

NO.34  
SUMMER  
1971

# 英語展望

ELEC BULLETIN

国際展望 「役に立つ英語」 中内正利  
「外国生活へ適応」 祖父江孝男  
「私の英語歴」 竹内俊一  
“English in a Shrinking World”  
“Some Thoughts and Research on Vocabulary Teaching”

「日英語の比較」  
新英文法講座 「従位節と副詞語句」  
「Mother Goose の世界（その7）」  
ことばの背景 「Wise 考」  
“The Now” Richard Via

# 英語展望

NO.34  
SUMMER  
1971

## ELEC BULLETIN

Edited by Fumio Nakajima

The English Language Education Council, Inc., Tokyo



### 【国際展望】

役に立つ英語.....	中内正利	2
外国生活への適応.....	祖父江孝男	4
私の英語歴.....	竹内俊一	6
English in a Shrinking World.....	國弘正雄	9
Some Thoughts and Research on Vocabulary		
Teaching .....	Clifford V. Harrington	21
日英語の比較.....	太田朗	33
【新英文法講座】 従位節と副詞語句.....	中島文雄	39
Mother Goose の世界(その7).....	平野敬一	44
【ことばの背景】 Wise考.....	國弘正雄	51
The Now.....	Richard Via	55
【新刊書評】「変形文法の輪郭」.....	今井邦彦	60
展望通信.....		62

## 役に立つ英語

NAKAUCHI, MASAT C.  
中内正利

大学を出るまでに少なくとも10年は英語を勉強しているはずであるのに、貿易商社などへ入社した大学卒業生が外人と英語でロクに会話もできないし、また取引きに関して手紙ひとつ満足に書けないので、実業界は大学に対してかなり手厳しい批判的な声を上げていたのであるが、近年これを余り聞かなくなったようである。

しかし、これは決して、大学卒業生の英語学力が向上し、卒業生を受け入れる側の実業界が満足しているからではない。歯に衣を着せないで言うならば、実業界は大学の英語教育に愛想をつかしたというか、あるいは、諦めたというのが実情のようである。いくら声を大にし学校側に要望しても、卒業生の英語学力の増進を期待するのはまるで百年河清を待つに等しいということを悟ったらしいのである。

諦めたといい、悟ったといっても、日常の業務を十分に遂行できないような英語に弱い新入社員を抱え込んで、営業成績の減退するのまで諦めているわけにはいかないのである。そこで、英語の力を必要とする貿易商社や、そのほか外国と関係をもつ方面では「企業内英語研修」なるものを実施して、この欠陥を補填しようとしている。会社の内部に社員を対象として英語の再教育をする制度を設けるのであるが、これは企業にとっては一種の自衛手段である。

企業の発展、海外への進出が進むにつれて英語のできる人材がますます必要になってくるので、昨今では新入社員のみならず、課長や係長級の中堅社員までが研修の対象になっている企業も少なくない。企業内英語研修は正に花盛りといってもよい現状である。

しかしこれは、企業にとっても、受講する社員にとっても費用や時間やエネルギーの犠牲を払うことになる。学校を出るまでに、必要な基礎的な英語力を身につけておきさえすれば、このような犠牲は払わずに済むはずである。まことに不経済と言わねばならない。

ここではっきりとしておきたいのは「基礎的な英語力」ということである。わたしはこれを、

「英語を用いて英米人と口頭で、簡単な意見の交換が

自由にでき、英語で書かれた新聞、雑誌、論文などが適正に読め、自分の意見を一応読める英文で書き得る程度の英語力」

と解することにしている。簡単に言えば「役に立つ英語」をわがものにすることである。別のことばで言えば現代の一般英語 (Current General English) を習得することになる。

「役に立つ英語」ということについてはいろいろな解釈が行なわれ、専門家の意見もまちまちであるが、そんな些細なことに時間や労力を使うのは無駄なことである。上に述べたわたしの見解では不十分ではあろうが、それらがいずれも「役に立つ英語」の力であることを否定する人はいないものとわたしは確信している。そこで、この他にお「役に立つ英語」というものがあったとしてもそれはしばらくおき、まずここに列挙した英語力を身につけることに専心するのが得策である。

大体われわれが学校で英語を学習するのは、第一義的にはコミュニケーションの手段としてこれを習得するためである。

高等学校学習指導要領には外国語学習の目標として

1. 聞く能力および話す能力を養う。
2. 読む能力および書く能力を養う。
3. 外国語を通じて、その外国語を日常使用している国民について理解を得させる。

という3か条を掲げているが、これは大学の教養課程においても変わることろはない。

先ずコミュニケーションの手段としての英語を確保することが肝要である。

たとえ英語学や英文学のような英語の専門研究を志さ人たちは、先ず最初はコミュニケーションの手段としての英語、すなわち「役に立つ英語」を習得しなければならないのである。チョーサーを研究しているからといって Middle English の知識があればよいというものではない。チョーサーを研究するのに必要な参考書といえども英米で出たものならば現代の一般英語で書かれており、決して Middle English では書かれていないはずで

ある。チョーサーをテーマとする英米人の講義や講演なども現代の一般英語で行なわれる。またチョーサーの問題で英米人と討論でもすることになると、矢張り現代の一般英語を用いるに違いない。そこで、Middle Englishを専門に研究する場合にも、現代の一般英語に通じることが先決問題になる。そこで学校では、学部の如何にかかわらず学生が先ず「役に立つ英語」を習得するように教授しなければならない。

ところが1、2年のいわゆる教養課程では、「教養」という文字に拘泥するためか、教養のためと称して文学を主にし、英語を従にした英語の授業が行なわれている傾向が見える。

現在わが国で出版されている何百種に及ぶ大学用の英語教科書もこれに即応しているらしく、その多くは文芸作品を選び、解説や注も文学的な面に重点を置いたものが断然多く、「英語を教える」という立場で注の施されたものは比較的少ない。その中には、英語の教本として何故これを選んだのか理解に苦しむような作品も見られる。これに対して編者は、文芸作品を選んだ教科書を用いることによって英語の勉強と同時に、教養としての文学的素養も涵養できるから一石二鳥の効果を上げることができると弁明するかもしれない。しかし現実には、二兎を追って一兎をも得ない結果に終わっているようである。英語を通じて文学の知識を、たとえ教養程度にでも身につけるためには、先ず文学の内容を理解するに必要な手段たる英語を自由にこなせる力が具わっていかなければならぬ。卑近な例を挙げよう。箱根を自動車でドライブしながら窓外に展開する美しい山や谷川の風光を鑑賞するためには、どうしても自動車のドライビングということを切り離して予めその技術を習得しておかねばならない。いかに一石二鳥が効果的だからといって、美しい窓外の景色を賞でながら自動車のドライビングを練習するということは到底できるものではない。

同じことが英語についても言える。基礎的な英語力を習得してから、はじめて文学の鑑賞に入れるのである。

そこで大学の教養課程の2年間では、現代の一般英語を実用語として教えるべきだとわたしは確信している。そのためには、文芸作品を教科書として選んでも敢て差支えはないが、しかし、古い英語、方言、俗語それに崩れた語法や発音などのあまり含まれていない作品を使用することが好ましい。

次に現在の大学における英語の教え方である。一般に大学卒業生の英語力が、それに期待をかけている分野、例えば実業界を十分には満足させていない現状を見れば、大学における英語の教え方にも不備な点のあること

は明白と言える。教える側だけではなく、習う側、すなわち学生にも責任のあることは言うまでもない。学生の中には「英語を身につけよう」という意欲と熱意がないものもいるのである。これは、英語が必修科目になっているからであって当然の結果と言える。そこで英語を必修科目にしないで随意科目とし、習いたい意欲と熱意のある学生のみを収容してクラスを編成するのである。学生はみんなが前向きになっているのであるから、積極的に指導すれば望ましい結果が得られるに違いない。

第一步としてわたしは、昔からほとんど伝統的に継承されてきた「英文和訳」とか「和文英訳」とかの名称で知られている「訳」による英語の教え方を全廃したいのである。わたしは「訳は厄なり」とさえ考えている。学校を出てからわたしは9年にわたる外国生活を含めて40年以上も国際的な感覚の豊かな実業界に身をおき、始終、英米人と英語で会話をし、英文を読みだり書いたりしていたのであるが、ただの1回もいわゆる「英文和訳」や「和文英訳」をやる必要を感じたことはなかったのである。ところが学校ではこの「訳」に明け暮れる有様である。実社会で必要としない面を学生に教えるのは、先生にも学生にも時間とエネルギーの空振りになる。無駄なことである。

学校のプログラムによると大抵は訳読、作文文法、会話という工合に分けられていて、それぞれの科目をそれぞれの先生が担当することになっているので、ひとつのクラスの英語を教えるのに3人も4人の先生がかかっている。しかしこれは、1人の先生が担当した方が効果的だとわたしは考えている。上では3つの科目に分けられてはいるが、いずれも「英語」なのであるから各科目相互間にはきわめて密接な関連があり、いろいろな現象が原因となり結果となり合って絡んでいく。そこで各科目を1人の先生が通して教えた方が行き届いた解説なり演習なりができるというものである。これに対して、各先生の素質ということが問題になるかもしれないが、いやしくも大学の英語の先生として認定されている方々であるから、クラスによっては担当の先生如何によって学生が不当に損をするというようなことはないはずであるし、また、そんなことがあってはならない。

英語力は知識であると同時に技術でもあるから、これに習熟する必要がある。週3回、年20週ぐらいの授業では間尺に合わない。学生には年間5,000ページを目標に毎日51ページの英文を読ませる。これは英語を習うためではなくて慣れるためであるから、できるだけ易しい読み物を選んで、訳をしないで読むのである。英作文の力は目に見て増進するであろう。（早稲田大学教授）

## 外国生活への適応 —語学その他の問題—

SOFUE, TAKAO  
祖父江 孝男

実は私は英語の専門家ではない。しかしフルプライト留学生の面接試験官を何回かやらされたりして英語教育ということには大いに関心があるつもりだし、それに文化人類学という学問を専攻している関係から、特に異文化の中に入ったときの適応のしかたについても興味を持っているので、そうしたことなどについて私自身の米国留学の体験を中心にしながら、記させて頂くことにしたいと思う。

さてアメリカにおける日本人留学生の適応について最も組織的に行なわれた研究は1950年代に米国の人類学者 H. Passin や J. Bennett らによってなされた実態調査であったが、その結果を要約すれば、会話に強い留学生の適応は著しく早いが、英語だけペラペラでも日本の学界に根を下していない場合には帰国後の日本社会への適応が悪く、やがては日米両文化の間にはさまれた中間的存在となってしまう。他方、会話の力はやや劣っていても目的意識の明確な留学生は、最初の適応は遅いが、堅実に伸びるし、帰国後の適応もうまく行くというような事実であった。こうした結果にもとづいて、ガリオアやフルプライトの留学生選抜の方針も、ごく初期の頃におけるような英会話の能力第一主義を排して、むしろ《帰国後、日本の社会、学界にどれだけ貢献し得るか》を判定の第一の基準とする方向へ転換が行なわれたのである。また留学生の外国生活への適応過程についての研究としては教育社会学の原芳男氏によるものがあり、同氏によればその過程は次のようないくつかの時期に分かれるという（原芳男「戦前と戦後の留学」ENERGY vol. 4, No. 4, 1967）。

### 入国直後=文化ショック

眠れない、食べられない。

### 第1期=ユーフォリア（有頂天）

コトバが少し通じるようになる。

見るものすべてがすばらしいと思う。

### 第2期=批判

外国语はやはりむつかしいと思う。

外国语の欠点が目につきだす。

### 第3期=統合

コトバもかなり自由になる。

外国の長所・短所を客観的に見るようになる。

私自身の観察も大体これと同じだが、やや異なる点もあるので、次のようにあらわしておきたいと思う。

#### 第1期（入国直後から数週間ほど）

見るもの聞くものすべてに驚ろかされ、眩惑されてしまう。

#### 第2期（数週間目から数カ月間、時には1年ぐらいまで）

外国语の欠点が目につきだし、欠点をつとめてみつけでは批判し、けなすこと満足感する。

#### 第3期（数カ月ないし1年ぐらいたってから）

日本と外国の長所・短所を客観的に比較検討するようになる。

私の図式は別に組織的な調査にもとづいたものではなく、私自身の体験と私の周辺にいた人びとの観察を通じて得た大ざっぱな結論なので、そのつもりでみて頂きたいのだが、私の図式のなかでは外国语の問題については全く触れていない。これというのも留学生の間に個人差が大きく、英語の方はいっこうに進歩しない今まで、心理的状態の方だけが変化して第3期にまで移行していく例もかなり多いように思われるからだ。殊に30代を過ぎてから留学した人びとの場合は、どうも大多数がこの型に入ってしまうような気がするのだが、20代以下の場合でも、あらかじめ発音の基礎について組織的な学習をしていない人においてはいつになんでも英語の進歩がないというケースがむしろ多いのではないかろうか。私の知っている限りでも、はじめ留学生として渡米したまま、滞米10年を超えるに到った人が数名いるが、その中の1人の場合は、今になってもまだ英語の発音が甚だ下手で、日本人的アクセントをそのまま残しているようだ。

ところで私自身の場合はとくに最初に留学生としての生活を送ったのは20代の終わりごろ、1954年の9月から56年の12月までの約2年3ヶ月だった。ロックフェラー財團の奨学金でカリフォルニア大学（バークレイ）とハーバード大学の大学院にそれぞれ1年ずつ滞在し、

そのあの半年をミシガン大学のある研究プロジェクトの研究員として過したのだが、この頃の私の英語は今考えれば甚だみじめなものだった。渡米前に会話の個人教授を受けていたから大いに自信はあったのだが、アメリカへ着いて最初のレストランで昼食をオーダーしたところ、5回ほどくり返さなければウエイトレスに通じなかつたのがまず第1の致命的ショック。それでもアメリカに生活していさえすれば、しだいにうまくなるだろうと考えて安心していたのだが、1年を過ぎてもいっこう進歩はせず、デパートなどでトイレひとつ聞くにも数回くり返してやっと相手に通ずるという惨状でますます自信を失なってしまった。これ以後は英語に関してはなればあきらめてしまったわけだが、私自身の心理状態の方は英語についての劣等感を抱きながらも順調に第3段階へと進んで行ったと思う。

ここで私自身の英語についてもう少しつけ加えておくと、ハーヴァードにいるとき、すでに滞米2年近くになるわが身を恥じながらも《外国人のための英語コース》なる夜間の公開講座に通い始め、米語の基礎発音について第一歩から勉強し始めたのだが、あまり進歩しないうちに終わってしまった。さて帰国してから、私の専門とする文化人類学と近い関係にある言語学の勉強をすることになって東大の言語学研究室へ聴講に行き、特にその中でも音声学(photonetics)の基礎をこのみちの権威たる服部四郎教授のゼミ形式のコースで、10名余の大学院学生たちといっしょにことになったのだが、言語学コースの一部門としての音声学だから、日本各地の方言や蒙古語、トルコ語、アフリカの諸語から米語、独仏露語等々のさまざまな音声の発し方について勉強するものだった。

この音は舌の先を歯グキへつけるとか口蓋へつけるとか、口の開き方はこうといった工合に、極めて厳密に音声の発し方を練習することになったのだが、こうした練習を続けているうちに、音声学の理論と、かつてハーヴァードで習って未完成のままに残されていた米語の発音法とが私のなかでしだいに結びつくようになり、どうやら米語の発音をマスターするようになったのである。母音としては sickなどの場合の i, 子音のなかではなによりも米語特有の r と t の発音がうまくできるようになったと思ったら、私の米語もやっと相手へ通ずるようになっていた。私が以前にアメリカでトイレの場所を聞いてもなかなか通じなかつたのは要するに rest room の r の音が不正確だったためだということも、やっとこの時になってわかったのだが、私の場合、日本に帰ってからも日本の農村を研究しようとするアメリカの人類学者

等が次々と来日したため米語を使う機会が甚だ多かつたということも幸いしたと思う。

こうして私の場合は、甚だ奇妙なことながら、アメリカから帰国して2年もたってからやっと会話がスムーズになったという次第だが、ともかくこれから数年後にエスキモー調査のためアメリカの北限地アラスカへ渡ったときも、ノースウェスタン大学とハワイ大学で1年間の講義を持ったときも、さして苦しむことはなかったのである。とにかく、こうした体験を通じて私のしみじみ痛感したのは、厳密な音声学の上に立った英語教育の重要性ということなのであった。

だがここでもう一つ強調しておきたいのは外国人に対する劣等感の問題だ。私自身はこれまでに日本の農村を研究するため来日した欧米の学者たちをいろいろ案内した経験が何度かあるのだが、都会だと、特にインテリであるほど、そしてもちろん会話のできない場合に限るのだが、外人の前に出た途端に顔の筋肉がこわばり、しきりにジャブニーズ・スマイルをくりかえし、もしその外人が日本語をしゃべったりでもすれば、その都度大仰に感心してみたり喜んだりする。ところが同じ都会でも下町のオカミサンとか、あるいはさらに農村の人たちとなると、外人だからといって少しも劣等感をみせず、コトバが通じないときには身ぶり手まねでたちまち意志を疎通させてしまう。このように、同じ日本人でも外人を前にしたときの態度には大きな変異があるので、その結果として都会の住宅街に住む外人は、いつになんでも日本人の間に受け入れられずにとどまっているのに対し、農村では互いにすっかり打ちとけ合ってしまうのだ。

こうした点から考えれば、留学生の場合も全く同様で、相手社会への適応を妨げる最大の因子は過度の自意識、劣等感だといえるように思う。ただしそうかといって、逆に優越感が強すぎればどうなるのか？ 幕末の1860年、第1回遣米使節団長として70余名の侍たちをひきつれて海を渡った村垣淡路守は自分らを出迎えた大統領が「商人同様の筒袖股引き姿で日本の国使に会うのに刀もさしていない。まことに米国の大統領ともあろうものが礼儀知らずの奴だ」と憤慨して日記に書き記している。いうまでもなくこれなどはすべてを自国の風習を基準にして判断しようとした結果のカンチガイなのだが、最近しばしば問題となる農協の人たちの海外旅行の場合には、さきにあげた如き農村の対外人意識の特徴が逆に欠点としてあらわれてきた結果だとも言うことができよう。

(明治大学教授)



## 私の英語歴

TAKEUCHI, SHUNICHI

竹内俊一

私が岡山県の津山の中学校に入った年が明治41年(1908)で、そこで初めてABCを教わったわけですが、それ以来63年も英語とは長いお付き合いをしているわけです。

当時の中学校はどこでもNational Readerを使っていましたと思います。大正2年に東京高等商業学校(いまの一つ橋大学)に入り、そこで有名な神田乃武先生から4年間英語を教わった。英国人の先生も4~5人はいたと思うが、とくに英会話を勉強した記憶はない。けれども英語は好きだったとみえて、非常に親しい英語の好きな友人がいて、酔っぱらうと英語で話したりした記憶はある。その頃の一部の学生の気風であったかもしれません。

学校を出るとすぐに三菱合資会社に入ったのですが、そのわけは、私は学校にいるときから、日本は国際貿易で国を立てるよりほかに道のない国であるということを考えていた。いまから考えてみると、若いくせになかなか立派なことを考えたもんだと思うけれども、それで三菱に入ろうと決めたのです。決めたというのは、その頃は非常に景気がよかった。第一次大戦中ですから、日本は急に外国貿易が盛んになって、そして経済界が非常に発展して、したがって求人が非常に盛んで、一つ橋の卒業生なんかは卒業する1年前から自分で会社を選んで入社を決めるというような売手市場だったわけです。

翌年、三菱商事という貿易会社が出来て、これに移り3年ぐらい内地勤めをして、大正10年(1921)にロンドンに行った。その頃の貿易は、英國と日本の貿易ではなくて、支那大陸と歐州の貿易をロンドンで扱っていたわけです。会社ができるて開店早々ですから経験者がいなくて、ぼくがある一つのDepartmentのheadになって、イギリス人を5~6人使って仕事をしていたわけです。イギリス、アメリカの仕事のやり方は、ご承知のとおりheadが必ず陣頭に立つわけで、外から訪ねてくる者、電話をかけてくる者は、まずぼくを名指しでやってくるものだから、仕方なしにへたな英語でやっているうちに、だんだんなれてどうにか仕事がやれるようになつた。

その頃、日本から勤めに行っている人は、いわゆる

English lessonをとったんですが、教える人というのはたいていおばあちゃんの小学校の先生ぐらいで、そういう人に夜なんか教わっていた。しかし、これじゃちっとも興味を感じ得ないし、そこでぼくは独創で勉強の方法を考えた。

私は非常に文学が好きでして、学校時代はさっさと上げたように景気のいい時代だったから、勉強したってしなくて卒業できるし、卒業すればどっかに入れるし、そんなに勉強する必要がなかったんです。したがって、ほとんど学校の図書館か、あるいは上野の図書館へ行って文学の本を読んでいた。小説やドラマばかりを読んでいた不良な学生だった。そういう好みがあるものだから、イギリスではよく芝居を見にいった。そのときに、正しい英語を聞く力と話す力を養いたいと思って、それでドラマを読んで、大てい1週間に1冊読んだ。そのころのイギリスにはGeorge Bernard Shawなんかが生きていた。それで彼の劇と、当時イギリスの文学界で非常にロシア文学、それから北欧の文学、Ibsenとか、Strindbergとか、北欧の文学が非常に流行した。そんなドラマを毎週1冊読んで、そして劇を見に行く。前もって読んであるから筋はわかる。それでじっと見ながら、発音を特に気をつけて、聞いていた。イギリスの役者というのは発声法とか、intonationとか、accentとか、そういうことに非常に厳重な教育を受けるんです。ですからイギリスのいい役者の英語というのはほんとうに音楽を聞いているようにたのしいです。それをぼくは8年間はやらなかったけれども、ことに初めのころ、初め1年半ぐらいは1人で行っていたから、ことにそのころは夢中になって通いました。それが私の非常にたのしく英語を覚えて、それと、そういうと恥ずかしいけれども、ほかの人が、「竹内の英語はintonationが非常に正しい」というふうに言ってくれる最も大きな理由はそこにあると思うのです。私はその後もイギリスあたりへ行く人はそれを勧めるのですが、「行ってミュージカルなんか見てるよりは、やはりそういう正しい英語を教わる助けになるようなものを見たまえ、それでけっこうたのしいんだから」と。

それと学者先生の講演会は努めて聞きに行きました。ことに Fabian Society という有名な社会主義の学会があって、George Bernard Shaw とかロンドン大学の先生たちで Harold Laski という有名な社会主義者、それから労働党の内閣に入っている人たちが冬の間毎週1回だったか2週間に1回だったか演説会をやる。そういうものは好んで聞きに行った。それからしばらくはロンドン大学の London School of Economics という経済面ではイギリス一番の学校の夜学にも通って、せいぜいそういう教養のある人の英語を聞くチャンスは、その聞く話の内容と同時に、いい英語を聞くということをできるだけ努めた。それ以後になりますとアメリカに行ったりなんかしてそんな勉強をしているひまはないけれども、イギリス在任中でもアメリカ在任中でも日本人との付き合いは二の次にして、向こうの人と付き合って、向こうの人の社会にとけ込むということに努めた。

ロンドンに8年いて帰国し三菱商事本店の横浜穀肥部に5年間いた。そこでは穀物、肥料の貿易をやっていたわけですが、肥料はそのころフランスからカリ、ドイツからは硫安、チリからは硝石などの輸入があって、したがってその間も英語で商談をするという立場にあった。

それから今度はニューヨーク支店長になって1年、その後サンフランシスコの支店へ行って6年、合計7年間アメリカにいて、アメリカ人を使って仕事をしていた。そして帰国してからすぐにいまの会社、三菱石油へ移ったわけです。この三菱石油というのがいまから40年前に三菱とアメリカの会社とが joint venture で資本を半分ずつ出して、それで石油精製の会社をつくったのです。したがってこの会社はいまでも副社長はアメリカの会社から来ている。もう1人そのアシスタントと、2人来ていますが、その連中とは毎日英語で話をしなければならぬ。そのほかに大事な問題がおこると向こうから人が来るか、こちらからアメリカへ行くかして、この会社の社長を10年やりました。それから会長を5年やって、それでいま相談役で約5年。いまではそういう連中と直接にそんなに negotiate することはないけれども、socially には話す。会長、社長のときは自分が陣頭に立ってそういう連中と business の negotiation はやらなきゃならぬ。そんなことでお話が長くなつたけれども、ずっと学校を出てからほとんど英語を使わないときはないくらい英語に非常に縁の深いことをやってきたのです。

これが、私の英語歴のごく大ざっぱな話ですが、ぼくはよく ELEC の Institute の始業式とか、卒業式にお話しするのは、そういう英語の専門家でもない、英語教育の専門家でもないぼくが、甚だ身分不相応な ELEC

の理事長をやっているかといえば、いま申し上げた非常に長い間、英語になじみ、かつやむを得ず実際に使っているにもかかわらず、いまでも英語を聞くことは困難であり、しゃべることが困難であるというのは、最初にほんとうの正しい英語の基礎をつくってもらっていないかったからだ。何もそのときの先生を責めるわけでも何でもないけれども、日本の英語教育そのものが、読んだり書いたりすることが主になっていて、聞いたり話したりすることに力が入っていなかった、力点が置かれていなかったという古い型の英語教育がぼくに正しい基礎を与えてくれなかっただということによるんだということを自分の体験からしみじみ考えるから、私がその方面で少しでも世間のお役に立てばと思って、甚だ不遜なことであるけれども、この私のような者が ELEC のおせわをしているんだと、こういつもあいさつに言うのですけれどもそれが実際のぼくの気持ちなのです。

ずいぶん長い間の英語との付き合いだけれども、これは1つには年のせいもあるけれども、だんだん聞き取りにくくなって、しゃべるのがおっくうになってきている。これがもし正しい基礎がためというか、 foundation こら正しい英語教育を受けていたらもっとらくであり、自分らくであり、世の中のお役にも立ったであろうと思う。それを裏づけするのはぼくの子どもですが、彼は、私がロンドンに8年いた間に、3つの年からロンドンにつれていって、5つで kindergarten に入って、小学校3年生まで向こうでやって、それから日本へ帰ってきた。こちらで小学校から中学校へ入学していたのですが、またニューヨークへ行ったときにつれていって high school へ入れた。ところがその後すぐサンフランシスコに移っちゃったもんだから、私自身もいつまでアメリカにいて子どもの教育をアメリカで仕上げができるかということに不安が出てきた。子どももニューヨークで1年弱 high school に入ってみたけれども、ちっとも勉強しないで、自分は英語がまずいにもかかわらずすぐ class の top になっちゃって学校がおもしろくない。それよりは日本へ帰って昔の classmate と一緒に日本の中学をやりたいというので子どもをこっちへ帰してしまったのです。したがって、彼の受けた英語教育は幼稚園と小学校3年間とアメリカでの high school 1年間だけなんです。しかし、それでもイギリスから帰ってアメリカに行く間も英語はなるべく keep してやりたいと思って、イギリス人の先生が近くにいたので頼んで家庭教師みたいなことをしてもらって、なるべく英語の力を keep するようにしておいた。その後、本人は私のあとを継いで三菱商事に入って、アメリカに5年行ってた

し、イギリスにも3年半ばかりいたし、いまでも英語と日本語の力は半々でしょう。それでイギリスにいるときもアメリカにいるときも、ぼくたちへの手紙は自分でタイプライターを打って英語で書いてくるぐらい英語は自由にこなしている。それはやはり子どものときからやったからだと思うので、私の場合とはちょうど逆に、基礎ができているということが彼にほんとうの英語の力を与えているのではないかと思うのです。

そんなことから、申し上げてみたいことは、英語ばかりではなく外国語を覚えるないしは教えるという場合には、なるべく早くから実際の生活に即して教えるということ。その機会があれば、なるべくそういうチャンスをつかまえて、英語を話すこと、聞くことが生活の一部分であるというような境遇になるべく早く入れるということです。それとやはりたゆまず、力を抜くとか気を抜くとかということなしに、普段努めて keep up すること、これが大事だと思うのです。最近、生涯教育なんてことが一般的の教育の問題としていわれる。それを受けて私は、ぼくがせわしている経営教育の学校でいつも言っていることは、これからの人間、ことに経営者というものは終生学習、一生が学習であるという気持ちを持っていなければならぬ。そうでないと日進月歩の技術に遅れ、知識に遅れる。ことに英語というものは刃物のようなもので、うっかりするとさびがきちゃうから、ショッちゅう磨ぎすましておかなきゃならぬということ。早くスタートして、それが生活の一部分であるというような取り上げ方、教え方をすること。2つ目は怠らず学習する。あらゆるチャンスをつかまえて practice をすること、この2つが英語を教え、また学ぶには大事な点だろうと思うのです。

それと、この間の ELEC Institute の卒業式に行って話したのは、「英語を話す人たちとの意思の疎通、communication の tool として英語は非常に大事なものになる。だからせっかく ELEC でいい英語を教わったんだから、あくまでもこれを keep up して、さらに English Speaking people との間の意思の疎通、相互の理解を深めるようにこの上ともお努めなさい」と言ったんだが、「それには単に英語を用ひ足す tool とのみ考えるのは足りません。それ以上にことばというものは生活の1つの要素というか、1つの部分である。英語の陰にはそれを話している人たちの長い長い文化というものがあつて、それがことばとしてひょこひょこ頭を出すのが英語なんで、1つずつのことばがわかつても、そのことばの background にはどういう文化があるか、どういうものの考え方があるか、どういう習慣があるのかということ

がわからなければ、ほんとうの英語というものの意味はわからない。それをただ英語というものは辞書を引けば意味が書いてある、それだけの意味のものだと、それを日本式に解釈してこれだけのものだと知っているということで事は足りたのではないのです。そのことばの持っている文化的な意味、非常に根の深いもの、非常に幅の広いもの、それをも知るようにひとつ努力なさい。それでなければほんとうの意味での相互理解の助けにはなりませんよ。これをひとつお互いに気をつけましょう」ということを言ったんだけれども、よく意思疎通の tool であるということばを使うので、それはもちろんそれで、それがなければ意思の疎通はできないのだけれどもこれを器用に使うことだけでお互いの意思の疎通が達せられると考えてはならない、というところに私の最近の英語を学ぶ人たちへの1つの message があるわけなんです。

というのは、この会社にもたくさんいます。それから私が前にいた商事会社の連中なんかも、そのほか英語を使う、わかっている人たちの英語を聞いてみると、なっちゃいないのが多いんです。しかし用は足りている。ただ用が足りるだけの英語というのはあるわけだ。日本語だってそうだ。しかし用が足りるだけでなしに、あの人はこういう人柄である、こういう教養を持っている人である、こういう志を持っている人であるというようなことをわかつてもらえるようなことばを使いといふものを身につけなければ、ほんとうに外国人から親しまれ、ましてや敬意をもって取り扱われるという域には達し得ない。英語を学ぶ以上はそれを心がけるということが非常に私は大事だろうと思う。ここにこれからは日本人の国際的地位が上がっていく。もうすでに大いに上がっているのでしょうかけれどもまだまだ上がっていって、そしてこれからは日本は経済大国といわれる以上に、文化的にも世界を lead することばはあまりにも傲慢で私は使いたくないけれども、少なくとも世界の文化の発達に寄与する。日本人の持っているりっぱな伝統と文化とをもって世界の文化をこれまでのものよりは、西欧文化よりははるかに豊かな、次元の高いものにしていくよう寄与するためには、英語というものをいま申し上げたような意味でほんとうに理解して、正しい英語を使っていくということを心がけていかなければならない。ただ用が足りる、主婦が町へ出てほしいものを買って帰るのに不便をしない程度の英語をマスターしたというのでは、ほんとうに英語を学んだ意味はないのだということをよくみんなにわかつていただきたいと思うのです。

(p. 32へづく)

# ENGLISH IN A SHRINKING WORLD

KUNIHIRO, MASAO  
國 弘 正 雄

英語の成句に “harp on the same string” というのがあります。日本語に訳すと、「同じ琴をかなでる」とでも訳すんだろうと思いますが、要するに意味は、「同じことを繰り返し繰り返しあきもしないでしゃべったり書いたりする」ということあります。私自身も、特に英語というものをわれわれがどうとらえて、英語教育ないしは英語学習の意味をどこに見出したらいいのかという問題については全く “I have been harping on the same string”. 同じ琴をあきもしないでかなで続けてきたというふうに考える者でございます。“Harp on the same subject” という言い方もありますが、全くそういう状況であると自分で思います。

先生方おそらくご体験のように、「一体なぜ英語を勉強しなくてはいけないんだ」、「英語を勉強する意味は何なんだ」ということに関して最近かなり大きな疑義のようなものが当の英語学習者の中から、あるいは英語教育に携わっておられる先生方の中からも出てきていることを私痛感しております。現に私の書きました『英語の話しかた』の読者の中の非常に多くの人が「なぜ英語を勉強しなければいけないんだ」時によると、「なぜ英語なんぞを勉強しなきゃいけないんだ」さらにこのことばを強めて、「いまさら英語なんぞを勉強しなくてもいいではないか」というような趣旨の質問をしてくる。私の書物を買って下さったということは、とりも直さず英語の勉強に熱心である方々であって、私はこれは軽々に見過ごしていいことではないと感ずる者であります。また現に先生方も、特に4月になれば学生諸君の中から「一体なぜ英語を勉強するんだ。受験のためなんですか」というような類いの問い合わせに接しられるだろうと思います。

しかもそういうことは別に、英語の学習時間の短縮というような傾向も、現実の問題として出てきております。文部省は、この日本の国力、社会的、国際的地位の増大にふさわしい国際人の養成のための英語教育ということを表面ではうたいながら、実際問題としては英語の時間の短縮の方向を出してきているという、一見矛盾をした条件がでてきているわけでありまして、そういうようなことを考えると私は率直にいってこれから日本の英語

教育ないしは英語教育界がおかれるであろう条件は、今までと比べてはるかに厳しいものになっていくであろうという予感のようなものを感ずるものでございます。

しかも、滔滔として日本をいま覆っている風潮というのは何といっても大国主義であります。確かに経済大国ということになったわけではあるけれども、しかしその経済大国なるものも仔細にこれを見てみると、ずいぶんと薄手なものでしかない。たとえば social overhead capital、社会資本の充実というようなことを考えますと、アメリカの僅か4分の1です。また公教育に対する支出の対GNP比をとってみると、12年前には先進国中第1位であったものが、今日ではおどろくなれ最低という、おそるべき教育軽視です。おたがい、その被害者として苦労しているわけですが、徳川期以来の先人の営々たる先行投資のおかげで今日の日本があるにもかかわらず、遺産を喰いつぶしているきりで、なんの再投資もしてはいない。文化国家の看板をいち早くはずして、経済大国とやらに塗りかえましたが、いまのままでは経済自体が行き詰ります。資源確保もむつかしくなった。公害の問題もある。海外からの警戒心や不信感も増大している。そこで国内の経済産業体制を、もう少し知識集約度の高い、英語でいいますと、knowledge-intensiveなものに変えようとしても、大学は荒廃し、教育への投資はお寒いかぎりです。海外の技術も、そう手軽には買えない。OECDの研究開発 (Research and Development) の報告書がそう警告しています。また1人当たりの国民所得、つまり per capital の national income を考えてみると、—GNPにおいては確かに世界第2位ないしは第3位かもしれないけれども—世界17位くらいでしかない。消費者物価の騰貴は先進国の中で最も高い率ですから、GNPが増大するのは逆にいえばあたりまえであります。インフレをひどくすればするほど国民総生産は上がって参ります。したがって世界一のインフレの度合いの高い日本が、たとえ GNPにおいてかなり大きなものを占めたとしても、私にいわせれば、これは当然なことでしかない。しかしそういう日本経済の進歩というか、あるいは拡大というものが、中にそのような

非常に多くの矛盾をはらんでいるにもかかわらず、われわれ日本人の意識の中では、どうやらこの経済大国なる虚像が定着をみつつある。

しかもそれはただ単に経済大国というレベルにとどまらずに、むしろ日本は経済力にふさわしい政治的な活動をすべきであるとか、あるいは経済大国にふさわしい強大な軍備を日本が持つべきであるとか、というような形で政治大国ないしは軍事大国への道を日本はいま急速に歩もうとしているという感じを私は非常な懸念、恐怖の思いとともに感じている1人であります。3次防に対し2.2倍の5兆8,000億という莫大な金額がいま4次防の名のもとに投じられようとしている。そういうような状況の中で経済大国から政治大国へ、そしてへたをすると軍事大国への道を再び日本が歩むことになるかもしれないという懸念を持っています。しかもアメリカを含む諸外国の日本への警戒心や不信の念も急激に高まりつつある。そしてこのような状況のなかで、たとえば日本人の意識の中における英語教育というものに対する考え方も、当然いろいろな種類の影響を受けていくであろう。そして英語教育という立場からselfishに考えるならば、それは決してプラスの影響よりはマイナスの影響になるであろう、そういう感じを私は持っているわけです。

現に先ほど申し上げた私の書物に寄せられたいろいろな手紙なんかを見てみましても、一体なぜわれわれが英語なんぞを勉強せにゃいけないんだというようなニュアンスのものがたくさんありますし、英語の勉強などに時間をかけ、精力を注ぐことは、たとえばアメリカの文化的な拡張政策、アメリカの帝国主義的拡張政策のお先棒をかつぐことにしかならないではないかというような式のかなり極端と思われるような議論ですらが、かなり多くの、特に若い読者から私のところに寄せられたという事実も私には非常に心配になる問題です。

したがって大きくいうと日本が一体再びおかしな方向に向かっているのではないかという懸念、そして小さな問題としては日本の英語教育というものがそういう全体の大きな日本の流れの中で一体どこに向かおうとしているのかという問題、この2つの問題を私はやはり自分の問題として今後とも考え続け、また折あるごとに発言をしていきたい、こう感じているわけです。

そういう文脈というか、contextの中で私は英語教育に関係のある先生方や、われわれが一緒になって、何か英語教育の新しい位置づけのようなもの、そして今後世界が置かれるであろうような状況に見合った形での、その状況を先取りするような形での英語教育の位置づけというものをお互いに考えていく時期がきたのではないか

というふうに思うわけです。

最近私あちこち、大げさにいえば日本全国の各地で中学校や高等学校の第一線で英語教育に携わっておられる先生方にお目にかかるチャンスがありました。北海道の各地をつい最近も歩いてきたばかりでありますし、あるいは富山であるとか、四国の徳島、愛媛であるとか、あるいは近県でいうと千葉県であるとかというようなところにお邪魔して先生方にお目にかかるチャンスがありました。そのときに先生方とお目にかかるいくつかの強い印象を得て帰って参りました。その印象をあえてご披露させていただくとすれば、1つは、先生方が英語教育ということ、いかにして効果的に英語を教えるかという問題についてきわめて真剣にきわめて熱心にお考えであるということであります。このことは私はたいへん深い感銘を受けて帰ってきたのであります。特に大学みたいなところに籍を置いていると、大学の英語の先生を見ていて、中学校や高等学校の英語の先生方と失礼ながら比較させていただくと、大学の英語の先生というのがいかに何もしていないかということに非常に強い感銘を受けるからです。つまり語学教育ないしは英語の教育ということに関する限りは日本の大学の先生はこれという自己啓発の努力を行なっていないという印象を私はたいへんに強く持っております。それに引きかえて、それとはまさにsharpなcontrastを描くわけですけれども、中学校や高等学校の先生方が非常に熱心に教育の具体的な技術であるとか、あるいは方法に対してもいろいろな工夫をなさり、勉強をしておられる。しかも承るところによると、たとえば中学の先生の場合には1週間に24時間とか26時間というたいへんに重いteaching loadを持っていらっしゃる。そのほかPTAのことであるとか、あるいは修学旅行のことであるとか、あるいは進学の指導であるとか、あるいは家庭訪問であるとか、たいへんな時間を投入しなければならない立場におりになります。にもかかわらず、大学の先生なんかまさにその点みずから恥ずるべきだと思いますが、そういう忙しい日程の中でたいへんな勉強の場を持っておられる。持とうとしておられるということに対して私はほんとうに心から敬意を表したい。そして大学の教師の1人としてみずからを恥ずる思いが強いわけです。これが私が特に強い印象を受けた第1の点でした。

第2の点は、しかしながらこれはむしろ先生方にはたいへん失礼な言い分になろうかと思いますが、英語の先生以外の方々、たとえば中学校の校長さんであるとか、あるいは高等学校の校長さん、あるいは教育委員会関係の方々とお目にかかるつくづく皆さんがほとんど異口

同音におっしゃることは、なぜ英語の先生というのはああいうふうに英語以外の問題について何の関心も持とうとしないのであるか、という意味の発言がありました。つまり英語の先生というのは非常に視野が狭い。したがって教職員の会議などの際においても英語の先生方からのそれ以外の問題についての発言が一番少ない。という趣旨のご発言を異口同音に承わったのです。私はそれに対してもういう感じ方を持ち、またそういうことを申し上げたのですが、英語の先生方は他のたとえば社会科や国語の先生方と比べて、まず第一に教えておられる対象である英語が何といつても外国語であるが故に、何か教科そのものに対して国語の先生や理科や数学の先生の場合ほどのはっきりとした自信をお持ちになりにくいのではないか、というふうに申し上げたわけです。私はそれがもし事実であったとしても当然のことだと思います。しょせんは英語というものは外国語にしかすぎない。われわれが子守歌を聞いて育ったことばではない。したがって、どこまで自己を研磨し、また勉強をしたとしても、しょせんは英語という対象はわれわれにとって隔靴搔痒の感を与える以外の何ものでもない。何か英語という、つまり先生方が教えておられる教科が、先生方にとって非常に身近な、非常に at home な自信が持てるというようなものの対象ではないような気がします。その意味においては他の教科を教えておられる先生方と比較した場合に、みずから教えておられる教科に対する自信の欠如というものは、これはあっても仕がない、当然だとあえて申し上げる考え方あります。というのは私自身英語をしゃべる国にしばらく住み、そしていまもいろいろな関係で英語を通じての仕事をしているわけですけれども、にもかかわらずやはり私は英語というものに対してどうしても最終的な自信を持つことができない。いつもかゆいところを靴の上から搔くというような、何かまだるっこしい感じのようなものを絶えず持たされている。あるいは英語を何かの場合に書かなくてはならないというような場合でも、果たしてこれは定冠詞を使うんだろうか、a でいいんだろうか、複数にするんだろうかというようなことが絶えず気になりますし、あるいは前置詞は at だろうか on だろうか、非常にささいなこまかい問題ですけれども、そういうような問題がどうしても念頭を離れない。そういうようなことから考えると、われわれ日本人がしょせんは英語でしかない、また子守歌をそのことばで聞いた言語ではない英語というものに対して最終的な自信を持ち得ないのはあたりまえなことだ、あえてその点においてはむしろしりをまくるというか、あるいは居直るつもりで私はいるわけ

です。

ただその後東京へ帰ってきて、ある 1 つの project がありまして、その project は日本の各地からの高等学校の先生方約 70 人にアメリカに行っていただくという program のですが、その派遣計画で試験官というか、口頭試問委員みたいなことをやったわけですが、そのときにいくつかのはっと驚くような体験をした。その体験を通じて、それまであちこちで承ってきたことが何かなまなましく私の脳裏によみがえってきたわけです。それはどういう具体的な経験かというと、たとえば現代社会とコミュニケーションという問題について話をしたんです。特に現代のように情報の操作が行なわれたり、あるいは意識的な manipulative な操作が加えられて、communication というものがかなり artificial な形で、manipulative な形で曲げられているという状況がある今日において、一体 communication と現代、あるいは mass-communication と現代というような問題をどういうふうに取り扱い、どういうふうに考えていいたらいいのかという式の話合いになったわけです。そのときに、これは英語でやったのですけれども、社会科、数学あるいは国語を教えておられる高等学校の先生方と比べて英語を教えておられる先生方の視点のたて方、問題の設定がきわめて narrow だったということを私実感しました。と申しますのは、英語の先生方約 6 人か 7 人おられたと私記憶しますけれども、その先生方が異口同音にこの問題について Language Laboratory の話をなさったのです。つまり現代社会と communication という問題を考えるにあたって、L.L. というようなきわめて technical な、そしてきわめて狭い問題の設定の仕方をたまたま皆さんがなさったということで私はちょっとショックに感じました。つまり、もっと私としては広い term で問題を取り上げていただきたかったし、また現に英語以外の教科を担当しておられる先生方の多くはそういう非常に broad な、広い立場からの問題の取り上げ方をなさったからであります。ところが偶然の一致かも知れません、偶然の符合かもしれませんけれども、たまたまそこにおられた英語の先生方ほとんど全部が L.L. というような非常に technical な、非常に狭隘な問題を題材というか材料としておあげになったということにショックを受けまして、そのときによみがえってきたのが、英語の先生方というのはどうしてああいうふうに視野が狭いんだろうということを言われた各地の校長先生であり、教頭さんであり、教育委員会の人であったのです。

こういうことをあえて面をおかして申し上げるのは、もしさういう状況があるとするならば、私は日本の英語

教育というものはますます袋小路に入ってしまうに違いないという危惧の念を持つからです。つまり先ほど一番最初に申し上げたように、私自身の書いた書物に対する反応それだけを考えても、日本の英語教育が今後置かれるであろう道というのは必ずしも rosy なものではない。なぜ英語を勉強しなくてはいけないんだ、英語なんぞになぜこんなに多くの時間とお金と精力を費さなくてはならないんだというような声が明らかに出てきている。そして他方においては非常に危険な大国主義、経済大国から政治大国へ、政治大国からあわよくば軍事大国へといふとても危険な風潮が日本にいま盛り上がりつつある。そういう風潮の中で、ある種の非常に狭隘な、偏狭な nationalism が生まれ、その nationalism にからんで、一体なぜ英語なんぞを勉強しなくちゃいけないんだというような、いってみれば英語排斥にもつらなるような風潮が出てきている。しかもこのことをあえてふえんして申しますならば、英語排斥運動というものがおきた経験をわれわれいままで何回も持っているわけです。たとえば日米間の関係が大正年間の終わりから昭和の初めにかけておかしくなった時代、日本では英語排斥運動がかなりの強い力を持ちました。論壇においてそのことが論じられ、これは藤村作さんなんかがやったわけですが、教科から英語なんてものは全部はじきとぼせというような運動があのときにはありました。あるいはアメリカの排日法案の通過をめぐり、日本においても英語なんかは不要だ、英語なんかはやめちまえというような意見がかなり力を持った。あるいは戦争中野球の場合、ストライクとかセーフ、アウト、ボールということが言えないで、ストライクは「よし」と言い、アウトは「だめ」というような、ほんとうに気違ひじみたものがあった。そういういわば履歴をわれわれはいくつも持っているわけですけれども、そういう前歴に照らしても私は今後の非常に exclusionistic な、jingoistic な、非常に parochial な、非常に chauvinistic な、超愛国主義、超国家主義というものの中高まりの中で、私は英語の置かれる場所というものはかなり狭いものになっていくかもしれないという感じを持つわけあります。ましてや肝心かなめの英語教育に直接間接に携わっているわれわれが何らそういう問題に対して大した関心も持たずに、何か英語教育というものを非常に小さな technical な問題としてだけとらえていくという姿勢を持ち続ければ、ますます状況は悪くなっていくのではないか。これがもし私の単なる杞憂であればまことにさいわいですが、しかしどうもこれは私の単なる杞憂に終わらないのではないか。何か英語の idiom でいうならば “a straw in the wind” と申します

か、何か 1 つの予感のようなものをこのようないきの中に感じているわけです。その意味において私は何とかしてお互いの協力のもとに英語、特に今日という新しい時代の、そして今後日本なり、あるいは広く地球なりが置かれていくであろう時代にふさわしい英語教育の *raison d'être* みたいなものを、なぜわれわれが英語を教え、なぜ彼らが英語を習うのかということについての新しい *raison d'être* のようなものを、われわれの意識の中にはっきりと確立していきたい。そういう大きな *raison d'être* の中に技術的な問題、どういうふうにしたら具体的に教授方法を改革することができるのかというような問題を取り上げていくべきではないでしょうか。それが実は私がきょう “English in a Shrinking World” というタイトルをつけた何よりの理由です。

何といってもわれわれが住んでいる地球の現実というものが非常に小さな、*shrinking* なものであるということはいうまでもありません。“Ours is a shrinking world.” という表現がありますけれども、まさにわれわれの置かれている地球というものがいま急速にその距離を縮めつつあるということはご案内のとおりであります。現にたとえば supersonic jet というものがつくられるるとすると、あと 4、5 年で技術的にはこれは完成するといわれておりますけれども、東京—サンフランシスコ間がわずか 4 時間で飛べるようになるという時代はもはや目前に迫っています。あるいはまた 37 万キロの彼方にある月に人間が無事に降り立って、そしてまたそれが地球に戻ってきたということは、これはまさに地球というものを客観的に、37 万キロの彼方に 1 つの共通の object として、また共通の 36 億の地球人類の住みかとして眺めた人間がわれわれの人類の成員の中で何人かはいるということですから、したがってその意味においても地球というものの一体性というか、地球というものが 1 つの客体として見られた。そしてまさに地球というものが 1 つの運命共同体としての役割を果たすようになったということを感じざるを得ないわけです。その点、いまはアメリカ人ですが、Kenneth Boulding という有名なイギリス生まれの思想家が今日の地球の置かれている状況を地球宇宙船 (the Spaceship Earth) という非常に美しいことばで呼び、まさにわれわれ 36 億の地球人というのが同じ船の上の、Spaceship Earth の上の共通の乗り合い客なんだということを言っていますが、そういう Spaceship Earth 的な時代というものがわれわれの置かれている地球大の現状であるということが明らかです。

また、公害ないしは環境破壊の深化にしても、environmental degradation と英語ではいいますが、その

environmental degradation ないしは environmental disruption が非常に急速な pace で、しかも全地球をおおうような形で出てきている。もはや公害というものは単に1つの地域とか1つの地方とか1つの国とかいうようなもののわくにとどまらずに、地球そのものの存在がいま公害の深化によってあるいは危うくされるかもしれないという状況に置かれている。したがって国境を知らない環境破壊、環境破壊はまさに national boundaries を知らないのだという現実を考えると、まさにこれまた地球人としての共通の運命共同体的な意識をわれわれは持たざるを得ないところに置かれている。あるいは核戦争の可能性ということを考えても、われわれは核戦争なんてものは起き得ないんだというように割り切って考えているけれども、しかしながら核戦争の可能性が現実の問題としていつもあるということは、これはもう疑う余地がありません。たとえば現在アメリカがあるいはソ連が持っている核兵器は TNT 火薬換算で広島型の原爆の2,500倍の破壊力を持った非常に巨大なものです。しかもその巨大な米ソの核兵器は、これがもし全部使われたということになると大体700億人ぐらいの人類を破壊することのできるという莫大な破壊力であります。地球の人口はいまや36億ですけれども、その何百倍かの700億もの人間が殺される、破壊することのできるという核爆弾が現在米ソ両国には存在するということもこれまたまぎれもない事実です。

こういう事実を次々考えていくと、われわれの置かれている地球というものがまさに Spaceship Earth であり、まさに運命共同体の場であり、われわれが忠誠を誓わなければならない対象というものが、もはや1民族だとか1国家だとか、あるいは1体制とかというものではない。それはもはや地球になってきているということが実にはっきりとわかるわけです。しかしながらそれはいっても、現実のわれわれの機構や意識、組織、考え方というものはまだまだそういう現実にふさわしくない国家だとか民族だとか何だとかというようなところにとらわれている。なかなか地球防衛、わが地球を守っていくという意識にいかないという gap が現実に存在をする。その gap をどうやって埋めていくかということが私にとっては実は非常に大きな個人的な問題でもあるわけで、その gap をどうやって埋めていくかということの役割りの中に英語教育というものを位置づけることができるのではないかということで私自身は暗中模索をしているわけです。

なぜ英語教育というものをそういうような問題の中でとらえようとしているかというと、われわれがいま教え

なくてはならない子どもたち、小学校の生徒であれ、中学校の生徒であれ高校の生徒であれ、あるいは大学の学生であれ、われわれがいま教えている、あるいは教育をしている若い子どもたち、われわれ教えている人間たちよりもその生涯のより多くの時間をより小さくなりつつある地球の中で過ごしていくかなければならないからです。つまりわれわれの方は先におさらばをするわけですから、われわれの肉体的な死を乗りこえて、そのあと生き続けていかなければならぬいま、われわれが教えている子どもたちが、どういう世界の中で、どういう地球の中で彼らのより多くの人生を過ごすことになるかといえば、ますます空間が圧縮され、ますます距離が圧殺され、ますます地球人類の一体感というものがいやが応でも強調されなければならないような世界においてです。もしそうであるとするならば、彼らがより多くの人生の時間を過ごさなければならぬいま時代にふさわしいものの考え方、ものの発想、あるいは感じ方、orientation というようなものをできるだけ授けておいてやることが、われわれ教育者としての責任ではないかという気がするからです。

その教育の中で外国語としての英語教育が果たす役割りは非常に大きい。英語教育こそがまさにそういう意味での、彼らが多くの時間を過ごすであろう時代にふさわしい時代の価値観を植えつける上に何か大きな役割りを果たし得る場ではないか、こういうふうに考える者であります。しかるが故に私は英語教育というものを非常に重要視するわけですし、また英語教育というものが単なる技術的な問題としてのみとらえられないことを私としては期待をしたい、こう考えるものであります。

ではそれを具体的に一体どうすればいいのかという問題が当然そこに出てくるわけですが、私のように人類学などをやった人間からすると、こういうことがいえるわけです。さっき申し上げたように地球の上には36億の人間が住んでいる。この36億の人間は同じ生物としての種 (species) に属するのですが、その意味においては全く同じ生物学的仲間であるわけですけれども、人類学なんぞをやっていてつくづく感じることは、地球の上に住んでいる人間がいかに違うかということと同時に、いかに同じであるかということです。いわばきわめて ambivalent な立場に置かれやすいということです。

それはどういうことかというと、たとえば比喩的な言い方をするならば、地球の上にトマトを食う民族とトマトを食ってはいけないという民族とがあります。トマトというのはかなりいまでは地球上では広く伝播したくだものないしは野菜ですが、このトマトを食わない人たち

にかりにトマトを食わせると、現にからだの調子が悪くなったりして、トマトはあたかも毒であるかのように機能するわけです。したがってこのトマトを食うか食わないかという側面から人間を見てみると、人間とはいから違ったものであるか、同じ *Homo Sapiens* といつてもどれほど違ったものであるかということを非常に強く感じます。ところがひるがえって、一体地球の上に石炭を食って、鉄鋼石を食って生きている人間がいるだろうかということを考えると、世界広しといえども、36億の人類の中に鉄鋼石や石炭を食って生きている人間は1人もいません。そういうことを考えると、これはもちろん figurative な言い方ですけれども、人間というのはまさに同じなんだな。つまり同じ1つの共通の土俵のわくの中で生活をしている仲間なんだなということを感じざるを得ないわけです。人類学をやっている男はいつもそういう ambivalence に悩まされるわけですが、いかに入間が違うかということ、しかし入間はいかに同じであるか、ということのいわば行きつ戻りつのようなものを絶えず意識の中で経験させられているという状況です。

もう1つ極端な例を1つだけ申し上げると、たとえばわれわれ日本人が、目の前に猫の死骸をぱっと置かれたとします。この猫は死んでから10日になる。英語的な言い方をすれば It has been dead for ten days. こういうことになるわけですが、うじがわいてます。悪臭ふんぶんであります。もうからだはすっかりくずれてしまって、とにかく見るにしのびないような猫の死骸であるとします。そういう猫の死骸をひょっと目の前に置かれた場合にわれわれは一体いかなる反応をそれに対して示すであろうかということになると、おそらくは共通の反応として、「うっ」という嘔吐を催すという反応をするでしょう。われわれにはそういう場合に嘔吐という反応を示すことは、あたかも人間性の一部分であり、人間としての本能の一部分であり、人間であれば必ずそういう場合に同じ反応をするんだというふうに思いがちです。ところがどっこいそうはいかない。世界の36億の人間の中には、いま申し上げたと全く同じような状況に置かれた場合に嘔吐を催さない人たちがたくさんいるわけです。嘔吐どころかわれわれには想像もつかないような反応をする人間もいる。たとえばニューギニアにアラベッシュ族というのがおります。非常に小さな group でしかないけれども、この人たちはいま申し上げたような悪臭ふんぶんで、しかもうじがわいているという猫の死骸をひょっと彼らの目の前に示すと、嘔吐という反応をしない。どういう反応をするかというと、びろうな話です

けれども、脱ぶんをします。思わず知らず脱糞をするわけです。われわれにとって脱糞という反応は考えられない反応で、嘔吐という反応こそが人間としての当然の反応であると思いがちである。ところが現にこの地球の上に、明らかに人間の一員であるアラベッシュは嘔吐という反応をしないで脱糞という反応をする。そうするとそんなときに脱糞をするやつは人間ではないという定義をすればそれでもいいんですけども、そんな定義はできっこない。そうするとわれわれにとって一見本能に近いような、あるいは人間性に非常に近いような反応ですらが、実はこれはわれわれのことばでいうと socially に、あるいは culturally に condition された反応であって、決して本来の人間にとて個有の、その意味においては universal な反応ではないんだということがはっきりするわけです。そういうような状況を見ると、われわれ人間というのは何と違っているのだろうと思います。ところがそなはいうものの今度は逆にアラベッシュでも日本人でもやはり生まれて死んでいくという、そのいわゆる当然の process は変わらない。あるいはまたアラベッシュでも日本人でも、人間としての、human beings としての、あるいは *Homo Sapiens* の一員としてのいろいろな共通の要素というか反応を持っている。あるいは極端なことをいえばアラベッシュと日本人との間に子どもをつくることもできる。しかもアラベッシュと日本人との間に生まれた子どもは決して1代雜種ではなくして、その後も生殖能力を持った子どもを生むことができる。ライオンとトラをかけ合わせるとライガーとかあるいはタイオンというものが生まれます。しかしこれは一代雜種であって、それ自体は生殖能力を持たない。しかしアラベッシュと日本人の場合は一代雜種ではない。子どもをつくることができる。こう考えると日本人とアラベッシュは嘔吐をするか脱糞をするかというところでは非常に違っているけれども、しかし同じ人間の、生物の種に属するのだということだけははっきりしてくる。あるいはアラベッシュのことばをわれわれは勉強することができる。勉強すればアラベッシュのことばを身につけることができる。なぜ身につけることができるかといえばアラベッシュと日本人との間に、人間であるが故のいわば elementary な原質理念というか、同じような思考というか共通の場がそこに存在するからこそわれわれがアラベッシュのことばを習うことができ、アラベッシュが日本語を習うことができるということにもなるわけです。

そういうようなことを考えると、人間がずいぶん違うものだなということと、人間がいかにも同じなんだなという、similarities and differences の中にわれわれ人間

というものを何とかしてとらえていかなければならぬというふうに思うわけですが、そういうとらえ方の中から出てくるのはどういう考え方かといえば、やはり人間というものが同じ生物の種として持っている similarities と、そして人間というものがこの地球人類の世界の一員としていまや共通の運命を共有してゐるんだ、環境破壊の aggravation といい、あるいは核戦争の可能性といい、あるいは shrinkage of space といい、あるいは annihilation of distance といい、そういういろいろなわれわれをとりまく状況というものが、まさに地球宇宙船時代にふさわしいわれわれの一体感を強要するような方向に向かっているのだという思いを強くせざるを得ないわけでありまして、そこに一体、そういう教育の中に、そういう意識の伝達の中に英語教育というものを位置づけることができないだろうか。英語教育というものにそれの非常に重要な役割りを、一役買わせることはできないだろうか。またそれをすべきではないのかということを私個人としては非常に強く感ずるものであります。

その意味においては英語教育というものがいたずらに technical になりすぎているのではないか。いたずらにさまつ主義に陥りすぎているのではないかという気がしてならないわけです。どうもその点日本の英語教育界を見ていて、これは大学の先生に大きな責任があると思うのですが、何か非常に technical な、またいってみれば trivial なものへの異常なまでの preoccupation が存在しているように思はれてならないわけです。

たとえば trivialism というものがどういうところにおいて見られるかというと、これは 1 つの例ですけれども、大修館の『英語教育』という雑誌に Question Box というのがあります。私も非常に愛読している欄で、『英語教育』が届けられるとまっ先に読むのは Question Box の欄です。あれを見ているといろいろな語法の問題その他について、精緻きわまりない解説がなされている。たとえばある 1 つの in phrase の中で定冠詞をつけるのが正しいのか、あるいは冠詞をつけてはいけないのかというような問題が何ヵ月にもわたって論争をされているというようなことを見るわけです。私はあれを見てみたいへんに精緻だと思います。とことんまでつっ込んで、その意味ではもののみごとだと思うのです。これは 1 つの例として申し上げると、たとえば go to university という表現がある。ある語法の専門家は go to the university と、the をつけるか no をつけるかしなくてはいけないと、こうおっしゃる。あるもう 1 人の男は、いや go to university もイギリスではいまでは acceptable

な語法なんだということを言う。そうすると第 1 の人は、go to university なんていうのはとんでもない。そんなものは正用法ではないと、こう言う。そうすると 2 番目の男は、いや正用法であり得る。Go to university という実例がこうこうこういう雑誌にこのようにあったと、鬼の首でも取ったような気になってその実例を示す。そうすると第 1 の先生はジェームス・カーカップ氏か誰かの意見を引いて、その語法はよほど下層階級の語法であるに違いないというようなことを言う。下層階級といったって、go to university ということを言った人はイギリスの皇太子 Prince Charles ですからあまり下層階級ということはどうかと思うのですけれども。というようなことで、go to university ということばが the をつけるのかつけないのかというようなことをめぐってああでもないこうでもないと 4 カ月も 5 カ月も議論がかわされる。なぜそんなにその議論についてよく知っているかというと、いま申し上げた第 2 の男というのは私だからであります。ですから私自身も責任があるわけですけれども、ああいう論争にみずからも加わってみると、つくづく思うことは、何と精緻なんだろうということです。よくもそういう語法上の問題について、the がつくとかつかないとかというようなことについてここまで博引旁証、とにかく精緻な議論を展開することができるということでただただ驚き、びっくりし、感心するばかりです。

しかしながらその反面私はまた同時に、一体これでいいのだろうか。こんなことをいつまでも日本の英語教育がかかずらわっていていいのだろうかというある種の疑問のようなものを感ぜざるを得ない。つまりわれわれは一生懸命になって、悪くいえば馬車馬的にそういう精緻さを追っている。それはそれでみごとだとは思うのですけれども、一生懸命になってこういう精緻なものを、小さい穴をわれわれお互いに掘っている。その地盤は一体ゆるんでいないんだろうか。われわれがその精緻さを一生懸命追い求めているときに、そしてもっと大きな、地盤をゆり動かすような大きな問題にあまり関心を払わないでいる間に、肝心の地盤自身が大きくゆらいでいくということは一体ないのだろうか、というふうに私は思はざるを得ないわけです。その意味において私はああいう精緻さというものはある種の misdirected な精緻さであると思うし、ある種の tunnel vision である、馬車馬的発想であるというふうに、自分がその論争に加わっていながら思はざるを得ません、しかもそういう go to university か、あるいは the がつくのかつかないのかというようなことが、日本の、特に英語教育の場において

ては非常に大きな proportion を占めている。非常に大きな ratio を占めておるということに対して、若干私は sense of proportion 平衡の感覚が欠けているのではないかという気がするわけです。Sense of proportion というのはイギリス人が好んで使うことばであって、英国人にとっては平衡の感覚こそが美德であります。世の中に大事なものはたくさんある。しかし一番大事なものは何で、その次に大事なものは何で、その次に大事なものは何であるかという priority、優先順位をうまくつけることが大人の考え方である。成熟した人間の発想なんだというのがイギリス人の sense of proportion ということばの意味です。そういういわば sense of proportion というものが intellectual maturity の 1つの尺度であるとするならば、どうも私は日本の英語教育というものはその意味において sense of proportion を欠いているのではないか。決して私は語法の問題は大事ではないとは申しません。あの精緻さは尊敬するけれども、それに対してわれわれが払わなければならない関心ないしは置かなければならぬ priority が、他のもっと大事な、と私には考えられる問題によりもより多くおかれているとすれば、それは sense of proportion が欠如しているといわざるを得ないし、またその欠如は maturity の欠如ということと相等しいと思うし、したがって論理的には日本の英語教育がまだまだ mature していないという 1つの condemnation というか、断罪のようなものにもなっていかざるを得ないです。

もう 1 つ trivialism というか、あるいは sense of proportion の欠如というものに関連して思うのは、そういう sense of proportion を欠いた、あるいは非常に trivia, さまつなことへの必要以上の preoccupation, 必要以上の obsession というものは実はわれわれの目標としているたとえば英語の運用能力であるとか、あるいは英語の理解力とかをかえって妨げることになると私は思うからです。つまりあの種の trivialism, 語法に対する重箱の底をつつくような approach というものは、それ自体は非常にけっこうなことだと思うし、またそれによってわれわれの英語に対する sensitivity が増大していくという面ももちろんあるわけですから、あんなものは役に立たないなんてことを申し上げるつもりは毛頭ありません。しかしながらああいう preoccupation や obsession をもって実際の英語の運用能力が増大するかということになると、私はむしろ低下する。むしろあれは self-defeating な orientation であると思うわけです。つまりわれわれの言語の運用能力というものはああいう inhibition のようなもの、ある種の非常な病的な

までの潔癖さのようなもの、あるいは complex のようなものがあるという場合には、むしろそれは退化につながりこそすれ進歩前進にはつながらないと思うからです。したがって英語の運用能力を身につけるために、あるいはより正確な運用能力を身につけるためにあそこまで obsession をもつということになると、結局それは self-defeating にならざるを得ない。なぜかといえば、そのより確実な、より精緻な運用能力を身につけることを助けるよりは、むしろそれを妨げる方向で機能するからです。その意味において私はどうも英語教育という技術的なわくの中だけで考えても、あの種の obsession, あの種の trivialism というのは、言語修得という面からもマイナスであると思うし、ましてや先ほど来私が若干申し上げた、やはりより大きな視点をわれわれ英語教育の関係者が持つべきではないか。単なる技術論に埋没していくいいのか。そういう時代は急速にもはや去りつつあるのではないか。われわれの足もと自体がだいぶゆらいできたのではないか。足もと自体がゆらいできたことに目をつぶって技術論に終始するということは、これは事態を明確に見ていないか、それとも事態を明確に見ている場合にはある種の韜晦あるいは現実からのエスケープということになるのではないか。

質問) カセットとかテレビの番組の英語はよくわかるのですが、FEN の放送とか、映画などの英語はよくわからない。学習用の英語と自然な英語との間にかなり開きがあるように思うのですが、自然な英語を聞き取る能力をつける方法についてお伺いしたいのですが。

國弘) まず最初に FEN の問題について、これはおわかりにならないのが当然であるということで、率直にいって私のことばでいえばしりをまくる、最近の学生諸君のことばでいえば居直っていただきたい、こう思うわけです。あれが完全にわかる日本人がいるはずがありません。わからない理由は沢山あります。もちろんわからなさ加減というものにも若干の程度の差があるかもしれません。しかし、わからないということの 1 つの大きな理由は、特に落語みたいなものとおしゃいましたけれども、これは現在アメリカにおいて、たとえばどういう流行行歌が歌われているのか、CM はどういうのが流行しているのか、いつどこで何という政治家がどういう発言をして、それが問題になっているのか、アメリカ人のいま意識している問題が那辺にあるのか、そういうようなきわめてカレントなアメリカの状況というか実情に触れていない限り、あの FEN が全部わかるということは当然あり得ないことです。したがって FEN なんてものはわ

かるはずがない。そこに一種の安心立命みたいなものを見しろ求めるべきだと考えるわけです。

FEN の問題はさておくとして、聞き取り能力を涵養するために何をすればいいかということについては、まず最初に申し上げたいのは、聞き取りというのはこれが実はわれわれにとって最もめんどくさいものの一つであるという点です。『英語の話しかた』の中にも触れておりましたけれども、何かある種の限界状況的なものに置かれた場合には聞き取るということが非常にむずかしい。たとえば私は飛行機の運転を習ったのですけれども、これを習っているときは、一種の限界状況です。地上にいないのですから、そういう限界状況のもとではなかなか伝声管を伝わってコントロールタワーから聞こえてくる英語がよく聞き取れない。あるいは炭坑にもぐってロッコに乗ると two way のラジオがあるわけですが、上と下でガーガーいっている。これはある種の限界状況ですね、地下にもぐっているという。そこでやりとりが行なわれている。なかなか聞き取れない。残念ながらおそらく 5 割ぐらいしか聞き取れないでしょう。あるいはアボロだってそうです。37万キロの彼方から聞こえてくる声ですから、これはあの世の声です。この世の声ではない。機械的に増幅されてくる。英語は非常に聞き取りにくい。私なんかも未だにやっぱりダメだなと思います。絶えずそう思います。

それからそんな限界状況というほど大げさなことでもなくとも、われわれがよく日常的に経験することですが、たとえば電車なんかにすわって半分うとうとしている場合があります。そこで 2, 3 人の日本人の学生がワイワイいってしゃべっている。こっちは半分うとうとしても聞くともなしに聞こえます。何をしゃべっているかわかるわけです。ところが外国語の場合は聞くともなしに聞こえてくるということはまずない。つまり全身これ耳にして、be all ears という英語の idiom がありますが You have to be all ears. でなければ、つまり意識して聞こうと思わなければ聞こえてこないのが外国語である。ですから聞くともなしに聞こえてくるのが母国語であり、意識的に、積極的に聞こうとしなければ聞こえてこないのが外国語だという区別もできるかもしれません。

したがって私は聞き取りというものが非常に困難なものであるということをまず感じるわけです。では一体、それを承知の上で少しでも聞き取り能力を増そうという場合に何をしたらいいかというと、私はいくつか具体的な方法がそれにあると思うのです。

1つはやはり何といっても音声上の中に見られる集約

法的な運動法則みたいなものをまず知識として身につけることだと思うのです。これがまず一番大事なことだと思います。日本の英語教育にも難点があるとするならば、何か英語ならば英語というものの、ないしは英語の 1 つ 1 つのことばというものをあまりにも static な、つまり静態的なとらえ方をしそぎるのではないか。あるいは物理的なとらえ方をしそぎているのではないかと思うわけです。ところが実際の音声英語においては、いまさら申し上げるまでもないことですが、非常に化学的な、chemical な、あるいは bio-chemical といつてもいいような変化がおきるわけです。これは contraction であったり、assimilation であったり、あるいは reduction であったりするわけですが、音声英語においてはそういう化学的な変化がおきてくる。この変化には一定の法則があります、その法則というのはもちろん演繹的な法則ではなくして帰納的な法則です。実際にこうなるということを帰納的に実際の変化の中から抽出してきてこれを法則化することであって、アブリオリなものではなくて、帰納的な法則です。そういう法則がある。それを私は集約法ということばで『英語の話しかた』の中では呼んだわけです。まずその集約法を徹底的に身につけること、知識として徹底的に頭の中に入れることが聞き取り能力涵養のまず 1 歩であると思います。

第 2 は、さればといって頭の中で知識として集約法を身につけているだけでは十分ではないわけですから、これをやはり徹底的に使う必要がある。実際にそれを実行してみる必要がある。それは只管朗読というか、中学 3 年生までの reader の徹底的な音読の際にその集約法の規則を適用してご自分で声を出して読んでいただきたいということになります。この只管朗読の価値については私は若干理屈の上の有効性の説明をすることができるけれども、それはいましばらくおくとして、とにかく只管朗読の際に徹底的に音声法則、つまり化学変化の法則というものを踏まえた上で声を出して読んでいただきたい、これが第 2 点です。

第 3 点に、今度はなまの材料の使い方というものが問題になるし、FEN なんかが問題になってくるわけです。一方において音声法則的なものを身につけるということで集約法に重点をおいてご自身を訓練していただかれたわら、私は一日にたとえば 15 分くらいはできたらああいうなまの英語に接触をしていただきたい。こう思うわけですが、ただ、そのことはだれでも言うでしょうが、これから私が申し上げることが実はある種の秘伝であるというふうにお考えいただきたい。つまり巻物でいえばこここそが秘伝であるというところをこれから申し

上げようと思うのです。

それは何かというと、FEN みたいななまのものに接しられる場合に、理解しようと思わないということです。これが秘伝です。つまりわからうと思いなさなんということです。わからうと思ったってまず第1にわかりっこないという非常に単純な理屈がそこにあります。ではどういうふうにあれを使うんだということになれば、私はバックグラウンド・ミュージックとしてお使い下さいということを申し上げたいわけです。ということはどういうことかというと、非常に単純にいえば、FEN の英語放送の流れに身をゆだねるということです。寄っかかって身をゆだねるということです。わからうと思わないことです。インテレクチャルな理解を求めるといふことです。これは求めるか求めないかで効果が違ってくるのです。神がかったことを申し上げるようでたいへんに恐縮ですけれども、神がかっていないんです。現実の体験から申し上げているのです。わからうと思わないところがミソなのです。なぜミソかというと理屈が2つあります。

1つは、これは非常にわかり切ったことなのですけれども、FEN 放送なんぞをわからうと思って聞くと、実際はわからない。3日坊主に終わってしまうんです。実際、なかなかわからないものを10日も3カ月も毎日聞いてやろうとは思えないんです。人間のさがというのはそういうふうに弱くできている。実際3日坊主で終わるわけです。少なくとも学生の反応を見ている限りでは大体3日坊主で終わるわけです。3日聞いたけれどもわからないからいやんなっちゃった。やめた。こうなるわけです。なぜ3日でやめるか。わからうと思ったからです。非常に単純な言い方をするとあんなものはわかりっこないんだ。わかったらどうかしてるんだ、ということこれまで居直って、その居直りの精神で、しかしバックグラウンド・ミュージックとしておれは聞いてやろうということに徹すれば3日が1週間に伸び、1週間が10日に伸び、10日が3カ月に伸びるということは大いに可能です。3日坊主でわからうとしてやめるのと、わかりっこないんだと決心をつけた上で1週間を10日に伸ばし、10日を3カ月に伸ばすとどちらが効果が大きいか。当然後者の方が効果が大きいということがます第1にいえます。これが第1点。

第2の理屈をあえて申し上げれば、これは決して屁理屈ではないと思うのですが、われわれが英語を理解して聞き取れないのはなぜであるかというと、個々の単語とか個々のアクセントの位置とか、抑揚がカスケード型だとか何だとか、それがわからないから聞き取れないので

はないのです。われわれがわからないのはそんなものがわからないからではないのです。外国語がわれわれにとって一番聞き取りにくいのは、全体の流れとしてとらえることができない。全体の1つのリズムとして、全体の流れとしてこれを把握することができれば、たとえ1つ1つの単語や、1つ1つの抑揚や、1つ1つの何とかが多少弱くても全体としてとらえられるわけです。それはそうでしょう。われわれ母国語で話を聞いているときに、その人の1つ1つの単語を全部理解して、全部聞き取って聞いていますか。そうではない。もちろんほとんどわかるわけですけれども、全体の流れとして、あるいはもう少しこまかくいえば語群としてとらえて、それでわかった気になり、また現実に理解できているわけです。われわれの外国語の聞き取り能力で一番問題になるのは、全体の流れとしてとらえることができにくいという点なのです。その意味において私はむしろああいう FEN 放送みたいに非常にわかりにくいもの、しかしそれはそれなりの1つのリズム感の上に乗っかって、英語の音声的な、非常に大ざっぱではあるけれども、大きな流れの上に乗っかっているようなものは、これをB.G.M.としてお使いになる方がはるかに効果が大きいというふうに申し上げるわけです。現にB.G.M.としてああいうものをたとえば3カ月なら3カ月お聞きになる。もちろんその間、英語の勉強を片方においてはいわゆるミクロの立場からお続けになっていらっしゃるわけですから、そうしながら他方においては非常に大ざっぱなとらえ方をあいうものはする。マクロ的にとらえるといつてもいいでしょう。非常に大ざっぱに流れとしてだけとらえる。そしてその流れを知的な理解ではなくて、むしろ皮膚感覚的なものとして動的に体でとらえていく。静的なものと動的なものとを平行させる。木だけではなくて森全体を規界のなかに収めとろうと努める。しかも、カセットやテープ教材のように、蒸留水的な、模範朗読的な、規範的なものだけにとらわれずに、FEN や映画のような生の、不純物を含むものとの2本立ていく。この2つが両々相まったときに聞き取り能力はかなり長足の進歩を遂げるであろうと思うわけです。

質問) 英語の教師というのは視野が狭くて、広い識見に欠けている面があるということは感じます。私は高校の教師ですが、英語教育畠出身で管理職になる人は、他の教科でなる人よりもはるかに少ないという事実があります。それから、教員組合の役員にしても英語出身の人は比較的少ない。その理由のひとつとして、性格的におとなしいこともありますが、学生時代に英文学を専攻した人が圧倒的に多く、その結果として積極力とか

行動力に欠ける面が非常に多いのではないか。このことは、大学の英文科の在り方にも問題があるわけですが、大学の教職課程に社会科学的な視野を広げるような教科をもっと多く取り入れるべきだと思うのですが....

國弘) 日本の場合、英語の先生方のほとんど大部分がいわゆる英文科出身でいらっしゃるということはある意味では当然だと思います。ただ外国において、どういう訓練を受けた人が、アメリカやイギリスでその当該外国语の先生をやっているかというと、日本ほどに文学畠出身の人が多いとはいえないという意味では、若干日本の場合は特殊な、つまり文学畠のご出身の方がが多いという気はします。それから文学云々については、私はしろうとですから何も申し上げてはいけないわけですが、外国语の運用能力ということからいうと、やはり何か知的なやじ馬精神とでもいいくべきものがあって、いろいろな問題に興味が向かっていく、そういう orientation を持っていることが実は外国语の運用能力を一番身につけてくれることになるんだと私は感じる者です。

それについてはいくつかの実例をあげることもできますが、たとえばこれは英語の先生方ではありませんが、実業人のための intensive training course の場合ここでの受講生がいついかなるときに、実際の英語の表現能力や理解能力がつくかを見ますと、英語自体についてああだこうだ、RとLとの発音がどうちがうとか、これが何とかパターンだということを言っているときではないのですね。むしろ彼らにとって一番の問題意識になっているような点、つまり知的興味のある分野に関して、相手の外国人とああでもない、こうでもないというやりとりをかわしているとき、目に見えて力がついているわけです。ですから、内なる知的関心に支えられ、その関心が原動力になって自己表現を行なうところに実は外国语の修得能力が一番身につく契機があるのでないかと思うわけです。そこに成人に対する外国语教育のむつかしさ——たとえば教材の作製など——もあれば、チャレンジもあると思うのです。そのことばにおける表現能力が低いからという理由で、単にチーチーバッパじゃ、倦きがくるだけでなく、実はそのことばの運用能力もつかない。厄介な問題ですが、これは一考の価値があると思います。

それから強いて文学云々についていわせていただくなれば、私は文学の scholarship には2つあるのではないかと思うのです。1つは extrinsic な scholarship と、いま1つは intrinsic な scholarship です。実はこれはイエール大学のウェレックという有名な文芸評論家が言

っていることばでもあるのですが、この intrinsic scholarship と extrinsic scholarship というのはどういうことかというと、前者はいわゆる文学作品についての知識学問、文学学、あるいは文芸学といつてもいいかも知れない。それに対して後者は人間に対する興味がたまたまある特定の作家なり作品にむけられた場合だと思うのです。つまり人間存在の種々相がおもしろくて仕がないというのがほんとうに文学の好きな人の姿勢であって、文学学とその意味での文学とは違うと思うのです。文学学者と文学者というのは違うのではないかと思うのです。その場合文学学者は別として、ほんとうに人間の営みそのものがおもしろい。これが知的にやじ馬精神をかきたてるというような意味での文学に興味のある方であれば、当然人間の営みとしての他の分野にも興味、関心を持つてしかるべきではないかという気がします。つまり1616年にシェークスピアが死んだということを知ること自体が文学なのか、それとももう少し人間の生の営みそのものに対してなまなましい関心を絶えず持つことが文学に志すべき者のるべき姿なのか、私はしろうとですから何にも申し上げられませんけれども、どうも日本のいわゆる文学というものは、特に英文科なんかの場合に強く感ずるわけですが、extrinsic scholarship=文学であるというふうに考えておられるところがあるのではないか。だからこそシェークスピアというと興味の対象であっても、もう少しその原点である人間活動の斬れば血の出るような側面に対してあまり興味がないという状況があるのではないかと思う。たとえば人間の演ずるドラマとしての政治への無関心ですね。しかも政治というのは、われわれの生活、人間としての生き方に大きな影響を与えるのですね。にもかかわらず、平気で無関心でおれてしまふ自分は文学に興味がある、というのは一寸私にはわからないのです。イギリス文学をこの意味での政治文学として洗いなおすこともできるんじゃないかもしれませんか。これはまったくしろうとの暴言でしょうが、そんな気がします。

質問) 私は埼玉県の高校に勤めているのですが、近くにジョンソン基地があり、アメリカ人に会う機会が多いのですが、最近あるアメリカ人につぎのような質問をされました。「日本人は英語教育にあまりにもむだ使いをしているのではないか。時間にしてもお金にしても。たとえば、大学に入る場合、数学とか理科とかにいくら秀いてても、たまたま英語ができないと合格できない。大学入試で能力のある生徒の芽をつんでしまうことになるのではないか」と。この点について先生のご意見をお聞

國弘) 私も全く同感です。このことに関しては「英語かせいただきたいのですが。

教育評論』に永井道雄さんが書かれたことがあります、私も同じ号でアメリカを例にとってかなり長いものを書いたことがあります。日本の場合、能力の判定の基準があまりにも一律的だという気がしてならないのです。大学や学部によって難易の差は確かにあります。しかし入学試験というものを考えてみた場合に、あまりにも単純な、しかもたった1つの能力判定の基準が使われている。そうするとたまたまその1つの基準で優秀とみなされた人間は救われるけれども、その能力判定の基準では優秀ではないという場合には、彼は永久に救済を受けることがない。しかも日本のように学歴がほとんど決定的にその人の生涯を左右するような社会においては、わずか17か18の若い子どもたちが、たまたまその1つの基準に合った能力をある時点において示さなかったというだけで、永久にパニッシュされる。こんなばかな教育はないと思います。

アメリカの大学入学の選考の制度は単純に申し上げるところのことなのです。たとえばA, B, C, Dという大学がある。アメリカには大体小さな大学をめざると1,800に近い大学があるのですが、たとえばA大学が1年間からに500人をとるとします。そうすると同じような入学試験を課して上から点数順にとっていくというような、一律的な能力の判断の基準で選ぶのではなくて、複数の違った判断基準で500人を選ぶわけです。たとえば1つの基準は、その子どもが先天的に持っているであろう能検的な、あるいは心理テストとか、そういう式の、いわゆる先天的な能力をしらべて、それによってたとえば200人はとる。2番目の判断の基準は、これはいわゆるアチーブメントというか、学術成績みたいなもので、次の200人はとる。ただしその場合にも、たとえば何か1つの分野において非常にすぐれている。たとえば数学がものすごくすぐれている。しかし歴史とか社会は全然興味も何にもないというような非常にへんぱな能力を持った者をたとえば100人とする。今度は同じ学術でも、ちょうど日本の中立大学のように何でもかんでも、8科目とか12科目というような何でもかんでもまんべんなくやれるという、その意味において個性のない何でも屋みたいな人間をとる。それから3番目は、あまり学校の勉強とは関係ないけれども、たとえば高等学校の中で、部活動をやるとか何とかで、リーダーシップを持っている人間、運動部で非常なリーダーシップを発揮した人間をたとえば100人なら100人とする。こういういわゆる複数的な選択を行なうのです。

ここで問題になるのはこういう system 自体ではなくて、その背後にあるものの考え方です。つまり個人の能力というものはそうたやすく一律的に判断できないんだという philosophy です。特に17とか18という子どもたちの場合には、人間だれでもそうで、遅咲きもいるし、早熟な子供もいる。人間の能力というものは時間的にも開花の時期が違うし、またその能力だっていろいろ違った現われ方をするわけです。そういういろいろと違った時期及び形で現われる能力をできるだけ全部吸収しよう、そういうものに救済の道を講じようというのがアメリカの発想です。A大学はそれをやる。B大学は全然違ったやり方でやる。あるいはいま言ったようなやり方をとっても、その人数の割合を変えるとか、C大学はC大学で全然違った基準で子どもを集めるとか、そういう能力判定の多様性とがアメリカの学校にはあると思うのです。それが日本の学校にはあまりにもなさぎるのではないか。つまり一律の学術試験という共通の尺度で全てを割ってしまう。しかも国立大学などの場合にはまんべん型でしか受からないようになっています。考えようによっては18にも19にもなって、8科目もの異なる勉強に耐え得るというのはある意味では能力のない証拠です。つまり非常に受動的なのです。ほんとうに主体的な能力なり意欲があれば、何か自分でこれをやりたいというものがその年ごろまでには出てきてもおかしくないです。何でも唯々諾々として言われたううりにやる。これもやる、あれもやる、それだって能力です。それは絶対に能力だと思います。しかしそれだけが唯一無二の能力の判定の基準であるというのはおかしい。しかも現代のこういう高度に変化していく社会では、いろいろな違った種類の能力が違った mix で求められます。そういうときにある1つの狭い基準に入っている者だけが救われて、あとは救われないというのは社会にとって大きなロスであるばかりか、もっと大事なことは、人間の能力に対する認識の浅さの現われだし、子どもたちの持っている potential な能力がどういう形で伸びていくかもわからない若い段階で、芽をつみ取ってしまうということにもなりかねません。それはその子供にとって親切なことだとは思いません。非常に非教育的だと思う。日本の大学の入学試験のこういうやり方は、人間の能力の multifarious な可能性、多面的な現われ方をあまりにも無視しきっているという気がします。国立大学は前からこれだったんです。特に東京大学法学院などところは、私は外務省に2年いて東京大学法学院出身者を沢山見てきた。彼らがいかなる意味において優秀である

(p. 31 へづく)

# SOME THOUGHTS AND RESEARCH ON VOCABULARY TEACHING

Clifford V. Harrington

"Should we teach vocabulary?" My university professor asked this mid-way through a discussion of the influence of the structural linguists on the teaching of English as a second language.

My first inclination was to say, "No. At least not in the beginning phases of a student's training and then only sparingly later on." During my informal training in the teaching of English as a second language, I had been told two things, (1) that vocabulary should be extremely limited in the early stages of teaching and (2) that students would manage to pick up vocabulary by themselves, especially through their reading. Time would better be spent on drilling, I was advised. The arguments had been so persuasive that I believed them without question.

As my experience grew, however, I began to have grave doubts about the validity of both pronouncements. So instead of responding to my professor's question in the negative, I answered, "Yes."

Immediately one of my fellow classmates challenged me and asked me to give my reasons for saying that vocabulary should be taught. Frankly I had only one. My Japanese students had always seemed eager to learn new words almost from their first day in class and I thought it part of my function as a teacher to comply with their wishes to a certain extent.

Persons with a scientific bent would have said that my conclusion was really based on "casual observation," a rather embarrassing, but admittedly correct, label. After eight years of teaching I had no substantial evidence—no statistics, no test results, nothing to indicate that the active teaching of vocabulary even from the early stages of training was better than not teaching it. I just had

my assumption.

Fortunately, a short while later I was given the opportunity to search through the literature on the subject and try to find an answer.

What justifications were there for the active teaching of vocabulary? When should such teaching begin? Were there statistics or experimental evidence to prove the value of such work? How should words be taught? Which words should be taught? These were questions I kept in mind as I conducted my research. The answers that I found surprised me.

## The Justifications for Teaching Vocabulary

Petty, et al. in a report on an extensive survey of vocabulary teaching in American schools point out that:

the importance of vocabulary is daily demonstrated in schools and out. In the classroom, the achieving students possess the most adequate vocabularies. Because of the verbal nature of most classroom activities, knowledge of words and ability to use language are essential to success in these activities...These are not simply opinions of the writers of this report; they are truisms noted by even the casual investigator. Certainly, then, doing as much as possible toward development of vocabularies having depth and breadth becomes a natural function of the school and the teacher. (p. 7)

Although these words were written about native speakers of English, I feel they have application to foreign students of English as well.

Petty and his colleagues noted in their report that students can learn words by themselves, but the results would seem to indicate that pupils will gain little meaning from encountering many words in reading unless they are guided in doing so.

(p. 25) Think how much more difficulty non-native readers of the language have.

In conjunction with my research I conducted a modest, informal survey among a group of students in the intermediate and advanced English structure classes at the University of Hawaii's English Language Institute. In my survey, thirty-nine out of fifty-eight students believed that they learned more words from reading than from conversation. These people, of course, were living in an English speaking environment where they had many more opportunities for conversation than in their home countries. Yet, as might be expected many believed (probably correctly) that they acquired more words from the printed page.

In contrast to the suggestion made by Petty and his colleagues that vocabulary be actively taught to native speakers, Fries had this to say about non-native learners:

In learning a new language...the chief problem is not at first that of learning vocabulary items. It is, first, the mastery of the sound system—to understand the stream of speech, to hear the distinctive sound features and to approximate their production. It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language... There must be sufficient vocabulary to operate the structures and represent the sound system in actual use...A person has 'learned' a foreign language...when, *within a limited vocabulary* (he) has mastered the sound system...and has, second, made the structural devices. . . matters of automatic habit. (p. 3)

Twaddell twenty years later had this to say:

Throughout... (the)...introductory level the focus is on the truly systematic features of language: the pronunciation system, the major grammatical structures as exemplified in word formation, phrase formation, and the basic sentence types. There is general concensus in the profession that during this phase of habit formation the vocabulary is to be *rigorously limited*.\* For vocabulary is the least systematic component of a language, and any increase of the learning burden during the habit forming stage would be an *unwelcome distraction*.

Twaddell is forced to admit, however, that "the limitation on vocabulary leaves our students with the serious deficit of hopelessly inadequate vocabulary resources for any kind of real use of the language they are learning." Yet, he recommends, as did Fries before him, the early "rigorous limitation" mentioned above.

Two and one half months of research failed to turn up any evidence to show that vocabulary should not be actively taught to students of English. No one I studied, including Fries himself, rejects the teaching of vocabulary. Indeed, all favor it. Differences of opinion begin to arise, however, over the selection of words, the timing of teaching and the method of teaching.

Despite the general agreement that vocabulary should be taught, try as I might I could find no convincing evidence to show that the active teaching of vocabulary has produced better students of English, either native or foreign. In fact, in a study made by Crump among American students it was concluded that there was no significant difference between the teaching of vocabulary by a "direct" or by an "incidental" method. Petty, et al. in their report say, "The studies investigated...do not show that a 'direct' method is better than an 'indirect' one." (p. 25) (I interpret "direct" in both reports as meaning an active attempt to teach vocabulary and "incidental" and "indirect" as meaning little or no effort to teach vocabulary.) Petty and his colleagues do note that "...within the limitations of the particular investigative situation, attention to vocabulary development produced gains not achieved when little or no attention was given." (p. 25)

What do students themselves feel about learning vocabulary. In my little survey of university students the question—"In your study of English do you think that you are learning enough new useful words?"—was answered "No" by forty-seven out of sixty. I doubt that this was a criticism of the course, because many of the students were concurrently enrolled in a reading class which emphasized vocabulary development. It must be

\*The italicized in this quotation are my own.

remembered that these students were vitally interested in learning new words because they were in a situation where a better vocabulary was of immediate value.

Finocchiaro (1967) reminds us, "while it is true that the learning of sounds, structures, and function words should take precedence in our teaching, it is nonetheless true that a store of content words of everyday life situations can make practice of the structures much more interesting to the students." (p. 68)

If one has ever studied a language by methods based on strict structuralists' theories, he immediately notices the poverty of exciting words to learn. In my own first exposure to Japanese, I found it was easier for me to learn a key word first. Then I would immediately want to learn a sentence frame in which I could use it. In turn, I would have a desire to try my new-found frame with different vocabulary. In the process I learned some of the co-occurrence restrictions involved in the use of the words.

Hunt makes a very interesting statement about native speakers of English from the transformationalist point of view. He says that when we learn a new word "we unconsciously learn whether it is a noun or a verb, and so we unconsciously learn countless thousands of new sentences in which it can be used." Looking at the problem in this light we cannot expect to teach our students the language, if we do not offer words with the structures.

Contrary to Twaddell's statement that "any increase of the learning burden during the habit forming stage would be an unwelcome distraction," I suggest that an exciting word used to enliven a sentence would be a welcome relief which would enhance the learning process immeasurably. In other words, the students could be encouraged to learn a structure through the medium of a striking word.

I feel also that there is some pedagogical value in giving a student at least a bit of what he wants —new words—to put him in a better frame of mind for the drilling that he might not find so

much to his liking.

Smith makes this comparison concerning a limited vocabulary, "A skeleton without flesh is not a person; a scaffold without walls is not a house; and a structure without a vocabulary is not a language."

He goes on to say, "It might even be argued that a person who knows the words, though not the best order in which to arrange them, will usually succeed better in communicating than a person who knows the word order, but does not know the words." I heartily concur.

"Speaking without communicating, is a tale told by an idiot," Stevick says. "How often do we ask adults to play structural games with toy information." How often, for that matter, do we ask junior and senior high school students to do the same?

Twaddell bemoans the lack of an adequate vocabulary after the initial stages of training. I say let us make at least a modest attempt at vocabulary development from the beginning.

### **What Vocabulary Should Be Taught ?**

Anthony notes that "the teacher who concentrates on vocabulary...first must choose items useful to his students." An admirable suggestion, but this has been one of the great problems of the teacher. What is useful? Word lists have been laboriously compiled, among them the Thorndike and Lorge effort, which attempt to indicate the most used words.

These word lists have been widely criticized. Stevick points out that "the words that show up well (on frequency tables) are precisely those lowest-common-denominator items that are of some interest to everyone, but of intense interest to very few."

Twaddell reminds us that while a lot of attention has been paid to the high frequency words at the beginning of word lists, "there has been very much less attention to the other end of the list, the low frequency words. Yet this low end is vitally significant in any consideration of massive vocabulary expansion."

Adhering closely to word lists, however, may bring about an over-dependence on them, warns Virginia Allen. Finocchiaro (1964) recommends that we should teach what the student needs to say, what can be put into "normal, immediate use..." (p. 18). A big question, especially for the non-native teacher, is "What is normal use?" Thornhaile and Lorge in their word list give *ain't* among the 2,000 most frequent words in English, but say nothing about whether it is typical of standard English. The list also puts *blackboard* after *bunny*. Certainly the student gets *blackboard* in his first week of English study.

Stevick suggests "that we draw our content from what is true and relevant for our own students, and that we do this almost from the beginning."

For university students Rosman shows that the students in one of her classes needed not technical words, but words common to university classes. She says:

In the course of working as advisor to a group of twelve Afghan students at Teachers College, Columbia University, the problem that emerged as the major obstacle in the learning process in every field of study was the difficulty of the students in reading and understanding scholastic vocabulary. (p. 1)

Interestingly enough, technical terms presented less difficulty than might be expected. Anticipated as new vocabulary for both foreign and native students, technical terms are usually fully explained in texts and lectures. The reading problem centered around such words as "abstract," "cultural," "integral," "objective," "significant,"—terms of more scholastic usage. (p. 3)

Rosman also notes the transitory quality of words. She says:

Required reading in American schools, current periodicals, newspapers—the basis for frequency counts on English word lists—are different from what they were in the recent past. (p. 4)

A major problem is whether one is teaching students in their home country or in a country where English is the native language. The student

in the English speaking country is often vitally interested in what is going on around him, but the student in his own country has less interest in specific things in the English speaking country. How much interest is there in American football abroad? The teacher might consider teaching vocabulary which will help the student to converse in English about the world in which he lives.

For the person who is going to travel to an English speaking country the vocabulary and situations in that country should be included in his work, but otherwise, why labor over the minutiae of America or England, for example, when the student may never have the possibility of experiencing this life.

One should also consider whether the student will use a word for conversational or for reading purposes. As far as my student survey is concerned, in answer to the question, "Which is more important in English, learning new words to improve your conversational ability or to improve your reading ability?" twenty-six marked "conversational" and thirty-two, "reading." Had these students been in their home countries, the balance may have been tipped even more heavily toward vocabulary for reading.

West discusses some very important points concerning the words to be learned. He weights the value of the words with the price in time and effort the student must pay to learn them. He says:

The decision whether a word is worth learning is a matter of Price and Value. Making that decision may be thought of as an act of buying—or refusing to buy—in a shop.

We must ask: (1) How much does this word cost (in respect of learning effort)? What is the Price? (2) Do we really need it? What is its Value?

He goes on to point out that *inaction* is easy to learn if the student knows *action*, but it is "seldom used." Learning *lassitude* "costs a lot" but is "worth little." Some words are unsuitable. *Lassitude* is not used in ordinary conversation.

Also must be considered whether the teacher wants the student to have an active or a passive

knowledge of the word and, if active, whether he intends it to be for speaking or writing. West, in his report, is concerned with "learning a word so that it becomes an active part of the speaking and writing vocabulary and knowing when and how to use it correctly."

Frederick, on the other hand, notes that "the distinction between 'recognition' knowledge in vocabulary and 'reproductive' knowledge should be appreciated by both teacher and pupil and discrimination shown in learning."

It is probably safe to state that most teachers who teach vocabulary insist that all words be learned as a part of the active vocabulary. Frederick reminds us that "even in the mother tongue 'active' vocabulary is always thousands of words ahead of the 'passive.'"

My answer to the question posed at the beginning of this section—What vocabulary should be taught?—would be that word lists can be used by the teacher if he employs them with care and uses his own judgement in lieu of proven expert advice. If, as Rosman says, the language is ever changing (and it certainly seems to be) it is often mass media that convey and even cause this change. Perhaps a vocabulary should be chosen in part from the mass media and this selection should include sources of special interest for students with special interests.

Smith tells us:

A primary concern of the English class is the current language, in all its flux and variation and ephemerality. Familiarity with the printed word has to be supplemented with considerable exposure to the mass media of sound and image. Our language is a strand in the texture of our culture. Neither teacher nor student can afford to be out of touch with the context which the language is being used.

Often a teacher is bound to the use of a prescribed textbook, but he certainly can take into account the interests of his students and add words accordingly. This I would say is the duty of the teacher for no textbook writer can anticipate the needs of a particular group of students. The teacher, not the textbook writer, can be as fresh

as tomorrow. The writer is often dated the moment he finishes his manuscript.

### **How Should New Words Be Taught?**

Deighton makes these interesting comments about learning:

No one can be taught against his will to learn. Active participation of the learner is required, and for all but the most docile active participation occurs only when the learner's self-interest is involved. The mechanical application of exercises to the exterior of the learner's sensory nervous system will produce no lasting change in behavior.

What is needed for all learning is interest. A sense of excitement about words, a sense of wonder, and a feeling of pleasure—these are the essential ingredients in vocabulary development. (p. 59)

Petty, et al. after an evaluation of reports of teaching methods for American children say:

The essential feature of those reports, and of many others which might have been included, is that they are based on the premise that students learn more if they are interested in what is being presented... Regardless of the extent of inattention to interest (upon the part of teachers or researchers) in learning of the words, basic understanding of how people learn clearly shows that motivation must not be overlooked. (p. 21)

The same can be said of non-native students of English.

Anthony calls attention to the typical method of teaching as a lack luster sort of practice. The most frequent method, he notes, is to require a sentence from each student using the item in question. "Aside from the monotony which often results from such practice, there is a real danger that the students understanding of the item is incomplete, although the example sentence is right." He recommends that the instructor must "adequately present and explain" the words and then must practice the items until their use becomes automatically attached to the experience which they symbolize. He says that the latter practice

is often neglected.

How many times must a student practice an item? Studies cited by Higa indicate that "repetition has a positive effect on learning, but the optimum number of repetitions and the optimum interval between repetitions are not clearly shown."

Forrei offers an unusual scheme for the optimum interval between recall of words. He mentions that it is arbitrary, however. He suggests that "a reliable measure to apply for the desirable span of time between recalls (is) the square of the time (the number of seconds) lapsed between the first presentation and the first recall." He indicates that it is safe to assume that the average learner has learned a vocabulary item by the tenth recall. This tenth recall, if the first interval was five seconds, would be made 9,765,625 seconds or nearly four months after the first presentation. For all its impracticability, the system is interesting.

Finocchiaro (1967) suggests that vocabulary be practiced in the same way as structures are practiced—"in substitution drills, transformation drills, questions and answers, etc." (p. 69) This still smacks of the monotony that the structuralist approach has engendered. Yet, some students seem to respond to this sort of work, so it should not be rejected out of hand.

Textbooks involving vocabulary building and based on structuralist theories abound. One of these is *Reading and Word Study* (Croft). Deighton, writing one year earlier and therefore not referring to this book specifically, noted that his survey "produced evidence that certain current methods of dealing with roots, prefixes, and suffixes are not only inadequate, but downright misleading." (p. v) Yet, in my experience some students responded to and seemed to benefit from this type of training which the Croft book offers.

Anthony goes so far as to suggest a pattern practice of meaning. He would have the students after much pre-practice be given a sentence such as, "He eats breakfast at seven in the morning," and then after a cue of "In the evening" a student would say, "He eats dinner at seven in the evening." The technique seems reasonable, but only

certain situations lend themselves to such treatment.

Should words be taught in context? The traditional authors offered word lists for memorization out of context. Fries to the contrary said that "we believe in teaching vocabulary always in context," and Finocchiaro (1967) insists that words become meaningful only when studied and considered in context. (p. 29) *Vocabulary in Context* (Franklin, et al.) is an example of a textbook implied by Fries.

Citing experiments on the advisability of teaching words in context, Higa says, "if in any given situation the learning of words *per se* is the only purpose, then contextual learning may not be an effective method. On the other hand, if there is need to review and exercise previously taught words and sentence patterns, it is impractical to separate vocabulary and syntax and the teacher should use the contextual method of teaching new words."

Does context really reveal meaning? Deighton has this to say:

It is agreed that context always determines meaning and occasionally may reveal meaning. But just how much and how often does this revelation occur? The inescapable conclusion after examination of 500,000 words of running text is that context reveals meaning far less often than has been supposed. (p. v)

Deighton goes on to suggest that vocabulary growth through context is a gradual matter. "It is a matter of finding one clue here and another there, of fitting them together, of making tentative judgements and revising them as later experience requires. It is a matter of building meaning into a word over a period of years." (p. 3) Fries said about the native speaker, "our mastery of the 'words' of our language, its lexicon, is a constantly developing mastery." (p. 2)

Writers can be quite contradictory in their theories concerning which method of presentation is better. Finocchiaro (1967) says that whenever possible vocabulary should be centered around one topic. "Words about food should be given in one

lesson; words about clothing in another, etc." (p. 69) Higa, however, says "the present-day textbook writer's practice of introducing semantically closely related words in the same lesson is causing more 'difficulty' than facilitation. Perhaps the textbook writer today is too theme-oriented.... This practice may be corrected in favor of teaching words of little semantic relationship in the same lesson." In fairness to Finocchiaro she does say that "we shouldn't try to teach *all* the vocabulary around a topic" at one time. She recommends a "spiral approach" which works this way:

The first time...we speak of "family," we may present the names of immediate family members—*father, mother, brother, sister*. At the second level, we may add to the family members the words *grandmother, grandfather, uncle, aunt, cousins*. At the third level, perhaps, we may want to teach *mother-in-law, son-in-law, great-aunt, relatives*, etc. (p. 38)

Palmer suggests a technique for teaching vocabulary involving a text and a series of questions. This is a short sample:

"On the morning of May 20, 1927, Charles A. Lindbergh took off from a muddy airfield in New York and headed for Paris."

Questions:

- (1) Who took off for Paris?
- (2) When did Lindbergh take off?
- (3) How did he travel—by boat?
- (4) When a plane takes off, does it rise or fall?  
...
- (7) Was the airfield made of cement or dirt?
- (8) Was the dirt wet or dry?  
..."

Questions 4, 7 and 8 help the students arrive at the meaning of *muddy* and *take off*.

Underwood, et al. and Jakobovits suggest learning words *per se* according to concepts, since as Jakobovits points out words are organized as clusters in the memory. Underwood and his colleagues show that a concept can be learned and then the words such as *cheerful, sunny, carefree, pleasant, gleeful, laughing, happy*, etc. are easier to retain. Just recall the concept and the words

come to mind. Jakobovits suggests exercises in which a concept such as "male" is converted to "female." The words *boy, father, bull, sun* are changed by the students to *girl, mother, cow, moon*. Of course, there may be cultural differences to contend with, but clarification for the students on these matters would be beneficials. Does the student's culture consider the sun masculine and the moon feminine, for example?

One important consideration which always arises is how many words should be taught at one time. Finocchiaro (1967) says that there is no one answer. She recommends that in a lesson for children of ten or eleven, seven or eight can be learned. Secondary students may learn from fifteen to twenty while highly motivated university students may "absorb" thirty or more. (p. 68) Higa states that the optimum number of words which can be learned in one lesson is about five for the average high school student and seven for the average college student and adult. He cites three studies on memory span and points out that the span of one's immediate memory imposes severe limitations on the number of words one can learn at a time without interference.

As has been mentioned earlier, vocabulary learning ought to be made an exciting experience to draw in as many students as possible. As Weinberger says, "New words learned under dramatic or striking circumstances are more likely to be memorized permanently." He suggests word games and contests dealing with homophones as one method to accomplish this end. "Starting from known units, within the high frequency range the learning of less frequent words will be readily induced. For example, *hall, horse, birth, lesson* will lead to the less frequent *haul, hoarse, berth, lessen*." The books by Wallace and Kirtland offer additional suggestions in this field. The latter volume also offers a number of exercises.

Ketcham suggests using advertisements as the basis for vocabulary building. He points out that one of their virtues is the tendency for repetition of words. Advertisements are also very timely and possess a fascination which textbooks often fail to

have.

Allen and Allen have developed an interesting method of presenting new words. In explanation they say:

Traditionally, the teacher or the textbook first gives a student the new English word which he is about to learn, and then explains the meaning of the word. We have observed, however, that when a student focuses his attention on the meaning of a word after seeing and hearing the English word, he tends to concentrate on only the meaning (in his own language) and to pay little further attention to the word which represents the meaning... We tried setting up a series of steps which would first make the students think about a meaning, and which would give the students a reason for wanting to discover an English word that would represent that meaning. Then—and only then—were the students allowed to discover the English word that they needed. In this way, the students' attention was focused on the English word as a word—as the goal of their search, rather than as a means of reaching goal.

These are three of Allen and Allen's examples:

There are many large trees in \_\_\_\_\_.  
Someone who lives near me is my \_\_\_\_\_.  
Chairs, tables, and beds are kinds of \_\_\_\_\_.  
a forest neighbor furniture (p. 105)

Another means of having fun and excitement with words is employing crossword puzzles. Puzzles for children, if they are reprinted to remove childish drawings, are often usable. Two small volumes by W. Allen (1956 and 1970) are designed for adult intermediate students.

Another effort to increase an enthusiasm about words among students is to have them create new words in English for themselves. I have tried this with some success in my classes. Some of the better examples of adjectives are *hijack-minded* pilot, *cockroach-proof* house, *nose-shaped* mountain and *pollution-conscious* Japanese. These were all derived from items in newspaper reading assignments.

I have found that newspaper reading is the most economical way to help improve students' vocabu-

laries. It is surprising the number of timely and lasting words which can be garnered from the news. The students' motivation is high because the words are important and relevant for today.

Twaddell, basing his comments on the premise that students will have to get the meanings of many new words by themselves, notes this about the teaching of vocabulary. "We have to face the fact that our students will not have adequate vocabulary resources until after many many hours of conversation and many hundreds of pages of reading. The resources are scanty; they must be compensated for by skills. Skills can be taught; resources must be acquired."

Twaddell recommends a procedure for students in their reading which he calls "sensible guessing." "Possessors of this skill," he says, "are those who are somehow adjusted to encounter low-frequency (often quite unfamiliar) vocabulary items and to somehow have a meaning for them in the context in which they are encountered."

More important for us teachers, Twaddell says that learners must develop skills to compensate for the scanty resources mentioned above. He adds:

The skills involve freedom from panic at encountering an unfamiliar vocabulary item. Ergo, the teacher must not pounce upon such items; a pouncing teacher produces panic or defensive boredom. The skills involve guessing which is funneled by grammatical possibility and pragmatic probability. The guessing must tolerate vagueness and the chance of misunderstanding. (How many native speakers of English have guesses at "osprey" that are vague as to color and size and shape, and perhaps as to membership in the animal, vegetable, or mineral kingdoms—without any calamitous impairment of their listening and reading ability?) Ergo, a teacher must not institute searching inquiries designed to punish vagueness or even misunderstandings in a learner's buildup of meanings for words... (He should) punish only guesses which are purely random and then practice correctively with guided guessing.

Committing words and their meanings to memory can be a large problem. In my survey I asked

the students to tell me in their own words how they tried to remember vocabulary items. Their answers were varied, and some students employed a combination of several methods or procedures, but their responses fell into a number of general categories. The question was, "When you have discovered a new word in English, what method do you use to remember it?"

Twenty-three students answered the question by saying that they wrote the word down in a notebook or on a card or sheet of paper for later reference. Fifteen said they tried to make use of the word in conversation and/or writing. Thirteen students simply said that they "memorized" or learned a word "by heart." Three students admitted that they translated the word into their own language and another said he associated the English word with one in his own language. Four students stated that they kept looking up the word in a dictionary until they remembered it and four said they simply repeated the word many times. One student claimed he tried to find synonym in English. Another said that he constructed a "funny" sentence with the new word in it. Whether these methods were successful one can only guess.

Dr. Charles Mason of the Department of English as a Second Language at the University of Hawaii suggests a method which he claims to be successful in committing words and their meanings to memory. It involves the writing down of words and meanings. He describes it this way:

Actually, there is nothing terribly scientific about (my method). I would say that it capitalizes on two aspects of learning: asso-

ciation and visual recall. I suggest that whenever a student encounters a word he would like to remember that he put it on a  $3 \times 5$  inch index card, a separate card for words beginning with the same letter of the alphabet (a pack of twenty cards would handle a lot of words).

The first entry on the card is the word printed out; the second entry is the phonetic or dia-critical spelling of the word for easy pronunciation; the third entry is the part of speech function; the fourth entry is a synonym or descriptive phrase for meaning; but the fifth entry is most important: this is a short sentence in which the word is related to some person or definite experience related to the life of the learner. The word should then always be recalled in the sentence in which it is used. Other entries on the card are other forms of the target word, such as the adverbial form, adjectival form, or noun form, etc.

The point is that the sentences must be from the writer's own personal experience. Names of known people who have qualities etc. like the vocabulary items to be learned are best. The phonetic pronunciation can be skipped if the learner is certain that he knows how to say the word.

I suggest that the cards be carried in the shirt pocket or purse and be reviewed whenever the opportunity presents itself. Using a word at least three times in speech or writing is usually insurance for its learning.

**MARTINET** (martinét) Noun. Strict perfectionist.  
*Professor Kasuga is a martinet.*

**MANDATE** (mándeyt) N. or V. A command, or to command.  
*Keiko gave me mandate to quit fooling around with other girls.*  
Mandator (N.) Mandatory (Adj.)

## Conclusion

My search has barely scratched the surface of the vocabulary problem, but it points out that we really know very little about vocabulary teaching, especially to learners of a second or foreign language. In several cases I had to turn to studies made of native speakers of English for information. Too many opinions are based on "casual observation." What is needed is much more controlled, scientific investigation.

After weighing the various opinions and suggestions that I have found in my research, I have concluded that I am going to work at building the vocabularies of my students whether they be beginners or more advanced learners. I recommend that a teacher seriously consider making an effort to do likewise, but he should plan carefully and study the problem thoroughly before attempting to proceed. He should study a variety of techniques and employ them judiciously, because not

all students respond to the same methods of teaching. He should possess an inner conviction that the vocabulary work he is doing is vital and necessary, and he should convey this conviction to his students. If he is successful, his students are sure to benefit.

The teacher through his vocabulary work can open new windows for his students. As Watts points out, "It is not the enlargement of vocabulary itself that is of value, but the enlargement of the mind for new ideas." (p. 58)

I wish to thank Dr. Charles Mason of the Department of English as a Second Language, University of Hawaii, for his guidance in the research that led to this article. I also wish to thank Wilbur Isaacs and Shozaburo Yamamoto of ELEC and Miss Penny Seaver, University of Hawaii student, for their suggestions and criticism. C.V.H.

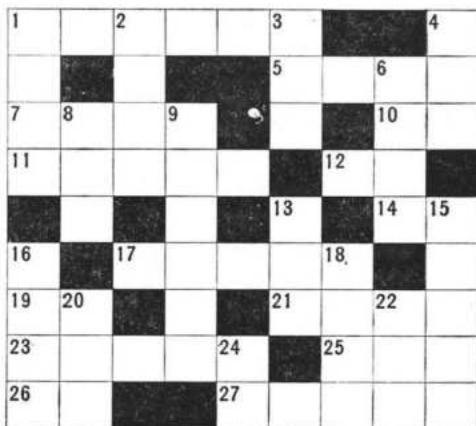
(Instructor, ELEC Institute)

## REFERENCES

- Allen, Virginia. "Preparation of Dialogue and Narrative Material for Students of English as a Foreign Language," in *Teaching English as a Second Language*, Harold B. Allen (ed.), New York: McGraw-Hill Book Co., 1965, pp. 182-9.
- Allen, Virginia and Robert Allen. *Review Exercises for English as a Foreign Language*, New York: Thomas Y. Crowell Co., 1963.
- Allen, Walter P. *Easy Crossword Puzzles*, Washington, D.C.: English Language Services, 1956.
- *More Easy Crossword Puzzles*, Rockville, Maryland: English Language Services, 1970.
- Anthony, Edward. "The Pattern Practice of Meaning," *Language Learning*, Vol. 2, No. 3 (1949), pp. 83-5.
- Croft, Kenneth. *Reading and Word Study*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc., 1960.
- Crump, Betty M. "Relative Merits of Teaching Vocabulary by a Direct and an Incidental Method," (an unpublished doctoral dissertation) *Dissertation Abstracts*, Vol. 26, No. 1, July (1965), pp. 901-2.
- Deighton, Lee C. *Vocabulary Development in the Classroom*, New York: Teachers College Press, 1959.
- Finocchiaro, Mary. *English as a Second Language: From Theory to Practice*, New York: Regents Publishing Co., 1967.
- *Teaching Children Foreign Languages*, New York: McGraw-Hill Book Co., 1964.
- Forrei, Ernest. "Theory and Practice in Language Learning," *Canadian Modern Language Review*, Vol. 24, No. 3 Mar. (1968), pp. 49-50.
- Franklin, Harry B., Herbert G. Meikle and Jeris E. Strain. *Vocabulary in Context*, Ann Arbor: University of Michigan, 1964.
- Frederick, W. H. "Some Thoughts on the Vocabulary Problem," *Babel*, No. 9, Oct. (1958), pp. 12-13.

- Fries, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor; University of Michigan, 1945.
- Higa, Masanori. "The Psycholinguistic Concept of 'Difficulty' and the Teaching of Foreign Language Vocabulary," *Language Learning*, Vol. 15, No. 3-4 (1965), pp. 167-176.
- Hunt, Kellogg W. "How Little Sentences Grow Into Big Ones," in *Readings in Applied Transformational Grammar*, Mark Lester (ed.), New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970, pp. 170-186.
- Jakobovits, Leon A. "Implications of Recent Psycholinguistic Developments for the Teaching of a Second Language," *Language Learning*, Vol. XVIII, No. 1-2, June (1968), pp. 89-109.
- Ketcham, Rodney K. "Studying the Ads," *Modern Language Journal*, Vol. XLV, No. 5 (1961), pp. 211-4.
- Kirtland, Elizabeth. *Write It Right*, New York: Golden Press, 1968.
- Palmer, Adrian. "A Classroom Technique for Teaching Vocabulary," *TESOL Quarterly*, Vol. 2, No. 2, June (1968), pp. 130-33.
- Petty, Walter, et al. *The State of Knowledge About the Teaching of Vocabulary*, Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, 1968.
- Rosman, Esther. *A Pilot Project on Vocabulary Selection for Foreign Students*, New York: Teachers College Columbia University, 1962.
- Smith, Paul. "Teaching Vocabulary," *Modern Language Journal*, Vol. LIII, No. 8 (1969), pp. 331-7.
- Stevick, Earl W. "The Modular Mousetrap," *TESOL Quarterly*, Vol. 1, No. 3 (1967), pp. 3-10.
- Thorndike, Edward and Irving Lorge. *The Teacher's Word Book of 30,000 Words*, New York: Teachers College Columbia University, 1944.
- Twaddell, W. F. "Linguistics and Language Teachers," in *On Teaching English to Speakers of Other Languages: Series II* Papers Read at the TESOL Conference San Diego, California Mar. 12-13, 1965, Carol J. Kreidler (ed.), Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, 1965, pp. 73-79.
- Underwood, Benton J., Willard N. Runquist, and Rudolph W. Schulz. "Response Learning in Paired-Associate Lists as a Function of Intralist Similarity," in *Readings in Verbal Learning*, Donald H. Kausler (ed.), New York: Wiley, 1966, pp. 83-91.
- Wallace, Viola. *Word Wise*, New York: Vantage Press, 1968.
- Watts, A. F. *The Language and Mental Development of Children*, Boston: D. C. Heath & Co., 1947.
- Weinberger, Adalberto. "Exercises with Homophones," *Journal of English as a Second Language*, Vol. 4, No. 1 (1969), pp. 81-85.
- West, M. P. "Vocabulary Selection for Speech and Writing," *English Language Teaching*, Vol. 4, No. 1 (1949), pp. 17-21.
- 
- (p.20 よりつづき)
- るかということが実によくわかった。つまりなんでも万べんなくこなすという点においてきわめて優秀なのです。ところが日本の場合、昔はたとえば早稲田とか慶應とかのいわゆる私立大学は、非常に特殊な能力を持った人間が救済される場でした。たとえば早稲田の文学部などはほんとうに梁山泊みたいなところだったわけですから。そうすると片方じゃまるっきりどうにもならないようなやつだけれども、こっちの方ではたいへんなやつだ、みたいなのが行けたわけです。ところが近ごろの早稲田や慶應の入学試験を見ていると何ですか、あれは。東大の完全な模倣です。東大の亞流でしかない。早稲田、慶應もいまやエピゴーネンです。そのことによって失われる能力、個人の能力ですからね、その子供の一生がきまるんですからね、それで、私にはそれがたえられません。そんなことでみすみすどれほど大きな可能性を潜めているかわからない子どもたちがその能力を発揮する場を与えられないでいるということはしのびないので。それが平気で行なわれている日本の教育的な状況というのは私にはわからない。非常に憤慨します。この問題については感情的なまでに憤慨を感じます。ちょっとご質問とそれたかもわかりませんが。
- (ELC月例研究会講演速記)
- (NHK 中級英語会話講師)

## CROSSWORD PUZZLE



### ACROSS

1. Men who enforce the law
5. A container for flowers
7. Something you can sing
10. Abbreviation for LARGE
11. A large striped jungle cat
12. Abbreviation for the state of Iowa
14. What you write when you want to add something to a letter
17. A synonym for INTELLIGENT
19. Abbreviation for ALTERNATING CURRENT
21. A synonym for WIFE or HUSBAND

23. Past tense of FIND
25. To have the power of sight
26. Abbreviation for EDUCATION
27. Past tense of ASK

### DOWN

1. Antonym of PRESENT
2. Antonym of SHORT
3. Short form of EVENING
4. What your foot and ankle are connected to
6. To hit with the open hand
8. You must put this in a car
9. The language of Germany
13. What your hand is connected to
15. When you drive a car too fast, you \_\_\_\_\_.
16. Antonym of DANGEROUS
18. A bit of work
20. A kind of fish
22. A little pin on which a golf ball is placed
24. Abbreviation for DISTRICT ATTORNEY

*The solution to this puzzle may be found on page 38.*

(p. 8 よりつづく)

実際はお恥ずかしいような英語を使っている日本人はたくさんいますよ。といってぼくがそこまで英語がわかっているわけじゃないけれども、少なくともぼくが見ててさえ恥ずかしいと思うような英語をとくとくとして、そういう人に限ってよくしゃべる。1つの笑い話をつけ加えて申し上げると、ぼくがイギリスにいる時代に、日本の大天使で有名な英語のへたな大使がいた。日本式英語で、イット・イズ・ア・ドッグ。といわんばかりの英語なん

ですが、あるとき官邸にイギリスの知名な人を招いて、いよいよ食堂の用意ができた。“There is nothing, but eat the next room, please.”と言ったという有名な話があった。それでしゃべられると思われちゃ大いに困るわけです。（三菱石油株式会社相談役・E L E C 理事長）

（文責・編集部）

# 日英語の比較

—時制と相について—

OTA, AKIRA  
太田 朗

本稿は、本年1月ハワイ大学で開かれた The Pacific Conference on Contrastive Linguistics and Language Universals で行なった講演の内容を多少削除、修正して日本語で書き直したものである。この有益な会議で発表の機会を与えて下さったハワイ大学関係者に感謝し、また貴重なコメントを賜わった Fillmore など多くの会議参加者に感謝する。また援助、助言をいただいた東京教育大学英文教室の同僚、大学院生、なかんずく梶田優氏に感謝の意を表する。

## 1. はしがき

2言語の比較ということは、色々の目的、観点からなされる。ここでは、日本人に英語を教えるために役立たせるという観点から日英語の比較の問題をとりあげるわけであるが、このように学習者の母国語とこれから学ぼうとする外国語とを比較し、学習者にとっての難点を発見し、それにもとづいて教材やテストを作成したり、教授技術を考えたりするという主張は、Fries, Lado をはじめとするかなり多くの言語学者、外国語教育の専門家たちによってなされ、Center for Applied Linguistics でも英語とドイツ語、英語とフランス語、英語とロシア語、英語とスペイン語、英語とイタリーグの対照比較のシリーズを、各々につき文法と発音と2冊ずつ、計10冊発行している。また現在ユーゴスラビア、ポーランド、ドイツ、フランス、フィリピンなどで、それぞれ英語とセルボ・クロアチア語、英語とポーランド語、英語とドイツ語、英語とフランス語、英語とタガログ語などの組織的比較研究が進行中である。日本でも現在 ELEC の依頼により服部四郎博士を中心とするグループが日英語の比較をとりあげ、その研究成果も既に刊行されはじめている。

このような比較研究というのは、外国語教育のためだけでなく、言語の類型研究 (typology)、二重言語 (bilingualism) の研究、翻訳論などにも必要であり、これら各分野の1つでなされる比較研究はその他の方面でも参考になるような意見を含んでいることが多い。更に比較研究というのは、一般言語理論の研究にとっても欠かせないものであろうと思われる。

それでは、このような比較研究（しばしば対照言語学

—contrastive linguistics— とよばれる）の方法論が確立しているかといえば、決してそうではない。前述の Center for Applied Linguistics が最も入り出しているシリーズにしても色々のモデルの言語理論で、色々の方法で行なっている。それでも音体系の比較は比較的容易で、一番発達している。それにくらべると文法構造の比較は、非常に遅れている。日英語の比較に関していえば、Kleinjans 博士が10年以上も前に出された日英語の名詞修飾構造の比較（大修館「英語教育シリーズ」に含まれている）に匹敵するような組織的な研究がその後見当らないのが現状である。これは比較の基盤になるものが、音体系の場合は音声的性質という比較的とらえ易いもので、一般音声学という学問も大体確立しているのに対し、文法構造の場合には意味というとらえ難いものであり、一般音声学に相当する意味論というものも体をしていないということが大きな理由である。

変形生成文法は、表層構造といわゆる「深層構造」とを区別し、個別言語の違いは主として表層構造にかかる皮相的な問題であり、深層においては共通な点が多いと主張する。そして個別言語の底にある「言語普遍性」 (language universals) の発掘に興味をもっている。言語普遍性を発見し、その内容を豊かにすることは、それ自身興味のある、価値のあることである。同時にそれは、2言語の比較を容易にする。つまりもし深層構造が普遍的なものならば、それは前のパラグラフで述べた比較のための基盤を提供するからである。しかしながら、このような「深層構造」がどれだけ深ければよいのかについて意見の違いがあり、そもそも「深層構造」と「意味構造」とを区別するのが妥当であるか否かについてすら意見の対立がある。私見では結局は、なんらかの種類の意味構造をとり扱わねばならないと思うが、現在進行中のこの対立した議論がどうなるかはっきりは分らない。1つだけ確かなことは、「深層構造」もしくは「意味構造」が抽象的になればなるほど、それと表層構造との対応は複雑になるということである。ともかく、現在の所、自分の問題としている事がさらに適当と思われる抽象段階から出発せざるを得ないであろう。以下で日英語の時制と

相を比較する場合、私は出発点になる文法上のわく組として Chomsky, *Syntactic Structures* (1957) の Aux の記述に似たものをとった。しかし他のわく組をとってもこれから述べるような事がらは、実質上はかわらないであろう。

本稿では問題を直説法の單文にあらわれた定動詞形の比較に限ることにする。2つ以上の文（もしくは節）の時制の相応関係とか、不定動詞形 (non-finite forms) の時制も面白い問題であるが、ここでは省くこととする。更に英語の単純形、完了形、進行形の現在形、過去形と、日本語の単純形、結果形の過去形、非過去形の比較に限ることにする。

上述のような時制と相というのは Kufner (1962, p. 77) が「強制的意味範疇」と称するものに属する。このような文法範疇は、きわめて少數の対立から成っており、従って対立の一つの項 (term) を規定するのに、それ以外の項ではないという否定的規定ができる。たとえば英語の名詞の「数」という文法範疇は単数、複数という項から成り、従って単数はまた [-Plural] という否定的規定ができる。そして話者はこのような対立のどちらかの項を選ぶことを強制される。このような強制的選択をせまる意味範疇について、Kufner は、学習者には、それぞれの正しい音声形式を学ぶよりも、どういう場合に、何故ある特定の選択がなされるかを学ぶ方が難しいといっている。たとえば、完了形は「have + 過去分詞」で、そしてその過去分詞には動詞により色々の形があるということを学ぶよりも、どういう場合に完了形を使うのかの選択の方が難しい問題であるという。以下では、音声形式上の問題ではなく、もっぱら意味の問題をとりあげる。いずれにしても、音声形式は日英両語で比較の基盤となる共通の要素がなく、従って比較しても余り意味がない。

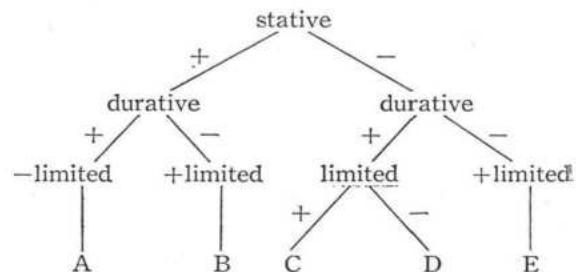
以下 §2 で時制と相の比較に必要な日英両語の動詞の下位分類を試み、§3 で日英両語の時制と相の各々の形の意味を記述し、§4 でその比較を試み、誤りのタイプを予測し、§5 で、その裏付けとなるテストの結果を紹介する。

## 2. 日英語における動詞の下位分類

2.1. 表1は、当面の目的に必要な英語の動詞の下位分類である。

英語の動詞は [+stative] (状態動詞) と [-stative] (非状態動詞) とに分れ、それと交叉して [+durative] (継続) と [-durative] (非継続) とに分れる。[+durative] な動詞は何かその活動を限定する表現 (limita-

表1 E verb subclasses



- A : know, believe, love, resemble, differ, need, seem
- B : recognize, understand, see, happen (to V), result
- C : walk a mile, eat two bowls of rice, write a letter, play a game of chess, read two pages
- D : walk, wait, look at, write novels, push the cart, play tennis, increase, live, rain, fly toward the tree
- E : reach, win the race, catch, die, come to the station, become, say (that S), (the event) happen, arrive, fly to the tree

tion phrases) を伴なうことができる。たとえば walk のような動詞では one mile の如き限定表現を伴い、eat のような動詞では two bowls of rice, read なら two pages の如き限定表現を伴い、[-durative] な動詞はそのような限定表現を伴い得ない。限定表現を伴った [+durative] な動詞は動詞句全体として、多くの重要な点において [-durative] な動詞と同じようふるまうが、多少異なる点もある。そこで上述のような限定表現を伴った動詞句を [+limited] とする。[±limited] というのは、他の性質とダブル点が多く、[-durative] は自動的に [+limited] であり、[+durative, +stative]<sup>1</sup> は自動的に [-limited] である。表1の枝分れ図は、以上のような関係を示し、その下にある A, B, C, D, E はそれらの特徴の組合せから生ずる類を示し、そしてその下に A, B, C, D, E のそれぞれの類に属する動詞(句)のサンプルがあげられている。たとえば know は [+stative, +durative, (従って -limited)] であり、recognize は [+stative, -durative, (従って +limited)] であり、walk a mile は [-stative, +

1) (+durative, +stative) もしくは [+durative] といふ書き方は、この2つの性質を併せもつという意味である。

durative, + limited] である。

このような下位分類は意味に対する直観に根ざしているが、しかしそれだけでなく、次に示すような統語論もしくは意味論上の事実もその支えとなっている。そして意味による直観でははっきりしないような場合（たとえば see は[±durative]のいずれか、fly to the tree と fly toward the tree は [±durative] に関しどう違うかなど）には、統語論上の事実による証拠の方が物をいうことがある。

このような分類をささえる統語論、もしくは意味論上の事実とは次のようなことである。

2.1.1. [+stative] な動詞は通例進行形で用いられないが、[-stative] な動詞は用いられる。このことは周知のことと思われる所以は省略する。

2.1.2. [-stative, +durative] の動詞（表1のC, D）を従える while は、1回かぎりの出来事を示す場合でも、though の意味以外に during the time that の意味をもちうる。他の動詞の場合には、それが1回かぎりの出来事を示す場合は、though の意味にしかならない。

- (1) a. While he knew the answer, he said nothing about it. (=Though)  
b. While he stayed there, he visited the place several times. (=During the time that)

2.1.3. [-limited] の動詞（表1のA, D）は for とか till を伴う時間表現と共に用いられる（下記例文2 a, b）が、[+limited] の動詞（表1のB, C, E）は、単一の出来事を示す場合には、for とか till を伴う時間表現と共に用いられない（例文2 c, e）。ただし否定の場合には別で for, till 表現とともに用いられる（2 d）。2 f, g, h は Gruber (1967, p.946) にあげてある例文であるが、fly toward (the tree) は [-limited], fly to (the tree) は [+limited], see は [+limited] であるといえる。

- (2) a. We believed it {for a long time.  
till he told us the truth.  
b. We walked {for ten hours.  
till it got dark.  
c. \*He understood us {for a long time.  
till his death.  
d. He {did not understand } us  
{for a long time.  
till his death.

2) \*のついた例文は、非文法的な文。

- e. \*He walked a mile {for two hours.  
till it got dark.  
f. The bird flew toward the tree until 5 o'clock.  
g. \*The bird flew to the tree until 5 o'clock.  
h. \*The bird saw the limb until 5 o'clock.

2.1.4. [+limited] な動詞は、'How long did it take to...?' のような疑問文およびその答えの文に用いられるが、[-limited] な動詞は通例そこでは用いられない（これについては Vendler 1967 参照）。

- (3) a. How long did it take you  
{to walk a mile?  
to recognize him?  
to reach the top?  
b. \*How long did it take you  
{to resemble your father?  
to walk?

2.1.5. [-stative, -limited] な動詞（表1のD）の中には 'it up' とか 'on' を伴うものがかなりあるが、他の類の動詞にはそれがない（Fraser 1965 参照）。

- (4) a. The students {studied  
danced} it up.  
b. They {fought  
read} on.

2.1.6. [+durative] な動詞（表1のA, C, D）は、单一の出来事を示す場合でも continue to V の V の位置に用いられるが、[-durative] な動詞では、单一の出来事を示す場合は、それができない。

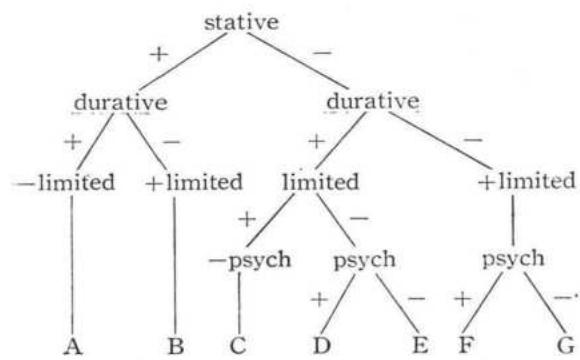
- (5) a. He continued to {believe it.  
walk (the mile).  
b. \*He continued to  
reach the top.  
understand the question.

2.1.7. [+stative] な動詞（表1のA, B）は通例命令文では用いられない。また 'tell somebody to V', 'try to V', 'what he did was (to) V' などの V の位置には用いられない。しかしこれらの構造で用いられない動詞は [+stative] とは限らない。[-stative] な動詞でも、fall into the river, come across somebody, collapse, occur など、これらの構造で用いられない動詞が相当ある。従ってこれらの制限を記述するためには、[±purposive] とか [±selfcontrollable] とかいう別の特徴をもち出す必要がある。この点に関しては Elliott 1969, Lee 1969<sup>a</sup>, 1969<sup>b</sup>, Berman 1970, Cantrall 1970,

Kuno 1970 参照。この問題は、動詞の下位分類には関与するが、時制、相の問題と直接の関係はないので、これ以上立ち入ることにする。

## 2.2. 表 2 は日本語動詞の下位分類である。

表 2 J verb subclasses



A : aru 'be', iru 'be', iru 'need', dekiru 'be capable', sumeru 'be habitable', ataisuru 'deserve', ookisugiru 'be too big'

B : niru 'become alike', tomu 'become rich', sobieru 'soar', arihureru 'be common', baka-geru 'be foolish'

C : iti mile aruku 'walk a mile', gohan o 2 hai taberu 'eat two bowls of rice', 1 page yomu 'read one page'

D : nikumu 'hate', hossuru 'want', sinzuru 'believe', aisuru 'love'

E : aruku 'walk', yomu 'read', osu 'push', taberu 'eat', nokoru 'remain', huru 'fall (rain, etc.)', neru 'sleep'

F : wakaru 'understand', siru 'come to know', odoroku 'get surprised', mitomeru 'recognize'

G : toraeru 'catch', sinu 'die', kuru 'come', naru 'become', okoru 'happen', tootyaku suru 'reach, arrive', katu 'win'

日本語動詞も [±stative] と [±durative] とに分類される。形容詞 (wakai, utukusii など) 及び da, de aru のついた「copula 表現」(これには形容動詞といわれる kirei da など、「名詞+da」である heitai daなどを含む) は、 [+stative, +durative] と見なせる。ただしこれらのあとに naru, suru がついた場合 (utukusiku naru/suru; kirei ni naru/suru; heitai ni naru/suru)

3) この分類の資料は Kindaiti 1950 に負う所が多い。

は, naru, suru を含んだ全体は [-stative] となる。

英語の場合と同様、 [-stative, +durative] な動詞(句)は [±limited] に分かれる。そして [-durative] は自動的に [+limited] であり、 [+stative, +durative] は自動的に [-limited] である点も英語と同様である。英語と違って sinzuru, aisuru, wakaru などの心理状態を示す動詞は、日本語では [-stative] である<sup>4)</sup>。

しかしこれらの動詞は他の [-stative] な動詞と異なる点があるので、これらを [+psych] な動詞として区別することにする。

以上を組合せると、表 2 に示すように A, B, C, D, E, F, G と 7 つの類ができる。それぞれの類に属する動詞のサンプルを枝分れ図の下にあげておく。

英語の場合と同様、これらの下位分類は意味に対する直観に根ざしているが、それだけではなくて、次のような統語論・意味論的事実もその支えとなっている。

2.2.1. [+stative] な動詞は結果形 (Vte iru) による対立を示さない。 [+stative, +durative] な動詞(表 2 の A) は、 Vte iru という形では用いられない (\*atte iru, \*sumete iru) し、 [+stative, -durative] な動詞(表 2 の B) は通例もっぱら Vte iru という形でのみ用いられる。意味からいうと [+stative, -durative] な動詞に te iru のついた形全体の意味は [+stative, +durative] な動詞の意味に相当する。ともかく A, B いずれにおいても Vte iru という形と単純形 (Vru) との対立がないという点は共通である。これに反して [-stative] な動詞はそうした対立がある。英語の場合の [±stative] の区別は、進行形で用いられるか否かを基準としたが、日本語の場合は Vte iru で用いられるか否かというより、 Vte iru と単純形との対立があるかないかが基準となっている。

2.2.2. [-stative, +durative] な動詞(表 2 の C, D, E) を伴う nagara は、 単一の出来事を示す場合でも、反意的意味以外に、同時的動作、出来事をも示しうる。他の動詞の場合は、反意的意味にしかならない。

(6) a. Arukinagara, koo kangaeta. (=during the

4) Kuno (1970<sup>b</sup>, III. 11) が指摘するように、 wakaru と siru, mitomeru とは異なる点がある。 wakaru は目的語になる名詞句、名詞節に O のかわりに ga をつける、そしてまたその主語の名詞句には ni という助詞をつける。しかし siru, mitomeru にはそんなことはない。 Boku (ni) wa sono hanasi ga wakatta.

Boku {wa } kare no sainoo {o } mitometa.  
{\*ni wa }

この点では wakaru は [+stative] に似ている。しかし以下 § 2.2.1. — § 2.2.5. に述べる点からは wakaru は siru, mitomeru と同様 [+stative] 的である。この点は懸案としておく。

time)

- b. Kotae o sirinagara, kare wa nani mo iwanakatta. (=Though)

2.2.3. [-limited] な動詞 (表2のA, D, E) は -kan, aida とか made を伴う表現とともに用いられる (7a, b) が, [+limited] な動詞 (表2のB, C, F, G) は, 否定の場合 (7d) 以外は, これらの表現とともに用いられない (7c, e).

- (7) a. Wareware wa {nagai aida  
kare ga sinzitu o iumade }  
sore o sinzita.  
b. Nizikan {Kuraku narumade} aruita.  
c. \*Kare wa {nagai aida  
sinu-made } watasi no iu koto  
ga wakatta.  
d. Kare wa {nagai aida  
sinu-made } watasi no iu koto ga  
wakaranakatta.  
e. \*{<sup>2</sup> zikan  
kuraku naru-made } 1 mile aruita.

2.2.4. 大体において §2.1.4, §2.1.6, §2.1.7 で述べられていることは, 必要な変更を加えれば日本語動詞にもあてはまる. ただ日本語動詞の iru は [+stative] であるが命令文で普通に用いられる.

2.2.5. [+stative, -durative] な動詞 (表2のB) は名詞句を修飾する場合以外は, ta 形で用いられない (8b). 名詞句を修飾する場合には ta 形が用いられるが, この場合 ta 形と te iru 形との間に意味の違いはない (8c). 他の動詞はあらゆる所で ta 形が用いられ, そして ta 形とそれに相当する te iru 形との間に意味の違いがある.

- (8) a. Sono hito wa saru ni niteiru.  
b. \*Sono hito wa saru ni nita.  
c. Saru ni {nita  
niteiru} hito

2.2.6. 本稿ではとり扱わないが, 半受動結果形 (Vte aru) は, 深層で典型的に o を伴う名詞句の目的語を要求する動詞に用いられる. ただ若干の例外があって, その例外のおもなものは [+psych] な動詞および yosuru, motu などの動詞である. これらの動詞の多くは o を伴う目的名詞句を従えるが, Vte aru 構造には用いられない (9b). 他方 neru というのは自動詞であるが, この構造で用いられる (9c)<sup>5</sup>.

5) Vte aru については Smith 1970<sup>a</sup>, 1970<sup>b</sup> 参照.

- (9) a. Mado o simeru.

Mado o/wa simete aru.

- b. Sono hanasi o sinziru.

\*Sono hanasi o sinzite aru.

- c. Zyuubun nete aru.

2.2.7. 大体において, [+stative] の動詞は, 使役の saseru, 受動の rareru 構造では用いられない. 同様に simau, kakeru, hazimeru, owaru などの「半助動詞」も [+stative] な動詞とともに用いられない. [-stative] な動詞にはそのような制限はない. ただ owaru というのは [+psych] な動詞および [-durative] な動詞とは共に用いられない.

2.3. 以上のような下位分類に常につきまとう困難点は, どちらとも決め難い, はっきりしない場合があるということ, あるいは一見同じように見える動詞が2つ以上の類に属するということである. たとえば, (10a) では frighten は [+stative] であるが, (10b) では [-stative] である.

- (10) a. The room frightens the baby.

- b. John is frightening the baby.

実際 Ota 1963 では, 一見 [+stative] と見える動詞が文脈により進行形で用いられている例がかなり多くあげられている. とりわけ [+stative] 的であるように見える resemble ですら, (11) のような文脈では進行形で用いられている. この場合の resemble は 'become like' の意味で [-stative] であるといえる.

- (11) He is resembling his father little by little.

(3)の例文では, 'How long did it take you to walk?' は非文法的として星印がついているが, 次の(12)の例文はよろしい. ここでは walk は 'begin to walk' とか 'become able to walk' とかの意味で, 従って [-durative] である.

- (12) How long did it take the baby to walk?

'How long did it take you to walk?' でも, 聞き手の赤ん坊の時代を回想しているとか, 足を折って寝たきりになっていたあとでの恢復の話でもしているなら, よいことになる. もしそうでなければ 'How long did it take you to walk?' は, あとに the distance の如き限定表現が略されていると解釈されるかも知れない. その場合は [+limited] だからよいことにとなる.

§2.1.7 で [+stative] もしくは [-purposive] の動詞は命令文で用いられないといったが, 'Believe me', 'Know thyself', 'Remember that I am always your friend' などの例をあげることは容易である.

このような例は非常に多い. 上述の日本語動詞の下位

分類についても事情は同様である。ある場合には意味上の違いがかなり明らかであり、ある場合には非常に微妙である。ある場合には意味の違いをもたらす文脈をかなり一般論的に記述できる。たとえば(10)については、主語が [±animate] もしくは [±human] のいずれであるかによるというように、しかし(12)のように、文脈を一般論的に記述することが困難なものもある。一般論的記述の可能性、からみあって来る意味の違いの問題を考えると、これは程度問題となるように思われる。これらの問題について文法がどの程度まで深入りできるか、あるいはすべきであるかは、おそらく決め難い問題であろう。

またとえ文法が扱うべき範囲が決められたと仮定しても、どう取り扱うかの問題が残る。一見した所1つの語い項目が実は異なる2つ(以上)の語い項目であるというべきか？たとえば walk<sub>1</sub> と walk<sub>2</sub> とあって、一方は [+durative]、もう一方は [-durative] であるというべきか。あるいは [±durative] に関して walk は中立であるというべきか？あるいは walk は典型的には [+durative] であるが、特別な文脈では [-durative] になるというべきか？そもそも [±durative] というような二分法の分類方法でよいか？有標 (marked)，無標 (unmarked) の考え方を導入したら？等々。これらのやり方の1つを固執すべきであるのか、それとも前のパラグラフで述べたようなことを考慮しながら、これらのやり方のいくつかを混用し、場合場合に適当なものを選んでもよいのか？これらの問題は上述の動詞の下位分類のように意味に密着している問題では避けられないことであり、そして更に検討を要する問題である。それができるまでは、上述の動詞の下位分類はきわめて大ざっぱな近似値であるにすぎない。

困難なことは困難だが、上述のような下位分類は、重要でもあるし、興味のある問題でもある。名詞の数、動詞の時制などと異なり、これらは表面上一定の形式をとってあらわれていない、Whorf (1937) のいわゆる「潜在的範疇」(covert category) である。潜在的範疇は表面上一定の形をとってはあらわれないが、一定の形をとってあらわれる「顯在的範疇」(overt category) と周囲にわたってからみあって來るので重要である。上述の動詞の下位分類が法、時制、相、態という顯在的範疇とからみ合っているのは既にわれわれの見た通りである。

これらの潜在的範疇に興味があるのは、それがしばしば2言語以上にわたってかなりの類似性を示すからである。上述の動詞の下位分類に日英両語でかなりの類似性があることは、われわれの見た通りである。Brown

(1970, pp. 120—2) は3人の子供を被験者とした言語習得過程の観察記録の中でここにふれている。彼は、進行形は彼の被験者の第II段階と第III段階との間にあらわれはじめると、「I liking candy」とか「I wanting a book」とかの誤りの例ははじめから皆無であるという。このことから、[±stative] というような範疇は普遍的なものであり、子供は習わないでもそうした区別を知っていて、相の正しい使い方が予測できるのだというようと考えられるかも知れない。ただし Brown は上述の進行形の誤用が起らないことを生得能力に帰する考え方で警告を発して、それは生得能力をもち出す時によくもち出される理由、つまりそれ以外に説明のしようがないという理由、以外の理由はない、といっている。生得能力をもち出すか否かは別として、ともかく [±stative] というような範疇は多くの言語に見られるのではないかと思われる。

(次号につづく)

(東京教育大学教授)

Solution to the Crossword Puzzle on page 32

P	O	L	I	C	E		L
A	O		V	A	S	E	
S	O	N	G	E		L	G
T	I	G	E	R	I	A	
	L	R	A		P	S	
S		S	M	A	R	T	P
A	C		A		M	A	T
F	O	U	N	D	S	E	E
E	D		A	S	K	E	D

This is one solution to the word game found on page 54. There may be others.

WARM

WARD

CARD

CORD

COLD

## 従位節と副詞語句

NAKAJIMA, FUMIO

中島文雄

文の基本的な構造は  $S \rightarrow NP \ Aux \ VP$  という規則で表わされるが、文には、しばしば従位節 (subordinate clause) が含まれる。たとえば、

1. *Where there is no rain, farming is difficult or impossible.* (Place)
2. *I will call on you when it is convenient for you.* (Time)
3. *I didn't call because I wanted to avoid her.* (Reason)
4. *If you come, I will tell you about it.* (Condition)
5. *Though it was cold, we did not make fire.* (Concession)
6. *I lent him ten pounds in order that he might go for a holiday.* (Purpose)

これらの構造を表面から見ると、従位節とは *when*, *because*, *if* などの従位詞 (Subordinator) に導かれた埋めこみ文で、主文の陳述を敷衍し、それによって陳述内容を限定するはたらきをしている。それは主文の陳述について、その場所、時間、理由、条件、讓歩、目的などを規定する文である。

これらの従位節を  $S$  の書き替え規則に盛りこむためには、次のようにすればよい。

7.  $S \rightarrow NP \ Aux \ VP \ (\text{SubP})$ 

SubP (Subordinate Phrase) としたのは、従位節が深層構造では、前置詞句で、その中に文が埋めこまれたものと解されるからである。すなわち前置詞句として PrepP  $\rightarrow$  Prep NP の構造をもち、この NP が Complement として  $S'$  をもつ、すなわち  $NP \rightarrow (Det) \ N \ S'$  の場合なのである。これを一つにして表わせば、

8.  $\text{SubP} \rightarrow \text{Prep} \ [(Det) \ N \ S'] \ NP$ 

となる。これを具体化すれば、SubP の種類によって次のようになる。

9. (Place) at [in] the place  $S'$
10. (Time) at the time  $S'$
11. (Reason) for the reason  $S'$
12. (Condition) on condition  $S'$
13. (Concession) in spite of the fact  $S'$  (*in spite of*

で一つの phrasal preposition と見る)

14. (Purpose) for the purpose  $S' = \text{in order } S'$   
 $NP \rightarrow (Det) \ N \ S'$  の  $S'$  は Complement であるから *that* という Complementizer を入れる変形によって *that* clause となり、前の  $N$  に接続される。

このような前置詞句から従位節が生まれるためにには、Subordinator への変形が必要である。その変形は (*in order that* はそのまま) —

- 9'. at [in] the place that  $\rightarrow$  where
- 10'. at the time that  $\rightarrow$  when
- 11'. for the reason that  $\rightarrow$  because
- 12'. on condition that  $\rightarrow$  if
- 13'. in spite of the fact that  $\rightarrow$  though

(the fact that.../the idea that...の類の言い方は普通であるが、the place/the time/the reason なども関係副詞で導かれる関係詞節でなく、Complement としての *that-clause* をとる。)

以上代表的な Subordinator をあげたが、Subordinator のリストには次のようなものが含まれよう。

(Time) when, before, after

(Reason) because, as, since, seeing that, now that  
(Condition) if, provided, providing, supposing, as long as, unless, in case, except that  
(Concession) though, although, even if  
(Purpose) in order that, so that

従位節は 8. に示した深層構造をもち、その機能は主文の陳述を敷衍し、その内容を限定することにある。文法範疇としては主文に対して従位にあるから SubP と名づけたが、その機能は外形的には Sentence Amplifier であり、内容的には Sentence Determiner であるといふことができる。8. の規則で SubP の位置は  $NP \ Aux \ VP$  のあとになっているが、1.4.5. の例文にも見られるように、主文の前に出ることも多い。前置変形 (pre-position transformation) を認めておく必要がある。

従位節は  $S$  Amplifier であり  $S$  Determiner であるといったが、次の 15. の *because-clause* はどうであろうか。

15. I didn't call because I wanted to see her.

これを3.と比較すると、3.が「彼女を避けようと思ったので」「訪ねなかった」というように、主文と従位節とに区分されるのに対し、15.は「彼女に会いたいからとて訪ねた」「のではない」という意味で主文と従位節とに区分されず、むしろ否定を含んだ一つの文と解される。次の二文についても同じことがいえる。

16. She despised the man [because he was shabbily dressed].

17. You shouldn't [despise a man because he is shabbily dressed].

次の文はあいまいである。

18. I didn't go because I was afraid.

これは「こわいから」「行かなかった」とも、「こわいから行った」「のではない」とも取れる。口でいう場合には、前者の意味ならば *because* の前に下降調の小休止があり、後者の意味ならば、*go* と *because* とが水平調で連接されるというように区別されるであろう。

このような意味のちがいは深層構造のちがいに帰せられなければならない。3.と16.の従位節は SubP に由来した。15.と17.の *because-clause* は SubP に由来せず、従って S に直接支配される構成素ではなくて、VP に直接支配される AdvP (Adverbial Phrase) であると解される。構造規則で表わすと、

7. S→NP Aux VP (SubP)

19. VP→MV (AdvP)

となる。MV (Main Verb Phrase) 内の構造は、あとで扱かうことにするが、15.では MV が *call* という動詞一つになっており、17.では *despise a man* と V NP となっている。これらの MV のあとにくる *because-clause* は、S Amplifier ではなく VP Amplifier であり、S Determiner ではなくて MV Determiner である。そのように文法的な機能がちがうので、表面的には従位節のように見えるけれども、SubP に由来するものではないので、これを AdvP とよんで区別するわけである。SubP の場合とちがって、この *because-clause* は文頭に移すことはできない。

もう一つ例をあげておく。

20. The major nuclear nations must not be haughty because they have nuclear weapons.

大体 *because-clause* が AdvP に由来するのは否定文においてであるが、肯定文にもないことはない。たとえば、

21. He declined the offer because he was afraid.  
が What did he do? の答えならば、*He declined the*

*offer* が主文で *because-clause* はその理由を述べる従位節であるが、Why did he decline the offer? に対する答えとすれば [decline the offer because he was afraid] という VP になるから、この内部にある *because-clause* は AdvP に由来することになる。しかしこの区別は否定文の場合とちがって無視することができよう。

AdvP が外形的には VP の Amplifier であり、内容的には MV の Determiner であるとすると、目的を表わす (*in order*) to 不定詞句は AdvP であると解すべきである。

22. He came to see me.

この不定詞句の深層構造は、

23. in order S<sub>0</sub>.

であって 14.の in order S' と多少ちがう。この *in order* という前置詞句は例外的に Complement として S'→NP Aux VP ではなく S<sub>0</sub> (→NP VP) をとることができる。Cmp としての S<sub>0</sub> は常に主文の主語と主語を同じくするので、その NP は必ず消去され、その VP は Complementizer to によって不定詞句に変形される。22. の *to see me* を 23. の規則で表わせば *in order [he see me]* となる。この *he* が同一 NP 消去変形によって消され、あとの VP が *to see me* となる。そして *in order to see me* ができるが *in order* は随意的に消去されるので、22. ができたと説明される。

目的を表わすという点では、14.に由来する従位節も、23.に由来する不定詞句も、意味の上からはあまりちがいはないのであるが、文法的に見ると、この不定詞句は主文の主語をもってその意味上の主語としているので、従位節のような独立性をもたない。

24. We eat to live, not live to eat.

25. He got up to answer the bell.

26. We stopped to have a rest.

などを見ても、この不定詞句を VP Amplifier で MV Determiner と見る (すなわち AdvP と見る) ことは首肯されよう。目的を表わす *so that-clause* と *so as to-infinitive phrase* の関係も *in order that-clause* と *(in order) to-infinitive phrase* の関係と同じである。

27. I am trying to finish all my work today so that I may be quite free tomorrow.

28. I am trying to finish all my work today so as to be quite free tomorrow.

27.の *so that-clause* は SubP に由来し、28.の *so as to-infinitive* は AdvP から派生したと解釈するのである。

15. 17. 20. の例文に見られる *because-clause* や *(in*

*order) to-infinitive phrase* または *so as to-infinitive phrase* は、AdvP であるが、深層構造において文の埋めこみがある点で SubP と通じるものがある。むしろこれらの AdvP は、SubP の特別の場合であると考えられる。本来的な AdvP は、SubP に由来するのでない、場所や時間の規定そのものを表わす副詞的語句に見られる。場所規定としては、

29. It was raining *there*.
  30. He is working *in the garden*.
  31. I like to swim *in the river*.
- など、時間規定としては、
32. It was rainy *yesterday*.
  33. He called me up *this morning*.
  34. The museum is open (*on*) *Sundays*.

などが代表的な例であるが、要するに *where?* *when?* に答える語句が AdvP ということになる。*when?* に含まれるものとしては *from when?* *till when?* *since when?* *before when?* *after when?* などいろいろの副詞語句が含まれる。それらが19.の規則でいう AdvP であるとされるのは、外的的には VP Amplifier で、内容的には MV Determiner と解されるからである。順序としては場所規定が時間規定に先行するのが普通である。

AdvP → (Place) (Time)

とすることができる。

場所や時間の表現は、いつも AdvP の機能をもつとは限らない。以下に述べる場所や時間に關係のある語句は MV Amplifier で V Determiner であると解されるからである。そこで MV の構造の検討に移る。

MV の構造は、

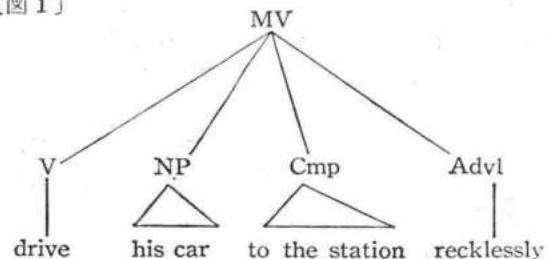
35. MV → V (NP) (Cmp) (Advl)

という規則で表わされる。(もちろん MV が Copula + Predicative の構造をとることもあるが、この場合は今の問題ではないので、考慮の外におくことにする。) SubP, AdvP について問題になるのは Advl (Adverbial) であるが、これと関連して V の Object である NP や、V の Cmp (Complement) である PrepP のことも扱わなければならない。(Cmp としては PrepP のほかに S<sub>0</sub> が現われることもあるが、今問題になるのは PrepP の方である)。MV は V 一つで成り立つこともあるが、全部の構成素をそろえた例としては、

36. John drove his car to the station *recklessly*.
- のような文があげられる。この MV を枝わかれ図で示せば、[図1] のようになる。

上述の AdvP が MV 全体の Determiner であり、従って VP に直接支配される構成素であったのに対し、

[図1]



ここでの *recklessly* は動詞 *drive* そのものの意味を限定している。それは外形的には MV の Amplifier であり、内容的には動作の様態 (manner) を意味して V の Determiner となっている。こういう副詞語句を Advl と名づける。

MV が Vだけでも成立つことから見れば、Object の NP も Cmp の PrepP も MV の Amplifier であり、動詞の意味を限定する点で Advl と同じく V Determiner ということができる。そこで Object と Complement と Adverbial という3種類の V Determiner について、その異同を検討する必要がある。

まず動詞の Object であるが、これは動詞の Correlative Determiner と名づけることができる。他動詞の意味は何々するものと何々されるものとの相関関係 (correlation) を含んでいる。従って主語+他動詞のあとには、主語と相関関係にある NP を Object として要求する。Object があつて初めて他動詞の意味は限定される。それで Object を動詞の Correlative Determiner とするのである。動詞により、どのような主語をとるか目的語をとるかについて、選択制限はあるけれども、Object の機能は相関的限定であると説明できよう。

これに対して Cmp は相関者ではないが、相対的な関係に立つものを意味している。上文について言えば、*his car* は *drive* されるものとして *drive* するものと相関関係に立つが、*the station* は *drive* するものの相関者ではない。しかし *drive* する方向なり目標なりを示している点で関係はある。そういう相対的な関係者が *to the station* という前置詞句で表わされており、その前置詞が関係の種類を示している。そこで Cmp は動詞の Relative Determiner であるといふことができる。Cmp の機能は相対的限定である。

相対的関係の種類によって Cmp を分類すると、  
Objective: rely on him / laugh at him / fight with  
an enemy

Dative: give a book to him / buy a book for him

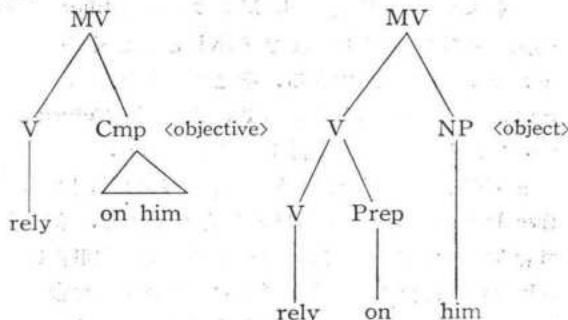
Locational: drive to the station / go up the hill / put

the book *on the shelf*/throw the book *into the fire*  
 Comitative: fight against an enemy *with a friend*  
 Instrumental: open the door *with a key*  
 Agentive: be defeated by *an enemy*

最後の Agentive は受動文に現われる Cmp である。受動文は必ずしも相関者としての agent を必要としないし、表わされるときは PrepP として Cmp ののはたらきをしていると解される。

最初の Objective Cmp は、V+PrepP と分析したときの PrepP のことで、もし *rely on* を一つの他動詞と同じように見れば *him* は Object ということになる（従って受動文 *He can be relied on.* が可能である）。Objective Cmp と見ると Object と見ると構造のちがいは、

[図 2]



として図示される。

Locational Cmp は場所規定の AdvP とちがい、動詞そのものの相対的限定をしている。

38. She stayed *in the house*.

39. He is *in the garden*.

後者の動詞 *is* は Copula ではなく存在を意味する動詞で *in the garden* はその Locational Cmp である。これに対し、

40. The bird was singing sweetly *in the cage* yesterday.

における *in the cage* は AdvP であって Cmp ではない。動詞 *sing* は Locative Cmp を必要としないからである。40. の VP の構造は、[図 3] のようになり、副詞句が Manner-Place-Time の順序に並ぶのも普通の順序である。また、

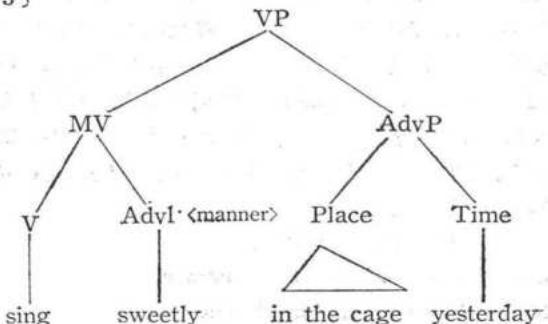
41. She put the bird *in the cage*.

における *in the cage* は *put* の Locative Cmp である。

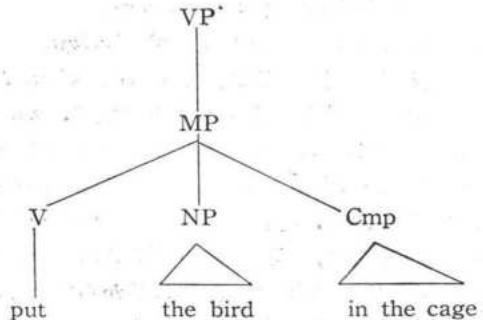
[図 4] 参照。

このように Locational Cmp と Place AdvP とは区別されるが、実際にはどちらにでも解釈される場合がある。

[図 3]



[図 4]



くる。たとえば、

42. He lives *in Tokyo*.

43. I sleep *in this bed*.

などにおける前置詞句がそれである。上の *in the cage* を 40. では「かごの中で」と訳し、41. では「かごの中に」と訳して区別できるとすれば、42. は「東京に住んでいる」と訳せば Locational Cmp、「東京で暮している」と訳せば Place AdvP ということになるが、英語でははっきりしない。43. も同様であるが *This bed was not slept in* と言えるところからみると、*in this bed* を Cmp とした方がよさそうである。日本語でも「このベッドでねる」のほかに、「このベッドにねる」も可能である。

上に Comitative Cmp の例としてあげた *fight against an enemy with a friend* には二つの PrepP が用いられている。前者が Objective Cmp、後者が Comitative Cmp である。このような場合をも表わせるように規則は、

Cmp → PrepP (PrepP)

としておく必要がある。

Cmp の主な種類は大体上記のようなものであるが、Cmp が相対的な限定をするものとすれば、動作のおよぶ距離や継続する時間の表現は、Cmp であるということになる。

44. He walked (for) five miles.

45. He walked (for) five hours.

これらは彼の歩行の距離 (distance) や時間 (duration) を尺度や時計によって測った数値を表現しているので、相対的限定である。この種の限定は、計量や評価を表わす動詞については欠くことができない。たとえば、

46. This cloth measures three yards.

47. This package weighs a pound.

48. The food lasted (us) four days.

49. The book cost (me) twenty dollars.

これらの動詞 *measure*, *weigh*, *last*, *cost* などは相対的限定なしでは意味が完結しない。従ってあとにつづく NP は明らかに Cmp と解される。今まで見てきた Cmp に比べて動詞との結合が直接であるから、この測定された数値を表わす NP を *Adverbial Cmp* とよんでおく。(48 の *us* や 49 の *me* は Dative Cmp である)。これに準じて 44 の distance を表わす NP, 45 の duration を表わす NP, さらに、

50. I've been there once [twice/three times].  
のような頻度 (frequency) を表わす語句も Adverbial Cmp と解してよいと思う。

さて Object は動詞の Correlative Determiner であり、Cmp は Relative Determiner であるといったが、それでは 40 の *sweetly* のような副詞は、どのような限定をするものであろうか。同種の例をあげると、

50. The baby slept *peacefully*.

51. Mary replied *gracefully*.

52. John analyzed his arguments *ingeniously*.

53. He closed the door *with a bang*.

54. He did it *on purpose*.

これらは動詞の表わす動作の様態 (manner) を意味しており、動詞と一緒にになって、より限定された動作を意味するものである。これらは Object や Cmp のように、主語と何らかの関係に立つものではなく、動詞の上に重なって内容的に動作を限定するものである。そこでこれらを Advl とよび、その機能上からは Adverbial Determiner として、Object や Cmp と区別するのである。

55. I always travel by plane.

56. Do it *like this*.

57. Do it *this way*.

55 の *by plane* は冠詞のない点から見ても Instrumental Cmp ではなくて Manner Advl であろう。57 の *this way* も *in this manner* の意味であるから Advl であるが、Come *this way* においては Locative Cmp と解され

る。

Manner Advl には *-ly* に終る副詞が多いが、その位置は固定していない。われわれの規則では、

35. MV → V (NP) (Cmp) (Advl)

となっていて、Advl は MV の最後の構成素になっている。しかしこれは、しばしば動詞の前に移される。

58. He opened the door *slowly*.

59. He *slowly* opened the door.

どちらも可能である。58 の方は *slowly* という情報をあとから加えることになり、MV Amplifier としての性格がつよく、59 の方は *slowly shut* というひとつの動詞のようになり、V Determiner としての性格がつよいというような区別があろう。強調や対照のため文頭に出して、

60. *Slowly* he shut the door.

も可能である。

以上が本稿の目的である従位節と副詞語句の文法上の地位についての概略である。副詞的と称せられる語句は多岐にわたっているので、規則化することがむづかしい。具体的な場合に、どう分析してよいか決めかねることがしばしばおこる。Manner Advl のほかに、なおいくつかの V Determiner があるが、それについて一言しておく。考えられる副詞は次のようなものである。

almost, nearly, hardly, scarcely, always, usually, often, frequently, sometimes, occasionally, seldom, rarely, hardly ever, never

61. He *almost* broke the record.

62. He could *scarcely* hear.

63. He *always* comes home on Saturday.

64. I *sometimes* have letters from him.

などの例から見て、これらの副詞は動詞の意味する動作の実現の程度、反復の程度を表わしているので、程度の副詞 (Degree Adverb) とよぶことができよう。61 の *almost break* は *break* に近いが、そこまでに至らぬ程度の動作を、62 の *scarcely hear* は *not hear* ではないが、それに近い程度の聴取を意味している。また 63 の *always come* は習慣的動作を意味する一つの動詞としてただの *come* に対比されるし、64 の *sometimes have* もただの *have* とは内容をすることにする。これらは Manner Advl が動詞の意味内容を豊富にするのとちがって、動詞の意味を変容 (modify) するはたらきをもっている。Manner Advl が V Determiner であったのに対し、Degree Adverb は V Modifier として機能する。そしてその位置も動詞の前 (pre-verb position) であるのが普通である。

(p. 50 へつづく)

# Mother Goose の世界

## — 雜感的序説 (その7) —

HIRANO, KEIICHI

平野敬一

今回は別に新しい問題をとりあげず、前回、あるいはそれ以前にふれた二、三のことがらについて、若干の補足をする、ということにとどめたいと思う。

### And then there was one

前回、“Ten little Injuns standing in a line”ではじまる童謡の refrain 部、すなわち “One little, two little, three little……” という部分について、それがラジオのコマーシャルに使われたり、あるいは、ほとんど無意識に文学作品などのなかに出てくる例を、いくつかあげてみた。

しかし、この唄の本体のほうも、人口に膾炙(せきしやく)している点、refrain 部にさらさら劣るものでない。さいしょ 10人いた Injuns (あるいは、niggers) が 1人減って 9人 (“and then there were nine”) になり、ついに 1人 (“and then there was one”) になり、さいごにゼロ (“and then there was none”) になる、というだけの単純な筋立てだが、おそらくこの唄をいちばん効果的に使った例は、前回の脚注でも言及しておいた Agatha Christie の *Ten Little Niggers* (1939) という作品であろう。イギリスのある島の上で行なわれる完全犯罪を描いたこの Christie 女史の極(きわ)めつきの名作は、邦訳<sup>1)</sup>もされており、熟知の読者も多いはずだから、紹介の要もないと思うが、さいしょ 10人いた登場人物のうち、まず 1人殺され (and then there were nine)、さらに 1人やられ (and then there were eight)——というふうに事件が展開し、次々に起こる殺人の進行にあわせて、この童謡の歌詞が出没し、無気味なそぞろ音はだ効果的な雰囲気をかもし出しているのである。童謡の niggers と同じように刻々と数が減っていく (というより何者かによって減らされていく) 恐怖感を、読者は、殺害をしばし免れた客人たちと共にする形になる。Christie の童謡の使いかたは、この作品に限らず総じて技巧に走り意識的すぎるるので、いままであえてとりあげることをしなかったが、伝承童謡がその底にもっているグロテスクな、土俗的な、無気味な面 (しかもそのうえ、ほとんどすべての

読者の知的共有財産になっているという点) をスリラー作家たち (たとえば Van Dine など) が見のがすはずはないのである。

とにかく “Ten Little Niggers” の唄は、Christie の名作 *Ten Little Niggers* から来る連想が付け加わったため、効果 (つまり evocative power) が倍加し (ちょうど Humpty Dumpty の唄が *Alice in Wonderland* という作品の出現によって内包がよりゆたかになったように)、そのせいか、この比較的新しい(1869年作)童謡は、英語の表現に顔を出すことが多くなっている。とりわけ数がだんだん減って 2人から 1人になるあたりが、愛用されている感じである。唄の当該部分をあげてみると

Two little nigger boys sitting in the sun;  
One got frizzled up, and then there was one.  
(italics は筆者)

これにはちょうど前回に紹介した北原白秋の訳があるので、ついでにあげてみると

二人(たぶ)よ、黒坊(くろ坊)の子供が二人よ,  
てんとさんの中へと坐り込み,  
一人がちぢれて焼け死んだ.  
そこで一人になりました<sup>2)</sup>.

（「てんとさんの中へと」というのは、やや勇み足氣味。原意は「日なたに」というほどの意味であろう。）

2人並び立つライバルのうち、ついに 1人が倒れ、1人が残ったようなばい、かならずといつていいほど、この童謡由来の “and then there was one” という表現が使われ、時事英語では、いまや cliché といつていいほど愛用されているのである。近いところでは、世紀の一戦と喧伝された Muhammad Ali (こと Cassius Clay) 対 Joe Frazier のヘビー級ボクシングの世界選手権戦がいい例だった。両雄並び立たず、グローブをまじえたら、どちらかが倒れ、どちらかが勝者として残るのが勝負の道。

1) 邦訳の題名は『そして誰もいなくなった』だったかと思う。

2) 北原白秋『まさあ・ぐうす』(アルス、大正10年) p.57; 筑摩書房版(前回紹介)、p.211.

全世界（というと大げさだが）かたずを飲んで見守るうちに、予想（少なくとも私の）どおり Frazier のほうに凱歌があがったが、このときの週刊誌<sup>3)</sup>のスポーツ欄の見出しへは、"And Then There Was One"となっていた。いかにもピッタリ（あるいはピッタリしすぎるほど）の見出しひつけかただった。

ライバル同士が、しばし並び立つ例は、もちろんスポーツの世界以外にも、いくらでもある。ソ連の党書記 Brezhnev と首相 Kosygin のばあいも、世界注視のライバルと言ってよかったですと思うが、すぐる第24回ソ連党大会で、Kosygin の影がうすれ、Brezhnev の優位が、だれの目にもはっきりとわかるように確立したと伝えられる。それを報道した週刊誌<sup>4)</sup>の見出しへは、やはり "And Then There Was One" だった。一見、芸のない見出しひつけかたのようだが、そこには伝承童謡と、Christie の作品との evocations (はじめ多かったのが、次々と消され、ついに1人になったという) のもつ重みがあり、いくらか手垢(?)がついたようにならざといっても、編集のデスクとしてこの表現は捨てがたかったのだろうと思われる。

この "and then there was one" という表現で、まず "Ten Little Niggers (or Injuns)" の唄を連想するのが普通だと思うが、この表現の歌詞としての歴史は、実は、もっと古いのである。1765年ごろに刊行され、版を重ねた *Mother Goose's Melody* に、はじめて顔を出し、James O. Halliwell の *The Nursery Rhymes of England* (1842)<sup>5)</sup> にも、さらに Opie の童謡集にも収録されている次のような唄がある。

There were two birds sat on a stone,  
Fa, la, la, la, lal, de;  
One flew away, *and then there was one*,  
Fa, la, la, la, lal, de;  
The other flew after, *and then there was none*,  
Fa, la, la, la, lal, de;  
And so the poor stone was left all alone,  
Fa, la, la, la, lal, de.<sup>6)</sup> (italics は筆者)  
(一つの石に小鳥が二羽よ。  
 ファ, ラ, ラ, ラ, ラルド,  
 一羽が飛んでいた、一羽が残った。  
 ファ, ラ, ラ, ラ, ラルド,  
 また一羽飛んでいた、誰も無くなつた。  
 ファ, ラ, ラ, ラ, ラルド,  
 石だけぼつづり残(?)つた。  
 たつたひとり残(?)つた。 —北原白秋訳<sup>7)</sup>)

これにちょっと手を加えた唄が Charles Kingsley (1819—75) の *The Water Babies* (1863) に出てくるが<sup>8)</sup>、それにもやはり 'and then there was one' という歌詞がはいっている。ジャーナリストに愛用されるこの表現は、イギリスの伝承童謡に深く根を下ろしている、といわなければならない。

この表現の variation と考えていい見出しあ多い。たとえば、さいきん米軍のカンボジア戦線で行くえ不明を伝えられた UPI 通信員 Catherine Webb の死亡を報じた記事 ("Webb is the tenth journalist known to have died in Cambodia since the war spilled across its borders last spring") の見出しへ

#### And Now There Are Ten<sup>9)</sup>

となっていたが、童謡の表現をふまえていることはいうまでもない。こういうふうに少々手を加えても、伝承童謡のひびきは、いぜんとして残っており、読者にもそれとわかるのである。この表現は、いちおうだれでも知っている童謡をふまえているから、問題はないようなものの、かりに "and then there was one" という表現の意味合いや出所を、童謡に無知な外国人読者が、辞書や引用句辞典をたよりに、調べようとしても、どうにも手がかりがつかめない、ということになるのでなかろうか。耳をそばだてたら、英語のいたるところから、マザー・グースのひびきが聞こえてくるというのに。

#### 伝承童謡の新しさ

日本のむかしからのわらべ唄や明治以降の唱歌・童謡に比べて英語の伝承童謡がもつてゐるひとつの大きな特色は、そのいつまでも変わぬ新しさ、という点だろう。どんな時代になっても、若者たちの（当世風にいえば）

3) TIME, March 22, 1971.

4) ibid., April 19, 1971.

5) 最近 The Bodley Head から reissue (1970) が出た。引用はそれによる。

6) Opie, *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes* (以下略して ODNR), p. 85; *The Oxford Nursery Rhyme Book* (略して ONRB), p. 71; James O. Halliwell, *The Nursery Rhymes of England* (略して NRE), p. 79.

7) 『まさあ・ぐうす』アルス版, p. 33; 筑摩書房版, p. 209.

8) cf. Opie, ODNR, p. 85.

9) TIME, May 3, 1971. ただしこれは誤報であることがすぐ判明した。次号の統報の見出しへは "And Now There Are Nine" となつた。類例はきわめて多い。e.g. "And now there are three" (*New York Times*, May 2, 1971); "And then there were none" (*MacLean's*, April 1971) &c.

「フィーリング」にうったえることを、やめないのである。アメリカの宇宙船 Apollo 号が月に着陸したとき、FEN 放送のアナウンサーが伝承童謡をマクラにして、この偉業の解説をしたことを見たが、前にわたくしは述べたが、極端に現代的な時事的 (topical) なもと、おそろしいほど古い伝承童謡とが、わたくしたちから見れば、意外なほど、ウマが合う、というか囁き合うのである。例を一、二あげてみよう。

アメリカの環境保全運動のことしのピークのひとつに、この 4 月の「地球の週」(Earth Week, April 19—25) があったのは、日本の新聞にも報道されていたが、その Earth Week をあてこんで (というと語弊があるが)、*Nursery Rhymes/For the Times*<sup>10)</sup> という小冊子が出版されたと伝えられている。『当世むきの童謡』というところだろうが、TIME 誌に紹介されている作品をあげてみると

Peter, Peter, pumpkin eater,  
Had a wife and wouldn't keep her;  
Her departure was most urgent,  
She kept washing with detergent.  
(カボチャ食いのピーター君、  
女房もらったが、おん出した。  
おん出したのは、あつたりまえ。  
洗剤使うの止めないんだ。)

洗剤 (detergent) が河川汚染の大きな原因のひとつになっているのは、いまさらいうまでもないことかもしれない。公害意識の強い主婦は洗剤を使うべきでない、という主張が、アメリカでは、かなりまえからやかましい (日本の公害はもっぱら企業悪だから、消費者たる主婦が加害者に擬せられることは、ありえない。——日米の社会モラルの違いか)。とにかく、洗剤を使うような不心得な女は女房の資格がない、というのがこの替え歌の主張したいところらしい。

このいわば戯歌 (謡) が、人の心をとらえるのは、内容もさることながら、もと歌が読者の幼時体験の一部になっているからである。伝承童謡の中にあるもと歌をあげてみる。

Peter, Peter, pumpkin-eater  
Had a wife and couldn't keep her;  
He put her in a pumpkin shell  
And there he kept her very well.<sup>11)</sup>  
(ピーター ピーター かぼちゃがだいすき

けっこんしたけど おくさんにげた  
かぼちゃくりぬき おうちをたてて  
うまくなだめて ちやほやおもり

——一谷川俊太郎訳<sup>12)</sup>

(この 2 行目の couldn't が替え唄で wouldn't となっていることに注意。これでいっしょに主体性が亭主に移動するのである。) これは初出文献が *Mother Goose's Quarto* (c. 1825) となっている比較的古い唄であるが、今まで英語圏の口さがない悪童で、この唄 (の特にさいしょの 2 行) を、口にしたことのない者は、まずいないだろう。わたくしは、子どものころ、よくこれを耳にしたし、数年まえ、ある夏の日の夕方、北米の港町で、男の子がこれを口にして仲間のひとりをからかっている場面をみたことがあり、そのときの声のひびきが、いまも耳朶 (じやく) にのこっている。替え唄はもちろんのこと、もとの唄にも、古くさいという感じは、まったくないのである。

伝承童謡の強靭な生命力の秘密は、こういうところにあるのだろう。幼時からの親炙 (しゆ) の度合いが日本のわらべ唄とは、格段の違いがあり、したがってその利用価値も違ってくるのである。(もっとも日本の童謡も時事風刺に使えないことはなく、いよいよ窮屈になってくるわが国の住宅事情を扱った記事に、「お家 (いえ) がだんだん遠くなる」という秀抜な見出しがついていたのを、どこかでわたくしは見かけた記憶がある。)

イギリス伝承童謡の topical 性——つまり topical な利用価値——の例証をもうひとつ。10 年以上もまえ、アメリカのテレビ・タレントとして活躍していた Buffalo Bob Smith ("Howdy Doody Show" で有名) が、さいくんかつてのオールド・ファンたちと旧交をあたためる会合をもったことが週刊誌<sup>13)</sup> の記事になっていたが、その席でファンと 'rhyming song' いう遊びをやったという。つまり、まず "Jack and Jill went up the....." と Buffalo Bob が途中までいうと、あとをファンが "Hill!" といつてしまくくり、以下次々とこの hill と韻を踏む語でしめくくる、という次第 (らしい)。このあと 2 行、雑誌に紹介されていたのをあげてみると

"Now every morning Jill feels....." "Ill!"  
"Cause she forgot to take her....." "Pill!"

(italics がファンの応答部)

10) TIME, May 3, 1971. 出版元は Malcolm & Hayes, New York とあるが、詳しいことはわからない。

11) ODNR, p. 346; ONRB, p. 81.

12) 『スカーリーおじさんのマザー・グース』(中央公論社, 1970). 日本語対訳テキスト, p. 47.

13) Newsweek, April 19, 1971.

(“III”がいわゆる morning sickness をさし、したがってこの “Pill” が避妊用のものをさすことは、いうまでもあるまい。) お義理にも品のいい例とは、いいかねるが、伝承童謡がいかに生々とした生命力をいまでももっているか、ひとつの例証になるかと思う。

### pie をめぐって

これも補足だが、先号の本誌に “Apple-pie à la mode” という國弘正雄氏の興味ぶかい論考がのっていた。読んだかたも多いと思うが、それは “apple pie” というものが、いかにアメリカ独特のニュアンスをもっているか、さいきんの用例などを豊富に引用しながら考察したものだった。氏は、一見、軽い筆致で論を進めているのだが、実は、こういうことがわかるかわからないか(つまり pie の味がどのてどわかるか)ということが、そのまま、わたくしたちの英語理解力のひとつの目安にもなるのであり、いろいろのことを考えさせられた。ひょっとしたら、「ワーグワースにおける自然」とか「ミルトンにおける信仰」といった高級な問題より「英語における pie の意味」という低俗(?)な問題のほうが、実は難しいのではないか、という思いがした。(ざんねんながら前者の高級な問題のほうが後者より価値があるといいきるだけの自信が、いまのわたくしには、ないのである。)

わたくし自身、この連載の第3回目で “Sing a song of sixpence” や “Little Jack Horner” の唄にふれ、英語の pie という単語ひとつ考えても、なかなか一筋なわではいかず、その内包 (connotation) は、しばしばわたくしたちの予測をこえる、という意味のことを述べたが、はからずも國弘氏の論考が、わたくしの所説を現代アメリカの用法という観点から裏づけてくれたことになる。いささか便乗のきらいがあるが、この機会に、イギリス伝承童謡の側から、この pie について、若干の補足(あるいは蛇足)をつけ加えてみたいと思う。

すでに見てきたように、伝承童謡の pie のなかから生きた blackbirds が飛び出したりすることもある(“Sing a song of sixpence”), そのなかにだいじな権利書がかくされていたり (“Little Jack Horner” の唄にはそういう史実の背景があるという) することもあり、あるいは16世紀イタリアの料理書にまでわたくしたちをさかのぼらせたり、あるいはイギリス上流社会の権謀術数に目をむけさせてくれたりするのである。pie の使いかたの例として “Sing a Song of Sixpence” の系列にはいると思われるものに

Baby and I

Were baked in a pie,  
The gravy was wonderful hot.  
(赤ん坊といっしょに  
パイの中に焼きこまれたが  
肉汁(ゼリー)がひどく熱かった)

といいういさか無気味な出だしをもった唄が伝わっている。Halliwell の *The Nursery Rhymes of England* (1843)<sup>14)</sup> にはじめて顔を出し、Opie の *ODNR* (p. 58) や *ONRB* (p. 138) のいずれにも収録されているものの、その曰(占)く来歴が、いっこうにわからぬ唄のひとつである。

しかし、こういう特異例にだけかかずらっていると、pie のもっているもっと素朴な日常的な味わいを見失ってしまうおそれがある。イギリスの伝承童謡では、原則として pie は、そんな特別なものではないのである。まずだれでも思いつく有名な例をあげるなら、

Georgie Porgie, *pudding and pie*,  
Kissed the girls and made them cry;  
When the boys came out to play,  
Georgie Porgie ran away.<sup>15)</sup> (italics は筆者)  
(ジョージイ・ポージイ プリンにパイ  
おんなのこには キスしてポイ  
おとこのこたちが でてきたら  
ジョージイ・ポージイ にげてった

—谷川俊太郎訳<sup>16)</sup>

例によって、この Georgie Porgie は英國王ジョージ一世(治世1714—27)だろう、いやジョージ二世(治世1727—60)だろう、と諸説がやがましいが、根拠はなく、いまとなっては確かめようもない。わたくしたちが、いま問題にしている pie は、この唄では実質的な意味をほとんどもっていない。版によつては、たとえば Blanche F. Wright のさし絵のおかげで長い生命を保つている *The Real Mother Goose* (1916)などでは、Georgie の右手に pudding のはいった袋を、左手に pie のはいった袋をもたせているが、もどり根拠あってのことではない。この唄では要するに ‘pudding and pie’ という頭韻的な調子のよさで、はいっている一種のお囃子(ヤマ)みたいなものにすぎない。もっとも、ずっと古い唄(初出例1675年)に

There was an old woman  
Sold puddings and pies<sup>17)</sup>

14) 最後の 18th Class : Relics という項目にはいっている。

15) *ODNR*, p. 185; *ONRB*, p. 38.

16) 谷川前掲書, p. 30.

17) *ODNR*, p. 433; *OBNR*, p. 87.

ではじまるのがあり、この pudding や pie は、もっと実質がありそうである。版本によっては、この唄の 5～6 行目が ‘Hot puddings, and cold puddings, /And nice pies to sell’ となっており、実質はともかくとして、pudding と pie の両者は伝承童謡では親しい間がらであることを示している。その他、網羅的に示すわけにはとてもいかないが、pie というしろものは “Punch and Judy/Fought for a pie”<sup>18)</sup> とか、 “maidens arise,/And make your pies”<sup>19)</sup>、あるいは “Dame, get up and bake your pies”<sup>20)</sup>、また “Higgledy-piggledy/Here we lie,/Picked and plucked/And put in a pie”<sup>21)</sup> というふうに随所に出てくるし、 “The Three Little Kittens” という唄の中にもくりかえし出ている。

まだ結論を出せぬこの段階で、しいて pie の特色をひとつあげるなら、伝承童謡のなかでは、pie はクリスマスとの結びつきが比較的濃い、ということであろう。例の Little Jack Horner が部屋のすみっこに坐って食べていたのは Christmas pie だったし、上にあげた例のうち二つまでクリスマスに関係がある。(ついでに pie と cake の食べものとしての差異ではなく英語における evocations の違いを比べるなら、その中のひとつは、pie がクリスマスと結びつきやすいのに対し、cake はむしろ新年と結びつくという点であろう。この点は、しかしまっと説明の要がある。)

さて國弘氏の論考にもどってみよう。氏は pie 一般ではなく apple-pie という特定の pie がもつといわば “American-ness” に読者の注意を喚起しているのである。いつごろから apple-pie がアメリカを象徴するようになつたか、もとよりわたくしには、わからない。 (Catch-22 (1955) のあの愛すべき Yossarian 君のセリフに “The hot dog, the Brooklyn Dodgers, Mom's apple pie. That's what everyone's fighting for.” というのがあるが、もっと古い例は、いくらでもあろう。) ただ、ばくぜんとしたわたくしの感じでは “as American as applepie” という表現が急速に広まったのは、ごくさいきん、特に黒人暴動以後のことではないかと思う。確実な資料なしで語るのは、どうも気が引けるが、“Violence is American as apple pie” と暴力を正当化する発言を、Rap Brown か Le-Roi Jones あたりがしてから、とりわけ勢いをえてきた言いかたでないかとわたくしは思っている。わたくしの手もとにあるわずかな例も、ここ二、三年のものに限られている。たとえば、 “Like apple pie, stock investment is as American as protest, confrontation and violence” (Max Lerner, Japan Times, June 5, 1970) とか、アメリカの星条旗を在郷軍人の有力者がさして “It's a

symbol that means *apple pie* and baseball” (TIME, July 6, 1970) と言明する例や、環境汚染問題に関連して、何人といえども反対できないものとして “It became like *apple pie* and motherhood. No one could be against clean water” (TIME, August 1, 1969) というふうに「母親」とともに引き合いに出されている例など。これらの例のすべての底に “as American as apple pie” という（おそらく近年の）cliché があるのをわたくしは承知しているが、同時に心の一隅には、 “What's so American about apple pie?” と反問して、アメリカによるこの apple pie の独占（？）をなんなく認めたくない気持もくすぶっているのである。だいたい apple pie というのは、イギリスの伝承童謡に、いくらでも出てくるではないか。

Apple pie といえば、わたくしは、まず手元にある Kate Greenway の *A Apple Pie* (1886) ——それは ‘A Apple Pie’ にはじまり ‘B Bit it’ と続き ‘.....VWXYZ All had a large slice and went off to bed’ で終わる 21葉のさし絵からなっている絵本だが——を思い出すが、この alphabet rhyme は、もちろん Kate Greenway の創作ではない。J.O. Halliwell の *Popular Rhymes and Nursery Tales of England* (1849)<sup>22)</sup> の解説によても、すでに 2 世紀近くの歴史を有しており、以前は “The Tragical Death of A. Apple-pye, who was cut in pieces and eat by twenty-five gentlemen.....” という大げさな題名がついていたものだという。Opie によれば、この *A Apple pie* の初出例は 1671 年ということになっている。アメリカの独立より、すくなくとも 100 年は古い。イギリスで ABC の勉強を apple pie からはじめるやりかたは、17世紀（あるいはそれ以前）からの古い歴史をもっているのである。<sup>23)</sup>

Apple pie というコトバは alphabet rhyme に出るだけでなく、たとえば母親が幼児をあやしてくすぐったりする際に使う

Apple-pie, apple-pie

Peter likes apple-pie

So do I, so do I.<sup>24)</sup>

といった他愛ないものもあり、また 200 年以上の歴史を

18) ODNR, p. 354. 19) ONRB, p. 129.

20) ODNR, p. 141. 21) ibid., p. 207.

22) これも The Bodley Head から reissue が出ている (1970).

23) N.E.D. によれば ‘apple-pie’ の初出例はさらにさかのぼって 1590 年になる。ただしこれは童謡の例でない。

24) ONRB, p. 7. (ODNR には未収録)。いわゆる tickling games のひとつ。2 行目のはじめにあやしている幼児の名まえを入れる。

もつ次のような唄にも出てくる。

Ride a cock-horse  
To Banbury Cross  
To see what Tommy can buy;  
A penny white loaf  
A penny white cake,  
And a two-penny *apple-pie*.<sup>25)</sup>

(おもちゃの馬にまたがって  
パンベリ・クロスへ行きましょう  
トミー坊そこで何買おうか  
1ペニーの白パンと  
1ペニーの白ケーキと  
2ペニーもするアップル・パイ)

これをみると、apple-pie は、あの二つより、いくぶん高級視されていた、といえるのかもしれない。さらに Halliwell の童謡集に次の唄がはいっている。

If all the world was *apple pie*,  
And all the sea was ink,  
And all the trees were bread and cheese,  
What should we have for drink?<sup>26)</sup>  
(世界中が一つのパイならば、  
海がすっかりインキなら、  
木がまたチーズとパンならば、  
俺(僕)たちの飲むものそりや、何だ。

一北原白秋訳<sup>27)</sup>

このほか “A was an apple-pie.....” ではじまる唄 (NRE, p. 17) や “Apple-pie, pudding and pancake/ All begins with an A” (p. 15) という人を引っかける唄などもあり、‘apple-pie’ はイギリス伝承童謡のなかで、りっぱに市民権を主張しうるコトバであることが判明する。だから、イギリスの伝承童謡の側からいえば、“as American as apple pie” という表現は、すくなくとも歴史的には、無知にして無邪気なアメリカ人の、はなはだ身がってな言いぶん、ということになりかねない。また、アメリカのお隣りのカナダ人にとっても、apple pie を好むことアメリカ人に劣らず、リンゴ自慢となると、西の Okanagan Valley や、東の Niagara 地方、Annapolis Valley など、それぞれ世界一を呼称してゆづらず、かんたんに apple や apple-pie の「独占」をアメリカ人に許す気持ちにはなれないと思われる。

もっとも、國弘氏が触れている ‘apple-pie with cheese’ となると、これはどうやらイギリス人とは縁がなく（イギリスで apple-pie に付くのは、せいぜい

cream and brown sugar), アメリカ（というより北アメリカ）の独壇（だん）場なのである<sup>28)</sup>。前世紀のはじめカナダへ移住しカナダ初期の代表的作家のひとりとなったあるイギリス婦人も、カナダのいなか料理の cheese と apple-pie の組み合わせを特記すべきこととして取りあげているのである<sup>29)</sup>。

### pumpkin pie のこと

それはともかく、“as American as apple-pie” という表現は、頭韻的な口調のよさもあり、現実や史実と無関係に、cliché として安易に使われ、それなりに定着するものと思われる。しかし、どうせこういう言いかたを案出する社会的必要があったのなら、もっと由緒正しくアメリカ的な、たとえば pumpkin pie などというコトバを選べなかったものか、とわたくしは人ごとながら残念に思う。“as American as pumpkin-pie [pánkənpái]” なら、p 音の alliteration も利き、けっこうイケるように思うが、どうであろう。流行的表現は、そう注文どおりに作られるものでのないことは、わたくしといえども知っているが、pumpkin pie ならアメリカの Thanksgiving Day<sup>30)</sup> と不可分に結びつくし、イギリスの伝承童謡にも出てこない形である(pumpkin はよく出るが)。かつてニュー・ヨークの Waldorf-Astoria の支配人として令名のあった Oscar Tschirky (“Oscar of the Waldorf”) の考えたもっとも典型的な American dinner のメニューがある料理本<sup>31)</sup>に紹介されているが、そのデザート・コースは ‘Pumpkin Pie with American Cheese’ となっている。さもありなん、という気がわたくしにはするのである。

どうも伝承童謡と直接関係のない pumpkin-pie にこだわりすぎるようだが、この pie は、たとえば前世紀アメリカ（特にいわゆる “Bible belt”）で一時おおいにはやっていた例の play party<sup>32)</sup> の唄の中にもよく出てくる

25) ODNR, p. 67.

26) NRE, p. 151. 分類は ‘Eleventh Class : Paradoxes.

27) アルス版, p. 74; 筑摩書房版, p. 213.

28) アメリカのジャーナリスト・詩人 Eugene Field (1850-95) に ‘Apple-Pie and Cheese’ という作品がある。

29) Susanna Moodie, *Life in the Clearings* (1853), p. 68.

30) “as good a Yankee as ever ate pumpkin pie on Thanksgiving Day” という例が Mathews の *A Dictionary of Americanisms* (1951) に出ている。

31) *The American Heritage Cookbook* (1964), p. 42.

32) cf. play party: n. a party where dancing games are played to the singing of the participants. This is to get around the church's ban on dancing. (Mathews : *A Dictionary of Americanisms*). cf. also *American Play Parties* (Folkway Records).

るのである。たとえば、曰くのわからない（なにか民謡のなごりか？）歌詞だが

Great big house in Louisville, 16 stories high

Every story in that house, filled with *pumpkin pie*. というのが “Git Along Home” という唄のなかにある。地名や階 (stories) の数を変えたこの歌詞の variation は、ほかの唄 (たとえば “Great Big House in New Orleans”) にも顔を出しが、メロディーもコトバも実になんともいえずアメリカくさいのである。Play party と *pumpkin pie* が象徴するどころくさくてやばなアメリカは、20世紀後半のアメリカと一見、別世界の感じがしないでもないが、すくなくともわたくしにとっては、それほど異種のものとは思われない——現代アメリカの底にある〈もと歌〉の世界といえば、おおげさすぎる言いかたになるだろう。

### cake について

伝承童謡に瀕出する cake を、いまここに引き合いに出すと、わたくしのこの「雑感」は、いよいよ收拾がつかなくなるので、童謡における cake の検討は、別の機会にゆづることにしたい。伝承童謡の世界で、pie と cake の evocations が若干異なることは、すでに述べたが、実生活の場でも、とうぜん両者の喚起するものが違うのである。たとえばイギリス、そして一時代まえのカナダでは、cake は例のイギリス式 ‘tea’ と結びつくが、pie はちょっと結びつかない。また pie が男性的で cake が女性的というニュアンスが若干あるように思うが (*cf. 'pie-biter' vs. 'cake-eater'*)、これはイギリス式 ‘tea’ のお上品さとあながら無関係ではなかろう。(いつものことながら、こういう問題になると、辞書は、まったく無力である。)

また pie と cake をそれぞれ核 (nucleus) としたほとんどの相かさならない慣用句の群 (*e.g. 'as easy as pie'; 'have one's finger in the pie'; 'eat humble pie'; 'cakes and ale'; 'have one's cake and eat it'*; etc., etc.) があり、それらの慣用句群の陰影の総体が、いわば逆放射して、それぞれの nuclear word のもつニュアンスを微妙に色どっている。うまく説明できないが、コトバの色合いの形成には、そういう機微があり、そのへんの事情を実証的に考察すればおもしろいと思うが、それは本稿の範囲を超える。

フランスの哲人アランは、たしか『わが思索のあと』で、馬車の御者のものの見かたや考えかたと自動車の運転手のそれとは異なるが、そういうことが、ほんとうに

「自分のものとして」わかるようになるまで、何年間もかかるものだ、と述懐していたが、わたくしは昔これを読んでひどく感心したのをおぼえている。一見ささいなことでも、それが「自分のものとして」わかるようになるまで、どれほどの歳月と努力とを必要とすることか。数年前に亡くなった C.S. Lewis 教授も knowledge-by-acquaintance (*connaître*) とたんなる knowledge-about (*savoir*) とを区別していたが<sup>33)</sup>、アランが身につけるのに長い歳月を要するといっていたのは前者であろう。

(わたくしも伝承童謡については knowledge-by-acquaintance を心がけているつもりである。)

眇(ちいさ)たる pie という 1 個の単語のもつさまざまの含みをさぐっていっても、わたくしの力では、ついに捕捉しきれないという感じがする。わたくしは、なにも必要以上にものごとを難しく考えているわけではないが、一見ささいなコトバが喚起するもの (evocations) を十全に理解しようとすれば、それは、ほとんど絶望的なほど時間と労苦のかかる作業である、と嘆せざるをえなくなってくるのである。そういうことが読者にわかっていただけなら、わたくしの今回の「雑感」の狙いも、たんなる “pie in the sky” にならないですむかもしれない。

(東京大学教授)

33) *cf. C.S. Lewis, "The Anthropological Approach"* (1962)

(p. 43 よりつづく)

これは Degree Adverb が動詞そのものの Amplifier であって、Manner AdvL のように MV Amplifier ではないからである。すなわち、

65. V→(DegAdv) V

というように V そのものが拡充されるのである。語順については *hardly, scarcely, seldom, rarely, hardly ever, never* が文頭に出るときは、主語と助動詞の倒置がおこることなどを変形規則として立てておかなければならない。

DegAdv をひろくとれば、強意詞 (Intensifier) や比較を表わす *as (...as), more, most, less, least* なども含まれるが、それぞれ別の考察を必要とする。本稿で扱った構成素は下記の太字の部分である。

7. S→NP Aux VP (**SubP**)
19. VP→MV (**AdvP**)
35. MV→V (NP) (**Cmp**) (**AdvL**)
65. V→(DegAdv) V

(津田塾大学教授)

## ことばの背景

## Wise 考

KUNIHIRO, MASAO

國 弘 正 雄

Wise ということばには、どうもコマシャクレタ、生意気なという皮肉な意味がついてまわるようである。とくに子供に関して使われた場合は、ほとんど以上のような皮肉なニュアンスをともなうように思われる。竹林の七賢人とか、ミネルヴァのふくろうとか、幼児イエスを押しにはるばる駆けつけた東方の博士たちというニュアンスではない。

次の夫婦の会話をごらんいただきたい。クリスマスについて否定的な立場をとる皮肉な父親と、子供の夢を破ることは教育的でないという考え方をもつ母親との対話である。私も出演者の一人であったNHKテレビ中級英会話の一昨年12月13日、15日放送のスキットからとった。題して *A Letter to Santa*, 筆者は前フルブライト派遣教授の JOHN O. MILES である。

Mother: [Aware that he is disturbed] Well, what would you have told her?

Man: That's easy. The truth.

Mother: Oh, fine. And just before Christmas.

Man: Sure. Just before Christmas. I'd say that it's a 1500-year-old lie.

Mother: Well! That would certainly make her holidays a joy!

\* \* \*

Man: I'd never have started the myth in the first place.

Mother: Yes, dear. I'm well aware of that. And can you visualize the result?

Man: Sure. We'd have had the *wisest* kids on the block.

Mother: Yes. The *wisest* and the saddest. Think about when you were a little boy, for heaven's sake. You believed in Santa Claus, didn't you?

(大意)

(母親：あなただったらなんといって説明なさった。

父親：なあに、本当のことを教えてやったさ。

母親：結構だわね。クリスマスの前日だというのに。

父親：ああそうだよ、それがどうしたっていうんだい。

大体ね、サンタクロースなんていうのは、昔からの大インチキさ。

母親：まあ、そんなことをいったらせっかくのクリスマスが台無しになってしまうじゃない。

父親：僕だったらはなからそんなおとぎばなしをつくったりはしないよ。

母親：それはわかっているわ。でもその結果がどうなると思って。

父親：そうさね。この通りで一番気の利いた子供っていうことだろうね。

母親：ええ、一番大人びた哀れな子供にね。ご自分の子供時代のこと少しはお考えになったら。あなただってサンタクロースが本当にいるって思ってらしたでしょう。)

いや子供だけではない。以下の用例をごらんいただきたい。

To this country, Castro has seemed like a stranger from another century, a zealot who is half-mad. What sane U. S. college student would attempt to overthrow a dictator with an "army" of only twelve-men? Would any sophisticated intellectual believe that an old and corrupt society could be wholly transformed in a matter of a few years?

We are too *wise* to believe that, but while Castro is busy learning about the futility of political change, we stand a good chance of losing what remains of our influence in Latin America. (KARL E. MEYER: *The New America*, p. 186)

(大意：われわれにとってカストロは、十九世紀から迷い出た、半ば氣の触れた熱狂主義者のようにうけとられてきた。まともなアメリカの大学生で、わずか十二人の「軍隊」を率いて独裁者を打倒しななどと企てる者が、はたしているであろうか。また堕落しきった古い社会が数年で変容しうるなどと考える者が、わけ知りの知識人の中に、一人でもいるであろうか。

そう思いこむほどわれわれはウブではない。しかしながらカストロが政治的变化の不毛さをあわただしく悟らされて

いる一方では、われわれも僅かにラテンアメリカにのこる影響力を、どうやら失なう破目におちいっているのである。)

上記の訳は多少の意訳である。しかし賢明とか叡知にみちたとか訳してしまっては、このことばに、おそらくは本来的にある皮肉っぽい、せせら笑うような含みは伝わらないであろう。馬鹿じゃないんだから、それぐらいのことはとうに承知の上だという感じである。そしてわれながらお高くとまっているという趣きがある。ついでだが、上記の引用文中の *sophisticated intellectuals* については、すでに多くの人によってあちこちで説かれているように、さいきんでは、むしろよいニュアンスで用いられることが多い、知的に洗練され、都会風のセンスをもった、ほどの気持である。日本でできた英和辞書の大部分——さいきんは少し改まった——が、すれっからしの、ごまかしのなど、悪いニュアンスの訳語をしか掲げていないのは、片手落ちというべきであろう。

なお英和辞書のほとんどが、*wise* ということばの皮肉なニュアンスを、米俗としてのみ録しているが、米はわかるとしても、必ずしも俗とはいえないのではないか。上述書のごときもきわめてまじめな書きものであり、そのスタイルも決して *slangy* なものではない。

もう一つ、日本でも有名な作家JAMES A. MICHENER の文章から引用させていただく。

He was a joy, a salty young man, *wise* in the worlds of business and sport, and he made one of the best impressions of our entire group whenever he said simply, "I am a businessman who believes in high wages and high taxes, because I have seen what both have done for my company and my nation." (*Report of the County Chairman*, p. 222)

(大意：彼は気持のよい、機知に富んだ若い男で、実業界やスポーツ界の事情に通じていた。「私は実業人だが、高賃金、高い税金を結構なものだと思っています。私の会社にしても、アメリカにしても、どれほどそのおかげを蒙っているか、よく知っているからです。」といっては、われわれの仲間のだれよりも好印象をあたえた。)

この文章は、MICHENER が故ケネディ大統領の選挙事務長をしたときのルボ報告からとったが、この若い男がその直截な物言いの故に、応援弁士としてもっとも有能であったということである。なお、この *wise* にはさほど皮肉な意味はないであろうが、さりとて賢明なといふほど、かしこまったくニュアンスではない。むしろ物知りの、事情通のほどの軽い気持であろう。

以下の *wise* は、MEYER の用例の中の *wise* に近い。

ただしこれは口語的、もしくは俗語的な文体である。

And whenever he didn't make enough out of Maryellens and crap games, he and my mother used to do the badger game with her tricks. That's the shakedown racket and it's so old that most squares are *wise* to it today. But in my mother's time it was still a good thing. She and Len used to pull it with this old restaurant guy named Joe. He was nice, but a jerk to fall for the same thing over and over again. The way Len and my mother worked it, Mom would invite Joe up to the apartment and after the two of them had time to undress, Len would come in. (SARA HARRIS: *Nobody Cries for Me*, p. 10)

(大意：スリやクラップばくちからのあがりが十分でなくなると、義父のレンと母とは、色じかけという手に出たものだった。いわゆる美人局というやつで、このごろではそんなありふれたワナにひっかかる馬鹿はまともな人間の中にはいないが、母の若いころにはまだ結構通用したものだった。義父と母とがハメ込んだのは、ジョーというレストランの男だった。いい男だったが、ショウ懲りもなく何回となく同じ手にのせられたものだ。母がジョーをアパートにひっぱり入れる。二人がはだかになつたころをみはからって、レンが入りこんでくる、という寸法だった。)

上の引用文中、Maryellen というのは、同書に bumping into somebody and taking his wallet out of his pocket. とあるので、つまりスリのことであろう。Squares というのは、とくに一時期のティンーエイジャーがよく使ったことばで、いろいろなニュアンスで用いられ、いつか本欄でもとりあげるつもりであるが、まともな、というほどの気持で、まともすぎて肩がこるというふくみをともなう口語表現である。いづれにしてもこの文章中の *wise* は、その手は喰わない、というほどの感じでそれほどお人好しでも間抜けでもないという気持をともなっている。

なお、ここで *wise* を含むイディomaticな表現を二、三ご紹介しておきたい。

Get *wise to* という慣用句は、learn about という意味である。

It was months before he got *wise to* the fact that they were training someone else for the position.

(大意：数ヶ月たって始めて、自分はアテ馬だったということを悟った。)

*Wise up* は inform もしくは become informed と

いうほどの気持である。

"You said I had one here, whenever I *wised up*. So, let's say I *wised up*. The offer still good?" (LOU CAMERON: *The Block Busters*, p. 124)

(大意：僕が目ざめてその気になりや、しごとがあるといつてただろう。つまりその気になったというわけさ。例のはなし、まだいいのかい。)

Put wise to は inform, make aware of にほぼ等しい。

Apparently someone had *put the police wise*, because they were there when the robbers arrived.

(大意：だれかが警察に通報したにちがいない。ちゃんと警察がさきまわりをして、泥棒を待ちうけていた。)

また wisecrack というのは、a joke or witty remark, generally at someone else's expense. という意味の、口語的なことばで、よく用いられる。

The two comedians kept up such a rapid fire of *wisecracks*, that we were unable to control our laughter.

(大意：二人のコメディヤンが次から次と氣の利いた冗談をとぼすので、おなかを押さえるのに苦労した。)

さて、さいごにアメリカでよく使われる wise guy という俗語をご紹介しよう。これは a fresh, cynical and frequently impudent person という意味で、wise ということばのもつ皮肉なニュアンスを、もっともよくあらわすものといえるであろう。Wise のもつ本来的なニュアンスからこの俗語表現が生まれたものであろうが、あるいはその逆であるのかもしれない。以下はケネディ大統領のもとで海軍次官をしていた人の、ケネディ追憶記からの引用である。

As Coot started to leave, the owner of the damaged car started shouting in a manner which could only end up in a fight: "Don't start giving me any of that fast talk, *wise guy*. You stopped the chrome off my car, and I don't want to have any brush-off from you or anybody else. Now I'm going to get a cop and get this thing settled right now". (PAUL B. FAY, JR.: *The Pleasure of His Company*, p. 27)

(大意：クートが立ち去ろうとすると、ぶつけられた自動車の持主が大声でわめきはじめ、一もんちゃくなしには收まりそうにない気配であった。「おい、そこの調子のいいの。こんないいかげんなことで済むとでも思ったら、そうはいかないぜ。大体、人の車のクロームをはがしておきながら、そんなことでズラかろうなんて、お前さんがだれであろうと、そのままじゃ済まさないぞ。まあ巡査を呼ぶから、決着をつけてもらおうじゃないか。）

生意気な口をきく、人を小馬鹿にするほどの気持で、play the wise guy ということも多い。

"How's the spy business?" he asked.

"Don't play the wise guy with me. Just one complaint and a little bit of pressure and the club will dispense with your services. Keep that in mind". (LEE BRILL: *Country Club Confidential*, p. 112)

(大意：「人のあとをつけて歩いて、なにかいいネタでもみつかりましたかね」と彼はたずねた。「利いた風な口をきくな。いいか、おれが一こと苦情をいって、ちょっと圧力でもかければ、クラブからお払い箱になるんだぞ。よく覚えておくんだな。」)

The wise guy というと、男だけに使われるを考えがちだが、相手が女性であってもかまわない。A fresh, cynical and frequently impudent person と、流石に DIXON の定義は用意周到である (*Dictionary of American Idioms*)。このあたりが、われわれ外国人がいくら勉強しても、どれほど長く海外に住んでも、及び難きを歎ぜざるをえない一つの点であろう。次の用例を参照していただきたい。

In a hoarse, harsh whisper he ordered, "Keep quiet if you know what's good for you..."

"Where's your dough?" he demanded.... After shaking out her handbag and pocketing the money, he snarled, "Where's the rest of it?" When she shook her head, several sharp backhand slaps stung her face. Her assailant then ransacked the apartment, and came back to the bedroom holding some bills she had stashed in a sugar bowl in the dish closet. He smacked her again, "You think you're a wise guy", he said, his voice rasping like a rusty hinge. "Just for that I'm gonna go to work on you and if you fight, I'll kill the kid. (MARTIN M. FRANK: *Diary of a D. A.*, pp. 169—170)

(大意：その男はしづかれた押しつぶした声で、語気も荒く「いいか、静かにしていいないと、ためにならないぞ」といい、さらに「おい金はどこにあるんだ」と迫った。彼は彼女のハンドバッグを逆さまにして、中に入っている金をポケットに入れ、「さあ、のこりの金はどこにやったんだ」と叫んだ。彼女が首を横に振ると、数発の逆手打が彼女の顔面に飛んだ。やがてその男は、部屋中をひっくりかえしたあげくに、寝室に戻ってきたが、その手には何枚かの札がぎられていて、それは彼女が便利棚の砂糖入れの中にかくしておいた虎の子の金だった。

男はまたもや彼女に一発くれて鏽ついた蝶番のようにきしむ声で、「この野郎、シャラクサイまねをしやがるな。いいか、人をこけにしやがって、ひどい目にあわせてやるからな。もしたてついたらガキをバラしちまうから、そのつもりでいろ。」といった。)

上例で *a wise guy* というのは、うまくだましおおせたとでも思っているのだろうが、そうは問屋がおろさないぞ、ほどの気持である。なお人に平手打を喰らわせるときには、*backhand* を使うのが英米の習慣であることは、映画その他ですでにご承知のことであろう。

さてここで自問自答したいのは、なぜ *wise* ということばに、このようなニュアンスがついてまわるのか、という点についてである。しかも同様のニュアンスは、ただ単に *wise* という形容詞だけではなく、*smart* とか *clever* とか *cute* とかいう同種の形容詞に、同じようにまつわりついて離れない。なにかそこにアメリカ的な精神状況、社会心理的な背景があるのではなかろうか。というのが私の疑問なのである。

ここで想い出されるのは、*professor* とか *egghead* とかいうことばにまつわる、ある種の軽蔑と不信感である。この二語はかつて「英語教育」誌(大修館)においてかなりくわしく論じたことがあったので、あるいはご記憶いただいている先生方もおありであろうが、*wise* もまたアメリカの伝統の一部であった反主知主義の影響下にあるとはいえないであろうか。

教育レベルの低い移民社会の常として、書物や知識に対する異和感さらには警戒心は、インディヤンとの闘争にあけくれ、処女地の開拓に汗を流すことに寧日ない辺境、つまりフロンティヤーの現実の中にあっては、難解な書物を書き、日常生活とは直接かかわりのない知識を身につけた人間を敬遠し、阻外する方向へと容易に向いていったであろう。そしてさかしらな、自らを高しとするいわゆる賢い人間に対する、平均的人間の側からする不信と不安の気分にまで高まっていったことと思われる。これはある種の農民心理にも通じよう。口のうまい、世故に長けた都会人に、うまいことしてやられるのではないかというおそれを、たえず農民は抱くものである。しかもアメリカ人はごく近年まで、圧倒的に rural な生活背景と氣質とを有する国民だったのである。ここに *wise* をはじめとする一連の形容詞のもつ独特なアメリカ的ニュアンスの源があると考えるのは、はたして集団付会に過ぎるであろうか。

なお、折をみて *smart* などいくつかの同種のことばをとり上げるつもりであるが、*wise* のしめくくりとして、もう一つ *wise guy* の用例をご紹介しておきたい。

*Smart* ということばも出てくるので、重畠この上ない。

"All right, then, *Mr. Wise Guy*," he said. The grin on his face was a mile wide. "If you are so *smart*, and you know where I'm headed for, then what's the idea holding me up?" (EROME WEIDMAN: *I Can Get it for You Wholesale*, p. 4)

(大意：「いいよ、オリコーさん」と彼はいった。ニヤリとした笑みが、彼の顔一杯に拡がっていた。「君は頭がいいんだし、僕がどこに行くか知っているんだから、なにもとめることはないだろう。」)

なお、煩をいとつて一々録さなかったが、イタリックの部分は全部筆者によるものである。

#### 追記：

関西弁の「かしこい」には、どうもアメリカ的ニュアンスに近い connotation があるような気がする。逆説的ないしは皮肉な意味で用いられることが多い、というのが、東京生まれで関西で旧制中学時を過した私の感想であった。関西人のもつ実利的な精神、ないしは、かいでの世俗的権威に対する反骨とあるいは関連があるのかも知れない、というのが私の想像であるが、関西弁を母語とされる先生がたのご教示を得られれば、まことに幸いである。

(NHK テレビ英会話中級講師)

## FUN WITH SPELLING

At the end of summer the weather begins to turn from warm to cold. It takes a number of weeks, however. See how long it takes you to start with the word *warm* below and by changing one letter on each line end with the word *cold*. Remember each line must be a correctly spelled word.

WARM

—

—

—

COLD

The solution to this word game will be found on page 38.

# THE NOW

Richard Via

In *Never on Wednesday*, (ELEC Bulletin No. 33), the people of the play were described as representing a typical American family. The dialogue was real and the situation is one that exists in many American homes. A very different group, but also typically America, is introduced in this month's comedy *The Now*.

Both plays show simple examples of the generation gap. Every generation creates new ways of expressing themselves. Some of these words or phrases disappear in a short time while others become an accepted part of our language. *The Now* introduces many terms that are currently in use by young Americans. How long these expressions will last remains to be seen.

Teachers will probably find that students will be eager to learn this "now" English, for they are a part of the "now" generation. The play should help students identify with their American counterparts.

## ACTING HINTS

Directions are always given from an actor's point of view. Thus "stage right" is the audience's left. "Up stage" is away from the audience and "down stage" is toward the audience.

When standing on stage stand facing three-quarters front with the up stage foot slightly forward and the down stage foot pointing to the audience. This lets the audience see the actor's face and his voice will be going into the auditorium. If you are standing down stage, do not face front unless the script tells you to talk to the audience. (This situation does not occur in either *Never on Wednesday* or *The Now*.)

These are techniques of acting, but the most important one is relaxation and naturalness. A

few voice exercises (that a singer might use), and some simple body exercises ending up by shaking the body, arms and legs, to release any tenseness, will help the student to relax before performance or rehearsals.

## CAST OF CHARACTERS

Matt	A friend	Age	15-18
Paul			15-18
Joe			13-16
}	The Family		
Mom		35-40	
Dad		40-45	

## SCENE

The living room of the Finley home. It is about 6 p.m. The room is neat and clean except for several empty coke bottles, plastic wrappers, cookie boxes, comic books, loose records, and record jackets scattered about.

## AT RISE

(Matt is slouching in the chair on stage right with his legs extended far into the room. His eyes are closed and one arm is moving in tempo with the loud rock music coming from the phonograph. Paul is stretched out on the sofa as if asleep. Joe is lying on the floor reading a comic book. The music continues for about two minutes.)

Matt: Play that part again.

Paul: What?

Matt: I said play that section again.

Paul: Man, you got to speak up. I can't hear you.

(Matt gets up and steps over Joe and stops the record. When the music stops, both Joe and Paul react by sitting up suddenly.)

Paul: Hey, what are you doing?

Matt: Nothing. I just want to hear that section again. They're groovy.

Paul: Yeah. They're out-a-sight.

Matt: Listen.

(The record starts again. Matt starts to move or dance with the music with his eyes closed. Paul and Joe go back to their original positions. Mom enters from the kitchen.)

Mom: Paul?...Paul, would you turn that thing down?

(She gets no response so steps over Joe and turns the phonograph off. Matt stops dancing and opens his eyes. Paul sits up suddenly.)

Paul: Hey, man, what's coming off?...Oh, Mom ...you.

Mom: Yes, it's me.

Matt: Hello, Mrs. Finley.

Mom: Hello, Matt. How are your folks?

Matt: Okay, I guess.

Mom: That's nice. (in center stage) Paul, would you and Joe straighten up this room a bit? Your father will be home soon....

Joe: (as he looks about the room) What's the matter with the room?

Paul: Yeah, the pad's straight.

Mom: It looks better than *your* pig pen, but it's hardly straight. I'll bet your living room never looks like this, does it, Matt?

Matt: Yeah. Maybe. I don't know....Mom's so fussy. Not like you.

Mom: Thanks for the compliment, but Mr. Finley is fussy, so you'd better get busy, boys. (She starts for the kitchen.)

Joe: What...what's to do? (*What is there to do?*)

Mom: (pointing out things) Put the records back in their jackets and take them to your room. Take these coke bottles and empty cookie boxes to the kitchen... (she is now by the coffee tables and sees a cigarette butt in the ashtray) ...Who's been smoking?

(There is a moment's fear.)

Joe: Must be Dad's.

Mom: It is not your father's. I emptied all the

ashtrays this morning. Paul, have you been smoking?

Matt: It was me, Mrs. Finley....

Mom: Does your mother know you smoke?

Matt: (avoiding the issue) Well...I think so.... I'm not sure.

Mom: Do you smoke at home?

Matt: No, ma'm. I guess I'd better be going.

Paul: Oh, stick around a while. I want to tell

you something.

Mom: Well, your father will be home soon. I'm just warning you. (She exits into the kitchen.)

Joe: What a drag!

Paul: (when he's sure Mom cannot hear) Put it here. (Shakes hands.) Matt, thanks for taking the rap for me. Anybody got a sick of gum? (Joe gives him two pieces which he hurriedly puts in his mouth to cover the tobacco breath. He says the next line as he unwraps the gum.) They're hung up on my smoking.

Matt: Mine too...gosh, both my parents smoke like chimneys! But they'd kill me if I smoked.

I hope your mom doesn't telephone my mom.

Joe: Mom's neat. She won't call, but Dad... that's another scene.

Paul: I really don't see what's so great about smoking anyway.

Joe: It must taste good or something, or else why would so many people smoke?

Paul: Well, I didn't taste anything. (Pause) Maybe I'll stop smoking.

Joe: Cop out! You've only had one!

Paul: I know, but...well, Dad...and it's expensive, fifty cents a pack...You want this pack, Matt? (offers him the pack)

Matt: No, thanks, if my parents found them in my room...it'd be the third degree.

Joe: Give 'em to me. I want to try 'em.

Paul: (Tossing him the pack) Okay, but don't blame me if you get caught. I'll deny everything.

Joe: Gee, thanks!

Matt: I'd better split.

(He starts for the door and gets there just as

*Dad enters. Joe quickly puts the cigarettes in his pocket. Dad puts his briefcase on the phonograph.)*

Dad: Hello, Matt. How are you?

Matt: Okay, I guess, Mr. Finley.

Dad: You don't know? (*Don't you know?*)

Matt: Don't know what?

Dad: How you are.

Joe: (*To Dad*) Come off it.

Matt: (*To Dad*) What do you mean?

Dad: Well, I asked you how you were and you said, "Okay, I guess."

Matt: Oh...yeah...Well, I'd better go. So-long.

Joe and Paul: So-long.

Dad: So-long, Matt.

Paul: Dad, why do you do that?

Dad: What?

Paul: Talk that way. Why don't you get with it? You always try to confuse my friends.

Joe: Yeah. Mine too.

Dad: I'm not trying to confuse them. I just want you to learn to speak up and give a proper answer.

Paul: But, Dad, that's the old way. It's old fashioned. We talk differently now. This is the *now* generation.

Dad: Well, *now* is the time to learn how to behave, and *now* is the time to clean up this room. NOW. (*He sits in the chair right.*)

Paul: (*disgusted*) Oh, you can't win.

Joe: Old people!

Dad: What's that?

Joe: Nothing.

(*The boys start to pick up everything. Dad starts to read the paper. Mother comes in.*)

Mom: Oh, I thought I heard you come in. Have a good day?

Dad: Yes, until *now*.

(*The boys exit into kitchen. Both give Dad a dirty look.*)

Mom: What's the matter? Headache?

Dad: No, the boys. They seem to resent it when I come home. I feel like I'm not wanted.

Mom: (*Trying to soothe him*) Oh, that's not

so, and you know it. We *all* love you.

Dad: Well, I wish they'd show it.

Mom: They're at that age. Don't you remember when you were their age?

Dad: I never acted like that.

Mom: No, I'm sure you didn't, but I'm sure you felt your father didn't understand you.

Dad: Well, I don't remember it.

Mom: Now, Bill, think...didn't you ever sneak out behind the barn and smoke corn silk?

Dad: (*relaxing and chuckling*) Well, now that you mention it...I did. I got the beating of my life when my father caught me. I'll never forget that.

Mom: There, you see.

Dad: It's a wonder I ever took up smoking after that. (*He stops and gets serious*) Say, those boys haven't been smoking, have they? If they have, I'll....

Mom: Bill, calm down. No, they haven't. I found one cigarette butt in the ash tray, and Matt said he had been smoking.

Dad: Well, I don't want him smoking in my house.

Mom: All right, Bill, I'll speak to the boys about it.

(*Joe and Paul enter from kitchen.*)

Joe: About what?

Paul: Speak to us about what?

Mom: Nothing important. We'll talk later.

Dad: No, we might as well talk now.

Mom: (*Firmly*) Bill, I said *I'd* do it. Now, let's not get into this before dinner. It's almost ready.

Joe: Gee, Dad, you're up tight. Keep your cool.

Dad: (*annoyed*) What's that? What are you talking about?

Paul: Up tight. You know, nervous, tense, inhibited...tight.

Dad: It's no wonder we can't communicate. You can't even speak English.

Joe: It's English! The *now* English. You're just not with it.

Dad: With it?"

Paul: "In." You don't keep up with the times.

You don't understand, see?

Dad: Is that the kind of English you're learning at school?

Joe: Now, (*no*) most of the teachers are like you, kind of freaky.

Mom: (*interrupting to save the day*) Well, I'm going to lose my cool if all of you don't get with it and get ready for dinner.

Joe: Gee. Mom, you're one of the beautiful people. You're with it.

Paul: I'm ready to eat.

Mom: Did you wash your hands?

Paul: (*annoyed*) What do you think we are... kids?

Mom: Yes, I do. Look at Joe's hands. They're filthy.

Joe: That's not dirt! It's just grease from my bicycle.

Mom: (*ending the discussion*) WASH!

Joe: Okay, okay...Keep your cool.

(*Joe and Paul exit up to hallway.*)

Mom: Bill, you can go on in and start serving the plates.

Dad: I may be too nervous to digest my food.

Mom: Oh, Bill, you take it all too seriously.

Dad: It is serious.

Mom: I know, but they'll turn out all right. They're testing their independence...finding a little privacy with their "now" language as they call it. We did the same thing.

Dad: We talked in English and our songs made sense, not all that loud rock stuff.

Mom: Did they, Bill? Do you remember "Mairzy doats and dozy doats and little lamzy divy"?

Dad: (*warming up*) My, gosh, you're right. I guess I shouldn't blow my stack or I won't sleep when I hit the sack.

(*Paul and Joe enter up left and stay in the doorway listening to Mom and Dad.*)

Mom: Oh, my yes, and jive.

(*Mom dances a bit. Mom and Dad laugh.*)

Dad: Hey, bob-a-rec-bop!

(*Again, they laugh.*)

Paul: Hey, I dig it. What is it?

Dad: Oh, just a little of the "then" generation

talk.

Mom: Does it grab you? Come on, let's put on the feed bag.

(*They all start for the kitchen.*)

Joe: Gee. Mom, did you really use to talk that way?

## CURTAIN

### "Now" vocabulary

Man—vocative

groovy—good

out-a-sight—good

what's coming off?—What's happening?

pad—room, apartment, living quarters

What a drag—boring

put it here—a slapping of palms, hand shake

hung up—too involved, too concerned

neat—good

scene—place, situation

cop out—quitter

third degree—dirty looks, the brush off, stern talk

split—leave, go

come off it—stop teasing, quit kidding

get with it—understand

up tight—tense

in—something or someone who is up to date

freaky—strange, out of date

one of the beautiful people—someone who understands

to dig—to understand, to like

to grab—to interest

keep your cool—remain calm

### "Then" vocabulary

"Mairzy doats and dozy doats and little lamzy divy"—a song which meant "Mares eat oats, and does eat oats, and little lambs eat ivy."

blow my stack—get angry

hit the sack—go to bed

jive—jazz or swing music

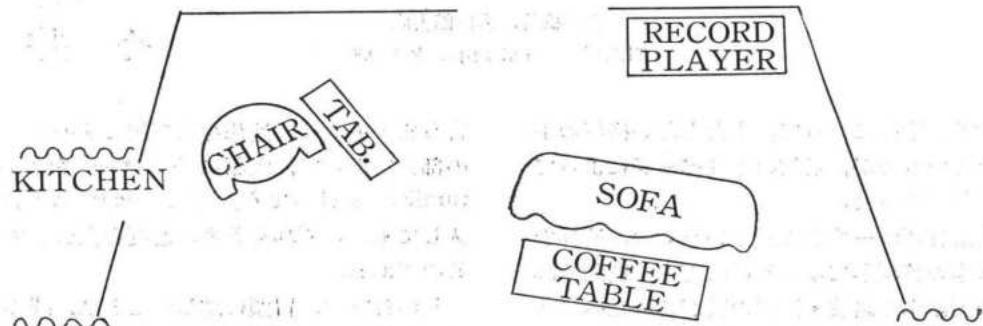
hey, bob-a-ree-bop—jive talk that was used in many songs

put on the feed bag—to eat

(Consultant, Drama Project, ELEC)

SETTING

WASH ROOM ← → FRONT DOOR  
HALL



# 「変形文法の輪郭」

—構造言語学から変形文法へ—

安井稔著、大修館書店  
四六判、xii+434 pp., ¥1,000

IMAI, KUNIHIKO

今井邦彦

英語学を志す若い学徒にとって、またとない格好の手引きが生まれたというのが、最初の十数ページによって評者の受けた印象であった。

伝統文法—構造言語学—変形文法という3つの流れを経験して来た日本の英語学ではあるけれども、別段それによって大学の英語学の講義・演習の数が昔に比べて3倍になったわけではないのであって見れば、「うちの大学には変形文法やつてくれる先生がいないもんですから」という不満に並んで、「なにしろイキナリ変形文法から飛びこんでしまったので、昔の文法がどういうものか知らないきゃいけないとは思っているのですが……」という声が、異なる大学の学生から聞かれるのも不思議とは言えない。また、講義・演習をくまなく取れば、その中でたまたま3つの流れがカヴァーされているという場合にしても、周到かつ適切に準備されたカリキュラムを持つ例外的少数の大学を除けば、それが三者おののの意義、相互間の接点を確実に把握する機会を充分に与える形でなされているかはいささか疑問とせねばならなかろう。このような現状を救う役を果すべき人として、この書の著者以上にうってつけの人があるだろうか。単にこれらの流れをこの順に経験したというだけならば、評者とても、(幾分無理をすれば)その1人であると言えぬこともない。しかしその経験が、巾と深さにおいて著者のそれに遠く及ばぬことは断わるまでもない。さりとて、著者と同じ期間、同程度の量の経験を積んだ人(その数は決して少なくないであろう)であっても、いや、もっと的をしづぼって著者と同程度に高い学識を持つ人(こうなると数はきわめて限られて来るが)ということにしても、そうした人々にすべてこの役割が果せるわけではない。この役をつとめるには、著者一流の、常に醒めているものの見方、対象が要求する座標軸に捉われず、そこから一步離れた所に身をおく評論家的情り口を必要とするのである。飛躍した連想と思えるかも知れないが、評者はこの著者の稿を読むたびに、ロンドンのthe National Portrait Gallery の向いにある E. L. Cavell 記念像に刻まれた Patriotism is not enough. を想い浮かべる。

言うまでもなく、連想をよび起すのは is not enough の部分であって、主語に Jespersen をおいても、Structuralism を使っても、更に Generative grammar を代入しても、いずれも著者の態度を表わしているかに見えるのである。

その意味で、冒頭に誌したことは、読んで受けた印象という以上に、この著者に評者がはじめから抱いていた期待ではあったといつてもよいかも知れない。また事実、『英語学を考える』、『英語学研究の将来』他二篇から成る序論、「構造言語学考」と題された第Ⅰ章、「変形文法を考える」第Ⅱ章、「意味論の動向」を誌した第Ⅲ章、そして『英語のわかりにくさについて』を含む五篇を収めた最終章「英語論」はこれを目次で見るかぎり上の印象を裏づけるものであるかに見える。

しかしながら、読みすすむにつれて、この「印象」に訂正の要のあることがわかって来る。まず第一に、この書は解説専門の本ではなかったのである。これは実は著者が「はしがき」で明らかにしているところであって、つまり本書は、「視点を変形生成文法のところへ置きながら、アメリカ構造主義言語学を再評価することからはじめ、この構造主義言語学的観点に対する変形生成文法理論のインパクトを、わたくし自身がどのように受けとめたか」という考察に移り、ついで、変形生成文法論の文献に親しんで来た数年間に、どんなことを考えてきたか、ということを、いわば、わたくし自身のことばで書きしるした」ものであり、「1960年代に生存していた一英語学学徒の……言語学的・英語学的生活記録」として意図されたものなのである。したがってこの書には、英語学をあるいは言語学を志してから久しい研究者にとっても、いやむしろそうした人々こそが味わうべき貴重な観察・見解・識見が含まれている。

ということ自体は、言うまでもなく、この書の「手引き」としての価値をいささかも減ずるものとはなり得ないどころか、もし、構造言語学とはかくかくござい、変形文法とはしかじかでございと、単にその理論、研究成果を無批判に陳列した「入門書」があったとすれば、

それは大変に上等ならざる本といわねばならない。その長短・功罪の評価、異なる理論間の関連が明確に示されてはじめて、眞の意味での入門、手引きが行なわれたといえる。この点、本書はそうした要請に見事にこえたれた名書といって差支えない。ところが問題は——そしてこの事が第2の訂正点なのだが——この書が、ほかの理由から入門書として不向きであるという点にある。上記の専門家向きな部分の存在にもかかわらず、量という点から言うならば、本書ではやはり「純」解説的な部分の方がはるかに多いのだが、その部分が初学者にはいかにもむづかしく思えるのである。難解な言いまわしを用いているとか、新奇の術語を不用意に使っているというのではない。この点著者は多くの人の知る通り、時にはくどいほどに懇切である。そうではなくて、この「解説」部分には、理解のために必要な例がほとんど用意されていないのだ。たとえば syntagmatic と paradigmatic, etic と emic の説明（それぞれ pp. 63—64, pp. 69—70），あるいは「定式化という仕事は、はじめから、いわば一定のわくをはめられていたのである。それは、『与えられた特定の文と文』というわくぐみであったといってよく、このわく組みの中において、文と文との関係を、それぞれの構成要素と、要素間の関係で規定しようとするものである」という件りなど、これだけでは、予備知識がなければ、つまりはじめからわかっているものでなければ雲をつかむようなものであるに違いない。この傾向についても、しかしながら「はしがき」に断わりがある：「变形文法に、ハードウニア的面と、ソフトウェア的面があるとするなら、本書の叙述は、むしろ、ソフトウェアのほうを向いているといってよいものである。枝分かれ図は、本書に一度も用いられていないし、变形操作の実際に関する説明も、まったくないに等しい。……枝分かれ図や变形操作の背後にあって、これをささえていると考えられる理念とか原理とかいうべきものに、より多くの関心が持たれているからであると言つてよい。」

であるとすれば、この書には入門書的性格は全く意図されていないことになる。しかし、ハードウニアについて全く、あるいは充分には知らない初学者を切り捨てた読者を想定した場合も、やはり疑問は残る。高度な読者にとって、この書の多くを占める啓蒙的部分はどのような意味を持つのであろうか。著しい例をあげるならば、变形文法の「变形」という言葉が、「変わった型」……「風変わりな型」、「型破りのもの」、「変則的な型」などの含意を持たない」むねを断わっている部分（p. 156）などはどう解釈すべきであるのか。事実、この書に收められている諸稿はいずれもこれ以前に他の発表機関に公

表されたものであるが、その機関の性格、発表のコンテクストから察するに、多くの場合、少なくとも原稿を依頼した側の意図には、「啓蒙」がかなりのウエイトを持っていたものと考えられる。

おそらく、本書がこうした特徴を持つに至った原因は、著者の誠実な人格に関連があると思われる。思うに、著者は、かりに執筆依頼者の要求が純粹の啓蒙にあったにしても、単に確立された事柄を上手に解説するに止まるのを潔しとせず、必ずそうした事柄または関連した問題に関する見解を、「自身のことばで」誌さずおられぬ人であり、反面、尖端的なことを述べるのが主目的である場合にも、その論者の前提となっている事柄を——かりにそれらが多くの人にとって「常識」であると通常は判断されているにせよ——暗黙裡の了解にまかせることは決してせず（あるいはまたその論考の主たる読者として想定されている研究者よりも less advanced な人々を切り捨てるに忍びずに）、必ず平易なことばで明解に示すという手続きを介在させることを原則としているのであると察せられる。

もしこの想像が当っているのならば、そして本書に收められている諸稿が最初に公表された諸機関が必然的に課すこととなる諸制限を考える時、著者に期待されるべきは、「啓蒙」と「自身のことば」を場合に応じていずれか一方徹底することにより書き分けることでもなく、いわんや本書の多くの部分に見られる両者がいわば遠慮し合っている「短編もの」の増幅でもなく、豊かな学識とよき意味での評論家観点とが相寄り相俟って開花する「書下し長編」であるといえよう。

（東京都立大学助教授）



## 展望通信

### ◆ELEC 奨学研修員募集

ELEC では、昭和42年以来、中・高の英語科教員の資質向上させることを目的として、奨学研修コースを開設してきているが、本年度は下記によって研修員を募集することになった。

1. 名 称 ELEC 奨学制度
2. 趣 旨 英語科教員の資質の向上をはかるため奨学金を支給して集中的研修を実施する。
3. 対 象 国・公・私立中学校高等学校教員で ELEC 英語研修所において研修することを希望する者。
4. 支 給 の 内 容 (1)1名当たり滞在費補助金30,000円  
(2)以上のほか入学料、授業料、施設教具費、冷暖房費免除、教科書無償支給。
5. 支給予定人員 20名
6. 研修期間 9月9日～12月10日(13週間)
7. 研修の内容 (1)外国人講師による口頭英語の運用能力の訓練。  
(2)英語教授法の学習(講義、実演授業および授業実習)  
(3)言語学、音声学等の学習。  
(4)語学演習室における演習。  
(5)その他英語教育に必要な知識技能の習得。
8. 申込方法 この奨学金受給希望者は下記に願書を請求されたい。  
東京都千代田区神田神保町3-8  
財団法人英語教育協議会  
ELEC 英語研修所 FT係
9. 申込締切 昭和46年6月30日

### ◆ELEC 夏期研修会

中学校・高等学校の英語科担当教員を対象とし、新しい言語学の理論に基づいた英語学習の指導理論および指導技術を体得させ、口頭英語の運用能力を向上させることを目的とする「ELEC 夏期研修会(文部省後援)」は下記の要領で開催される。

#### A 前期一中学校英語科教員対象

1. 会期 7月26日(月)～8月7日(土)

#### 2. 会場 ELEC 会館

#### 3. 会費 6,000円

#### 4. 申込 6月1日(火)～7月16日(金)

#### B 後期一高等学校英語科教員対象

#### 1. 会期 8月16日(月)～8月28日(土)

#### 2. 会場 ELEC 会館

#### 3. 会費 6,000円

#### 4. 申込 6月15日(火)～8月5日(木)

この研修会のおもな研修内容は、Pronunciation and Intonation Drills, Controlled Conversation, Practice Teaching and Critique, Lectures, Language Laboratory, Personal Interview, Discussion 等、午前9時から午後5時までであるが、このほかに Evening Program も予定されている。

願書は、「ELEC 夏期研修会係」(東京都千代田区神田神保町3の8)～20円切手同封の上請求されたい。

### ◆ELEC 夏期英語講習会

会社員、公務員、大学生等の成人を対象とし、口頭英語の運用能力の向上を目的とする「ELEC 夏期英語講習会」は下記の要領で開催される。

1. 研修内容 文型練習、会話練習、発音訓練
2. 会期 前期 7月26日(月)～8月6日(金)  
後期 8月16日(月)～8月27日(金)
3. コース M 午前9時より3時間  
A 午後1時10分より3時間  
E 午後6時より3時間
4. 講師 英語を母国語とする外国人
5. 会費 6,500円
6. 申込 前期 6月14日～7月9日  
後期 6月14日～8月6日
7. 会場 ELEC 英語研修所(東京都千代田区神田神保町3の8)

### ◆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。締切毎年9月来日。

## 1970年度 ELEC 事業のあらまし

### 1. 英語教育に関する研究

英語教育に関する基礎的な学術研究として昭和39年以来実施している日英両語の対照研究は、本年度においても服部四郎理事を委員長とし、研究員に上村幸雄、長谷川欣佑、国広哲弥の3氏を委嘱してこれを進め、研究は日本語の基礎語彙の研究、日本語基礎的単語の意義素体系の研究、日英両語の基礎的単語の意義素の対照研究、日本語および英語の変形文法研究、日英両語の発音の対照研究および日英両語表現構造の対照研究にわたった。これらの研究成果は「ELEC 言語叢書」として、本年度において国広哲弥氏著『意味の諸相』を三省堂から刊行した。

### 2. 英語教員に対する専門的な講習会の開催

#### (1) ELEC 夏期研修会

わが国の中学校および高等学校の英語科担当教員を対象とし、新しい言語学の理論に基づいた英語学習の指導理論と指導技術とを体得させ、その資質の向上に役立たせることを目的として、昭和32年以来毎夏期休暇時に実施してきた ELEC 夏期研修会は本年度で第14年を迎える、7月27日から8月29日にいたる期間中に ELEC 会館で開催した。

#### (2) ELEC 奨学金による英語教員の研修

昭和42年 ELEC 奨学制度による英語教員の現職訓練を実施して以来、本年度までにこの研修会に参加した中・高英語科教員は156名にのぼり、わが国におけるこの種の集中現職研修計画の中でも特に類を見ない画期的事業として英語教育界から広く関心をもたれるに至った。本年度においては、全国からの応募者55名の教員の中から20名を選考し、各人に滞在費補助金3万円を支給するほか、授業料を免除し、教科書を無償支給して、9月8日から11月30日にいたる期間 ELEC 英語研修所において、文部省後援のもとに約12週間の集中的な英語の再訓練を実施した。

### 3. 一般成人に対する英語講習会の開催

#### (1) ELEC 英語研修所

この研修所では、昭和36年開設以来中・高英語科教員に対する現職訓練のほか、公務員、会社員、大学生等の一般成人を対象に効果的な英語学習の場を提供し、成果をあげている。本年度における研修所在籍者数は教員研修を含めて、春学期は1,329名で、うち1,061名が修了証書を与えられ、秋学期は1,383

名で、うち修了証書受領者は1,151名、冬学期は1,157名、うち修了証書受領者1,018名であった。

#### (2) 研修所夏期講習会

ELEC 英語研修所では、7月27日から8月28日にいたる期間中に、会期10日間の夏期講習会を前後2回、一般成人を対象に開催した。参加者は前期45名、後期60名で、その大多数は大学生および会社員であった。

#### (3) 特別学級

昨年度にひきつづき、会社、団体等から委託をうけて、その職員等の英語研修のため研修所内に設けた特別学級は国際電電、日本航空、出光興産であった。

#### (4) 企業内研修

昨年にひきつづき、官庁、会社、団体等の要請に応じ外国人講師をそれぞれの事業所に派遣して、その職員等の英語研修のため実施したいわゆる企業内研修は大成建設、カタール石油、農林中央金庫、日本ユニバックス、外務省研修所等15か所であった。

#### (5) ELEC 海外留学 1日研修会

かが国から海外への留学生や出張・赴任者の必要に応えて、当協議会の初の試みとしてこの研修会を本年度中に3回実施した。この研修会は午前を英語能力の検定試験に充て、午後は外国大学ならびに海外事情に関する専門家の講演を行ない、試験の結果は分析採点して各人に通知するものである。

#### (6) TOEFL の実施

当協議会では、昭和42年以来米国 Educational Testing Service の要請により TOEFL の略称で知られている米国大学入試のための英語能力検定試験を実施しているが、この年度中に4回実施した。

### 4. 英語教育に関する資料の作成頒布

この年度中に当協議会が新たに作成頒布した英語教育資料は「英語展望」29~32号、「意味の諸相」(国広哲弥著)、Listen and Learn 全3巻、Our English Songs (教師用書) 全2巻であった。

### 5. 英語教育に関する研究に対する援助と助言

#### (1) ELEC 研究協力校に対する援助助言活動

本年度における ELEC 研究協力校は従来からの3校に新たに3校を加えて次の6校であった。

新潟県小千谷市立千谷中学校

旭川市立常盤中学校

横浜市浅野高等学校

札幌市立北栄中学校(新)

札幌市立北陽中学校(新)

## 熊本市立花陵中学校（新）

### (2) 講師の派遣

英語教師によって組織されている全国各地の英語研究会等からの要請に応えて、講演、実演授業、指導助言のため、当協議会が本年度中に行なった講師の派遣は、研究協力校に対するものを含めて69回であった。

### (3) 第6回 ELEC 英語教育研究大会

全国のELEC 同友会員を主な対象とし、さらに広く英語教育関係者を加えて、毎年開催されるELEC 英語教育研究大会の第6回大会は11月7日（土）にELEC 会館講堂で開催され、参加者300名という超満員の盛況であった。

### (4) ELEC 同友会

英語教育の科学的進歩をはかり、会員相互の親睦と研修に資することを目的として、かつてELEC で研修した教員を中心組織されているELEC 同友会は昭和37年発足以来年々会員数を増し、現在3,354名に達し、中央において講演会、月例研究会を開催するほか、地方支部に対し随時講師を派遣して研究活動を援助している。支部は前年度まで旭川、札幌、静岡、島根、徳島および熊本の6か所に設けられていたが、本年度中新たに宮城および茨城県行方郡に結成され、全部で8支部となった。

## 6. 語学教育研究機関との連絡協力

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

わが国における全国的な英語教育団体の連絡協力のための機関としては、昭和42年当協議会の発意に基づき「英語教育懇話会」が設けられた。構成団体は大学英語教育学会、語学ラボラトリーアソシエイション、語学教育研究所、全国英語教育研究団体連合会、語学教育振興会および当協議会の6団体である。

## 7. その他目的を達成するために必要な事業

### (1) 英語教育におけるVTRの利用に関する実験研究

JDR 3rd Fund の財的援助により、昭和44年7月発足したVTR利用実験計画は本年度7月から第2年目に入り、(a) ELEC 英語研修所内における実験研究と、(b) 研究協力校における実験研究とを実施した。研究協力学校は横浜市立中川中学校、徳島市立徳島中学校、兵庫県立三原高等学校、東海大学付属高等学校の4校である。

### (2) 英語教育における演劇の利用に関する実験研究

JDR 3rd Fund の財的援助により、昭和44年7月発足した。この研究は在日中の英語演劇の専門家Richard Via 氏を指導者として実施しているものである。本年度においては、(a) ELEC 奨学研修員に對し Via 氏とともに Drama method による英語授業を実施し、(b) 研修所夜間部研究科に正規の課程として研修所講師 Miss K. Irving 担当のもとに週2時間の英語劇による授業実験を実施したほか、(c) Tokyo Theatrical League に参加している東京都下各大学の演劇クラブ員のうち新規参加約20名に対し、Via 氏担当のもとに ELEC 会館講堂において週6時間の英語劇指導を実施した。(d) 実験に教材として使用した script は以上の各グループの英語の水準に合うよう Via 氏が執筆したもので、現在までに "Never on Wednesday," "Complaint Department," "The Dog Story," "The Now" および "Don't Call Us" の5編の脚本が作成されている。

### (3) SEAMEO 英語テスト・セミナー出席

東南アジア文部大臣機構(SEAMEO)の主催で5月25日から30日にいたる期間バンコクで英語テストのセミナーが行なわれ、これに参加の招請があったので、当協議会から大友研修部次長を派遣した。

### (4) アジア地域英語教育専門家会議開催に対する協力

この会議は昭和43年当協議会が発議して英語教育懇話会に提案し、その賛同を得たものであるが、その後幸にして日本エネスコ国内委員会の取上げるとことなり、同委員会が国立教育研究所および当協議会その他の民間英語教育団体の協力ならびに国際連合教育科学文化機関(ユネスコ)の援助のもとにこれを主催する構想に発展し、会議はいよいよ昭和46年9月16日から22日までの1週間、アジアの18か国から英語教育専門家を招いて東京赤坂プリンスホテルで開催されることになった。

英語展望(ELEC Bulletin) 第34号  
定価250円(送料45円)

昭和46年7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(269)1111(大代表)

発行所 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