COD<sup>5</sup> も POD<sup>5</sup> と併用したいものである。(POD<sup>5</sup> の書評は筆者の眼にとまったもので, すでに二つほどあるので, なるべく記述の重複を避けたつもりだが, 元が一つだからそうばかりはいつていられなかった。(大妻女子大学教授 石橋幸太郎)

## 『言語と意味』

Semantics

An Introduction

to the Science of Meaning

S. ウルマン著, 池上嘉彦訳

大修館書店, 1969年

¥1600

最近意味論に関心が向けられるようになったが, その研究の歴史が浅いこともあって, 適当な入門書の数はいまあまり多くない。本書は, R. A. Waldron, *Sense and Sense Development* (Andre Deutsch, 1967) などと並んで, 最も適切な入門書のひとつと言えよう。今回この方面に学殖の深い池上嘉彦氏の手によってその邦訳書が成り, われわれにとって近づきやすくなったことは, 誠に喜ばしい限りである。訳者池上氏については今更多言を費すまでもなく, 先年出された『英詩の文法』などによ

っても明らかのように, 優れた少壮学者であり, その訳業は信頼してよいと思う。

本書の構成は, 本文の前に「訳者のまえがき」, 本文の後に付録 I として, 原著に含まれていないウルマンによる「史的意味論研究の現状」(18ページ), 付録 II として「参考書目補遺」(11ページ) およびその解題 (5ページ), 巻末には固有名詞索引 (原著になし) と術語索引, というふうになっている。訳者による本文注解は見られない。これは本書が一般読者を念頭において注解のいらないような叙述をしているためだと考えられるが, また注解を付けだすときりのない性質の本でもある。この注解のない点を考えて, 以下重点的に問題を取り上げて簡単に評言を加えてみたい。

「訳者のまえがき」において訳者は言語における意味体系には少なくとも次の3つが考えられるとする。

- (1) 語における意味の構造
- (2) 語彙における意味の構造
- (3) 統語形式における意味の構造

(1)は多義性の問題など, (2)は同義性などの語彙構造, (3)は連語上の制限を扱うものである。確かにその通りであると思う。評者は, これにもうひとつ, いわば(1)の前の段階のものを加えて考えたいと思う。それはひとつの意味を構成する成分(われわれの術語では「意義特徴」)の構造である。いろいろの転義を考える場合, 成分に分析することがどうしても必要になってくる。その成分は同じ資格で含まれているのではなく, 階層的な違いがあるようである。動詞 *gallop* の意義素の中には「動作主は馬に類する四足獣」という成分があり, *girl* の意義素の中には「女性」という成分があり, 一見したところでは両者同じ資格のように思われるかもしれないが, “A horse

galloped away' は normal な表現で、主語に horse がきても別に意味的な redundancy は感じられないのに対して、'a female girl' は abnormal であるし、強い redundancy が感じられる。これは何らかの点で両者の成分は資格が異なっていると考えなければならない。つまり「動作主は馬……」の方は 'selectional feature' であり、「女性」の方は 'inherent feature' ということになる。この両種の feature は共に意義素の一部をなすと考える。

本文を読みながら考えたことは、学者のタイプの違い、入門書の種類の違いということであった。学者のタイプを構成する成分は (1)博覧か否か、(2)強い記憶力があるか否か、(3)独創型か集大成型か、などが考えられ、このうちあるものは相関関係にある傾向が強いと思われる。世間では博覧強記・集大成型を碩学として尊ぶ人もあり、独創型を尊ぶ人もある。学問を飛躍的に進歩させるのは独創型であるから評者などはこちらを尊びたいが、それかと言って前者のタイプを無価値とする者でもない。独創型が沢山現われるためには学問人口が大きくなければならぬが、そうするためには集大成型の学者によって過去の業績がまとめられ、未来の進歩のための土台が提供されなければならない。この意味では新学説の咀嚼紹介型もそれなりの価値があるわけである。著者ウルマンは、独得の研究の面もあるけれども、どちらかと言えば集大成型だと言えよう。少なくとも本書を通してかいま見るところではそうである。しかし評者のように、読書速度がおそくて必要最小限度のものにやっと目を通すような人間にはこのタイプの学者の手になる本はたいへん有用である。集大成型は同時に博覧強記であるのが普通である。最近は多くの助手を

やとって材料を集めさせて論文・著書を書く人もあるので、できあがった本だけを見たのでは分からないことが多いが、それはさておくとしよう。本書を読むと著者の博覧強記に感嘆させられる。内容の半分は引用から成り立っていて、その出典が極めて綿密に脚注として記されている。脚注には出典ばかりでなく、類似の問題の扱われている他の多くの論文・著書への言及もあるので、さらに詳しく追究していこうとする人には非常によい指針となる。引用は学問的業績が多いことは勿論であるが、実例が多くて文学作品から引かれており、これが本書を楽しい読物にしている。実例の引用に際しては、引用句辞典、OED、SOD の例文が巧みに利用されていて、著作における技術を教えられる。同時に SOD にわずかに留められている用例は内容的にかなり吟味されていることを知るのである。どういうことかと言うと、だいたい前に評者が原著を読んだとき、たまたま手元に SOD しかなかったもので、原著に引かれた OED からの用例を SOD で当たってみたのである。ところが驚いたことにウルマンが引用する用例は大てい SOD にも留められていて、ときにはそれが唯一の用例のこともあったのである。本書の学問的業績からのおびただしい引用ぶりについて感じることは、それが知的怠惰のためではなくて、逆に、学問的良心の表われであるということである。引用されている内容を見ると、わざわざ引用しなくても、自分で簡単に調べられるようなことがかなりある。しかし著者は、どんなに単純な事柄でも、誰かがすでに触れている場合、それを丹念に記しているのである。これは余程の博覧強記と良心がなければできないことではない。他人の所説を取り入れながらそのことに必ず

しも机帳面にいちいち言及しない論文のありがちなことを考えるとき、感なきを得ない。

本書は執筆の時点(1961年)までの諸学説を過不足なく取扱っていると行ってよく、その意味でも優れた入門書である。ここで考えられるのは、入門書には少なくともふたつの種類があるということである。ひとつは本書のように過去の諸業績を概観し、要所所で著者の判定を下し、さらに将来の問題点を指摘するというものである。ちなみに著者の下す判定はどれも穏健で妥当であると言ってよい。一般に入門書はこの種類のものであるが、考え得るもうひとつの種類は、その分野の最先端の問題を取扱い、いろいろと論じる間にその分野での研究方法・根本的な物の考え方を根底からたきこむ、というものである。そのひとつの見本は、服部二郎博士が『国語学』に連載された音韻論入門講座(『言語学の方法』に再録)である。

全体を今一度眺め渡して感じられる特徴は、主として文学に材料を求めて意味の現象面に注意が注がれ、意味そのものを定める、意味分析の方面には関心が乏しいということである。単語や句の意味は既に分かっているものとして扱われている。意味の分析法というのは大きな問題なのであるが、その面がほとんど欠けていると言わなければならない。単語の意義素が文中でどのように働き、文全体の意味はどのように構成されるかというような、いわば「意味の力学」への関心も乏しい。しかしながらこれらの点は今から発達すべき面であって、本書に求められるのはお門違いではある。以下、内容の具体的な点について触れていきたい。

「序論」では古代から現代に至るまでの意味に対する関心の変遷をご

く大ざっぱにたどり、最近の記述的意味論については比較的に詳しく触れている。

「第1章 言語の構造」では、言語行為・記号と象徴・ラングとパロール・言語の単位など言語学の基本的な問題について概観する。全体を要約して言語学の分野の区分のしかたについての著者の案を示している。

音素	音韻論	} 形態論と意味論 に下位区分
語	語彙論	
句	統語論	

これは同著者の *Principles Semantics* ではさいころを積み重ねた図で示されており、棚のようなかっこうになっているために「ウルマンの棚」と呼ばれることがある。

「第2章 語の本質」では単語をどのようにして認めるか、単語の意味とコンテキストとの関係などが論じられる。48ページで、同一語幹の屈折形を1語と見るべきか、または別語と見るべきかという問題があると述べているが、解答は与えられていない。これは 'lexeme' と 'word' を区別することにより解決できる。例えば *go, went, gone* は同一の 'lexeme' に該当する異なった 'word' とするのである。54ページ以下で、「コンテキストなしには語は存在せず、語それだけでは何ものでもない」という考え方は正確でもなく、現実に即した態度でもないとし、一方、語の意味を決定する際にコンテキストが決定的な重要性をもつ、としているのは妥当な考え方である。問題は語の意味とコンテキストとの相互関係をどのように分析して行くかということにある。58ページで、多義語の「いろいろな意味の間に1種の階層関係があり、かつ、これはコンテキストとは大体において関係なく成立するということがある」と言い、ドイツ語の話し手は *Nagel* 《釘、爪》という語を示されたとき、

自動的に《釘》の意味にとり、《爪》の意味のことは考えもしなかったという実験例が紹介されている。英語の *nail* でも同じ事情ではないかと思われるが、これはひとつの興味ある現象である。そこには意味の頻度の問題、文化人類学的な問題がからんでいるだろうと推測される。評者の経験によると英語の *line* によってアメリカ人がまず思い出す意味は《航(空)路》であり、《電話線》などではないようである。電話による語学サービスに "Language Line" という名を付けようとしたときに判明したことである。*Breasts* ではまず思い出されるのは《乳房》であり《胸》ではない。59ページで、*down* のようにいくつかの語類に属する語の場合、そこに明らかに階層関係があると述べているが、これも重要な問題であると思う。一般に、どれかの語類の場合が基本的で、他は派生的と考えられる。基本的な語類を正しく定めることによって他の語類の場合の意味がよりの確に分析されるという見込みがある。しかし、他動詞と自動詞のような場合、どちらを基本的ともきめかねる「両極動詞」はないだろうときめてかかるのは早計だと思う。日本語の動詞の場合、奥津敬一郎氏の分析に従えば両極動詞を認めることになる。

「第3章 意味」ではまず意味の概念をオグデン=リチャーズの「基本的3角形」によって説明し、Gombocz に従って分かりやすい術語「名称」(Name)、「意義」(Sense)、「もの」(Thing)を提案する。しかしこれは名前が変わっただけで特に新しい効果は認められない。注意すべき点は、「名称と意義の間には相互的かつ可逆的な関係がある。(中略)このような名称と意義の間の相互的、かつ可逆的な関係を私は「意味」と呼びたい。」(64ページ)と言っている

ることである。「意味」は原著では 'meaning' である。これはまぎらわしくない他の語を用いれば 'signification' と呼び得るものだろう。この「意義」と「意味」の区別は本書の他の部分では活かされておらず、用法自体も混乱しているようである。例えば148ページに見える「語根の意味」とか149ページの「中心的な意味」は著者の用語では「意義」を用いるべきところだと思われる。次に定義方法に触れ、一般の指示物に基づく指示的定義 (referential definition) に対するものとして「操作的定義」(operational definition) を紹介している。これは「語の真の意味は、それについて人のなすところを観察することによって分かるもので、人がそれについて言うところのことを観察しても役立たない」という考え方の上に立つものである。意味の定義はいかにすべきか、という問題はおおいに再考されるべきことで、評者自身定まった意見に達していない。意味を言語によって記述することは一種の便法であって、意味の本質は何か別の物ではないかと考えられるが、それかと言って、操作的定義ないしは意味とは用法であるという考え方にも問題があり、簡単に組することはできない。例えばある動詞の意味を操作なり用法なりを通して会得する瞬間があるはずで、そのときの心理的变化の結果生ずる状態は動作や用法とは別物である。ともあれ、今はこの問題には深く立ち入らない。著者はこのふたつの定義法は相補うべきものであると、穏当な判定を下している。

次いでオズグッドらの「意味の測定」を紹介し、彼らの測定するのは「感情的ニュアンス」と呼ばれる要素に近く、これを数量的に測定できるようにした点を高く評価している。そこに引用されたオズグッドらの言

葉の中に注意すべき部分がある。すなわち「意味の測定においてわれわれが扱うデータは本質的には主観的なもの、つまり、被実験者による意味についての内省に基づくものであり、われわれのなしたことはこのような主観的な状態を客観的に変現したものとと言えるかも知れない。これは全くその通りであるが、われわれの方法に対する批判にはならない。客観性というものは観察者の役割について言えることであって、観察される対象に関するものではない。」(78ページ) 意味論において客観性・科学性を高めるためには、このような方法の客観性と共に、分析結果自体の客観的裏付けを求めることに努めるべきであり、両者は別の事柄であることを認識する必要がある。

固有名詞についてはその定義のいろいろの基準が論じられている。固有名詞は結局認知のための印に過ぎないと言う。

「第4章 透明語と不透明語」語の名称と意義の関係が全く arbitrary であるならばその語は不透明で、何らかの自然的関係があればその度合いにつれて透明度が増すという考え方で、ソスュールに端を発した概念であるが、著者がかなり力を入れて考察を進めている問題である。透明語は換言すれば名称と意義の間に「有契性」(motivation)があるということであり、有契性には3つのタイプがあるとする。(1)音声的有契性：擬声語がこれに相当する。著者が「第2次的擬語」と呼んでいるのはわれわれの「擬態語」に相当するものである。(2)形態論的有契性：preacher《説教者》は preach と -er に分析され、各々が明瞭な意味をもっているが、supper はそのように分析できない。前者の場合を、形態論的に有契性があると言う。(3)意味的有契性：基本的意味と比喩的

・隠喩的・換喩的などの意味との関係がこれに相当する。106 ページで、語が有契的である条件として、話者によってそう「感じられる」ことが必要だと述べている点に注意すべきである。例えば比喩的意味の場合は、それが大多数の話者によってそう感じられる必要がある。ear<sup>1</sup>《耳》と ear<sup>2</sup>《穂》はよく言及される borderline case であるが、この場合も結局のところ決め手は主観的な感じということになろう。このいろいろの有契性は言語によりさまざまであり、同一言語でも時代により変化することを例を挙げてかなり詳しく論じている。

「第5章 意味における論理的要素と感情的要素」ではまず意味の一般性・特殊性の問題を取り上げ、英独仏語を比較して見せる。感情的ニュアンスについては、どのような言語的手段によって生ずるかを、音声・語彙・統語に分けて論じている。同じ語でもコンテクストにより感情的要素を伴ったり伴わなかったりするという指摘は興味深い。

「第6章 同義性」では完全な同義語があるかないかという問題が論じられているが「客観的な意味や感情的ニュアンス、喚情的価値を何ら変更することなくいかなるコンテクストでも置換可能という意味では完全な同義語というのは極めて少数である。」(160ページ)と穏当な意見を述べている。planet に対応する「惑星・遊星」は完全な同義語の1例であろうが、起源的には異なった学派による用語の違いなのであり、ひとつの学派の中では同義語はあり得なかったのである。今でも1個人をとってみればどちらかひとつを用いているのが普通であり、その意味では両語の同義性は見かけ上のことに過ぎないことになる。つまり 'idiolect' のレベルでは完全な同義語ではない

のではない。「重複」は以前は「チョーフク」と読まれていたが、最近では教養のある人々の間でも「ジャーフク」と読まれることが多くなっている。両方の読みは異なった語と解すべきであるが、これも個人のレベルではどちらか一方が用いられるのが普通で、同義語の問題とはならないだろう。評者は時と場合により例い分けているが「チョーフク」の方には 'pedantic'、という文体的特徴を感じている。

「第7章 曖昧さ」では言語表現の曖昧さを生じる原因として、(1)音声的構造 ([ənéim] は 'a name' か 'an aim' か)、(2)文法構造 ('old men and women' の old は両名詞にかかるか men だけにかかるか)、(3)多義語、(4)同音語をまとめて論じている。多義語についてはその生じる原因と現象面には触れられているが、多義の意味同士の構造については触れられていないので、その点について考えてみたい。著者は SOD によって eye の比喩的意味を列挙しているが(185ページ)、これだけでは全体の構造が明らかとならないので、OED によって他の部分を補い、全体の姿を眺めてみよう。

〔器 官〕

- (1) 人間・脊椎動物の視覚器官。
- (2) 瞳の部分。
- (3) 目の周囲を含めた部分。

〔機 能〕

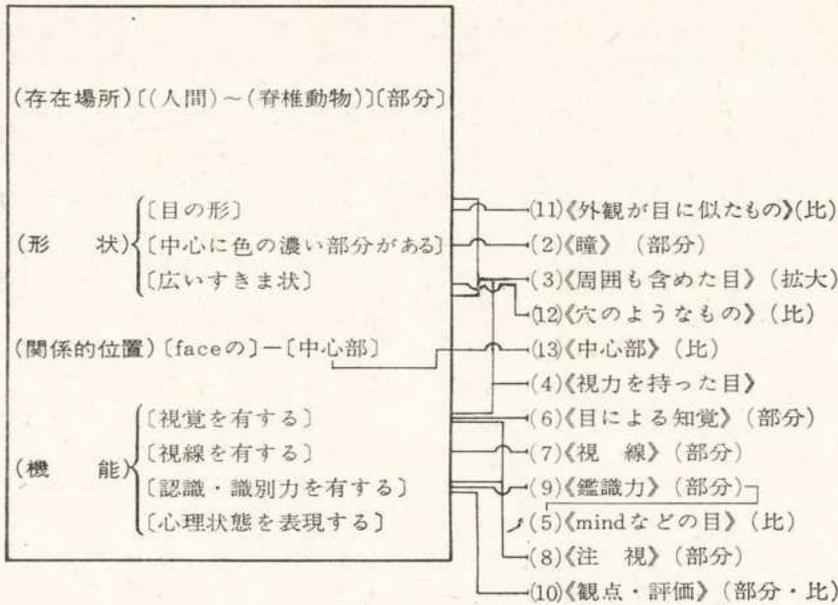
- (4) 視力を持ったものとしての目。
- (5) (比)heart, mind などについて。
- (6) 目による知覚。
- (7) 視線。
- (8) 注視。観察。
- (9) 鑑識力。
- (10) 観点・評点・判断。

〔外観・形・位置の点で目に似ているもの〕

- (11) 外観が目似たもの：じゃが

Eye

(1) 〈人間、脊椎動物の視覚器官〉



いもの葉芽、くじゃくの羽のはん点、など。

(12) 穴のようなもの：泉の水が通って湧き出る穴のような通路；針・道具類の穴やすきま；金属・糸・綱などの輪；活版印刷で *d, e, o* などの穴の部分；台風や渦の中心部の穴。

(13) 中心部：花の中心部；光の最も明るい部分；知性の中心地；建築の中心部。

以上のようなのであるが、評者なりに整理し直した部分がある。各々の意味的關係を考えて構造化すると上図のようになるであろう。

上図はスペースの関係で十分に作図されていない。(部分(転用))としたものと、(比(喩))としたものとは別のコラムとしなければならない。四角で囲んだものが *eye* の基本的意義素、すなわち(1)に相当する。これは「a first approximation」であって、細部はいろいろ吟味の余地がある。

187 ページで、シェイクスピアが *weed* を「雑草」と「衣服」の意味で掛け詞として用いているのは、両者の意味の間のギャップが埋められていることを示すようだが、と言っているが、これは *misleading* である。掛け詞として用いられることと、意味の間につながりがあることは全く別問題である。

「第8章 意味の変化」では意味変化の原因、変化のしかたをかなり詳しく論じている。247 ページ以下に述べられている共感覚的な隠喩は意味論における興味ある問題のひとつであるが、そこに挙げられている例は少なくとも2種類に分けられる。「ひとつは暖かい声・甘い声」のようにこの隠喩によらなければ表現の仕様のないもの、もうひとつは「声が見える (*see a voice*)・顔が聞こえる (*hear...face*)」のように「声が聞こえる・顔が見える」という表現が平行している場合である。後者では *norm* からはずれているという感じ

が強い。

「第9章 語彙の構造」この章が設けられていることは、意味論の新しい動きを反映しているものとして観望したい。語とその連想の場 (ソスジュール)、概念の分野 (トリア) などが紹介されている。語彙は観点の定めかたによってはかなりの程度に構造化を示すと考えられるが、評者の考えでは3つの種類がひとまず区別されている。

(1)文化人類学的構造に対応して生じたもの。親族名称・軍隊の階級名など。

(2)感覚・概念的共通性に基づくもの。色彩名・温度感覚形容詞・味覚形容詞など。

(3)文法的機能の共通性に基づくもの。

このほかに形の部分的分類、意味上の連想関係によるものが考えられる。

284 ページでトリアの場の理論に対する批判に触れられている。批判の主な点は、トリアの主張するように語はモザイクのように重なり合うこともなく、すき間もなく構造をなしているのか、というのであった。この争いは対立関係と意味領域 (*semantic range*) のふたつの概念を明瞭に区別することによって解消されているのではないか。すなわち、ある語彙分野に属する語は相互の対立関係の点からは重なり合いもすき間も生ずる余地はないが、意味領域の点からは逆に重なり合いもすき間も生じ得る、と考えるのである。例えば「太い・細い」のような反義語は対立関係から見れば両極に位置するが、意味の点からはほとんど重なり合っている。284—285 ページに「これまでのところ、場の理論が主として研究してきたのは、色彩とか家族関係、知的な意味内容、倫理的・美的な概念、思考過程、宗教的・

〈新刊書評〉

神秘主義的経験、といった少数の高度に統合された部門に限られていた。一体これ以外にも日常の言語でこの種の緊密な構成をもつ分野が多くあるかは疑わしい。」とあるが、これはあまりに悲観的な見方である。温度感覚名・成績評語・軍隊階級名・社会階級名・料理に関する動詞・馬の走りかたなどいくらでも例を挙げることができる。文化人類学でさえも構造主義を問題にするようになった最近のことである。語彙はかなりの部分に構造を有するとする作業仮説の方が少なくとも生産的であると思う。一方、語彙の構造化は主として語の対立関係・意味領域の食い違いを示すのであって、単語の意味実質まで明らかにするものではないから、意味実質の分析法は別途に研究しなければならない。

286 ページでサビア=ウォーフの仮説が紹介されている。これは簡単に言えば言語が外界の認識のしかた・思考法を規定すると言うものであるが、これはいろいろ問題があり、今後の言語と認識の問題として大いに研究の必要のあるところである。

291 ページに引かれたバルトブルグの「歴史的構造的な方法」についての言葉は注目すべきである。すなわち「目標は明らかに、言語の全体的な構造をその緩慢な変化の過程において据えようということである。このようにして、言語科学はその発展の新しい段階においては、真の意味での構造の歴史というものになるであろう。」方法的に言語の共時態と通時態とを区別することはいうまでもなく必要なことであるが、これは言語現象そのものにおいて両者が截然と断ち切られているということではない。両者は密接にからみ合っているのであって、その点に十分留意する必要がある。言語の他の分野でも多かれ少なかれそうであるが、特に

意味の分野では両者はかなり明瞭な形（古義・新語義・派生的意味などにおいて）でからみ合っている。

「付録Ⅰ：史の意味論研究の現状」では史の意味論に普遍的特徴があるかどうかということが論じられている。普遍的特徴は共時の意味論でも十分に研究すべき問題である。

「付録Ⅱ」として訳者の手になる「参考書目補遺」が加えられている。これは原著以後の重要な文献をかなり広範囲に集めたもので今後研究を進めようというものにとって極めて有益である。全部で250点に近いが、続く訳者の文献解題を読むに至ってそのほとんど全てにつぶさに目が通されていることを知り、驚嘆を禁じ得ないのである。この文献解題も合わせ考えるとき、本書はこれらの意味論を勉強しようとする人にとって極めて優れた手引きとなると信じて疑わない。本文の部分にいろいろとなくもがなのコメントを加えたが、一般向きの入門書としては無いものねだりの観がある。評者としては書評ということにこだわらず、何かの足しにして頂ければと考えてした次第である。

〔誤植・誤記と考えられるもの〕

18下4 (18ページ下から4行目の意) : hiccup (くしゃみする) → hiccup (しゃっくりする)

77脚注 : Weinreich (1958), Osgood (1959), Hiorth (1959), は参考書目にも補遺の方にも見当たらない。Carroll (1949), は(1959)の誤植であるが、これも参考書目に見当たらない。

79脚注(51) : この文献も脱落。原著によれば *Proceedings of the Seventh International Congress of Linguists* である。この文献自体は参考書目に挙がっているが、79ページの脚注からは分からない。

79-19 (79ページ19行目の意) : オズグット → オズグッド

90-14 : (thúsei) → (thései)  
 98 最下行 : (1953) → (1956)  
 93-19 : sont serpents → sont ces serpents (これに伴って訳文の方も変更する必要がある)  
 96-3 : blow → souffler  
 106-3 : 派生語であるが → 派生語であるか  
 119下2 : Ullmann (1959) → Ullmann (1959b)  
 126-16 : tungol-wptega → tungol-witegan  
 126-18 : forsetnes → foresetness  
 128-2 : Fernsprechen → Fernsprecher  
 129-3 : Zwölfingerdarm → Zwölfingerdarm  
 149最下行 : (1959) → (1959b)  
 187-7 : marigold → souci  
 207-14 : 「いいえ、あれが私の息子 (sun 「太陽」) よ」 → 「いいえ、あれが私の sun (太陽) よ」のようにした方が原文の趣旨にかなうだろう。

212-14 : 誤植ではないが原著の [th] が /th/ となっているので音韻記号と誤解されやすい。これは [θ] を表わしているのであるから、その旨注記がほしいところ。

213-9 : 意味範囲、この原語は 'sphere of thought' である。192-7, その他のところの「意味範囲」は 'range of meaning' のように 'range' が用いられている。両者は異なる概念であるから訳語も区別してほしいところ。'sphere' の方を「領域」とするとよいだろう。この辺に関して一般に用語が一定していない。大きくA式B式があるようである。

A B  
 field, sphere : 意味分野 意味領域  
 range : 意味領域 意味範囲  
 できれば統一したいものである。

245下4: 動詞 → 動物

247下2: *a'isthēsis* → *aisthēsis*  
本訳書全体にわたってギリシア字母のローマ字転写に一点だけ慣行に合わないところがある。それは、'breathing'の転写法でギリシア字母における(´)は'rough breathing=h'を表わし、(˘)はそれが無いことを表わす。したがって'ónoma とか a'itia となっているものはすべて ónoma, aitia としなければならない。94-7の'aimulioisi は haimulioisi となる。

270下5: エトワード → エドワード

290脚注(61): Baldinger(1956)は参考書目に見えない。これは Grundsätzliches zur Gestaltung des wissenschaftlichen Wörterbuchs', *Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 1946-1956*, Berlin, 1956 である。更に Baldinger(1960)も参考書目で見ると'Grundsätzliches zur Gestaltung des wissenschaftlichen Wortschatzes'(「科学的な語彙の形態に関する概説」), *Studia Linguistica*, 14(1960)となっているが、これは恐らく写し誤りで、原著によれば'Alphabetisches oder begrifflich gegliedertes Wörterbuch?' *Zeitschrift für Romanische Philologie*, Ixxvi(1960), pp. 521-36. である。さらに Hiorth(1960)も参考書目に見当たらない。原著によれば'Zur Ordnung des Wortschatzes', *Studia Linguistica*, xiv(1960), pp. 65-84 である。

309-13: *Language, Thought, Culture* → *Language, Thought, and Culture*

319下4: *Origins* → *Origin*

333-20: クレマ氏 → グレマ(ス?)氏

352-2: *der Sprachforschung* →

ELEC BULLETIN

*zur Sprachinhaltsforschung*

356-5: *Functional View* → *A Functional View*

以上はたまたま気付いたもので、網羅的なものではない。

(ELEC 研究員 国広哲弥)

## 『TIME AND TUNE

—アメリカ英語のリズムと抑揚—

編集・解説 牧野 勤

「聴解力養成シリーズ=3」としてのこの教材は、同名の VOA *TIME AND TUNE* に編集・解説を加えたものである。*TIME AND TUNE* は VOA を通して世界各国に放送されたもので、日本では1966に NHK から6か月にわたって放送された(p. 2)。またテープはアメリカ文化センターのテープ・ライブラリーにあり、好評を博している教材である。

内容は Dr. Goodell と Joy の会話を通して学習の目標を提示し、その応用を、新婚の大学教師 Dr. Miller 夫妻の楽しい会話に盛り込み、ふたたび Dr. Goodell と Joy の会話に戻ってまとめの練習をするように構成されている。内容の面白さと構成の巧みさは他の同種の音声教材の追随を許さないとと言える。

編集・解説者が付した各課の「ねらい」「解説」「会話の理解のために」は長文に堕さず要を得て理解しやすい。

書名の *TIME AND TUNE* の *TIME* は rhythm (p. 8) を、*TUNE* は pitch level (p. 9) 表わしており、この2つを基本にして、これに関連をもつ音声的諸問題を網羅的に扱っている。全体の構成は10の lesson に分かれ、Lesson 1 だけ Dr. Miller 夫妻の紹介が加わって2つの会話になり、合計11の Topics からなっ

ている。

*TIME* と *TUNE* の表記として、イントネーションは、1 (Low), 2 (Middle), 3 (High), 4 (Extra High), ↓ (Fall), ↑ (Rise), → (Level) の数字と矢印による方法とイントネーション曲線による方法を併用し、リズムは、● (Strong), ◦ (Medium), 無印 (Weak) の stress を表わす記号によっている。これらの記号を最小限に用いて、記号による繁雑さを避けていることも学習のしやすさに役立っている。

10の lesson を通して、抑揚の型、アクセントによる contrast, weak forms, contraction, shift of stress, isochronism などが technical term を用いなくて済むように説明されている。

テキストはテープを聞いて script を逆構成したものと思われるが、2, 3 テープとテキストとの喰い違がある。p. 19 l. 9 them → our listeners, p. 43 l. 6 those → these, p. 54 l. 2 We're → I'm。また、EFFECT (p. 26), SOUND EFFECTS (p. 53), SOUND EFECT (p. 54) となっていて統一が欠けている。JOY の相手が REG となっているが、この教材に関するかぎりでは、p. 65 と p. 67 で JOY が Dr. Goodell と呼び掛けているので Dr. Goodell とした方がよいのではないかと思う。

しかし、これらは minor なことで音声教材としての価値を失うものではなく、この教材は中学校高等学校の先生方の研修用として、また大学の LL 用教材としても最適であるし、一般の学習者にとっても知っておいてよい音声知識である。〔発売元・日本コロムビア株式会社テキスト 72ページ レコード(17cm) 5枚組 1,500円〕

(ELEC 主事 橋本貞雄)

# □ ELEC 同友会 ————— 支部報告 □

## ● 徳島支部

我が徳島支部の発展段階はELEC同友会本部の歴史と非常によく似ている。ELECが同友会員を募集しはじめたのは、たしか1962年であり、そしてこの年に徳島支部は発足したのである。徳島県には、この年までにELEC夏期研修会に参加した経験のあるものが約10名ほどいた。

(当時、この講習会への参加希望者は、県教委で厳選されて参加資格を得ていた。)この若者たちが、1962年12月に夕食を共にする機会を得て、講習会の思い出話や苦勞談に花を咲かせたのち、誰が言うともなく、親和と研修を motto に、学期に一度づつ同友会支部会を開くことが提案された。これが支部結成の初まりである。

爾来、この会が持たれるようになったが、なにしろ好きな者の集りであり、小規模で極めて familiar な、そして実質的でまとまった会であった。支部長などという堅苦しい名前はなく、世話役という形をとり、会の運営に必要な経費は世話役の自己負担でまかなわれた。会の議長は交代で、議題は前の会のおわりにいつも決められていた。ただ、困ったことは、講師派遣依頼の時であった。上述のように、この会が外見上単なる任意団体であった関係で、依頼文書が書けず、県教委へ行って県教委主催の研究会に便乗したり、英語学会長に依頼して、その名前をかりたり、四苦八苦して講師を派遣してもらったことを記憶している。また、この会の開催にあたって参加者には学校からの出張が認められず、従って土曜日の午後とか日曜日に行なわなければならなかった。このような外交面での悪条件を克服しながら2年間がすぎた。

1965年に入って、会員も増加し、会の存在が各方面から認められるようになり、また、今迄の困難点を一つでもなくするために正式に支部長という名が生まれた。中央では、ELECビルが完成し、第1回ELEC同友会大会がはなやかに行なわれた年である。そして、当支部が勢よく成長しはじめたのは1967年である。ご承知のようにこの年から四国地区英語教員講習会がELEC後援のもとに徳島で実施される運びとなり、この講習会の運営の実務はすべて同友会員が受けもつことになった。ある者は指導員となり、ある者はかつてELEC S. P.に参加したと同じく再び受講生としてお互いに切磋琢磨した。副支

部長が2名誕生したのもこの2年である。更に1968年になって、当支部の顧問に徳島大学教育学部英語科の清村隆寿先生をおむかえし、共々勉強することを約束し合った。このようにして当支部は一步一步と前進し、確固たる地位をきづきながら現在に至ったのである。会員は一騎当千の若武者揃いで研究熱心。県内各地でリーダーシップをとっている人が多く、また本県からの海外留学経験者は殆んどわが会員である。

さて、参考までに本年度の研究会の模様をここに記してみよう。当支部の1969年度1学期研究会は、去る6月28日徳島大学教育学部会議室で行なわれ、講師としてELEC研修課長の松下幸夫先生にご来徳をお願いした。参加者は、中、高、高専、大学を含め総員34名、その他Guestとして、徳島県中学校英語学会長清水操先生と県教委指導主事久米昭治先生が参加された。議題は、「ELEC Bulletin No. 26、『オーラル・アプローチの実証的研究』に対する質疑と現場における実践上の諸問題について」であった。まず、松下講師がBulletinを片手に佐賀大学教育学部附属中学校の職員組織や生徒の質、図表の分析等についてくわしく説明され、質疑応答。次いで、中学校、高校、高専の各先生がそれぞれ自分の指導案やパンフレットを配布してOral workを重視した毎日の授業実践を披露し、活発な質疑応答、時がたつのも忘れ、しかも和気あいあいのうちに会が進められた。当日発言をしなかった者は一人もなく、積極的に意見を交換し合った。開会してから4時間後うしろ髪をひかれるおもいで徳島大学での会を閉会。次の2学期研究会は11月20日頃readingのあり方を主題にして開くことに決めた。このあと教育学部LL教室を見学したのち、この会の主な目的の一つである親和会場へと急いだ。ここでは、飲みながらお互いに学校の事情を話し合っている者、松下講師に教授法の意見をさらに求めている者、最近の出版物の紹介をし合っている者等あり、結局、再会を約して名残りおしげに散会したのが夜9時頃であった。英語学会長の清水操先生は、この会を評して「充実していて効率が高く、そしてレベルが一段高い実質的な研究会」と賞讃されておられた。

このように、我が徳島支部が、着実に発展し活発に活動できるのはひとえにELECがうしろから力強く我々をささえ、おしみなく援助してくださる賜物である、と信じ、感謝の念でいっぱいである。いささか打算的で我田引水かもしれないが、我が徳島支部のためにも、ELEC

が更に高度に発展されることをお祈りし、今後共我々地方支部をあたたく見守りながら強いご支援とご指導を賜わることをお願い申し上げて筆をおく。

(支部長 宮本 武)

## ● 旭川支部

(1) ELEC 同友会旭川支部結成 総会 (1967年3月、於 NHK 会館)

下記のような規約(抜萃)を制定

(目的) 本会は、英語教育の科学的な進歩をはかり、会員相互の親睦と研修に資することを目的とする。

- (事業) 1. 英語教育に関する研究  
2. 近代言語学による新しい言語観とそれに基づく指導理論、指導技術の研究及び普及  
3. 英語教育に関する研修会  
4. その他目的を達成するために必要な事業

役員選出

支部長 村田 弘章(旭川市立東光中学校)

副支部長 中野屋宗一(光陽中学校)

大沢 征次(旭川商業高等学校)

幹事 舟根日出彦(旭川市立北都中学校)

小出 修司(東光中学校)

(2) 第2回 ELEC 英語研究大会及び同友会総会(於 ELEC 会館)に村田弘章支部長出席(1967年11月)

(3) 英語スピーチコンテスト開催(於 NHK 会館 1968年1月)参加者会員有志10数名

審査員 カイテン氏、バチキ氏

(4) 研究会開催(於常盤中学校 1968年2月)旭川市教研英語部共催

講師 ELEC 研修課長 松下幸夫氏

(5) ELEC 同友会旭川支部総会及び講演会(於 NHK 会館 1968年4月)

講師 ELEC 教育課長 山家 保氏

(6) ELEC 同友会旭川支部会誌「会報」第1号発刊、下記のような研究等を集録した。

「英語教師と研修」 庭瀬利男氏

「Ship of Fools を読んで」 森 博氏

「アメリカでの生活」 林 修一氏

「英語基礎学力を高めるための試み」 村田弘章氏

(7) 旭川市中高英語教育連絡会(於北星中学校 1968年

ELEC BULLETIN

11月) 研究授業及び講演 旭川市教研英語部共催

講師 ELEC 研修所長 高橋源次博士

(8) 研究会開催(於北都中学校 1969年5月)旭川市教研英語部共催

講師 ELEC 教育課長 山家 保氏

(9) ELEC 同友会旭川支部総会(於北都中学校 1969年5月)

役員改選

支部長 千田 武(旭川市立神居古潭中学校教頭)

副支部長 福地幸子(旭川市立北都商業高等学校)

吉田義法(旭川市立常盤中学校)

幹事 大井輝男(旭川北高等学校)

神田充也(旭川市立六合中学校)

(支部長 千田 武)

## ● 札幌支部

札幌支部は42年2月に30名の有志が集って ELEC 同友会札幌支部設立を決め、同年3月に本部より第3番目の支部として承認され今日に至っている。

北海道の中心都市である札幌市は、ELEC とは縁が薄く、どちらかというところ、旭川市が北海道における ELEC のメッカであったといえるようである。旭川市は、6年間にわたって ELEC 後援のサマーセミナーを開いてきたし、また、このセミナーに結集された旭川の英語教師のエネルギーと団結力は、我々札幌の人間には羨しいかぎりであった。札幌市から毎年多数の仲間がこのセミナーに参加していたので、英語関係の会合の度に札幌市でのセミナー開設の希望が強く出されてきた。同友会設立の動きが活発になったのも札幌でセミナーを開きたい気持ちが具体的な形をとったのである。

42年度は、8月と12月に講師派遣を受け、山家先生が来札されて指導理論と指導方法の指導を受けた。特に12月の研究会では、山家先生の公開授業と、「英語教授法と新言語理論」のテーマで講演、そして質疑応答と予定の時間を大巾に延長して続けられた。日没の早い冬の北海道であるにも拘らず多数の教師が会の最後まで熱心に討論に参加したのは札幌市では珍らしい出来事であった。

43年は念願であった ELEC 後援によるサマーセミナーの開設に全力を集中した。幸い先輩格の旭川市の関係者の協力と指導を得て準備が着々と進められ2月に本部より正式の「43年度北海道英語教育指導講習会」が承認され、参加申込み書印刷の段階まで来た時に後援を申請していた北海道教育委員会、札幌市教育委員会から後援

できないという返事が届いた。同友会札幌支部独自（即ち本部主催）の形で実施するかどうかと本部に実情を伝え指示を仰ぐことになった。結局「無理をしない」ということで札幌開催は断念せざるを得なかった。支部の総力を結集していただけない、仲間の失望は大きく、この年は不活発そのものの一年で終わってしまった。

本年は会員を増やすこと、定例の会合を持つことに重点を置いているが支部役員の海外留学、指導主事への転出等が相ついだため、定着した活動は行なわれていない。冬休み中に総会を兼ねた会合を計画中である。

今後の計画は、小さなことでは、本部より寄贈された図書の見直しを中心とした輪読会と意見の交換や授業交流による指導技術の向上等があるが、札幌市の百万都市化と冬季オリンピック（昭和47年）に合わせて次のようなことを考えている。

1. 全員合宿制のサマーセミナーの開設（45年）
2. 15名編成によるアメリカでの夏季研修旅行団の派遣（46年）
3. 生徒向けオリンピックに関する読物の編集

上記のような百万都市として、またオリンピック開催都市として脱皮しようとしている札幌市にふさわしい支部のあり方を模索しているが、本部の支援なしでは、どの計画も「机上のプラン」で終わってしまう恐れがある。より一層の御指導と御支援を期待している。また、他支部との交流を深める具体的な努力をお互にしていきたいものである。（支部長 西村 守）

## ● 島根支部

島根県内には、これまで英語教員の横の連携が薄く、英語教育に関心のある者も年1回の「・・・研究会」と称するものが開催される時以外は、他の研究に接する機会は少なかった。たまたま数人の熱心な教員がELECの講習を受けて帰っても、それが生かされる場は少なかった。

43年7月、支部結成のアピールをELEC同友会名簿によって県下19名の同友会員に発送し、賛同者9名で発足。後1名追加となり現在10名。島根大学で英語教授法の担当である大上寛親氏を中心に活動を計画した。ところが会員の勤務地が点在しているため一堂に会することが困難で、お互い顔を合わせる機会がないのが難点である。

43年12月、機関誌 *ELEC Shimane* を発刊し、誌上での顔合わせと、今後の協力を約した。つづいて第2号

の発刊を計画し、準備をすすめている。

たまたま大学紛争などから、支部長との打合わせ、連絡もしないまま夏を越してしまっていたが、今夏のELECの夏期講座に出席した会員から、その後の計画、活動についての熱心な suggestions もあり、意を強くした。講師招聘、研究方向の打ち出し、例会の持ち方、など多くの目標の中からのように実質的な支部の活動を盛り上げていくか、早急に計りたいと考えている。

支部結成の噂を聞いて、賛同を寄せるものも少しずつ現われ、特に小規模校で勤務する中学校の教師が熱心なようである。高等学校では教授法の改善については一体に冷淡であって、今後このあたりの問題もとりあげ、または率先してすすめたいと考えている。

（事務局担当 山田政美）

## ● 熊本支部

### 1. 支部活動状況

- 1967年8月  
支部発足総会 高橋源次先生講演
- 1968年1月  
支部総会 大友賢二先生講演
- 1968年8月  
支部総会 申原国穂先生講演

### 2. ELEC 夏期研修会参加状況

1969年度参加者数 熊本市より5名

### 3. ELEC 奨学生3か月研修参加者

- 1967年度 齋藤邦義 熊本市立商業高校  
丸尾 章 " 帶山中学校  
船城道雄 九州学院高校
- 1968年度 岩本 巖 熊本市立竜南中学校

### 4. 今後の計画

支部研究会 1970年1月  
場所 熊本市立竜南中学校

### 5. 連絡先 熊本市北坪井町15 (☎ 860)

竜南中学校 岩本 巖

### 6. 県中英研との関係

研究会など連絡を密にして運営していく。その点県中英事務局長、熊本市中学校指導員が支部長であるので運営もやり易い。

（支部長 岩本 巖）

※

※

※

## ● 静岡支部

### 1. 活動状況

先生方から、地元において summer seminar を実施してほしい旨の強い希望が例年出されますが trainer の確保がむずかしいため、この2年間は実施しておりません。しかし、中央会場における summer seminar に出席したらどうかとすすめる一方、出席希望者の学校長に対しては、研修の便宜(旅費・受講料等の経費に対する援助も含む)が与えられるよう依頼しております。また、受講者が講習を修了して帰校した後、校内その他の単位で報告会を開催しています。

さらに、毎年11月頃開催されている研究大会にはなるべく参加することをすすめるとともに、研究大会の開催日時等を英語科主任会議等の折に知らせることにしています。

### 2. 今後の活動計画

上記の活動を続ける一方、それらの活動が県内全般に対して、組織的になされていない現状を反省して、次の計画を考えています。

#### (1) 支部大会の開催

夏期英語科教員研修会は、例年県教委、地教委、地域研究会等の主催において、県下各地で催されていますが、これらの研修会・講習会とタイアップして、同友会支部研修会をもち、中央より講師の派遣を依頼して研究をし

たいと考えています。

#### (2) Summer seminar について

何といたっても ELEC summer seminar は、過去県内において4回開催した経験もあり、先生方からの要望も強いので、中央の考えと呼応して、地方で可能な形において実施したいと考えている。

#### (3) 支部報の発行について

予算との関係もあり、支部会員の名簿も思うようにならない現状からむずかしい面もあるが、年1回は何とか発行できるようにしたいと思っています。この誌上をかりて、支部のみなさんの消息、研究、ご意見等を支部長・副支部長宛お送りくださるようお願いします。

(支部長 土屋伊佐雄)

— p. 4 より —

There is a man below who wants to see you. とすれば、この who は non-restrictive の用法 (=and he) と解される。(関係節が restrictive の場合、これを生み出す規則は NP→Det Nom, Nom→N S であると思うが今は触れない。)

以上見てきたように There is 構文の NP は indefinite な性格をもつので、ここに人称代名詞や definite な名詞や固有名詞は現われないのが原則である。書きことばでは definite な NP が用いられているようにみえても、話しことばでは there に強勢があり、完全な副詞であるのが普通である。Hornby の *The Advanced Learner's Dictionary* の there の項を引用しておく—

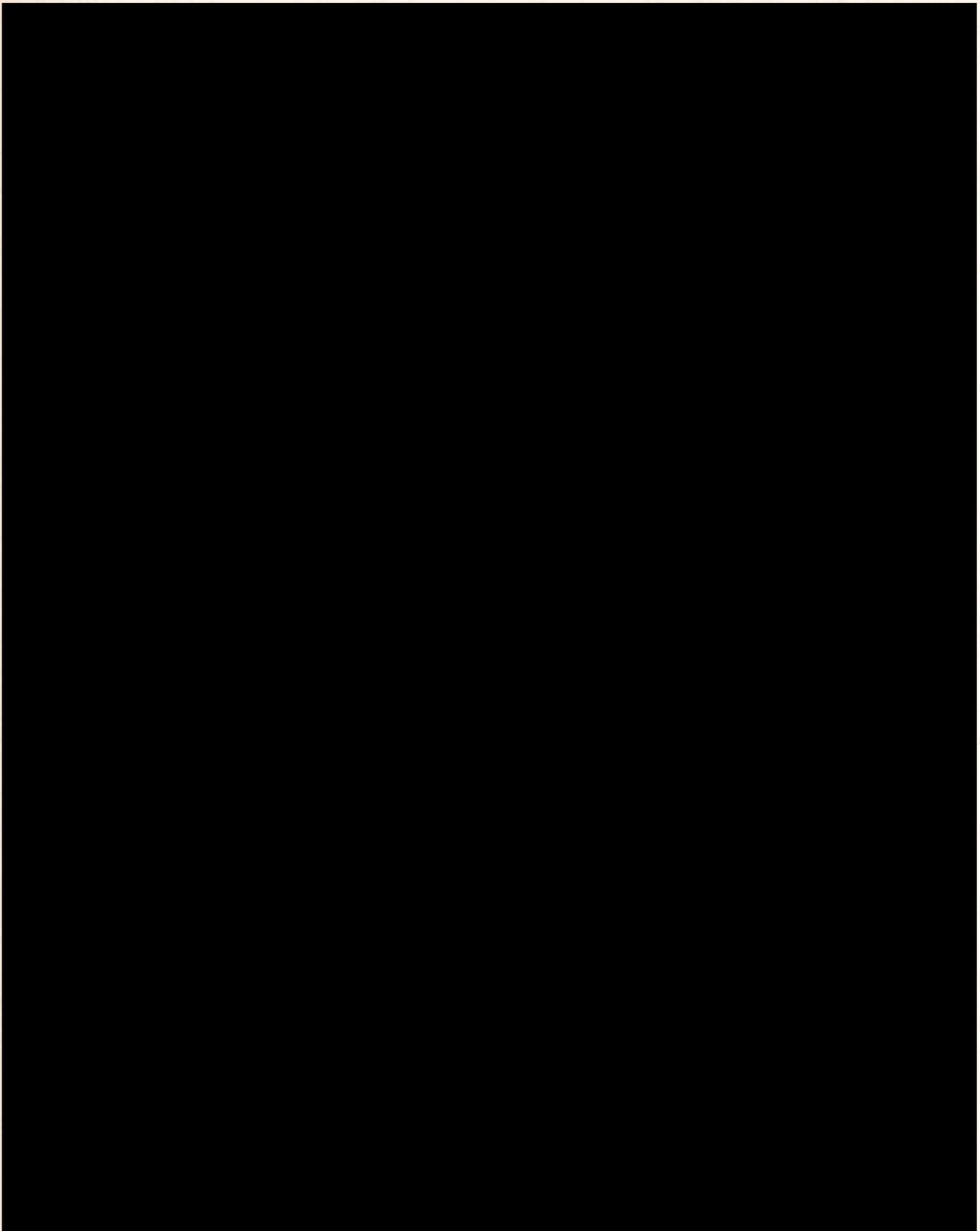
2. (front position, in exclamatory style; always stressed, and not to be confused with *there* × to be, ...; used with inversion of subject and verb if the

subject is a noun, but not if the subject is a personal pronoun): *There goes the last bus! There it goes! There come the rest of the party! There they come!*

3. (used to call attention; always stressed): *There's the bell ringing for church. There's a good boy!* (used to give praise or encouragement.) ...*There's a fine, ripe pear for you!* (i.e. for you to admire; =See what a fine, ripe pear this is!) *There's gratitude for you!* (i.e. note how ungrateful he, she, etc., is. Used either sincerely or ironically.)

例文に見られるように There is のあとの NP が不定冠詞を伴っていても、there に強勢があり、there is 構文でないことがある。これも注意を要する。

(津田塾大学教授)



# ELEC 報告

## ◆英語教育総合協議会 (GECET) の設立

かねてから関係有志の間で、わが国における英語教育の刷新強化のため、全国的な視野にたつて、関係団体の総合的な連絡・調整・推進をはかり、必要な財的支援を確保することを目的として、このほど英語教育総合協議会 (General Council on English Teaching in Japan, 略称 GECET) が設立され、去る 8 月 5 日に第 1 回の会合が持たれた。

GECET の役員はつぎの通りである。

会長 茅 誠司

副会長 松本重治、中山素平

財務委員会 安西正夫、砂野仁、岩佐凱実、植村甲午郎、川又克二、木川田一隆、北川一栄、河野文彦、駒井健一郎、酒井杏之助、田実涉、田中久兵衛、土光敏夫、永野重雄、中山素平 (委員長)、長谷川周重、原純夫、藤井丙午、堀田庄三、水上達三

<幹事>花村仁八郎、武藤義雄、越野菊雄、山下静一、松島精、住吉弘人

専門委員会 清水護、高橋源次、坪井忠二、手塚富雄、中島文雄 (委員長)、小川芳男

## ◆ELEC 英語研修所

ELEC 英語研修所の秋学期は 9 月 8 日に開講され、昼間・夜間を併せると研修生は約 1,500 名である。なお、冬学期は 1 月 7 日 (水) から 3 月 27 日 (金) まで行なわれる予定で、受付は 12 月 1 日からとなっている。

## ◆ELEC 人事往来

◇ John Brownell, Everett Kleinjans 両博士は 8 月 8 日 ELEC に来訪し、夏期研修会を参観された。

◇ Albert Hornby 氏夫妻は 10 月 15 日 ELEC に来訪し、ELEC を参観された。

◇ John Carroll 博士は 11 月 1 日 ELEC に来訪し、英語教育研究大会で講演をする予定である。

## 第 3 回米国における英語研修講座

財団法人日米協会および国際教育交換協議会主催による英語研修講座は、下記の要領で実施される。

研修期間：1970 年 7 月 25 日～9 月 26 日

募集人員：175～240 名

参加資格：45 歳以下で 5 年以上の教職経験を有する中・高の英語科担当教員および教育委員会の指導主事

参加費用：506,000 円

研修内容：大学での集中講座 (4 週間)  
ホームステイ (2 週間)、他

申込締切：1970 年 2 月 14 日 詳細については国際教育交換協議会 (千代田区永田町 2-14-4 山王グランドビル) にお問い合わせ下さい。

## 第 6 回アメリカ夏期大学講座

財団法人日米協会および国際教育交換協議会主催による夏期大学講座は、下記の要領で実施される。

期 間：1970 年 7 月初旬より 8 週間

費 用：435,000 円 (予定)

資 格：19 歳以上 29 歳以下の日本人および主催団体が特に認めた者 (30 歳以上 40 歳以下の社会人はグループリーダーとして別途応募)

人 数：360 名

締 切：1970 年 3 月 20 日

詳細については 20 円切手同封のうえ、国際教育交換協議会 (千代田区永田町 2-14-2 山王グランドビル) にお問い合わせ下さい。

## ELEC Library 寄贈図書一覧

(1969. 7~9)

〔寄贈者〕〔図書名〕

大修館 「英語教育」 8, 9, 10

研究社 「現代英語教育」 8, 9, 10

語学教育研究所 「語学教育」 No. 288

三戸雄一 「商業英作文典」「産業貿易英会話と商談」

「英会話・英作文のセンス」

新潟県高等学校教育研究会 「英語部会誌」 第13号

新潟南高等学校英語科 *A Guide to English Study*.

佐賀大学教育学部附属中学校英語科 「学習指導の効率

化をめざして—Oral Approach の実証的研究」

Feffer & Simons, Inc. *Tools* 他9冊

村田年 「日本語と英語における省略法の相違について」

信州大学人文学部文学科 「人文科学論集」 第3号

富山大学教養部 「富山大学教養部紀要」1

William E. Norris *The Third Annual Convention*

*of TESOL ERIC, No. 8; TESOL Newsletter*

英潮社 「英語文学世界」

関西学院大学英米文学会 「英米文学」 Vol. XIII, No. 1

*The Univ. of Wisconsin Papers in Descriptive,*

*Historical, and Applied English Linguistics*

瀬川俊一 「Oral Approach 再考」

「英語暗誦大会覚え書き」

鈴木健三 「英語教育」 1958年9月号

National Education Association of the United States

*Teachers in Television and Other Media*

ノートルダム女子大学 「研究紀要」創刊号

The British Council *Language-Teaching Abstracts,*

Vol. 1, Nos. 1-4 Vol. 2, Nos. 1-3

## 求む

ELEC Library では下記の雑誌を求めています。

「現代英語教育」(研究社発行) 1964年4月号

また、ELEC では英語教育情報センターの設立をめざして、言語学・英語学・英語教育関係の図書・雑誌・機関誌の集収をしております。ぜひご寄贈いただきたくお願いします。

## 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

11月1日(土)に行なわれる研究大会のプログラムの午前の部がつぎの通り変更になった。

<午前の部>

講演 "Linguistics, Psychology and English Teaching"

フルブライト交換教授 Dr. Leger N. Brosnahan

講演 "Psycholinguistics and the Teaching of English as a Foreign Language"

ハーバード大学教授 Dr. John B. Carroll

### 月例研究会

第36回月例研究会 12月1日(月) 2:30—4:30

講演「工科大学におけるLL装置とその運営」

東京電気大学助教授 浅野博氏

(会場) 東京電気大学 千代田区神田錦町 2-2

(交通) 地下鉄竹橋3分

なお、当日はLL授業参観も行なわれます。

第37回月例研究会 1月30日(金) 2:30—4:30

「中学校におけるLLによる授業」

東大付属中学校 永尾光史氏

(会場) 東大付属中学校 中野区南台1-15

(交通) 新宿駅西口⑩からバスで東大付属前

中野駅③からバスで東大付属前

渋谷駅⑬からバスで南台3丁目

地下鉄中野新橋から徒歩15分

第38回月例研究会 2月14日(土) 2:30—4:30

講演「題未定」

フルブライト交換教授 Dr. Leger N. Brosnahan

(会場) ELEC会館

※

※

※

ELEC BULLETIN

第28号

定価 200円 (送料45円)

昭和44年11月1日 発行

◎ 編集人

財団法人英語教育協議会

主幹 中島文雄

東京都千代田区神田神保町3の8

電話(265) 8911~8916

発行人 古岡秀一

印刷人 沢村嘉人

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

# ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC