

NO.32
WINTER
1971

英語展望

ELEC BULLETIN

国際展望

高木八尺・森 恭三・山田和男・下田武三

座談会「なぜ英語を学習するか」

外山・國弘・中村・毛利・高橋

「私の英語歴」西山 千

ことばの背景「Kimono考」

新英文法講座「Subjective Complement」

“The Use of Games in Teaching English to Children”

「英語教育法の変遷」

「日米社会言語学研究会議に出席して」

英語展望

NO. 32
WINTER
1971

ELEC BULLETIN

Edited by Fumio Nakajima

The English Language Education Council, Inc., Tokyo



【国際展望】

新渡戸稲造博士の国際的視野	高木 八 尺	2
自国語の重要性	森 恭 三	4
英語教育と国際感覚	山田 和 男	5
Japan-U.S. Relations	下田 武 三	8
私の英語歴	西山 千	12
【座談会】 なぜ英語を学習するか		17
外山滋比古・國弘正雄・中村敬・毛利格郎・高橋源次		
【ことばの背景】 Kimono 考	國 弘 正 雄	28
【新英文法講座】 Subjective Complement	中 島 文 雄	32
The Use of Games in Teaching English to Children		
	G.E. Weed	37
英語教育法の変遷	山 家 保	42
日米社会言語学研究会議に出席して	星 野 命	47
【翻 訳】 つれづれ草	草 島 時 介	51
【新刊書評】 <i>Essentials of English Grammar</i>	原 田 信 一	55
TOEFL を受験する方へ	大 友 賢 二	61
展望通信		64

新渡戸稲造博士の国際的視野

TAKAGI, YASAKA
高木 八 尺

国際的視野から物を考えることの必要性といえ、私には当然に、恩師新渡戸先生の事が思い起される。先生は周知のように札幌農学校を内村鑑三、宮部金吾等の諸先生と共に第二期生として卒業した一人であったが、後東京大学に学んだ。その入学の際(1883年)外山文学部長の間に答えて「太平洋の橋」となりたいとの希望をのべたのは今は有名な話だが、それは既に札幌時代から漸次に形作られた先生の念願であり、先生が生涯を通して実現に努力した国際理解の増進と諸国民間の平和の悲願を端的に表わす象徴的な言葉であった。

今から九十年近くも前先生が掲げたその目標は、要するに西洋の思想を東洋に、また東洋の思想を西洋に伝達する役目を果たするという意味であったと解されるが、それは如実に先生の遺した大きな足跡の縮図であったといえよう。

新渡戸先生の学者、教育者、社会教育家また国際人としての特殊な功績は、仮りに最も顕著な例示として第一高等学校長としての事業、および国際連盟事務次長としての貢献だけに限っても、挙げるべき事蹟は多く、今日においても余蘊の益々高きを思わせるものがある。しかし茲には寧ろ焦点をしぼって、考察をその著述に現われた東西の架け橋の事業に限り、その国際的視野の開拓への寄与を考えることを企てて見たいと思う。

先づ西洋の思想を日本に伝えようとする新渡戸先生の著書の側から述べると、年代的に最も古いものとしてウィリアム・ペン伝を挙げるべきであろう。これは先生が三十才で札幌農学校の教授となった三年後(1894)に出版したものであるが、クエーカー宗派の創始者 Geo. Fox と親交あったペンの深刻な改宗の経験はもとより、ペンがクエーカリズムの精髓を説いた諸著述の要旨の叙述を含む外、彼が自由の闘士として祖国イギリスの市民の自由の擁護のために捧げた貢献や、後年北米ペンシルヴェニアに「神聖な実験」といわれるクエーカー植民地を建設するための努力を記したものである。新渡戸先生が少壮学者として宗教を祖国に説かんとした意図は理解されるが、これはその著作中一番人に忘れられた本である。

先生の一高校長時代の著述「随想録」は、その原文である英文の論集 *Thoughts and Essays* と相並んで(後者の献辞に「より高き物への景仰と精進をはげむ若人へ」とあったことが示すように(広く当年の青年層の眼を開き心に訴える影響力を持った。また彼の国際的視野の普及は、更に一層通俗の一般的な「修養」「自警」等の著書を通して実現されたが、茲には只それに言及するだけに止める。

国際連盟に関連する著書の中では「東西相触れて」と「偉人群像」を挙ぐべきであろう。前者は先生がジュネバから帰朝の翌年(1928)の出版で、連盟在任中の豊富な体験に基づく西洋文化の論評紹介といえよう。その序文にもある通り、一つには福沢諭吉の「西洋事情」にあやかり、また先生の持論である日本人の使命観に基くもので、「人間という共通の立場に立って国際的理解に力めかつ之を進むことが、現代及び将来の我国人のなすべきことで、東西を結びつけるのが邦人の義務であるまいか」という見地に立つ論述であった。

「偉人群像」は上記の書物の後編とも称すべきものであるが、この晩年(1931)の作には、全三十三章の終りの七章には日本人の回顧が加えられている点が前著と異なる。更に之等の著作、出版に先だつ幾年かの間に早稲田大学で行なわれた連続講義が死後出版された「西洋の事情と思想」「内観外望」は、同じ国際的視野からの考察の集大成とも称すべきものであって、西洋文明の真相をわが国民に伝えようとして倦むことを知らない先生の風貌を彷彿させる。

日本を西洋に理解させようとする新渡戸先生の著述の話は、先づ、「武士道」から始められなければならないまい。「武士道」は前世紀末年に脱稿1900年に米国と日本で出版された英文著書であるが、それは既にその翌年に独語訳、次でインドの Mahrattī 語、ボヘミア語、ポーランド語、やがてノールウェー語、仏語等の訳書が出た。(上記の中、初めの四書は日露戦争前の出版であった。)そのような普及を見た主要の理由は想うに、東洋人たる著者が、自ら西洋の思想の驚くべき把握を遂げ、日本の道德の典

型と見る武士道に付て深く思索し、達意の麗筆を以てそれを闡明した事にあったろう。それを日露戦争のお蔭と見るのは当たらないと思われる。恐らくは却って、著者が形式を斥けながら、キリスト教の精神の信奉者たる立場から武士道を説いたユニークな態度が予想を越えた反響を呼んだのではあるまいか。

1911年に最初の日米交換教授として新渡戸博士が米国六大学で行なった講義が翌年出版された *The Japanese Nation—Its Land, Its People, and Its Life* は、同博士の心を籠めて「日本を全体として」西洋に説明しようとした力作といえよう。同じ目的のために連盟時代の直後に英国の H.A.L. Fisher の編纂する *Modern World* 叢書の一巻として博士が執筆した *Japan—Some Phases of her Problems and Development*, 1931 があり、その七章「日本人の思想と生活」は特に出色の日本解明であった。同様にロンドンで出版された *Japanese Traits and Foreign Influences*, 1929 と相並んで博士の労作と称すべきものと思われる。なお博士晩年の米国加州大学での講義 *Lectures on Japan* 1936 は歿後出版ではあるが、満州事変後異常事態にありと見られた日本に対する正しい理解に培わんための苦心の講述であった。

この他ジュネバ時代の執筆にかかるものには、老子道徳経の前半三十章の英訳と、欧州の読者を眼中においたと思われる古事記の極めて簡潔な摘要ともいべき抄訳があり、また日本における外国語の学習と利用に付て詳論した *The Use and Study of Foreign Languages in Japan* がある。この最後にあげた著述は元来連盟の国際知的協力委員会の叢書 *Intellectual Life in Various Countries* の一冊として出版された冊子であったが、博士の独特な経験に基き委曲を尽して説述した日本の語学摂取の歴史と現状の紹介で、日本文化の外来文化包摂の特徴の解明である。

新渡戸先生が太平洋のかけ橋となろうという念願の背後には、実に並々ならぬ修業の幾星霜があった。晩年早稲田大学での講演「読書と人生」に要約された所だけを見て片鱗を覗いても、先生の西洋古典の造詣の深さは測り知れない。また一高での公開講演「ファウスト」や「衣服哲学」の著述について見ても、余人の追隨をゆるさない修練と蘊蓄を思わせるものがある。

その反面にはまた、国学と東洋思想に関する研鑽にも先生の生涯を通じて変らぬ関心が見受けられる。先生の一小著「一日一言」を見ると、その日々に掲げる聖句や詩歌の中におびただしい数の和歌がある。思うに日本人の心に訴えること最も強い言葉として歌に托して、自ら

語ろうとする真理の伝達をはかる道を選ばれたのであろう。一方先生は和歌や俳句を数多く独特の妙技をふるって滋味豊かな英文につづられた。先生の日本文化を説明する著書には、これらの英訳を含めて日本の詩歌の紹介が行なわれたが、錦上花を添える観があった。

ELEC の理事、また国際文化会館の理事長松本重治氏が、曾て新渡戸先生の思い出を書いたものの中で、幾度かの新渡戸先生との対話の間に聞いた忘れ難い「先生の言葉」として次の一言を記している。——「英語は君自身の教養のためのものだけではないよ。英語を駆使して、日本を世界に理解せしめるために努力し給へ」と。

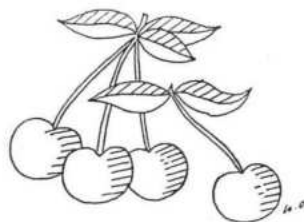
国際文化会館における松本理事長の二十年に近い献身的な功績を知り、殊に同館の東西両洋に対する国際的交流・協力の事業の実績を聞知する者は、それが意味では新渡戸先生の遺訓の見事な開花であるとの感を抱かされる。百年の計は人を樹えるにあり、という古語を想起させる先生の先見と遺徳を改めて感ずるのである。

翻って思うに、新渡戸先生の人と思想の根源は、札幌の青年期に始まり、在外修学の数年を経て、母校の教職の激務に服し、一旦は病に倒れた前半生の約二十年にわたる精神的苦悶と格闘を離れて考えることはできない。表面安泰にも見えるこの時代に、苦難を通して遂に十字架の確信に到達し得た先生の体験こそ、その生涯を知る鍵ではないかと思われる。

先生の信念と慈愛の源泉はそこに求めらるべきではあるまいか。人類普遍の真理の上に立つという信念が、先生の国際的観念の根柢にあり、国境、人種、宗教を超絶する国際的視野の背後の力であったように考えられる。

千九百二十年代に新渡戸先生はベルグソンと共鳴して、世界の文明と科学技術の進歩そのものの重圧に苦しむ人類を救う活路として、普遍的宗教の愛の力による機械文明の更生の必要を提唱したが、その精神は第二次大戦とその後の世界的激動の中に苦闘を続ける現代に、幾層倍かの熱意を以て唱道実践さるべきであるまいか。

(東京大学名誉教授・ELEC 理事)



自国語の重要性

MORI, KYOZO

森 恭 三

ある大学生が夏休みに、ある共産国を見学して、非常に感激して帰って来た。そのこと自体は大変結構なことである。ただ一点、考えさせられたことがある。それは素晴らしいホテルに泊めて優遇してくれたかといって、それが感激の重要な理由の一つであったことだ。

そのホテルには私も泊ったことがあるので、よく知っている。十階以下だったか以上だったか、忘れてしまったが、とにかく大きな、外見はりっぱなホテルである。しかし内部に入って仔細に見ると、実にチャチな造作なのだ。

私は何も造作のよしあしを問題にしたいのではない。たとえ造作が悪くても、客であるその大学生が感激したのだから、それはそれで結構だと思う。私が問題にしたいのは、日本その他の諸外国のホテルを見たことのあるものと、そういう経験のないものとでは、同じホテルを見ても価値判断がちがうという事実なのだ。基準によって結論がちがってくるということを、あらためて考えさせられたのである。

ある外国を見る場合、日本をよく知って見る場合と、そうでない場合とでは、評価が全然ちがってくるように、日本語というものを本当にマスターしている場合と、そうでない場合とでは、ある外国語を勉強するとき、理解の程度が全然ちがう。そういうことは私は痛感している。

人間は物を考えるとき、何によって考えるか。たいていの場合、自国語で考えるだろう。たしかに、ある外国語に達者な人は、その外国語で物を書いたり話したりする場合、自国語で考えてから翻訳するのではなく、いきなりその外国語で考えることが多いであろう。だが、そこまでマスターする以前には、やはり自国語で考えたに相違ない。

われわれ日本人の場合、日本語の理解がアイマイであれば、外国語の理解もまたアイマイとなるだろう。私はそのことを問題にしたいのである。たとえば、かりに英語でいかにハッキリ書かれていても、それを翻訳した日本語がアイマイであれば、英文の意味はハッキリはわからない。また、その場合、たとえ日本語にハッキリ翻訳されていても、それを読む人の日本語がハッキリしてい

なければ、結局その人にはハッキリ理解できないだろう。

私は自国語というものが、いかに重要かということを強調したいのである。それは二つのことを意味する。日本人としては、日本語というものを、アイマイでない、ハッキリした言葉として保持・発展させねばならぬということが第一。それから第二は、個々の日本人が日本語をほんとうにマスターせねばならぬということである。

まず第二の点を考えると、日本人だからといって、かならず日本語をマスターしているとはかぎらない。読み書き、話すには、それ相当の勉強が必要なのだ。ペラペラ日本語をしゃべるといことと、いい日本語を話すといこととは、まったく別物なのである。同じ理屈で、英米人だからといって、かならずしもいい英語をしゃべっているとはかぎらないし、特に、いい英語の文章の書ける人はそう沢山いないのである。

第一点にもどって考えると、私は日本人が自分たちの言葉を実にいい加減に使っていることを歎かすにはいられない。厳密な意味をもつ言葉を共有して、はじめて日本人同士の間で意思の疎通が可能となる。もしそうでなく、たとえ同じ言葉を使っても、その意味内容がちがうならば、トンチンカンなことになる。言葉の上では意見の一致をみても、実際には一致していない、といったことも起りうる。

ところが最近、日本語を殊更にアイマイにする傾向がある。わかったようで、わからない、むずかしい漢語を使うのが、戦争中の日本軍部や、それに迎合する人びとの常套手段であった。ちかごろは、やたらに外国語を使う広告文が目につく。

私の友人である一外国人は、あるマンションに住んでいる。日本では何でもマンションだが、英語でマンションといえば、一つのハッキリした意味をもっている。だから彼は、故郷への手紙には、自分の住居をマンションと書くのが気恥しくてこまるという。

最近、日本では、コピー・ライターという新商売ができています。広告の文章などを書くのがその仕事だそうである。何か、ひとの目を奪うような、そして新鮮な印象を与えるような文章を書こうとして苦労する。意思の伝

英語教育と国際感覚

YAMADA, KAZUO

山田和男

最近、ご承知の通り高等学校の英語の学習指導要領が改訂されて、「英語 A」、「英語 B」のほかに、中学で英語を選択履習しなかった者のための「初級英語」となるんで「英語会話」が新たに教科目として加えられたが、改訂案でこの「英語会話」のところを読んでみると、「英語を通して外国の人々の生活やものの見方を理解し、進んで外国の人々と交流しようとする態度を養わせる」のが目標で、それを聞くこと話すことの言語活動によって行わせるのだとある。これはちょっと分りにくい表現で、英会話を教えて外国人の生活やものの見方を理解させることは、もちろんできるけれど、なぜそのために特に英会話という科目を設けるのか。外国の人々と交流する際に必要な語学力の基礎を固めさせるといわずに、わざわざ「進んで交流しようとする態度を養わせる」といっているのはどういう意味なのか。そう思って、ある人に尋ねたら、それはこちらの読み方が悪いので、「英語を通して……を理解」させというのは英語教育の全体を通しての目標で、その中の一科目である限りにおいて、その点は「英語会話」の場合も変わらない。だからここにもそれをおいたので、「英語会話」とだけ結びつけて受けとってはいけないのだという。なるほど、「英語 A」、「英語 B」のところにも同様なことが書いてある。それから、「進んで……する態度を」というのは、高等学校の授業で、外国の人々と交流するときに役立つような会話能力を養わせることはもちろん、その基礎を十分に固めさせることも、理想はとにかく、現実としては、なかなか容易でない。その現実認識の上に立って、そういう実際効果あげさせるほかに一というよりは、それよりもむしろ、文字通り外国の人々と交流しようとする態度を養わせることによって、いわゆる国際感覚をもった人間を作

る。そこに本当の、あるいは差し当たっての狙いがあるのだとも教えられた。このあとの方は、こう解説してくれたその人の皮肉な見方が多分に加わっていると思ったが、しかし、なるほどそう受けとれば、この「英語会話」の目標はよく分るし、大賛成である。そして私は、今まで自分がはっきりと意識していなかった（それは考えてみれば実におろかな話だが）、ある一つのことを教えられた気がした。

というのは、ここにそれを書いていいかどうか躊躇を感じるが、私は昨年一橋を停年退官して今の学校に移って以来、どこの大学でも一般教養として外国語を必修させることが妥当かどうかということに強く疑問をもつようになった。英語、ことに実用的な英語を、将来それを利用することが殆ど考えられない、またそれを身につければ利用する機会は大いにあるにしたところで、学習する素質のない学生にまで教えて、それが何になるのか。話し、聞き、書くことばかりでなく、読んで理解することも含めて、実用を目ざしての英語は（そしてそれは大学では相当高度のものでなければいけないと思うのだが）、それに対する十分の意欲と素質のある者だけに選択として習わせ、それ以外の一般の者には、物の考え方、感じ方にはわれわれ日本人のそれとはちがった方式のあることを教え、頭の訓練をし、頭を柔軟にさせ、心幅をひろげさせる——これをもっぱらの目標とした英語を必修として課すことに止めるのがよくはないか。もちろん、大学によっては、すべての学生に実用を目的としての英語を必修させて、少しも無理がなく、また意味のあるところが、いくらでもあるだろう。と同時に、現状ではその反対の大学が、これもまた数多くあり、全国を通じたらどちらが余計か、ちょっと分らない気がするのである。

(4 ページより)

達はかならずしも正確であることを要しない。むしろ正確に伝達されてはこまる、といった面があるのではなからうか。電車の中などでみる広告の文章には、わかったようでわからないのが実に多い。また日本の政治家としては、わかったようで、わからぬ言葉で話すのが、手帳

の一つとされている。このような風潮が世の中を混乱させる一つの要因ではないかと、私は考える。

日本人が日本語を大切にしないということは、日本人が世界でバカにされることを意味するばかりでなく、自分の頭で正しく物を考えることができなくなることを意味する。

(朝日新聞論説顧問)

あるいは間違っているかも知れないが、とにかくそう考え、最近もある座談会でこのことを口にした。そしてその時、これは非常に考えが古臭くなって、結局時代に逆行した教養主義につながってしまうのでしょけれど、と言いつつ、それは大学や高等学校で実用目的の英語を一般に教えることに、何の疑念ももっていない人が多いように見受けられたその席で、何か肩身の狭い気持ちをしてそういつただけけれど、今この「英語会話」の目標が実際の会話能力を養わせるよりは、むしろ国際感覚をもった人間を作ることにあるという解説を聞いて、この言葉を「教養主義」に置きかえて使えば、私のいっていることも古くはなくなる。高度の実用目的が果せるところまで行かなくても、多少でも外国語を学んだ者は、そうでない人とくらべて国際感覚がもちやすくなるし、この置き換えは決して無理でない。敢てそれをしなくてもいいが、とにかく、実用を目的としない、または目的とすることを諦めてしまった英語を教えても、今いった効果はあげることができる。そう考えれば、日本の大学ですべての学生に能力の如何にかかわらず英語を学習させているという、一見無駄なようなことにも意味が認められないわけではない。そればかりか、こういう歯切れの悪い言い方でなしに、それを「新教養主義」と呼んで積極的にその価値を主張することだって不可能ではあるまい。ということに気がついたのである。

以上だらだらと書いてしまったがこういう次第で私は、よそではとにかく、自分のところでは実用的にははなはだ効果のあがっていない一般教養の英語にも、それなりの意味があると考えようになっているが、それでは、今日それが普通に行われているその授業のやり方が、そのままつづけられていいと思っているかという、もちろんそうではない。どういう点を改めるべきか、教授法そのものに関してとはとくに具体案はもっていないが、あとでいくらかそれにつながることを述べるとして、その前にいってみたいことは、教養で国際感覚を養う、あるいはその基礎をきずくための効果をあげるには、ただ学校での授業に教師や学生が努力するだけでなく、社会の風潮に助けってもらうことが必要であり、少なくともそれがあれば、これは大いにやり易くなるということである。という、現在、実業界その他各方面で国際感覚をもっている人が求められている。その社会の要求が助けているのではないかといわれると思うが、私のいうのは、それとはちょっと違っている。

これまで、ただ「国際感覚」、「国際感覚」といってその定義（もちろん私なりのそれだが）をさけてきたのは、一言ではなかなかいいにくいからだが、外国の人々の生

活やものの考え方を知っていて、外国の事柄を判断し評価し味わうのに自国で行われている基準だけによらない、また自国の事柄も自国内のこととしてだけ見ず、それが外国の人々にどのような印象ないし影響を与えるかを考えてその判断をする。言い換えれば、外国のことも自国のことも、自国を加えた意味での国際的あるいは世界的な視野の中において正しい位置づけや意味づけをする。その能力だとして、それほど外れてはいないだろうと思う。それには、もちろん、外国のこと、外国の人々のことを知っていることが前提になるが、それだけではまだ国際知識に止まっていて国際感覚にはならない。それにさらに、その知識を生かして、繰り返しになるが与えられた事柄を正しいパースペクティブの中で眺めることを得させる、いわゆるセンス・オブ・プロポーションが加わって、はじめてそう呼べる、ともいえそうである。とすれば国際知識と区別した意味での国際感覚は、このセンス・オブ・プロポーションだということになる。粗雑な論理だけれど私はこのように考える。そして日本には相当に外国のことは知っていながらこのセンスの欠けた人が割合と多いが、それは日本の社会には、国内の事柄を国の中だけで考えるにもセンス・オブ・プロポーションをもってする風潮が英米とくらべて少ない、いうなればその訓練に欠けているために、そういう結果になるのだろうと思う。上で社会の風潮に助けられればといったのは、このことを頭においてなのである。

私のいうこのセンスの欠除は、整理部が非常に確っかりしている筈の大新聞の記事にも、どうかすると見られる最近の例をいうと、富士銀行の十九億円事件の報道とクレ射撃協会が国体に参加するしないを廻ってのゴタゴタのそれとが重なったことがあった。その時のある日の三面は、この順でそれぞれ約三分の二、三分の一を与えられたこの二つの記事だけで埋っていた。富士銀行の方はかつてない巨額が involve されているからこの扱いは至当として、クレ射撃協会のあの事件がどうしてそれほど紙面に価するのか。そのためにはみ出した記事は社会面の性格をもった他のところのせておいたから報道機関としての責任は十分につくしているというだろうけれど、一般の人々にとってあれがそれほど重大なことだったとは、どう考えても腑におちない。富士銀行の方にしても、バリーで捕えられた犯人(?)の一人がどんな服装や表情で警察に連行されたとか、不正をやった行員はこれまでどういう目で同僚に眺められていたとかいようなことが多く、それは読者の興味を満足させるためにはちがいないが、それよりも肝心の十九億円が回収されなかった時の損害は誰が負担するかにつ

いては、ほとんど何もふれられていなかった。国内のことではないが Women's Lib. のデモについても、あとになってはそのよって来る背景をかなり詳細に書きはしたが、はじめはただ学園紛争に刺激されたヒッピーまがいの若い女性が、集って騒いだみたい伝えていたように記憶する。しばらく前になるが、欠陥自動車のことが喧しく書きたてられたことがある。あの当時、ニューヨーク・タイムズやタイム、ニューズウィークなどの記事によると、日本製の自動車が南米の市場に大量に迎えられてアメリカの自動車業界に脅威を与えた。それで日本の自動車の不備があちらで指摘された。それとの関係もあるように私には思われたが、私の読み落しでなければ、これも記事には取り上げられなかった。最近に戻ると、日本が資本の自由化を認める業種を今のように僅かに限っているのは怪しからんと、アメリカをはじめ諸外国からいわれたことがある。これは今でも変りないだろうが、それではアメリカその他ではどの程度により広く自由化を認めているのか、数字をあげて教えて欲しかったが、このこともなかったようである。(以上はすべてたまたま私のとっているある一つの新聞にあった例だが、こういうことは他の新聞にもあることだろう。それに私はあまり熱心な読者ではないので、断った通り読みのがしがあるだろうが、大新聞にも時にこうしたことのあることだけは間違いない。)

私は社会の風潮の助けがあればそれだけ楽になろうとやってきたが、もちろん、それがなくても英語を学ぶことを通して国際感覚を養わせることができる。イギリス人は昔からセンス・オブ・プロポーションを重んじそれに富んだ国民で、それがいろいろなところに現われている。一つだけ例をあげるならラム(Charles Lamb)の作品に典型が示されているというあのイギリスのヒューマーである。あの涙の中にある笑いや、笑いの裏側にあるペーソスは、その涙や笑いを誘う対象にべったりとつかずに、それと自分との間に距離をおき、あるいは別の角度からそれを眺める。そして自分にとっては如何に重大なことであっても、世の中全体からすれば実に些細なことだと悟ったりする。そこから起きてくるので、その根底にあるのはセンス・オブ・プロポーションである。そういうイギリス人の言葉を学び、ものの考え方に親しんでいけば自然とこれが身につく筈である、といえると思う。ただ、これには時間がかかる。そこで何度もいう通り他に助けが欲しくなるのだが、英語の学び方、教え方に工夫をこらすことが必要になってくる。といったが、私にはまだ具体的にどういうことをやったら、その時間を縮めることができるか、うまい考が浮ばない。その代りに、

尻切れ蜻蛉になるけれど、あとの余った紙面で高等学校や大学の授業に限らず、世間一般の英語の学び方に関してセンス・オブ・プロポーションに欠けてはいしまいかと思われることを、二、三書かせていただくことにする。

この雑誌の前号か前々号に國弘正雄氏が、もはや英語は完全に国際用語になった、それをいつまでも英米その他の英語国だけのもののように考えるのはおかしい、という意味のことを書いていられた。go to university が英語の慣用に犯するかどうかということに関連づけてであったが、そしてこういうことは國弘氏のような本当に英語に連達な人ではじめて説得力をもっていえることだけれども、確かに実用の面からすればその通りであろう。慣用法に関して日本では少し perfectionist が多すぎると思う。同じようなことだが、数年前ある学会で貿易英語の専門家たちが、日本の大学ではアメリカ式の通信文とイギリス式のそのどちらを教えるべきかで論を闘かわせ、両方を教えるべきだが授業時間数が足りないから各自の教えやすい一つを選ぶ他はないということに落ち着いたことがある。その席にいた素人の私は、英式・米式を問わずとにかく意味のよく分る文章を書く練習をさせることが先決ではないか。いったいアメリカの会社がイギリスの会社に売込みをしようとするときに、わざわざイギリス英語で手紙を書き、また vice versa ということがあるのだろうか、その点を教えていただきたい。仮りに私がアメリカのビジネスマンで日本から二つの手紙を受取った場合こちらはアメリカ英語で書いてあるからこの方と取引をしようなどということとはしない。ビジネスはそんなに甘いことではないと思う。私なら品質がよく、価格が一セントでも安く、納入の期限が正確である方を選ぶが、と質問をしたが、時間がなかったせいか誰からも答は得られなかった。あとで、イギリスの会社にアメリカ語の手紙を出すと、背後にアメリカの会社があるのではないかと疑われてまずいという場合もあるのだと、その時いなかった専門家に教えられたが、これは現在の大学の undergraduates のクラスで問題にするにはあまりに高度な business psychology に関することだろう。いよいよ余白がなくなったので、最後にもう一つだけ。ちか頃よく、いわゆる速読の練習をすること、あるいはさせることの必要が説かれる。それは確かにあるだろうが、それがどうかすると、まだようやうと這うことができるようになった赤坊に走ることを強いるようなことになっている場合はないだろうか。筋肉が完全に発達しているのにいつまでも駆けないでいては、かえってそれが衰えてしまう。しかし赤坊にはまず確っかりと歩かせることが大切である。(一ツ橋大学名誉教授)

JAPAN-U. S. RELATIONS

SHIMODA, TAKESO
下 田 武 三

The following is the text of speech by Mr. Takeso Shimoda, former Japanese Ambassador to the United States, delivered at a luncheon given in his honor by the America-Japan Society jointly with the American Chamber of Commerce in Japan on October 1, 1970 at the Tokyo Hilton on the occasion of his return from the United States after completing his three and a half years' mission at Washington. The text is printed by the permission of the America-Japan Society, Tokyo.



*Mr. President, Ambassador Meyer, Excellencies,
distinguished guests, ladies and gentlemen:*

Thank you, Mr. President, for your warm words of introduction and welcome. It is a great pleasure and an honor for me to be given the opportunity to attend this luncheon.

Three and a half years ago, prior to my departure for the United States, a farewell luncheon in my honor was kindly arranged by your two organizations. Now after completing my tour of duty in Washington, I am happy to be invited again and to report to you, firsthand, on Japan-U.S. relations. The report I bring to you is a happy one: the relationship between Japan and the United States is closer than ever before. I would like to take this opportunity to thank you all once again for the warm cooperation and support the members of your two groups have so generously extended to me, both directly and indirectly, in the carrying out of my duties in Washington.

As the President mentioned earlier, with the termination of my assignment in the United States, my entire forty-year career as a diplomat is also about to terminate. Through the first half of my career, I had very little experience in working on American affairs. In contrast, during the latter twenty years, more than half of my entire time and energy have been spent on Japan-U.S. relations.

During this period, I have served in Washington twice, with a ten year interval, for a total of more than six years, first as Minister and second as Ambassador. Looking back upon those days in Washington, I am newly impressed with how long and how heavily I have been involved in American affairs after World War II; I have thus far experienced all the ups and downs of the postwar relationship between our two countries. Indeed, it seems that no other two countries in world history have seen such a great degree of improvement in their relations in such a short period of time as Japan and the United States.

Let us look back briefly upon the paths which our two countries have taken since the end of World War II. The situation immediately after the War made it only natural that our mutual relationship should be that of a protector and a protégé. As a matter of fact, the Japanese people embarked upon the momentous task of the reconstruction of the national economy with the material and moral support generously provided by the United States as a springboard.

Ambassador Robert Murphy, who had not been involved in the Occupation of Japan and who had been regarded as a freshman in Japanese affairs, was the first United States Ambassador to Japan after the coming into force of the Peace Treaty. At a welcoming luncheon in his honor given by the

America-Japan Society in 1952, he emphasized that the Japan-U.S. relationship had now become that of an equal partnership. The impression I received on that occasion still remains vivid, since the remarks made by Ambassador Murphy happened to be in line with the natural aspiration of the Japanese people to regain true independence and to stand as an equal partner with the American people. However, an impartial observer may find that at the time the relationship between our two countries was in actuality still short of an equal partnership, and that the remarks by Ambassador Murphy were primarily intended to give encouragement to the Japanese people who were then deeply involved in numerous post-war problems.

It was only after the so-called income-doubling policy advocated by the late Prime Minister Ikeda scored a resounding success, and the economic reconstruction of Japan created a sensation among the peoples in the world as a "miracle" of the twentieth century, that the Government and the people of Japan regained self-confidence in their relations with the rest of the world including the United States. Those days of the Ikeda Cabinet which correspond in time to the Kennedy Administration in the United States are unique, in that during this period, our Governments agreed to initiate a number of important meetings and consultations in various fields, including the Japan-United States Joint Ministerial Committee on Trade and Economic Affairs.

Since then, the Japan-U.S. relationship has made constant progress, and as President Johnson stated on the occasion of a dinner for Prime Minister Sato at the White House in the fall of 1967, our relationship has grown out of an "equal partnership" into a "partnership of responsibility." In other words, our relations have evolved into that of a cooperation in which the two countries are expected to assume joint responsibilities in international society, both in political and economic fields.

The ever-growing Japan-U.S. cooperative relationship has recently led President Nixon to describe it in his State of the Union Message in January this year as the "linchpin" for the peace and stability in

the Asian and Pacific area. This implies that, with the advent of the 1970s, our relationship has become a mainstay for the foundation of peace and stability of the entire world.

The outstanding feature about the Japan-U.S. relationship at the beginning of the 1970s is that it is so far-reaching in scope that there is practically no area of human interest where our cooperation does not already exist.

Our bilateral cooperation is not only aimed at the solution of problems on land, such as problems of labor, transportation, construction, urban development, and more recently, the problems of human environmental hazards. It also extends to the fields of space science and exploitation of resources on the sea-bed. Moreover, this cooperation is not for our bilateral benefit alone. It also contributes greatly to the promotion of the human welfare of the entire world as well.

Who was able to foresee, immediately after the War, such a Japan-U.S. relationship as we enjoy today? There is no precedent in history where two countries which were engaged in hostilities with each other, fighting a death-or-life struggle, have been able to establish such a friendly and far-reaching cooperative relationship in as brief a period as a quarter of a century.

The important task we will be facing in the 1970's is, of course, how to maintain and further promote this relationship. I believe that all of you present here today share with me the conviction that it is not only possible and probable, but that this must be accomplished, because it is for the benefit not only of our two countries but also of the entire world.

It is also my firm conviction that after the agreement in principle was reached between Prime Minister Sato and President Nixon in November last year concerning the return of the administrative rights over Okinawa to Japan, and after the Security Treaty between Japan and the United States reached the stage of automatic prolongation for practically an indefinite period of time in June this year, there are no longer any political problems left between Japan and the United States whose solution is inherently difficult.

I am fully convinced that the relationship between Japan and the United States in the political field will never be damaged unless we willfully destroy it. I believe it will continue to be further promoted and strengthened on a friendly basis in the 1970s in accordance with the strong desire of the majority of our two peoples.

The question to be raised here is whether or not the economic relations between our two countries will make a further satisfactory development in line with our political relations.

Secretary of State Rogers, in his opening remarks at the last meeting of the Japan-U.S. Joint Ministerial Committee on Trade and Economic Affairs last year, described the Japan-U.S. trade and economic relations in recent years as "a success story". Indeed, the trade between our two countries has been more than trebled in the past decade to exceed 8 billion dollars both ways in 1969 which is the greatest overseas trade the history has ever known.

However, frankly speaking, I do not think we should simply assume that our economic relations will continue to be as they have been in the past. In order that this "success story" may be continued in the 1970s, a fair recognition and deep understanding on the part of our two peoples toward the state of things in each other's country is necessary as a prerequisite. At this juncture, I feel that it might be useful for me to point out, on the basis of my recent experience in Washington, some "facts" which are not yet, perhaps, fully recognized by the Japanese people.

The first concerns the United States relative position vis-à-vis the rest of the world. The United States today faces serious problems of inflation and an unfavorable balance of international payments. Economically, it has declined from the position of a super-power to that of *primus inter pares*, that is, it has problems in common with most of the other advanced industrial countries. Ignoring this fact and looking upon the United States as the perennial rich, generous and tolerant uncle may lead us to a great misunderstanding, because things which were tolerated in those good old days are now intolerable to the present day United States. In formulating

and carrying out their trade policies vis-à-vis the United States, the industrial nations of the world, including Japan, should give full consideration to this actuality.

The second is the fact that the competitiveness of Japanese products has been greatly strengthened, perhaps even beyond the extent that people here in Japan appreciate. Electronics, steel, automobiles and a number of other products made in Japan, with their reasonable price and their excellent quality, have proved to be extremely attractive in the United States market. But given the present state of affairs in the United States, and in view of the fact that the United States is the most important market for these products, it seems necessary for the Japanese side to pay careful and constant attention to the overall situation of the United States domestic market, so as to avoid creating undue problems for the U.S. manufacturers of competitive products.

At the present time, there exist, for example, the problems of textile import restriction and suspected dumping of TV sets, and as our trade expands, it may be unavoidable that other economic problems of a similar nature may arise in the future. But I am confident that these problems can be solved in a mutually satisfactory manner.

I am well aware, on the other hand, of the strong desire in the United States Government and business circles that Japan should liberalize its residual restrictions on imports and direct investments. I have made a series of suggestions during my tour in Washington, urging the Government of Japan to take necessary measures for liberalization. I am happy to note that, although much remains to be done, the Government of Japan has been accelerating the implementation of its liberalization policy.

I should now like to refer to a few points on which I have to ask my American friends for their understanding. The first is that Japan is, in fact, placing top priority on the liberalization of its import restrictions. We have made considerable progress and before the end of next year the number of restrictions will be substantially at the same level as in the European countries. This would represent a two-thirds reduction of restrictions in approxi-

mately 2 years. I realize that even this may not be totally satisfactory to many Americans but I hope they will give us a little more time because we are now on the home stretch.

Next I wish to refer to the liberalization of investments.

In Japan-U.S. economic relations, the relative advantage for Japan is the outstanding competitive strength of its *products*, while the relative advantage for the United States is the incomparable *capital* strength of its business enterprises. Japan has accomplished a surprising economic growth, and its GNP now ranks second in the Free World only after the United States. However, due to this very rapidity of its economic growth, Japan has not had enough time for capital accumulation, and, as in many European countries, there currently exists in Japan a strong fear of domination of its industries by United States capital. This fear is not necessarily unfounded, because there are such examples in other countries. It seems natural for any country to have a strong interest in trying to avoid a situation where its major industries are controlled by foreign capital.

Japan has long grown out of the stage of a guided economy, and, exactly as in the United States, has attained the goal of economic growth through the principle of free enterprise.

We must uphold this freedom. But at the same time we must also realize that freedom carries with it certain responsibilities. Japanese exporters should exercise caution in order to avoid causing undue hardships to American manufacturers. Similar caution is appropriate on the part of the United States, especially in the field of direct capital investments into Japan. In order to ensure the smooth development of our economic relations in the 1970s, it is essential that both Japan and the United States should exercise moderation and self-restraint in their display of relative competitive advantages.

Today I have placed primary emphasis on our bilateral relationship. However, the roles to be played by Japan and the United States in the field of multilateral international relations will become increasingly important.

ELEC BULLETIN

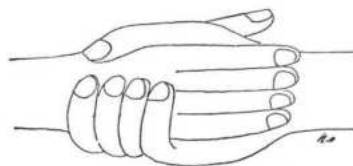
One of the crucial questions in the field of international politics in the 1970s is the problem of Continental China and the Southeast Asian countries located on its periphery. Japan and the United States strongly hope that Communist China will assume a more realistic and flexible attitude, and participate again in international society at an early date. Our two countries should also cooperate closely with each other so that nations on the periphery of Continental China may attain political stability and that the level of their social and economic life may be raised.

Japan, having renounced the position of a military power since the end of the War, is seeking to attain these goals through purely non-militaristic means.

In this connection, the recent decision by the Government of Japan to spend 1 percent of its GNP annually for economic assistance by 1975 is truly significant. In the light of the present economic growth rate of Japan, 1 percent of the GNP in 1975 will amount to about 4 billion dollars. Since the major portion of this amount will naturally be directed toward Asian countries, the United States should, as a result, be relieved of some of its immense burdens in this area.

In order that Japan and the United States may fulfill their joint mission as the linchpin for peace and stability in the Asian and Pacific area, the expectation and demand for increased efforts by Japan in this direction will become even stronger with the passage of time. I believe that the Japanese people welcome this, and I wish to ask for cooperation and support from our American friends so that Japan may play its role to its fullest extent.

Thank you.





私の英語歴

NISHIYAMA, SEN

西山 千

私はアメリカで生まれ、アメリカで育ちましたから、当然英語ができるのがあたりまえで、英語ができなかったらどうかしているのかもしれませんが、ところが、私はアメリカの小学校へ行きますまではうちで大きくなりましたから、うちではもちろん日本語だけだったのです。両親の話も全部日本語ですし、日本から絵本を親が取り寄せては私に見せたりしておりましたから、かなでも漢字でも全部日本語だったのです。ですから私の6歳までのことばの世界というものは日本語の世界だったわけです。近所どなりの子どもと遊ぶ場合でも、私は日本語をしゃべりまして、アメリカ人の子どもは英語を話して、ところどころ私は聞きかじりの英語の単語を使って、けっこう一緒に遊べたらしいのです。私の記憶では、そのために特に困ったようなことはありませんでした。

また、2つ半から4つまでの1年半は母親と一緒に日本へ帰ってきておりまして、ちょうどその1年半というのは子どものときの成長期で、非常にことばを身につける頃です。「あれはなに？」というようなことで、それが全部日本語なんです。ですから私としては一番自然に出てくるのが日本語だと思っていたわけです。

6歳になって学校に入らなければいけないというので、おやじがアメリカのいなかの小学校に放り込んだわけです。その第1日目を覚えています、若い先生でしたけれども、その先生が何を言ってらっしゃるのかさっぱりわからないわけです。ところが6歳の子どもというのはそういうことについては何も心配しないんですね。それで先生が何を言ってらっしゃるかさっぱりわからないので私なりに解決策を考えたわけです。それは先生が何かおっしゃいまして、ほかの生徒が何かやれば、それをまねればいい、というふうに思ったわけなんです。ですから何か先生がクシャクシャと言ったときに、鉛筆をみんな取り上げれば、私も鉛筆を取り上げる。その鉛筆で何をやるのかわからなくても。

ところがその日に先生が粘土のかたまりをめいめいに配ってくれまして、何かいろんなことを言ってらっしゃるのです。でも何をしたいかわからなくて私はただ粘土のかたまりを机の上に置いたままじっと待っていたわ

けです。そうしたら後ろに腰かけていた少年が、“I'm gonna make a turtle.”と言ったわけです。これを繰り返し繰り返し言っているわけです。繰り返し繰り返しこのturtleということばが聞こえるのです。で後ろを振り向いて見ていると、そのうちにでき上がったものを私に見せて。“How d'ya like m' turtle?”こう言ったんです。ははー、turtleというのは亀だなということがわかったんです。格好を見て、これが私の英語の第1回目のlessonだった。それで私は1ヵ月くらいのうちにもうその少年やらほかの子どもと一緒に遊ぶようになりまして、そこからだんだんと英語ができるようになったわけです。

ところが、そういう試行錯誤の英語の勉強ですから、錯誤も多いわけです。それでいまだに私は先生がそう言ってくれたのかどうかはっきりしていない点が1つあるんです。それは、どういうわけか私は半年学校を飛んだところがあるんです。いなかの学校ですけれども、当時は1学年を半分に分けて、小学校1年の前半と後半、2年の前半と後半、こういうふうに前半、後半と分けて、それをA、Bといていたのです。Bが上の方なのです。実は1年から2年へ行きますときに、先生が1人1人生徒を呼びまして、何か言うんです。つまり「あなたはしっかりこれから勉強しますか」とか「いい子になりますか」とか聞くわけです。そうすると「はい」、「はい」と言っているわけです。そして免状をもらうわけです。それで「ありがとう」と言って帰って、次の部屋が2年生の部屋でそこに行く。その中数人に「お前はBに行つてよろしい」ということを先生が言われ、そして2年のAを飛んでBに入ったんです。私の前の生徒がそういう優秀な生徒だったらしいので、「Bに入つてよろしい」と、これは確かに間違いなくそう聞いたんです。次に私が呼ばれたわけです。そのときに先生が同じようなことを言われたと思いました。とにかく私は2年生の教室に行つて、Aの組の席に腰かけていたわけです。「Bの組の人たちこっちへいらっしゃい」というので数人行ったわけです。そこで私は手をあげて、「私もBに行きなさいと言われたんですよ」と言ったのです。そしたら2年

担任の先生が、「それじゃあこっちへいっちゃい」と言われたので、半年飛んじゃったんです。そのひと言で、ところがいまから考えてみると十分英語がわからなかったために勝手な、というのはそんなに成績がよくなかったわけですから、どうも何かそういうインチキをやったんじゃないかと思うんですけれども、やり直すわけにもいきませんので、未だに未解決の問題です。英語というものはいわゆる没入教育、total immersionの教育もいいのはいいいけれども、やはり1つ1つ確認した方がいいなと思いました。

—— そうすると半年早く小学校を卒業しちゃうわけですか。

西山 そういうことです。卒業というよりはそれぞれ半年早く進んでいくようになっているわけです。ところが、4年生になったときにおたふくかぜになりまして完全に半年ほどバックしましたから、実際は差し引きゼロになりましたけれども、そういうエピソードもありました。

ただ、いまになって反省するのですが、日本語の場合もそうですけれども、自分のことばがある段階まで来ていると、その段階では自分の主観で評価しているわけですから、そうするとけっこうそれで間に合っているというふうに思うわけです。実際友だちと遊ぶにも十分に合いますし、買い物をするくらいならけっこう間に合うので、それで自分は英語は大丈夫だと思ってしまっていると思うのです。したがって、たとえば、高校生時代に書いた文章とか、そういうものをあとになって読んでみますと、よくもこんなもので先生が及第させてくれたなどというようなひどい英語です。

その例として、4年前にアメリカのOhio State Universityで6週間ほど夏期講座を持ったときにそこに出席している30人ぐらいの学生に短い論文を書かせたのです。中には3年生の大学生、普通学部の学生、大学院の学生、それからもうすでに卒業して学校の先生をやっているような人たちも講習を受けに来ておったのですが、そういう人たちの論文を読みますと、英語の能力がまちまちで私は驚いたのです。成績の非常に優秀な学生は普通学部の学生でもなかなかいい英語をきちんと書いているのです。ところが大学院の学生でも、また学校の先生であっても、それは英語の先生でないことは確かなんですが、その文章が実に幼稚な英語なのです。ところが彼らは英語しかできないわけです。結局自分の母国語であるから、これでいいというふうに自己満足に陥っているわけです。別に出版のために英語をみがこうとか、そんなことを考えてないわけですから、勝手なことを書くわけ

です。相手としゃべっているときは会話ですからけっこう間に合っているし、普通の英語をしゃべっているように聞こえるのですけれども、いざ文章を書かせるとうるさな文章を書いてない、大の大人でアメリカ人で、ということを見まして、なるほど自分自身が英語ができるなと思っていても、いかに主観的な自己評価をしているかというふうに考えまして、いい反省の種にもなりました。ですから英語歴というものは生涯終わらないものだというふうに痛切に考えております。英語歴だけじゃないでしょう、日本語歴でもそうですね。

—— アメリカには中学、高校、大学までいっちゃったわけですね。

西山 ええ、中学、高校、大学全部アメリカです。ですから中学ぐらいまではそれでもうちで日本語を勉強させられましてね、日本から読本を取り寄せて、それから日本語学校というのがございまして、そこに在留邦人の子どもたちは行かされたわけです。いやいやながらも普通の学校の授業が終わると、そっちの方へ1時間勉強させられに行くわけですね。友だちは外で野球しているのに、こっちは学校を終わってからまたもう1時間日本語を勉強させられる。それがアメリカの中学校までは一応続きましたけれども、高校に入ったところは宿題が多くなりましてとてもひまがないのでよしてしまったのです。そうしましたら高校の2年ぐらいまでのうちに日本語を全部忘れてしまいました。しゃべる方は片言の日本語だけは自分の家で親と使ってますからもちろん覚えてますけれども、読み書きは全部忘れちゃいました。高校へ入って3年間日本語をやらなかったら全部忘れちゃいました。中学校の最初の1年まででしたか日本語学校へ行っていましたのは、ですから実際のgapは4年か5年ぐらいでしょう。ちょうど年齢からいいますと12、3歳から17、8歳ぐらいの間ですから、一番言語が身につくころです。おそらく、16、7までやっていればもう峠を越えますから忘れないで、忘れてもちょっと見ればすぐ思い出すという程度でしょうけれども、ですから高校を卒業するころは日本の文字は皆目わからなかった。大学へ入ったころは平かなまで忘れておりました。

大学に入学するときに英語の試験を受けるわけです。それでいわゆるfreshman Englishという大学の1年生の、日本式に言えば国語ですね、国語の教室に入っている者と、まだそこまでは進んでいないのでもっと基礎的なものを勉強し直さなきゃいけない者と分けられるわけです。私は曲がりなりにも一応合格してfreshman Englishの方に入りましてそこで先生が、非常にいい先生でしたけれども、みっちり英語を教えてくれました。おか

げでそれから私の英語の成績がよくなりました。それまでは私の英語の成績は中以下で悪かったんです。大学に入ってようやく一人前の英語ができるようになりました。

—— それから日本語がわかるようになるのはいつごろなんですか。

西山 それから今度は私の英語歴じゃなくて日本語歴になりますけれども、日本へ昭和9年に再び帰ってまいりました。23歳でした。向こうの普通学部を卒業して、2年間大学院をやりまして修士課程を終えて、日本へ帰ってきたわけです。そのときに当時の通信省、いまの電々公社ですけれども、ここの電気通信研究所というのがいまありますけれども、その前身である通信省電気試験所の第4部、これが無線通信関係の研究部門でして、そこに親戚の取り継ぎを頼みまして入れていただいたんです。もともと私はエレクトロニクスの勉強をしましたのでそっちの方の研究所に入ったわけです。初めは、「お前、日本語ができなければ役に立たんから、図書室に行って少し勉強しろ」と言われて、図書室に入り込んで、最初の1日目に、これも小学校の1年生の1日目と同じようによく覚えているのですけれども、簡単なテキストブックを取り出して第1章を開けますと、真空管の説明があるんです。内容はよく知っているから問題ないんですけど、第1ページを1日がかりで半ページぐらい読んだんです。どういうふうにして読んだかといいますと、漢和辞典と和英辞典とそろえまして、1字ごとに画をかぞえまして漢和辞典で引いて読み方を調べる。それからその読み方で和英辞典を引いて意味を調べる。真空管の原理というのは初めからわかっているものですから、それを日本語で説明しているわけで、要するに文字の修得ですね。ですから最初の1日目はようやく半ページぐらい自力で読めたわけです。これでもう1日分の仕事をやったつもりで帰りましたのを覚えてる。ところがその翌日になると今度は半ページではなくて、新しい1ページを完全に読みこなすことができた。3日目になるともう2ページぐらい読めた。それで加速度的にページ数が多くなるんですね。それはなぜかといいますと、いうまでもなく同じことばが繰り返されるということと、それから技術から入っていきましてから、技術用語というものは繰り返し同じ用語が出てくるわけです。おまけにその技術用語は非常にわかりやすいんです。電気の電という字と子と書いて電子と読めば、ああなるほど、これならエレクトロンだということは字を見ただけでわかる。というふうに、そういう点は便利なんです。漢字というものは、ところが次に今度はターミナルの意味で端子ということばが出てくる。そうすると、電子と端子と

で、子が2回出てくるわけです。そうすると子という字の使い方が、なるほどこういう意味に使えるのだということがわかるわけです。それから今度は電極ということばが出てくる。電がまた出てきて、極といのが新たに出てくる。ところが普通の新聞では極端ということばが出てくる。そうするとそれはもうわざわざ辞書を引かなくても意味がわかる。ということで私としてはむしろ日本語を勉強するのは、つまり vocabulary をふやすのは割りに合にらかったのです。つまり、漢字という便利な道具がありますから、これが外国語でしたらそういう工合にいかないと思うのです。それはギリシア語、ラテン語だと、語源になることばをよく知っておればいかもわかりませんが、そうでなければ一々暗記し直さなきゃいけない。そういう意味では日本語というのは便利だなと思いました。ですから私は漢字無用論者の逆で、漢字有用論者なんです。自分の経験からいって。

さいわいに私の役所の同僚はもちろんですし、上司も非常に親切な方々がいらっしゃいまして私を自分の弟のように手をとって指導して下さいました。そういうお手助けをいただきながら自分で勉強しまして、結局3、4年ぐらいのうちにある程度まで書けるようになりました。おもしろいことに、昔忘れたことばを思い出したという記憶はないんです。丸っきり新しく習い直したという意識ですね。23歳、つまり11、2歳ぐらいで忘れ始めて10年のちですね。

—— しかし、しゃべることも聞くこともできたわけですね。

西山 そういことです。結局ことばの順序とか構文とか、そういうものの心配はいらないわけです。一応、要するに単語を勉強するというだけです。そういう意味で外人が日本語を勉強するような問題はなかったわけです。家ではおやじと議論したり、片言の日本語ですけど、一応用事だけは日本語で言えるようになってました。

いまでもときどき二世の方や東洋系の方々が町を歩いてデパートなんかへ行くと店員が日本人かと思って日本語で話しかける。わからないような顔をするのがずいぶんきまりが悪いということを言ってますけれども、それと同じ経験を私も何回もしたわけです。日本へ帰ってきたころ、ところがことばを勉強するのには面の皮を少し厚くしておかなきゃいかんと思ひまして、どこででも文字を見るとすぐ読み方を勉強したわけです。電車に乗りまして広告を全部読んでいくわけです。読めない字があると隣りに腰かけている人に「すみせんけれども、あの字は何と読むんでしょう」と聞く。そうすると変な

顔をして、……このやろう少し抜けてるな……そこで私は実はこれこれこういう者で、いま勉強しているんだと言うと、必ずその方が電車を降りるまで親切に教えて下さいます。当時の東京 600 万の市民の方々が私の先生でして、不親切な方は 1 人もいらっしゃいませんでした。おもしろいものですね。人というものは、事情を話してわかっていただくと、いい経験でした。ですからいまでも恩義を感じております。

それからこれは英語歴にもどりますけれども、日本に来てまた英語を勉強したのです。つまり自分としては英語の使い方についてあたりまえと思っているものが、案外日本では問題になっていることを聞かれます。よくほかの日本人から、なぜこれは定冠詞をここに使わなきゃいけないのかとか、なぜこの動詞を使わなきゃいけないのかとか、前置詞はなぜこれでなきゃいけないのか、たとえば for じゃなくて on じゃなきゃいけないのかとかむずかしい質問が多いんですよ。弱っちゃいましたね。一応の理屈を考えてみても、どうもあとになって思うと自分だって納得できないような理屈を考えたりしまして、説明に苦しみました。これはいけないと思ひまして、もう 1 ペン英語を勉強し直すというんですか、文法とか、それからことばの選択、語彙の問題、そういうものを日本に来てもっと勉強するようになりました。

—— テキストにはどんなものをお使いになられたのですか。

西山 テキストと申しまして、多くの場合は英語の辞書を引けばちゃんと説明がついているわけです。たとえば Webster だとか Oxford の辞書。それから Fowler の *Modern English Usage* を 1 冊買ひまして、おもしろい本で、小説みたいにずっと読んだことがあるんです。彼なかなかユーモアがあって、皮肉たっぷりに説明しているのですけれども、ちょっと息抜きに、寝ころんでは 2、3 ページそれを読むんです。いい勉強になりました。イギリス式の英語ですけれども。それから質問を受けるとうちへ帰って辞書を引いてみるのです。そうすると辞書にはちゃんと説明がついているわけです。そこを 1 つの手がかりにして自分でも考えていくわけです。そうすると、ああ、当然こういう意味だというふうに解釈できるようになりましたので、そういう勉強は日本へ来てから初めてやりました。それまではアメリカでは国語としての英語は明解な文章の書き方とか、ちょっと文学的な英語だったらどういうふうを書くとか、そういう勉強をしたんです。文法の授業は小学校から中学校あたりではやりますけれども、それ以後はもうやってないわけです。大学に入って正しい文法ができないとすぐ書いたも

のがつっ返されてくるわけです。文法的に間違っていたらもう及第しないわけです。ですからそういう意味で文法を注意して書かされるわけですからね、文法的な意味というのではなくて、明確な文章を書くというやり方、これを教えるわけです。非常に実用的ですね。ですからこちらへ来てからもう一ぺん勉強をさらにしなければいけないということがありました。

—— 英語で考える (thinking in English) ということを言う人がいますが、

西山 國弘さんがだいたいぶそのことで書いてらしたですね。私も國弘さんと全く同感なんです。英語を勉強する段階でものを英語で考えろというのはおかしい話でして、日本語で育ってきているわけですからね。ただ英語で考えるという意味を定義し直せば、あるいはいいかもわからないんです。つまり、いきなり自動的に主語の次に動詞を考えなきゃいけないし、動詞の目的語はそのあとにくるのだという、そういう順序でものを自動的に考えろといって生徒に押しつけたって、これは無理な話なんです。日本人はそう考えてないんですから。だから理想をいえば、あまり対訳にこだわらないというのがいいんじゃないでしょうか。私は英語教育については全く経験ありませんし、知識もありませんから、全く門外漢の勝手な意見ですけれども、たとえば “book” ということばがある。それを日本語では「本」と翻訳する。それで日本人は “book” ということばを見たときにすぐ「本」というふうに連想しますと、違ったイメージが写ってくるかもわからないと思うのです。“book” という文字が出てきたときに、日本語で辞書を引いて「本」と出ておれば、一応本ということを飲み込んでいただくことはいいいけれども、それから “book” というものは一体英語の場合にはどんな格好をしているのか。表紙も違えば、もちろんページも全然違うし、開く方向も、組み方も全然違います。ですから基本的に “book” という場合には西洋の書籍に限るわけです。日本の書籍は “book” ではない、本なんだ、あるいは書籍なんだ。要するに日本語で使う日本語でなければいけないわけなんです。ただ便宜上ほかになから一応ある橋渡しの意味でそういうふうにはいるものの、西洋ではこれだ、というふうにその物体をよく考えるようにする。そしてそのイメージをできるだけ念頭に置くようにしていただく。強いてこれを日本語で言い表わさなきゃいけない場合は、しょうがないから、これは西洋の本だとも言うか、あるいは本というのか、そういうふうにして考えていただく。それを延長していきますと、今度はそのイメージをできるだけ西洋人に近いものにする。それが total im-

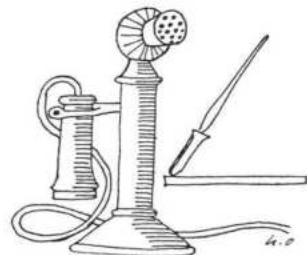
mersion の英語教育の原理ではないかと思うのです。それが今度は自然に文章の形になっていって、the book on the table といった場合に、日本語では「テーブルの上の本」になるわけでしょう。ところが英語ですとそうではなくて、先に「本」という主体をまず指して、その下にテーブルを入れるわけです。そういうことばの順序というものも繰り返し繰り返し練習するうちに、ほとんど考えなくてもその順序になってしまし、イメージも実は英語でしたら book という主体をまず先に考えて、それからそれに付随するいろいろなものを、たとえばテーブルの上に載っかっているという状態を表わすとか、だれそれがちょうどさっき読んでいたものとか、そういうものはあとからつけ足していくということ。これが要するに英語で考えるという意味なんだろうと思うのですけれども、そういうようなものが自然に身についてくるようになるのではないかと思うのです。理想からいえば日本語で表わさなくて意味だけを連想するように努力していくことが thinking in English の練習になるのではないのでしょうか。こうなりますと学校の試験、一部の試験には合格しないかも知れませんが、翻訳は仕方ないと思うのです。やはり言語を教える場合にはどうしても言語を使って教えるようになりますから、そうするとその言語が日本語である場合、フランス語である場合、いろいろあるわけですから、やはりそれを通して教えるを得なくなる。そうしますと日本の学校で日本人の英語の先生が英語をお教えになる場合は日本語を使うのはやむを得ないと思うのです。だからそれはそれでいいと思いますけれども、今度は勉強する側の方ではあくまでもそれは先生からの説明として受け取りまして、そして自分で自習するときには、できれば日本語に訳さないで意味をどんどん飲み込むように努力するということが大切じゃないかと思うのです。訳して意味をとるようにしますとどうしても日本語の発想法にこだわってしまいまして、意味がわからなくなるわけです。直訳してしまうと当然意味がわからないんです。日本語になってないんですから。

—— 最後に、いま幼児教育というか、幼稚園のころから英語を教えるママさんがふえているわけですが、ああいう傾向に対して先生はどうお考えになっていらっしゃるのか。

西山 けっこうだと思いますけれども、問題はそれを17, 8歳まで継続できるかどうかということだと思います。そういう環境をつくって教えてやってどんどん進んでいった場合に、それを今度は学校の方で受け継いで高校を卒業するまで教えていってやるということができ

ば一番理想的だと思いますけれども、私がアメリカで日本語を勉強していたと同じで、11歳ぐらいまでは一応5年か6年ぐらいまでの読本はできてたんですけども、全部忘れてしまった。ですから継続がないとしたらあまり効果がないと思います。その証拠に外人のお子さんが日本で非常にりゅうちょうに日本語が話せるようになって、親の通訳をしてやるわけです。4つか5つくらいの子どもがべらべら通訳をするんです。なかなかうまい。聞いてみると実に自然な通訳をしているわけです。本物の通訳をしている。決して日本語自体にこだわって英語でしゃべってもいなければ、また英語のことを英語にこだわって日本語でしゃべってない。つまり英語の純粹の意味を聞き取ってそしてそれを自然な日本語で表現する。ところがその子どもが本国へ帰りまして1年ぐらいたったらもう全然日本語ができなくなるそうです。ところが日本で15, 6歳ぐらいまで過ごしてたとえばこちらのアメリカンスクールのようなところの高等学校を卒業するぐらいまで日本語をちゃんとやって、そうしてアメリカへ行った人は忘れないんです。非常に上手に日本語を話します。ちょっと忘れたといっても日本へ帰ってきてしばらくいればすぐもとどろりになっちゃいます。ですからことばというものはかたまる年齢があるんでしょうね。

(アメリカ大使館顧問)



なぜ英語を学習するか

外 山 滋比古 (お茶の水女子大学教授)
 國 弘 正 雄 (NHK 中級英語会話講師)
 村 敬 (鶴見女子大学助教授)
 毛 利 格 郎 (日立製作所社長室部長代理)
 司 会 高 橋 源 次 (ELEC 英語研修所長)

高橋 初めに國弘先生に発題のお話しをしていただいて、そこから話しを展開していこうと思います。

國弘 きょうの座談会の主題について、私がものを思わされるに至った経緯をお話しさせていただきたいと思っています。

最近、私『英語の話しかた』という本を出しまして、その中にカードをつけて、何か質問があれば私が自分で答えをするということにしたわけです。そうしたら1300通ぐらいのはがきが戻ってきた。その中で4分の1ないし5分の1ぐらいのはがきに、「一体なぜわれわれは英語を勉強しなければならないのだ」という趣旨の質問があったわけです。しかも、お尋ねのかかなりの部分がきわめて negative なニューアンスを持っていた。そして、そういう質問を出してきた読者の非常に多くが10代の終わりから20代、つまり高校生から大学生ないしは社会人になって1～3年ぐらいの人たちであるということに実は若干びっくりしたわけです。

われわれ英語教育に直接間接にかかざらわっている者にとっては、初めから英語というものがあり、英語を教えるということも、英語を勉強しなくてはならないということも自明の理であって、その上に立って、どのようにしたら効果的に英語を教えることができるかという技術的な問題にかかざらわっている。ところが世の中の実態をみると、「なぜ英語を勉強しなければならないのだ」と否定的なニューアンスで問われるようになった。そういうこと自体、われわれあまり気がついていませんし、また問いの背後にある意味というものは、一体何であるのかということにもあまり気がついていない。ましてやそういう疑問に対してどう回答をわれわれとして用意すべきであるか、あるいは持っているかということになると、全く何の準備もないことが言えるのではないか。

これは私の1つの臆測ですが、こういうような問いが、特に若い人たちの中から出てきたということの社会的な背景の1つは、何とんでも日本が大国とやらになって、

しかも経済大国としての日本が最近では政治大国への道を歩みつつあるやにみえる。ひいてはそれが、またぞろ軍事大国への道を歩み始めつつあるという危惧を私個人としては非常にもっているわけですが、どうもそういう大国意識の高まりと無縁ではないような気がするわけです。したがってわれわれとしても、英語というものはなぜ勉強されなければいけないのかということについて、もう少しはっきりした意識を持つ必要があるのではないかと。こういうことがまず第1点です。

しかも、このような意識が生まれてきたというのは、何も今回が初めてのことではないのでして、たとえばかつて国文学の藤村作さんだったか、英語というもの、少なくとも教育の場における英語教育は不用だという議論を展開された歴史もありますし、戦争直前から戦争中にかけて、英語の学習が、敵性語であるということの故に白眼視されたという経験をつい最近もっている。あるいは戦争が終わってのちも、たとえば加藤周一さんだったと思いますが、英語教育不用論を論壇で展開されたこともあったわけです。したがって、今日急にこの問題が出てきたということではありませんけれども、何か日本の大国意識の高まりというものと期を一にした形で、このような議論が出てきたことに非常に大きな危険な要素があるような気がします。しかも英語が国際的な communication の手段としてこれほどまでに重要になっているということはだれの目にも明らかであるにもかかわらず、なおそういうような意識が生まれているということに問題を感じるわけです。

そこで、問題として取り上げたいのはなぜわれわれは外国語を勉強しなければならないのかということが、まず最初の議題であると思いますし、2番目の議題としては、なぜそれでは外国語の中で英語を勉強しなければならないのかという問題を取り上げたいかかと思えます。特に英語というものが、たまたま現在の世界政治の中でよきにつけ、あしきにつけ、主導的な役割を果たしているアメリカ合衆国のことばであるということからし



國弘正雄

出てきておりますので、そういうようなものも踏まえた上で議論を展開していきたいと思います。

私個人として言えば英語というものがアメリカ合衆国の国語であるということは非常に不幸な偶然であるというふうに考えている1人です。

外山 いま國弘さんがおっしゃったお話、実は雑誌『英語教育』の遠眼鏡という時評欄にお書きになったのを拝見して、たいへん注目させていただいたのですが、実は私は10年ぐらいの間そういう傾向が日本の中学校・高等学校の生徒諸君の中にあること、そしてその数が増えつつあることを注意しておりました。國弘さんのように、わが国の外国語教育、ことに社会的な広がりをもった外国語教育に最も influence の大きい方がそういうことを率直におっしゃるそのお姿勢、一普通ですとくさいものにふたをしてということになりがちな問題をいち早くとらえられたことに敬意を表したいのです。実は私はもう少し早い時期に学校教育関係者の中でそういう傾向に注意をして、それがはっきりした弊害を生ずる前に、外国語教育、特に英語教育の本質の問題に多くの現場の教育者が注意をすべきであったのに残念ながら注意を怠っていたと思うのです。そのためにいまご指摘のようなかなりの数の批判的な空気が出てきてしまったのだと思います。

私自身、いままでかなり誤解をされておまして、英語教育の新しい努力に関してかなり消極的な意見を持っているようにみられてきましたけれども、実ははっきりした理由がないのに外国語のアレルギーというようなものが生じつつある1つの風潮に対しては、やはりわれわれ英語教育に携わる者がブレーキなしの運転をしているのではないといたかったのです。ブレーキは十分あるので、ときにはそのブレーキの必要もあるということを言うことが日本の社会で外国語教育の健全な発達を期待できる1つの理由ではないかと考えておりました。いままでは孤軍奮闘の形でいたのですけれども、國弘さんのような方がこういう問題をご提案になったということは

て、英語の勉強をする、あるいは英語教育を振興するということは、アメリカの文化的拡張政策（ないしは文化的帝国主義）のいわば走り使いというか、お先棒をかついでいることに通じるというような種類の議論も一部には

たいへん感銘しております。

そういう意味ではこれから日本の新しい外国語教育の時代が始まっていくのではないか。それにはどうしたらいいかという問題をこれからもっといろいろなところで、衆知を集めていかなければ日本の社会は取り返しのつかないことを繰り返さないとも限らないように思うのです。

中村 外山先生がおっしゃった10年前といいますが、ちょうど私が中学の生徒を教えていたころですけれども、すでにそういう芽が当時あった。

私は中学1年生の生徒を教えるときに、一番最初に「一体どうして英語を勉強するのか」と聞いたことがあるのです。中学生ですから非常に practical な反応が大部分を占めていた中に、「どうして外国語を勉強するのかわからない」と率直にぶつつけたのがいるわけです。

その後、高等学校へ行きますと少なくとも大学へ入学しなければならないということが最大の motivation でいやでも勉強して大学へ入っていったということがあると思います。

大学の英文科の学生諸君は、それでは全然疑問がないかということ、英文科の ESS 諸君の中にさえも、「なぜ英語を勉強しなければならないか」という者がいる。ESS へ入るといことは、少なくとも英語に興味があるという一種の preoccupation みたいなものをもっていただけてすけれども、そうではない。中には非常に食い下がって、「なぜ一体英語を勉強しなければならないか」ということで半日授業をつぶしてしまうということもありました。

そういう体験を通して、やはりこれは単なる実用論からだけでは納得できないものがある。つまり philosophy をそこに提示しなければ、また彼らに納得させるだけの力を持たない限り、かなり危険な状況が訪れているのではないか。

高橋 英語教育の現場におられる先生のご意見が出まして、今日の英語教育界にある、いわば英語教育に対する批判精神というか、態度、そういうことに触れられたのですが、今度は毛利さんに実際に英語が実用的に用いられている、その現場の先輩としてお話しいただきたい。

毛利 World enterprise ではないにしても国際化しつつある企業としての私どもの会社の英語教育を申し上げますと、各事業所別の自己啓発 (Self development) で、一番最初は voluntary course というものをもっております。その上に junior course と senior course を各事業所別にもっている。また、全社研修として茨城地区と京浜地区に英語の研修所を持っているのです。これは Michigan Test でいうと65点か70点ぐらいの人が入学有資格者になるのですが、それで4週間のコースをもっている。そ

の上には青山研修所があって、これは Michigan Test でいうと80点クラスをねらうもので、3週間のコースをもっている。さらに、貿易大学校に毎年2名ぐらい派遣している。それから OMS (Overseas Management Staff) といって、海外にある合弁会社の要員を毎年5~10名養成しています。これは国内で1年、国外で1年研修している。さらに海外研修制という制度があって、海外駐在所に1年間、これを毎年10名ぐらい派遣している。また海外留学という制度もあって、これも毎年10名ぐらいを1年間、外国の大学に派遣しているというのがわれわれの英語教育の実情です。

われわれの会社は、「企業は人なり」ということで非常に教育に熱心な会社でして、大学卒は約10万人の従業員の中で9000人しかいないのです。それで現在の新制高校を出た人に大学卒程度の学力を与えるために学校を持っている。そこで最近、学習を終えた先輩に対して、学校で1年間習ったカリキュラムの中で何を教えてもらって一番よかったか、それが卒業して実務の中で役立ったかというアンケートをやったのですが、英語をよくなかったと答えた者は1人もいなかった。そういう結果といまのわれわれの会社の英語教育に対する投資額、そしてそれに対して、たとえば海外留学という制度に対する競争率を考えると、なぜ英語を学習するかに対して直接的な答えはないにしても、月々平均して約150名の海外出張者がある。そして企業の中で仕事を遂行していく上で、自明の理である英語というものに対する突っ込んだ答えはないにしても、それができなければ、技術屋にしてみれば外国の文献から新しい研究をする、設計への資料にする、われわれ事務屋にとれば、新しい制度、新しいものの考え方をする上で、これは10万人の全社員ではないと思いますけれども、相当数の人にとって、英語は必要不可欠であるというのが実情だと思うのです。

私個人、実際に本気で英語を勉強しようと思い始めたのは30歳ぐらいからなんですが、私にとって英語というのは、趣味と実益を兼ね備えた、趣味的なものと実益的なものが密接不可分にからみ合っているのだと思っています。

趣味的なことをちょっと申しますと、私はゴルフを少しやりますし、囲碁も大好きですが、それと同じようなレベルで英語を勉強するのが楽しいわけです。それから英語をやっていれば知らないものを身近に、じかに肌で感ずる楽しみがあって、交友関係もふえるし、雑誌でもそういう知識がふえてとっても豊かだというふうなことが趣味的な意味で言えます。

実益と密接不可分ということは私の場合でいうと、会

社から海外留学の機会が与えられたということで、まことに実益があったわけです。その結果わかったことは、私は、外人に対して非常にコンプレックスを持っていたのですが、そういう機会を通じて話してみれば同じ人間



毛利 格 郎

だということがわかってきた。そういう実益があった。

さらに、ではなぜ勉強するのかというと、私は専門分野のことについていえば何とか言いたいことは言えるけれども、意思疎通をはかる場合に、せいぜい思っていることの3分の1か半分ぐらいしか言えない。これがもし言えるようになったらどんなに人生が豊かになって楽しいだろうと思う。それが私がいま英語をもっともっと勉強したいということの個人的な願いです。

高橋 毛利さんから、英語を使っている、また必要としている実際社会からのご発言でいろいろと考えさせられる点がありました。英語の教育、学習に対する必要を、ことに会社における needs という点を中心にして感じになっていること、また個人的な立場において、趣味と実益と1本の気持ちで英語に対してしていると、興味のあるお話でした。その中でも、外国人と話したりしているときにわかりにくいことばを話し、違う習慣をもっているけれども結局同じ人間だということがわかるようになったという点を私非常に興味深く聞きました。

また、いまのお話の中に、自分の思ったことを発表できたらどんなに楽しかろうかというようなことばがありましたが、この英語の発表力、英語における表現力の学習というようなことも非常に必要なことです。お考えのとおりだと思います。

それで、また皆さんがお互いに発言なさったことばに対しての response なり reaction がおありだと思いますが、國弘先生の今日の英語教育界におけるというか、あるいは英語学習界における英語に対する批判的な精神のあることをとらえられて、そして外山先生も中村先生も、その点にわれわれ英語教育に携っている者は注意しなければならない。あるときにはブレーキもかけなければならないというような気持ちをお持ちのことをお話しにされたわけですが、今度は、そういった批判的な点から1歩進んだところで話をいただいたらどうかと思うのです。

たとえば、國弘先生のおっしゃった、英語がアメリカ



高橋 源次

人の国語であることが皮肉な現実だということ、私もそう思いますし、そのことの裏には、おそらく英語がアメリカの国語であり、イギリスの国語であるばかりでなしに、世界語だという意味がその中に imply されているのだ

と思うのです。そういうような意味においてのわが国のいまの立場、大国意識からくるそうした生徒、学生たちのもっている外国語に対する態度というものが、もう少し世界語としての英語というようなことがわかってくるならば変わってくるのではないかと思います。

國弘 いまの高橋先生のご発言については私も全く賛成でして、英語というものの脱英米化現象ということば、de-Anglo-Americanization of English ということをしきりに最近言っているわけです。というのは、イギリス人、アメリカ人のように英語を母国語とする人以外の外国人、たとえば東南アジアの人、アフリカ人、ヨーロッパの人の英語による communication を聞いたり見たりしておりまして、彼らが母国語でないにもかかわらずたいへん見事に英語を使いこなすということにずいぶん触れてきました。その結果、英語というものは、ただ単にもはやアメリカやイギリスのことばであるのみならずむしろ国際的な communication の手段になっているのだと感ぜざるを得ないわけです。

したがって英語というものを国際的な communication の手段であるというふうに規定することによって、さっき申しましたようなアメリカの文化的拡張政策のお先棒をかつぐというような批判を避けることもできるであろうと思います。ただ現実はどうとやはり英語教科書であれ、参考書であれ、どうしてもアメリカないしはイギリスというものから1歩も出ていない。

したがって英語が片方において脱英米化しているという現実があるにもかかわらず、こと英語教育に関する限りは、アメリカ、イギリスというものから1歩も出ていないというところに若干の矛盾があるのではないかと。しかも、ビジネスないしはいわゆる学校以外の世間の立場から考えるとこれは毛利さんご指摘になったように、英語というものはただ単にイギリス、アメリカ人との communication の手段ではなくて、世界各国の人たちとの共通の communication の手段としては英語しか現実の問題としてないという実情があるわけですから、そ

こにおいても学校の中における英語教育というものと、社会的な needs というものとの間にかなり大きなずれがある。意識のずれもまた存在するということがいえると思います。

それから毛利さんご指摘の点ですが、たしかに英語の utility というか、実用性、効用というものから考えると、そのとおりだと思うのですが、ただ毛利さんのお務めの企業がまさに国際化しつつある企業で、しかも Fortune の500社の中にも入るような国際的にも有数な大企業であるということがあるために、必ずしも日本社会の全貌を伝えることにならないのではないかという気がします。つまり、日本にゴマンとある小さな企業ないしはお店、その他につとめている人の数のほうが大企業のそれに比して圧倒的に多いことは事実ですし、少なくとも教育の問題として考える場合にはほとんど英語などというものを使う必要もなしに、一生を終わるかもしれないような人たちに対して果たして英語を教える必要はないのか。もし教える必要はないとすれば、一体いかなる rationale をそのために用意をするかという問題が出てくるのではないかと。そこで、utility の立場から英語教育を是認するということは全く賛成ですが、utilityを感じないであろうような人たちに対して、しかもなお英語を教えるとすれば、その justification というか、rationale というものを一体どこに求めたらいいかという問題が出てくるのではないのでしょうか。

外山 先ほど毛利さんのお話をうかがっていて、企業の側における needs の問題と、教育の場とでとらえようとしている外国語の当面の問題との間に相当な断絶がある。これはおそらく社会からみれば、それは学校教育のおくれであるというふうにとらえられるだろうと思いますが、一概にそうばかり言えないところがこういう問題が起こってくる原因です。たとえば毛利さんは趣味と実益を英語にお持ちである、こういう方にとっては外国語教育の意味というのは問題にならないと思うのですが、学校教育においては趣味と実益で生徒が英語を勉強するということはあり得ませんので、それを離れて（実益ということは将来は生ずるかもしれない見込みではありますが）当面学校教育は見込みの実益ということをはほかの教科はほとんど問題にしないわけです。歌手になるために音楽をやるとか、絵を書くにしても画家になるためという人はいないわけです。ところが英語教育では比較的それを早く、見込みの実益ということをは、ことに最近においてははっきりさせてきた。私はこれが学校教育における外国語教育というものを非常に不安定にした1つの原因であると思います。

学校教育と企業ないしは社会における教育との間にはっきり一線を画していただきたいというのが年来私の考えでして、学校教育においてはそういう社会的ないしは経済的な needs というものが皆無であっても、やるべき意味がかくかくしかじかあるということを明確にしないと、教科として、10年、20年はともかくとして100年の安定を得ることはできない。日本において蘭学がそういう社会的 needs に乗ったために100年続かないという歴史がありました。ですからいかに世界語であろうと、どんなに企業がこれを求めようと、ことに義務教育段階の中学において外国語をやるには、やはり文化的な philosophy が必要だ。現在の英語教育においては、ことばにおける、母国語と外国語との間の差異や境界をなるべく無視したいという1つの前提があると思うのです。しかしこれは考えようによってはむしろ日本語を外国語にしまったらいいじゃないかという極論も出ることも可能です。そうでなくて、学校教育の立場において考えられなければならないのは、外国語ということばは一体何であるか、なぜわれわれが母国語のほかにやらなければならないのかということを明治以来十分考えないで、社会的必要とか、社会はこれを支持しているというところからやってきた。これでは教科としては早晚滅びざるを得ないのではないか。だが滅びては日本の文化のために困るのです。そこで社会教育と学校教育における1つの性格の違いということをこの辺でそろそろ考えていくべきではないか。

そうすると、好きで、必要を感じ、やりたいという人がやるのではなくて、学校で教科として与えられるという形で外国語をやっているのが、たとえば国語や数学をやっているのと違っていいわけです。これは英語の好きな人からみればそんなものは同じだと言われますけれども、やはり日本人の持っている一種の文化的ナショナリズムが周期的に起こってくるという国ではこれは必ずしも国語と同じようなものであるといつてられない理由が過去明治以来でもすでに数回あったと思われる。文化的ナショナリズムというもので外国語が批判を受けてきたこともありますので、これをひとつ学校における英語教育では明確にとらえ、文化的ナショナリズムを(これはいい面も悪い面もありますが)外国語とものにぶつけないようにする。ないしはわれわれがいままで社会の動きによって外国語が圧迫されているというふうな受け取り方をしておりますけれども、逆にいうと、外国語教育の行き過ぎ、ないしは、ある種の外国語教育が悪い文化的ナショナリズムにさらに油を注いでいるという形もないではないということも反省すべきではないかと思います。

それに関連しますが、英語の得意な方、英語の教師の中に、外国語ができるということをも鳥なき里のコウモリの特殊技能化して、何かほかの人に一種の反発を買うような言動がいつもある。たとえば先



外山 滋比古

ほどのお話のように、国文学の人がよく外国語教育廃止論を出されるのですが、国文学の人が一番それを日ごろ苦々しく心の中で思っている。それが来る時期までは内向しておりますが文化的ナショナリズムが高まって、そろそろ言ってもいいのではないかというときに、パッと出て来るのです。ことにわれわれの国では外国語はうまく理解できない、学習の能率がうまくあがらないという社会的な現実があるだけに、そういう外国語関係の人の無意識的な挑発行為というものは反省すべき時期にずっと前からなっていると思います。

それで、先ほどの10年ぐらい前からというのは、実は日本の学校教育における外国語教授法というものがいい意味で改善されてからほぼ数年経ったときに、中学校にそういう悪い傾向があらわれてきた。この辺で実は本格的に外国語教育の問題を洗い直すべきだったのですが、オリンピックがあったり、いろいろなことが絶えずあって、ついなおざりにされているのですけれども、外国語というものの文化的な役割と、実際の、社会的な役割との間のよき調和、それができるには学校教育ではどういうことをすればいいのか、極端なことをいえば、一生の間外国語を役立たせる機会のない人にも外国語をなるべく勉強しなければならないものであるということ、ただ心情的にではなくて、一種の philosophy としてこれをわかってもらう必要があると思いますので、企業の方とわれわれがあまり簡単に意見が一致しないほうが日本の英語教育にはプラスになるのではないかと。(笑)そういう意味ですから誤解ないように願います。

高橋 だいたい英語教育の核心に肉迫しつつあるようですが、いまお話しした社会教育と学校教育との間に一線を画さなければならない。その外国語教育といえば、今日英語教育であり、ことにこの席が英語教育についてのことに自然になってきますが、英語教育の実益的な面と、あるいは実用的な面ということあまり強調し過ぎることがどうであろうか、というようなことが考えられるわけですが、その点で中村先生、先ほどおっしゃった



中村 敬

なってきましたが、そういう点をお含みいただいてお話をお願いしたい。

中村 Philosophy の問題になりますが、やはりこれは実用的な形でとらえる限りでは問題が解決しないのではない。私がイギリスへ行ってたときに、やはり英語が一番うまいのは旧植民地の人たち、それから現在の植民地の人たちはそれをどうしても身につけないと survive できないという意味で企業の人たちと共通したものがあって、そのために非常に英語がうまい。日本人はどうも communication としての英語はへただということがあるので、そういう単なる必要性という形だけでとらえると、それでは植民地を脱して、日本語を外国人にやらせたらいいじゃないか、外国語を勉強しなくても翻訳があるじゃないかという、文化のレベルが高くなったときはすぐそれがこわれてしまうというふうに考えられます。そうすると、そういう practical なものは捨象して、学校教育の中では外国語を通してほかの外国の culture に接するということに1つの philosophy の基盤があるのではない。それで私は、先ほど國弘先生がおっしゃった脱英米化ということになると思うのですけれども、それをもし間違った形で与えられると、これは同時に悪いナショナリズムに通ずるものがあるのではないかとこのことを感ずるわけです。それと同時に、英語の脱英米化ということを用いると、それではどういう英語でもいいということになる。たとえば discuss about というのは間違いであっても通ずればそれでよろしいと、私はこのレベルは非常によくわかるのです。ところが肝心の英語それ自体が間違っているというのは、communication が違ったときに問題が起こる。Discuss about と、discuss~はおそらく communication の質は、A という情報は必ずAで大体伝わらると思うのです。ところが個人主義という場合、「現代の人は個人主義だ。したがって他人の幸福は省みないという傾向がある」というときに学生の英語を聞いていると、「現代の人たちは individualist である。したがって他人を不幸にしている」といっている。

philosophy がなければいけないという点と、いま外山先生おっしゃられることと接するところがあると思うのです。いいかえれば、英語教育のもっている文化的な役割、あるいは文化的必要性というふうな点が話の焦点に

これは日本語の個人主義というものも理解してないし、同時に英語の individualism ということもわかっていないということから起こる。これは明らかに communication 上重大な間違いが出てくる。そういう意味での間違いというものに対してはやはり厳しくやっていかなければいけないのではない。

國弘先生の意見に賛成なのは、英語と米国というレベルで考えるということはもう時代おくれではないか。やはり私たちは日本にいて英語教育を受けると、国際感覚というものは少ないように思うわけです。それは私が外国へ行って、実際にアフリカとかインドとかマレーシアの人たちが英語を使ってそれで communication ができている現実と接したときに、なるほどこれはイギリス人、アメリカ人だけじゃないということを痛切に肌で感じた。そういう意味で私たちの英語教育の中でもそういう脱英米化という場合に、international なレベルでの外国語、その位置づけそれに対する私たちの姿勢というものがまだちょっとあいまいではないかと思うわけです。その場合に、たとえばある国の story を rewrite するとか、事柄を日本語で説明するとかいろいろありますけれども、基本的にはイギリス人、アフリカ人、インド人、そういう行動の pattern というものを外国語教育を通してやはり触れさせるということ、これを私はどんな時代においても全て人間は対等であるということをおしやる上で非常に大事なことでないか。たとえば行動の pattern を呈示するときにはいままでは、英米の人たちがやれば尊敬に通ずるが、韓国人、あるいは中国人、アジア人がすればそれが非常に奇妙にみえてこれを軽べつするというような反応が一般にあった。これはやはり呈示のしかたが間違っていたのではない。やはり行動の pattern を科学的に、具体的に、私たちならば逆の形でするかもしれないけれども、彼らはこういう形でするという、そういう形で呈示をしていく、たたき込むという形で間違ったナショナリズムを脱する道がそこにある程度開けていくのではないかという希望的観測を持つわけです。

毛利 國弘先生がおっしゃったような意味で、いまの文化的なナショナリズムとの関連でそういう negative な動きがあるということについては私は肌で感じたことは実はない。ですからその意味がちょっとわかりかねる。ただ、negative な意見を言われる方は会社の年配者の中には非常に多いですね。その人たちがほんとうにどういう意味で言っているのかというのを、もう1つ掘り下げてみないとそういうふうな観点とのつながりであるのか、ただ、楽にやりたいというだけにすぎないのか、その辺の突っ込みがほしいと思います。それから私現場の工場

に4年間ほどいて、中学出の現業員の人たちに英語を教えることを2年間やらされましたが、その人たちは「ぼくたちは一生英語を使うことはない。現場で旋盤を回し、機械を組み立てているだけだ」と当時言っていたわけです。私は一応実用性ということで貫いていたのですから、「きっとその時代が来るよ」と言っていたのが、それから約10年、先ほど申した海外出張者150人の中の3分の1は組立とか修理で現場の人が行っているのです。ですから企業の中からいえば実用性で、企業の中のそういう人たちにも、先ほど山の中で一生使うことはないということについては、実用性の面からある意味での答えがあるのではないかと思います。

それで、実は先ほどらしい英語教育の文化的 philosophy ということ、國弘先生がおっしゃった脱英米化ということについて、英語教育が実際はそうになっていないんじゃないかということについては私も言い分がないわけではないのです。ですからそれは次に申し上げるとして、その脱英米語化に対して企業はどう対処しているかということをお申しますと、たとえば先ほど青山研修所で呼ぶ外人の講師には英米人以外を最近なるべく多く呼ぶことにしております。たとえばインドから来た人、アフリカから来た人、そういう人を呼ぶ。そういうふうに企業は対処してやっているということがある意味のお答えになるのではないかと。したがってその辺から今度は学校教育に対する問題、要望ですが、私はもう大学を出てから16年になるから、いまだどうということになっているかわかりませんから批判を申し上げることは避けますけれども、英語教育だけについて考えてみても、いろいろな国のいろいろな教育があると思います。私はたまたま行っていたイギリスで学校見学コースというのを回ったことがあります。Comprehensive school のいろいろな stream では、そこでは英国人にフランス語とかドイツ語を第1外国語でも教えないコースがあるのですね。そういうものからちょっと考えたことがあるのですが、読み書きそろばんはなぜあなたはするかというと、結局は実用性で割り切るよりしょうがないと思うのです。読み書きそろばんに次いでだんだん義務教育の高度化するに従って理科とか歴史とかいろいろな科目がふえてきます。そうしてだんだんふえるに従ってそれに対する実用性に加味した文化的、哲学的な意味というのがだんだんにつけ加わってくるだろうと思いますが、一律に外国語教育というものを取り上げて、そしてそれが文化的な philosophy がなければ justification ができないということになると非常に無理があるのではないかと。そういう問題は、結局は実用性というものからだんだんそういう人間

の行動形式とか思考形式とか、人生とは何かということにつながるむずかしい問題の中でとらえられるわけですから、特に先ほどの皆さん方おっしゃった山の中の生徒で一生英語を使わないかもしれないという、そして英語教育をやるのが、その人のIQからみてとても無理だという人も何割かいるかもしれない。そういう人たちまで無理やりにやるということはまた考えられるべきではないか。ほんとうにその人たちが人生を幸せにしているためにはこういうことが必要なんだということをするべきであって、文化的、哲学的な裏づけのある英語教育というようなことを一般論として取り上げるのは非常に無理があるというような気がします。

そういう意味で義務教育が高校まで含むとすればいいのですけれども、中学レベルでそこまではちょっと無理ではないか。これは私が経験がなくての感じの議論ですけれども、そんな気がします。

國弘 毛利さんが、年配者の中には negative な意見が若干あるというふうにおっしゃいました。私自身もそういうことを見聞きしております。毛利さんのご指摘のように「楽にやりたいからだ。それが negative な意見を持つ理由だ」ということについては全く賛成ですし、実は学生が英語というものをいやがる理由の多くも「英語なんてものはめんどくさくてやりきれん、もっと楽にやりたい」ということに由来している面が非常に多いということは私も認めます。

ただ私、毛利さんのおっしゃった、そして高橋先生が補足なさったことに全く賛成なんですが、毛利さんが英語ないしは外国語を勉強して、やはり同じ人間じゃないかという感懐をお持ちになった。実はこの感懐こそが外国語教育の目指すべき最も大切な point だと思うのです。私は文化人類学などというものをやった男ですから、どうしても文化の相対性理論みたいなものを根底に持っているんですけれども、文化ないしは価値の相対性というものを身にしみて知ることが地球上36億の人間が今後どうしても身につけていかなければならない1つの心的態度であると思うのです。そういう文化ないしは価値の相対性ということを経験するにあらざれば核兵器をこんなにまでたくさん持ち、環境破壊がこんなにまで広がるわかれた今日、地球人類36億が生き抜いていくことは不可能だ。黒は黒、白は白なりにお互いに人間であることを認め合っているじゃないかという発想がなければ地球の人類の将来はないと思います。その意味において、さっき中村先生のおっしゃった、アフリカ人と日本人、東南アジアの人と日本人は人間として対等なんだ、お互いに同じ人間ではないか、そういう考えを日本人は今後

ますます持つべきだし、そういう文化の相対性みたいなものを若い生徒諸君に与えるということに私は英語教育というものの最大の意味があるし、効用があると思うのです。そういう意味から考えますと、山の中で一生アメリカ人ないしはイギリス人に触れることがないであろうような、あるいは外国に出ることのないであろうような子供に対しても、やはり一種の義務教育として外国語教育を課すということの意味が出てくるのではないかと思います。ただし、毛利さんがおっしゃったように、当然昔だったら外に出ることのなかったであろうような人ですら今日では技術研修だということで海外に派遣されることも多くなったのだというご発言であるとすれば、なおさらのことだと思います。ただ、毛利さんがご指摘になった実用性というものはないと仮にして、ただ単に文化の相対性というふうな意識だけを植えつけられたいのだということで皆が皆に義務教育で教える必要があるということは、もう1つの point として考える必要があると思います。ただ私自身の個人的な見解としていえば、英語の発音なんか、あるいは構文なんか1つも覚えてくれなくていい。とにかくこの広い地球には、たとえば日本人とは違った順序でことばを組み立てて、違った順序で意思を疎通している人間がいるのだ。そういう人間はわれわれとは全く違った意思の疎通のしかたをしているけれども、やはり人間としての哀歓なり、人間としての問題というものはわれわれと共有しているのだ、そういう人たちが集まって36億の地球人類がつくられているのだということさえ身にしみて覚えてくれれば私はそれで十分だと思います。

福原麟太郎先生が、かつて「英語教育論」という書物の中でそういう意味での教養主義というものを強調された。ところが福原先生の言われた教養主義というものはかなり誤って世の中に伝わっておりまして、教養というとイギリスの政治についてもものを知らなければならないとか、アメリカの経済についてもものを知っていなければ教養でないというふうに誤解されているきらいがありますが、私は福原先生の言われる教養というのはまさにそういうことだと思います。人間としての共感、人間としての対等さとか、異質性、しかしお互いに人間ではないかということさえ身につけられればそれはりっぱな人間としての教養だ。そういう意味で私は福原先生は教養ということばをお使いになったと了解しております。

それから、もう1つ、中村先生のご指摘になったこと、脱英米化ということのことをいうと、どういう英語でもいいということに誤解をされはしないかということ、その点について私自身の意見を申し上げたいと思います。たとえ

ば、discuss about というのは英語の語法としては正しくないというのはご指摘のとおりですが、そんなものは discuss about といってもいいじゃないか、意味が通ずるからかまやしないという議論もたしかに一方にあると思います。しかしながら他方、やはり discuss about ではないののだ、やはり discuss というのは前置詞をとらないのだということを教えることがある種の精神の練磨につながるのではないかという気もします。ラテン語とか古代ギリシア語とかいうような死語をフランスの高等学校で教える意義として、フランスのバレリーだっただと思いますが、そういう役にも立たない、直接効用のないことばの語尾変化というようなことを一生懸命教えること自体が精神の練磨になるのだということを書いていたと思うのですが、それと同じような意味で discuss about はいけないということを教えることにも1つの意味があるのではないかと思います。

ただ、先生のおっしゃった個人主義というものについて申し上げますと、たしかにご指摘のように、日本語の個人主義というものと、英語の individualism というものは辞書的にはイコールですけれども、決して内容、背景、その他イコールではない。したがって、個人主義=individualism というふうに考えるとすれば、それは非常に大きな communication 上の誤解を招くと思います。日本語の個人主義ということばには日本的なデフォルメがある、逆に英語の individualism ということばにはイギリス的な、ないしはアメリカのデフォルメがある。したがって、そのようなデフォルメはできるだけ洗ったほうがいい。一つ一つをできるだけたねんに洗ったほうが communication の際に無用な誤解とかそごをきたさないですむ。それは何も、英語の individualism が正しくて日本語の個人主義が間違っているのではなくて、イギリスのデフォルメ、アメリカのデフォルメ、それと同じような意味における日本的デフォルメがあるのだからそのデフォルメはできるだけわれわれの意識にのぼせておいたほうが communication の際にそごが少なくてすむ。しかるが故にわれわれは、イギリス、アメリカの文化的背景、社会的背景というものを勉強する必要があるというふうに私は最近思っております。

あと、外山先生がおっしゃった文化的ナショナリズムということですが、これは私自身の思い過ごしでなければ非常に幸いですが、私はやはりそういうものが日本で急激に抬頭しつつある。で、その文化的ナショナリズムの1つの手近な目標というものに英語がいま急速になりつつあるという感じを、これは最初に申し上げた、日本語を外国人にやらせたらいいじゃないかということにも

感じますし、それ以外の面でも非常に感ずることが多いということを申し上げます。

高橋 外山先生、先生が平素お書きになったり、お話しになっていることにきわめて密接な関係がある話が先生の前に提供されたわけですが、黙っているわけにいきませんね。

外山 むしろ、山の中であればあるほど一そうやる必要があるのがこれからのほんとうの意味の外国語教育でなければならない。それから男の人は社会的に実用ということにつながる線があるが、むしろ女性に一そう、ことに家庭に引っ込んでしまわれるような女性に一生懸命にやっていただきたいというのがほんとうの意味での教養としての語学。先ほど國弘さんは文化の相対性からの効用を見事にお説きになって私はたいへん感銘したのですけれども、私はやや別の面からの効用ということを上上げたいと思います。

先ほど、IQ のひくい人には語学は無理ではないかというお話がちょっと出たようですが、私はむしろそういう知能とか学習能力というものとは無関係に、無理やりやっても必ずその効果があがるというのが外国語教育であるということをまず教育者の方が信念を持つべきだと思います。能力がないと外国語ができない。そんなばかなことはないので、イギリス、アメリカへ行けば、どんな子供だって英語を master する。ただ、2つ目のことばとして外国語をやるのがやや心理的な、その他の困難があることは認めなければならないが、ただちに外国語の適性というものがはっきりしたものであるというのは英語の教師なんかが持っている1つの幻想であって、それは教師の努力が不十分、教授能力が低劣ということにむしろ原因があるのであって、それを生徒のほうに転嫁させるというのはとんでもない非教育的なことで、教師がほんとうにすぐれた、適切な指導をすれば大抵の人がちょうど日本語がまがりなりにもとにかくみんなしゃべれるのと同じようにはいかないかもかもしれませんが、言語的適性というのはむしろ神からさずかった最も基本的な能力の1つだと思いますので、簡単にこれを、たとえば数学の能力というようなものと parallel に考えるのはいけない。私はやはり、すべての人に外国語ができる能力があるのだ、それはただ能力があるだけでなく、それを開発することが人間の力を高めるために非常に重要な働きをするという点で、年来、英語教育は肥料であるという英語教育肥料論というのを述べて来ました。

人間というのは要するに自然にほうっておいてもある程度必要があれば伸びることは伸びる、たとえば趣味と実益を兼ねたようなところにおられるような人たちでし

たら外国語というのは学校で習わなくても育つし、ことばに対する関心というものも自然に育つものですが、自然にほうっておいては十分な発育しない場合には、これに肥料を与えることが必要である。Culture というのはそもそも培養するというのが元来の意味ですから、われわれの心を育て、培養してくれる1つの重要なものとして外国語を考えるということは肥料になる。英語は何のためにやるのだというような議論が地方に行くと方々にあるわけですから、農村の人が一番よくわかるのは肥料の話でして、「あなた方、大根をほうっておいても種まけばある程度育つ、人間だって産んでほっとけば何となくおとなになるけれども、りっぱな大根をつくるにはやはり肥料をやるでしょう。そのときに酸性の土壌に酸性の肥料なんてもっていかないでしょう。アルカリ性のところに酸性のものをやるということは肥料として有効なんだ。そのときに日本のような国は外国との接触が比較的少ない、ことに農村は都会に比べれば少ないでしょう。おたくの子供さんは将来外国の人と直接交渉するようなことがないから外国語を必要としないとおっしゃるけれども、むしろそれは土壌とすればきわめて特殊な土壌なんで、そういうところで不足しているものを与えてやるのが大根ばかりでなくて人間だってたいへんいい。大根は大事に育てて、自分の子供は大根ほどにも肥料をやらないというのはもってのほかじゃないか(笑)。農村とか山の中とかでは島国的な特殊な土壌が生じやすい、そういうところでむしろ外国語という肥料をもってきて土壌を中和させて、将来子供さんは外国へ行かれるかもしれないし、行かれないかもしれないし、どういうことになるかわからないが、とにかくりっぱな人間に育てることは大根を育てるよりはるかに重要なことなのに、大根に肥料をやることには熱心だけれども、人間に大事な成長のための勉強ということを、すぐ何のためになるかということをいうのははなはだ片手落ちではないか。そのためにはやはり日本では韓国語や中国語よりは日本に最も離れた文化をもった国のことばとして英語とかドイツ語とかフランス語というのが明治以来行なわれているのはきわめて適切なんだ。これはアイヌ語をやってもいいし、九州の方言やっても言語の勉強にはなるかもしれませんが、私はやはり日本に最も欠けている文化圏のことばをやるのが外国語の肥料論としては有効であって、酸性の土壌に酸性の肥料をやるようなことは外国語としての効用からいうと賢明でない」ということを、私は農村の父兄なんかに、たとえとして何年か前に持ち出したことがある。

文化としての語学というものは職業とか実利というこ

とと無関係に人間の心を育てる1つの根本的な要素である。それはやはりこれからどんなに社会が変わっても、そして日本がどのような国になってもかりに文化的な先進国になっても外国語というものを絶対必要とする。その場合にどの外国語でも原理的にはいいようだけれど、いま言ったように肥料としての有効性というのはおのずからそこに差がある。やはりすぐれた文化をもった国の外国語をやるのが望ましい。それでいろいろな設備、教育者の数、その他で、いま当分は少なくとも文化的な立場からみた場合でも英語というものをはずす必然性は何もない。だとすればいまここで外国語を変えることによって起こるいろいろなマイナスの点を避けるためにも、それから先ほどからのお話の国際的な公用語としての英語の問題もあるし、私はいまの英語が国民の義務教育の段階で、山の中だろうと僻地だろうと、むしろそういうところこそ熱心に外国語をやっていくべきだということに教師がまず自信をもち、そういう情熱を背景にしながら外国語の勉強を苦しいけれども努力をしていけば、そこにおのずから他に得られない独特の興味がわき出てくるということまでぜひはっきりさせてほしい。

ただ強引にやれやれといっているのでは解決にならないので、外国語というものが数学にも国語にも社会にもないようなユニークな人間啓発力というものをもち、それが社会へ出て、いずれかはわかって、先生は厳しいことをいわれたけれども、いまにしてみれば自分が今日こういうことを考えられるのはやはり外国語を勉強したからだなということを思う。そういうことがあれば私は日本人のすべてに、ことに社会的直接効用をもちそうもなさそうな人に積極的に外国語をやるのがわれわれの個人の立場としても、社会としてもたいへんいいのではないかと考えております。まあ私はむしろ逆説的にいえば、そういう実用性のないところにおいて外国語教育をやる意義を認めたい。先ほど哲学などというのは無理だということをおっしゃいました、たしかに無理だと思いますが、一応そこにはそういう信念というものが少なくともほしいのではないかと。そして信念をもってやると、おのずから生徒に興味が生じてくる。長い間にはいまのような若い人の中で外国語教育に対する反発を感じる人がふえていくという傾向は解消できるのではないかといい見込みをもっております。

高橋 大体いまの國弘さんのお話、外山さんのお話で、国際的な教養といってもいいし、あるいは文化的人間像の形成になくてならない肥料、そうしたものとしての英語のあり方という点で非常に積極的な英語教育のあり方に私どもはいま考え及んでいるわけですが……。

外山 1つだけ言い残しましたが、哲学はかりになくても人間的な culture の実体を一番よくあらわしているのは、外国語をやっている人が共通してもっている特質の1つに精神年齢が比較的若くて長命である(笑)。これはただ偶然そうなのではなくて、年よりも若くしてはつらつとして寿命が延びる。これは教育の効用として最大のものです。人類の理想が実現されようとしている。だれも philosophy とか何とかいわないが、外国語をやっている先輩を眺めると、80歳のかくしゃくたる方がくものごとくいらっしゃる(笑)。これはぜひ社会の人に訴えたい。お金をもうけることも必要ですけれども、それよりずっと効果が大い。女性の方はいつまでも若若しく美しくあるということも英語教育の実際の効用である(笑)。

中村 先ほど言い漏らしたことがあるのですが、文化の相対性と価値の相対性を認め合うということですが、それを認めるのになぜ英語を使わなければならないかという点がはっきりしてないことの1つなんです。というのは、これはよく言語帝国主義とか、文化帝国主義といわれるゆえんのものが背景としてあるのではないかと。というのは、私の個人的な体験で、母国語をもっている人と外国語で話す、具体的にいうと、英語を母国語としてもっている。私たちの場合ですとそうですが、たまたま使っている言語が外国語であるために不利になる、また非常に精神的に圧迫感を感じるということ、それからやはりばかにされているとか、具体的なそういう体験を非常に強くもっているわけです。これはやはり夏目漱石が体験したことと若干共通性があるのではないかと感ずるわけです。夏目漱石がロンドンで感じたことの1つに、バスの車掌や八百屋のおかみさんの使う英語がわからなくて非常に神経質になった。そこから、一体外国語、外国文化というものの研究というのはどういう意味かということに漱石自身ぶつかったと思うのです。私も、漱石と同じレベルでいかないですけれども、似たような、つまり外国語を使うことによってどうも対等になかなかいかない。そういう人を私たちは英語教育で拡大生産をやっているのではないかといいことですね。つまり、劣等感を与えるような英語教育を逆にやっているのではないかと。

いま文化の相対性、価値の相対性を認識させる手段として英語というものが選ばれているというのは、どうしても外国語をかりに使うとすれば、やはり一番多く使われている外国語を選ぶのが、経済的ではないかという実用主義がどうしてもそこへ入ってこざるを得ないと私は私なりに考えています。

そうすると、そういう英語を使った上でのいろいろな不利なこと、そこから起こるそういう問題をどうやって克服するかということがこれからの英語教育の課題だと思うのです。人間の問題でことが片づくかどうかということがどうも疑問なんです。相当教養のある英米人と接して、実は腹の中でずいぶん怪べつされているのではないかとかなり神経質になったケースが実際あるわけです。これをどうやって克服したらいいか、中味を一生懸命豊かにすることで解決するということは、はなはだ心もとないと思うのです。それを学生にいわれますと、そういうことはないということで、おくびにも出さないようにしながらやっているのですけれども、自分自身は満足してないわけです。これは必ず早晚、だれでも英語と真剣に取り組んだ人が1回ぶつかるのではないかと、それから将来の方向として問題がある。日本の英語教育のあり方の問題として私は大きく2つあると考えるわけです。

1つは、いまのような negative な意見が出てきたときに、言語というものの、英語の特性というものを徹底的に日本語との比較の上でたたく、そういうことで知的満足を与えるという方法、これはたとえば変形文法をやっている方々、非常にそういう考え方が強い。いわゆる言語学の方というふうに考えるわけですが、言語そのもののもっている特質を科学的に教えることによって、数学、あるいは物理、そういう science の状況と大体近いものにすると知的満足がかなり得られるのではないかと、いうことを考えている人が相当いるのではないかと、つまり言語学の方。

もう1つは、それを切り離して、文化ということを中心にする。この文化というのは趣味的という意味では、あるいは芸術とか文学とかいう、それだけではなくて、広い意味の先ほど私がちょっと触れましたが、その当該言語を使っている人のある刺激に対する反応や行動の pattern というものを問題にする。そういう文化人類学的な approach の方向、それからさらに情報科学とか、経済学とか、歴史とか、そういった関連諸科学をその中に大いに活用することによってふくらみをもたせていこうという、いわば文化的な方向と2つあるのではないかと。

どうも日本では後者のほうが根を下さない、英語教師の意識として。せっかく外山先生、福原先生たちが文化の方向を唱えてきたにもかかわらず、むしろ前者の言語学的な方向に興味をもった先生が圧倒的に多いように思えます。ある意味で、ものが解けていくという変形文法の trivial な面のことですね。そういう意味の知的満足を与えて、英語がわかるようになったという諸君もいるということで相当アピールしているということがある。そ

れからそういうものが両方あってどっちかにきめてしまえということではありませんけれども、あえて誤解をおそれずにいうと前者のほうが強くなり過ぎる傾向に対してちょっと注意をすべきではないか。逆にいえば後者のほうをできるだけ伸ばす方向へ大学の英語教育の課程、英文学科の課程なども改変していくことが望まれるのではないかと、いうように個人的に思うわけです。

毛利 最後に少しお願いしておきたいのですが、私は一応実用性という面から議論を展開していきましたけれども、それが先生方おっしゃるように人間としての共感を与え教養を与えという意味でのものにつながることにはいささかも異議はないのですけれども、そういう意味での英語教育がほんとうになされているのですかという点が(笑)、私は最大の疑問であり、かつお願いなんです。それはよくわかりますし、ぜひそのようにしていただきたいということをお願いしたいということですね。どうも実情と目標というものの間にギャップがありすぎるように思います。

そうするとやはり、いま肥料であるとおっしゃった、その肥料がほんとうに適切な肥料がなされていて、結局はおうかがいしてくると、すぐれた文化をもった国のことばである英語だからやるのだということにつながっていく。そうすると國弘先生のおっしゃった教養とか人間性という問題、それから精神の練磨ということが稔るような形で英語教育でなければ、義務教育の課程からの英語教育の哲学であり、目標であるということを掲げるのにはちょっと無理がありはしないかという疑問があるのです。

外山 実は企業や社会の側から最近非常に圧力がかかりましてね。もっと役に立たせろという要望を日経連なんかははっきり学校に出されたことがあるのです。それで甘んじてこの肥料的教育をやっているののだろうかというのであわてる教師がたくさん出てきて、実際には本当の肥料の効果をあげていない。それかといって実際の能力をつけているかというところもだめ。2つのいすの間に落ちているのがいまの英語教育で、だれも満足させない(笑)。

高橋 私は肥料論は大賛成なんです。いま中村先生がおっしゃった点も大賛成です。言語学的な approach ともう1つの文化的な approach と2つあるのだけれどもどちらに傾斜しているかというところ、言語学的な approach に傾き過ぎていることを check すべきだ。文化的 approach としての英語を教育すべきだということになると思いますけれども、現場の先生たちはいまおっしゃった

(p. 31 へつづく)

Kimono 考

KUNIHIRO, MASAO
國 弘 正 雄

ある一つの単語のもっている denotation を捉えることは、さほど困難ではない。よい字引があれば、大体のことは判る。たとえば日本にない Realien (風物) であっても、Duden のような絵入りの辞典——事典と呼ぶべきであろうか——もずい分と普及しているので、まずは用が足りる。それに昨今では、テレビ番組などで、異国の習俗や風物誌を教えてくれるから、あまり難渋することもない。それに文明というのは、ある特定の国や人間集団に固有な文化とはちがって、平均化への傾向が強く、どこへ行ってもそう変わるものではない。これを英語では from China to Peru という。たしかジョーンソン大博士の造語だが、アメリカ人もときおりは用いる成句である。

ところが connotation となると、なかなかそうはいかない。なんでもない単語につまづくことが多いのである。そして相当よくできた辞書でも、connotation まではなかなかカヴァーしてくれない。辞書的にイコールだからといって安心していると、とんでもないところで仇をうたれることがある。要領が肝心である。

一つのよい例が sincerity という単語である。これが、誠意とか、まこと、とか訳されることは高校低学年の生徒でも知っている。いやひょっとすると、中学3年までのリーダーにでてくるかも知れない。ところが女流文化人類学者の故 Ruth Benedict によると、アメリカ人にとってきわめて sincere な行為が、日本人にとっては不誠実きわまりない行為とうつつた例があるという。例の日本文化論の *The Chrysanthemum and the Sword* (『菊と刀』) に詳しい記述があるので、願わくばそちらにおつきいただきたいが、とにかく sincerity=不誠実という、とんでもない等式が成り立つことがありうるのである。これではわれわれ外国人たるもの、頭をかかえざるをえない。だから英語なぞは嫌になってしまう。なぜこんな面妖なことばを勉強しちゃったのかと、自分の星まわりが不思議でならぬこともしばしばである。

要するに英語の sincere という形容詞の根幹をなす意味は、腹のなかにある思いを、その結果や repercussion になんらの顧慮を払うことなしに、ズバッと表現するこ

となのである。相手がどう反応しようと、それによってどれほど傷けられようと、一切おかまいなしに思いのたけを述べるのが、彼らのいう sincerity なのである。しかし、これをわれわれは誠意のある行為とは呼ばないであろう。相手の気持や反応を付度し、少なくとも相手を傷けないように配慮することが、われわれにとっての「まこと」であるとはいえないだろうか。だとすれば、sincerity=誠意のなさ、という妙な等式も明らかに成り立ちうる。さてさて英語というのは厄介なものだと、ふたたびみたび、歎声を発せざるをえないのである。

先日も佐藤訪米に先立ってアメリカ財界筋との話し合いに渡米した経団連の植村会長が、誠心誠意をつくせば必ず向うも理解してくれる、という趣旨のことを語っていたが、これを sincere と訳したとすれば、ことはかなり重大である。というのは、いまや四選のなったわが大宰相は、渡米の朝の壮行会で、ニクソンと自分とは深い仲——臭い仲というべきだろうか——だから、話しあい三分で、のこりの七分は腹芸でいく、とのたもうていたからである。大体、腹芸なるものが、わが国にかなり独特な芸術(?)であり、アメリカ人にはまずは通じそうにない、ということをご意に不注意にか忘れていた。昨年の腹芸がもののみごとくに失敗に了ったことを、わが大宰相はもうお忘れなのであろうか。

しかしそれよりも困ったことは、英語でいう sincerity と、日本的腹芸とは、すでにお判りねがったように全く不整合な概念だ、という点である。腹芸を七分も使いながら、同時に sincere であろうとするのは、全くできない相談であり、それこそワシントン田舎芝居と評さざるをえぬ。ご本人はあれで団十郎のつもりなのだろうが、これではまるで Hamlet ならぬ Hamlet 役者ではないか。Ham というのは、アメリカの俗語で大根役者ということだ。From Hamlet to omelet などという play on words もある。

Ham だろうがオムレツだろうがご勝手に、といいたいところだが、もっと困るのは、妙な約束を腹芸とやらでしてきて、その尻ふきをわれわれ国民に押しつけることだ。すでに昨年の日米交渉時においてすら、かなりキ

ナ臭いものを感じているわれわれにとっては、これ以上の押しつけはなんとしてもご免蒙りたいからである。どうせ国民の意思などどこ吹く風で、閉鎖社会のなかで国民不在の儀式よろしく四選された大宰相だ。そんな大宰相の尻ぬぐいはまっぴらご免である。それでは、まるで annihilation without representation になってしまう。これはマンチェスター・ガーディアン紙のある大記者の造語だが、要するになんの発言も代表権も認められぬままに、破壊への道を歩まされる、ということである。アメリカ独立戦争の発端になった taxation without representation ということばの take-off であることはいうまでもないが、課税ならまだとにもかく、地獄への道連れはなんとしてもかなわない。それをやりかねない大宰相だから困るのである。

またまた脱線してしまった。ぼくは英語の connotation の捕捉困難を論じようとしていたのであった。そして、kimono という名詞の、アメリカ的ニュアンスを考えようとするのであった。

これはむしろ着物のことである。アメリカ人のなかには kimona という風に綴るものもいる。酒のことを saki と書くアメリカ人がいるのと同じであろう。ある種の綴字発音 (Spelling Pronunciation) とはいえないこともない。[ou] 音や [ɔ:] 音が [a] に近く発音されるのは、アメリカ英語の一つの特長だからである。

それはとにかく、アメリカ人にとって kimono という名詞が connote するものはなんであろうか。実はぼくは kimono が使われている用例を15ほどもっているのだが、説明に先立って、用例を以下にいくつか掲げ、用例をして語らしむことにしよう。訳はつけるが、あくまでも一応の目安がその目的であり、英文和訳的な意味で厳正なものでないことをまずお断わりしておきたい。

Jack's cousin was twenty-one or -two, and it seemed likely that she would be quite pretty when she had her hair combed and her face made up. But just now she was wearing a sleazy faded blue kimono tied around her waist, and a peach-colored rayon nightgown that hung unevenly about her ankles. She had on a pair of man's slippers which were too big for her.

(Kathleen Winsor: *America With Love*, p. 223)

(ジャックの従妹は21か22で、髪をきちんとなでつけ、化粧をしたらかなりの美形なことはまずまちがいがなかった。ただ色のあせたブルーの薄いキモノを腰のあたりにまとい、ピーチ色のレイヨン製の夜着をくるぶしのあたりにまっぴらご免させていた。それにはいてはいるスリッパとき

たら男物のしかもブカブカのものだった。)

ここに出てくる kimono というのは、どう考えても塩瀬や大島や黄八丈のたぐいではなさそうである。第一、sleazy という形容詞が、すけてみえるほど薄い、という感じを伝える。しかもこの女性は、あまり身だしなみのよい女の子とはいいがたい。それが次の用例になると、もっとだらしない、という感じである。

She showered and dressed in a Japanese kimono and curled up on the couch with a cigarette and her copy of *The Squaws*, the novel on which Markal's production would be based, but after a few pages found herself looking around, vaguely unhappy.

(Herbert Kastle: *The Movie Maker*, p. 58)

(彼女はシャワーをとり、日本式のキモノをはおってから、煙草を片手に『スクーズ』という小説本を別の手にソファの上にねそべった。この小説がマークルによって映画化されることになっていたのだ。だだほんの数ページ目をとおしただけで、本から目をはなし、あたりをみまわしたが、なんとなく物足りないような顔をしていた)

ソファ(couch)の上に着物ごとねそべるというのは、お行儀のよいことではないし、シャワーをとってすぐキモノを着たというのでは、どう考えてもわれわれのいわゆる着物ではなさそうである。むしろ今日ではやや死語化しつつある日本語の名詞を借りていえば、アッパッパに類するものではないだろうか。

次の用例もぼくにそういう思いを抱かせる。

Tony stood in the doorway. He was wearing a white silk kimono and briskly toweling his hair. The picture might have been captioned "Intimate Glimpses of the Stars at Ease." (Patrick Dennis: *Tony*, p. 215)

(トニイは廊下に立ち、白い絹のキモノを着て、せっせと髪をふいていた。この光景は、さしずめ「スターのくつろいだ一時拝見」とでも題した写真のようなものだった。)

髪のををせっせとタオルでこすっていた、というところがいかにも軽い。風呂上りということなのだ。

さらに一步を進めると、kimono という名詞は、どうも紅燈の巷と密接な関係があるらしい。彼女たちがだらしくはおるもの、というニュアンスである。

The girls were naked under flowery kimono. Chunks of breast and belly occasionally flashed. Slippers hung from their feet; they were always ready for "business." (Michael Gold: *Jews Without Money*, p. 6)

(女どもははだかの上にじかに花模様のキモノをひっ

かけていた。ときどき胸のふくらみや下腹部がのぞいた。スリッパをブラブラさせながら、いつでも客を迎える用意ができていたのである。)

さいごの business に引用符がついている理由は明白である。遊客を待っている女ども、日本でもむかしはよくあった図である。次の用例になると、もっとはっきりしている。

A fat, haughty prostitute sat on a chair tenements away. She wore a red *kimono* decorated with Japanese cherry trees, mountains, waterfalls and old philosophers (Ibid., p. 8)

(太っちょで気位の高い娼婦が、数軒はなれたアパート長屋の椅子に坐っていた。彼女は赤いキモノを着ていたが、日本の桜や山や滝水や中国の七賢人の模様入りだった。)

いかにもけばけばしい、安物のキモノが目に見えるようである。とくに old philosophers とあるのは、中国風の老人のことで、日本の桜と一しょくたになっているのは、いかにも安っぽい感じがする。

以下も同じく red-light district の話である。ただ前者の舞台がニューヨークのユダヤ人細民街であるのに反し、これはシカゴの若干上等な置屋(?)が舞台になっている。

A fat man with a simpleton face led the way into the parlor. Four girls in colored *kimono* were sitting around a large, glass-topped table, drinking beer. One of the girls stood up and said, "Hello, Chuck. Glad to see you. Gets lonely as hell on a rainy night."

(Ben Hecht: *Gaily, Gaily*, p. 110)

(間のぬけた顔の太った男がバーラーに案内してくれたが、色物のキモノを着た4人の女の子がビールをのみながら、大きなテーブルのまわりに坐っていた。テーブルの上にはコップが立ち並んでいた。その一人が立ち上っていうことにか「まあチャックたら、よく来たわね。今夜みたいな雨ふりの日にはめっぽう淋しくなるのよ」)

Parlor というのは、おそらくその house of ill fame の階下にあるたまり場のようなもので、そこで女どもが客が来るのを待っているということであろう。As hell という伝法なことば使いからも、彼女らの生業が知れるというものである。(ついでながら英語でよく使われる婉曲語法に the world's oldest profession というのがある。つまりは prostitution のことである。世界最古の職業というこの euphemism は、なにか人間のもつ修羅妄執をあらわしているようで聊かも悲しい。)

どうも國弘の典拠は、下卑ていていけないなどとお叱

りを受けるだろう。たしかにノーベル賞作家の Hemingway や Steinbeck や Faulkner などの作品からの引用ではない。大体、ほとんど読んでいないのだから、用例をかかげられるわけがない。アメリカの一流文学にぼくは昏いのである。でも上述の Michael Gold の作品は、ニューヨークのユダヤ人街を描いた最高傑作——ただしルポ物として——と目されているし、他方、Ben Hecht はシカゴの新聞記者出身のすぐれたルポ作家であった。2人ともアメリカ文学辞典にその名をとどめている。

でも次の用例の提供者は、文学辞典には出てこない。でも中年以上のアメリカ人なら、おそらく彼女の名前は知っているであろう。全米をまたにかけ、法の目をくぐって女の子を沢山かかえた有名なマダムだからである。

And, depending in which category she belongs, her life, when there's no company in the parlor, appears to consist entirely of (a) sitting around in a dirty *kimono* drinking gin, or (b) weeping and wailing and hammering her fists against the door until someone shuts her up with a smack on the chops.

(Polly Adler: *A House is not a Home*, p. 81)

(その女の子によりけりだが、だれも客がいないときには汚ないキモノを着てジンでも飲みながらブラブラ時間をつぶしているか、それとも泣きわめいてはドアをこぶして叩き、だれかに一発くらわされてやっと黙るか、そのいずれかに分類された。)

Dirty *kimono* というのがまずよい。ジンを飲みながらというのもよい。アメリカ英語における *kimono* という名詞のもつニュアンスの説明は以上で十分であろう。

ただ一つ認めなくてはいけないのは、これらの文章がいずれもかなり古いものだ、という点である。決してここ数年のものではない。むしろ戦前から戦争中にかけてのものばかりである。これがはたしてぼくの調査不足によるものか、それとも日本製品が「安かろう悪かろう」(cheap and shoddy) という悪名をとり、日本についての認識が一般のアメリカ人には薄かった時代の名ごりかははっきりしない。ただ日本に來遊した経験をもち、日本の着物の芸術的な美しさを原体験した少数のアメリカ人を除いては、大方の認識は今日なおまずこんな程度であろうと想像されるのである。このことばのように日本語を原点としてもっている場合には、両者のズレは比較的容易に捕捉できるが、そうでない場合には、案外みすどしがちである、といえよう。不断の注意ぶかい勉強がぜひとも求められるゆえである。

ところでポリー小母さんの書名 *A House is not a Home*. というのについて若干の解説を加えておこう。

この House というのは、house of ill fame つまりは売春宿のことである。したがって、売春宿は決してわが家（のように心たのしいところ）ではない、ほどの意味になる。House という初歩的な名詞にこのようなニュアンスがあることはあまりよく知られていないかも知れない。しかもこの書名は、アメリカでは、ほとんど成句化しており、アメリカ人の前でこの表現を口にすれば彼らの微笑をさそうことは、ほぼまちがいない。現にだれだったかの書いた *From Here to Shimbashi* という、占領初期の東京を描いた三文小説の第15章のタイトルは *A Home is not a House* となっている。ポリー小母さんの書名の take-off であることは、むろんいうまでもない。

純粹に住む家を借りたい米兵が、日本人のボンビキに誤解されて house に連れていかれる、という筋である。ラチもない話だが、この2つの類意語の異同を示すものとして、ぼくには興味があった。

His second home, which he described as "Tokyo number-one house," was just as small as the first but, coming without attachments, quite a bit cheaper. We took it. (*Ibid.*, p. 111)

上の引用で attachments というのは、もちろん女の子を指す。つまり女の子つきでないので家賃が安かったから、それに決めた、というのである。

どうも話がすっかり落ちてしまった。さいごに home というまっとうなことばを含むイディオムを一つだけご

紹介して、この稿を結びたい。それは home away from home という慣用表現である。つまり自分の住みなれたなつかしい家をあとにして、異郷でみつけた第二のわが家、ほどの気持である。これには cozy で comfortable な、という含みがある。

Because it was a duty post for them, not a "home away from home," it cost considerably less to maintain a Marine in Okinawa than it did a civilian or an Army or Air Force man.

(William J. Lederer: *A Nation of Sheep*, p. 117)

(沖縄は海兵隊員にとっては、第二のわが家などではなく、単に一つの任地にしかすぎなかった。陸軍や空軍とはちがったのである。だから民間人や陸軍、空軍の関係者をおくよりも、海兵隊員を駐屯させる方がはるかに安上りだった。)

"Home away from home" というこの成句がしばしばホテルの広告に用いられるのも、このためである。当館は家族的サービスをモットーとしておりますので、ご自宅におられるのと同様、ゆっくりとくつろいでいただけます、ほどの気持である。There is no place like home. というときの home にのったニュアンスであらう。はじめは kimono で始まった話が、house からとうとう home に及んでしまった。くつろいだ気分でお読みいただけたとすれば、望外の喜びである。

Please make yourself at home!

(NHK 中級英語会話講師)

(p. 27 より)

ような approach のしかたについていろいろと考えてきているわけですが、もうしばらく見て下さいというところではないかと思うのです(笑)。

國弘 毛利さんに1つだけうかがいたいのですが、企業人のお立場として、大学卒及び高校卒の両方、ないしは大学卒だけでもけっこうですが、こと英語力に関してどの程度の素養なり力を持ってきてほしいとお望みでしょうか。

毛利 一般論が言いにくいのですが、英語検定で1級は無理にしても、2級ぐらいほしい。それぐらい持っていると企業での教育につながりやすい。2級というのは聞くところによると高等学校を出た程度の英語力だということです。ところが大学を出てきた人と、新制高校を出た出来のよい人と会話力では大差がない。これはもちろん読解力とかいろいろありますけれども、それにしてもひどい(笑)。私自身も当時はひどかったのですか

ら人様のことは言えませんが、どうもいまの文化論というか教育の哲学というのと、実用性との断絶を認めるとしても何か私はそこでふっ切れないものがあって、それがもう少しつながっていただきたいなと思いますね。

高橋 いまの毛利さんのお話の2級は高等学校卒業の力ということの点ですけれども、2級を通るということはたいへんなことです。高等学校卒業でもかなり優秀でないと通りません。大抵通っているのは大学生及び実際の成人ですね。そういうふうな点からするとだいたいが深くへ入っていかねばならないので、現在の中学校、高等学校における英語力とはどの程度を指すのであるかというような問題があり、またこれに携っている先生たちの英語力はどうなんだろうかという問題も起こってくる。そういう点で興味しんしんたるものがありますけれども、この辺で終わりたいと思います。どうもありがとうございました。

Subjective Complement

NAKAJIMA, FUMIO
中 島 文 雄

前回には *prefer, like, hate, want* のような情意動詞の構文を検討し、その深層構造は $VP \rightarrow V\ NP$ であるが、表面構造は3通りになることを明らかにした。すなわち

A. (1) I prefer for John to leave.

(2) I prefer John's leaving.

B. (1) I prefer John to leave.

(2) I prefer John leaving.

C. (1) I prefer to leave.

(2) I prefer leaving.

そして A. においては深層構造の NP が nexus object として、B. においては object + objective complement として現われ、C. においては B. の object が主文の主語と同一であるため消去されているとした。そのさい C. においてもゼロの object と objective complement があると述べたが、これは深層構造に捉われた考え方で、表面構造においては、C. の *to leave* や *leaving* は subjective complement であるとすべきであった。従って C. の表面構造は、

C. $VP \rightarrow V\ S_0$ (infinitival/gerundial phrase)
<subjective cmp>

と訂正する。

これに対して明らかに subjective complement と見なされるのが、次のような動詞につづく *to*-infinitive である。

- (1) The poor woman managed to see the king.
- (2) The king condescended to speak to her.
- (3) I remembered to take my umbrella.
- (4) I can't afford to go away for a holiday
- (5) He endeavoured to please his wife.
- (6) The boy tried to behave better.
- (7) The prisoners attempted to escape but failed.
- (8) She hesitated to spend so much money on clothes.
- (9) The children refused to eat.
- (10) He neglected to write to me.
- (11) I forgot to lock the door.
- (12) The prisoners failed to escape.

(13) The child learned to swim.

(14) He promised to help us.

(15) He decided to take his umbrella

(16) He pretended not to see me.

(17) I hasten to tell you the good news.

(18) I regret to announce the death of my father.

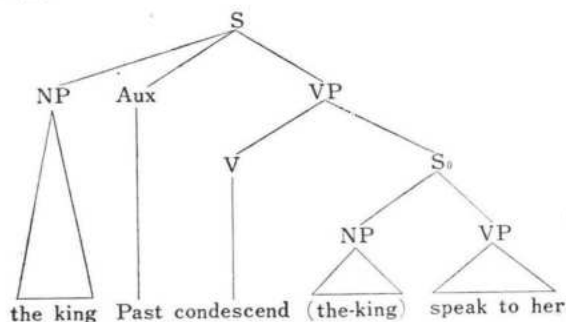
これらの動詞のうち、いくつかのものは他動詞として直接に NP を目的語とすることができるが、上のように *to*-infinitive を伴うときは、埋めこみ文が complement をなしていると解すべきである。たとえば(1)は What did the poor woman *manage to do*? の答えであって、What did the poor woman *manage*? の答えではない。また cleft sentence test をしてみると、たとえば(9)は *What the children refused was to eat. という非文ができる。これらのテストは他の例文すべてにもあてはまる。すなわち、これらの文における $V + to$ -infinitive の結合は密接であって、前にあげた C 類の場合とは深層構造がちがうと言わなければならない。

これらの動詞を D 類として一括すると、D. の深層構造は、

$VP \rightarrow V\ S_0$
<cmp>

となる。(2)を例にとって構造図を示すと、

[1図]



V の補文としての S_0 は、必ず主文の主語と同一の主語をもつものであるから、その主語(ここでは the king)は義務的に消去される。それから補文の VP は Comple-

mentizer→to によって不定詞句に変形される。そこで The king condescended to speak to her. が生成される。この場合 The king spoke to her. ということが含意されており、speak の主語に対する関係は密接である。ここでは condescend to speak が一つの動詞のように機能しているとさえ考えられる。(1)(3)もそれぞれ The poor woman saw the king. I took my umbrella. が含意されており、(9)(10)(11)(12)などには否定の didn't eat [write, lock, escape] が含意されている。また(17)は tell in haste, (18)は announce regretfully と類義的である。そのように二つの動詞が密接に結びついて、一つの動詞のようにはたらいっているの、統語上前の動詞が主動詞、後の動詞が complement となっているのである。不定詞の意味上の主語は主文の主語にほかならないから、これは subjective complement である。

D. の表面構造は、

D. $VP \rightarrow V S_0$ (infinitival phrase)
 <subjective cmp>

ということになる。上の C.(1)の場合と表面的には同じであるが、深層構造は別である。深層構造が $VP \rightarrow V S_0$ の場合、この動詞を catenative verb (連鎖動詞) とよぶことにする。

Catenative verb には、D. のように to-infinitive を伴うもののほかに、ing-form をとるものがある。次にあげるような動詞で、これらを E. 類とよぶことにする。

- (19) I enjoyed looking at the scenery.
- (20) I have finished reading this book.
- (21) I tried knocking at the back door.
- (22) She practised playing the piano.
- (23) I avoided meeting her.
- (24) They delayed opening the new school.
- (25) You should give up smoking cigarettes.
- (26) She couldn't resist giving the baby a big kiss.

これらの動詞につづく ing-form の意味上の主語は必ず主文の主語と同一であり、両者が密接に結合している点は、全く D. 動詞の場合と同様である。(19)は looked joyfully, (20)は read to the end, (21)は knocked tentatively, (22)は played for practice を含意しており、(23)は didn't meet deliberately, (24)(25)も何らかの否定を含意している。そういう点からみて、これらの ing-form は D. の to-infinitive と同様に subjective complement と見るのが妥当である。そこでこの ing を to と同じように Complementizer と認めなければならない。そうすれば、これらの ing-form が gerund か現在分詞かという問題はなくなる。後で述べるように現在

の英文法では、gerund か現在分詞か決めかねる場合がしばしばあるので、complement の機能をもつ ing-form をただ ing-form とよぶことは適切であると思う。そこで E. の深層構造は D. と同じ $VP \rightarrow V S_0$ で、表面構造は E. $VP \rightarrow V S_0$ (ing-form phrase)
 <subjective cmp>

ということになる。表面的には C.(2)と同じであるが、深層構造をことにする。

D. と E. に関連して問題になるのは、動詞の相(aspect)を表わす一群の動詞である。動詞の相は Aux の have-en, be-ing によって完了相や継続相が表現されるが、そのほかにも本動詞をもって相の表現とする場合がある。それらの動詞を相によって分類すると、

- (a) 起動相 (inchoative aspect)
begin, start, burst out
- (b) 継続相 (durative aspect)
keep (on), go on, continue
- (c) 終動相 (terminative aspect)
stop, cease, leave off

用例をあげると、(a)起動相では、

- (27) She began to feel dizzy.
- (28) I began to be afraid.
- (29) It was beginning to rain.
- (30) He began to run. He began running.
- (31) Have you started working yet?
- (32) He started packing [to pack] his books and clothes.
- (33) It started to rain. It started raining.
- (34) Her heart began beating furiously.
- (35) They burst out laughing.

このうち begin と start は to 不定詞とも ing 形とも結びつくが、burst out は ing 形だけである。いずれにしても complement であって、この ing 形が gerund か現在分詞かを問う必要はない。(34)の laughing は歴史的には a-laughing であるから、発生的には gerund といえるが、記述文法の立場からは gerund として説明することはできない。ただ complement といえよ。

同じ complement であっても to-不定詞と ing 形とあるが、両者のあいだにどのような差異があるか。よく to-不定詞の場合は動作の始発に重点がおかれ、ing 形の場合は起動した動作の継続の方に重点がおかれると言われるが、これは ing 形が現在分詞と連想されるための感じであろう。そのような感じのあることは否めないが、いつもそのような区別があるとはいいがたい。(27)(28)の feel や be は進行形をとらずに継続の意味を表わす動

詞であるから *ing* 形になっていないのであり、(29)は起動相に重点があるからというより、*beginning raining* と *ing* の重なる耳ざわりの音をさけたものであろう。(30)には両方の言い方をあげておいたが、その間に区別はないものと思われる¹⁾。

さらに *ing* 形を *gerund* と考えると、*begin* や *start* が有意志の他動詞という感じがする。そこで *ing* 形をとるときは主語の意志がはたらき、*to* 不定詞のときはただ動作の始発が意味されているとして区別する人がある。(31)はそのようにも見えるが、これも必ずしも *ing* 形でなくともよいので、(32)のようにどちらの言い方も可能であり、(33)では明らかに *start* が、(34)では *begin* が、純粹の始動相の動詞になっている。この種の動詞は相動詞 (verbs of aspect) として、D や E. の動詞と区別することができよう。すなわち D. や E. の動詞は主語とのあいだに選択制限 (selectional restriction) があるのに、相動詞はそのようなことがなく、選択制限は主語と不定詞または *ing* 形のあいだに見られる。すなわち (33)では *It...rain*, (34)では *Her heart...beating* のあいだに、主語と述語の選択制限があるので、相動詞は機能からいうと述語動詞とはいえない。それで相動詞を準助動詞 (semi-auxiliary) と見、F. 類の動詞として一括することにする。

継続相や終動相の動詞についても同じことがあてはまる。継続相は

- (36) She keeps smiling.
- (37) Just keep on driving.
- (38) Don't keep on asking silly questions.
- (39) He went on talking about it.
- (40) He continued whistling [to whistle].
- (41) She continued working [to work] till midnight.

Keep(on), *go on* は *ing* 形を、*continue* は *ing* 形と *to* 不定詞と両方を伴う。(40)と(41)はどちらも用いられる点で、さきの *begin* の場合と同じである。*Continue* は *start* と同じように本来は有意志動詞であったろうが、今は相動詞と見ることができる。

- (42) The weather continued (to be) fine.

この *to be* は消去され、形容詞が直接 *continue* につづくことが多い。それから *keep* と *keep on* を比較すると、後者は行為の継続を強調しているといえよう。(39)は *He continued talking about*. と同じ意味であるが、*He went on to talk about it*. とすると「ことばを続けて、それについて話した」となり意味がちがってくる。次の終動相の *stop talking* と *stop to talk* のちがいに

する。

- (43) It has stopped raining.
- (44) They stopped playing tennis.
- (45) The factory has ceased making bicycles.
- (46) The old German Empire ceased to exist in 1918.
- (47) It has left off raining.
- (48) I left off smoking ten years ago.

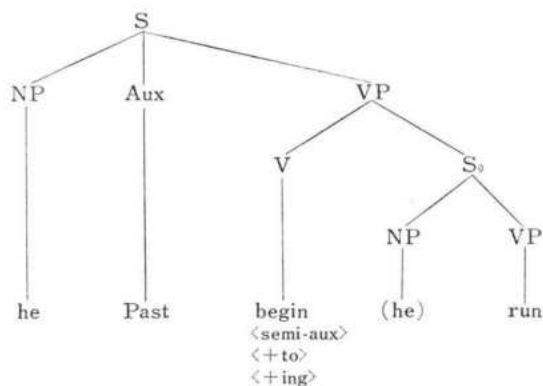
Stop と *leave off* は *ing* 形を、*cease* は *ing* 形と不定詞と両方をとる。これらは上述の規準により相動詞と考えられるが、*finish* は主語とのあいだに選択制限があると考えられるので、私はこれをE.群に入れた。(20)がその用例である。同じ理由で *set about* を起動相の動詞としなかった。これは

(49) We set about repairing [to repair] the motor. のように用いられるのでE.でもありD.でもある。

さてF.類の深層構造であるが、これは統語上はD、Eと同様に $VP \rightarrow V S_0$ であるが、意味上はVが助動詞的であるため、表面構造は次のように解される――

- F. $VP \rightarrow V S_0$ (infinitival/*ing*-form phrase)
 <semi-aux> <VP>

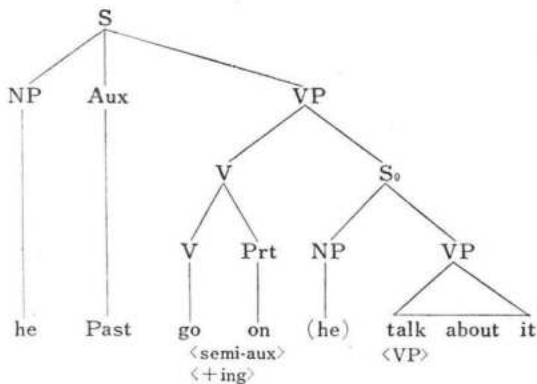
すなわちVの機能はSemi-auxiliaryで、 S_0 から出来た *to* 不定詞や *ing* 形の句がVPのはたらきをしているということである。そして S_0 を補文にする Complementizer は *to* と *ing* である。(30)を例にとって図示すれば、[2図]



となり、これから *He began to run*. および *He began running* ができる。また(39)は

1) Cf. R. A. Close: *English as a Foreign Language*, §279: "The chances are...that most users of English would choose *to run* or *running* in these cases by accident, or for the sake of euphony, rhythm or variety."

[3 図]



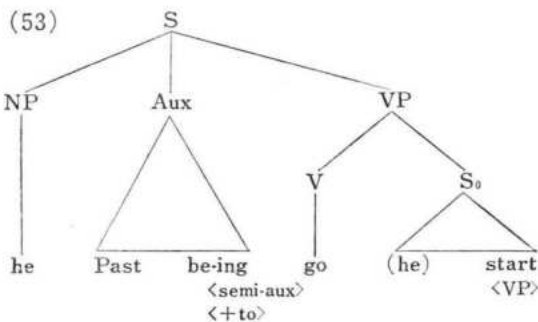
ということなる。

以上の相動詞のほかに、F. 類に入る準助動詞に、*be to*, *have(got) to*, *be going to*, *be about to*, *get to*, *come to* がある。いずれも不定詞を伴うものである。これらは modality や aspect を表わす純粹の Auxiliary に準ずるもので、F. に分類するのが妥当であろう。

- (50) They are to be married in October.
 (51) We were to meet at the station at 3 o'clock.
 (52) I have (got) to go to London tomorrow.
 (53) He was just going to start.
 (54) He was about to start.
 (55) How did you get to know that?
 (56) He came to see that he was mistaken.
 (57) I think peace has come to stay.

構造図は、たとえば、[4 図, 5 図] のようになる。

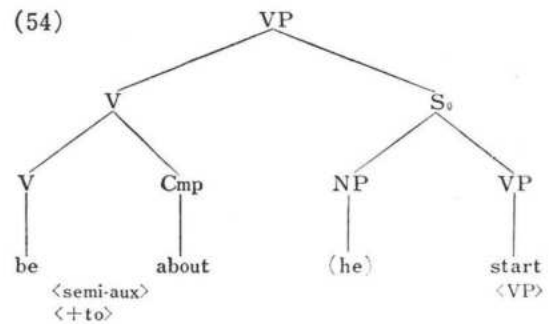
[4 図]



なおこの類の Semi-aux と考えられるものに、次のような *stand* や *tend* の用法がある——

- (58) I stand to lose a lot of money.
 (59) He tends to pitch the ball too high.
 (60) Don't set examples that tend to undermine

[5 図]



morality.

以上 D., E., F. の3類の動詞型を見てきたが、いずれも深層構造は $VP \rightarrow V S_0$ で、これは共通であるが、表面構造が次の3通りになるということであった。

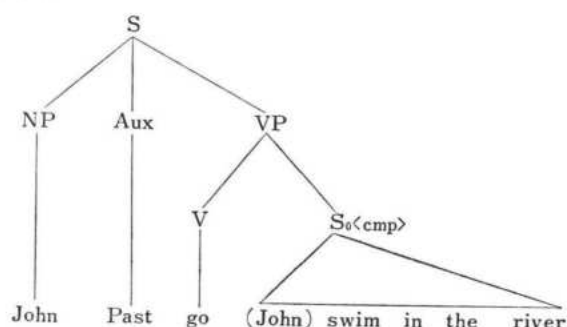
- D. $VP \rightarrow V S_0$ (infinitival phrase)
 <subjective cmp>
 E. $VP \rightarrow V S_0$ (ing-form phrase)
 <subjective cmp>
 F. $VP \rightarrow V S_0$ (infinitival/ing-form phrase)
 <semi-aux> <VP>

Complement としての *ing* 形は gerund とも現在分詞とも機能をことにするものである。現代の英語が、そのような complement をもつことは、次にあげるような表現において明らかであろう。代表的な場合は、*be busy ~ing/spend some time ~ing/have difficulty ~ing/go ~ing* である——

- (61) He is busy making plans.
 (62) I've been busy getting ready to return home.
 (63) I spent six months writing this book.
 (64) He spends his spare time gardening.
 (65) She doesn't like wasting time cooking.
 (66) I have difficulty pronouncing this word.
 (67) I had trouble knowing when to use them.
 (68) I had an awful job teaching her how to swim.
 (69) College students have a hard time finding jobs.
 (70) John went swimming in the river.
 (71) go hunting [fishing, skiing, skating, shooting, mountaim climbing, hiking, camping, shopping, sightseeing, etc.]

これらは発生的には gerund であったといえるであろう。(61)を *busy in making plans* とすれば明らかに *making* は gerund であるし、(71)も *go a-hunting* という古い言い方から来ているのであるから *hunting* は

gerund であった。しかし記述的な立場からは *ing* 形は complement の機能をしており、*ing* は complementizer であるというのがよい。「不定詞」という呼び方は形態の名称として用いられ機能の名称ではないから、学校文法では「不定詞」の名詞的用法、形容詞的または副詞的用法といって、その機能を区別している。これに対し gerund とか現在分詞という名称は、形態上の名称ではなく（形態上はともに *ing*-form というべきである）、gerund といえば *ing* 形の名詞的用法、現在分詞といえばその形容詞的用法を意味している。それ故 もう一つ *ing* 形の complement としての用法を認める必要があるのである。たとえば(70)の構造図は次のようになる—
〔6図〕



この埋めこみ文の *swim* が *ing* で complementize され、それで John went swimming in the river. ができたと解される。

(76)の *go* のあとに complement として入る動詞は *hunting*, *fishing* などスポーツ関係の動詞が多いが、この型の表現はかなり広く行なわれている。

(72) Every day he went walking in the forest.

(73) He went sailing out into the sea.

(74) You don't need to go looking for a job

(75) After office hours, he goes dining and drinking for the evening with his colleagues.

(76) The grasshoppers went jumping all over the house

われわれは *ing*-form に gerund と present participle と complement と三つの機能を認めてきたが、もう一つ verbal noun としての用法を区別したい。学校文法で「動名詞」というのは gerund をさしているが、verbal noun は「動詞的名詞」で全く名詞として機能する。両者のちがいは gerund が意味上の主語が考えられるのに、verbal noun では主語が考えられていないところにある。たとえば、

(77) My shoes want mending

(78) The car needs cleaning.

(79) That needs explaining.

(80) You work needs correcting.

(81) The book is worth reading.

(82) There is no accounting for taste.

などに見られる *ing* 形は verbal noun である。(79)の *explaining* は *explanation*。(80)の *correcting* は *correction* にひとしいが、*explanation* や *correction* が純然たる名詞であるのに、*explaining* や *correcting* はまだ動詞的性格を残しているので verbal noun とよぶのである。一方 gerund と比較すると、verbal noun は埋めこみ文から派生したのではないから意味上の主語がない。従って

(83) The man wants watching.

という場合、主文の主語と *watching* の主体とは関係ないから、*the man* が *watch* されることという受身の意味になる。(77)以下も同様である。前回でも触れたことであるが、I hate lying. という文はあいまいである。一つは *lying* を一般的にうそをつくことという意味にとる場合であり、他は I lie なる文を名詞化して (*my*) *lying* という gerundial phrase からきたと見る場合である。後者ならば自分がうそをつくことをきらうという意味になり、*lying* の意味上の主語がはっきりしている。この場合が gerund であり、一般的にうそをつくことを意味するときは verbal noun である。Verbal noun がさらに進んで普通名詞になることがある。たとえば *building* (建物)、*drawing* (絵)、*writing* (書) など。次の3つの文では、同じ *drawing* という *ing* 形が (84) では gerund、(85)では verbal noun、(86)では普通名詞として用いられている。(84)は「彼がかくこと」、(85)は「彼のかきかた」、(86)は「彼の絵」を意味する。

(84) His drawing fascinated me because I didn't know he could be persuaded so easily.

(85) His drawing fascinated me because he always did it left-handed.

(86) His drawing fascinated me because it was so large. (His drawings...because they were...)

(津田塾大学教授・ELEC理事)

☆ ☆ ☆

THE USE OF GAMES IN TEACHING ENGLISH TO CHILDREN

Gretchen E. Weed

When I took on the job of tutoring four ten-year-old Japanese boys in English, I began to wonder how I could make their lessons meaningful. I knew no Japanese and they knew no English, and there we were scheduled for an hour and a half lesson once a week.

Through my training with The Summer Institute of Linguistics, organized and run by Dr. Kenneth L. Pike, I had confidence in a completely monolingual and oral approach—but still an hour and a half with four ten-year-old boys had certain drawbacks. It was through this challenge that I began to use games and songs as a part of my lesson plans. I found games particularly useful and came to realize their adaptability to the full range of language learning objectives.

Let's consider first the purposes to which games can be put.

I. THE PURPOSES OF USING GAMES

1. **PHYSICAL ACTIVITY:** to release physical and nervous tension and to promote mental alertness by breaking the routine of drills.

SAMPLE GAME: "SIMON SAYS"

One student gives commands that the others must follow, such as: stand up, sit down, turn around, turn left, turn right, sit on the chair, sit on the floor, don't stand up. Students take turns being the leader.

2. **ENJOYMENT:** to create a climate of fun and interest which will help them look forward to English lessons. Games are something they can do outside of class and share with their other friends too.

SAMPLE GAME: "FRUIT RACE"

The children can race two at a time or the group can be divided into teams. At the

signal to begin, the racers start from the same line and roll an orange, lemon, or apple to a line across the room and back using a pencil to push it along. The first child or team to finish is the winner. Of course this game could be correlated to learning the names of different fruits and simple commands such as "Go", "Hurry" and any other related vocabulary or simple sentences.

3. **MAKING WESTERN FRIENDS:** to establish a basis for playing with English speaking children and thereby promote the use of the language they have been studying.

SAMPLE GAME: "RHYTHM"

All American children know this game and it uses only numbers. It can be a good beginning in creating friendly relations.

The students sit and number off. In rhythm they first slap their kness, then clap their hands, then snap the fingers of their right hands, then snap the fingers of their left hands. The student chosen as leader begins by calling out his own number when he snaps the fingers of his right hand and then calling out someone else's number when he snaps the fingers of his left hand. That student has to respond similarly in rhythm. If he misses, he is out until the leader misses, and then the person who made the leader go out becomes the new leader and everyone rennumbers.

4. **CULTURAL CONTENT:** to use games as a way of revealing general patterns of culture which should add to the students grasp of Western ways.

SAMPLE GAME: "BULL'S EYE"

The players take turns trying to drop clothe-spins into a milk bottle. The bottle is placed

on the floor, and one by one the children, standing over the bottle and holding the clothespins under their chins, take turns letting them drop. Each one gets ten chances and the one to drop the most clothespins into the bottle is the winner. Some prize could be given.

This is a simple little game but indicates the role of individual competition and the recognition of a winner—who alone receives a prize, if one is given. This is American culture in capsule form.

5. LANGUAGE LEARNING: to serve as an adjunct to the technics of teaching the grammar and sound systems of a new language. Games can be the experience that give meaning to form and sound. As Edward Sapir says in his book *Language*, "... the essence of language consists in the assigning of conventional, voluntarily articulated, sounds, or of their equivalents, to the diverse elements of experience." (Page 11)

a. GRAMMER SYSTEM: to disguise the repetitions and necessary drills that are needed to mim-mem the basic patterns of grammar. Games can make lively situation exercises, dialogues, substitutions, transformations of questions and answers, and expansion drills. Vocabulary and meanings come alive.

SAMPLE GAME: "WHAT'S THIS?"

This is really a drill or what might be termed a game-drill to teach the recognition of a question based on the inverted verb. Actually mixed together are two kinds of questions and answers as well as the situation in which no answer is given when a statement is spoken. Sample dialogue:

Teacher: This is a watch.

George: (No answer)

Teacher: This is a pen.

Larry: (No answer)

Teacher: Is this a book? ("Book" is spoken with falling intonation so that the only clue is word order.)

Dan: Yes, it is.

Teacher: What's this?

Frank: This is a feather.

The teacher can set the pace faster and faster and then let the students become the leader. If the patterns need further work, various expansions can be used adding one element at a time until you might have a sentence like: "Frank, is this red book on the table yours?"

b. SOUND SYSTEM: to promote and maintain interest in the recognition and pronunciation of different sounds from the phonetic unit up to sentences and beyond.

SAMPLE GAME: "WHAT COLOR?"

Again the teacher is the leader first and then the students take turns. It may appear at first that the drill is for color vocabulary, but it is actually for minimal pair distinctions. The answer indicates if the student has heard correctly. When the student becomes the leader, then sound production enters the situation. Sample dialogue:

Teacher: What color is the pen?

George: It's silver.

Teacher: What color is the pin?

Larry: It's gold.

Teacher: What color is the ball?

Dan: It's white.

Teacher: What color is the bowl?

Frank: It's red.

The same goes on at a rapid rate for other words such as glass / grass, and match / mat.

These objects should be present on the table or in the room somewhere, or at least a post card or some picture should represent the article. At the time we were learning various nouns, colors, and numbers, each boy had his own box full of such items as twenty colored plastic rings, colored feathers, a box of matches, colored pens, pins, a glass, a bowl, colored paper, peanuts, candy and so on.

Post cards can be very useful, especially if the boys bring them in to illustrate where they have been over the vacation. In this way they learn to express the things they saw or did and wanted to talk about. This can all be incorporated into future drills for other

purposes.

These then are the purposes of using games:

1. Physical activity
2. Enjoyment
3. Making Western friends
4. Cultural content
5. Language learning
 - a. Grammar system
 - b. Sound-system

II. PRINCIPLES OF SELECTION

In using a game as a part of your lesson plan, you need to think about its selection carefully ahead of time if you want it to be really effective and successful. The twelve principles of selection I am suggesting can be used as a sort of check list when selecting a game.

1. **DECIDE ON THE PURPOSE OF THE GAME FIRST.** Refer to section one of this article concerning purposes and relate it to the particular point you want to teach in your lesson (i.e., the commands stand up and sit down).

2. **CONSIDER THE SPACE YOU HAVE IN WHICH TO PLAY THE GAME.** I teach four boys in a six mat room that is full of furniture including a sofa, T.V., and piano! At first I didn't see much possibility for active games, but by folding up the tea table and moving out one chair we had enough room to play a limited version of a relay race (rolling a peanut with a pen along the mat binding).

3. **THE NUMBER OF STUDENTS WILL LIMIT YOUR CHOICE OF GAMES.** Some games only work well for a large number of students and some are more suited to only two people. Still, it is possible to adapt games to your situation if you think about it beforehand. I changed a team game into an individual competition with good results. Each student tried to see how many pieces of candy out of ten he could drop into a small milk bottle over the back of a chair.

4. **DECIDE WHETHER A GAME IS TO BE INDIVIDUAL COMPETITION OR TEAM EFFORT.** Sometimes a game can be played either

ELEC BULLETIN

way. Even though I have only four students, that still gives me teams of two but that can be sufficient. Sometimes I'm on one team and one of the mothers is on the other to add a little interest as well as another member. I often rearrange the teams for the next turn too so that ultimately everyone has a chance to be a winner.

5. **THE AGE GROUP INTO WHICH YOUR STUDENTS FALL IS ANOTHER FACTOR TO CONSIDER.** Naturally you don't want children to be playing adult games and vice versa. However, you can use different vocabulary items or shorter sentence structures to make the game suit the level of your students. You are familiar with the game, "I went to Paris and in my suitcase I packed—". At the time of the moon landing, my boys were interested in moon and space vocabulary so we played, "I went to the moon and I saw . . ."

6. **THINK ABOUT THE ACTIVITY LEVEL YOU WANT.** If you play a very active game your students may not be able to settle down again afterwards, so play it at the end of the lesson or choose a quiet game such as "Tit-tat-toe" or a semi-active one such as "Simon Says." In this game the leader can give such commands as stand up, sit down, pick up your glass, and put down your pen.

7. **PICK THE GENERAL TYPE OF GAME YOU WANT.** I like to use variety from game to game. First I might have a relay race, and then in the next lesson some kind of mental play such as match tricks. There are always guessing games, simple charades, disguised drills, tricks, memory games, or games with some object like telling time. After two lessons on telling time where I set the clock and had the students answer what time it was, I had a student set it for his neighbor and ask him what time it was. He answered and then set it for the next boy. Of course they always like to figure out a time that they consider will be the hardest for the next boy to answer.

8. **DECIDE AHEAD OF TIME ON YOUR TIME LIMIT.** Some games take a lot of time to play. I've been surprised sometimes to find out how long a seemingly simple game can take.

I try to have already introduced the necessary sentence structure and vocabulary in an earlier lesson so that there is no problem in explaining the game. A clear and simple demonstration is next. When we have played some practice rounds then we go on to the "actual" game.

9. PLAN THE USE OF PROPERTIES. If you want to play a game that requires a feather, be sure to bring one and don't depend on there being one around somewhere. Change the properties to suit your class and its vocabulary. I used candy to drop into a milk bottle because it is a common word, an uncountable noun, and had a functional place in my lesson. There are many games that don't need props, or if they do, some simple things around the room can be used.

10. DECIDE WHETHER YOU WANT TO GIVE REWARDS. I usually find that the satisfaction of winning a game or simple competition is enough for the students. If I do give rewards, I try to make it part of the game. For example, if a student dropped four pieces of candy in the milk bottle, he gets to keep them. By changing teams often, everyone gets something; if you give a reward like a handful of peanuts, they will no doubt be shared. I don't really like charts with stars or tally sheets because it only stresses who the fastest and slowest students are—which everyone knows anyway.

11. BUY AND REFER TO SOME GAME BOOKS. I use game books to give me fresh ideas for my lessons, but I usually change the game in some way to suit my class though of course this is not always necessary. Any bookstore or library will have at least one game book in English or Japanese. I think it is better if you can use English games because of the point already mentioned about cultural content. In any case, the games should be conducted entirely in English.

12. ADAPT THE GAME YOU SELECT TO SUIT YOUR SITUATION. I believe this is one of the most important points because this is what ties the game to the basic objective of teaching English. There must be a relation between the game and what you are teaching, or a game becomes

just a filler or waste of time. Playing "I'm thinking of something and it's red" is fun, but the point of the lesson is in choosing the right answer to the question "Is it this?" responding with either "Yes, it is" or "No, it isn't." And again, almost any game can be changed in a number of ways to fit the space of your room, the number of students you have, the props that are available and so forth.

These then are the twelve principles of game selection:

1. Purpose
2. Space
3. Number of students
4. Individual or team
5. Age group
6. Activity level
7. General type
8. Time limit
9. Properties
10. Rewards
11. Game books
12. Adaptation

III. SAMPLE LESSON PLAN

When I have decided to make use of a game, I start by planning my regular English lesson. Next I select the game I think will be most useful, and then I take particular pains to adapt it to the point of the lesson.

1. THE PLAN

The last time my students met, they memorized a short paragraph on "My Hobby", and I introduced a "do" question: "Do you collect stamps?" I also introduced the short answers "Yes, I do" and "No, I don't." My plan for today is:

- (1) Review the memory work
- (2) Review the "do" question and short answers
- (3) Learn a new game

2. THE GAME

Using the twelve principles of game selection, I have chosen a game from *Game for Children* by Marguerite Kohl and Frederica Young. On page 56 the instructions for "Where Is the Ring" read: "You will need: At least 5 children

About 10 minutes playing time
A piece of cord and a ring

"One player stands in the center and the rest of the children sit in a circle close together. The cord is slipped through the ring and the ends of the cord are tied together in a small knot. The children put their fingers around the circle of cord and pass the ring around the circle, covering it with their hands. As the ring goes around the circle, the group asks, "Ring-a-ting-a-ling, who has got the ring?" On the last word they stop passing it and the one in the center tries to guess who has it. If he guesses correctly he takes the ring holder's place, but if he doesn't he must try again."

This game is in chapter six called "Quiet Games" and is suggested for children seven to nine years of age.

3. THE ADAPTATION

I want a quiet game, but my boys are eleven years old so I replace the rather juvenile "Ring-a-ting-a-ling" with the song "Ten Little Indians", which they already know and which can be considered as a numbers review.

Rather than rearrange the furniture in the room, I put the one who is "it" to the side where there is space, and everyone else sits in his usual place to play the game.

Then I change the question to "Who has the ring?", since we already know the construction "He has the ring" as well as "who." Ring is also in their vocabulary from an earlier lesson. When the song ends, the person who has the ring must keep it and everyone shouts "Who has the ring?" The person who is "it" asks "Do you have it, George?" George must answer either "Yes, I do," or "No, I don't."

The title of the game becomes "Who Has the Ring?"

The mother and I also play the game so that there are six players in all. The children enjoy seeing one of us become "it" and trying to guess who has the ring.

They can have fun with this game on their own and teach their friends, too.

Any other English songs they know can be substituted to add variety.

IV. CORRELATION TO ADULT EDUCATION

Though I have been speaking here of the use of games in teaching English to children, obviously adjustments and adaptations could be made for use at the adult level. I have had some experience in this area through various activities at ELEC. There I used games with college age students and up when I was advisor to the ESS (English Speaking Society) and in connection with one of the ELEC Summer Programs for teachers. I continue to make use of short games for my classes at the adult level during the ten minute home room periods in the evening session. In each case they have seemed effective and well received.

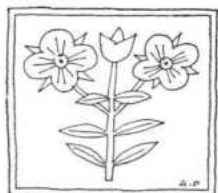
V. USEFUL BOOKS

There are helpful books on games available at any bookstore or library. Remember to check at the American Cultural Center Library near the New Japan Hotel in Akasaka-mitsuke and the British Council Library near Kudanshita. I have found game books as well as games themselves at the Kiddyland store in Harajuku. You can always use your imagination, too, as the need to invigorate drills presents itself. Sometimes good ideas come from the way the students respond to certain drills, and it is evident that with a little redirection the drill can become a game itself.

PAPERBACK BOOKS AVAILABLE IN STORES:

1. Kohl, Marguerite and Young, Frederica. *Games for Children*. New York: Library Publications, Simon and Schuster, Inc., 1953.
2. Kohl, Marguerite and Young, Frederica. *Parties for Children*. New York: Library Publications, Simon and Schuster, Inc., 1958.
3. Mason, Bernard S. and Mitchell, Elmer D. *Party Games*. New York: Barnes and Noble, Inc., 1946.

(Continued to p. 46)



英語教育法の変遷

YAMBE, TAMOTSU
山 家 保

I. 英語教育法の変遷

この論文の主題を英語教授法ではなく、英語教育法の変遷としたことには理由がある。英語教育は教授法だけの問題ではなく、教材は教授法に劣らず重要な問題だからである。

わが国に近代的な英語教育法を導入したのは Harold E. Palmer ということになっているが、その当時の彼の指導理論を克明に説明したものが1921年に出された *The Principles of Language-Study* である。そこでここでは1921年から1970年の今日までの50年間に、近代的英語教育法がどのような変遷を見せたかを、国際的な視野に立って教材と教授法の両面について考察してみたいと思う。

もちろん英語教育といっても、中学校と高等学校と大学とでは、それぞれ異なった問題を抱えているが、ここでは特に重要な中学校など初期の英語教育の問題に焦点を絞ってゆきたい。

教授法や指導法などという割と冷淡な態度をとる人が多い。たとえば、出来る生徒はどんな教え方をしても出来るし、出来ない生徒はどんな教え方をしても出来ない、だから教授法なんかどうでもいいではないかというような人がいるかと思うと、教授法など云々しなくても昔から立派な授業をした先生達はいくらもいたではないかという人もいる。一応もつともである。

しかし元来立派な授業とは無理のない、また無駄のない授業ではないだろうか。出来ない生徒が多いというクラスの先生が、もし教材と教授法の研究をして授業に無理と無駄がなかったら出来ない生徒がそんなに多くなっていただろうか。もっと出来ない生徒達の救済が出来たのではないだろうか。

また教授法を研究しなくとも、豊かな直観力を持ち、本能的に立派な授業の出来る才能に恵まれている人もないわけではなく、また長い経験から試行錯誤を通して立派な指導理論を体得している人もないわけではない。ただ問題なのは、そのような才能に恵まれている人は極めて少ないし、またそのような経験を経るのには長い年月がかかるのである。

従って結論としては、教材と教授法の問題を科学的・系統的に研究して授業の無理と無駄を排除する方が賢明であるし、またそうすることが英語教育を使命とする者の良心というものではないだろうか。

こう述べてくると、すでにこの論文の結論ともいうべきものが出て来る。過去50年間に於ける英語教育の研究者の努力目標は実にこの無理と無駄の排除にあったのである。われわれの先輩達は教材と教授法の両面にわたって生徒の学習上の抵抗を出来るだけ少なくするよう日夜努力を続けて来たのである。このことは単にわが国だけに見られることではない。これは世界の大勢なのである。

II. 教材論の変遷

生徒の学習上の抵抗を出来るだけ少なくしようという努力は教材の編成ではどのようにおこなわれて来たかを考えてみよう。Palmer 時代以前にも教材の編成に当っては、教材がやさしいものからむずかしいものへ、少しずつ段階を追って進んでゆくような努力が続けられていたことは事実であろう。

しかしこのような努力が科学的・系統的に進められるようになったのは矢張 Palmer 時代からといってよいであろう。Palmer はこのように段階づけをされた教材の必要性について、つぎのように述べている。

In the ideally graded course the student is caused to assimilate perfectly a relatively small but exceedingly important vocabulary; when perfectly assimilated, this nucleus will develop and grow in the manner of a snowball

(*The Principles of Language-Study*, p. 135)

〔理想的な段階づけがなされているコースでは、生徒は比較的少ないが、しかしながら極めて重要な語彙を完全に消化するように仕組まれている。そしてこれが完全に消化されたとき、これが中核となって丁度雪だるまのように発展し大きくなってゆくのである。〕

つまりこの時代から教材は語彙管理の面から改善してゆく努力が払われてゆくのである。そしてこのことは、こ

の時代から語彙の頻度数を調査して、頻度数の多い重要な語彙から教えてゆけるようにいくつかの重要な語彙表がつくられることになるのである。そして注目すべきことは、1930年代に入って続々と発表されたこれらの語彙表の作成にわれわれ日本人の先輩達が重要な役割を果していたことである。まず Palmer に依る *Second Interim Report on Vocabulary Selection* が1931年に東京の英語教授研究所（現在の語学教育研究所）から発表され、又 Lawrence Faucett と牧一教授の有名な「英語重要単語の統計的研究」(*Study of English Word-Values Statistically Determined from the Latest Extensive Word-Counts*) が発表されたのが同じく東京で、1932年のことであった。そして1934年カーネギー財団の援助のもとに Palmer, Faucett, Michael West, E. L. Thorndike など英米の学者が New York に集って会議を開き、その結果生れたのが1936年 London で出版された *Interim Report on Vocabulary Selection* だったのである。

このように語彙表が整備されてゆくに従って英語の教材は語彙の面からは次第に改善されていったのである。

しかしながら英語の教材で重要なのは語彙だけではない。否、それ以上に重要なのは英語の構造である筈である。英語の教材編成において、英語の構造をどのように段階づけをしたならば生徒の学習上の抵抗が最も少なくなるであろうかという問題に対する明確な解答はまだこの時代には発見されていなかったのである。これは世界が間もなく第二次世界大戦に突入し、そのような研究には手が及ばなかったであろうことも想像出来る。そしてこの問題が解明されるのは戦争終了後 Charles C. Fries に依って代表される構造言語学の時代に入ってからのことである。

構造言語学はヨーロッパではスイスの言語学者 Ferdinand de Saussure が University of Geneva で1906年から1911年にかけて行なった言語学概論の講義のノートを彼の死後弟子達が持ち寄って研究・復元した *Cours de linguistique générale*, 1915 にその発端が見られ、アメリカでは1925年 Edward Sapir が発表した *Sound Patterns in Language* がその端緒を開き、その基礎を固めたのが Leonard Bloomfield の *Language*, 1933 であるとして置ける。しかしこの構造言語学の原理を実際の言語教育に応用した歴史的な著作はなんといっても Fries の *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, 1945 を挙げなければならない。

彼はこの著書の中でつぎのように述べている。

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language

to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner. (p. 9)

〔最も能率的な教材とは学ぶべき外国語の科学的な分析と、それと平行して行なわれる学習者の母国語の同様な分析とを注意深く比較したものに基づいたものである。〕

このような考え方の背景について Fries は Robert Lado の *Linguistics Across Cultures*, 1957 の序文の中でつぎのように述べている。

生徒が外国語を学ぶということは、母国語の言語習慣を背景として、これとは全く異なった新しい一連の言語習慣を發展させてゆくことであり、必然的に起る両者の相剋摩擦を克服してゆくことである。子供が母国語を習得する場合には、理解識別の場合でも発表の場合でも、その言語の中で言語記号の役割を果たす特別な対立に対して注意を払うことを学んでいるだけではない。大事なことは、そのような役割を果たさないものはすべて無視することを学んでいるのである。つまり母国語では対立する言語記号を構成しないものには反応しないようにする特殊な一連の「盲点」を発達させているのである。従って生徒の母国語と教うべき外国語の構造を分析比較して、その異なっている点、すなわち困難点を重点的にたたくような教材が必要なのである。

このように構造言語学の出現に依って、生徒の学習上の困難点を重点的にたたくような教材の編成が可能になったが、これだけでは生徒の学習上の抵抗は少なくはない。従来の語彙中心の教材とは異なった構造中心の教材では、どんなものが構造上最小の段階づけと言えるかが問題となってくる。つまり構造上最小の gap とは何かということである。

ここに登場して来るのが構造言語学で重要な理論でもあり、技術でもあるいわゆる contrast of minimal pairs (最小限の対立) である。

たとえば What is it a picture of? などという文をいきなり導入しようとする、生徒の大きな学習上の抵抗にあう。しかし、これを contrast of minimal pairs の連続する配列の中で導入すれば、それぞれの間の構造上の gap は最小なので生徒の学習上の抵抗も従って最小となるはずである。

- (1) *It is* a picture of a dog.
- (2) *Is it* a picture of *a dog*?
- (3) *What* is it a picture of?

つまり(1)の文と(2)の文とは、主語と述語の語順という点だけで対立している minimal pair であり、その構造

上の gap は最小である。(2)と(3)は a dog という名詞に対して what という機能語が代入されただけで対立している minimal pair で、ここでも構造上の gap は最小である。

Fries はこの点に着目して、夫人との共著で1961年わが研究社から世界にさきがけて発表された *Foundations for English Teaching* の中で、教材の配列についての最も新しい重要な理論 “successive small steps of contrast” (連続する対立の小さな段階) を発表したのである。このようにして生徒の学習上の抵抗を最も少なくするためには英語の構造をどのように配列すればよいかの回答が生まれたのである。

このような構造上の最小の段階を通して指導すれば生徒の学習上の抵抗もまた最小になるという考え方は単に教材論で重要であるだけではなく、方法論においてもこれに劣らず重要な役割を演ずることになるのである。

III. 方法論の変遷

Palmer 以前の伝統的な文法・訳読法と Palmer に依って導入された近代的な指導法との間の一番大きな相違点は、前者が文字中心の指導で口頭練習などに重点を置かなかったのに対し、後者は言語の本質は音声であるとの近代的・科学的言語観に立って、reading や writing の前に先ず、hearing と speaking の技能を身につけさせるための口頭練習に重点を置き、主として questions and answers の方法でこれを drill したことであろう。

しかしながら Palmer 時代の指導法と現在の指導法との間の一番大きな差異は、教材論のところでも述べたように、前者と異なり後者においては外国語の学習が母国語の学習とは異なる点を重視し、外国語内部の音韻・語形・語順等の型 (patterns) の対立的な特徴 (contrastive features) を明確に識別理解し、また発表出来るように指導することなのである。

この点に関して Fries は *The Structure of English*, 1952 (p. 61) の中でつぎのように述べている。

A language as a whole consists of a system of contrastive patterns that give significance to an infinite variety of specific acts of speech.

〔言語は全体として対立する型から成る体系をなしており、これらの型の対立に依って無限の言語活動のそれぞれに意義が与えられるのである。〕

また彼は *On the Oral Approach*, 1958 の中でつぎのように述べている。

Inasmuch as all the significant basic materials of language are features in contrast, much of the teach-

ing is based on the use of contrast. Exercises are devoted to recognizing and producing the contrastive features of sound segments, of intonation and stress, of structural arrangement and form.

〔言語のあらゆる重要な基本的事項は対立的特徴をもっているので、学習指導では対立が多く用いられる。従って練習は単音、音調、強勢、語順および語形の対立的な特徴を識別し、また、発表することに向けられる。〕

以上のことから構造言語学を基盤とする現在の指導法では contrast と pattern practice が重要な役割を果たしていることが理解出来るであろう。

ここで本論に戻って、これらの指導技術が生徒の学習上の抵抗を出来るだけ少なくするのにどのように役立っているのかを考えてみたい。

まず contrast であるが、これは最少限の対立 (contrast of minimal pairs) を通して形態上の最小の差異が意味上どのような差異をもたらすかを示すことに依ってそれぞれの形態上の特徴を明らかにし、その理解を助けるのである。

これを例えば発音指導に適用した場合のことを考えてみる。Charles F. Hockett はその著 *A Course in Modern Linguistics*, 1958 の中で音韻組織を各音素の差から成り立っている組織網 (a network of differences between sounds) であるとし、従ってその構成要素をどういふものであるというように肯定的に定義することは出来ず、それらがどのようなものでないか、どんなものと対立するかというように否定的にしか定義出来ないと説明している (p. 24)。このような考え方が確立していなかった時代には、例えば [æ] という音は単に漠然と模倣させて指導するよりほかに仕様がなかった。しかし、この音は [e] と対立するし、[a] とも対立する。従ってこれを [e]—[æ]—[a] という対立の中に捉えて、それぞれの間の差を識別出来るようになったら、まず [e] の発音から入り、上の歯の奥歯を舌の両側につけたまま口を少しく開いて [æ] の発音に至り、それから上の奥歯を舌から離して再び口を少しく大きく開けば [a] の発音が出来る。このようにして [æ] の発音に対する生徒の学習上の抵抗は著しく緩和されるのである。Hockett の説明でも分かるように発音は contrast を通さずには教えられないといっても過言ではないであろう。

文法事項の指導でも同様である。a friend of mine が単に my friend と同じ意味か、それとも one of my friends という意味かなどという問題も、a picture of him が彼の写っている写真 (絵) であり、彼がそれを所

有しているかどうかは問題ではないが、a picture of his となると、彼の所有している写真(絵)で、彼が写っているかどうかは問題ではないということが明らかになれば、自ら解決する問題である。

このように contrast に依って、それぞれの形態的特徴とその意味上の差異が明確に指導し得るようになったのである。

つぎは pattern practice の問題である。Palmer 時代は主として questions and answers を通して oral drill を行なったが、Fries の時代に入ると pattern practice が脚光を浴び、これがわが国に導入されてからもう 16, 7 年になる。しかしながら、pattern practice は現在でも questions and answers と異なっている部面だけが強調されて、共通の部面は一般には忘れられているか、知られていないのが現状ではないであろうか。

一般に pattern practice は与えられた文型の一部に他の語彙を代入して、例えば It's a dog. から It's a cat. It's a bird... というように同じ文型であり乍ら別の文をつくる substitution (代入) の作業と、与えられた文型の語順や機能語を変えて、例えば He's a teacher から Is he a teacher?, The man killed the bear. から The bear was killed by the man. さらに He came here yesterday. から Who came here yesterday? というように別の文をつくる conversion (転換) の作業と、He's a teacher. から He's a good teacher., He's a very good teacher. というようにつぎつぎと修飾語句を付け加えてゆく expansion (展開) の作業とがあることは知られているが、これは pattern practice の一部に過ぎず、一般に variation と呼ばれているものである。Pattern practice にはこのほかに selection という重要な部面のあることは一般には余り知られていない。

Selection のことは後で述べることとして、variation について一言重要な説明を加えれば、variation は普通一段階の操作 (one-step change) だけで別の文をつくるが、この場合、基本になる文とつぎの文は互に最小限の対立をなし、両者の間の構造上の gap は最小であり、従って variation の操作の流れはそのまま Fries のいう連続する対立の小さな段階を構成し、生徒の学習上の抵抗も従って最小となるのである。これは上述の代入・転換・展開の例として挙げた variation の流れが明らかに示している通りである。

これに対して selection はある意味、または場面を表わす英語を既習の英語の全領域の中から選んでいうことであり、その典型的なものが questions and answers であり、その問答がひとつの pattern を中心として展開さ

れるのがその特色である。たとえば、John went to the library last night. という場面について問答が展開される場合には、この文を転換して Did John go to the library last night? という general question を先ずつくり、更にこれに組織的に疑問詞を代入して、たとえば Where did he go last night? When did he go to the library? What did he do last night?, さらに Who went to the library last night? 等の questions を組織的に展開して、これらの間に答えさせるのであるが、ここで注意すべきは、これらの問答はすべて John went to the library last night. という文に含まれるひとつの文型を中心に展開されることである。このようにひとつの pattern を中心とした selection の練習は当然 pattern practice と呼ぶべきで Fries もこれを認め、彼を中心として編集された *English Pattern Practices*, 1957 の中にもこのような selection は随所に見られるところである。

ここで問題となるのは、variation と selection との相違点と両者の関係である。例えば What time did you switch on the radio? という問と I switched on the radio at 7:30. という答の関係を見ると、両者の間には相当な構造上の gap があることが分かる。これはつぎの様な variation の流れを見れば明らかである。

- (1) I switched on the radio at 7:30.
- (2) You switched on the radio at 7:30.
- (3) Did you switch on the radio at 7:30?
- (4) What time did you switch on the radio?

つまり(1)から(4)まではお互に最小限の対立をなす successive small steps of contrast で、生徒の学習上の抵抗は最小であるが、(1)と(4)とでは、その間に少なくとも 3 段階の構造上の gap があるのである。よく「うちの生徒は暗誦はよく出来ますが、問答になると出来ません。何故でしょうか。」という質問を受けるが、そんな場合は大抵 variation の練習をしておらず、従って問と答との間の構造上の gap を埋める練習をしていないのである。言葉を変えて言えば、variation とは問と答の構造上の gap を埋めることに依って、生徒が英問英答(selection)の練習をする場合の学習上の抵抗を最小にするために行なわれるものなのである。

そこでもしも variation の練習をせずに、生徒の oral drill を questions and answers だけでやるとしたらどうなるか。筆者が最近見たのには、つぎのようなものがある。

Teacher: I switched on the radio.

Teacher: What did I do?

Students: *You switched on the radio.* (1)
 Teacher to Student A: Switch on the radio.
 Teacher to Student B: Ask him if he switched off the radio.
 Student B: *Did you switch off the radio?* (2)
 Student A: *No, I didn't.* (3)
 Teacher to Student B: What does he say?
 Student B: *He says he didn't switch off the radio.* (4)
 Teacher to Student B: Ask him what he did.
 Student B: *What did you do?* (5)
 Student A: *I switched on the radio.* (6)
 Teacher to Student B: What does he say?
 Student B: *He says he switched on the radio.* (7)

この drill の流れを考えて見ると、(1)では生徒が *I switched on the radio.* という文を聞いただけで一度も口に出して練習していないのに *You switched on the radio.* を言わせられ、(2)ではその前のむずかしい問の中の switch off を聞いただけで *Did you switch off the radio?* を言わせられている。更に(4)では(2)の問を言った Student B が *He says he didn't switch off the radio.* を言わせられ、(5)では *What did you do?* を言わせられるのである。このように Student B は随分と無理な、構造上の gap の多い文を言わせられるのに対して Student A は(1)と(3)と(6)、つまり *You switched on the radio. No, I didn't. I switched on the radio.* を言わせられるだけであるが、それでも問と答との間の構造上の gap を埋めるための練習は何も与えられてはいないのである。

Pattern practice の variation は単に機械的な文型の操作に過ぎないとする批判がある。しかしながら絵や実物その他、ひとつひとつの場面を明確に示す cue を用いれば、それに依って引き出される生徒の英語に依る response が正確であるか、それとも間違っているかを直ちに明示し、これに依って英語の意味の指導も的確に行なうことが出来る。たとえば時計を示して、生徒に英文を言わせたとき、ある生徒が *It's a knife.* と答えたとすれば、教師は直ちに *No.* と言って他の生徒に当て、その生徒が *It's a watch.* と答えたとすれば、それで先程の生徒の誤りは直ちに明らかになり、意味の指導は確実に行なわれるのである。Fries も *Foundations for English Teaching*, 1961 の中で Pattern-practice should preserve (certainly at the beginning) the situations and the contrasts with which the material is introduced. These contrasts and this situation are definitely the clue to the meaning that is to be grasped, and the pattern-

practice exercises must enforce the teaching of the meaning. At all times the situation frame itself, in which the sentences are practiced, should be so evident and clear to all the pupils that it would provide an immediate test and measure of the accuracy of the linguistic forms produced. (p. 342) [Pattern-practice では、特に初めは、教材の導入に用いた場面や対立を保存して使うべきである。これらの対立や場面こそは、正に把握すべき意味の手がかりとなるものであって、pattern-practice の練習でも意味を教えなければならない。いかなる場合でも、文を練習する場面の枠組みがすべての生徒に明確であり、従ってその枠内で生徒が発表することが、言語学的に正確であるかどうかは、直ちにその場面に依ってテストし、測定することができるよう でなければならない。]と述べている。

また variation は文型の操作という部分的な練習で、それだけでは問答のような言語活動には結びつかないという批判もある。variation だけで充分であるとはわれわれも思っていない。だから selection の必要性を説いているのである。しかし、生徒の学習上の抵抗が最も少ない variation の練習を通して文の操作の練習を充分しなければ、selection のような問答では学習上の抵抗が大きくなり、学習は思うようには進まなくなることを銘記すべきである。そしてこのような selection の練習 (controlled conversation) から次第に free conversation へと移ってゆくのである。 (ELEC 研究開発部長)

(Continued from p. 41)

AVAILABLE IN THE ELEC LIBRARY:

1. Cullum, Albert. *Push Back the Desks.* New York: Citation Press, 1967.
2. Lee, W. R. *Language-Teaching Games and Contests.* London: Oxford University Press, 1965.
3. Spolin, Viola. *Improvisation for the Theater.* Evanston: North-Western University Press, 1963.

(Instructor, ELEC Institute)

日米社会言語学研究会議に出席して

HOSHINO, AKIRA
星 野 命

去る8月24日から28日までの5日間にわたってハワイのイーストウエストセンターにおいて上記の会合が開催された。この会合が開かれるについての経緯は、本誌前号の国広哲弥氏の一文や、前々号の座談会で触れられているので省くが、要するに日本と米国の双方の言語行動の研究者が、今後協力し共同し得る課題と方法を探究するために、かなり具体的な討議を重ねるのが目的であった。

日本からは筆者のほか、次の方々が参加された。
国広哲弥助教授（東京大学、言語学）
中根千枝教授（東京大学、社会人類学）
鈴木孝夫教授（慶応義塾大学、言語社会学）
小笠原林樹氏（文部省教科書調査官、言語人類学）
井上史雄氏（東大大学院、言語学博士課程）
先に参加が期待されていた國弘正雄氏は、既に定まったスケジュールがあったため参加されなかった。

米国側のメンバーの顔ぶれは次の通り。

- Prof. Eleanor Jorden, Cornell University,
Japanese Linguistics.
Prof. James Asher, San Jose State College,
Psychology of Second Language learning.
Prof. Masanori Higa, University of Hawaii,
Psycholinguistics and Sociolinguistics.
Prof. Bates Hoffer, Trinity University,
Sociolinguistics, Transformational grammar.
Prof. Agnes Niyekawa-Howard, East-West Center,
Psycholinguistics.
Prof. Mary Sanches, University of Texas at Austin,
Anthropological linguistics.

このうちの2人はたまたまハワイで働いておられることから米国側に属しておられたが、もともと日本の方なので、われわれと日本語で談笑されることもしばしばであった。

5日間の会議の大半は、ほとんどの参加者が持ち寄った paper をかわるがわる英語で発表し、それぞれについてみなで討議することに費された。日本側から国広氏が米国側からは Jordan 女史が交替で座長をされ、各人約

15～30分の口頭発表（同時に、発表内容をコピーし配付した人は日本側に多かった）を行い、そのあとそれぞれ30～40分ほど質疑応答や討議が行なわれた。

第一日は午前・午後を通じて米国側の次の5つの発表がなされた。

- 1) Higa: ハワイにおける日本語口語に見られる英語借用の社会言語学的意義。
- 2) Hoffer: 社会言語学的分析における評価の基準としての音声省略の法則。
- 3) Sanches: 日本人と米国人のコミュニケーションを抑制する社会言語学的諸要因。
- 4) Niyekawa-Howard: 言語変化と社会変化。
- 5) Asher: 言語学習における新技法（全体的身体反応テクニック）のフィルムによる供覧。

これらの発表のうち、言語学や音声学にずぶの素人の筆者にもわかり易かったのは、1)、4)、5) の3つであった。特に5)は、カリフォルニアのある中学校において白人や黒人の生徒に日本語を教えている風景を撮影したものを見せて、その技法の特徴や背後にある心理学的理論を紹介したもので、使われている日本語がぶっきら棒の命令形であることにひっかかったメンバーもいたが、難しい理屈はぬきにして言語刺激と一定の動作との連合を作りあげてしまうことによって、身体から外国語に慣れさせる方法だということが非常によくわかった。

Higa 氏の在布日系人の使う日本語に見られる借用英語の調査結果の報告も興味ぶかかった。まず、日系人の用いる日本語にはかなり差があり、戦前に広島県、山口県、沖縄県、熊本県などから移住した人々のそれと、その子どもたち、つまり二世ないし三世たちの用いるものと、さらに戦後に移住したいわゆる戦争花嫁たちが、一世、二世の影響下に使う日本語は少しずつちがっていることが指摘され、たとえば、二世グループの使う日本語には、敬語や丁寧な言いまわしがなく、「ユードコク」とか、「ミーイソガシケンノー」「コレモッテイケ」と言った会話が聞かれる。また英語が日本語化したものとして、チャッキ (check), チョーチ (church), カフィ (coffee), ギョール (girl), ギャスリン (gasolin), ヘス

バンド (husband), レジオ (radio), ソービス (service) など日常生活に結びついたものがあり, マシーン (machine) はミシンのことでなく, 自動車 (car) のことであるといった例などが紹介された。しかし, こうした現象は, 哲学などの抽象的分野のコトバや, 政治用語には殆ど見られず, それは日系人がかなり長い間, そのような領域に関与しなかったこととも関係があると指摘された。Higa氏は, ときおり Roger Brown の説や日系人の identity を求める傾向をも参照しつつ豊富な材料を駆使された。

Niyekawa-Howard 夫人の発表は, 社会生活や構造の変化が言語の型や関係を変化させるということ, 日本語の書きことばのばあいを例にして, かつての文語体から口語体への変化や, 最近の平明な文章から翻訳調への変化において実証しようとした研究を中心として, たとえば人間関係における主従よりも平等をめざす傾向や, 男女平等などの風潮が, 書きことばのみならず話しことばにおいても大きな変化を生まざるを得ないこと, それは syntactic にも semantic にも, lexical な, また筆記体系にも起り得べきことをのべたもの。過去100年の変化の方向から, 将来の「望ましい」また「望ましからざる」言語の変化を探ろうともする試みであった。

Sanches さんは, ごく最近日本で研究されていたことがあり, 日本語を巧みに操る小柄な女性ながら, すこぶる意欲的な発表をされた。ダブルスペースでタイプすると, 17ページにのぼる発表内容を相当なスピードで話しまくったので, 筆者は自分のノートをあとかから配られたプリントで大分加筆しなければならないほどであった。要点は, コミュニケーションの隘路となっている言語学的事実として, 意味構造の差異があること, それを公式的に比較記述したものは少なくないが, 二つの異なった言語の構造に関連して, 同じ行動であっても, 互いに独立のカテゴリーに分類しなければならないような, 文化的に条件づけられた使いわけのあることを論じたものが少ない点で今後研究の余地があるとのべた (例として, 猫が尻尾を振ると日本語では「喜んでる」といい, アメリカ英語では “angry” (おこっている) というばあいを挙げたが, あまりピンと来なかった)。

彼女は, これからの研究テーマとして, 意味の記述に関する3つの問題を指摘した。

- 1) The “phatic communication” paradigm
- 2) Idiophones or “onomatopoeic” forms (擬声語形)
- 3) The development of semantic by children (子どもの意味概念の発達)

そして, この3つの中の, 3番目のトピックについては, 既に彼女自身ある程度の資料を集め, 絵をとりいれ

たテストを使って, 子どもが異なった概念を作り上げるさいに作用する基準が何であるかを分析してきたことを報告した上で, 今後の計画についてふれた。彼女はまた, 日本語に見られる外国語の借用や, relexification や creolization (馴化?) などの変化についても, その過程を意味と文法の双方から考察してみたいと思っているとのべた。

Hoffer氏は, 人間の社会的行動や状況における記述可能な差異と密接に関連している言語法則の使用を主観的に評価することは, 社会言語学的分析の重要な目的であるという前提に立って, その評価の一つの基準としての音声的省略の法則の研究の意義を説いた。

そして, 生成的音声学によって省略法の説明をする前に, Joo's Five Clocks にしたがって, 話しことばのいろいろなスタイル (たとえば, “rhetorical”, “consultative”, “colloquial”, “casual”, “family” など) について論じ, それらが話しのかかわれる社会的状況や話し手と聞き手との間柄に結びついていること, そのスタイルの一要素として音声的省略が記述されることをのべた。そして生成的音声学にあっては, 次のような法則があり, 省略法は, 他の法則の公式的なスタイルの産物に適用されることが指摘された。

- 1) Sequential constraint rules
- 2) Blank filling rules
- 3) Phonological rules
- 4) Articulatory rules
- 5) Reduction rules

筆者にとって興味深かったのは, 米国の実業家の間などで心理学的距離を保つことが必要とされる場合, その距離を示す一つの物差しとして, 省略法を避けて文章の成分を全部用いているという指摘であり, いわゆるビジネスライクの話し方が, 一見キビキビとムダがないようであっても, できるだけ省略を避けている点は, なるほど家族や友だちどうしの会話と違っているところだとなづかされた。また, 日本人で相当英語が上手な人であっても, 外国でなかなか土地の人に受け入れられにくいのは, その人が英語をよく知っているだけに, 文章を省略せずに完全に話す, そのことでかえって距離を作り出してしまうという指摘にも, 皮肉な事実を気づかされた。適切な省略法をおぼえるかおぼえないかが, まさに “speaking as a Roman in Rome” のコツと知った次第である。Hoffer氏は, 英語と日本語における互いの生成的音声法則の研究の必要を省略法を例として論じたのであった。

ところで, 日本側の発表もやはり5篇あった。

- 1) 國廣助教授 “Expressive Culture and Implicational Culture” (表現文化と推察文化)
- 2) 小笠原氏 “Features of the Language Behavior of Japanese People with Particular Reference to their Cultural Patterns” (日本人の言語行動の特徴—特にその文化的パターンとの関連において—)(訳は筆者)
- 3) 鈴木教授 “Ethnography of Self Reference and Address in Present-day Japanese” (現代日本語における自己表現と呼称の民族誌)(訳は筆者)
- 4) 井上氏 “Coexistent System and Diasystem of Culture”
- 5) 星野 “AKUTAI as an Expressive Word and Behavior transmitting Japanese Culture”

ここには期せずして “Culture” という言葉が入った発表が並んだ。

国広さんの発表内容はいずれご自身でお書きになるだろうと思われるので簡単にのべておくと、米国の文化と日本の文化を対比させるばあい、R. ベネディクトのように「罪の文化」と「恥の文化」とするのも一つの見解だが、必ずしもすべてを尽くしているとはいえない。むしろ両国民の非言語的行動(喜怒哀楽の表情・動作)を直接観察しても、また、各々の言語表現たとえば文型の分析によっても、対比的な特徴は、“expressive” か “implicational” かという点だといわれるのである。そして、いくつかの具体例をあげられた。また英語にあっては、ある時間内に生起することの経過の一般過程が重視されるのに対し、日本語のばあいは、その起点と終点のみが注目され、経過は暗示されるのみだという考えを出された。そして、この「点か線か」「‘point-line’ contrast”を示す例もいくつかあげられ、それは言語のみでなく、芸術面でも指摘できるとして、俳句や日本画や華道に言及され、要するに ‘pan-viewpoints’ (汎視点性) において、欧米の ‘mono-viewpoint’ (単視点性) と対照的であることを指摘された。

この発表をめぐって、参加者からいろいろなコメントが出されたが、残念なことに討論の内容を十分に記録してなかった(録音テープは Jordan 女史の下で整理中)ので、ここで紹介することができない。ただ筆者としては、二つの文化的特徴の対比を仮説として受け容れることはできても、各々をそのように総括するためには、個人の非言語的行動や言語表現、語彙や文型、また伝統的芸術のみならず文化の他の諸側面についても例を求める必要があるであろう(政治文化、経済生活、宗教、教育など)。さらに演繹が説得性をもつためには、仮説に都

合のよい例だけでなく、仮説に挑戦するような例を自からあげ、それに対して反論することが望ましいと思った。しかしこれは国広さん一人だけに期待するところではなく、今後この仮説に興味を感じる研究者(日米の)との協力にまっところが大きい。

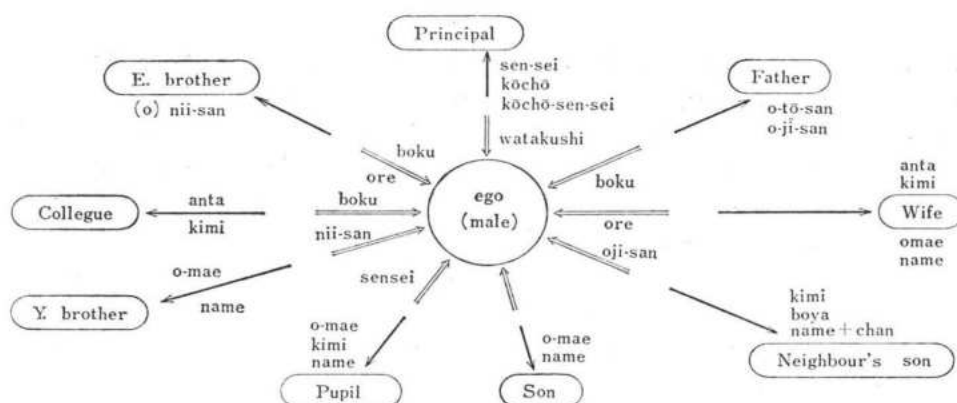
小笠原さんは、日本人の言語行動を、その形式構造よりも表現方法に注目して検討して次のような諸特徴を列挙された。(訳は著者)

1. 「意心伝心」式コミュニケーション
2. 人間関係における卒直な批判の回避
3. 感情表現における modesty(控え目、遠慮、卑下)
4. Public Display の回避(羞恥心)
5. 金銭を話題にすることのためらい
6. 社交的会話や討論の未熟
7. 笑われることへの怖れ
8. 単刀直入の回避
9. 官公庁にみられる尊大性・形式性
10. 謙遜さへの無関心

これらの特徴のそれぞれにいくつかの例が示され、いずれも日本人の出席者にとっては親しいものであったが同時に先の国広さんの話や筆者が発表の中で強調しようとしていたことと矛盾するような例も見られた。例えば「日本人は人の不幸を慰める言葉よりも人の幸福を祝福する言葉をより自由に話す」とか、「日本人は人の前で激しい非難や批判をしない」といった例では一般化が難しいように思われた。また、日本人の中の階層間や地域間の差異を不問に付しておられた点が筆者には気になったが、さして論議を呼び起したわけではなかった。むしろ先に発表された国広さんの論点との類似点や共通点が確められた。

鈴木さんの発表は、題目に示されているように、日本人の対人コミュニケーションにおける言語行動の一つの機能を描き出すために、人称代名詞・固有名詞・親族名称といった広範囲のことばを一つの組織的な方法でまとめて包括的な枠組を作ることと、さらに、それと日本社会の社会——人類的構造とを相関させようと試みたもので、ここ数年間の研究成果を問うといった意味あいもあったようである。(邦文では既に慶応義塾大学言語文化研究所紀要第1号所載の「親族名称による英語の自己表現と呼称——文学作品に表われた用例を中心とする予備調査——」がある。1970年2月刊)

鈴木さんは、日本語では話者が自分を表わすために用いる言葉として、いわゆる第一人称代名詞を非常によく使っていることが、第二人称代名詞と固有名詞を使う頻度の高い欧米語と対照的であることを指摘した。しかし



一人称代名詞や二人称代名詞に見られる使いわけ(語彙)は日本語特有の現象でなく、タイ語やジャバ語やヴェトナム語においても、話し手と相手の地位などによって異なった代名詞が用いられる点をのべ、これは中国をのぞく南アジアと東アジアの国々の共通な言語学的性格だと見た。ところで、そうした国々と同じく多くの人称代名詞のある日本のばあいだが、興味深いことに、日常生活、特に家庭にあって家族どうしの話し合いに必ずしもそれらを使っていないのが現実で、まず「もっと早く起きなくっちゃダメよ」という場合のように、省略されるか、家族呼称で代置されるのがしばしばだという。お父さん、お母さん、お兄さん、お姉さんなどがそれであり、家庭外の人に対しても「先生の本は綺麗ですね」と言ったりする。そしてその用法が話し手が自分の年齢より上の人に向かって話すばあいと、年下の人に話すときとで異なっていること、また話し手が自分のことを代名詞で呼ぶか、親族や役割の名称で呼ぶか否かも年齢に関係しているのを示したのが上の図である。

すなわち、図の中の Ego は 1) 自身の家族のうち、自分より年上のものに向かって人称代名詞で呼ばない。2) 代りに親族名称(または役割名称)で呼ぶ。しかし年下のものには親族名称を使わず、人称代名詞を使う。3) 年上の人を固有名詞で呼ぶことはないが、年下にはそれを使うことがある。4) 目上の人に向かって自分のことを固有名詞で呼ぶことはあっても、目下にはそうしない。5) 目下に向かって自分を親族名称で呼ぶことはあっても、目上の人にはそうしない。

そうしてこのような法則は家庭外の人間関係、たとえば、教師-生徒、医師-患者、巡査-子どもといった関係や、ホテルの従業員と泊り客の場合に至るまで準用されているとする。

そしてこのことこそ、相手の地位や職業や年齢がわからないときの日本人の当惑や、英語の you のような中立的二人称を使わないときの困難(「おたく」というよう

なよい言葉もあるが)をもたらしている事実なのだという。そして他の発表者によっても指摘された、日本人の引込仕案(非社交性や討議下手)もこの事実と無関係ではないと結論した。

鈴木さんは欧米の文学作品に見られる日本とは異った呼称の例を適当に挿入しつつ論旨を展開されたが、単に現象を羅列するだけでなく、その背後の法則性を指摘した点で、米国側の研究者にもかなり興味を呼びおこしたようであった。ただ、文学作品の中の会話などと、日常会話の場合とでは必ずしも一貫性があるとは言い難く、作者の考えた登場人物のセリフが、どこまで実際の用例のサンプルになり得るか疑問を出した人もあった。

日本側の四番バッターは、夏の間だけコロンビア大学からハワイに来ておられる W. Labov 博士のセミナーに参加しつつ、この会議にも顔出しをされた井上史雄さんであった。井上さんは、社会言語学か言語社会学かという問題から始めて、言語行動の比較研究にふさわしいのは ethnolinguistics (民族言語学) であって社会言語学ではないと説き起し、Pike によって区別された “phonemics” と “phonetics” の例にならい、文化研究にも “Emic Treatment” と “Etic Treatment” があるべきである。前者は “typical behavioreme” を扱い、後者は一定の多様性の実態を把握する。そのような前提の上に、“behavioreme” を検討するため、phonology からの比喩だが、“Structural semantics” が必要だとのべ、文化を一つの system としてとらえる考え方、また co-existent system としてとらえる考え方などを紹介し、文化の理解にあっては、具体的な情報や資料を用いるとしても、完全な秩序あるシステムとして把握するためには、研究者による抽象的研究(理論の意か?) が欠かせないことを強調された。が、それ以上の展開には、民族言語学にずぶの素人たる筆者がよくついてゆくことができなかったのは残念であった。ただ日米の共同研究のテーマと

(p. 54 へつづく)

TSUREZUREGUSA

つれづれ草

KUSAJIMA, TOKISUKE

草 島 時 介

When I consider quietly, I cannot help longing for the things that have passed. Often when I am arranging my things, selecting what I will keep, and discarding other things, I find writings and pictures made by men long dead, and in such cases I think of those old days when they wrote or painted. It is of taste to see even a writing done by men still alive, and speculate on the time when it was done. It is of sorrow to see tools used by the late, though they have no mind, remaining still as they were.

On the fifth of May, I went to the Kamo Shrine to see the horse-race which was to be held in the grounds there. The place was packed with spectators, and it was impossible to see anything from the conveyances we had come in, so everybody got to the ground, shoved against the fence, and elbowed his way into the crowd, but it was difficult to walk.

Suddenly I noticed a figure, it looked like that of a priest, sitting in the fork of a tree to watch the race. He was fast asleep there, clinging to its branch, but he awoke from time to time because of the danger. People looking up at him sneered and said,

"How stupid! Look at him there, sleeping at the risk of his life!"

Then it flashed into my mind how suddenly, how unexpectedly death will come; all of them were wasting precious time danger forgetting their own, and they were more stupid than the man on the tree. The spectators around them cried out,

"Yes, they are so foolish!"

And with that they made room for me, saying,

"Here's a place for you to stand on."

They seemed to be deeply impressed, although the fact of the sudden attack of death is easy to understand. People are not made of wood or stone, and they can be moved at times.

第三十段

しづかに思へば、よろづに過ぎにしかたの戀しさのみぞせんかたなき。

人静まりて後、長き夜のすさびに、なにとなき具足とりしたため、残しおかじと思ふ反古など破りすつる中に、亡き人の手ならひ、繪かきすさびたる見出でたるこそ、ただその折の心地すれ。この比ある人の文だに、久しく成りて、いかなる折、いつの年なりけんと思ふは、あはれなるぞかし。手なれし具足なども、心もなくて變らず久しき、いと悲し。

第四十一段

五月五日、賀茂のくらべ馬を見侍りしに、車の前に雜人立ち隔てて見えざりしかば、おのおの下りて、埒のきはに寄りたれど、ことに人多く立ちこみて、分け入りぬべきやうもなし。

かかる折に、向ひなる棟の木に、法師の登りて、木の股についみて、物見るあり。とりつきながら、いたう睡りて、落ちぬべき時に目を醒ます事、度々なり。これを見る人、あざけりあざみて、「世のしれ物かな。かく危き枝の上にて、安き心ありて睡るらんよ」と言ふに、我が心にふと思ひしままに、「我等が生死の到來、ただ今にもやあらん。それを忘れて、物見て日を暮す、愚かなる事はなほまさりたるものを」と言ひたれば、前なる人ども、「誠にさにこそ候ひけれ。尤も愚かに候」と言ひて、みな後を見かへりて、「ここへ入らせ給へ」とて、所を去りて、呼び入れ侍りにき。

かほどの理、誰かは思ひよらざらんけれども、折からの、思ひかけぬ心地して、胸にあたりけるにや。人、木石にあらねば、時にとりて、物に感ずる事なきにあらず。

A priest of the Temple of Ninna regretted that he had never visited the Shrines of Iwashimizu, although he had grown old, and he finally decided to make a pilgrimage there. He went alone on foot. Quite ignorant of the shrines, he paid his respects only to the subordinate shrines of Gokurakuji and Kōra, thinking these were all in his self-complacency. Returning to his own temple, he said to his comrades:

"I have realized my long-cherished wish. It was far holier than I had expected. But I wonder why all the other visitors climbed the hill? I myself thought I would do that, but since I had planned only to realize my wish to visit the shrine itself, I did not go so far."

Even in a trifling matter, a leader is desirable.

The following anecdote also concerns a priest in the Temple Ninna. One day a farewell feast was held for a page who was soon to become a priest, and all the priests amused themselves very much. They drank great quantities, and just at the height of the banquet, one of the priests took up a tripod by his side and put it on his head. It was a rather tight fit, but he forced it firmly on over his head, almost flattening his nose. Then he arose and danced to the immense laughter and delight of the whole company.

After dancing for a while, he tried to pull off the tripod. But it was no use; it was fastened as firmly as if it had roots sunk into his body. Seeing his actual inability to remove the thing, the priests suddenly lost all their hilarity, and rocked their brains for a way to extricate their brother-priest.

The struggle to remove the tripod continued and finally, because of being bruised and battered, the skin of his neck swelled until he almost stifled. Some said "Break the tripod!", but it was in vain. Besides, the noise was so awful that the poor priest could not bear it.

Finally, in desperation, someone covered up the whole tripod with a cloth, and led the priest by the hand into Kyoto to consult a doctor there. All the way there people stared, wondering what this could be. It must have been a funny sight to see him before the doctor. He tried to talk, in an indistinct and echoing voice, but was hardly heard.

The doctor said, "I have never read in any book about such a disease, and I don't know what to do."

第五十二段

仁和寺にある法師、年寄るまで、石清水を拜まざりければ、心うく覺えて、ある時思ひ立ちて、ただひとり、徒歩よりまうでけり。極樂寺・高良などを拜みて、かばかりと心得て歸りにけり。さて、かたへの人にあひて、「年比思ひつること、果し侍りぬ。聞きしにも過ぎて、尊くこそおはしけれ。そも、参りたる人ごと山へ登りしは、何事かありけん、ゆかしかりしかど、神へ参るこそ本意なれと思ひて、山までは見ず」とぞ言ひける。

すこしのことに、先達はあらまほしき事なり。

第五十三段

これも仁和寺の法師、童の法師にならんとする名残とて、おのおのあそぶ事ありけるに、酔ひて興に入るあまり、傍なる足鼎を取りて、頭に被きたれば、つまるやうにするを、鼻をおし平めて、顔をさし入れて舞ひ出でたるに、満座興に入る事かぎりなし。

しばしかなでて後、抜かんとするに、大方抜かれず。酒宴ことさめて、いかがはせんとまどひけり。とかくすれば、頸のまはりかけて、血垂り、ただ腫れに腫れみちて、息もつまりければ、打ち割らんとすれど、たやすく割れず。響きて堪へがたかりければ、かなはで、すべきやうなくて、三足なる角の上に、帷子をうち掛けて、手をひき杖をつかせて、京なる醫師のがり、率て行きけり。道すがら、人の怪しみ見る事限なし。醫師のもとにさし入りて、向ひみたりけんありさま、さこそ異様なりけめ。物を言ふも、くぐもり聲に響きて聞えず。「かかることは文にも見えず、傳へたる教へもなし」といへば、また仁和寺へ歸りて、親しき者、老いたる母など、枕上に寄りゐて泣き悲しめども、聞くらんとも覺えず。

かかるほどに、ある者のいふやう、「たとひ耳鼻こそ切れ失すとも、命ばかりはなか生きざらん。ただ力を立てて引きに引き給へ」とて、薬のしべをまはりにさし入れて、かねを隔てて、頸もちぎるばかり引きたるに、耳鼻缺けうげながら抜けにけり。からき命まうけて、久しく病みみたりけり。

So at last the priest had to return to his temple, where he lay in bed in great pain, his mother and intimate friends weeping by his side. This, too, was hard for him to bear.

Finally, one said, "Suppose his ears and nose were cut off; he would not lose his life, even at that. So pull it off with all your might." He crammed straw by force against the inner wall of the tripod, and pulled it with all his strength, as if to pull the head. By good luck the tripod was successfully removed, although the priest lost both ears and nose. It was a narrow escape from a fatal danger, and he suffered the rest of his life from that playful joke.

When we hear someone's name, we feel that we can image his face before us. But I have never met anyone whose face was as I had imagined it to be. Or when we read stories of the older times, we suppose the houses then were such and such now, and the people's faces are like those of ones we know now. Does every one feel so? I feel sure that all states of things—what I say, what I see, what I think, feel, and will—were experienced once in the past, and yet I cannot remember for certain. Do I alone feel this?

A man who was learning how to shoot faced his target one day with two arrows in his hand. His instructor said:

"A beginner should never have two arrows; he is apt to think light of the first and depend too much on the second. He should do his best to hit the mark with a single arrow."

Now how could he be careless with one of his two arrows even while the instructor is watching him? Yet he will, even though he may be unaware of it, and this the instructor knows. This lesson can be applied in many cases. The student, for instance, is likely to feel that he will be able to study something over again some later on; in the evening he looks forward to tomorrow, and in the morning he plans to do it in the evening. Yet he may be unaware of what he is actually doing. Still less is he aware of the very kernel of negligence, the pivotal moment. How difficult it is for a man to finish his plan in the very moment now.

第七十一段

名を聞くより、やがて面影は推しはからるる心地するを、見る時は、また、かねて思ひつるままの顔したる人こそなけれ。昔物語を聞きて、この比の人の家の、そこほどにてぞありけんと思え、人も、今見る人の中に思ひよそへらるるは、誰もかく覺ゆるにや。

また、如何なる折ぞ、ただいま人の云ふ事も、目に見ゆる物も、わが心のうちも、かかる事のいつぞやありしかと思えて、いつとは思ひ出でねども、まさしくありし心地のするは、我ばかりかく思ふにや。

第九十二段

或人、弓射る事を習ふに、諸矢をたばさみて的に向ふ。師の云はく、「初心の人、二つの矢を持つ事なかれ。後の矢を頼みて、始めの矢に等閑の心あり。毎度ただ得失なく、この一矢に定むべしと思へ」といふ。わづかに二つの矢、師の前にて一つをおろかにせんと思はんや。懈怠の心、みづから知らずといへども、師これを知る。このいましめ、萬事にわたるべし。

道を學する人、夕には朝あらん事を思ひ、朝には夕あらんことを思ひて、かさねてねんどろに修せんことを期す。況んや一刹那のうちにおいて、懈怠の心ある事を知らんや。何ぞ、ただ今の一念において、直ちにする事の甚だ難き。

A man said:

"Once there was a cattle-dealer. A buyer took a cow from him, promising to pay the next day. On that night the cow died. The buyer profited, and the seller lost."

Hearing this, another man by side said:

"Indeed the owner of the cow lost, and yet he profited much. For men are not aware of death being so near as it was to the cow. The owner had not dreamed of the cow's death and his own life. Even one day's continuance of life is of far more value than a huge quantity of gold; besides this, the price of a cow is insignificant. So a man who profited greatly and lost little can never be said to have lost."

Then all laughed and cried out:

"But this is not confined to the cattle-dealer, is it?"

And again the first man said:

"If a man hates death, he should love the life. Thus he will be delighted with life, will he not? The silly man, however, seeks laboriously for other pleasures than this, and neglects the boon of life bestowed from heaven. So he forgets his treasure and indulges in gay living, though unable to gratify his wishes. But the argument does not hold good, if a man is not pleased with his life, while he is alive, but fears death immediately before it. The displeasure in life is due to the negligence of death, or rather, the forgetting about the sudden approach of death. The man who has acquired the truth is he who is above life and death."

The listeners laughed the more loudly to hear this.

第九十三段

「牛を賣る者あり。買ふ人、明日その値をやりて牛を取らんと言ふ。夜の間に、牛死ぬ。買はんとする人に利あり、賣らんとする人に損あり」と語る人あり。

これを聞きて、かたへなる者の云はく、「牛の主、誠に損ありといへども、また、大きな利あり。その故は、生あるもの、死の近き事を知らざる事、牛、既にしかなり。人、また同じ。はからざるに牛は死し、はからざるに主は存ぜり。一日の命、萬金よりも重し。牛の値、鷲毛よりも輕し。萬金を得て一錢を失はん人、損ありといふべからず」と言ふに、皆人嘲りて、「その理は牛の主に限るべからず」と言ふ。

また云はく、「されば、人、死を憎まば、生を愛すべし。存命の喜び、日々に樂しまざらんや。愚かなる人、この樂しさを忘れて、いたづがはしく外の樂しさを求め、この財を忘れて、危ふく他の財を貪るには、志、満つ事なし。生ける間生を樂しまずして、死に臨みて死を恐れば、この理あるべからず。人皆生を樂しまざるは、死を恐れざる故なり。死を恐れざるにはあらず、死の近き事を忘るなり。もしまた、生死の相にあづからずといはば、實の理を得たりといふべし」といふに、人、いよいよ嘲る。

(p. 50 より)

して、呼称や親族名称の研究だけでなく、挨拶語や社会階層や地域性を反映している地方語を材料として、文化のシステムを扱う理論の妥当性の検討を提案しておられたのには、若手ながら、ここに氣鋭の士ありと眼を見はった次第である。

さて、ここで真打ならぬあと攻めを承った筆者の発表について書かねばならない順番であるが、紙数が尽きてしまった。そこで、悪態または insulting verbalization 研究の意義と背景については稿を改めることにしたい。

各人の発表と討論の後では、一同揃って W. Labov 博士の社会言語学の野外調査の体験と結果の一部を聞き、一日半を費いして、日米両国政府の関係部局に勧奨すべき共同研究題目とその趣旨の作製にとりかかった。そし

て次のような暫定案がいくつかまとめられて、提出されることになった。(3), (4), (5) については仮題)

- 1) "Speech Levels in Japanese and English and their Sociolinguistic Implications"
- 2) "Japanese-American Comparison of Culture Rejection by Youth—A Socio-linguistic Analysis of Youth Language—"
- 3) "Women's Speech"
- 4) "Natural Influence on Dialects"
- 5) "Sociolinguistical Study of Personal References"

ともかく、5日間の会議をふりかえってみると、筆者にとってまことに有意義で、かつ愉快的な経験であった。

これを基礎に何らかの共同研究が実現することを大いに希望する次第である。(国際基督教大学助教授)

Essentials of English Grammar

HARADA, SHINICHI
原田 信 一

著者の Langendoen は1965年に MIT を卒業し、暫く Ohio State University にいたが最近、City University of New York に移った 中堅の言語学者である。本書¹⁾は、彼の博士論文 *The London School of Linguistics: A Study of the Linguistic Theories of B. Malinowski and J.R. Firth* (1968, MIT Press), および *The Study of Syntax: The Generative-Transformational Approach to the Structure of American English* (1969, Holt, Rinehart and Winston) に続く彼の第3冊目の出版である。

本書の内容は Ohio で1968年夏に開かれた、NDEA Institute における講義を骨子としてそれに手を加えたものであり、変換生成文法の見方から、英語の基本的な特徴を描き出そうとしている。従ってその目的においては、*The Study of Syntax* と軌を一にするものであるといえる。しかし、比較してみると分ることだが、*The Study of Syntax* よりもはるかに読みやすく、なおかつ専門家が読んでも興味深い問題が数多く取上げられている。

本書の特色の一つは、これが英文法の入門書であって、変換生成文法の入門書ではないということであろう。初期の変換文法の立場より書かれた入門書の併せもつ欠点は、それらが「変換文法については多くのことを教えるが、実際の言語については何も教えない」ということであったように思われる。この点で著者は、英語のしくみの解明に必要な程度の理論的知識を順に導入しつつ英文法の問題点を取上げている。*The Study of Syntax* に比べると、presentation が非常にうまくなっている。

変換文法を用いて入門書を書くとき、どうしても必要になってくるのは、初期のモデルから現在のモデルへの修正ということである。*The Study of Syntax* では、前半が *Aspects* のモデル、後半が著者の提案する新しいモデルで書かれており、その推移のしかたが我々には非常に唐突な感じを与えたものである。本書では著者の提案する新しいモデル（これはいわゆる generative semantics のモデル）で統一された記述がされており、初期のモデルへの言及は初めの方に話の糸口として簡潔になされているにすぎない。難を言えば *Aspects* のモデ

ルから generative semantics のモデルへの推移の理由があまりはっきりしないことぐらいであろうが、全体として presentation は満足できるものといえる。

The Study of Syntax と同様、各章に Problems and suggestions for further study がついていて中にはかなり高級な問題や議論も含まれている。本書ではこれが各章の終りにつけられているので非常に読みやすくなった。

以下内容の検討に移る。第1章 Introduction では、まず言語学の目標について述べている。著者は普遍文法の考えが経験的には言語習得の問題に結びついていることを説明し、言語学の目標が個別言語の文法の解明とそれを通じての普遍文法の解明とであることを述べている。第2章 “The Walrus and the Alligator” では、著者の考案になるゲームを通じて英語構造の複雑さを英語を母国語とする話し手に納得させようとしている。このゲームは2人の問答形式で行なうもので、1人が Walrus、もう1人が Alligator という役を与えられる。Walrus は何でもよいから英語の平叙文を言い、Alligator はそれに適当な付加疑問文をつける。このゲームを用いて、著者は英語の構造がいかに複雑なものであるかを悟らせようとしている。例えば

16. W: There happen to be six books on the table.

A: Aren't there? 26

Don't there? 18

Don't they? 2

ここで Alligator の答とし書かれているのは著者が NDEA Institute で46人の high school の教師を対象にこのゲームをした時の回答とその人数である。ここで面白いのは、約半数以上が happen という動詞を無視していることである。このような現象は法助動詞を含む文や数量詞 (every, some, all など) を含む文にもみられる。

1) 同一の題の本は Whitney (1877) および Jespersen (1933) によって書かれている。著者は Whitney (1877) を規範的文法の典型として いわば遑まわしに 槍玉にあげているが、McCawley (personal communication) によれば、Whitney が少くとも Port-Royalists と同程度に変換の概念を有していたということは彼が explicit に与えている多くの議論から見て明らかであるという。

例えば

32. W: Everyone likes me.

A: Don't they? 34

Doesn't he? 12

通常の文法書では everyone は単数として扱うとされており、従って付加疑問は doesn't he? になりそうなものであるが、回答者の約70%が everyone を一種の集合名詞として扱っている。

この presentation の仕方は極めて巧みであって、英語を母国語とする話し手なら誰しも著者の意図を理解するであろう。ただ我々が読んでいて困るのは、我々が英語を母国語としていないために、ある場合にはなぜそのような回答がでてくるのか納得できない場合があるかも知れないという点である。また我々自身が Alligator となつてこのゲームをすることもできない。しかし全体に著者の解説は明快であり、本書を読み進む上で困ることはない。

第3章からは具体的な英文法の記述に取り組んでいる。この章(The Propositional Core of English)では、まず基本的な文の属する propositional core (本質的にはいわゆる kernel と同じものであると著者は言う) という概念を導入し、その述語動詞の性格によって propositional core sentences をいくつか分類している。更に core の文と core にはいない文(疑問文、否定文、命令文など)との関係を論じたのち、*Syntactic Structures* などの「初期生成変換理論」の概観をしているが、このあたりの筆の進め方はなかなか見事である。著者は、しかしながらこのようなモデルでは不備であるとして、このモデルがなぜ *Aspects* で修正されたか、また *Aspects* のモデルがなぜ更に修正されなければならないかを第4章で論じているが、その伏線として、第3章の終りでは文を(丁度論理学で行なっているように)述語と変項を使って表わす表記法を導入している。例えば

Snoopy realizes that he is doomed

という文は、この表記法では、

Realizes [x, Doomed (x)]

という風に表わされる。

第4章 Roles and Role Structure ではまず「後期生成変換文法」を概観し、ついでなぜそれが修正を受けなければならないかを論じている。著者は後期生成変換文法における改新はつまるところ意味をどう扱うかの問題にかかわっていると看做す。つまり、Katz-Fodor によって主張された、完全な文法は意味の記述を含まなければならない、というテーゼを *Syntactic Structures* における syntax の記述とどう絡み合わせるか、という問題意

識の中から *Aspects* におけるモデルが出てきたと考える訳である。著者は *Aspects* におけるモデルの欠点の一つは、意味論が主語、目的語などの伝統的概念に基づいて操作しなければならないことであると言ひ、それらが意味関係には直接関係がないこと、そして意味関係は著者が“roles”と呼ぶものによってより忠実に反映されることを述べている。この議論は要するに Fillmore の“The Case for Case”の考えと同一であり、単にまぎらわしい術語である“case”を“role”という(より picturesque な)術語で置き換えたに過ぎない。ただ Fillmore に比べると role の分類は一層精密化されている: Agent, Cause (The victim died of/from loss of blood), Content (I collect butterflies), Duration, Essive (Ruby is a soprano), Goal, Instrument, Location, Movement, Observation (I just realized that the muffins must be burning), Partitive (This is part of my collection of butterflies), Patient, Result, Source, State (The soup is hot), Stimulus (Your outfit pleases me). 例によって著者は role と preposition の関係、および主語の選択の問題を扱っているが、Fillmore と比べてその目立った変化はない。

このような議論で困ることは、これが意味上の違いに基づく議論であるために、統合論上の「独立」の支えが与えられないかのように見えてしまうことである。(そしてそのため、Chomsky, Jackendoff, Hasegawa などの lexicalist に反論のきっかけを与えてしまうことになる。)しかしながら、著者の理論(つまり、generative semantics)では、基底構造は意味構造でありそれと表面構造とを結ぶ派生の過程には、*Aspects* で「深層構造」と呼ぶところのレベルは存在しないから、その結果

- (i) *Aspects* で意味論と統合論の中間的ヌエ的存在として極めて redundant にかつ ad hoc に扱われていた「選択制限」の大部分が role との共起関係として(つまり意味概念の統合構造として)一般的に記述できる。
- (ii) The carpenter hammered the nail into the board のような文を The carpenter drove the nail into the board with a hammer から Instrument を動詞に plug in する変換によって導く²⁾ことはできない(The carpenter hammered the nail into the board with his shoe も可)が、なおかつ hammer の意味を‘drive in a hammerlike fashion’とすることにより、この動詞と共起する roles が drive のそれと同じであること

2) これに類する提案は、現実 Frasier (*An Examination of the Verb-Particle Construction in English*) によってなされている。

が説明できる。McCawley の lexical item の取扱い³⁾を用いれば, hammer という動詞は predicate raising により生じた 'drive in a hammerlike fashion' という node に挿入されることになり, このポイントが一層明らかになる。

- (iii) ある種の動詞, 例えば air-condition の多義性 (cool with an air-conditioner; install an air-conditioner) が自然に説明できる。仮にこれを lexicalist 的に扱うとすれば, その各々の意味を一々 ad hoc に示さなければならない。Generative semantics では, 独立に必要な意味構造上の制限が与えられれば, 語彙の挿入そのものは一般的である。

などの利点があることになる。

第5章 The Introduction of Nominal Expressions では, 著者が nominal expressions と呼ぶもの (つまり従来の NP; 以下 Nom と略 (のさまざまな properties を論じ, それらの派生を考察している。

著者はまず述語名詞を含む文の検討から始めている。述語名詞が本質的には形容詞などと同じく動詞と同じ性格をもっていることは著者は単に assume しているにすぎないが, これには次のような証拠を挙げることができる。

- (i) 述語名詞のとり冠詞の分布は, 非述語名詞におけるそれとはかなり食い違う。(これは Chomsky の Aspects で指摘している。)

- (ii) それより強力な証拠は, それらの名詞は人称代名詞によりうけられないということである。たとえば

Susan became Harry's wife in 1964, and Alice became his wife in 1966.

を代名詞化して

*Susan became Harry's wife in 1964, and Alice became her in 1966.

とすることはできない。(ドイツ語では形容詞と同じく, es によって受けることができる, しかし sie で受けることはできない。Susan wurde Harrys Frau in 1964, und Alice wurde es/*sie in 1966) [McCawley (personal communication) による。

ついで著者は述語名詞の意味について触れている。Katz 流の意味論では, 例えば「独身者」を表わす bachelor という lexical item には (Human), (Male), (Unmarried) などの features が単に与えられているに過ぎないが, 著明はそれらの features の内どれが assumption をなし, どれが assertion をなしているかということを知らなければならない (従ってそれらが辞書においてしかるべく表記されていなければならない) と

いう⁴⁾。というのは, 例えば

Jackie isn't a bachelor.

のような否定文においては, 否定の対象となっているのは Jackie is unmarried というだけであって, Jackie is male あるいは Jackie is a human being ということとは否定の対象にならないという現象を説明するためである。著者はこのことが, 名詞の意味を, 「より一般的な名詞+関係節」という形式で表わすことにより説明できるとする。そこで例えば bachelor の意味は 'a man who is unmarried' と表わされることになる。この提案は十分その経験的帰結を検討する必要がある。著者がこの提案をどの程度まじめに考えているかは不明だが, 一つのとらえ方として, 上記の文の基底にある

Not [Jackie is a man who is unmarried]

を

Jackie is a man (Not [who is unmarried])

(これは Jackie is a man who is married として表面に現れる) と関連づける規則 (rules of semantic equivalence) を示唆しているものと考えることができる。しかし, そうだとすれば, この規則は Ross の「複雑名詞句制限⁵⁾」に抵触することになり, 理論上やっかいな問題を引起すことになる。

述語名詞以外の Nom を著者は Bach の 'Nouns and Noun Phrases' の方法, すなわち関係節の述語名詞での主要部の変項の置き換え, で導いている。例えば a soprano という Nom は {x [x is a soprano]} のような構造から導かれることになる。このように考えることにより, reference に関するいくつかの問題が扱えると著者は述べている。それらの問題とは, 例えば McCawley の多義性, つまり

Nancy wants to marry Jim.

のような文が, Nancy の結婚したい相手を Jim と designate しているのがだれであるか (Nancy 自身が話し手か) によって意味が違ってくるということ, などである。最近 Hasegawa (「変形と意味解釈」『英語青年』8月号) はこのような多義性をいわゆる「解釈規則」で扱う方がよいと主張している。しかしこの方法では, Bach の指摘した John's wife was born at home が The one who is (now) John's wife was born at home と

3) 'Lexical insertion in a transformational grammar without deep structure'. なお Postal, 'On the surface verb "remind"' をも参照のこと。

4) 同様の提案が Fillmore 'Lexical entries for verbs' にも見られる。

5) 書評子の「変換における変項の制限」(『英語教育』1969年8月号~12月号) を参照のこと。

いう意味であって The one who was/will be John's wife was born at home という意味でない、という類の事実が説明できるかどうか疑わしい。

著者は代名詞については、最近の研究の成果をまとめて、それが基底構造に直接あらわれていなければならないと結論している。従来の取扱（例えば *The Study of Syntax* などに紹介されている）では、代名詞は2つの相互指示的な同一の名詞句があったとき、その一方が代名詞化されるという方法で導入されていた。（これを Ross-Langacker 代名詞化、略して RL 代名詞化と呼ぶ。）RL 代名詞化には、右側の名詞句が代名詞化される進行代名詞化と、左側の名詞句が代名詞化される逆行代名詞化とがあり、それらには次のような条件がつけられていた：

- (i) 進行代名詞化は、無条件に適用できる。
- (ii) 逆行代名詞化は、代名詞化される名詞句が、代名詞化されない名詞句（つまり先行詞）を含まない従属節にある時に限られる。

しかし Lakoff ('Pronouns and Reference'), Postal (*The Cross-Over Phenomena*) などが明らかにしたように、RL 代名詞化には次のような欠陥がある。

- (1) RL 代名詞化につけられた (i)-(ii) の条件は正しくない。例えば (ii) に対しては、

His_i portrait doesn't do the old man_i justice. John still refuses to speak to her_i, although Mary_i has admitted that she was at fault.

のような反証例があげられる。

- (2) いわゆる Bach-Peters 文、例えば

The boy who wanted it got the prize that he deserved.

(it は *the prize that he deserved* を、he は *the boy who wanted it* を指す) は、代名詞が普通の名詞句から変換で導かれると考える限り無限の長さをもつ基底構造から導かれると考えなければならない。

そこで著者は代名詞が RL 代名詞化によって導入されるのではなく、基底構造に始めからあり、それと先行詞との関係は表面構造において述べられるべきであるとしている。

第6章 Syntactic Transformations では、まず変換の一般的 characterization を、助辞移動変換や関係詞削除変換などを用いて行ない、ついで第5章で扱った名詞句構造に関連した変換を論じ、更に疑問文、命令文、受身文、否定文などを論じている。

変換の一般的特徴づけのところでは、著者はどのようなことが変換によって説明されるかということだけでな

く、どのようなことが変換によって説明されないかということも論じている。つまり、ある種の事実は変換に課せられる条件によってではなく、知覚と理解の（すなわち言語運用の）上での制約によって説明されるという。この点は直観としては肯首できようが、それを経験的に実証できるかどうかは目下のところ不明である。いずれにしても、このような問題がぜひとも研究されなければならない問題の一つであることは間違いないだろう。

関係節変換に関しては、著者は次のような（一見奇妙な）提案を行なっている。著者はまず

(a) My cousin married a girl. She became pregnant.
という discourse と

(b) The girl whom my cousin married became pregnant.

という文が同義であることから、(a) と (b) の間には統合上の関係があると考ええる。そして (a) のような構造を基底構造とし、それから (b) を次のような中間段階をへて導いている。

(a') She (my cousin married a girl) became pregnant.

(a'') The girl (my cousin married her) became pregnant.

(a''') The girl (whom my cousin married her) became pregnant.

この提案を完全に形式化したあかつきにどのような経験的帰結が生ずるかは目下のところ不明であるが、書評子の考えるところではこのような考え方には少なくとも次の欠陥があるようである。

- (1) 関係節を含む文が (a) のような discourse に paraphrase できるのは、関係節を含む名詞句が specific (つまり、特定のものを指示している) の場合だけであって、nonspecific な名詞句中の関係節は、取り出して discourse の一員とすることはできない。例えば

If you meet a girl who wears a mini-skirt, arrest her.

という文は

A girl wears a mini-skirt. If you meet her, arrest her.

という discourse と同義ではない。著者のような議論によれば、nonspecific な名詞句中の関係節は specific な名詞句中の関係節とは別の source をもつという主張をせざるをえなくなるだろう。しかし両者が意味上（名詞の潜在的指示の範囲を制限するという点）および統合上（関係詞削除変換の適用の可能性その他）違う source を要求するような違いがあるとは考えられ

ず、従って(a)と(b)の同義性は冠詞の特性、ひいては名詞句の specificity の問題として扱わなければならないと考えられる。

(2) (a') から (a'') への変換は、Kuroda ('English Relativization and Certain Related Problems') で提案されている Definitization と本質的に同一であると思われる。従って Kuroda の議論が正当とみなしうる限りにおいて、well-motivated であるといえる。しかしながら (a'') を (a''') と関連づける変換は、従来の Wh-Relative Movement を copying と deletion (これは (a''') を (b) に結びつける) に分解することを示唆していると思われるが、これは次の2点において不適当である。第1に、移動変換は、Ross の指摘した種々の constraints (前掲の「複雑名詞句制限」がその一例) の適用を受けるが、copying も deletion もそれらの適用を受けない。従ってそれらの制限を述べるに当っては、一々「copying とそれに引続きおこる deletion」ということを指定しなければならず、移動変換を分解することによって得られる merit より、そこから生ずる demerit の方がはるかに大きい。第2に、(a'')→(a''') と (a'')→(b) が別個の変換であることは、たとえそれらが義務的であっても、何らかの理由で後者のみが適用されずに生じた例外の存在を示唆するのである。ところが、事実としては、(a''')→(b) の不適用により生ずるような(つまり (a''') と同一の形をもつ) 表面構造は、英語のどの方言にも、ひいてはどの言語にも存在しないのである⁶⁾。((a'')→(a''') の不適用の例は日本語にみられる) 従ってこのような分解は単なる artifact にすぎないと言っても過言とは思われない。

勿論、著者の発想自体は Hasegawa ('The Passive Construction in English') が主張した「変換は可能な限り elementary でなければならない」という極めて plausible な要請と合致するものであり、その点では一笑に付してしまう訳には行かない。しかし著者のこの特定の提案には、以上のような難点があるので、これらを ad hoc でなく解決する方法が見つからなければ、この提案を安易に採用することは危険であると思われる。ただし書評子の反論は、未だ確立していない制限と、未だ完式化されていない事実とに立脚しているから、これらが著者の提案と矛盾しないことが立証されれば、著者の提案は非常に重要な理論上の帰結をもたらすことになる⁷⁾。

疑問文・命令文に関しては、著者は Ross の提案した performative analysis に基づいた記述を与えている。そこで例えば、Are you coming? の基底構造は

I request you to tell me whether you are coming? のようになり、これに (1) 疑問詞の前置、(2) I request you to tell me の任意削除、(3) 主語・動詞の倒置、(4) whether の削除がこの順で適用されて表面構造が得られるとする。このような分析は一見子供だましのように思われ、また (Hasegawa のような) interpretivists はそれがいわゆる「独立の統合上の支え」に欠けていると異議を唱えたくなるに違いない。しかし、この分析には、次のような利点がある。

(1) 疑問文を I request you to tell me... という performative な文の構文から導くことにより、疑問文のもつさまざまな意味上の特性、例えば、疑問文に真偽値のないこと、Am I in the kitchen? のような文の奇妙さ、疑問文が通常解答を伴っている(か、少なくとも要求している)こと、などが説明できる。

(2) 疑問文中にある種の要素、例えば certainly、が現れないことを、*John asked me whether certainly Bill would come. のような文の非文法性と一緒に、疑問の動詞がその補文に課す内部制限として述べることができる。

これらの他に利点をみつけ出すことは決して困難ではない。これに対し、Katz-Postal 流の分析では、(1) は意味論プロパティの問題であるからどうにか解決できるとしても、(2) は一方では疑問の動詞とその補文との間の制限として、他方では恣意的な抽象的要素 Q と主文との関係として、本質的に redundant に述べることを余儀なくされるであろう。更により重大な欠陥は、Q のような恣意的な記号の使用を許すことが、基底構造と表面構造の結びつきがますます疎遠になることを許し、ひいては全く荒唐無稽な分析を排除することを不可能にしてしまうということである⁸⁾。ここで Q が「恣意的」と言ったのは、その位置のことも含めている。つまり Katz-

6) 書評子の知っている限り、唯一の例外はアラビア語である。アラビア語では、文(b)は(a'')の逐語訳と同じ統合構造をもっている。しかしながら、アラビア語のいわゆる関係代名詞が純粋に英語のそれとパラレルであるかどうか疑問しい。というのは(i)先行詞が不定の場合、アラビア語のいわゆる関係詞(Pallaḍi)は使われないし、(ii) l'allaḍi は関係節中の統合関係により要求される格ではなく、先行詞の格と同一の格をとるからである。

7) いずれにせよ、著者の記述は極めて曖昧であるから、あるいは書評子が「著者の提案」とみなしたものは著者自身保持しているかも知れない。しかし、これが単なる straw man であると考えをすることは、書評子が右に述べた重要な理論上の問題点を見出すことに外ならない。

8) 文法において Q のような恣意的な抽象的要素を排することは、丁度音韻論における 'naturalness condition' の設定 (Cf. Postal, *Aspects of Phonological Theory*) とパラレルである。そこで、このような文法を natural syntax と呼んで差支えないであろう。

Postal の分析では、Q が基底構造において文頭にあると文尾にあると大した変りはない。しかし performative analysis では、Q に相当するものが一つの clause としての構造をもっていることが味噌であるから、Q に相当するものと主文の関係は、動詞と（目的語）補文の関係と同一であり、従って基底構造におけるその位置はもはや恣意的ではありえない。

同様のことは命令文にも言える。書評子はすでにこのことを発表予定の拙稿 'Where do vocatives come from?' で論じたので、ここでは極く簡単に要点だけをのべる。

(1) 命令文を、例えば I order you to close the door のような基底構造から導けば、命令文にみられる特殊な制限、すなわち (i) 主語が常に you であること、(ii) 必ず will をもつこと、(iii) 限られた動詞だけが現れること、がすべて一般に命令の動詞がその補文に課す制限として述べられる。

(2) が、一方 Katz-Postal 流の分析では、またも単独の命令文の制限を、より一般的な制限から切離して述べる必要にかられる。

(3) しかも、命令文の中には種々の subtypes があり、それらに対し一々 ad hoc な、恣意的な記号を立てなければならない。

受身文に関しては、著者は非常に大ざっぱに論じているにすぎず、それも Fillmore (*op. cit.*) の提案と大差がないので、ここでは論じない。

否定文の分析では、著者はまず Port-Royal の論理学で論じられている例、すなわち Brutus didn't kill a tyrant. を組上にのせ、これがいわゆる De Morgan の法則により、結局

Not [Brutus(x)] or Not [Tyrant (y)] or Not [Killed (x, y)]

と同値であることを示している。ついで、この三つの命題のいずれか一つを主張したいときには、表面構造の該当部分を rising pitch で発音するということを示している。このあたりはとりたてて exciting ではない。しかし著者は更に De Morgan の法則の逆が、第2章の 'The Walrus and the Alligator' のゲームで

Neither John nor Tom stayed.

に対して複数の答 (did they?) を与えた回答者の比率が、

Either John or Tom will stay.

に対し複数の答を与えた回答者のそれに比べはるかに大きかったことを説明できるという面白い事実を指摘している。というのは、De Morgan の法則によれば、上掲

の否定文は

John and Tom didn't stay

と同義だからである。

否定と some-any の交替に関しては、著者は簡単ではあるが極めて妥当な観察を行なっている。著者はまず some に specific と nonspecific の二種類があり、否定の環境の下で any と交替するのは nonspecific な some だけであることを指摘している。次いで著者は、同様のことが他の quantifiers (many など) にも言えることを述べ、最後に否定疑問文と assumption の関係を少々論じている。否定の問題は、変換文法で最もよく研究された分野の一つであり、また同時に全く何も分っていない分野の一つでもあるが、著者の説明はよく行き届いており、何が問題となっているかを理解することは極めて容易である。

不定詞構造の分析は、本質的に *The Study of Syntax* におけるそれと変らない。例えば

John is certain to go.

という文は

That John will go is certain.

から、次のような過程をへて導かれる。

(a) 埋め込まれた文の主語を主文に copy する。

John (that John will go) is certain.

(b) 埋め込まれた文の主語を削除する。

(c) will と that を削除する。

(d) 埋め込まれた文の動詞に to をつける。

John (to go) is certain.

(e) 埋め込まれた文 (to go) を主文の目的語として copy する

John (to go) is certain (to go).

(f) もとの埋め込まれた文を削除する。

ここでも明らかに著者はすべての変換が elementary でなければならないという要請に基づいて (a)-(f) の過程を立てていると思われる。しかし既に述べたように、その要請は未だ試験的なものであり、特に何が elementary operations であるかということは議論の余地がある。

著者は助動詞ならびに Tense を、不定詞補文構造をとる動詞として分析している。この点も *The Study of Syntax* と何ら変りない。そして実際、他の分析法、例えば *Aspects* における扱いなどでは、正しく自然に説明できるのは表面構造における順序だけであり、助動詞のもつ種々の特性、例えば「…してもよい」の意味の may の後には状態動詞はこないとか、通常は明確な過去を表わす副詞と共に起しない助動詞 have が他の助動詞に続く

(p. 64 ~)

TOEFLを受験する方へ

OHTOMO, KENJI
大友 賢 二

TOEFLの傾向と対策という内容のものを、という編集部からの依頼であったので、その趣を失わない程度に「TOEFLを受験する方へ」ということにしてみた。しかし、どうも、しっくりしない。受験とか入試とかいう語のもつ複雑な意味が、しっくりしない、という言葉になって現われてくるのであろうか。浪人とか就職とか学園とかの中に渦をまいているわが国の社会背景が、ことさらそう言わせるのかもしれない。とにかく、しっくりしない題目である。ところが、ふりかえて題目を見なおすと、TOEFLという語がついているので、これはわが国内の問題だけではない要素を含んでいることに気づき、ペンをにぎりなおしているわけである。

本稿は、TOEFLを受験する人は、どのような点を知っておけばよいかということ、テスト作成の立場から述べようとするものである。

TOEFLとは何か

さて、TOEFLという語を何度か用いてきているが、この語をはじめて聞く方に対して、TOEFLとは何かを説明しておく必要があろう。TOEFLは、Test of English as a Foreign Languageの略称である。このテストは、米国のCEEB (College Entrance Examination Board) とETS (Educational Testing Service) との協賛で行なわれているもので、米国の大学に入学する者のうち、英語を母国語としない者に対して行なわれる、いわば英語の能力検定試験である。したがって、われわれが米国のある大学に入学しようとした場合、その大学はTOEFLを受験するよう要請してくる場合がほとんどであろう。米国の大学における研究に必要とされる英語の能力を十分持っているかどうかの判定にこのTOEFLの結果が広く利用されているというわけである。全額支給・旅費支給のフルブライト大学院学生(人文社会科学)、あるいは、ハワイ大学東西センター留学生者に対してもこのテストが利用されているのは、周知のとおりである。

どの能力がテストされるか

1970～1971年度において、ETSの依頼をうけて TOEFL ELEC BULLETIN

EFLを実施する国の数は、99か国にもおよび、それぞれの国においては、さらにいくつかのTest Centerがその実施にあたっている。わが国におけるCenterは、広島・板付、神戸、名古屋、札幌、仙台、東京で、東京会場では、ELECをはじめ、ICUとYBU English Centerという計9か所である。全世界のTOEFL Test Centerは336か所であり、かりに、平均一か所300名が受験したとしても、100,800名、400名にしても134,400名という数にのぼる。この人数に対して年度内に4回実施されるわけである。

このような状況の中で受験者の能力が正しく測定できるテストを与えるということは、きわめて困難なことである。正しい測定ができるテストの基準はふつう3つ、つまり、テストの妥当性、信頼性、実用性が考えられよう。この人数に対し、この3つの基準が十分備えられたテストを実施しなければならないとすると、いわゆる4技能といわれるlistening, speaking, reading, writingのうちspeakingのテストに関しては、その実施がきわめて困難となるわけである。Speakingのテストは、このような実用性の面からのみならず、そのテスト原理の開発の現状からみても、その実施は困難である。そこでTOEFLにおいては、英語の能力のうちでもつぎのものに限定して行なっている。

まず、spoken Englishを理解する力を測定するためのlistening comprehensionのテストがある。2番目としては、構造や文法の理解と運用の力を測定するためのEnglish structureのテストがある。3番目は、十分な読解に要求されるvocabularyのテスト；4番目は、結論をひきだしたり、推定したりする能力を含む英文の読解力をテストするreading comprehensionのテストがある。第5番目として、written Englishにおけるスタイル、慣用法などの力を含むwritingの力が測定されることになっているようである。

どのようなテストの形式か

テストの形式に関しては、大きく主観テストと客観テストに分けることができる。それぞれの形式には、それ

ぞれ長所・短所があるが、その信頼性や採点の客観性においてすぐれた形式である客観テストの形式が用いられている。ひと口に客観テストといっても、それは大きく再認形式のものと再生形式のものの2つに分けられる。

さらに、再認形式をいくつかのタイプに分ければ、真偽法、選択法、組合せ法がある。再生形式は、さらに単純再生法と完成法に分けることができよう。TOEFL で用いられている形式は、このうち、再認形式の中の選択法(多肢選択法)である。

多肢選択法というのは、簡単に言えば、ある質問に対して、いくつかの答えが準備されていて、その答えのうちの最も適切なものを選ばせるという方法である。この選択肢の中から選ばせるということは、4つの選択肢の場合は25%の偶然適中率があるということになるが、そのようなことを受験者が期待しておったのでは問題にならない。TOEFL の問題作成者は、多年の経験と研究をかさねてきている専門家であり、一見、4つの選択肢は受験者にとっては、どれも選びたくなるようなものばかりである。それに、この多肢選択法を用いた方法に対する「自分自身の答えを考える必要はない」という批判も当を得ていない場合が多い。なぜならば、ある数の選択肢から最もよいものを選ぶ(choose)ことと正しいものを自分で創る(compose)こととは、かなり高い相関関係があるという実験結果があることも作成者は知っているからである。

だから、問題集などで、正答を選ぶ練習をするということを目的に TOEFL の準備をすることは、的はずれである。英語を理解し、それが本当に運用できることを目標に準備することが正道であろう。

どのようにしてテストされるか

各能力はどのようにしてテストされるかということを知っておくことは、しかしながら、いざとなった場合にあわてないですむ。その意味で、以下、簡単に問題の形式をみてみることにしよう。これは、TOEFL の申込みがすんだ者に対して、Admission ticket(受験票)といっしょに送られることになっている Handbook for Candidates(受験者の手引き)にその詳細が述べられているので、典型的なものだけに限ることとする。

A. Listening comprehension: この part では、3つの項目形式があるのが普通である。まず、第1に statement や question の理解である。たとえば、受験者は、John's plane was due to arrive at noon, but it was half an hour late. という文を聞かされる。これと同じ

意味内容をもっている英文を、次の4つの選択肢から選ぶ。A. The plane arrived at 11:30. B. The plane arrived at 12:00. C. The plane arrived at 12:30. D. The plane arrived at 1:00. というようなもの。

次の形式として考えられるものは、対話の理解能力をテストするものがあろう。たとえば、

(女) "Then I'm to take one of these after every meal and another at bedtime."

(男) "That's right, and if the pain isn't gone by Monday, give me a call and will schedule another appointment."

(第3の声) "Where did this conversation most probably take place?"

という dialog とそれに関する質問に対し、A. In a department store. B. In a law court. C. In a doctor's office. D. In a police station. の中から選択するというもの。

ここで、この2つの種類の問題に関して注意しておかなければならないことは、問題は1回だけしか放送されないことと、問題を聞いてから、選択肢を読み答えるまでの時間は、12秒から15秒ぐらいしかないということである。したがって、かなり注意して聞き、敏速に解答を選ぶことが要求されるということである。

考えられる第3の形式は、講義の理解能力についてのテストである。かなり長い時間(8分~10分)の英語での講義が normal speed で放送されて、それについて10分程度の時間で、その聞いた内容についての質問に答えるものである。これは、メモをとってもよいことになっている。ただし、メモのとり方はかなり困難である。速記などやっていれば得するだろうという向きもあるが、とてもとても全部を速記できるようなものではない。たとえ、速記ができて、それが理解されていなければ解答することはむずかしい。要は、いかにして理解し、いかにして講義の要点をメモするかにかかっている。メモ用紙は回収されるが、採点の基準にはならないので、自分の忘れそうな人名、年代、数字などをどんどん書きなぐって行くことがまず大切である。しかし、さて解答の時間になると、自分のメモの数字が何の数字だったのかわからなくなってしまっただけは無駄である。数字、人名などの内容が何であったかということを明確にしておかないと、せっかくのメモも役に立たなくなる。その辺に気をくばしておくことであろう。

B. English Structure: このテストの形式としては、たとえば、次のような形式が用いられるようである。

"John needs a knife."

“He can use one _____”

A. of mine. B. my. C. mine. D. of me.

C. Vocabulary: たとえば、次のような形式が普通用いられているものであろう。

A. _____ is used to eat with.

A. plow. B. fork. C. hammer. D. needle

D. Reading comprehension: 読解力のテストに関しては、いろいろな見解があるが、現在までの研究結果の資料としてはつぎのようなものがある。つまり、100語ないし250語の文が5つぐらいあり、一文についての質問の数が5~6題を基準として計約30題というのが信頼度の高いものであるということになっている。したがって、いろいろな style のいろいろな topic についての文を、どの程度すばやく頭を切りかえて、正確に速く読むことができるかということに問題の所在がある。どのくらい速くということが次の問題であるが、これは作成の立場からいえば、上述の100~250字の5つの文に関する30題の質問に関しては、40分ほどの時間を与えるのが適切と考えられている。文または質問の難易度の関係もあるが、1問につき1分というのが文を読んで答えるのに要する時間という算出の方法がよいとされている。

E. Writing Ability: この分野での評価は、speaking ability のそれと同様にいろいろな問題をかえているけれども、その妥当性は、実際に英文を書かせることにみいだすことができる。しかし、実用性や信頼性の立場から TOEFL ではつぎのような方法を選んでいるわけである。

たとえば、

Because he had little education, his knowledge of the subject was _____.

- a. limited. b. small in quality, c. minor,
d. not large at all

TOEFL の合格・不合格

いかなるテストでも、その受験者は、自分がはたして合格点に達したのかどうかということには、きわめて関心があるものである。

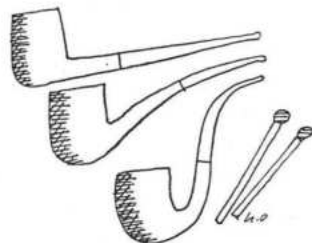
わが国の入学試験では、定員と学習可能者の基準との間をどのように調整しているかが大きな問題となるわけである。これに対するわが国の制度から生れる解答は、得点の順に定員だけ合格させればよいという単純な方法による場合が普通である。これには、いくつかの問題があろう。まず、学習可能水準に達しておりながら、入学定員があるために入学できない者が多くいるという事実である。さらには、学習可能者をどのようにして何を基準にして選出するかということなどが問題として残るで

あろう。このような状況におかれているわが国で、「TOEFL は何点とれば合格なのですか」という質問をしていく向きが多いのは当然であらう。

ところが、TOEFL には合格点とか不合格点とかいうものはない。こう答えるのではあるが、よくわかってもらえない。わが国でこの様な大学入試や英語検定試験になじんでいる人には、よく理解してもらえない理由はうなづけるような気がする。TOEFL には合格点というものがない、といっただけでは説明が不十分であらう。つまり、受験者の成績は、受験者の行なおうとしている研究の型や程度、またその大学での入学に必要とする英語能力の要求度に従って、各大学によって得点が評価されるということである。したがって、入学のための英語能力の要求度のきわめて高い大学を選んだ場合には、100点満点中85点をとっても入学できず、第2志望大学にまわされる。反対に60点をとっても、要求度がさほど高くない大学をえらんでおれば、入学できるということも考えられるわけである。アメリカの大学入試受験者は、志望した大学のうち、少なくとも1つによって受け入れられるのが現状である。ETS の Senior Research Psychologist である John B. Carroll が1969年11月12日に東京の野口英世記念館で行なった “What next in English Language Teaching in Japan” という講演の中の There is in the United States no class of *ronins*, and students do not waste time in getting admitted to universities. ということばが思い出される。

さて、TOEFL の問題は、すでに実施が終了したものでも手に入れることはできないことになっている。しかし、その形式などに慣れておきたいと考える方のために ELEC の海外留学1日研修会は大いに参考になるものとして高く評価されている。その詳細については、ELEC 海外留学研修会係に問い合わせればよい。

(ELEC 研修部次長)



展 望 通 信

◆海外留学1日研修会

ELEC 海外留学研修会は9月26日(土) ELEC 会館において行なわれ、参加者から多大の好評を受けたが、引きつづき第2回目を11月28日(土)に、第3回目を2月27日(土)に開催する予定である。

この研修会に参加希望者は、15 円切手同封のうえ、「ELEC 海外留学1日研修会 B 係」に要項・願書を請求されたい。

◆ELEC 月例研究会

ELEC 会館において毎月行なわれている月例研究会の1月以降の予定はつぎの通りである。いずれも入場無料。

(p. 60 より)

ときにはそれらの副詞と共に起しうるといふようなことは説明できないのである。しかも助動詞構文を不定詞構文と根本的に同一の方法で導くことは例外的助動詞がなぜ to- 不定詞をとって動名詞をとらないかということをも説明可能にする。ただ一つ納得いかないのは、著者が現在時制をも動詞としていることである。無論このこと自体は正当化しうるかも知れない。ただ現在時制は多くの場合 unmarked な要素として働き、また performative との結びつきが密接であるから、その出現するところは予測ができるように思われる。

書評子がこれまで述べてきたことは、専ら著者の説明を敷衍し、その理論的ならびに経験的帰結と可能性とを示したものである。第6章についてやや長く論じたのは、それだけこの章から読みとることが多いからであり、それゆえこの章は少くとも著者の与えている倍の分量が与えられてもよいと思われる。しかしながら入門書という制約を考えれば、読者を混乱させないためにも本書の記述の程度は reasonable であろう。本書は優れた入門書であると同時に進んだ読者に研究課題を数多く提供する役割も果たしていると書評子は考える。勿論本書を不注意に読めば、なぜ書評子がこのような評価を下すのか納得できないかも知れない。しかし本書を学部英文法概論や大学院の演習でしかるべき指導者が用いられれば、学生の言語の本質に対する考え方をより一段と鋭くし、研究・討論を一層活発にする効果がえられることを書評子は疑わない。

(東大大学院修士課程、言語学)

第44回 月例研究会 1月30日(土) 2:30—4:30
「速読をめぐる種々の問題」

東京学芸大学助教授 羽鳥博愛氏

第45回 月例研究会 2月27日(土) 2:30—4:30
“English in a Shrinking World”

NHK 中級英語会話講師 國弘正雄氏

第46回 月例研究会 3月27日(土) 2:30—4:30
「日本語と英語の比較について」

東京教育大学教授 太田 朗氏

◆ELEC 創立15周年記念

本年は、ELEC が創設されて15周年に当たるので、種類の行事と事業が企画されているが、本誌もそれを記念して、35号(10月号)に特大号を予定し、研究論文・実践記録等を公募します。締切は5月30日。なお掲載された分には規定の稿料を呈します。

◆ELEC 賞研究論文・実践記録の募集

ELEC では、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」を広く一般に募集している。

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 賞が11月初旬に授与されることになっている。

編 集 後 記

◇好評をいただいで連載している「Mother Goose の世界」は、著者の都合により本号には掲載できませんでしたが、次号から復載する予定です。

◇國弘正雄先生の「ことばの背景」は次号以下連載の予定です。先生の意欲的労作として大いに期待できるものと確信しております。(Q.Q)

英 語 展 望 (ELEC Bulletin) 第 32 号
定価 200 円 (送料 45 円)

昭和 46 年 1 月 1 日 発行

◎編集人 中 島 文 雄
発行人 竹 内 俊 一
印刷所 大日本印刷株式会社

東京都新宿区市谷加賀町 1 の 12
電話 (260) 1111 (大代表)

発行所 エレック ELEC (財団法人英語教育協議会)

東京都千代田区神田神保町 3 の 8
電 話 (265) 8911 ~ 8916
振 替 ・ 東 京 11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC