

英語展望

ELEC Bulletin nos. 55*56

ELEC創立20周年記念号



英語展望

NOS. 55・56

AUTUMN

1976

ELEC BULLETIN

Edited by Fumio Nakajima
The English Language Education Council, Inc.
3-8, Jimbocho, Kanda, Chiyoda-ku, Tokyo

【特集】 日本の英語教育の発展のために.....	2
森戸辰男・中島文雄・朱牟田夏雄・黒田巍・成田成寿 野沢登美男・吉田正・村田聖明・吉川智夫・野口安子	
ELEC 雑感.....	斎藤 勇 16
ELEC の回顧と展望.....	松本重治 17
七か国首脳会議に列席して.....	國弘正雄 20
日本語・英語文化間の理解と誤解.....	中野道雄 24
バラッドの世界（その6）.....	平野敬一 26
韓国の学制と英語教育.....	呉 亨泰 31
日本人から見たアメリカ人の対人関係.....	小池生夫 37
英語の諺（その4）.....	戸田 豊 42
GIVE の受動構文.....	外山敏雄 46
【特集】 English Education in Japan	
Methods	Akira Ota 48
Teaching Materials.....	Kenzo Ito 59
The Training of English Teachers in Postwar Japan	Tsugiyoshi Torii 66
A Survey of In-Company English Teaching Program	Sadao Hashimoto・Larry Lau 75
Teaching English on Radio and Television	Takashihiro Akiyama 79
The Educational System and English in Japan	Linju Ogasawara 87
A Note on Writing.....	Genji Takahashi 95
ELEC Past and Present	Mamoru Shimizu 99
【Forum】 斎藤氏の反論に答えて	森 常治 106
【新刊書評】 『英語音声学』.....	中野一雄 107
『英語シノニムの語法』.....	國弘正雄 109
新刊紹介.....	111
新刊案内.....	114
展望通信.....	115

表紙デザイン

松田健司

日本の英語教育の発展のために

戦後の英語教育をかえりみて

森 戸 辰 男

私が新憲法下におけるわが国の教育行政の責任者となったのは、昭和22年6月のことです。終戦後におけるわが国の英語教育については、占領国がアメリカであった



ことと、英語が今後における国際的な役割の重大性にかんがみて、特別の注意を払いました。すでに戦前から、わが国が外国語教育のなかでも、特に英語教育に最大の関心を払ってきたことは周知の如くです。

しかし、わが国の国際的地位も作用して、この外国語教育が、実用的なオーラルな英語教育よりも、むしろ読書を中心とする訳読・文法の教育に重点をおいたのは、むしろ当然であったともいえましょう。

敗戦とそれに伴う米軍の占領という、いわば偶然的な事実によって、事態は一変しました。というのも、もしもロシアやシナが占領国となっていたら、事態はひどく違ったことでありましょう。幸に、米軍の占領によってわが国の英語教育は大きな将来を約束されたわけです。

と同時に、米軍の占領とともに、日本の英語教育は一大変革を被らざるをえなかったのです。つまり、実用を離れた、いわば訳読と文法中心の英語教育から、日常生活に直結された実用英語の教育を重視する方向に向かったのです。

しかし、政治的・社会的な事態の転換に伴うこの教育目標の変更は、決してたやすく大学関係者の受け容れるところではなかったのです。私は国会に5年、そのうち文部省に2年弱いた後に広大学長として赴任しました。

昭和25年のことです。しかし、アカデミックの立場を誇りとする大学は、とりわけ英語教育の中心をもって任ずる文学部は、——部分的に戦敗国としての反発心も手伝ってか——英語教育のこのような改革を冷眼視したようです。つまり、新しい英語教育は、英文学科においては、素直に受け容れられず、むしろその周辺にある教育学部や教養部の英語教育の担当者の中から共鳴をえた、というのが実情でした。これは広島大学における私自身の経験ですが、伝統のあるいくたの大学も似たり寄ったりの実情にあったのではないのでしょうか。

このような実情のなかで、CIEと関係の深い文部省は、上記のような内容をもつ英語教育の改革に熱心であり、いろいろな形で、その実現に向かって努力しました。この線に沿って英語教師の養成と現職教育が行われ、昭和25年にアメリカに派遣されたガリオア留学生の中には多くの教育学部の英語教師がふくまれていた、とのこと

です。英語教育においてきわめて重要な地位を占めるのは「学習指導要領」ですが、終戦直後にとられた教科書の自由制度は、これによって一定の規制を受けることになりました。一部の人は検定をもって教育に対する権力の干渉と非難するものもあります。が、敗戦後における国内外の状況をみますと、検定はむしろ避けがたいものでありました。やや事情を異にするとしても、戦後直後における異常な英語ブームに伴う英語教育におけるいろいろな逸脱を考えると、指導要領による規制はむしろ望ましいものと見るべきでしょう。

このようにみてきますと、わが国の学校における英語教育は、新しい時代の要請に応えつつ過去の業績をふまえ、着実に大きな歴史的な業績を上げた、と評価すべきでしょう。しかし、この伝統の上に立つ巨大の教育組織の改革は、とりわけ英語教育においては多くの困難を伴いました。この点では伝統の拘束なく、新しい理念と実践を導入しうる、しかも身軽な英語教育協議会には、学校における英語教育に期待できない長所があります。私はこの協議会が余すところなくこの長所を発揮して、日本の英語教育の新たな発展と充実に寄与されるよう望んでやみません。

(元文部大臣)

英語教師の養成

中 島 文 雄

わが国の英語教育を発展させるために、もっとも重要なことは、よい英語教師を養成することであると思う。ELECはこの20年間、中学・高校における英語教育の改善に努力し、教授法や教材の面ばかりでなく、英語教師の現職訓練の面でも、一応の成果はあげたものの、日本の英語教育界全体から見れば、微力であると言わざるを得ない。近ごろは財政上の理由で英語教師の訓練を強化できないでいる



のは残念なことである。

しかし考えて見ると英語教師の訓練は、その母体である大学で行なうのが当然で、ELECが引受けねばならぬ仕事ではないであろう。ところが英語教師の母体である大学の英文科では、もっぱら英文学または米文学（一部では英語学）が専攻科目とされ、英語教師の養成は問題にされていない。英語教師の免許状を得るためには、教職関係のいくつかの単位と短期の教育実習が要求されているが、これは教師からも学生からも重視されてはおらず、教職につくつもりのない学生でも簡単に取れるようなものであり、事実多数の学生が英語教師の資格を獲得して卒業する。これで英語の教師になれるのであるから、教師としての自覚も能力も不十分なことは怪しむに足りない。

考えてみると、日本の数多い大学が大抵英文科をもっているというのは異様な現象である。全国における英文科の学生数はおびただしいものであろう。日本がそんなに多くの英文学専攻者を必要とするわけではないし、事実大多数の学生は漫然と英文科を卒業してさまざまな企業に就職して行く。それが新制大学の英文科の実状であ

るが、教師の方は旧制大学の英文科のつもりで英文学を講じている。旧制大学の英文科は文学部の一学科で、英文学専攻の学生は少数であり、大学の数も少なかったから、全国を通じて、その数は知れたものであった。今では1学年何百人という1学部にも匹敵するような英文科がいくらか見られる。そしてその学生は受験勉強しか知らない新制高校卒業生である。旧制高校では旧式の教え方ではあったが毎週多くの時間をかけて3年間外国語を教えこまれたし、学科目はすべて教養のためのものであって、大学における専門教育の準備となるものであった。

こう考えてくると新制大学は旧制大学とはちがった教育方針をとるのが当然と思われる。英文科について言えば英米文学や英語学は、大学院研究科の専門科目とすべきもので、学部ではそういう専門的なことはしないことにする。英語科というような一般的な名称にして、英語教育を重視し、読解力ばかりでなく、英語の運用能力を身につける訓練をする。語学教育器械も当然利用されるであろう。教材としては文学的なものの比重を小さくして、歴史や社会科学関係の読みものを多くする。また英米の一流新聞や週刊誌を読むことにする。日本のジャーナリズムに頼っていたのでは世界の情勢はわからないし、国際問題について正しい理解をうることができない。英語の研修と同時に国際的視野を広めるのが目的である。学科目も文学や言語学に限らず、国際間の政治や経済、外交史、西洋史、日本史などに及ぶことが望ましい。雑然としていると思われるかも知れないが、このようにして英語運用力と教養を身につければ、あとは大学院で好むところの学問を専攻することができよう。そしてそういう人の中から英語教師が出れば、英語もできるし視野も広いということになる。問題はそういう英語科で学生を十分に訓練できる英語教師をそろえることができるかどうかである。そういう大学教師が少ないとすると中学・高校の英語教師は養成されないわけである。そうすると、やはりの現職訓練が必要ということになる。

(津田塾大学長)



身辺記事から

朱牟田 夏 雄

Canada に5年ほど生活していた孫2人が、その両親とともに帰って来て、2か月ほど前から同居生活がはじまった。上のは幼稚園児で出かけて今小学4年生、下のは今6歳、むこうに



行ったときは生まれて1年とわずかだから、日本語もまだ一言もしゃべらなかった。それが、当然のことながらかなり自由に英語をしゃべるのである。面白半分にこちらも英語で応待してやっているうちに、何かと発見を

したり考えさせられたりしている。

下の子のほうで邪気がないだけに一そう面白い。この子は、2、3年前に私がたずねて行った頃は、まだ国語に2種類あるという意識さえなくて、頭に浮かんだ単語をごく自然につぎ合わせて使った。This is not a big kuruma. という類である。今度はその域は脱しているようだが、自家でだけ使っていた日本語よりは、幼稚園その他の遊び仲間と使った英語のほうがより自然らしい。聞いているとなかなかむづかしいことも口にする。何のときだったか、姉のほうの説明がなかなかのみこめなくて、What is this anyway? と少々じれ気味に言い出したことがある。あるいは、これはケーキか何かを spoon で食べかけてうまくゆかなかったときに、Oh, I know what to do. と言うから何をするのかと見てみると、自分で立ち上って小さい fork を取って来た。どちらの場合も、intonation もごく自然である。この後者の例など、日本流の英文和訳式で考えると、「ああ、いいことがあるわ」あるいはもっと簡単に「あ、そうだ!」くらいにあたるのか。何でもない発言だが、やはり自然の英語環境の中で自然におぼえた強さであろう。日本の教室で教わ

った生徒だと、高校3年くらいでも、これだの、その前の anyway などというのは、そうスラスラとは出て来ない言い方ではなからうか?

こういう例はまだまだある。姉のほうが何だか長話をしていると、I don't care. あるいは Who cares? ととどめをさす。「そんなことどうでもいいじゃないの」である。あるいはひとところ私の手もとに着く書籍その他の小包類を、Will you open this for me? と2つ3つ開封させたところ、その後も同類が着くごとに、Shall I open this? と持参して来る。何のことはない、“will と shall の用法”を、文法書からではなくきわめて自然に会得しているわけである。

いや、たかが小娘のチーチーパッパである。あんまり大きな意味を持たせるつもりは毛頭ないけれども、それでも上記のように、いろいろ考えさせられたことは否定できない。第一には、英語をしゃべる環境の中で育つと、かなりのことをごく自然に身につけてゆくものだという、これはもちろん当然の話で、何も私の孫に限ったことではないけれども、身近に見せつけられるとやはりある感慨を禁じえない。それはつきつめれば、われわれ日本の英語教師が、そのまったく逆の環境の中で、中・高・大学の学習者を相手に、悪戦苦闘しているのが何と空しい作業であるか、ということにもなりかねない。第二には、そうやって自然におぼえてゆく語学あるいは言葉は、われわれがこの国で何となく日常想定している中学程度、高校程度、etc. という graduation (段階づけ)とはほとんど無関係だということ。時にはかなりむづかしい(とわれわれが思っている)こともいう。その半面、何分にも知能程度は平均的6歳にすぎないのだから、すこしむづかしい内容の言葉などはもちろん知るはずもない。6歳ではなくて通例12歳くらいから英語を習いはじめる生徒に対して、われわれはことによるとすこし不自然に低い段階づけを強いているのではないか、という気も、ちとばかりすることを禁じえない。

これは孫のことから端を発した単なる随想にすぎない。がこんな駄文も、日本の英語教育の将来を真剣に考えておられる諸賢に、ほんの僅かな参考にもなるなら望外の幸いと念じつつ、これを編集部へ送る。孫たちは今、英語と日本語の中間で苦勞している。「頭で立てたよ」(逆立ちができたの意)などというのが最近の傑作である。

(中央大学教授)

これからの英語教育

黒田 巍

私が東京高師を卒業して英語の教師になったのは大正の終わりごろ、それ以来52年にもなるのであるが、その長い経験を通して印象に残ることは、いつの世にも日本の英語教育は誰からもほめられたためしがないことだ。今日の如く語学のための便宜が整った時代にも、概して40年前の英語教育より効率が下ったと評価する人人が少なくない有様である。



以前は旧制中学・旧制高校において、極めて高度に選抜された知能指数の高い学生が、毎日語学、語学と尻をたたかれながら、10年近い年月を費やしても、なお満足な結果が得られなかった。教師の側だって無為無策であったわけではない。やれ Sweet だ、Jespersen だ、Palmer だ、Bloomfield だ、Fries だ、Chomsky だと次から次へと、新しく出てくる理論と方法を追い求めつつ、ひたすら役に立つ語学教育にとって、より効果的な方法を見つけようと日夜努力をつづけて来たと言ってよかろう。それにもかかわらず、今日の大学生の英語を読む力は平均して、昔の中学校卒業生の力にも劣るとさえ言われる位に低下して来ている。そのような状態を放置しておいてよいものであろうか。

そもそもそのような状態が生じた原因は何であろう。今や我が国の中学教育は国民の義務として課せられ、その一環としての英語科は、名目的には選択科目であっても、実質的には、殆んど全生徒に必修科目並みに課せられている。英語教育の底辺が最大限に拡げられているのである。

国と国との関係がますます密接になって行く世界の現状を考えると、すべての日本人が現代の社会で最も重

要な国際語となっている英語についての知識を多少とも持つことは、極めて望ましいことであるのは論をまたない。戦前・戦中の一時期を除いては、中等学校の英語科を軽視したり廃止したりしようとする人は現われなかった。中学入学の年齢12歳は心理学的には遅すぎるから、小学上級から始めるのがよいという意見さえある。第2、第3の外国語の場合は、高校で始めるもよし、大学で始めるもよし、とされているが、これは止むを得ないからのことである。

中学卒業組の90%以上が高校に進学する現状において、ほとんどの高校入試には英語が課せられている。また高校卒業者の30%に近い男女が大学に進学するのであるが、その大学入試においても大抵の場合英語が課せられている。この事情から、中学では全生徒が、高校では少なくとも全生徒の3分の1以上が大学入学を目指して英語とまともに取り組んでいると言ってよかろう。それなのに6年間も費やして、しかも教師も生徒もその能力の限界まで努力した結果が、現状以上に到達することが出来ないとするならば、わが国の将来にとってまことに憂慮すべきことと言わねばならない。

わが国は、その言語・文化・学術・資源・人口などの点から見て、進んで諸外国との国際交流を推進することを重要な国是としなければならない。国際交流の推進のためには、従来の英語教育不振の原因をただし、その対策を講じることが、国家の急務である。

私は英語教育不振の原因の最大なものは、学制改革に際して外国語教育の扱い方について犯した誤りでないかと思う。新制の中学は旧制の中学と名称は同じ中学でも、少なくとも名目上は必修からはずされ、授業時間は半減し、有能な教員は不足し、しかも教科書は旧制中学のものと比較して、頁数は若干減っていても、その内容の程度はほぼ同じくらいにむつかしく作られている。また大抵の場合、学級は語学の訓練のためには絶望的に大き過ぎていることも重大なる誤りである。

新制高校についてもほぼ同じことが言える。高校の英語の先生は現在最も困難な任務を課せられている。というのは中学からは能力差の著しい生徒を受け入れ、一週僅かに4時間か5時間の授業でもって、生徒の中の進学希望者には、入試に間に合う程度の能力をつけてやらねばならない。今日一般に使用されている教科書は高校生にとっては非常にむつかしく出来ている。それは現行の大学入試の程度に合わせようとするからである。生徒はどんなに勉強しても不消化を来たさざるを得ない。今日

の高校英語科の先生は全く無理な仕事を課せられているのである。

私は中学・高校・大学を通じて、英語科の教育方針に根本的な改革を加えるべきことを主張したい。義務教育の一環としての英語教育は、英才のみを選抜して行なった昔の英語教育とは全く趣向を異にしたものでなければならない。

先ず第一に、入門期（中学の3年間を入門期とみる）の教材は最大限に縮小し、繰り返しを重ねて、完全学習を達成しようようにする必要がある。義務教育においては長期欠席でもしない限り落第はない。勉強がよく出来なくても、励まして連れて行かねばならない。度々欠席する生徒も必ずあるであろう。だから新しい教材の大部分が既習事項の復習を含んでいて、それが螺旋状に転回して行くような工夫がなされねばならない。そのような方針によれば中学3年間の教材の新出語彙は極めて少なくすべきである。（試案としては基本語400～600語ぐらいが考えられている）したがってその構文も出来るだけ簡単に基本的なものに限定すべきである。

教授法についても厳しい規制が要求される。言語の本質は音声であり、文字は音声の表示手段としての副次的なものであることは言うまでもない。それ故に言語の学習には、まず話されることばを、専ら聞くことと真似ることによって、理解し且つ表現しようようにする訓練が先行すべきである。しかしそれだけでは言語学習過程の一部分に過ぎない。そうした能力を強化し、記憶を確実にするためには、話されることばの読み方と書き方も十分に訓練しなければならない。この二重の学習過程は入門期においては特に大切である。しかるに実際の英語教室を観察して見ると、音声面の指導と書き方・読み方の指導のいずれかが、十分になされていないことが多い。不十分な音声指導のまま、読み方はいってしまっただけで、せっかくのオーラルの練習もその効果がうすれてしまう。またオーラルの練習なしに読み書きを始めたのでは、教える方も習う方も、仕事は楽であっても将来役に立つ語学の基礎は作られない。外国語教育を効果的にするには、音声面の指導を徹底的に行なってから、すなわち口頭による完全学習を達成して後に、更に言いかえるならば、クラスの大部分がその日の教材を言えるようにしてから、読み書きに進むべきだということになる。

このような語学教育は非常に手間のかかるものである。螺旋状の前進は決して先を急いではならない。語学の基礎は量より質が大切なのである。必然的に過剰学習

（over-learning）が要求される。最初の1、2年間の英語教育は、教える内容の量よりもその学び方を学ばせることの方が大切なのである。ことばの音声面を正しく把握してから文字の読み書きに進むという学習の手順は、中学校の課程の前半のうちに習慣づけることが出来る。一旦この習慣ができたならば、教室では徐々にオーラルの練習量を少なくして、読み方・書き方の練習を主とした授業に切りかえて行くことが出来る。

高校の教科書で大切なことは、その難易の段階に十分な配慮をすることである。大学の入試に対するいわゆる「受験英語」などは無視しなければならない。むしろ大学側が高校の到達程度にあわせて出題するように呼びかけるべきであると思う。

大学に進学する生徒には高校3年間は少なくとも毎日1時間、週に6時間の英語科の授業を配当することを絶対的条件とすべきである。語学というものは毎日毎日の積み重ねが必要であり、一日の休止はせっかく覚えたことの半分以上を忘れ去らせることになる。月曜日には前の週に学んだことのテストを課することによって、日曜日といえども勉強を休めないように指導すべきである。

語学、特に会話の練習には、数週間の集中訓練が効果的である。高校や大学の程度では、宿泊による朝から夜までの外国語のみの生活を体験させる訓練方法が、屢々海外旅行以上の効果をあげることが実証されている。

今一つ国策として一日も早く取りあげるべきは、外国語教育に重点を置く高校を少なくとも各都道府県に1校以上設立することである。この外国語高校（仮称）の学生は外国語の適性を持つことを必須条件としなければならない。既設の高校にこの種の課程を併設することが出来るならば、これもまた同じ目的にかなうであろう。

このような施策のために支出される国家予算は、10年後には、国際交流の場に勇飛してわが国の発展に寄与し得る中堅国民への確実な投資となる。またこのような制度の教育を受けた者の中からすぐれた学力を身につけ、彼らに続く世代のための教育を担当する能力と熱意とを兼ね備えた、次代の英語科教員が輩出するであろう。

この他、語学教員の再教育、有能な外国人教師の招聘、或いは昔の教員検定試験制度の復活など、いずれも英語教育の振興に役立つことであるが、これらは、以上に述べた事柄の重要さと較べれば、むしろ枝葉的なものである。一般の人々及び当事者たる教員及び役人の方々の同意と協力を願う次第である。

（大妻女子大学教授）

英語教育改善のために

成 田 成 寿

1

わが国で英語教育の改善が叫ばれてから久しい。あるいは、英語教育の改善の問題が周期的にもちあがってくる。現在、文部省あたりでも、あらためて、中等学校に



おける英語教育の向上をはかって、いろいろの計画をたてているようである。

だが、日本における英語教育は、現状のままでは、これ以上に効果をあげることは、よほど困難なのではないかと思う。むろん、思い切った特別な方法を考

えれば別である。たとえば、中学校・高等学校における英語科を、も一度、必修科目にするのも、一案かもしれない。それらの学校における一週の英語授業を大幅にふやすことも一案であろう。教師の側の実力をつけるために、講習会をやったり、海外研修をやらせたりすることも必要であろう。それらの案の多くは、実行できそうもない。英語科の選択制は戦後のものである。それをまた義務制にしようとしても、きっと、どこから反対が出る。学校における英語科の週時間を増やすことも、他教科との関係もあって無理だろう。教師については、従来も、海外研修にいったり留学したりしたものもいるが、それらの人の数は、全体の英語教師の何分の一でもない。そして多くの英語教師は、テープを使ったりすることはあっても、訳読を中心としている。高等学校の英語の中には、英会話の時間もあるはずだが、ほとんどまったく利用されていない。その理由には、いろいろある。高等学校の英語教師は、英語を話すことに興味がない。英米の本も予想以上に読んでいない。そして中学校・高等学校の英語は、表面とちがって、実用向きのものでは

ない。主として教養のためである。言語感覚を与えたり、外国についての知識をえて、教養全体の一部をなすことが主な目的である。実用に役立てようというようなこともいっているが、週とびとびの3時間かそこいらで実際の訓練ができるはずがない。中学3年、高校3年の間に、ちびちびと、申しわけ程度にやるのである。

2

その上大学がある。大学入学試験は、どうやっても一種の判じものの練習で、実用的な英語の練習には程遠い。その上、入学してからが、また、英語の上達できるような練習をしない。現在、どこの大学でも教養過程の英語は、せいぜい週3時間程度のところが多い。その3時間も、読みものが主で、英作文をやらないところも、むしろ、ふつうである。英会話をやらないところは、ざらである。このような日本の学校体制で、実用的な英語に上達するわけがない。教養として読むことすら、あやしいのである。今のままなら、学校教育で英語に上達しようというのは、はじめから無理である。その結果、学習塾や英会話学校の隆盛となる。英語の勉強は学校では求められないから、英語学校へ通う。英語学校の繁盛は、学校英語教育不信のパロメーターにすぎない。もっとも、学校以外にもっとやらなければ、英語に上達しないということは、わかることになる。

3

学校体系の英語教育は末節的な改善はできるようにしても、これ以上画期的な改善は、まず不可能なのではないか。とすれば、一方においては、今の与えられた条件の中で、できるだけ効果をあげるようにしなければならぬ。発音や会話に注意しながら、読解力をより増強させることは一番やりうることのように思う。もう一つは、その基礎の上に立って、どこかで集中訓練をすることができないか。それは、中学、高校、大学どこでもよいが、夏季休暇などを利用して、毎年一月程度の集中訓練は可能であろう。この場合は希望者あるいは適任者向けになるだろう。あるいは大学の最後の半年くらいを、専門書と実際英語の集中期間にすれば、好都合であろう。それができないから今官庁や会社で集中訓練の期間を作っている。そちらへ重点をもっていくのも一案だが、それでは学校体系の英語教育が軽視されるおそれがある。どっちにしろ ELEC の役割が今以上重要になりそうだ。

(共立女子大学教授)

☆ ☆ ☆

英語教育に望むこと

野 沢 登美男

教育課程審議会では、教育課程改訂に関する中間報告を発表し、学校教育が今後どのように志向して教育を進めたらよいかを問い、世論の動向を踏まえて、改訂の最終案をまとめる意向で、目下いろいろな教育機関や地域等の意見聴取を行なっているようである。



今回の教育課程基準の改善の基本方向として、3つのねらいをあげている。

(1) 人間性豊かな児童・生徒を育てること。

(2) ゆとりのあるしかも充実した学校生活が送れるようにすること。

(3) 国民として共通に必要な基礎的・基本的な内容を重視するとともに、児童・生徒の個性や能力に応じた教育が行なわれるようにすること。

である。この3つのねらいの中で、「豊かな人間性」を育てるため、特に留意することとして、自ら考える力を養い、創造的な知性と技能を育てること、強靱な意志力を養い自律的な精神を育てること、自然愛や人間愛を大切に豊かな情操を養うこと、正しい勤労観を培うこと、社会連帯意識や奉仕の精神に基づく実践的社会性を培うこと、健康でたくましい身体の鍛錬に努めること、家族、郷土、祖国を愛するとともに国際社会の中で、信頼と尊敬を得る日本人を育成することが必要であると述べている。

また、「国民として共通に必要な基礎的・基本的な内容」には、国際人としての日本人を考える場合、共通する国際語として英語教育のあり方は、当然検討を要することではなかろうか。

最近、学校教育の研究内容には、21世紀へ向かっての

副題をつけて、教材、領域の研究発表を多く見受けられるが、未来への教育像は、前記のことから推量して、2つのことを考えるのである。

第1は、人間性を一層高める教育が、強く打ち出されねばならないということである。豊かな人間性を培う地についての教育が、現実に行われているだろうか。寒心に耐えないところである。人間性の水準の高さは、つねに日常生活にかかわりを持ち、人々の評価によってある程度判断できる。世論がそれである。すなわち、社会秩序がよければよいほど人間性のよさが顕在するのである。

工場の廃棄物で海や川に公害が生じ、観光の景勝地が空缶や屑物等の散乱で汚れるなどの例をとっても、現在の教育は見直されねばならない。人間は教育によって人間になるのである。他国を知って自国を見直すことも大事なことだろう。

第2は、国際的視野を持つ日本人の育成である。近頃のビッグニュースとして、アメリカのバイキング1号、2号の火星探査が、大きく報道されているが、30億キロ、11か月もかかる火星へ、寸分違わずバイキング1号を軟着陸させることができる能力の人間世界である。このことから考えれば、平和を維持することが人間の生きる道であり、世界は一つで、近い将来地球的生活に変わっていくと思う。しかし、世界を構成する個は各々の国である。その国を形成する民族まで同一にはできない。個である国々の特性や条件を尊重しつつ世界は一体とならねばならない。その融和は、話し合うことから始まる。同一ことばで通じ合えば、なおさら効果的である。

国際的視野に立つ日本人の育成を考えた場合、今後の教育活動に占める英語教育は、特に重視されねばならないことは明らかである。現在の子どもたちは、21世紀に生活する人々であり、「21世紀からの留学生」と呼ばれるのも故なきではない。現実には世界が狭くなり、政治、経済、文化、教育等あらゆるものが人々の生活に密着し、世界の国の人々は横の連帯性を深め、生活が地球的に考えられる時代になりつつある。人間性を高め、国際人としての日本人の育成には、英語教育は深い関連をもつわけである。国際人として育たねばならない日本人は、ふるい学校教育に便々とするのは許されない。島国的根性から発想を転換して、誰もが国際的視野から人間性を見直さねばならないし、世界的視野に立って、国際語としての英語を身につけねば、これからは人間として後進性を感じさせる国民との烙印をおされるかも知れ

ない。

本年は、世界教員団体総連合（WCOTP）の第25回大会は、「地球社会をめざす教育」をテーマにワシントンで8日間にわたって開かれ、8月11日閉幕にあたって、「すべての国民が狭小な国家主義を排し、真に国際的相互依存の共同体に生きることができるような社会」の実現を目指す決議を採択した。この決議の中に「競争に勝つよりは、協調する青少年の育成」の事項ももられているという。こうした世界の教育の動向にも、じゅうぶん意を注がねばならないだろう。

先般、「これからの英語教育に望むこと」のアンケートを教育研究機関の方々に協力していただいたので、それを集約して述べてみたい。

現在、学校教育の中で英語教育に望まれる声は、「速い日常の英会話がわかること、速く読めることと書けること」である。現在の英語学習の抵抗や落ちこぼれの原因は、一つには学校扱いの英語教育の出発がおそいことにありとえられる。そのため、教育課程改訂にあたって、小学校高学年（5、6年）から英語教育を実施すべきだと主張したい。つまり、小学校の段階では音声を中心にし、英語の歌、平易な対話程度のものにして、親しませることに目標をおきたい。

中学校の英語教育について、「中学校英語授業時数週当たり3時間」ということは、英語は限られた者への指導という前提があるのではないだろうか。英語教育について公的には誰も口にしないが、高校、大学へと進学のための考えが、どこかにひそんでいるように思われる。

高校への進学率が90%を越える現状で、英語教育の意義を十分考え、進学より実生活に根ざした立場で、この教育のあり方をとらえねばならないと考えるのである。つまり、英語教育は特殊の者のための教科ではなく、国民の誰もが程度身につけねばならない教科であるという観点に立って考えることだと思うのである。そのため中・高の関連あるいは中・小の関連に検討を加え、英語教育がより価値あるものとして改善さるべきである。

以上のような考え方に立って、将来の英語教育の充実を考え、教育課程改訂にあたっては、次の点について検討の要があると思う。

- ・ 中学校外国語を選択教科としているが、これを英語必修3時間とし、この外に選択時間2～3時間は希望できる2本建にする。
- ・ 英語教育における小・中・高の一貫性と、発展的な学習の見通しを立て、各段階ごとに重点的な指導

を行なう。

小学校では聞くこと、話すことの基礎を、中学校では音声、抑揚、ストレスを中心としたものから、文字表現、読解に及ぶようにする。文型、文法などの難しい内容は高校へ移す、

- ・ 大学受験問題が、今日の英語教育に悪影響を及ぼしている。専門家がいたずらに英語学習を難しいものにしている。発音、イントネーションなどについて、あまりやかましいことを要求せず、意味が通じる程度に達すれば可とする。語いも日本語化したものが増加しているので、語いを増加する。文型、文法等は、中学校の段階では平易なものにしぼる。英語は楽しい教科だとの意識を与えたい。
- ・ 中学校での指導内容は、基本的事項にしぼり、詩等を加え変化のあるものとし、習熟することに重点をおく。ただし、発音記号、辞書の引き方などは、中学1、2年でじゅうぶん身につくようにする。
- ・ 内容の示し方は、ほぼ現行でよいが、あまり細かく示さずよい教科書が生まれ、指導のくふうがさかんになるようにする。教科書は必修部分と選択部分とに分けて編集するもよからう。
- ・ まず、国・公立大学の入試問題を改善し、たとえばディクテーション、ヒアリングなどを積極的に取り入れる。

以上教育課程改訂において、英語教育に望むことを述べたが、一般の英語教育としては、英語の普遍化に努め、英語の大衆化を計ることが、今後の英語教育の発展につながることで、これにより社会的にこの教科の有効性が見直されるものと思う。

なお、社会教育としても、成人教育等の実際活動を通して、前記重点の2事項から照らし、積極的にこの目標を充たすよう協力すべきだと考える。

（前千代田区立麹町中学校長）



英語教育とメディア

吉 田 正

英語教育のために、ラジオそして戦後はテレビの果たした役割は、まことに大きい。戦後の混乱の中に、いち



はやく、明るい声で呼びかけた平川唯一氏の「カムカムおじさん」のラジオ英語会話は、それまでの教室型英語教育とは、およそ違った新鮮さと親しさとリズムをもって迫ってきた。

テレビで会話を習っていた日光町の少年が、はじめて観光の外人客にあって、無意識の中に「ハロー

ー」と言って話しかけていた自分を発見して驚いた話。またテレビだけで英会話を勉強したある田舎の先生が、海外旅行で無事会話は通じたと、感激しての帰国報告をきいたこともあった。テレビの場合は、ラジオと違って、毎日画面の外人教師の姿と接しているため、外人に会ったときの親近感が出来ていることが、ことばだけ以上のものを、身につけさせているのであろう。

「外国語の発音は、直接それを母国語としている人から」、「外国語の勉強はまず耳と口から」という声の高まりの中で、戦前からの学校の英語教育は、多くの改革を迫られた。しかし学校側の態勢は、そう容易に変革出来るものでもなく、英語教育大論争がまき起り、一方では、社会の急激な国際化に追いつく必要から、町に英語塾や英語学習教材が、花盛りの現状となっている。

歴史を顧みるに、どここの国でも学校放送が始まったとき、現場の先生がたの強い抵抗があるのが常だが、やがてそれは解消される。しかし上級の学校、たとえば大学などにおける放送やその他の視聴覚メディアの導入は、先生がたのプライドのせいか、一番遅れるのが普通で、日本なども、先進諸国の中では、まだまだの実情に

ある。

教育機器万能的風潮があるとすれば、わたしも強く反発を感じる一人である。しかし日本の教育の場で、英語教育にかける時間・労力・予算の莫大さを考えるとき、少しでもそれを効果的な役に立つものにするため、積極的な視聴覚メディアの導入と活用に、踏み切るべきだと考える。

英語の教育放送では、最も進んでいると思われるスウェーデンで、学校の英語教育の拡充刷新のため、現場教師の再教育とテストを、放送を利用して行ない、経費的にも内容的にもすばらしい成果をあげたという話をきいたことがある。うらやましい話である。

ところで町で売っている英語の視聴覚教材は、果たしてどこまで有効に利用されているのだろうか。数万円を投じたある殊勝な学生に「どうだ、うまくなったか」とたずねたところ“*Yes, it is*”と笑った。それだけ覚えて、あとは埃にまみれたままだという。必要に迫られたものは、なんとか続けるのだろうが、殊勝な心掛けだけでは、こんなところが落ちなのかも知れない。

そこで提案したいのだが、学校の試験、とくに大学入試の英語問題に、もっと *hearing* と *speech* の要素を含めてもらえないだろうかということである。ある大学教授に、この話をしたことがあったが、大量の受験生の試験には、とても無理だと一笑にふされてしまった。しかし今日の学校教育は、残念なことに受験指向型になっている。大決断と工夫を要することかも知れないが、試験を変えることにより英語教育の流れを、革新出来たらと、いまだに素人の夢を捨てきれずにいる。

もう一つの夢は、語学教育をなぜもっと早期に始められないかである。ことばを *pattern* として吸収する能力は、6歳位まで急カーブで上昇し、後は伸びない。早ければ早いほど良い。それを吸収能力が落ちてから、受験のために無味乾燥に詰め込んでいるのが、現状である。幼児には遊びながら吸収するのが、楽しみとなるのであり、これを詰め込みと批判するのは当たらない。世界的にみても、外国語教育をより早期から始める傾向はひろがりつつある。

いずれにしろメディアのより効果的活用、面白い教材の開発、良い環境造りが、これからの英語教育発展のためには大きな仕事であろう。

(ソニー株式会社理事)

正確な構文力が必要

村田 聖明

わが国の英語教育の改革の必要が叫ばれてから30年がたった。しかも、その間、英語教育の改革は叫ばれ続けてきた。そのわけは、いつまでたっても、英語教育が、



十分に改革されないからであろう。少なくとも、現状を批判する人たちにとっては、改革の要は消滅しないにちがいない。

ただ、一口に英語教育批判といっても、必ずしも、批判する人たちが全く同じ観点から、同じ基

準を用いて批判しているのではないようだ。しかし、多くの批判者の用いる基準は、一応、明確である。それは、わが国の学校教育において、英語の学習に割かれる時間や精力は、相当な量に達するにも拘わらず、その成果はあまり上っていないということのようである。いいかえれば、これは、満たされない期待から生じる批判である。

私も、実を申せば、批判者の一人であるわけだが、私は、この大多数の批判者とは、いささか異なった立場を持っているつもりである。

まず第一に、大多数の批判者は、日本の学校教育における英語学習のなみなみならぬ努力にも拘わらず、その努力の生み出す成果は、あまりにもみじめである、ということであるが、私はそうは思わない。努力が充分であるか、方法が賢明であるかは、後で取り上げるとして、大多数の人に見のがされていることは、日本人の大多数が英語に通じること自体が、実は大変にむずかしいということである。

今更言うまでもなく、日本語と英語とは、言語的に何の関係もないことばである。日本語を母国語とする人間

が、英語という別の国語を習得することは、至難の業であるし、これを母国語と同じように駆使する能力を得ることは、まず、理論的に不可能と言えるだろう。

ここで明らかにしておかなければならないことは、こういう議論を進める時に、前提となるいくつかの条件である。たとえば、今、私が、「日本人が外国語としての英語を…」という時には、その日本人は、少なくとも、11, 2歳までは、英語に接触したことはなく、その後において英語を習い始めても、それは、日本という言語環境において、日本語を主たる生活語として用いる、いわば普通の日本人としての生活様式の中での話である。

日本人であっても、10代の半ばで、英語環境の中に生活する場合などは、現在の論議の前提とはならない。

そういう、本来、極めて獲得困難な技術を身につけようと、どれほど大きい努力がなされても、成果は、そもそも努力に比例するものではないはずだ。それはたとえば、人間という哺乳類の動物にとって、100米を5, 6秒で走ることが不可能であるにもかかわらず、それが可能であるかのような誤った想定の下に、そのような目標に向って、遮二無二努力を迫ることに似ているのではないか。

さらに、通常忘れられていることは、1つの外国語習得のための努力も、1人の人間に与えられた、1日の持ち時間は、未来永劫に、24時間しかないという制約のもとで行われるということである。

われわれが、「日本の英語教育」を論ずる時には、それは学校教育の中の英語教育であるはずである。しかも、学校教育なるものは、「英語教育」だけのために存在するものではあり得ない。それは、多数の教科の中の一つに過ぎないのみならず、更にここで重大な事は、他の一つ一つの教科のために要求される生徒や学生の時間と努力が、英語と同じように増大しているということである。

このような状況下では、一つ一つの学科の達成目標が高められ、それに応じて、生徒、学生の教室や家庭における努力の必要量が増大しても、現実に行われる努力の量が増大するということにはならないのは、論理的に明確である。

以上のような、日本における英語教育にたいする基本的な制約があることは認めても、なお、現在、英語学習者が、英語学習のために割き得る時間と精力を、一層有効に用いることによって、達成度が高められることはいうまでもないであろう。

この点について、私が声を大にして、関係者に訴えた

いことは、日本人にとって最も効果的な英語学習法は、日本人のために生み出されたものでなければならないということである。いいかえれば、ドイツ人やフランス人にとって、どれほど効果的に見える英語教授法でも、それは日本人にとって同様に効果的ではあり得ないということである。

さらにまた、とかく忘れられ易いことは、日本人に対する英語教授法とは、いうまでもなく、外国語としての英語を学ぼうとする日本人を対象としたものでなければならないということである。

これはすなわち、英米人の幼児に英語を教える方法は、外国語として英語を学ぼうとする日本人——たとえそれが12歳の日本人であっても——には、全く不適當であるということだ。

さて、以上のような前提に立つ、最も効果的な英語教授法とは、どんなものであろうか。その答えはさほどむずかしいものではない。その本質は、戦前の学校英語教育の中に、すでにとり入れられていた。つまり、文法を基礎とする英語の解説法である。

ここで極めて重大な問題に触れなければならない。それは、言語の本質に関することだが、英語も、日本語と同じく、2つの媒体によって活用されるということだ。すなわち、文字を媒体とする「書きことば」と音声媒体とする「話しことば」とである。

戦前の教育においては、この2つのうち、殆ど前者のみが考慮の対照となったのに反し、戦後は「話しことば」の重要性が過大に称えられてきた。

この相異はいうまでもなく、日本人の生活環境そのものの、顕著な変化によるものである。すなわち、戦後においては、英語を、音声を用いて英語国人との通信に用いる機会が、戦前に較べて圧倒的に増大したからに他ならない。

このため、英語教育の目標は、音声媒体による英語の駆使であるという、いささか軽率な意見がはびこった感がある。事実はいうまでもなく、今日、外国語を習得する場合、それが死語でない限り、話しことばも、書きことばも同様に重要であるのだ。

更に重大な事が見落されている。それは、話しことばと書きことばの共通点と相異点である。

共通点というのは、話しことばも書きことばも、文を作るという点では同じ技術が必要である。すなわち、英語をしゃべるということは、文字で作る文を即座に、音声で組み立てるということであって、これが故に、しゃ

べることに要する構文力は、文字による作文力に較べ、遙かに優れたものでなければならないことになる。

反面、両者の相異点とは、話しことばにおける発音の重要性が、書きことばにおける文字を書く能力より、遙かに重要であるということである。

上に述べたような相異点にも拘わらず、ある意味では、話しことばによる通信の方が、書きことばによるよりも容易である。それは、話しことばは、その性質上、用いられるのは必ず、ある具体的な情況の中においてであるため、話される文が不完全なものであっても、通信の目的が果たされることが多いということだ。ところが、書きことばにおいては、通常、不特定多数の対象に対して行うので、文章の高度の正確さが要求されるのである。

このようなことが、英語学習者自身にも充分に理解されないために、いわゆる「会話」の術に長じたはずの人間が、文章を書かしてみると、完全な文章が殆ど書けない、というような事例が生じるのである。

書きことばであれ、話しことばであれ、基本的に緊要なのは正確な構文力であるが、これを最も効果的に開発する方法が文法的理解である。

今日、文法の効用はとかく誤解されているが、文法の知識があつてはじめて応用が可能なのである。ということは、一つの構文の基本様式を学べば、無限の応用が可能である。更に、文法的知識が不十分では、正確な読解も望み得ない。

結論としていえば、そもそも、むずかしいことがうまくいかないのは当然であるが、同じ努力をするなら、最も効果的な方法を賢明に選ばなければならない。

(ジャパントイズ常務取締役編集担当)

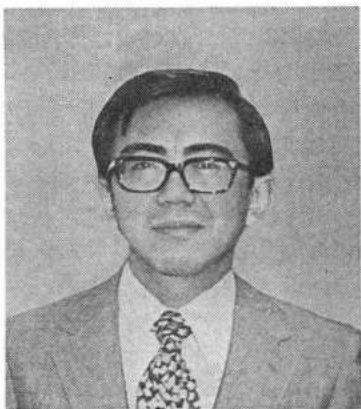


英語教育に望む

吉川 智夫

ELEC の出版部長であられる串原氏より題記の一文の依頼をいただいた。

国際化時代とやらで多国籍企業たらんと外国へ出向い



て英語を使用する者の多い企業であれば、いろいろ英語に関して悲嘆にくれる話題も多いであろう。そのような話を披歴させれば恐らくその中に英語教育に関するヒントがあるやも知れぬという氏の魂胆であられると思う。

しかし、かく記す筆者にとっては、これはあまりにも潜越な課題といわねばならぬ。確かにここ10年近く企業内教育訓練の担当者として、近年の国際化志向の時代色に沿うべく国際化教育、語学教育にその情熱を傾注したといえども…。また、少なくとも本テーマに関しては、今さらこのような紙面をお借りして小生の如き若輩がもっともらしいことを述べる迄もなく、諸先輩諸賢がすでにその問題点を、解決策をあちらこちらの紙上で述べておられる。従って、「何か目新しい提案」は期待すべくもないのである。またはなほだ恥ずかしい事ながら今でこそ小生自身、企業内教育の担当ということで英語の教育もその一範疇として業の対象としているが、学生時代を振り返り見れば、すでに述べた通り、あまりに潜越なことでひたすら我ながら恥じいるばかりである。

しかし、小生の恥はさておき、仕事を通じて知る外国人は一様に、日本人の英語に対するコンプレックスと、また残念ながら現実に話せないという事に驚くのもまた事実である。確か学生時代には假定法が何たるか、詩人の誰それ、あるいは、さる小説家の文体の特色は等々教示された筈であるのに、実際の会話となるとこれまた驚

くほど気の利かぬ存在となってしまう。もっとも簡単な前置詞の使い方でさえ on が良いのか、in が良いのか、また with なのかいちいち残念な程不明の事が多い。また時として外人の前に立てば胸は早鐘の如く鳴り響き、その場とは別に日本人同士の酒の席など我ながらスムーズに口から流れ出る筈の簡単な文章さえ思い起こすことができぬ始末である。これで自分自身 college graduate であり、10年+αの hard work を英語の為にさいて来た等説明すれば外国人にとってこれは実に不思議なことに外ならない。また一方で、幼稚な、拙ない文章を用いながらも外国人にとって驚くべき難解な単語を挿入しがちであるため、ますます日本人の英語は縁遠く不思議な存在になってしまう。

筆者及び筆者の所属する企業に勤務する人間の英語は上述の如く将に絶望的な状況にあるが、教育の実態としては多大な努力を傾注し、膨大な投資を行なっている。語学の教育の最適実践とはいわぬが語学教育の実践効果はその多面的なアプローチにあると考え、下記の通りいろいろ試みている。

すなわちひとつは、自己啓発希望者向コースを含む各種、各レベルの英語コースの開設実施である。この中には研修所における3～4週間の合宿訓練も含まれている。各事業所で実施する自己啓発のコースは年間1,800人、合宿制のコースは年間450人の終了者を数えている。これらのコースは10年来実施している。

次に当社で実施したのは自社版英語検定制度である。自己啓発の身近な目標設定のため、内容的、レベル的に当社の実務に近いものを目ざして、4年前に開発されたが、爾来年間6～7,000人が受験し、自己の目標に挑戦している。

最後に当社が実施したのはつい4か月前から開始した自己啓発用音声教材の配布である。上記のコース・検定にあらわれた当社従業員の英語教育におけるニーズを音声教材としてプログラミングし、これを1年間にわたって合計48本のテープに詰め、テキストを添付して希望者に頒布するものである。

以上の大きくいって3つの方法は、ある意味では時間的、経済的に束縛される企業の教育方法としては限界に近いものであろう。企業にとっては、従業員に対する教育訓練は少数精鋭の実現という能力開発の側面に加えて、企業の従業員の生涯教育という観点からの責務になっているとはいえ、効果が短期的に把握し得ぬという点

(p. 15 へつづく)

十分な基礎力を！

野 口 安 子

私の会社は総合商社という業種上、世界各国との接触も多く、海外店は約130店、海外店勤務の日本人職員は約1,200名にも及びます。国内店においても、海外店から



毎日入ってくる膨大なテレックスの処理、取引先の外人との電話応対や商談等と、語学力は業務を円滑に行なう上で必要不可欠なものとなっています。必要とされる言語も英語、フランス語、ドイツ語、スペイン語はもちろんのこと、中国

語、ロシア語、ポルトガル語、インドネシア語、アラビア語と種々に及んでいますが、その中でも多くの社員にまず必要とされているのが英語です。

当社では年1回、英語力を測るため、テストを実施しています。native speaker とほぼ同程度の英語力である Grade 1 から、Grade 9 までの9段階があり、現在 Grade 5 を海外派遣に最低限必要な英語力と定めて、社員の英語力の目標としています。Grade 5 とは、英検1級よりやや劣る程度の力で、海外に出てそつなく商売を行なうにはまだまだ不足であるが、この程度の力があれば、海外に行きつて伸びるための下地としては十分であるということで定めてあるのです。かなり高い英語力を要求しているという声もありますが、“Broken English”でなく文法に基づいた教養のある知識人の話す英語”を要求すると、この程度の英語力が最低限必要になってきます。

現在 Grade 5 以上を取得している者は、全社員の約40%ほどですが、仕事上の必要度が高いこと、又若手職員を海外に研修に出す際の資格としても問われることから、英語力向上に対する関心は非常に高くなっています。

す。しかし、この関心が悪い方に傾くと、とかくテストで Grade だけとればという点取り虫的な風潮をつくりあげてしまうため、真の実力向上に結びつくようなテストの実施方法を取ること、また実際の力が反映されるようなテストを実施していくことが必要となり、いつも頭を悩ませています。

目標の Grade 5 は原則として自力で到達すべきものとしているため、自費で英会話学校に通っている職員は多数います。社内で行なっている英会話コースとしては、海外派遣者用の短期間に集中的に行なうコースと、新入社員用の、ある程度時間をかけてじっくり実力をつけていくコースと2通りあります。前者は年間受講生100名前後で、社外の英会話学校に委託しており、毎日午前中3時間、週5日の授業で、全コースの時間数は60時間、120時間、180時間と Grade によって時間数が定められています。後者は自宅に持ち帰ったカセットテープで予習、復習を行ない、6か月間、週1回1.5時間の外人講師による授業をうけるという形です。昨年度はそれに週4日、毎朝40分の LL での授業を加え、Hearing, Dictation 等の練習を行ないました。海外派遣者用コースでは、コース開始時の Grade が良いクラスは、かなり Grade 5 への到達率が高く、昨年度新入社員用コースでは、開始時に20%だった Grade 5 取得者が、終了時には50%に増えています。

これらのコースを実施していて、今一番頭を悩ませている問題は「基礎力、つまり基本的な文法力、語彙力、発音の知識等の不足している者の英語力を一定の期間内で伸ばし、Grade 5 にまで持って行くには、どんなコースを組んだらよいのか」ということです。基礎力の不足している者は、英会話学校に通っても英会話を円滑に行なうために必要な下地が不足しているために、あまり効果が上がらないのが実情です。もちろん長期間授業を受ければ Level-up するはずですが、だからといって長期にわたって研修を続ければ仕事に差し支えてきます。また自宅学習を十分に行なってくれば良いのですが、朝から夜遅くまで仕事やおつき合いで忙しい商社マンの生活では、それもなかなかむずかしいわけです。

基礎力のあるものと不足しているものの差は、受験勉強で英語をがっちりやったか、やらなかったかに起因している場合が多いようです。受験勉強で集中的に英語をやった者は、たとえその後英語から離れていても、やれば思い出すのも早いし、その下地の上で、native speaker と接することに慣れさせ、口と耳の訓練を行なえば、あ

とは仕事上等で使って次第に力がついていくわけです。ですからこの点からいえば、受験勉強は弊害ばかりではなく、役立っている面もあるといえます。

上の例でもわかるように、若いうちに徹底的に頭に入れたものは必ず身になっているのです。「学校英語は社会に出ると使いものにならない」とか、「実用英語に力を入れて欲しい」等という声もあるようですが、私は中途半端に実用英語に首をつっこむぐらいなら、受験勉強を経験していないものでも同程度の実力がつくよう、学校教育では、基礎的な下地作りに力を入れていただきたいと思います。太田朗先生が『英語展望』(No. 51, Autumn, 1975)の「英語教育改善策を探る」という鼎談の中で、「役に立つ英語とは生徒が社会に出て職業とか置かれた立場に応じて必要な訓練をして、それで役に立つようになる英語ということである。中・高での英語教育では、そういう意味での基礎的な訓練、つまり文法の構造、発音のシステム、語彙の3つをきちんとマスターさせることが一番大切である」というように述べていらっしゃいますが、私も全く同感です。

基礎力は、商談のときも、ビジネス・レターを書くときもすべてその下地として、必要不可欠なものです。しかし、短期間で簡単に身につけられるものではなく、長い間の積み重ねでついていくもの、又自分で努力してつける以外に方法はないものなのです。会社に入って仕事におわって十分な勉強をする時間がない状態で、基礎力からつけていくことは、非常に困難であり、時間がかかりすぎてしまいます。ですから、中学・高校のほとんど毎日、英語の勉強をする機会があるときに、そして吸収力の良い若いうちに、十分に基礎的な英語力を頭にたたきこむような教育をしていただきたいのです。これが、今、当社の英語のコースを実施していて、切実に感じる学校教育への希望です。(三井物産株式会社勤務)

(p. 13 よりつづき)

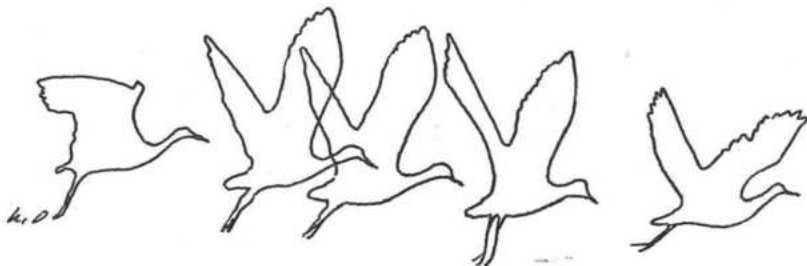
で、原価計算的な観点に立てば甚だ利益率の低いものであり、また、その中でも特に語学教育はその最たるものともいえる。

企業内教育の一担当者の願いからすれば、これら現に企業が苦しみつつ実現せざるを得ない部分はもはや限界に到達しており、実務面で使用できる英語という単なる言葉の教育は全語学教育のシステムの中で、別の、言い換えれば、より早期の学校教育の場面で担当願えればよいというのが切ない願いであるといえる。

現在実施している当社の上記システムの中で我々が痛感したのは、当社従業員が如何に「人の意志を伝える」というコミュニケーション技能を持ち得ず、それらの原因の多くは「相手の言うことを聴き取る」ということに起因しているということである。くどいようではあるが言葉は一方の相手が自分の意志を相手に伝え、もう一方の相手はそれを聴き、理解し、自分の意志を決定するというコミュニケーションの手段であり、「ことば」の勉強はまさにこの為の訓練であった筈なのに…。

一方、言葉というものはそれぞれの文化の一部をなすものであって、その背景のない教育はありえず、従って所詮、日本国内での英語教育は如何なる手段を取ろうともそれはシミュレーションの域を出ないという考え方もある。しかし、その中で最適の方法を見つけるために、言葉というものの持つ目的、学習過程の原点に立ち帰って、最大の努力をもっともっと我々は払わねばならないと思う。native speaker の言葉を聴き、正しく理解し、それを繰り返す中で、その usage を徐々に自分のものとし身につけて行くという方法なども考えていただければと専門家諸賢にお願いする次第である。

追、8月に筆者自身輸出営業を担当する部門へ移動した。上記の繰り言を日毎に更めて痛切に感じ入っている次第である。(日立製作所勤務)





ELEC 雑 感

SAITO TAKESHI

斎 藤 勇

ELEC 創立後満20年。私のような老人にとっては、「光陰矢の如し」と聞いても、ひどい誇張だとは感じない。現在の English Language Education Council (英語教育協議会) という名称が用いられるようになるまでには約8年にわたる準備期間があった。大袈裟に言えば「ローマは1日にして成れるにあらず」だ。最初の相談があったのは、1955年8月5日だった。私は高木八尺氏からその趣意を聞いて、その日国際文化会館に行った。そして相談に預かったのは、高木氏のほか松本重治氏と日本滞在中の Edwin Reischauer 教授と私であった。問題は、日本における英語教育が訳読に偏しているから、対話によって相互の意志疎通がよくできるようになることに重きをおくべきであるが、それについて英語教育の改善を研究する団体を創立してはどうだろうという相談であった。そして同年11月18日には清水護氏が加わり、記録を取って下さった。その後、市河三喜、上代タノ、豊田実、高橋源次、中島文雄、黒田鶴、服部四郎、ほかに Gordon Bowles など、英語学者や英語教育の経験に富む方々が、この準備工作に参加し、何回かの協議をかさね、1956年7月27日の会で English Language Exploratory Committee (日本英語教育研究委員会) と呼ばれるようになった。そして松本氏などの尽力により、この趣意に全面的賛成の John D. Rockefeller III 氏の援助を得、また国内財界からも後援を受け、専門家会を開いて諸般の準備を計り、同年8月2日、最初の委員長として日本銀行総裁新木栄吉氏が選ばれ、翌日から約1週間、特に招聘された3人の専門家、アメリカの Fries, Twadell 両教授およびイギリスの Hornby 氏を加えて、連日多忙な協議の末、新しい教材の編纂、英語教員の再教育のための定期的講習会の開催などの方針が確立した。その後の実績をふまえ、さらに発展を期して、ELEC を財団法人 English Language Education Council (英語教育協議会) と改名する許可を得たのは1963年2月26日であった。

ここに注意すべきは、上述の会合が大抵国際文化会館で行なわれたこと、言い換えれば、ELEC の創立は同会

館の松本理事長と高木理事とに負うところが多大であることである。この両氏は ELEC の発案者であり、両親であると言ってもよからう。もちろん ELEC の準備期の委員長故新木栄吉、故加納久朗の両氏、理事長竹内俊一、酒井杏之助両氏、専務理事高橋源次、清水護 (現運営委員長) 両氏、常務理事武藤義雄氏、その他の方々の奉仕がなければ、ELEC の原則 oral approach の普及と進展とは現状のようではあり得なかったであろう。

ここに老婆心をつつけ加えさせて頂きたい。初歩の外国語教育に口語訓練が大切なことは改めていうまでもない。しかし教師は一般教養を身につけていて、生徒にどう言い表わすかだけでなく、何を言うべきかを考えるようにしむけるべきであろう。極端な比喻を用いれば、生徒をオウムにすることはいけない。人間は只の葦ではなく「考える葦」でなければならない。考えさせる教材としては、中学2、3年生にもあり得るだろう。シェイクスピアには専門家をも困らせる難解至極な個所が少なくないけれども、大概の人にすぐ「なるほど」と思わせるような名文もある。例えば彼が最後に書いた「大あらし」の終りの方で、愉快な妖精エアリエルがうたう song にはむずかしい単語はない。そして解放のうれしさをよく言い表わしている。

Where the bee sucks, there suck I.

In a cowslip's bell I lie.

There I couch, where owls do cry.

On the bat's back I do fly

After summer merrily.

ここでちょっとわかりにくいのは、最後の行の 'after summer' であろう。「夏が過ぎたら」ではない。「夏を追いかけてである。それではなぜ炎熱を追いかけて行くのか。英国の summer は日本の夏とはちがひ、一年中の好季節だからである。ついでに、わかりきったことをもう一つつけ加えておく。韻文は自然にリズムやイントネーションに耳を慣れさせるので、少年時代からおぼえさせたらどうだろう。(東京大学名誉教授)



ELEC の回顧と展望

MATSUMOTO SHIGEHARU

松本重治

ELEC の誕生

ELEC の母体となった英語教育改善のための研究委員会を日本につくろうという発想は John D. Rockefeller 3 世にあったと思います。1955年の夏、日本で休養するために来日され、ご夫妻で3週間ほど転井沢で過ごされたことがあり、東京から軽井沢へ行く前と後と数回会合を持ちました。出席したのは、Rockefeller さん、高木八尺先生、斎藤勇先生、それからフルブライトの留学生で来日していた Reischauer さんとぼくと5人でした。Rockefeller さんの考は「日本の英語教育を改善する必要があると感じているのだが、日本側ではどう考えているか。もし関心が高いのなら協力しよう」というもので、あくまでも日本側のイニシアチブでやってほしいという彼らしい発想だったと思います。

Rockefeller さんがなぜ日本の英語教育の改善の必要性を痛感されたか、それにはたくさんの理由があったろうかと思いますが、それに先だつ数年間、Rockefeller さんが主宰してられる Japan Society には、フルブライト留学生の中で20名ほどの人に2年目のスカラシップを与えるというプログラムがありました。その経験から日本人留学生の中には英語力の不十分な人々が少なくないことに気がつき、日本の英語教育を、とくに話せる英語力について強化するのが根本策であるというふうに考えられた。そこで彼は、当時駐米大使であった新木栄吉さんと、そういう点についても話をされたことがあり、新木さん自身も自分の経験にも鑑みて、学生のみならず日本の商社でもこれからだんだん貿易が盛んになるのだから一般の人にも英語による発表力をつけばいいことだと、同感を表明されました。

Rockefeller さんの示唆によって、Temporary Committee on English Teaching Method を開催し、十数回の会を重ねて、それまでの日本の英語教育の発達を trace して、これからどうすべきかという問題につき考え方を統一するために、確か1956年9月に Special-

ists' Conference を開催するにいたったわけです。

それで55年の夏から56年の夏までに、日本側の一種の思想統一が必要だったわけです。そのとき一番問題になったのは日本の諸大学の先生の英文学の専門家と英語学の専門家との意見が非常にちがっていたわけです。日本人に効果のあるような新しい teaching method を生み出すためにはどうしても文学重視の英文学と、それから語学そのものを重視する言語学者とが協同しなければならぬ。そこで市河三喜先生、それから青山学院の豊田實先生なんか仲間に入られた。英文学者もやはり読むだけではだめなんで、英語を正確に理解するためには英文学者としても話せる英語力というものがなければほんとうに理解はできないのではないかということ力を説いたのは市河三喜先生です。それで英語関係の学者の大先輩は市河さんだから、市河さんを先頭に立ててやろう。斎藤勇先生もそういう意見だった。ところが斎藤先生は自分自身はなかなか武士のような人であり、非常に謙譲で、自分が委員長になるというのはいやで、それから市河三喜先生も委員長になるのは自分は遠慮したいというようなことで、それで豊田先生が推薦されたわけです。豊田先生はわれわれのたつての頼みだと知られ、引き受けるということで、実行委員長をやられたわけです。

それで Specialists' Conference をやるにはどういう人をアメリカから選ぶかということ Rockefeller さんのほうが考えて、彼の法律顧問であった Donald H. McLean, Jr. が一番最初に Bloomfield の弟子であった Yale 大学の Elenor Jordan のところへ行って、teaching method を新しく自分で考案して実行している人はだれだと聞いたたら、それは疑いもなく Michigan 大学の Charles C. Fries だという。Fries さんは Michigan の English Language Institute を十数年やっていて、アメリカインディアンに英語を教えて、1年間で大体大学に入れるだけの正確な語学力を与え得るという経験ずみの人だということわけです。それで McLean が Fries さんのところへ頼みに行ったところが、Fries さんもさっそくやろうということになった。Fries さん

は Freeman Twaddell を推薦した。彼は専門はドイツ語だけれども、アメリカ人にとっての第二外国語としてのドイツ語の教育方法と、自分のアメリカインディアンその他第三国人の英語の教育方法とは非常に似ているものだから2人で行きましようということで、Fries さんの推薦で Twaddell さんも一緒に来ることになった。

そして日本側ではイギリスからも専門家を1人参加してもらったかどうかというわけで、たしか斎藤先生が British Council に頼んで推薦をしてもらった。それが A.S. Hornby 先生だったわけです。

それで9月にみんな勢ぞろいして、いままこの国際文化会館にある樺山ルームで3日ほどやって、それから箱根の富士屋ホテルの会議室で2日やりました。

その会議で Fries さんが teaching method の新しいものを日本側が同意してくれるならば、日本の英語学界・教育学会に introduce しよう。それにはやはり新しい textbook をつくるのが一番いい。そしてその新しい textbook をほんとうに使える teachers をつくらなければならぬ。だから teachers の inservice training によって新しい teaching method を理解してもらい、普及してもらいたいということをいい出した。そして textbook をつくると同時に teachers' manual を一緒につくるという考えで作業したのです。とにかく当時の意気込みはたいへんなものでした。

教科書の作成と教員研修

それから3年間かけて、優れた内外の人材と相当な費用を投じて中学校の教科書 *New Approach to English* を作成した。ところがいろいろな事情があって当初期待したほど採用されなかった。宣伝方法にも問題があったし、文部省—英語教育専門家の一人—からいらまれていたということもあり、また、一番問題だったと思うのは、Oral Approach で教えると高校の入学試験に受からないのではないかという懸念だった。したがって大学入試にも困難が生ずるという考えです。大学の入試問題を変えなければ、新しい teaching method は普及しないということは初めから解っていたのですが、大学側は保守的でなかなか変えてくれなかった。

New Approach to English はその後72年に絶版になったけれども、それまであった教科書も改訂されるごとに improve されて ELEC の方向に近づいて来たり、太田さんの東書の教科書、それから中島先生が指導した教科書も大体 ELEC 的なやり方になった。その意味では ELEC の運動としては効果があったといえる。全体が Oral Ap-

proach の重視という方向に向かって進んできている。

会議の翌年57年から毎年英語教員の inservice training を intensive にやるということをやずっと続けてきたのですが、その最初57年に来たのが Twaddell さんで彼は教授方法を現実に自分で身をもって示してくれた。その一から十までを覚えたのが山家さんです。Twaddell さんはわりあい潤達で、頭ごなしにしかってもほかの trainer たちも含むようなことはひとつもない。カラカラした秋の天気みたいにわだかまりのない男だったから問題はなかったけれども、ほかの人がそれをまねすると抵抗が出てきたりしたこともあった。山家さんはトワデルさんのやり方を相当体得して、model class の demonstration にというようなものは非常にユニークなまでにうまくやるようになったと私は思っています。

COLTD の誕生

Reischauer さんは大使になる前から ELEC に関心を持っていたのだけれども、彼は、文部省の一部の反対があった ELEC が伸びなやんでいることもよく知っていた。しかし、5年半駐日大使をやっていた経験で、どうかして日本人に英語力をほんとうにつけさせたい。大臣でも通訳なしに英語でしゃべってくれる人はほとんどいない。宮沢喜一さんが例外だというふうな話も出ました。彼が日本を去るときに東京電力の木川田社長と茅誠司—東大の学長の最後の年だったと思いますが—2人を呼んで、ELEC はいいことをしているのだけれども、いろいろなところで障害があって伸びない。別の組織をつくって今度は文部省の義務教育の管轄以外のところでやったらどうかということを考えて、では大学教育にもう少し力を入れることにしたらどうかということになったのです。

それで木川田さんと茅さんが、語学刷新協議会というものをつくった。それが COLTD (Council on Language Teaching and Development) です。木川田さんは非常に張り切っちゃってどうしてもそれはやらなければいかんという。その前後から日本の貿易も花盛りになってきて、ますます日本のセールスマンとか幹部の人々も外国の財界の人々あるいは向こうのセールスマンとの折衝にも英語の必要性を痛感していた時でもあったからです。

大学の先生に50万円ぐらいあげて2週間で Intensive Training Course をやってもらった。初めは20箇所か30箇所です。ところが男子学生より女子学生が少し多かった。数年この ITC をやったけれどやはりどんな新しい method でも2週間だけではほんとうの

ものにならないということもわかった。

初めの COLTD の関係者は、1人の先生が熱心になって、金はあるし、熱心な学生もあるからそれを2週間でも ITC をやれば、その大学に対する英語教育についての impact は非常なものがあるということを考えた。ところがあまり impact がなかったわけです。実際数校の大学からは多少の反響があったと思いますけれども、COLTD が期待していたほど反響はなかった。

天城前文部次官が COLTD を支持したのは、大学における英語教育に新しい impact を与えて入学試験を善くしたい、そうすれば中学校も高等学校も英語教育のやり方が全部変わってきて、大学の入学試験にとらわれなくて Oral Approach でやっていけるだろうといういろいろな夢を天城さんが持っていたからです。この夢も残念ながら消えてしまった。そして大学当局はこの話せる英語というものを中心にした新しい教育方法というものに対しては残念ながら公立私立ともにほとんど無関心であったように思われます。

木川田さんが初めは東京電力の社長でありましたし、相当公共心の強い人なんで、力のある限りは援助されたのだけれども、彼もやがて会長になり、相談役になったりして、だんだん社長時代ほど実力的な援助ができなかったということもあるし、COLTD 自体が大学側に対する初めの期待とはずいぶんちがった道を歩まざるを得ない状態になってしまった。

英語教育に対する財界の援助

結局ロックフェラー氏個人とロックフェラー財団は ELEC に対して10年間援助したことになるのです。この財団は3年間援助して自立しなければ止めてしまうのが建前ですから、これは異例なことだったわけです。また後半の5年間はフォード財団も援助してくれました。フォード財団は COLTD をも援助したわけです。

アメリカの援助がなくなってからは、もっぱら日本の財界が力を入れていてくれるのですが、興業銀行の中山素平さんは ELEC の発足頭初から財界の音頭を取ってくれて支援をしてくれているわけです。現在は ELEC と COLTD が共同募金をして共存共栄を計って来ているのですが、中山さんの構想には千億円財団の設立がある。この財団が出来れば、共同募金もそれにバトンタッチできるわけです。千億円財団の設立にはまだまだ楽観はしていませんが、期待はしているわけです。

そういうわけで、英語教育に関してはみんな善意をもって一生懸命やってきたのだけれども、ある意味では苦

戦の連続だったわけです。ELEC としては、どうしても自立を目指して行動しなければいかんということを高橋さんや武藤さんとも話してきたのですが、事実 ELEC は9割9分ぐらいまで自立できるようになったと私は思うので、関係者の皆さんの努力を多とするわけです。

ただ、本来 ELEC がやらなければならない分野、特に教員研修、スカラシップ、そして研究活動等にもっと力を入れなければならないのですが、自給自足をやるためにこの部分の活動を若干割愛してきたのが現状です。

ELEC のビルが出来れば必ず自立できると山家さんが言うので、12年前にビルを建てたのだが、やっぱり出来なかった。この20年間、夢と夢の幻滅と、そしてまた新しい夢を考えるということの繰り返しでした。

ELEC の将来

20年前の Specialists' Conference の結論が今もそのまま生きているような気がしますね。英語教員の再教育、教材の開発、教授法の研究と普及、そして大学入試問題の改善等は今でも新しい問題であるわけです。これから10年もやれば少しはよくなるだろうと思う。

1958年にぼくはインドに行ったことがあるのです。ニューデリーで Dr. H. Kunzuru という人に会った。彼は Servants of India Society の President をやった人です。要するにインドに奉仕する人々の団体です。彼は政党に入らない。そういう一種の奉仕団体の大将なんです。非常にいい学者で教育者である。その人に国際文化会館のできたことを話した。彼は非常に喜んで、インドにもこういうものをつくりたいというようなこともしてました。事実、結果的にはできたのです。そのときに私は ELEC のことをも話したのです。そうしたら彼はぼくを激励して、ELEC の仕事は30年かかると私は思います。しかしそれはおそらく国際文化会館の仕事よりもっと大きな仕事になるでしょう。日本の国民がほんとうに話せる英語を身につけたら世界無敵になるだろうということをいっていた。そして日本の外国に対する誤解も半減するだろうし、日本自身の将来の夢もまたもっと広く、高くなるだろう。しかし30年しなばうしなければだめですよといった。ELEC がスタートしてからまだ2、3年のときだった。30年はしんどいなと思ったのだけれども、考えてみると20年たったので、あと10年は生きるか生きないか知りませんが、10年はやりたいというのがぼくの最後の念願ですね。

(国際文化会館理事長)

七か国首脳会議に列席して



KUNIHIRO MASAO
國 弘 正 雄

写真 1
石井幸之助氏提供

この写真をみていただきたい。(写真 1)

左からフランスのジスカール・デスタン大統領、西ドイツのシュミット首相——慣用的に Chancellor と呼び、Premier とはいわない——、日本の三木首相、アメリカのフォード大統領、イギリスの新首相キャラハン、今回初出席のカナダのトリュード首相、それにすでに退陣したイタリアのモロ首相の七か国首脳である。

カリブ海に浮ぶ島プエルトリコ——豊かな港という意味のスペイン語——はサンホワンの郊外、エル・ドラード海岸で開かれた七か国首脳会議が終了、共同記者会見を了え、お別れ前の記念撮影のときのものである。

あの会議について書くようにと編集部から依頼され、実はとまどった。なにしろ開催は本年 7 月 29 日から 30 日の 2 日間、本稿が印刷に付されるころには、ことはすでに旧聞に属していようからである。

でも、あの会議に出て、今日の世界、とくにいわゆる先進工業世界——もともと私は先進ということばをあまり好まぬし、厳密な評語とも思われぬのだがとりあえずは慣用に従う——が直面している共通問題、なかんづくそれへの対応への苦慮の普遍性に、物を思わされることも少なくなかったのも、それに焦点をあてて感想めかしたものを録させていただく。

あわせて、折しもロッキード解明をめぐる日本の社会が暴風雨に見舞われていた——現にその余波は収まってはいない——こともあり、一方、アメリカでは今秋の大統領選を控え、建国 2 百年の祝賀ムードも加わって、

普通の年には見られない浮揚感があると想像されるので、この辺からも物を見ていきたい。こう考えての訪プエルトリコであり、それに前後しての訪米、とくにワシントン行きであったので、このあたりについても簡単に触れることにしたい。

そこでいま一度上の写真をみていただきたい。そして一人一人のリーダーが置かれている立場を吟味してみよう。

第一にジスカール。

彼がいわゆるドゴール派と呼ばれる右派勢力との確執に苦勞していることは、さいきん同派のシラク首相を解任、議席をもたない経済学教授出身のレイモン・バールを新しく首相のポストに据えた事実からも容易に推測しうる。

元来、フランスの大統領職というのはドイツのそれなどとは異なり、国家元首であるのみならず政治や行政の実権を大幅に手中に収め、しかも 7 年の任期を保障された強大なポストである。にもかかわらず、このところジスカールは旧ドゴール派との政府与党部内での対立に悩まされてきた。

その理由の一つは、彼が中道左派的な政策を押し進めてきたことにある。一昨年の大統領選で社共連合に拠るミッテラン社会党党首と大接戦を演じ、辛うじて多数(51%弱)を得て現職についた彼は、就任後、社共連合側の政策を先どりする姿勢を濃厚に打ち出し、さまざま

な面において前向きの改良主義的な政策を推進してきた。それが超保守派のドゴール右派の不满を招き、そのお目つけ役として入閣していたシラクらとの葛藤を招来していたのである。

フォード大統領の立場も、こと共和党内の確執に関するかぎり若干似ている。辛くも共和党の指名を獲ちとったとはいえ、超保守派のリーガン元加州知事によって代表される党内右派は、すんでのところで現職大統領の指名を拒否するというアメリカ政治史に稀有な状況をつくり出すところであった。本稿が出る頃には、*Macbeth* の科白ではないが、本選挙の「ごたごたは畢り、たたかいの勝ち負けもついて」——*When the hurlyburly's done/When the battle's lost and won*——いることだろうが、とにかく自分が長として率いる党の指名すらあればほどの僅差でしか得られなかったというのは、フォード自身がリベラル派とは義理にもいえぬまでも、右派の突き上げの執拗さを示すものとみなされる。(もっとも私はカーターの圧勝を多くのマスコミ人ほどは信じていない。接戦とみているのだが、お代は見てのお帰りとあったところか。)

日本の三木首相が保守「本流」とやらをいまに呼号しつづける勢力と、彼らを背後で支える財界——「夢よう一度」の甘い夢がどうしても忘れぬらしい——との正面攻撃を受け、そのリベラルな発想や政治姿勢の故に苦悩の道を歩んでいるのとやや近い。

そういえば、会議場近くのヘリポートまで出迎えてくれたフォードを、一昨年11月のパリ郊外でのランブイエ会議——あのときはカナダを除く六か国首脳会議だった——以来、数か月ぶりに身近でみたときまず私を捉えたのは、さすがに疲れているなあ、という思いであった。

(写真2) 元フットボール選手らしい木強さを何回となく感じていたこともあり、彼のやつれ具合が強烈だったのである。

欧州でもっとも安定しているといわれる西ドイツのシュミット首相もその例に洩れない。近く総選挙を控え、あの陽気そのものの彼、実務に通じ、強気一ぱりで人間の哀愴を知らぬもののごとくにみえる彼も、悩みは深い。一方においてとくに地方レベルで、旧ナチ党の再来かと疑われるほどの超国粋主義の台頭が際立っている反面、彼の社民的な漸進主義に飽き足らぬものを覚えている勢力も厳存する。大連立のプラスもあるが、政権参加政党間の不調和は、ときとしてきしみを立てる。そして彼には前任者のブランド首相のもつ人間的な^{あつたつ}豁達さやふところの大きさはみあたらない。ブランド氏には滑脱自在なところがあり、それが彼に魅力とカリスマ性を付



写真 2

与していたが、シュミットがその真似をしても、なにか、猿猴にして冠す、とでもいうかオポチュニストの趣きがついてまわる。人間としてのぶの厚さがちがうのである。

一方、イギリスのキャラハン新首相も、前回の出席者ウイルソン隠退の後を襲って宰相の印綬を帯びたものの、イギリスが内外でかかえる経済的社会的難問を前に、その政治航路は決して四海浪静かとはいいいがたい。とくに彼自身、労働党の右に位することもあり、党内左派からの批判の矢面にさらされて四苦八苦している実情にある。

モロ首相は、戦後、一内閣の平均寿命が8か月以内というイタリアの伝統(?)に忠実にすでに桂冠、政治の第一線から退いたが、イタリアの政情不安についてはここで喋舌する必要もなからう。フランスをも含み、スペイン、ポルトガル、イタリアなど、いわゆる地中海周辺民主主義国の榮枯は世界的に大きな関心を聚めており、ランブイエ会議においては6首脳の私的会話の主たるトピックの一つだった。

このように見てくると、サンホワンにつどった国家元首もしくは政府首脳のいずれもが、国内的に強い立場にないことは明白である。さにあらぬか、今回の会議がフォード大統領によって招集されたときには、世界的にシニカルな *skepticism* がまきおこり、弱いリーダー同士の政治ショーという批判があちこちで聞かれたものだった。私もその批判の部分的な妥当性をやみくもに否定するものではない。

がしかし、はたしてこの種の *cynicism* だけで片付けられるか、という思いも強い。一つには、*governability* ということばが世界的に流行していることから察しえ

られるように、いわゆる先進国における「自己管理能力」——これは普通、「統治能力」と訳されているが、私はこの訳語のもつ押しつけ的なニュアンスをいとい、あえて異を唱えている——の消退現象はいちじるしい。これはむしろ民主主義政体のもと、個々人の自由が大幅に保障されていることに由来する文明論次元での現象であり、個々のリーダーの資質の有無に矮少化することは必ずしも当を得たみかたとは観じえられぬからである。

個々人や私的集団の自己主張を最大限に認めつつ、しかも全体としてのまとまりや効率のよさを維持していくことにどれほどの実際的な困難がともなうかは、われわれが所属する家庭や企業や組織のことに想到すれば思い半ばにすぎるものがある。個の自由を大幅に制限すれば、全体の能率は上る。しかしそれは全体主義であって、少なくともわれわれが従来、馴れ親しんできた意味での民主主義とは背馳する。したがって、自由と責任、民主主義とその自己管理能力との間には本来的に緊張関係が存在するので、このいわゆる trade-off の関係を調整し、あちらも立てこちらを立てるとするのは、そう生半可なことではないのである。いわゆる民主主義国の現指導者が直面している困難の一因を、私は上述の点に見出すのである。

第二に、これらの首脳ができるだけ気易く会合して、いわば末梢の機を察し、転ばぬ先の杖を用意しておくことの意義を私は痛感した。何といたってもこの7か国は、全世界の国民総生産の6割を占める巨大な存在なのである。したがって可能なかぎり政策、ないしはそれ以前の orientation や perception を同じテーブルの上に置き、たとえ細目において見解の一致をみなくても、どこどここの点において意見や利害が一致しないかを整理しておくことは、相互依存が高まりつつあり、物理的な距離や空間が刻々と圧縮されていく今日においては、とくに必須な作業であろう。いわゆる agree to disagree という英語の成句の示すところである。これからの世界は live with disagreements, つまり意見不一致との共存、でしかありえないと述べた思想家がいるが、これなども同工異曲の表現といってよい。そのためには、たとえたまたまその衝に任せていられるのがだれであろうと、互いにひんばんに話し合い、できるだけ波長を合わせておくことが求められよう。ここに私は例の cynicism を越えた意義を見る。

とくにこのことは日本について、強烈かつ適確に当てはまる。これが第三の理由である。

国際的に何がしかのしごとをしてきていま私が痛いほど感じていることは、日本がとにかく「お前一人が蚊張の

そと」式の扱いを受けている、という一事である。

たしかに日本の経済力への評価——ときとしては畏敬ないしは畏怖という形をとる——は高まっている。第1回のランブイエ会談の主催を思い立ったジスカル・デスタン大統領が、出席を当初は渋っていたフォード大統領への根まわしを三木首相に依頼したのも、これとは無縁ではない。その根まわしの成功の故に、ジスカルが日本を多とし、さまざまな面で日本を立ててくれているのも、いまでは周知のことである。

だが、日本が、少なくとも歴史の現段階において非欧米の唯一の「先進」工業国である、という事実はこのころ。なぜ日本だけが、という疑問が政治家や経済専門家のみならず、かなりの学者研究者をして日本の攻究に赴かせたこともよく知られている。たとえば Tokugawa Religion——堀一郎教授の手になる邦訳あり——を物した Robert Bellah (米プリンストン大学) は、石田梅巖のいわゆる石門心学——儒仏神3教の混淆——に、西欧資本主義の発展におけるプロテスタンティズムの役割との相似をみた。他方、Ronald P. Dore (英サセックス大学) や Herbert Passin (米コロンビア大学) は、大衆教育の普及やそれにとともなう達成志向 (achievement-orientation) に主因の一つをみて、それぞれ『江戸時代の教育』『日本近代化と教育』という名著——いずれも邦訳あり——を世界に問うた。

このように、なぜ日本のみが非西欧の国としてという問題意識が広く欧米の各界にあることは疑いない。これを裏返すと、奇異の念いはまだ完全に拭い去られてはいないことを意味する。事実、7か国のうち、6か国までは多少の出入りはあれ、何がしかの地域差はあれ、共通の文化的歴史的伝統を共有している。ことばこそ英、仏——フランス系カナダ人のトリュードも西独のシュミットも会議中は完全に英語で通じた——、独、伊、と分かれていても、しょせんは同根で、だれだったかがギリシア古典に例を引いて発言したとき、日本側はさしに老練な同時通訳者の某氏が思わず絶句したのに、他の国の通訳者や首脳は直ちにその引喩 (allusion) と典拠とを理会したのには敗北感を禁じえなかった。私もそのギリシア古典は不案内に近かったからである。学の不足を恥じるとともに、往く道の遠くけわしいことを思った。せめて中国古典からの引用なら、少しはアットホームでありえたのに、とも舌を嚙んだ。

私ごときの鬱懐や不便はどうでもよい。問題なのは、日本がたまたま先進工業国として置かれている地位のあやうげなユニークさを、この挿話が物語っているという点である。

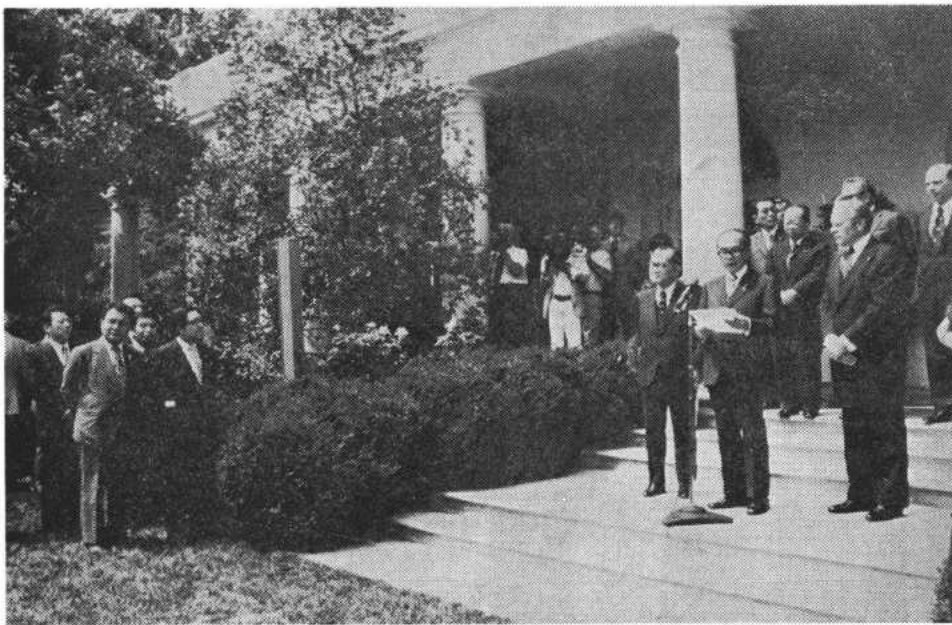


写真 3

石井幸之助氏提供

具体的な事実の識不識も大へんなことではある。なにも遠くギリシアやローマ、ないしはヘブライ文明に戻らずとも、今日の欧米人にとっての常識の一部を成す固有名詞——現代のそれ——ですら、必ずしもわれわれの常識の一部と化ってはいない。実際、彼らが談笑の間に口にする具体的な事実のうち、全く不案内だったり、記憶があやふやだったりすることも一再にとどまらなかった。そもそも同じような会議が東南アジア——東北アジアの際にはまだ救いがある。中国 (Sinic) 文明のもたらす共通点が尠なくはないからである——で開かれたとしたら、アジア人同士でありながら、唯一の先進工業国であることからする相互の違和感以上に、文化伝統次元での差異をも痛感させられるだろうことに思い至るとき、日本がいかに蚊帳のそとにあるかは、さらに強烈なパンチをわれわれに降り下す。

あれを思いこれを思って、私は心中はなはだ多忙であった。だからこそこのような機会を捉え、少しでも波長を微調整していくことは、日本にとってはとくに大きなメリットがあるものと、政治ショーなどという解説を得々と試みる東京のだれかれのわけ知り顔が、うとましく思いおこされるのだった。

その点、10月1日号の『実業の日本』誌で外交問題評議会の前副会長のマキャクロン博士が、昨年夏の日米首脳会議と三木演説が日米関係の好もしき一大分水嶺であったとして、2国間であると多国間であるとを不問、国際的な交流の最大の受益者は日本であると指定しているのは見識であろう。2国間ならまだお互いの調整もしや

すい、ところが多国間となると待ったなしの真剣勝負である。どうしても場数をふんで、個人としても集団としても練達の度を深めていくよりほかに手だてとてない。とくに日本があらゆる面で国際社会に命をあずけた存在であることを想うと、その緊喫度はいやが上にも高い。ことは一握りのリーダーにのみ関することではないのである。

しかもお互いは、高度の族内婚 (endogamous) 社会に狎れてきたことも手伝い、固いことをいいあわずに、寡黙や自己表現の抑制をもって美德としてきた。それにひきかえ欧米文明というのは、哲学者ハッチنزも夙に指摘するように civilization of the dialogue を目標とした高度に dialectic なそれである。以心伝心や腹芸、目は口ほどにものをいい、いわぬはいうにいやまさる、というのは遂に彼らの十八番ではなく、同じことは日本以外のアジアの諸文明にも大なり小なりあてはまる。この間隙をどう埋めるか、を思って正直なところ私は武者振いにも似たもだえと、現状へのいらだちをとどめあえなかったのである。

サンホワン以後は駆け足だった。ワシントンではホワイト・ハウスの裏庭で建国二百年の日本国民からの祝意を籠めたお祝いの贈呈式が行なわれ、私も末席を汚した。(写真 3) はなやいだ雰囲気の子供のせい、大統領が生氣をとり戻したかにみえたのが印象的だった。祝辞を読む総務長官がうっかり2百万ドルの小切手入りの封筒を

(p. 30 へつづく)

日本語・英語文化間の理解と誤解

—Proxemic Communication をめぐって—



NAKANO MICHIO

中野道雄

人間は、時間や空間のとりかたを記号としてコミュニケーションを行なっている。そして、そのコードの文化的な異なりが異文化間の理解を阻害することがある。

このようなコミュニケーションの体系、および、それを研究する学問領域を proxemics といい、アメリカのエドワード T. ホール博士が、著書 *The Silent Language*, *The Hidden Dimension* で、その研究の意義を説いたところである。ホール博士にならって、日本語文化と英語文化の特徴的と思われる、時間・空間の意味づけを、いくつかの例をあげて、検討することにする。

Andy Capp の気になる時間

筆者の手許に、イギリスの人気マンガ Andy Capp を英和対訳にして、日本の出版社が出版した本がある。その中に、一コマ物で、飲みすけの中年男 Andy が、金融会社の事務室で、貸し付け係の男にローンを申しこんだところであるらしい場面がある。アンディは体をひねって、壁の時計を見ている。時計の針は、11時 12、3 分前を指している。貸し付け係は、“If it's for what I think it is—No!” といっている。このせりふが「ねばり勝とうたってそうはいきませんよ!」と訳されている。これは、訳者自身、このマンガのポイントが分かっているのかどうか心許ない訳である。少なくとも、日本語で、このマンガを楽しもうとする読者にとっては、何のおもしろみもなくなっている。

イギリスでは、午前11時というのは、パブの開く時間である。アンディは、飲み代を借りにきたのだが、もうすぐ11時なので、「ねばり勝とうとする」どころか、むしろ、そわそわとあせっているのである。上掲のせりふは、「あなたの使いみちは分かっています。パブにかけつけようというのでしょうか。お貸しできません!」とでも訳されるべきところであろう。

午前11時イコールパブの開く時間というイギリス人のコードが、日本語文化には存在しない。日本では、飲み屋というものは、夕方にしか開かないものである。この

ようなコードの違いが、このマンガの理解をさまたげているとみなすことができよう。

年賀状とクリスマス・カード

年賀状とクリスマス・カードの交換は、日英それぞれの文化で、重要な、そして同様な習慣といえることができるが、ひとつ大きな違いがある。それは、年賀状は、元旦に届くことが、強く求められ、それが不可能なときでも、新年になってから届くことが大切で、暮のうちに着いてしまった年賀状ほど awkward なものは、ないといえよう。一方、クリスマス・カードは、むしろクリスマス以前に、次々と相手の許に届くものである。

日本では、1月1日の朝に、全国のお家庭にちゃんと届けるのが、郵便局の重要な仕事になっている。このことを完遂するために、日本人が費やすエネルギーは相当なものである。日本人は、1月1日の朝に、年賀を交わすことに、実に大きな意味を与えているのである。

この習慣は、年賀の文句と、相対的な関係になっていると思われる。「あけましておめでとう」というのは、“Now it is a new year. How happy it is!” という意味であろうから、これは確かに、新年にならないうちにいうのはおかしいわけである。これに対して、“I wish you a Merry Christmas!” というのは、「今年のクリスマスが、あなたにとって、楽しいクリスマスでありますように」と祈願しているのであるから、クリスマス以前にいわれることは当然であるとみることができる。

「濡縁」と「上がり框」

山本周五郎の時代短編小説「よじょう」(新潮文庫『大炊介始末』所収)に次のような一節がある。

…伊吹屋という旅館の女中部屋で、女中おきたと訪ねてきた岩太という若者が、話しをしていた。…岩太は濡縁に掛けていた。横向きに、片方のひざを曲げて、そのひざで貪乏ゆすりをしながら、哀願するようにおきたを見た。

「薄情なことをいうなよ、頼んでるんじゃないか、おらあ頼むといってるんだぜ」

「まっぴらですよ、そんなこと」

この場面で、岩太は、以前からいい仲のおきたに、お金をせびっているのである。ここで、岩太が「濡縁に掛けている」というところに意味がある。おきたは女中であるから、主家に遠慮がある。女中部屋に男をひき入れて、話をしていたとあっては申しわけがたたない。岩太もそれを心得ていて、表門からでなく、裏口から入って、濡縁にお尻だけを、ひょいと掛け、体をひねって、室内のおきたに向っている。まだ、履物ははいたままである。日本語文化では、この履物をぬぐかどうかが重要な意味を持っている。上例では、おきたと岩太は、それなりに、けじめを守った位置をしめている、ということができる。さらに、同じ小説に、次のような場面がある。

奥で、ばくちをしているうどん屋に、見廻りの役人が入ってくる。

店に続いた釜場から、この家の女房がとびだしてきた。

「これは旦那、御苦勞さまでございます」

「なにも変りはないな」

下役人は奥のほうを見た。

「はい、もう、この通り閉めたところでございませう、どうぞちょっとお掛け下さいまし、お茶をひとくち」

「そうしてもおられぬが」

下役人は上り框へ腰を掛けた。

この場面で、役人は、お茶と称してお酒を飲み、ばくちは見逃してやっている。ここで、「上り框」という位置が重要である。上り框の下は土間で、まだ「外」の続きである。上り框に腰を掛けても、履物はぬいでいない。もし、履物をぬいで、上へ上がりこむと、それは役人としてのけじめを破ったことになるのである。

自動車の座席

サマセット・モームの短編に *The Human Element* という作品がある。主人公は、キャラザーズという名のちょっとした作家である。彼は、ベティという社交界の女王といった存在の女性を愛し、求婚するが、ベティは断わりつづける。彼女は他の男と結婚する。やがて、ベティの夫が死ぬ。未亡人になったベティは、地中海にあるローズ島で暮らしている。ベティを忘れかねて、独身のまま中年になっている主人公の作家は、ベティを訪ねる。島の港に、車で迎えに出た男は、イギリス人で、ベ

ティの運転手だと名乗る。キャラザーズは、自分は、ベティの友人であり、ゲストでもあるのだから、うしろの座席に坐るのが当然なのであるが、あえて、前の運転手の横に坐わろうとする。

Carruthers wished to be affable. He thought it would be nicer of him to offer to sit by the chauffeur rather than behind by himself...

これは、よくいえば democratic、悪くいえば condescending な考えかたである。ところが、男は、それに先んじて、荷物を後部座席に積みこませてしまい、キャラザーズが、前に坐らざるをえないようにしてしまう。そこで、今度は逆に、キャラザーズは、男が、使用人のくせに、なれなれしいと不快になる。ベティの屋敷についてから分かったことは、ベティと運転手は特別な関係にあったということである。キャラザーズは、最後の求婚をするが、ベティは断わる。キャラザーズはあきらめて島を去る。その日、車に乗ろうとすると、荷物が後部座席に積まれている。キャラザーズは、断固、前へ積みかえることを命じ、自分はうしろに乗る。そして、車をおりると、男にチップを与えて、自分の優位性をあからさまにする。

このモームの小説では、この車の座席の位置に重要な意味を持たせている。後部座席に坐るということは、その人を優位に置くこと、その人と運転手を主従関係に置くことを意味していて、この座席が、もっとも良い場所であることを示しているが、同時に、民主的な人間関係に価値を置き、それを表明しようとするときには、運転手の横が一番良い席となるのである。

英語文化圏では、このことが、タクシーにおいて、習慣化しているところがある。たとえば、私が、1965年に訪れたオーストラリアではそうであった。客が1人で男性のときは、運転手は、前のドアをあけ、客と運転手は、並んで、話しながら、車を走らせる。（客がそれを断わるのは自由であり、また、すべての運転手がそうするわけでないことは断わるまでもない。）オーストラリアに永住して日本語教師をしている西田孝俊氏によれば、この習慣は、fair-go というのだそうである。

以上、いくつかの例について、日本語文化と英語文化それぞれにおける proxemic communication の問題を考えてみた。われわれは、自文化内においては、このような proxemic な体系に強く支配されている。そして異文化間の交流においては、それが相互の理解と誤解に大きく影響していることについて、さらに解明を進めるべきであると思う。（神戸市外国語大学助教授）

バラッドの世界 (その 6)

—アメリカ版 “The Wife of Usher's Well” をめぐって—

HIRANO KEIICHI

平 野 敬 一

ナイルズの “The Cartin Wife”

アメリカで報告された “The Wife of Usher's Well” のさまざまなヴァージョンの中で、その歌詞がスコットランド・ヴァージョンともいふべき Child 79 A を忠実に踏襲しているのはケンタッキーのリッチー家に伝わっているヴァージョンだけであり、アメリカ特有のヴァージョン（その一例として A. R. サマーズの歌う “The Lady Gay” を引用した）は、Child 79 A とは別個の、おそらく消失してしまった、ある古いヴァージョン（proto-version?）から派生したのではなからうか、と私は前稿（本誌第54号）で推論した。

この推論を誤っていると思わないが、その稿で Child 79 A を踏襲しているのはリッチー・ヴァージョンだけであると断定したのは、いささか不正確だったように思う。もちろんこういう断定には「私の知るかぎり」という限定を常に付しているつもりであるが、それでも少なくとももう 1 例あったことをうっかりしていた。アメリカのユニークな民謡歌手・民謡収集家であるナイルズ（John Jacob Niles, 1892〜）が1934年にノース・カロライナ州で次のような珍しいヴァージョンを採録しているのである。題して “The Cartin Wife”。

1. “Old woman, old woman, come tell of us true,
You once had boys of one, two, three,
But now you cry far more than enough
To get them back to thee, to thee.”
2. “I wish the wind would never blow,
And the flood would never tide,
For my three boys are gone from me
Over the ocean so wide, so wide.
3. I am no very cartin wife,
I do no man a harm,

But my three boys are dead of the ague,
When they were once live and warm, and
warm.”

4. She's made a bed, and a very fine bed,
And she set out bread and wine,
But neither would ever a one of them eat
For fear they had not time, not time.
5. Then crowed the cock, and a very red cock,
Then up and crowed the gray,
When the three of all the little boys
Said, “Christ bids us away, away.”
6. “Oh Mother dear, you sent us off
When we shoulda stayed near by,
And now our Saviour calls us on
To our home beyond the sky, the sky.”¹⁾

（大意：1. お婆さん、お婆さん、本当のことを語ってくれ。あなたにかつて 1 人、2 人、3 人の息子がいたのに、この頃は、息子たちを返してほしいと盛んに泣くではないか。2. 「もう風は二度と吹かず、潮の満ち干もなくなればいい。3 人の息子はわたしの許を去り、広い広い海のかなたへ行ってしまったのだから。3. わたしは別に卑しい女というわけではなく、人に害をなすわけでもない。それなのに 3 人の息子は瘧（ぢ）で死んだ。あれほど生きて、温かく血が通っていたのに」4. 彼女は（息子たちのために）りっぱなベッドを整え、パンとブドウ酒を出した。しかし息子たちは一人として手をつけようとしなかった——時間が、時間がないことをおそれて。5. そのとき、おんどり——非常に赤いおんどり——がときを作った。ついで灰色のおんどりも起きてときを作った。すると男の子たちは 3 人とも「キリストさまがぼくらを遠くへ呼びびです」といった。6. 「お母さん、ぼくらをそばからはなしていけなかったときに、お母さん

1) *The Ballad Book of John Jacob Niles* (New York: Dover Publications, 1961), pp. 189~191.

はぼくらを遠くへ出したのです。(だから)いま救世主が空の、空のかなたのわが家へぼくらをお呼びになるのです。J)

題名および第3連に出てくる 'cartin' はおそらく 'carlin(e)' (Child 79 A 第5連に既出)の崩れた形であろう。意味ははっきりせず, carlin(e)=old; wealthy; peasant などといろいろな注釈されてきた。ここでは、いちおう「卑しい」ととって見た。また第6連2行目の 'shoulda' は should have の略。

このヴァージョンからは、息子たちが帰ってくるところが(第3連と第4連との間で)明らかに脱落しており、かなり不完全な形のように思われる。総体的にリッチー・ヴァージョンほど Child 79 A に忠実ではないが、サマーズが歌う純粹(?)アメリカ・ヴァージョンよりは Child 79 A に近いことは明らかである。たとえば第2連の老婆の歎きは Child 79 A の第4連から来ていることは間違いないし、アメリカ・ヴァージョンのように3人の赤ん坊が 'grammerie' を学びに「北の国」へ行くというのではなく3人の息子が「海のかなた」へ行くという形になっている点も注目に値する。第5連で明け方、赤いおんどりと灰色のおんどりが、こもごもときを作るところも 79 A の第9連と直接つながっている。

しかしスコットランド・ヴァージョンの Child 79 A とアメリカ・ヴァージョンのたとえば "The Lady Gay" とを区別する大きな特徴を後者のキリスト教的色合いとするなら、ナイルズが採録したこのバラッドにすでにその特徴が歴然とあらわれているといわなければならない。たとえば第4連で、おかみが息子たちにパンとブドウ酒を出すところ (Eucharistのイメージ)、さらに第5連で 'Christ'、第6連で 'Our Saviour' が登場するところなど、まったくキリスト教色のなかった Child 79 A と著しく異なる。もう一つ注意していいのは第5連の 'The little boys' であろう。Child 79 A に描かれている屈強の若者たち ('Three stout and stalwart sons') が、いつのまにかアメリカでは可愛い少年になっているのである。アメリカのさまざまなヴァージョンに共通しているのは幼い子供たちというイメージであり、3人の子供たちを表現するのにいちばんよく使われる語は "(little) bab(i)es", 次いで "children" である。とにかく幼児のイメージが圧倒的に強いのである。この "The Cartin Wife" の 'little boys' は、屈強な若者から赤ん坊へ至る途中の過渡的な段階を示しているのかもしれない。ナイルズが採録したこのバラッドは、系統として Child 79 A から派生していることは明らかだが、同時

に別系統の(と私が考える)アメリカ・ヴァージョンの影響をも強く受けているのである。その点、リッチー・ヴァージョンとは異なる。リッチー・ヴァージョンは、ふしぎなほど土着のアメリカ・ヴァージョンの影響を受けていない。

さまざまな American version

フォークロア研究家のリーチ (MacEdward Leach) はアメリカ・ヴァージョンを Child 79 A という古いヴァージョンがアメリカで "remade" されたもの、作り直されたもの、というふうに考えている²⁾。いってみれば古バラッドのアメリカ改造版。つまり、異教的だった Child 79 A にキリスト教的色合いをつけたのがアメリカ・ヴァージョン、という解釈になるのだと思う。しかし Child 79 A の改造版にしてはアメリカ各地に伝わっているもろもろのヴァージョンとそのオリジナルということになっている Child 79 A のヴァージョンとの差異は一貫しすぎているように思われる。これだけ一貫しているのは、アメリカ・ヴァージョンが Child 79 A ではない別の proto-version からことごとく派生しているからだと解さざるをえないのである。実例を挙げずに結論だけを出しても分かりにくいと思うので、もう少し具体的な例に即して考えてみよう。いま、私の手もとにくつかのアメリカ・ヴァージョンがあるが、紙数の関係で内容をいちいち紹介できないので、タイトルだけを列記してみる。

まずナイルズが採録した4篇がある。すなわち "The Little Dead Boys" (Niles No. 33 A), "The Wife of the Free" (33 B), "The Fine Lady Gay" (33 C), それとさきに引用した "The Cartin Wife" (33 D) (括弧内はナイルズ・バラッド本の通し番号)。4篇ともノース・カロライナ州あるいはケンタッキー州で1930年代に採取されたものである。

次いでリーチの *The Ballad Book* (1955) に収録されているヴァージョン。"There was a woman lived in Ardell..." ではじまる全10連のバラッドであるが、データー不詳。

以上は文献だけの資料(ただしナイルズのものには楽譜がついている)。その他、レコードで実際の演奏をきくことができるものはいくつかあるが、いま私の手もとにあるものだけを採取あるいは演奏の年代順に列記してみる(括弧内は所収レコード番号)。

2) *The Ballad Book*, edited by MacEdward Leach (New York: A.S. Barnes & Co., 1955), p. 263.

1) "The Three Babes." Sung by Mrs. Texas Gladden at Salem, Virginia, 1941. Recorded by Alan Lomax (Library of Congress, AAFS L 58).

2) "The Three Babes." Sung by I. G. Greer of Thomasville, North Carolina, 1941 (Library of Congress, AFS L7).

3) "The Lady Gay." Sung by Andrew Rowan Summers, 1954 (Folkways, FA 2041).

4) "Lady from the West Country." Sung by Gerry Armstrong, 1961 (Included in *Simple Gifts*, Folkways, FA 2335).

5) "The Wife of Usher's Well." Sung by Hedy West, 1968 (Included in *Old Times & Hard Times*, Folk-Legacy Records, FSA-32).

だいたい私の手もとにある資料はこういったところだが、この中で、たとえばナイルズの33A、アームストロングが歌う Ozark version (上記4)、ジョージア州出身のヘディー・ウェストが歌う Georgia version (上記5、これは題名が Child 79 A の通りになっている)などは、すべて9連からなっており、多少の字句の違いはあるにしても、1連1連、内容的にサマーズの歌うヴァージョンと正確に照応している。

グリアの "The Three Babes" など

アメリカの国会図書館が1940年代のはじめに採録した2つのヴァージョンの中、比較的ととのっている上記2)の "The Three Babes" は、やはり9連からなっているが、内容的に他のものと若干異なるので(それに実際にフィールドワークで採取され米国国会図書館の一次資料として保存されているという資料的価値もあるので)、次にかかげてみる。

1. There was a lady of beauty rare,
And children she had three.
She sent them away to the North Countree
For to learn their grammaree.
2. They hadn't been gone so very long,
Scarcely three months and a day,
When there came a sickness all over the land
And swept them all away.
3. And when she came this for to know,
She wrung her hands full sore,
Saying, "Alas, alas, my three little babes,
I never shall see any more."

4. "Ain't there a king in heaven," she cried,
"Who used to wear a crown?
I pray the Lord will me reward
And send my three babes down."
5. It was a-come near Christmas time,
The nights was long and cold,
When her three little babes come a-runnin'
down
To their dear mammy's home.
6. She fixed them a bed in the backmost room,
All covered with clean white sheets,
And o'er the top a golden one
That they might soundly sleep.
7. "Take it off, take it off," said the oldest one,
"Take it off, we say again.
A woe, a woe, to this wicked world,
So long since pride began."
8. She spread a table for them there,
All covered with cakes and wine,
And said, "Come, eat, my three little babes,
Come, eat, and drink of mine."
9. "We do not want your cakes, mammy,
We do not want your wine,
For in the morning by the break of day
With the Savior we must dine."

(大意: 1. 類まれな美しい婦人がいて3人の子供を持っていた。彼女は魔法の勉強のため子供たちを北の国へやった。2. 子供たちが去ってそれほど——かろうじて3か月と1日しか——経たないうちに、国じゅうに疫病が蔓延して3人の子供の命を奪った。3. 婦人はこのことを耳にすると手をもんで悲嘆に暮れ「ああ、わたしの3人の坊やたちにもう二度と会えないんだ」といった。4. 「天に王が——王冠をかぶっている王が——いないのかえ?」と彼女は泣き叫んだ。「わたしに褒美として、3人の坊やをよこしてくれたらいいのに」。5. クリスマスの時期が近づき、夜が長くなり、冷えこんできた。すると3人の坊やは、駆け足で愛する母親の家へ(天国から)下りてきた。6. 彼女は、いちばん奥の部屋にベッドを用意し、きれいな白いシーツをかけ、その上に子供たちが安眠できるように黄金のシーツをかけた。7. 「(黄金のシーツを)外してくれ、外してくれ」といちばん年上の子がいった。「外して下さい、お願いです。いつまでも虚栄が消えない邪悪のこの世にわざわざいあれ。」8. 彼女は子供たちのため食事の用意をし、食卓にケーキとブドウ酒をいっばいに並べ「さあ、みんな

ないらっしゃい。お母さんがこしらえたごちそうを食べたり飲んだりしてちょうだい」といった。9. 「お母さん、ケーキはいりません。ブドウ酒もいりません、明朝、夜明けまでに、わたしたちは神さまのみもとで食事をする事になっているのです。」)

これを前号で引用したサマーズの歌うヴァージョンと比べてみると、3人の子供を北の国へやって魔法を学ばせるところ、また王冠をかぶっている天の王に嘆願するところ、子供たちが駆け足で(必ず走る事になっている)戻ってくるところ、また子供たちを安眠させるため黄金の布をベッドにかけるところ、また母親がすすめる飲食物を子供たちが断わるころなど一致点が多く、すべてを偶然の一致と考えるわけにはとてもいけないのである。他のヴァージョンを調べてみると、これらがアメリカ版「UWのおかみ」の基本的骨格をなしていることが判明する。

もちろん食い違いもある。サマーズその他のヴァージョンで 'bread and wine' となっているのが、ここでは 'cakes and wine' となっていたり(他に 'cakes' になっている例を知らない)、またサマーズその他の第9連(最終連)では、お母さんが泣くと私たちの経帷子(きんずき)が濡れるから嘆くのは止めてほしい、と子供たちが母親の過度の悲嘆をいましめる形になっているが、この Greer ヴァージョンでは、そのいわば締めくくりの場面が欠けている。その代りというわけではあるまいが、第7連がちょっと変わっている。せっかく安眠させるため母親が掛けてくれた黄金のシーツを剥がしてくれと子供たちがいうのである。といって、この場面は他に例がないわけではない。同じくアメリカの Library of Congress が採録したもう一つのヴァージョン (Gladden 夫人による) の第5連が

"Take it off, take it off," said the oldest one,
"Take it off, take it off," said (he),
"I can't stay here in this wide wicked world
For there's a better one for me."

(「はがしてくれ」といちばん年上の子がいった。「はがしてくれ」といった。「ぼくはこの広い邪悪の世界にとどまることはできない。もっと清い世界がぼくを待っているんです。」)

となっているし、もっと早いところでは1932年にナイルズが採取した "The Fine Lady Gay" (Niles 33 C) ではその場面が

Take off, take off, says the boldest one,
Take off this sheet I say!
For pride is the cause of your little dead ones
Now lyin' in cold clay.³⁾

(「はがしてくれ、はがしてくれ」といちばん大胆な子がいう。「このシーツをはがしてくれといってるんですよ。こういう虚栄がいま冷たい土くれの中に横たわっている子供たちの死因だったんですよ。」)

さきに引用した Greer のヴァージョンにも 'pride' (虚栄, 虚飾) への言及があり、どうやらアメリカの各ヴァージョンにほとんど例外なく顔を出す 'golden cloth (or sheet)' は 'pride' のシンボルとなっているらしいと結論したくなるのである。そして、そういう母親の 'pride'こそ子供たちの死因だったのだということをこの Niles 33 C は明言しているのである。このようにしてアメリカのほとんどすべてのヴァージョンに出てくる "golden cloth" の意味合いが、ナイルズの一つのヴァージョンによって明らかにされているといってもいいのである。

伝承バラッドにしろ、伝承民謡にしろ、その歌詞を構成するものの中に 'drifters' とでも呼ぶべきいわば「流れ者」がある。この "Take off..." ではじまるスタンザも、どこからこのバラッドの本来の構成と無関係に流れついて付着したと考えられないこともないが、私は逆にこれが本来 'golden cloth' のスタンザと呼応する形で付いていたのが、伝承の過程のどこかでこぼれ落ちたのではないかと解している。このスタンザがないと 'golden cloth' は宙に浮いてしまうように思われる。このように、一見、不完全にみえる Greer version が、もっとちゃんとした Summers version に照明を与えているわけだが、こういうことは伝承バラッドの世界では別に珍しいことではない。

American version の意味

結論的に言えることは "The Wife of Usher's Well" のさまざまなアメリカ・ヴァージョンの間にそれぞれいくらかの食い違いがあるにしろ、基本的骨格は、どうやら動かないらしいということ。では、こういう骨格をそなえたアメリカ・ヴァージョンをどうとらえたらいいのだろうか。どういう意味、どういう内実をもったバラッドと考えたらいいのだろうか。

前に言ったように、このアメリカ・ヴァージョンをそ

3) Niles, *op. cit.*, p. 187.

のキリスト教的色合いにもかかわらず、スコットランド版“*The Wife of Usher's Well*” (Child 79 A) の新大陸における改作というふうには私は考えることができない。そのキリスト教的色合いを剝がしてしまうと Child 79 A よりもっと前へ遡るある proto-version——このバラッドの原型、あるいは古層——がみえてくるのではないか、というのが私の考えである。

では、その proto-version はどういう性格のものだったのだろうか。前に挙げた Greer version と Summer version に共通しているものは、他のアメリカ・ヴァージョンにもだいたい共通しているのである。こういう共通項は同じ proto-version に由来すると考えてもそれほど誤っていないように思う。まず、ある婦人が子供たち3人を北の国へ魔法の修業に出すところは共通項として動かない。この「北の国」にどういう含意があるのか。はっきりしないが、たんなる修辭と考えるわけにいかない。あるいは Child 79 A の「海のかなた」と同じように、これは暗黒の、死の国のシンボルなのか。‘grammerie’ も綴りに多少の違いはあるが (O.E.D. の見出しは ‘gramarye’), ほとんどすべてのアメリカ・ヴァージョンに共通している。リーチが *The Ballad Book* (1955) に採録したヴァージョンでは ‘granerlee’ という面妖な綴りで出てくるが、これは伝承の過程での聞き違いか書き違いによるものであろう。この場合は意味不明のまま伝承されているのかもしれないが、どのヴァージョンにおいても「魔法」という古い用法が生きているし、伝承者にもはっきり意識されていたのではないと思われる。ナイルズの 33 D (1933年採取) にいたっては、はっきり ‘magic’ に言い換えられてある。とにかく ‘magic’ の意味が否定できない以上、このバラッドの女主人公のほんらいの姿は ‘witchmother’ でなかろうかという推定が自然に成り立つように思われる。

もう一つアメリカ・ヴァージョンに共通しているのは、母親が天にいる王に子供を返してくれと嘆願するところである。王冠をかぶった「天の王」というだけで非キリスト教的なイメージと頭から決めつけることはもちろんできないが (チャーサーにも ‘hevene king’ という用例がある), この「王」を G. アームストロング (レコード *Simple Gifts* の解説参照) のように ‘God-king of the witches’ とするのは必ずしも牽強附会の説と思えないのである。むしろ第1連からの流れで、私には、そう解するのがきわめて自然のように思われる。つまり、「魔女——魔女の3人の子ども——魔王」という関係がこのバラッドの根底にあるのではないかということなのである。それがアメリカ (なぜイギリス本国に痕跡もない

のか謎がとけないが) で伝承されているうちにキリスト教的な色合い (‘bread and wine’ など) と道徳的教訓の色合い (‘golden cloth’ と ‘pride’ の関係) を帯びていったのではないかと思う。

いずれにしても、リーチのようにアメリカ・ヴァージョンを、Child 79 A より新しいもの、つまりその改作、と言いきってしまうのは、いささか軽率であるように思われる。アメリカ版の方が新しいと単純に言いきれない。現に多くのアメリカ版の最終連のテーマ——死者を過度に悼むな——は、いままでくりかえし述べてきたように伝承バラッドのもっとも古いテーマのひとつであり (チャイルド78番「静かならざる墓」を参照), キリスト教以前へもちろん遡る。この最終連は、このアメリカ版バラッド (あるいはその原型) の発生の古さを示唆するばかりでなく、チャイルド教授の「おかみさんの3人の息子がなぜ戻ってきたか、その動機がどこにも見出されない」という断定 (いくぶん情報不足に基づく) に対する有力な反証にもなっているのである。

(東京大学教授)

(p. 23 よりつづき)

とり落し、目ざとくみつけたキッシンジャーがかたわらの宮沢外相に、「2人で山わけしようか。でもまたビーナッツとやってやっつけられるかな」とざれごとを吐いていた。ロッキード事件はまだ重苦しくのしかかっていたのである。

同事件については、首相がアメリカ側に対し、(1) 解明については自分は政治生命はおろか、肉体的な生命をも賭ける、(2) もしウヤムヤにするようなことがあれば、民主主義国の政治家としてはむろん、人間としても失格であり、40年の政治生活の最後に人間失格の烙印を自らに許すことはできない、(3) もしいいかげんなことをすれば、国民の逆鱗に触れ、日本の民主主義はまたぞろ戦前の坂おとしのコースをとる怖れすらなしとしない、の3点を力説したことを述べるにとどめよう。

ただ、同じ議会政治家としての長いキャリアを有し、ウォーターゲート事件という同種のスキャンダルを経たフォードが、生来の謹直さもあらわに、事件をおこして済まないという思いを大きな身体一杯に示しつつ、何回もうなづいていたこと、また人間失格ということばを聞いて私がふと太宰治の同名書の英訳名 *No Longer Human* を思いおこし、急の場に間に合わせたことを付け加えておこう。あわただしい1週間の旅のしめくくりとして、これは恰好なエピソードであったのかも知れなかった。

(国際商科大学教授)



韓国の学制と英語教育

呉 亨 泰

I 韓国の教育制度

1. 学校システム

韓国の基幹学校システムは、日本のそれと大差がないと思われる。(幼稚園1年), 国民学校6年, 中学校3年, 高校3年, 大学4年, (大学院2年), 合計16 (19)

年間が, 学校教育のすべてと言えよう。1980年代に入って, 義務教育年限を中学校まで延ばそうという政策がたてられている。高校は, 人文自然系と実業系(農業・工業・商業・水産業)とに種別される。この基幹システムの他に, 実業専門学校(主として工業)と初級大学および教育大学(国民学校教師養成)があって, 修学期間は2年である。各種学校の現況は次の通りである。

(1975年度文教統計年報)

学校種別	学 校 数				学 生 数			教 員 数
	国 立	公 立	私 立	計	男	女	計	
幼 稚 園	—	—	611	611	17,882	14,150	32,032	2,153 (女)1,689
国 民 学 校	16	7,096	83	7,195	2,889,941	2,709,133	5,599,074	108,126 (女)36,440
中 学 校	4	1,259	719	1,982	1,171,094	855,729	2,026,823	46,917 (女)11,755
人 文 系 高 校	4	312	357	673	377,631	270,518	648,149	20,415 (女)2,904
実 業 系 高 校	3	266	210	479	316,932	157,936	474,868	15,340 (女)1,654
実 業 専 門 校	14	20	54	88	43,666	14,834	58,500	2,565 (女)458
初 級 大 学	—	—	10	10	1,435	2,352	3,787	160 (女)63
教 育 大 学	16	—	—	16	3,571	4,933	8,504	491 (女)50
大 学	14	1	57	72	153,547	55,439	208,986	10,080 (女)1,488
大 学 院	24	—	58	82	11,592	2,278	13,870	162 (女)6
合 計	95	8,954	2,159	11,208	4,987,291	4,087,302	9,074,593	206,409 (女)56,507

2. 進学制度

中学入試は, 激烈をきわめて児童の体位弱化や各種の弊害を招いたため, 1969年よりこれを撤廃し, 進学希望者全員を学区別にコンピューターによって配置している。高校入試も, 一流校集中志願を抑え, 学校平準化政策により1974年度から, まず, 5大都市(ソウル・釜山・大邱・光州・仁川)の高校入学総定員数を連合一斉試験により選抜し, これを, やはりコンピューターによって配置している。このような, 中学校の進学制度は, 現在, 大体において定着しており, 別に異論はないが, 高校はいろんな問題点を露出, 自由競争入試に還元すべき

だとの強力な建議がなされている。

進学制度が改革された理由は, 過熱入試準備教育による青少年の情緒的不安定, 身心発達上の阻害, 学校教育の非正常化, 学校差の深化, 父兄の過重な教育費負担等であるが, 新制度の実施結果, これらの弊害は一旦解決されたものの, 始めから問題視された, 私学の特性と自主性に対する源泉的侵害及び, その経営難, 教育の画一主義的傾向の増大, 名門校での英才教育的機能喪失等に対する対策は, 殆ど講ぜられなかったし, また指導内容面における隘路, すなわち異質混成学級にせよ, 能力別学級編成にせよ, いずれにしても指導上の難点が多く,

従って学力低下が如実に示された。大学入試は、自由競争により選抜されるが、一次試験とも見られる国家予備考査（大学新入生総定員の1.5～2倍）があって、これに合格した高校卒業生のみが資格をとって大学入試に応じられる。一流大学の入試競争はやはり激烈である。

3. 完全学習法の導入

中学無試験制度実施以後、生徒の成績の優劣の深化を防ぐため、Chicago 大学の Benjamin S. Bloom 教授の完全学習アイディアを導入、各学校でこの学習法を実施するよう当局が推奨、某研究所が関係している能力開発社（教材出版業体）で、この教材を各学校に普及した。John B. Carroll も完全学習理論を肯定的に展開しているが、この理論を実際教育に適用するとき、学力の診断・補充・深化・形成・最終評価等の各種のテストを通じて、学習不足分を90%まで補うことが出来ると研究者は主張している。英語科は特にこれの適用に適しているとされる。しかし、Behaviorism の心理学に基づくこの理論は、現実的には、幾多の難点がある。

教師の過重な teaching load の問題（頻繁な各種テストの処理をおろそかにすると何の効果もなくなる）、クラス当り70～80名の生徒数を30～40名に減少する問題、膨大な完全学習用教材の購入負担の問題等が解決されなければ、成果を期し難いと思われる。

最近、日本の国立教育研究所の梶田叡氏が、この理論を導入して、東京の「文化開発社」でその教材を出版、紹介すると伝えられている。日本の『朝日』・『読売』両新聞の共同調査によれば、日本の中学生もその半ばは、学習進度に追いついて行けないとの記事があったが、教育上の共通の悩みが、完全学習理論に脚光をあてる原因になったものと思われる。

4. 再修生（浪人）問題

毎年増加一路を辿っている再修生（大学入試脱落の所謂浪人）問題は、近年、大きな社会問題としてとり上げざるを得なくなった。再修生対象の予備校が乱立し、予備校街一帯は男女再修生の虞犯地帯とはいわれなくとも風紀紊乱地帯として常に指摘されるにいたった。特に、この2、3年、大きな青少年犯罪には必ずというほど再修生が加担しておるのを見かける。大統領も、これに深く関心を寄せ、ついに、文教部は再修生解消方案を研究報告するよう、韓国教育開発院に委嘱した。教育開発院では50余名の諮問委員が5か月余の作業により、その総合対策試案を、去る6月30日に発表した。

この試案の要旨は、まず、教育政策の面として、①現

行大入予備考査制を高校学力国家考査制に転換する。②大学入学定員を毎年10%程度増員し、初大、専門校、放送通信大等の拡大と既存大学の夜間制及び季節制を拡大する。③3修生の減点制と4修生以上の応試資格喪失、④中・高校課程における進路教育強化、等であり、次に社会政策面として、①高卒者の就職機会拡大と雇用条件改善、②職業訓練機会拡大およびその質的強化、③「大卒至上」の風潮に染まっている国民の意識構造改善、④一般的に青少年福祉対策機構設置、等である。

しかしながら、このような試案は問題点も少なくなく、各方面からの批判もあり、再修生解消に果たしてどれほどの成果をあげるか疑問視されている。また、この試案は、公聴会を開いて各界の意見をきき、適切に補完する予定にある。

5. 教師の給与

経済産業の目ざましい発展とともに、企業会社員の給与が教師の給与を上回るようになった。このため、教師の離職率が高くなり、一時は、教育上の赤信号として、大きく問題化されたが、一年前に中・高教師の俸給を大幅に引きあげて、現在は、反対に、初任給が会社員のそれを上回ると言われている。

これは、ナンセンスな話であるが、文教部の人件費予算策定の時、担当実務者の計数調整錯誤に起因した結果で、新給与制実施後に、その計数ミスが明らかにされたので、取り返しがつかず、そのまま実施されている。このため、いろいろな予算上のちぐはぐが起こって、收拾するのにひとめもしたが、給与をうける教師の方では得をしたわけである。勿論、計数担当関係者は責任を問われて罷免された。

6. 英語教育システム

韓国の教育システムで、英語教育は中学校入学とともに実施される。中学校各学年週3～4時間、必修である。高校は各学年週4～5時間、選択科目であるが、ほとんどの高校は事実上英語を必修させており、高3生は受験準備のため、1～2時間の課外授業を実施する学校が多い。実業系高校の英語教育は、国定教科書で、実生活に則した内容を盛り、時数も少ない。人文系高校では英語の他、第2外国語として、ドイツ語・フランス語・スペイン語・日本語等を自由選択によって課せられている。日本語は一般に都市よりも地方校で選択されるようである。今年度から初めて大学入試国家予備考査科目に日本語も選択し得るようになったが、これが決まる時はやかましい論議があった。

英語教育の内容は、文教部の編修局で決定される。教育課程・指導要目・指導資料などが研究され制定される。英語の教科書は人文自然系高校用だけが検定制で実業系高校用は国定である。1963年の教育課程改編により、英語教科書は中学校用17種、高校用21種を検定して自由採択させたが、1974年の再度改編により、現在は完全に単一種の教科書にってしまった。中学校読本1・2・3巻、高校（人文自然系）読本1・2・3巻、（職業系）読本1・2巻、高校英文法・作文1巻、合計9巻となっている。

英語教員は、総合大学のなかの師範大学英語教育科（11校）で養成され、その不足を補うため、一般大学英語英文科の学生のうち、教職科目の単位を取ったものも資格が与えられる。

II 英語教育の回顧と現状

1948年、政府樹立以来、韓国は本格的に国際文化交流へ参加することになった。積極的に国際間の相互理解増進をはかるには、外国語教育特に英語教育の改善と拡充が急先務であることは贅言を要しない。国際語としての英語の活用度は、もっとも重視されたが、その場あたりの Grammar-Translation Method による英語の教授法は何ひとつ検討や批判が加えられずに踏襲され、一般社会の英語実用化要求とは遊離状態であった。その後、いろいろと英語教育の改善が叫ばれて、今日に至っている。

1. アメリカの教育使節団の来韓

1952年、韓国動乱がおさまるとともに、荒廃化した国土再建のため、UNの決議による国際連合韓国復興委員団（UNKRA）の来韓と相俟って、経済・文化・教育・各部門にわたり、アメリカから各々その専門家たちがぞくぞく入国して国土復興協力の任にあたった。

そのうちでも教育使節団の派遣は、韓国の学校教育に Dewey の実用主義的教育観を植えつけ、各レベルの教育関係者を対象とする講習会を通じて、教育の根本的改革をはからしめた。ここで英語教育は一大転換期を迎え、口頭による授業進行方式と、反復練習による習慣形成論とを鼓吹する使節団の主張を、そのままり入れた。英語教育法の背景にある言語学的理論は、一向に知られないままであったが、ただ実用英語の必要性が強調されていたさなかで、Oral の教授法は至極当然のことと認識された。

しかし、殆どの英語教師は Spoken English の訓練に

乏しかったため、実際の授業現場では安易な翻訳主義的英語授業に終始する有様で、彼等使節団の活躍も一時的な刺激剤にはなったが、強力な継続的推進剤にはならなかった観があった。ただ、学界に於ける Structural Linguistics の研究と、米軍の ASTP の実績が紹介されて、Oral Approach が新教授法として不動の地歩を固めるにいたったのは大きな功績と言えよう。

このような有様で、中・高・大学合計10年間の英語教育が、日常生活のかたことの英語すら話せないような情けない英語教育でしかないならば、即座に必要な、国際舞台での活動に役立つ英語を身につけさせるのは程遠いものとして、英語教授法に対する反省の声が高まった。

2. UNESCO 韓国委員会の活動

このような社会的要求に呼応して、1966年 UNESCO 韓国委員会が先頭に立って、英語教育の問題点を確認、その解決をはかるうとして、手をのばしてきた。日本の東京教育大学附設外国語教育研究所が、UNESCO の財政援助により、1963～64の2年間に実施した Aural-oral Approach の実験結果、この教授法は英語学習の初期段階において必要不可欠であり、Reading, Writing に先行して、Listening, Speaking があらねばならぬことを立証したという資料の紹介に基づいて、各級学校英語教育にこれを導入活用する方法が講じられた。UNESCO 韓国委の、英語教育に対する熱意と活動は大きかった。各方面の英語教育関係者による英語教育研究協議会、諮問委員会、学習資料製作委員会等を構成し、活発に協議研究して Aural-oral Approach を効果的に実施しよう、模範学習指導案とこれに伴う録音テープを製作、各学校に配付して、これらの普及をはかった。

一方、1966年に発行された中・高校の英語教科書も、その約半ば以上が、Pattern Practice を中心とする A-O Approach の理論をとり入れたものであり、それらが各学校で採択された。それ以来近年に至るまで、中・高校の英語教育は、少なくとも中学校においては Oral Approach 一点張りと言える。しかし、高校の英語教育となると、必ずしも、Oral Approach でなく、School Grammar に重点をおく Translation Method である。中学校もだんだんと安逸におちいり、Oral Approach は、研究指定校の公開授業のアクセサリーみたいな取り扱いを受けている感である。

A-O Approach 採択の問題点として指摘されているのは、①学校行政の面 ②生徒の立場を無視した教科書編纂内容 ③上級学校進学的面 ④学校施設および経費の面、および、⑤教師の再教育の面などでの不合理である

が、このような分析も一線担当英語教師の創意的努力と熱意によって補充されうるものと評価された。

3. 平和奉仕団 (Peace Corps) の配置

Peace Corps volunteer の native speakers が英語教師として、都市の各中・高校に配置され、spoken language の指導にあたったが、大した実績はあがらなかったようであった。彼らには韓国教育風土に適應するような訓練が不充分であったことや、言語学的ないしは言語教育学的素養が不足と思われる点、各人の個性上の差異であろうが、韓国人教師との融合がうまくゆかないこと、学校行政の枠外の位置からくる彼らの批判的態度などで、問題点も少なくなかった。しかし、英語学習の初期段階における指導には、彼らが一番適切であることや、韓国人英語教師の native informant 或いは advisor としての役割など、貢献する所も多かった。現在は、一般的に地方の中・高校に配置されて、都市の学校では見かけられない状態である。

4. 英語教科書の単一化

役に立つ英語を要望する社会の声に対して、学校の英語教育はやはりそんなに貢献していないとの批判と、英語教科書が殆ど例外なく、非文法的な、または、非英語的な errors を犯しているとの Peace Corps Reports により、英語教科書の改編を文教部は断行した。1973年のことである。中学校17種、高校21種の検定制教科書を単一種にするというのである。事実上の国定制度とかわることはないが、教科書出版社と編著者の既得権を認めるという趣旨で、検定制を名目上維持しているに過ぎない。その年の8月、英語教育学会大会での討論など賛反の主張が激しかったが、そのまま実施されて単一種の新教科書が現われた。

内容面での改編の趣旨は、大きく2つに要約できる。一つは主体意識の鼓吹、即ち、「国籍のある教育」というモットーを掲げる、政府の教育方針を英語教科書にも反映させるべく、民族意識を高揚しようとするのと、もう一つは Spoken English の強調である。また、行政面では、単一化することは、教育の平準化を唱える政府の方針にかなうという趣旨もある。しかし、新教科書も英語表現上の usage 面、或いは編集上の問題点で、執筆者と英語教育関係者との質疑応答など、論争を呼び起こしたところも多かった。殊に、急速な改編のため初版は typographical mistake が余りにも多すぎ、一線教師の非難は激しかった。従来の教科書のなかでも、改編の趣旨にかなっていて新教科書と少しも遜色のないの

がいく種もあるとの声がかえった。一方、教科書の単一化は、同一の text と指導案による画一的な英語教育が、果たして望ましいものであるか否かはさておき、中等学校平準化政策にかなっている点や、生徒の learning load を軽減する点において肯定的に受けとられている向きもある。

5. Audio-Visual Aids の利用

都市の中・高校には LL 施設をもっている所もあるが、そんなに利用されていないようである。大学では、audio-visual center や VTR を含めて完璧な LL が備えられ、週1、2時間の利用を義務とする syllabus を組んでいる所が多い。audio-visual の materials を多種多様に備えて、何時でも利用できるようになっている所も多いし、また、USIS Cultural Center でも多彩に準備していて協力を惜しまないのであるが、活発な需要がなく、その効用度は大きくないようである。中・高校では、教授進度がはかどらないという問題と、大学入試準備に支障があるということ、それから教師の teaching load が重過ぎることなどが、Audio-Lingual Method に伴う必須的な Audio-Visual aids の効用度を低下させている理由としてあげられる。

6. 大学入試英語

相変わらず狭き門である大学入試競争は、その出題問題が高校教育の方向を決定するという奇現象を露呈している。英語科は特にその影響がはなはだしい。英語出題形式が高度の文学性、思想性、または専門知識を必要とする地文を基礎に成り立っている限り grammar-translation の教授法は避け難いし、vocabulary control が適切でない限り、生徒の learning load が過重になって学習意欲を反いでしまう。少なくとも近年に至るまでの大学入試問題はそうであった。現在は大幅改善されて、Practical English Test に重点をおいた平易な問題が出題されるようになった。しかし、audio-test をいくらでも実施しうる環境にありながら、していないのは遺憾な話だとする非難の声を耳にする。大学の入試資格は、国家予備考査に合格(大学新入生定員の1.5倍~2倍)した高校卒業生に限られている。予備考査の英語問題は objective test で multiple-choice form の比較的平易な、Practical English を主とする50題の出題である。

1学年と2学年に教養英語として、教室講義3~4時間、LL 学習1~2時間、合計4~6時間を割り当てている。講義室での講義は人文・自然科学に関する論説や

文学作品等の訳読を主としており、LL で発音の矯正、実用英語の Drill などを実施している。Native Speaker も何人かいて指導に当たっているが、思うような成果をあげていないのが実情ではないかと思われる。

漢陽大学を例にとってみると、学生の英語力が、時間をかける割に、別段、芳しい成果をあげていないことで、学内での論難の的であるところに英語担当者の悩みがあり、これの解消のためいろいろの方法が講ぜられている。教授の熱意に訴えたり、平素の text を強化したり、assignment の評価を厳正にしたり、text を英・米で編集された彼らの教養国語の original に変えたりして尽力しているが、目に見える実力向上は期し難いようである。

英語教師の創意的努力と熱意は、如何なる教授法よりも大切なものであるが、語学学習は推理的思考による理数科系の学習とは違って、learner 自身の暗記と反復練習の努力に大きく作用されるのであるから、教室の講義だけでむくむくと実力が向上したなどとは、語学の本質上期し難いのが当然だとの弁明もよく聞かれる。実用英語か教養英語かの論争は、英語教育の宿命のように大学でも問題視されているが、企業社会や国際社会での役に立つ英語の基礎づくりを学校でしてやればそれでいいのだ、と割り切っている向きもある。殆どの大学が正規講義時間外の特別講義として、時事英語や英会話、就職試験英語、司法・行政高等考試英語などの演習を開設している。

III 韓国英語関係学界の動向

語学教育に最も有力な情報を提供するのが言語学であることは否めない。英語を native tongue としているアメリカでの、目まぐるしい言語学理論の発展は、当然韓国の英語教育専門家をして、その理論に鋭く目を見張らしめた。

アメリカで、Linguistics の Ph. D. を授けられて帰国する、英語学専攻組も年々増えている。しかし、今日の言語理論—変形文法—は、さきの Sapir, Bloomfield から Fries 等にいたる構造主義理論に較べて、英語教育に直接影響を与えていないのが現状である。一時は生成変形理論知識をつまみ食いの的に応用してみようとしたが、言語理論は必ずしも現場の英語教育に直接役立つのではないし、本来、言語においては、理論と実際とは別個の次元の問題であるとの自覚が、支配的に流れているようである。しかも、変形文法理論は、現在なお、変幻自在、多岐にわたり細分され、進展中なので、これの

応用による教授法の流行的交替は差し控えるべきであり、やはり empirical research が英語教育には何よりも必要であると思われる。

Trace Theory において Surface structure が意味解釈を決定するとの理論転換をもたらした現在まで、Aspects の標準理論から拡大標準理論を経ての10年間、韓国の言語学界は、これらの理論に引きずりまわされたような感じであるが、相当に活発な動きを見せて、研究発表や討論が行われたのも事実である。主に、英語や韓国語の音韻論・統語論における変形文法的分析の研究論文が多い。東欧の言語学派や言理学派、Neo-Firthian 学派などは殆ど顧みられていない実情である。このごろ、OE の古文書を Philological Approach のほかに、Linguistic Approach による研究論文が発表されているのを見かける。英語の語学的研究は隣接科学として、Psycholinguistics や、Sociolinguistics, Linguistic philosophy, Logics, Mathematical Science 等の援用も必要だと思われるが、これらの研究は活発な動きを見せていないようである。英・米文学の作家・作品の研究論文は、数量において、語学論文より多く発表されているが、紙面の関係上言及を避ける。

韓国で活動している英語学・言語学関係組織団体は次の通りである。

1. 韓国英語英文学会：大学英語英文学教員殆ど全部が会員として加入している一番大きな団体である。年2回の研究大会が開かれる。会員数約500名。『英語英文学』という研究論文誌を年2回出している。この春57号を出した。この団体は地方都市に支部も結成され、比較的活発に研究発表がなされているが、近年財政難で喘いでいる。

2. 韓国英語教育学会：大学英語教育担当者によって組織され会員数約200名。年1回（夏期）研究発表と総会を兼ねた大会を開いている。財政確保が順調に行われて、今後急速な発展が期待される。英語教育を、その名の示すごとく、一つの学問的体系として組織立てる努力がこの団体でなされるべきと思われるが、そんな動きはまだないようである。『英語教育』という研究発表誌があって、来年度から年2回発行の予定である。

3. 韓国英語教育研究会：中・高校教員と大学教員とで構成されているが、大学からの積極的呼応がなく、活動範囲も狭い。研究発表誌も出していないようである。

4. 韓国言語学会：アメリカ言語学の発達は、英語学教員に一般言語学への関心を深めさせ、言語学で Ph.D. をとった専攻者が増えてきた。昨年、ソウル大学で韓国言語学会創立総会を開いて、その方面に関心のある100

余名が参集し、現在は会員約 150 名で研究誌を発表した。

このほか、アメリカ学会、シェイクスピア協会等もそれなりの動きを見せている。また、言語研究所が設置されている大学が数か所あるが、その中でも、ソウル大学附設言語研究所と韓国外国語大学附設言語研究所が最も大きく活動している。特に、前者は『言語研究』、『言語教育』という 2 つの研究発表誌を出して、韓国の語学界に大きく貢献した。

英語関係書籍の出版は殆ど学生用・一般用として学習受験参考書および英会話書に限られているような実情である。収支が合わないという理由で、英語専門書籍は出版社の関心の外にある。精魂打ちこんだ研究書が単行本として民間出版社から出版された例をそんなに見ない。英語関係雑誌は、研究社の『時事英語研究』と同名のものと、もう一種が同一雑誌社から出されている。筆者が発行・編集人として出した『新英語教育』誌は足かけ 3 年間継続したが、止むを得ざる事情で現在休刊状態にある。熱烈に呼応して新刊号を待望しながら激励の手紙を数限りなく送ってくれた全国の英語教師に報いられないのが心痛の種である。

× × × × ×

(p.47 よりつづき)

化してきているものと判断されるのである。‘to’ を置くことによって、確かに、統語関係もより明確にされるであろう。

(5)

以上、調査から得られた用例を検討し、前稿で検討したイギリス英語の場合と同様の結論を得ることができた。前稿での調査結果も合わせて、結論的に次のことが言えよう。

- ① 一般に、間接目的語に相当するものを主語とし直接目的語に当るものを保留する受動構文が選択される傾向が非常に顕著である。
- ② 直接目的語に相当するものを主語とし間接目的語を保留する受動構文を用いる場合には、保留される間接目的語の前に前置詞 ‘to’ を置くのが今日の慣用であると判断される。

そして、英米の間に差は認められないのである。

さて、稿を結ぶ前に、上にまとめた①のような現象がどこから出てくるのか、その根底について少し考えてみたいと思う。

本来直接目的語は間接目的語よりも重くなるが多いはずである。そうであるとすれば、能動文の $S \times V \times IO \times DO$ という構造の要素の排列は、バランスがとれ

今や韓国の英語教育は、国際社会、産業社会の有為な人材を養成する上で、どの部門の教育よりも重要視されているが、重要度が大きければ関心度も大きくなるはずで、そうなると自ずから指摘すべき問題点も大きく目に映ってくる。「実用主義」か「教養主義」かの問題は韓国でも大きなイシューであるが、実生活での英語の効用度に鑑み、「教養主義」の支持者は実用主義者に圧倒されて自らの主張がなされていないようである。良識のある英語教職者は、一般に、両方が相互補足して調和を保ちうるものであるべきだと主張するであろう。韓国英語教育最大の問題は、中・高英語教師の教授実践方向を指導する体制が整っていないことと、彼らが参画しうる強力な研究組織団体がないことである。従って、彼らには確固とした正しい指導理念が持ち難く、また、現場での問題点、疑問、正当な提義、要望など、その解決と発表の手段があり得ない。しかしながら、これらの問題は、関係者の間で長らく論議されて来た問題であるので、今後なんらかの形で解決の糸口が見つけられ、英語教育改善の一大転機をかもし出すことであろう。

(漢陽大学講師)

stability を生む可能性をもつことになるであろう。

一方受動構文においてはどうかであろうか。間接目的語の方が直接目的語よりも、本来的に軽くなることが多いとすれば、当然、間接目的語を主語にして直接目的語を保留した方が構造的に安定しバランスがとれる可能性が大きいはずである。

英語が personal subject を好む特性を有することは周知のとおりである。そのことが、今考えた構造上の問題と、まさしく全面的に相容れる性質の事柄であることに気付くのである。

以上のように考えると、間接目的語に相当するものを主語とする受動文の方が直接目的語に相当するものを主語とする文よりもはるかに多い、という現実には十分説明がつきそうに思われる。(札幌大学外国語学部助教授)



日本人から見たアメリカ人の対人関係

KOIKE IKUO

小池 生 夫

I. はじめに

このシリーズの第1作として、ワシントン D.C. の日本人社会の動態と英語ショックを述べ、つづいて前回は、日本人子弟の教育と言語の問題について論じた。いずれも私が直接日本人たちに協力をお願いして行なったアンケート調査に基づくもので、1人の日本人の印象記という程度のもので脱却した複眼の文化論という趣きをもってくれればという願いでこのシリーズを書いた。

今回は、見方を変えて、日本人たちは、アメリカに住んで、直接アメリカ人をどのように観察しているかを調べてみることにする。本号では、まず、アメリカ人の人間関係を通して、アメリカ人とは何かをさぐりあててことに重点を置きたい。これを大きく2つに分け、一つは家庭内における人間関係、つまり、夫と妻の関係、親と子の関係、それも男親と子供、女親と子供について述べ、もう一つは家庭外の人間関係、つまり、職場での上司との関係、先輩・後輩の関係、男性と女性の関係、隣人との関係、職場と家庭との関係などについて日本人の観察をまとめてみたい。これは裏から考えると、この観察が日本人そのものを基礎にしており、自分たち日本人との比較において成り立っているものであるところから、日米比較文化論の一端を担っており、日本人を間接的に論じていることにもなる。

さて、調査方法は、数字であらわすような形式をわざと避けてみた。私の方では、「ワシントンに来て、アメリカ人社会と接触して以来、日常生活におきるいろいろなアメリカ人のものの考え方、行動のし方、対人関係などで日本人である私たちとちがう面について気付いた点をお書きいただきたい」旨をお願いし、項目だけを示して、内容は自由に書いていただいた。これによって、日本人が考えるアメリカ人観とはどういうものかを束縛なく、また誘導のない自由発想式で浮き出させてみたかったの

である。面倒くさいこの種の質問に、よくぞ多勢の方々が書いてくださったと感謝にたえないくらいにお返事をいただいた。しかも、表現こそちがえ、多くの人々がほぼ同じようにアメリカ人を観察していることを私は知った。これから述べるものは、そのような意見を集約したものである。ここでは、多くの意見が集まった事柄は、「一般に」という表現で述べ、その他は、「～という意見もある」というぐらゐの表現にかえて述べてある。各項目とも、30人から60人ぐらゐの方々の意見の集約であるとお考えいただきたい。

II. アメリカ人の家庭内での人間関係

1. 夫と妻との関係

まず、一般的に言えることは、「アメリカ人たちは、夫婦がお互いに人間としての権利や独立した人間同士としての存在を認め合い、尊重し、対等の関係で協力しあいながら家庭を築いていく」と日本人たちは観察しているということである。夫と妻は対等な関係にあるということは、家庭内での労働、経済収入、子供に対する教育などの面で、日本人よりもこの関係が成り立っている例が多いということである。たとえば、家事労働では、妻は食事その他の台所仕事や、室内労働により比重がかかり、夫は、芝刈りや庭の整備など、室外労働により比重がかかっていることは当然のことであるが、夫が料理をつくるのを手伝う風景は珍しくないし、パーティに人を招いた時に、まず、飲物をつくりすすめるのは夫であり、その間、妻は、お客の相手を坐ってつとめているという情景は普通のことである。これは、日本の一般家庭では到底考えられないことで、日本人の奥さん方は、これを羨しく見つめている。家庭経済を少しでもうおし、将来よりよい環境を備えたいと努力する家庭では、妻も働きに出る。これは、赤ん坊や、よちよち歩きの幼児を抱える時期は仕方ないとして、その時期がすぎれば、フル・タイムなりパート・タイムなり、妻も働くこ

とが非常に多い。社会に奉仕するという強い観念が、きわめて多くの健全なアメリカ人に行きわたっており、収入を得ることとは関係なくても、社会に何らかの意味で進んで奉仕することはごく普通のことである。それは、流行などという一時的なものでなく、アメリカを支える大きな精神的力と言ってよい。そのように、社会に出て、男性とともに働き、あるいは奉仕活動をするにより、妻も社会の動きに歩調をあわせ、夫とともに人間的成長をとげていくことができる。また、働き口もよくある。彼らは割合に仕事の種類に対する貴賤の感覚がない。学校の教師が、休み中にタクシーの運転手になって働くという話はよく聞かすが、彼らにはそれがはずかしいことだという観念がない。会社で一日仕事を終えてきた女性が近所のレストランで2、3時間さらに働く例も知っているし、FBIの職員が夜6時から9時まで郊外のデパートで、パート・タイムで働いている例にもぶつかったこともあるが、このダブルヘッダー組は、全体としては少ないし、年をとるとますます減ってくる。体がもたないのである。共稼ぎによる妻の経済的自立や発言権は、日本でも少しずつ増してきているようだが、アメリカの場合とは比較にはならない。教育に対する共同責任についても言及しておかなければならない。子供に対する躾からはじまって、実際に仕事を教えこむのは、父親と母親の共同責任であると感じることがよくある。これは、親子関係のところでくわしく述べることにするが、ともかく、夫婦で子供を実際に育てているという意識は、日本人にくらべてはるかに強い。日本人は、これにくらべると、家庭内の仕事の分担が妻に比重がかかりすぎ、あまりにも責任分担が夫と妻の間ではっきりしすぎているところがありはしないだろうか。

夫が妻を大事に取り扱うことを態度であらわすことは、よく目につくことである。日本人からみると、何も人前でそれを見せなくてもよいではないかという意見もあるが、おおらかでよいという見方もある。これは、何も夫婦間の場合にかぎるわけではない。男女間の愛情を人前に出すことがはずかしいことだという観念がない。以心伝心の文化というよりも、思うことは表現してはじめて相手に伝達されるという顕現文化である。したがって、夫が妻を大事に取り扱うことが愛情のしるしであり、それがなくなれば離婚に発展することになる。経済的独立も離婚を容易にするが、対等な立場での個人の自由の尊重は一本筋が入っており、これがゆるがせになれば、離婚へと進むことも多いのである。夫婦間の不和をじっと堪えていくという態度より、出直してお互いに新しい幸せを見つけようという態度をとることが圧倒的に

多いようである。日本人の家を中心とする夫唱婦隨の観念も、次第に薄れてきているようだが、アメリカ人の夫婦は、あくまで自分たちを中心とした生活共同体が中心であるという点で、わが国のような夫婦と「家」との連帯という構造とは根本的に異なっているように思われる。

2. 親と子の関係

一般に、アメリカ人の親子の関係は、日本人の親子関係とそう異なるところはない。しかし、かなり違っていると思われるところもある。まず、生まれた時から独立した人間として育てていこうとする態度を親はとり、子供が成人になると、完全に独立した権利と責任を持たせようとする。また、年をとるにつれ、親と子というより、友人のようなくったくのない関係になる。親が子供を独立した人格と認めていこうという基本的姿勢がある。自分の所有物と考えるのではなく、子供に対等にアプローチする。したがって、将来の方向も自分でえらばせるし、結婚についても、心配はするが、本人にまかせるということになる。

親は子供がかわいいという点については、洋の東西を問わず同じ気持であろう。ただ、アメリカでは、夫婦の関係が親子の関係より重視される。あるいは、この横糸と縦糸を割合にあっさりとは区別して使いわけると言った方がよいだろうか。たとえば、パーティに夜出かける時に、baby sitterをたのんで、夜6、7時ごろから12時ごろまで大人同士の交際をたのしむ。その間、子供は、8時か9時になったらベッドに入って寝る。日本人だったら、このようなことは、子供を犠牲にするという見方でとらえられる。日本人の方が子供中心だと考えられる。しかし、独立心を与えるという考えからすると、どちらがよいのだろうか。彼らは家族揃ってピクニックに出かけたり、団欒をする。土、日曜と続く週末は絶好の機会である。また小さな子供に対する躾の厳しさは、他人の自由や尊厳をおかしてはいけないという鉄則を守るために、日本で考える以上である。アメリカ社会では犯罪の激増など憂うべきところが多いが、厳しい躾をする健全な家庭もまた多い。こんなことがあった。日本人とアメリカ人の奥さん方が子供をつれてきておしゃべりをしていた。そのうち、日本人の幼児が何か気に喰わぬことがあったらしく、アメリカ人の奥さんの体をたたき出した。日本人のお母さんは、それをとめないで笑っている。アメリカ人の奥さんは、困惑した様子だった。その後しばらくして、その奥さんとさらに別の奥さんが偶然同じことを私たちにたずねた。このような場合、大人に子供が手を出すことを親がとめようとししないのは理

解できない。じつは、同じようなことを、2, 3回経験した。娘をどう日本人は考えているのかしらとその奥さんは言った。日本人は娘に対する考えが違うのだろうかという疑問であった。私は、これを聞いて、日本人の母親は子供の娘に対する考えが鈍感なのではあるまいかと思った。

親子が独立した関係は、子供が結婚し、親許をはなれ、やがて親が年老いてしまっても続く。80歳を越して一人になっても親は子供と離れて暮らしている。あるいは老人ホームに行く。そしてやがて死ぬ。孤独に違いない。晩年はあわれであるという気がする。しかし、それだけに、年をとっても、しっかりとした気構えをもち、社会への接触を絶えず心掛けていく。年をとった親を子供が同居して面倒を見るという日本の社会のあり方を羨ましく思っているが。

再婚によって、連れ子をする場合もごく普通のことである。これは私の step-daughter であると他人に紹介するのにこだわりは全然ない。ヴェトナム戦争の終結に伴い、ヴェトナムの子供を養子に引きとる家庭がたくさんあったが、これも my Vietnamese son としてかわいがって育てる。これは、多民族であることからくる偏見のなさ、キリスト教精神に基づく博愛心によるものだと私には思われた。日本人は、なかなかこうはいかないだろう。

男親と子供の間関係を見てみよう。アメリカ人の父親は、一般に子供に接する時間が、日本人の父親にくらべて多くとれる。男の子にとって父親は必要な存在である。子供が小さい時には、父親は母親と共にマナーをきびしく教える。また、男がするような力仕事の手順を教えこむ。またクラブなどで一緒にスポーツをする。そして子供が大きくなるにつれて友達のような付き合いにかわっていきながら advice をする。

母親はどうだろう。彼らは母親であるとともに一人の女性としての立場を保持しているという印象を受ける。子供にベッタリと付きそっているという関係ではなく、子供の独立心を育てるように、また一方では、独立した人間としての立場も維持するようにする。したがって、子供をおいて外で働くとか社会奉仕をする。子供の世話の仕方が違うと言えよう。一般に、家庭教育を学校教育とはまた別の重要なものと考え、そこで人間関係に大切な娘をしっかりと教えこむ。また、ボーイスカウトやガールスカウトに子供を参加させることを好む。スポーツクラブにも積極的に参加させる。そのような機会が子供の教育に大変重要であると考えてるのである。このような場では、「親たち」が共同して「子供たち」を教育す

る。自分の子供だけに目がむくというよりも、子供たち全体を大切に扱うことによって、自分の子供も育つと考えている。母親が外に出られるのは baby sitter という社会的習慣あるいは防衛手段によるところが大きい。これは、契約によって行なわれる。契約とその履行がアメリカ社会では厳しく守られる。中学生以上の女の子だとこのアルバイトができる。だいたい1時間1ドルぐらいである。親同士も baby sitter をする。アパートだと baby sitter pool という仕組みがあって、それに加入して、お互いに厳密な時間計算のもとに、たすけ合っている。契約は、決してあいまいなものではない。

3. 嫁と姑の関係

嫁と姑という日本の関係はアメリカにはないと言ってよい。一般に、嫁は息子の妻であって、家にきた嫁という観念を母親は持たないし、妻自身も持たない。むしろ近い友だちのような関係である。同居することがなく、大抵は遠く離れて住んでおり、年に数回会えばよい方であるという関係であるから、友人のように助け合おうという気持ちになるのだろう。名前を呼ぶ時は、嫁の方から姑に mom とか first name を用いるが、他人には mother-in-law とか Mrs.——という言い方をするとところを見ても、その関係は、「家」を中心とした姑と嫁ではなく、他人同士という関係の中でもっとも関係がふかいということになる。

III. アメリカ人の家庭外の人間関係

1. 職場での上司との関係

職場での上下関係は、特に長がつく立場にいる人その他の人々との間で責任と権利について日本人以上にはっきりした差があるが、その他の人々の年功序列については日本ほどはっきりしていないと言える。一般に両者の関係は、仕事中心で、あっさりしている。あくまで仕事をやっていく上での関係で、下の立場からは、与えられた仕事をやり通せばよいし、上の人は、この人たちの意見をよく聞きながら、自分で判断を下して、仕事をリードしていくということで、上司の人事、財政面での決定権が、一般に、日本よりも強いのではないと思われるほどである。これは機構や職種によってもちがうだろうが、全般的に見てそうだと考えられる。

特に上の地位につけばつくほど、その上にいる人の影響をまともに受ける。それは、大学のような組織体でも、行政面でははっきりした特徴で、上司が不相当と判断をすれば、部下の首を切ることもできる。その厳しさ

は、日本社会では、考えられないようなところがある。したがって、上司におべっかをとる部下もでてくるが、能率という面から判断する職務上の成績には情実があまり入りこめないようになっている。大体において、日本よりも有能な人材が上にいるということが言える。それは、年令とか学歴という付加的な価値よりも、能力で評価されることになるからであろう。

2. 先輩と後輩との関係

いわゆる日本的な意味での先輩、後輩の関係はアメリカではあまり感じられない。日本のように終身雇用制で均質的な社会では、年功序列が重要になるが、アメリカでは、人種、教育、能力などで差がつくようで、年功だけによって俸給に差をつけるということは公務員を除いてはあまりない。会社の中での先輩・後輩関係は、むしろ同じ仕事をやっている友人同士ということであっさりとは割り切っている。先輩が親切にしてくれるということもあるが、一方では競争相手として張り合うきびしさもあるというのは、わが国においても同じことであろう。

3. 男性と女性の関係

ここで述べることは、男女間の愛情のことではない。職場における同僚としての男性と女性の関係である。一般に、男性は女性を親切にいたわる。その習性は身につけており、自動車に乗る時でも、エレベーターに乗り降りする時でも、女性を先にする。こうなると、女性が女王様で男性はそれに忠実に従うナイトのようなことになるが、やはり仕事での実権をもつのは男性である。議論や仕事について、女性は男性と対等にやっていけるという意識は強いが、完全に男女平等ではない。事実、男性は女性を尊重しているように一見みえるが、一段劣ったものとして甘やかしているところがみえる。アメリカでは、ウーマンリブの運動があり、女性の権利をもっと認めさせようという運動は、社会的風潮とも合致している。これは、黒人差別の撤廃とともに政府の支持を受けている。このような運動があるのは、実際面でそれだけ不平等であるということの意味するだろう。他方では、女性は家庭内の仕事を中心にし、夫に外の世界で活躍してもらおうと裏から応援するというタイプの女性も決して少なくない。そういう女性は、ウーマンリブのあり方が、女性の対男性平等論の筋違いだと考えるようである。社会奉仕の場面を考えてみると、ここには女性の積極的なリードぶりが目につく。教会や奉仕団体を通じ、彼女らは実に積極的に働く。また、職業でも、学校関係、特に小学校での教職者は女性が圧倒的に多い。小学

校の校長は女性であるのが普通である。中学、高校では、男性がかなりいて、私の観察では、校長は男性であることが多い。以上を見てみると、女性とか男性とかという「性」による区別よりも、その人の能力と、仕事をしていかれる環境が備わっているかどうかによって活躍の条件がかわってくるのだと思われる。この点、わが国とは、やはり基本的に違っていると思わざるをえない。

もう一つ、ここに付け加えておきたいことは、パーティにおける女性の役割である。アメリカでは、じつに多くのパーティが開かれ、人間関係の円滑剤になっているが、もっとも心のこもったパーティは家庭に客を招いて行なうパーティだと言われている。客の組み合わせを決め、料理をつくり、室内を美しく整え、客が来てからの接待では、料理のサービスもするが、すべての客をたのませるゆたかな話題を用意するなど、hostessの役割はhostよりもはるかに重要である。つねに、夫婦一組で行動するのが基準のアメリカでは、夫の職場の同僚たちも妻は直接知っている。こうして、妻は家にあっても公的立場に立つことが、わが国にくらべてすこぶる多い。このように、男性と女性の立場は、お互いに尊重し合い、平等であり、協力し合うという必然的条件が社会的にも整っていると思われる。

4. 隣人との関係

隣人とは、一般に距離を置いた親しさという関係にあるといえる。しかし、これは、日本人でも同じことで、そう異なった特徴があるわけではない。隣人と言っても、親しい関係もあればそうでない場合もある。ただ違うといえば、東京の郊外に見られる住宅地での淡白なおつき合いというほどでもなく、田舎の隣り近所同士にあるべったりとした関係でもない。ほどよい親切さがあると日本人たちは観察している。個人の生活をおもいやって、親しい間同士でも、むやみに相手の生活の中に押し入ってはこない。たとえば、週末などは、一方的に人の家をたずねたりしないし、電話をすることも避けるようにする。人情は、アメリカ人にも勿論あるが、その押し売りはしない。たとえば、簡単な例だが、人に茶菓をサービスする時に、もう一杯どうですかといって、もう結構ですといわれれば、それ以上はすすめない。あるいは、なにか親切を受けたといって、こちらの気持を形にあらわすために物をおくるということは普通しない。お礼の気持はことばであらわせばそれでよいわけで、普通プレゼントは、親しい者同士にクリスマスにおくるといった程度である。上役に対する儀礼上の贈り物などはまずしないのが普通である。それは、見方によっては、ず

い分あっさりしていると受け取られるだろうし、心と心を通じあわせる上でアプローチが粗雑であるともとられるが、アメリカ人の心は日本人よりもはるかに単純構造であるから、つき合いやすいという人もいる。つき合いなければつき合う、つき合いたくない人とはつき合わない、ただそれだけで、無理をしてつき合わなければと気をまわすことがないようである。

相手に干渉はしないが、利害関係にはきびしいという人もいる。アメリカ人は法律をよく利用する。弁護士もよく利用するといわれる。あのように多種民族、しかもつねに多くの移民をかかえている国では、法律によって問題を解決するのが一番よいと考えるように自然になるのであろう。

さて、隣人同士の親しさは、community にもよるといわれる。一般に、アパートの住民たちはお互いに無干渉な人が多いといわれる。それも、エレベーターを利用するような高層アパートの方に、この傾向がより大きく、3階建てくらいのアパートや、town house は、人間関係がはるかに濃密といわれる。独立家屋群のある community では、一般に住む人が中年以上の人が多く、落ちついた住み方をしているところから、隣近所との交際も生まれやすく、深くつきやすい。日本人が越していくと、近所の奥さん方が集まってティーに招んでくれて、交際を求められ、親切を受けることがよくあるという。しかし、親切を受けてばかりいるのは一方通行になってよくない。やはり、何らかの形で相手のためにも役立つと考えていかなければ、community の中の国際親善は長くつづかないだろう。

5. 職場と家庭との関係

最後に、家庭内と家庭外の人間関係をつなぐこの問題を考えてみた。

一般に、アメリカ人たちは職場と家庭を分離していると日本人たちは観察している。勤務中には、勤務に精を出す、退社時間になると、一転して一目散に家路めがけて散り散りになる。男性でも家庭を大切に考えるし、むしろ、職場より家庭を大事に考えるとすらいえるようである。家庭の都合によって職場での行動を規制していくようだとする意見が多い。これは、仕事熱心な日本人男性の立場になって考えてみるとアメリカ人の心をはかりかねるということになる。少数のエリート、しかも職場でのトップマネジメントを扱っている人たちは、家庭を犠牲にしての打ち込みようであるが、一般の勤め人はそうではない。夫が帰宅する時間は判を押したように正確である。帰りがけにちょっと寄って一杯などという

ことは通常考えられない。退社時間には人の波が駐車場に、バスストップに押し寄せ、つづいて車が列をつくって各駐車場より一斉に飛び出す。その車の列が郊外までしばらくつづくと、その終点はわが家の車庫となるわけである。家にかえると、さっそく芝刈りである。あるいは、少年サッカークラブの指導という奉仕活動に飛び出す。週末には奥さんと一緒にパーティに出かける、あるいは一家揃ってハイキングに出かける。スポーツをやる家族もある。職場と家庭はすっきりと分離されている。一日の中には、勤務生活と、夕方からの私生活の2つの生活がどちらも重要なものとして存在している。時には、パーティを開いて職場の同僚たちや奥さん方を招くこともある。それをあちこちでやるから、一年に何回も同僚たちとその奥さん方と私的なお付き合いをすることになる。これは、家庭と職場とをつなぐ基盤でもある。

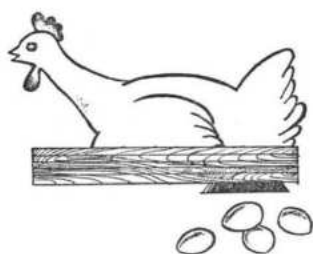
以上、アメリカ人の人間関係をいろいろな角度から、アンケートの結果を、私見をまじえて述べてみた。全般的に日本人たちが観察している共通点としてあげられることは、アメリカ人は、対人関係において、相手の人格の尊重と自己の独立をつねに心がけていること、自分が自由でありたいから相手の自由を尊重するという意識が基本的にあるということである。次回は、家、財産、神、自由平等、愛国心、義理人情、恥、社会奉仕、人種問題、学校教育などについて、アンケートの結果をまとめつつ、日本人が考えるアメリカ人の価値観について論じてみたい。

(慶応義塾大学助教授)

ENGLISH YOU CAN USE 1, 2

ELEC 出版部刊 テキスト 各 ¥ 980
カセット 1, 2 各 ¥4,000

ELEC教材委員会で検討を重ね、数次にわたる実験的使用の結果完成された、総合的英語力の養成に最適の上級用英会話テキスト。創造的な表現力、理解力を養成するために、標準的な現代アメリカ口語による興味深く、内容豊かな dialogues を中心に Questions and Answers, Writing Assignments を配し、さらに文化的背景、発想の相違、ロジックのとらえ方まで掘り下げた「英語らしい英語」をマスターするための最良のテキスト。



英語の諺(その4)

— 家庭と恋愛 —

TODA YUTAKA

戸田 豊

生活の根拠地であり、心の安らぎの場でもある家庭についての諺を見てみよう。マイホーム主義は現代の語ではあるかもしれないが、その実体は今にはじまったことではない。家庭を愛し、育もうとする気持は古来より人間の本性であり、洋の東西を問うものではない。

There's no place like home.

アメリカの劇作家 John Howard Payne(1791—1852)のオペラ *Clari* のなかの歌 “Home, Sweet Home” はわが国でも「殖生の宿」として愛唱されている。

‘Mid pleasures and palaces though we may roam,
Be it ever so humble, there's no place like home.
Home, home, sweet home!

There's no place like home!

家庭を離れた所でどんなに楽しく過しても、どんなに豪華な所を訪れることがあっても、やはり一番いいと思うのは、どんなにつつましくても、わが家である。There's no place like home. (家庭のようにいい所はない)は「殖生(はにゅう)の宿もわが宿」である。Be it ever so humble, there's no place like home. (どんなに見すばらしくてもわが家にまさる所はない)という形でも用いられている。どんなに食しくても、粗末でも、みすばらしくても、わが家にまさる所はない、わが家こそ一番、という内容は、Home is home, though it be never so homely. (どんなに食しくてもわが家にまさる所はない)という諺となって、16世紀にはすでに存在していた。もっとも古い用例は、1546年の Home is homely, though it be poore in syght. である。どんな所を回ってみても、どんなに遠くを旅してみても、East or west, home is best./East, west, home's best. (東へ行っても、西へ行っても、やはりわが家は最上)という思いはだれしもが抱く。この諺では、home は家庭に限らなくても、使用される場面で、自分の住む地方、国と考えてもさしつかえない。

An Englishman's house is his castle.

さて、家庭をなつかしみ、それに愛着を抱く英米人の考えの根底には、An Englishman's house [A man's house] is his castle. /An Englishman's home is his castle. (英国人の家は城である)という諺がある。家が城であるということは、みだりに他人の侵入を許さないということであり、家庭の神聖とそこに住む人の人権は何にもまして守られなければいけないということを表わしている。また家庭における私生活は他人の干渉を許さず、自由に気ままに自分のやりたいことをやるということをも表わしている。Home is where the heart is. (家庭とは愛情のある所)は、人がそこに人間的ぬくもりをもっとも強く感ずる所であり、明日への希望のわき出ずる所であることを示している。家庭を大事にする気持は、Every bird likes its own nest the best. (どの鳥も自分の巣をもっとも好む)という諺で表わされていると言える。この諺は、The bird loves her nest./To every bird his own nest is best. とも言われる。日本には、「住めば都」、「地獄も住家(すみか)」という諺がある。

小鳥が出たついでに、Birds in their little nests agree. (小さな巣の小鳥たちはよく気が合う)を見てみよう。幸せでありたいと望むなら家庭はもちろんのこと、自ら属する共同社会の中で仲睦まじく生きなければいけない、ということである。この小鳥の諺の直接的意味は、小鳥は小さな巣の中で育てられるので、もし仲良くしていないと運の悪いひなは押し出されて死ぬかもしれないということである。家庭をはじめとするいかなる社会集団においても、協調の精神と団結の気風なしには繁栄は期待できない。『聖書』の Mark 3.25 に And if a house be divided against itself, that house cannot stand. (また、もし家が内輪で別れ争うなら、その家は立ち行かないであろう)という一節がある。ここから、A house divided against itself cannot

stand. (分裂している家は立てない) という諺が生まれている。In union [concord] is strength./Union is strength. (団結〔和合〕に力が存する) とか, United we stand, divided we fall. (団結すれば立ち, 分散すれば倒れる) という諺もここで参考までに記しておきたい。

It is an ill bird that fouls its own nest.

家庭は私生活が営まれる所であり, もっとも愛着を覚える所であるがゆえに, 外に向ってその内情を洩らすべきではないし, いわんや秘密にしておくべきこと, 家庭の名誉を損うようなことは口外すべきではない。A man may love his house [the kirk] well, and yet not ride on the ridge. (自分の家は大事にしてもいいが, むねにまたがるようなことはするな) は利口者は自分にとって大事なものが何であるかわかっていればそれで充分であり, それをいつも世間に向って吹聴することはない, ということである。「ひいきの引き倒し」という言い方があるが, みだりに私的なことがらを, 聞いて快しとしない他人に向って吹聴してはいけな。なお, この諺には自分の持物, 子供, 親類縁者を大事にすることはいいが溺愛してはならない, というもうひとつの意味がある。内の恥を外にさらさず, という内容を持つ諺に, It is an ill bird that fouls its own nest. (自分の巣を汚すのは悪い鳥だ) がある。この諺の ill は foul, dirty, foolish と表わされ, fouls は bewrays, defiles, soils ともなる。自分のことはもちろんのこと, 自分の所属する家庭, 党派, 職場などの名誉を汚すような悪口は言うものではないということである。「立つ鳥跡を濁さず」という日本の諺とは一部において重なり合う面もある。なお, It is an ill bird that... のような表現をとる諺が英語には多いので少し説明を加える。巣を汚すのは悪い鳥ということが暗示しているのはどんな鳥でも自分の巣は汚さないものだということである。It is an ill wind that blows nobody good. (だれにも良く吹かない風は悪い風だ) は, だれにも良く吹かない風というものはない, そういう風ばかりではない, という前提に立って, その裏側の意味として, どんな風でもだれかに利益を与える, ということを表わしている。日本の「甲の損は乙の得」, 「泣く者があれば笑う者がある」, 「風が吹けばおけ屋がもうかる」という表現内容を持っている。It is a long lane that has no turning. (曲がりのないのは長い道) では, どんな長い道でも曲がりはある, 曲がりのない道はない, から転じて不幸や災難は早晚かならず良い方向に向かう, という意味になる。「待てば海路

の日和あり」という諺に見合っている。It is a good horse that never stumbles. (つまずかないのは良い馬) は, どんな名馬でもつまずくことはある, つまづくことのない馬はない, から転じて, だれでも時には誤りをおかす, という意味になる。Homer sometimes nods. (ホーマーも時にはへまをやる) である。「弘法も筆の誤り」, 「上手(じょうず)の手から水が漏れる」, 「猿も木から落ちる」, 「かっぱの川流れ」に当たるであろう。It is a good doctor who follows his own directions. (みずからの指図に従うのは良い医者) は, 「医者の不養生(ふようじょう)」, 「坊主の不身持」に当たる。

さて, ここでもう一度, 内の恥を外にさらさず, を表わす諺に戻ろう。Don't [Never] wash your dirty linen in public. (よごれた下着を人前で洗うな) は, 家庭内の不和, 争い, 困りごとを人前にさらすな, ということである。Don't tell tales out of school. (学校で起こった友人の悪さや過ちを学校外で洩らすな) もやはり内輪のことを外部の人に告げ口するな, 秘密にしておくべきことは公にしてはいけな, ということである。A fool should never hold a bauble in his hand. (ばかは手に笏杖(しゃくじょう)を持つべきではない) は, ばか者はばかさかげんを人に宣伝するな, ということのほかに, 自分の家庭, 職場の悪宣伝をしてはいけな, という意味でも用いられる。

There is a black sheep in every flock.

家庭内の秘密は外に洩らしてはいけなのは当然ながら, どの家庭にも口外できない不名誉な問題があるのは確かである。There is a black sheep in every flock. (どの羊の群にも黒い羊はいる) は, 家族や団体の面目をつぶすようなもて余し者はどこにもいるものだということを表わしている。黒い羊は時々ふつうの白い羊にまじって生まれることがあり, 羊飼いの中にはそれを嫌う者がいることからこの諺は生まれた。なお, black には“悪い”(wicked) の意味も含まれている。There's a rotten apple in every barrel. (どのたるにも腐ったりんごはまざっている) においても, a rotten apple は性の悪い人, もて余し者である。the skeleton in the closet [cupboard] (戸だなの中の骸骨) は人に知られたくない家庭内の秘密や心配の種を表わしている。Every family has a skeleton in the cupboard. とか There is a skeleton in the cupboard. という文の形式でも用いられる。この句の由来についてつぎのように言われている。心配や苦勞の種のまったくない人はいないものと

探し求められた時に、やっとのことで、ある婦人が見つかった。しかし、あらゆる点から見て条件に合った人のように思われたが、驚いたことには、この婦人は戸だなの中の骸骨を見せ、つぎのように言った。“I try to keep my trouble to myself, but every night my husband compels me to kiss that skeleton.” この骸骨は、その婦人の夫の恋敵で、決闘で殺された男であった。

Love is blind.

結婚、家庭に関する諺をすでに見てきたので、馬車の後に馬をつけるような話の進め方になったが、つぎに愛、恋愛、恋心について見ることにしよう。Love is blind. (恋はめくら) は、ふつうには、恋人どおしはお互いの欠点が目に入らない、ということである。シェイクスピアの *The Merchant of Venice* II. vi. 36 には、But love is blind, and lovers cannot see the pretty follies that themselves commit. という用例がある。恋は盲目であるがゆえに恋人たちはおかしている愚行が目に入らない、ということである。同じように blind を用いた諺に、Affection is blind reason. (愛は盲目の理性) がある。Love is blind. における Love は Cupid のことである。キューピッドは愛の媒介をする神で、目を布でおおい、弓矢を持っている少年として画かれる。その矢をだれにあたるか構わずにめくらめっぽうに放つと言われている。日本の「恋路の闇」という表現は“blind”と符合している。

恋する者はつる思いに胸がいっぱいで義理も分別もわきまえなくなる。このような状態が Love is without reason. (恋には理性がない), Love and reason don't go together. (恋と理性は相伴わず), Love is without law. (恋に法はない) であり、これらはすべて「恋路の闇」に相当する。たしかに恋し合っている人間には、It is impossible to love and be wise. (恋をしてしかも賢くあれとは無理なこと) である。「ほれた目にはあばたもえくぼ」になり、「恋は思案の外」だから、まっとうな分別や常識では片づけられなくなってしまう。Pity is akin to love. (あわれみは恋に近い) という場合もある。ある人を気の毒だと感ずる人はその人との恋におちいる。いとおしいといひのである。同情が愛情に容れられていくのである。

Love will find a way.

「思う念力岩をも通す」というが、思い込んだらどのような説得も「馬の耳に念仏」である。恋の道には障害

はあってもなきが如く、Love will find a way. (愛はなんとかして進むもの) となる。愛はあらゆる困難を克服するほどの力を持っている。Love will find its way through paths where wolves would fear to prey.

(恋はおおかみでも恐れて餌を求めようとしない道を通って進むもの) は Byron (1788—1824) の *The Giaour* 中の一文である。Love laughs at locksmiths. (恋は錠前屋をあざける) は、恋する者はどんなに錠をかけられた部屋にとじこめられても、なんとかして抜け出ていくものである、ということを表わしている。そして恋する者どおしの思いはとにかく相手に届く。What comes from the heart goes to the heart. (心から出ることは心に達する) は「以心伝心」であり、恋は多く語ることがを要しない。愛し合う者にとっては、Love me, love my dog. (私が好きなら、私の犬もかわいがっておくれ) と言うに及ばない。愛は、相手の良さも悪さもすべて丸抱えに包みこんでしまうものだから。

Love will find a way. Love laughs at locksmiths. という諺によって、恋の道の厳しさが暗示されていることを忘れてはならない。恋にはかならず障害が伴い、坦坦とおだやかに進めるものではないことを The course of true love never did run smooth. (真の恋路がなめらかだったためしはない) は示している。シェイクスピアの *The Midsummer Night's Dream* I. i. 134 である。He who hesitates is lost. (ためらう者は負ける) は、恋において大胆であることをすすめているが、それは All is fair in love and war. (恋愛と戦争では何をやってもいい) だからでもある。恋と戦いに法はなく、手練手管(てれんてくだ)は恋と戦いの正当な方法である。恋敵と敵国に対してはいかなる奸計、謀略も許されるのである。恋においても、The end justifies the means. (目的が手段を正当化する) と言ってよからう。

There are as good fish in the sea as ever came out of it.

恋愛における助言となる諺をいくつかあげてみる。Alfred Tennyson (1809—92) が、若い親友を病気で失い哀惜の情をこめて書いた詩 *In Memoriam* の中に、It is better to have loved and lost than never to have loved at all. (恋してやぶれたことのあるほうが、まったく恋愛の経験がないよりはましだ) がある。破れたりとはいへ、恋によって人は生をより良く理解し、大きく成長するとも言えるのである。There are as good fish in the sea as ever came out of it. (これまで海から揚げられたのに劣らないくらい良い魚がまだ海にい

る)は、失恋の友に対する励ましのことばにもなる。もちろん失恋の痛手をいやすためにみずからに言いきさせる慰めのことばでもある。It is best to be off with the old love before you are on with the new. (新しい恋人とつき合う前に、これまでの恋人との縁は切ったほうがよい)は、めんめんとして古いことにこだわって青春を心しまぬものにするのはさけようということか。All that is sharp is short. (激しいものはすべて長続きしない), Nothing violent can be permanent.

(荒々しいものは長続きしない), No extreme will hold long. (極端なことは長く続かない)は男女の間柄にもあてはまる。Hot love is soon cold. (熱烈な愛はすぐさめる)だから, Love me little, love me long.

(少しずついつまでも愛して)がかんじんである。愛情は細く長くかわし合うものであろう。おだやかなしっとりとした愛はいつまでも相手の心に好感を与える。

Absence makes the heart grow fonder.

Absence makes the heart grow fonder. (いなければかえって愛しさは増す)は、時間的にも空間的にも、ある程度の間隔を置くことがお互いの親愛の情が増すことを表わしている。親友や恋人は適当に離れていることによって恋慕の情はつり、お互いの欠点が忘れられ、その良さがいやましてつるものである。なお、この諺の用例中に、Absence sharpens love, presence strengthens it. (いなければ思いはつり、いれば思いはいやまして強くなる)というのがある。恋する気持は常住座臥、四六時中人の心を捕えてしまう。Distance lends enchantment to the view. (離れて見ることが景観に魅力を添える)と言い、Expectation is better than realization. (期待は実現にまさる)とも言う。離れて思い合うのもおくゆかしい男女のつき合いである。Familiarity breeds contempt. (親しみはあなどりのものと)にならないようにする注意が必要である。

ここで、Absence makes the heart grow fonder. に対して反論となる諺も出しておかなければいけない。諺はすでに述べたように、ものごとを両面から見ているので、ひとつひとつの諺は多分に矛盾を内包している。人間、人生そのものが矛盾を持っていることの反映と考えられる。その矛盾の中にこそ、ことばの世界における諺のおもしろさがあると言える。Out of sight, out of mind. (見えなくなると心からも消える) Long absent, soon forgotten. (長く会っていないとまもなく忘れられる), Seldom seen, soon forgotten. (出会いが少ないとほどなく忘れられる), Far from eye, far from heart.

(目から遠ざかると心からも遠ざかる), Long voyages depart friendship. (長い航海は友情から遠ざかる)などは、親しい人とも遠く離れたり、会う機会が少ないとしたいにお互いの親愛の情も薄れていくことを表わしている。われわれには、「去る者は日に疎(うと)し」ということばがある。

The falling out of lovers is the renewing of love.

愛憎は表裏の関係にあって、親しい男女の間柄でも、時には愛するがゆえに憎むということが起る。そういうことのくり返しのうちにお互いの長短を知り、親愛の情は深まっていく。The falling out of lovers is the renewing of love. (恋人どうしの仲違いは新しい愛の始まり)は、ローマの喜劇詩人 Terence (195?—159 B. C.) の *Andria* に起源があり、英文学には16世紀初頭に、The variaunce of (sayth Terence) is the renuyng of love. という形ではじめて出てくる。The falling out of lovers is a renewing of love. とも言う。Lovers' quarrels are soon mended. (恋人どうしのけんかはすぐ仲直りできる)という表現もある。これら2つの諺は、「雨降って地固まる」を思わせる。A broken bone [leg] is the stronger when it is well set. (折れた骨[脚]はうまく整骨するとかえって丈夫になる), The relapse is more dangerous than the disease. (病ははじめにかかった時よりも再発した時のほうが危ない)を参考までにつけ加えておきたい。

(静岡県立清水東高校教諭)

新しい英語教育

山家 保著 ¥860

英語教育実践の第一人者である著者が、豊富な経験と深い言語理論の研究から現状に即してまとめた英語教育関係者必携の書。教材と指導法の両面から検討し、授業の能率を向上させるための適切で示唆に富む本書は授業のあるべき姿を指し示し、現場で直面する困難に明快な解決策を与えるであろう。

内容 言語観の変遷／英語の教材／英語の学習指導／学習指導の手順／復習指導／新教材の指導／英語の授業はどうみるべきか／教案集

ELEC 出版部

GIVE の受動構文

—現代英語におけるその動向—

TOYAMA TOSHIO

外山敏雄

(1)

二重目的語を含む能動文は、言うまでもなく、2種の conversion が行なわれる可能性 (potential) をもつ。すなわち、直接目的語であったものが主語とされ、間接目的語が保留される場合 (Poutsma の言う 'primary passive conversion') と、間接目的語であったものが主語とされ直接目的語が保留される場合 (Poutsma の言う 'secondary passive conversion') とである。

今日、それら2種の受動構文は、現実には、それぞれどの程度の比率で用いられているのであろうか。

その点にふれている比較的新しい著作として次のものがある。

W. S. Allen, *Living English Structure*, 1959

Quirk *et al.*, *A Grammar of Contemporary English*, 1972
それらに見る記述はいずれも、今日では間接目的語に相当するものを主語とし直接目的語を保留する受動構文の方がより普通である、とするにとどまっている¹⁾。そのような漠然とした記述は、実践への拠り所とはなり難いであろう。

筆者は最近、現代イギリス英語について若干の調査を行ないその結果を報告した²⁾。そこで得られた、29種の動詞の用例合わせて56例のうち、直接目的語に相当するものを主語とするのは10例にとどまり、46例が間接目的語に相当するものを主語とする文であった。動詞別では、予想に違わず 'give' の用例が最も多く11例が得られたが、内訳は、直接目的語に相当するものを主語とするもの1例に対し、間接目的語に当るものを主語とするもの10例であった。

1) W. S. Allen, *op. cit.*, p. 282; Quirk *et al.*, *op. cit.*, p. 844, 参照。

2) 「Ditransitive Verb の受動構文—現代英語におけるその動向」(日本文学学会北海道支部『北海道英語英文学』第21号, 1976 所収)。

本稿では、代表的な動詞 'give' に対象を絞って、現代アメリカ英語について若干の調査を行ない今日の動向をさぐってみることにする。

調査の資料としては、癖のない平易明快な英文で、現代英語の一典型であると思われる *Reader's Digest* 誌を用いることにする。筆者の手許にある号のうち、発行の新しい順に次の8冊 (いずれも U. S. Edition) を選ぶことにする。

1974: Mar., May, Jul.

1973: Jan., Apr., Jun., Aug., Dec.

これら8冊の全ページから用例を残らず拾い出してゆくことにする (ただし、広告文は調査の対象にしない)。

(2)

早速であるが、こうして進めて行った調査の結果得られた用例を、まず分類集計してみることにする。結局50の用例を数えることができるが、そのうち直接目的語に相当するものを主語とするのは8例にとどまり、42例が間接目的語に相当するものを主語とする受動文である。間接目的語に相当するものを主語とし直接目的語を保留する受動文が全体の8割強と、前掲のイギリス英語についての調査結果とほぼ同じ比率である。次の表で各用例の所在箇所を明らかにしておく。(計の欄は用例数の計を、中の欄の数字はページを示す)

号 数	DO に相当するものを主語とする文	IO に相当するものを主語とする文	total
Mar., '74	42	41, 62, 97, 144, 217	6
May, '74		86, 98f., 101, 142, 215, 259	6
Jul., '74	168	80, 88, 128	4
Jan., '73	60, 91, 148	18, 129, 182, 217	7
Apr., '73	85	54, 64, 74, 108, 164, 264	7
Jun., '73	109	46, 93, 105, 106, 130, 184, 248	8
Aug., '73	109	40, 69, 99, 118, 125	6
Dec., '73		41, 43, 81, 103, 207f., 222	6
Total	8	42	50

以下、2種の受動構文の用例を検討し考察を加えてゆくことにする。

(3)

先ず、間接目的語に相当するものを主語とする42例から検討を始める。

No more lashings now fell on the men's backs,

ELEC BULLETIN

and they were given more food and water. (May, '74, p. 259)

Members are given a self-test on "Why I smoke." (Jun., '73, p. 130)

I was given another chest X ray. (Jun., '73, p. 105)

上の例は、いずれも、主語・保留目的語ともに構造的に単純な場合である。こういうタイプの用例を一通り検討してみても一つ言えることは、主語と保留目的語とでは、保留目的語の方がより重くなる傾向が顕著に認められることである。

さて、次の例ではどうであろうか。

When Sir Winston Churchill died, his bodyguard, ex-Detective Sgt. Edmund Murray, was given one of the great man's paintings as a memento of the man with whom he had worked for 15 years. (Aug., '73, p. 99)

この例では、どちらかと言うと、主語の方が保留目的語よりもむしろ重い構造になっている。このようなタイプの用例は率の上では非常に少ない。そして、次のような例が目立つのである。

The day came when there was nowhere else to look for colonies of my lung cancer, and I was given the pleasant news that I was "free of obvious disease." (Jun., '73, p. 106)

Although the National Transportation Safety Board has recommended repeatedly that bus passengers be given the chance to protect themselves with seat belts or similarly effective restraints, bus companies and Federal Highway Administration regulators continue to ignore the recommendation. (Jan., '73, p. 18)

Mr. Kissinger sketched a rough solution in which the contending parties would be given political control over areas in which they exercised military authority. (Apr., '73, p. 108)

これらの場合には、いずれも、保留目的語の方が主語よりもはるかに重くなっている。

42の用例を全般的に見渡して、保留目的語の方が主語よりも重い場合が、逆の場合よりずっと目立つが、ここで念のため42例すべてについて、主語と保留目的語のバランスの関係を語数によって調べてみることにする。主語をS、保留目的語をROと記号化して、得られた結果を簡略に示すと、

{S>RO³⁾ 3 例
{RO>S 33 例

3) 主語の語数が保留目的語の語数より多いことを表わす。

となる(残り6例は主語・保留目的語が同じ語数である)。

以上の考察から、間接目的語に相当するものを主語とし、直接目的語を保留する'give'の受動文においては、主語よりも保留目的語の方が重くなる傾向が顕著である、と行うことができるであろう。

(4)

次に、直接目的語に相当するものが主語となり、間接目的語が保留される型の8例について見ることにする。先ずいくつか用例をあげてみよう。

On present evidence, no encouragement should be given to heavy cigarette smokers to change to cigars. (Mar., '74, p. 42)

Additionally, much of the \$ 1 million the candidates claimed to have paid out of their own pockets was given to them in cash by lobbyists. (Jul., '74, p. 168)

Like food, clothes and shelter, an allowance should be given to a child; it should neither be awarded as a prize for good behavior nor withheld for bad behavior. (Jan., '73, p. 91)

用例を見渡してすぐ気がつくことがある。それは、8例すべてについて、保留目的語の前に前置詞'to'が置かれていることである。その点については、(1)でふれたイギリス英語の調査においても全く同様であった。(前掲拙稿参照)

この前置詞'to'の問題に関連して、COD⁵⁾に次のような記述がある(読み易くするため省略形を元にもどす)。

'...in passive, either object may become subject, the other being retained without to if direct, with or without to if indirect. Thus: ...he was given a book; a book was given him; the R.S.P.C.A. was given £50; £50 was given to, or given, the R.S.P.C.A.' (s.v. give)

つまり、直接目的語に相当するものを主語とする構文については、保留目的語が代名詞の場合は'to'を置かず、名詞の場合は'to'を置くことも置かないこともある、ということを用例の形で示しているのである。確かに、観念的には次のような考え方も可能であろう。すなわち、代名詞は屈折によって文中での統語関係が明示されうるが、名詞では事情が異なり、場合によっては統語関係が不明確になることもある。不明確さを生ずるおそれのある場合には保留目的語の前に前置詞'to'を置き明確化をはることができる、と。

ともあれ、現実には、<保留される間接目的語が名詞であれ代名詞であれ前置詞'to'を置く>という方向に統一(p. 36 へつづく)

METHODS*

Akira Ota

*Professor of English Linguistics
Tokyo University of Education*

0. So far as English teaching methods in Japan are concerned, the last twenty years can be roughly divided into two equal halves: The first decade may be called 'the period of the established paradigm,' to borrow Kuhn's famous expression, and the second decade 'the period of uncertainty.'

Part 1. The period of the established paradigm

1.1. The paradigm of the first decade was the 'Oral Approach' or the 'Audio-lingual Approach' introduced from the United States soon after the war¹⁾. Since the name 'Oral Approach' (OA hereafter) is the more familiar to the Japanese, I will use it throughout this paper.

The wide dissemination of OA in this comparatively short period of time was through the combined efforts of both American and Japanese scholars and teachers. On the American side, we can list such names as C. C. Fries, W. F. Twaddell, E. Haugen, E. Haden,

A. H. Marckwardt, A. Hill, R. Lado, etc., who all came to Japan to enlighten and train Japanese teachers of English in the new method. On the Japanese side, we have to mention relatively young scholars and teachers who, after studying at some American universities, came back to Japan to apply what they learned to the Japanese scene. The understanding and encouragement of senior scholars and leaders of the society toward the new trend also helped to accelerate the promulgation. In this connection, the contributions of H. E. Palmer and A. S. Hornby in prewar days should also be mentioned. In many ways they can be regarded as precursors of the new postwar trends and thus as having paved the way for OA.

1.2. OA is based upon American structuralism in linguistics coupled with behaviorism in psychology. Language is regarded by Bloch-Trager (1942, p. 5) as 'a system of arbitrary vocal symbols by means of which a social group cooperates,' and language learning is considered to be habit formation. Linguistic SYSTEM consists of contrastive patterns, both paradigmatic and syntagmatic. The world of reality is a continuum, while language cannot express this continuum as such. It must divide the continuum into a certain number of discrete units, each of which is meaningful in contrast with the other discrete units. Hence 'contrastive patterns.' This is also true with phonology. Physical sound may be a continuum, but sounds used in language are

* References are limited to the articles written in English partly because of space limitation and partly because the articles written in Japanese will not be of much use to foreign readers. Those who are interested in the articles written in Japanese will find a convenient guide in *Eigoka-kyoiku no kenkyu* 'Studies in English education' (ed. by Torii, Katayama, and Endo. Tokyo: Taishukan, 1975).

1) For a more detailed and documented account of English teaching in general during this period, see Ota 1967.

discrete units, each of which is in contrast with the other units.

The way a language dissects the world of reality is essentially ARBITRARY. For example, there is grammatical distinction in English between singular and plural, while there is no such distinction in Japanese, though what corresponds to number distinction in English may be expressed by other means in Japanese, if necessary. The category of plural in English is meaningful in so far as it is in contrast with the category of singular. The arbitrary nature of language is not merely a matter of the relation between 'signifier' and 'signified', but also a matter of the relation between reality and the way linguistic systems dissect reality. In other words, each language is regarded as a unique system, and it leads to the view that it is impossible or premature to consider language universals.

That language is a system of VOCAL symbols means that spoken language is primary and written language is secondary and derivative. The reasons adduced for this view are that (a) children acquire speech before they learn written language, (b) there are quite a few languages which have no writing, but none which have writing only, and (c) spelling reforms occur every now and then, but not 'pronunciation reforms' (i.e. attempts to change pronunciation in accordance with spellings. Spelling pronunciation is negligible.)

Finally, the expression 'by means of which a social group cooperates' emphasizes the importance of language as a means of communication rather than as a means of self-expression or as a means of formulating, organizing, and retaining one's thoughts without any intention of communicating them to others.²⁾

2) The interpretation given here may not be exactly what Bloch and Trager had in mind in their definition of language quoted above, but I think it represents fairly accurately the common view of American structuralists.

Language learning is explained in behavioristic terms, i.e. in terms of stimulus, response, and reinforcement, much as animal behavior is explained. The role of innate linguistic ability or 'faculté de langage' is considered to be minimal, and no distinction is made between language learning and other types of learning. In short, language learning is considered to be habit formation.

1.3. So much for the basic tenets of linguistics and psychology underlying OA, and now let me take up OA itself.

According to Fries, OA defines the goal of the first stage of foreign language learning, which is the mastery of the sound system and the grammatical structures (including the use of function words or structure words) together with a limited number of content words which are necessary to operate them.³⁾ The ultimate aims of foreign language learning may be different depending upon individual situations, but whatever the ultimate aims may be, the goal of the first stage should be as stated above. OA emphasizes the mastery of spoken language in the first stage, and so naturally introduces a lot of oral practice, but since the mastery of spoken language is only the goal of the first stage, it does not limit the methods to be used for the purpose. Fries (1960, p. 2) says, 'The pupils cannot attain the goal of oral production unless they have had much oral practice. But reading and writing may also be used in order to improve the thoroughness of the learning.'

The importance attached to oral practice is, of course, based upon the view of language that it is primarily vocal, but there are some pedagogical reasons for it, too. For one thing, oral practice is less time consuming than practice in written language, and for another, good oral practice leads to good reading

3) This 'first stage' in the Japanese school system will cover at least the three years of junior high school.

habits. Since sounds disappear as soon as they are uttered, in oral practice students will have to understand one sense unit after another as they are uttered, and this kind of training, when transferred to reading comprehension, will prevent them from going back and forth from one part of the text to another in order to decipher it. This is especially the case with Japanese students of English, since Japanese and English are so different in word order. This emphasis upon spoken language was warmly welcomed by the society at large, since the Japanese have been considered to be especially weak in their oral command of English.

In learning spoken as well as written language, the acquisition of receptive ability should always precede that of productive ability. One cannot produce what one cannot recognize or understand. The acquisition of the 'four skills,' therefore, should proceed in the following sequence: hearing, speaking, reading, and writing. Hearing and speaking concern speech, and therefore, should precede reading and writing, which concern written language. Hearing and reading concern the receptive control of the language, and therefore, should precede speaking and writing, which concern the productive control. The other possible sequence is hearing, reading, speaking, and writing, but I have not heard anyone proposing this sequence.

This principle concerning the sequence of the four skills does not dictate any fixed or rigid teaching schedule, such as withholding the teaching of written material for the first six weeks as was recommended by H. E. Palmer. So long as the proper sequence is observed, written material may be introduced in the first hour and in each subsequent hour, if it contributes to the 'improvement of the thoroughness of the learning.'

1.4. Fries, in his explanation of the basic materials called *Foundations for English*

Teaching prepared by himself and his wife for teaching English to Japanese speakers, summarized his principles for the preparation of the teaching materials as follows (Fries 1960, pp. 3-4):

- (a) The selection of patterns to be taught has been based upon a systematic comparison of a descriptive structural analysis of English with a parallel analysis of Japanese.
- (b) These structure-centered materials have been put into a closely integrated sequence to provide for a steady progress of the small steps for Japanese learners.
- (c) These materials have been embedded in dialogs that provide a continuity of meaning situations as the frames in which to practice and use the English that is being learned. This continuity of situations makes it easy to carry forward all that has been learned and to use it in the new situations.

Fries followed points (b) and (c) faithfully in his *Foundations*, but as for (a), a more accurate picture of *Foundations* would be that the contrastive patterns he based his materials upon are primarily those within English itself with some consideration paid to the salient differences between English and Japanese.

Fries himself says in *Foundations*:

All three of these considerations, (a) the analysis of English in accord with the view of grammatical patterns as a system of signals for essential structural meanings, (b) the comparison of the major patterns of the structural signals of English with those of Japanese, and (c) the results of 'spot tests' of the comprehension, among Japanese of various levels of English ability, of a variety of the major structural patterns—all of them together were used in selecting the essential structural patterns for each of the corpora and, of even greater importance, in determining their closely knit sequence in each book.

(Fries-Fries 1961, p.15)

For further account of teaching materials (including Fries's work), I have to refer the readers to Ito's article in this volume.

1.5. The typical teaching procedures of OA contain the following steps:

- (a) Recognition or understanding the meanings of the sentences containing new teaching points
- (b) Mimicry-memorization
- (c) Substitution and variation (conversion or transformation) drills
- (d) Selection

In step (a) the meaning can be given by demonstration, gestures, pictures, or by paraphrase using the expressions and structures the students already know, or by introducing the sentence in self-explanatory, defining contexts, or in Japanese, or by any combination of these. The use of Japanese is by no means prohibited in step (a). It may be especially necessary for the explanation of grammatical points involved. But too much talk about the language with little ensuing practice is warned against because knowing about a language and knowing the language are not one and the same thing. Our purpose is not to make the students mini-phoneticians or mini-grammarians but to enable them to use the language. Twaddell once aphoristically expressed the discrepancy that often exists between the two saying that doctors are not always in good health. He puts the following limitation upon such metalingual activities in the classroom: 'The purpose of the study about a feature of language is to enable the pupil to be his own guide for correction and it must be used only when the pupil needs guidance for correction.' (Twaddell 1958, p.32)

Step (b) is so well known that it needs no explanation. Step (b) is not sufficient, though necessary, since it often ends with the rote recitation of the sentences.

Step (c), often called 'pattern practice' or 'structure drill', is also well known. Substitution drill is the type in which the students fill in the same 'slot' by different 'fillers', cues for which are given either verbally or nonverbally (demonstration, gestures, pictures). Variation or conversion drill is the type which makes students convert one sentence

type into another, such as converting active into passive or statement into question or embedding one sentence into another by relativization. Step (c), based upon the sentences memorized in step (b), is necessary to engage students in active use of the patterns or structures underlying the sentences, but is not sufficient, because in step (c) the students' attention is exclusively focused upon the points being drilled upon. It is not guaranteed that they can do just as well in regard to the focal teaching points even when their attention is away from them.

In step (d) several of these focal teaching points, each of which has previously been introduced and practiced one by one, are embedded in random order in a consecutive dialog, a narrative, or an exposition which forms one coherent discourse so that students can have practice in operating them when their attention is focused upon what is being said rather than upon the focal teaching points. This 'controlled conversation', then, forms a connecting link between natural, uncontrolled conversation and the previous drills.

Though the use of the mother tongue is by no means prohibited in step (a), it is usually avoided in steps (b) to (d).

Steps (a) to (d) are the typical teaching procedures. They are by no means strict stipulations individual teachers have to abide by. It is up to the discretion and ingenuity of individual teachers to vary or modify these procedures to suit individual classroom situations.

1.6. A brief sketch of OA given above concerns the teaching of grammatical structures or patterns, and constitutes the core of OA. In addition, there are methods or techniques proposed for teaching pronunciation and lexical items, such as minimal pairs for teaching segmentals and the back-up technique for teaching prosodic patterns, and the idea of 'semantic fields' or 'lexical sets' for teaching

content vocabulary. Finally, Fries also calls attention to the importance of 'contextual orientation' or the socio-cultural background of English (Fries 1945, Chapter 5). I cannot go into any further detail about these matters, but suffice it to say that OA as proposed by Fries and others was not just mim-mem or pattern practice. Mim-mem or pattern practice was just one step in the teaching procedures. OA had much broader scope than teaching procedures in the classroom, and suggested a variety of methods or techniques other than mim-mem or pattern practice. This point needs emphasis because practitioners of OA as well as its critics have often mistakenly equated OA with mim-mem and pattern practice. We must remember that OA defines the goal of the first stage of the mastery and permits a variety of means to achieve that goal. It is by no means synonymous with pattern practice and mim-mem.

OA applies to the first stage of language acquisition. It says little about what will happen after the first stage. The assumption here is, I believe, that once students have mastered the hard core of the language system (the sound system and the grammatical structures together with a limited number of vocabulary items necessary to operate them), the rest will follow more or less automatically. What remains to be done will be the expansion of the vocabulary and the addition of some residual complex and difficult structures. Ideally speaking, therefore, after the successful first stage for which OA is designed, the methods of the following stages may be more flexible and should vary depending upon the students' need and interest.

Part 2. The period of uncertainty

2.1. It is now well known that transformational generative grammar (TG hereafter) has undermined the basic tenets or philosophy of American structural linguistics together with

its behavioristic view in psychology and empiricism in philosophical outlook.

TG stresses the creative, rule-governed nature of the linguistic knowledge of a native speaker, which enables him to produce and understand an infinite number of sentences that he has never heard or used before. In order to explain this knowledge, it distinguishes between competence and performance, concentrates upon the study of language universals with a view to clarifying the nature of the innate linguistic ability which plays a vital and decisive role in language acquisition. TG holds that humans alone have this innate ability which is peculiar to language acquisition and which probably cannot be explained by the theory of acquisition of other types of knowledge. Anyhow language acquisition is not a matter of habit formation to be explained in terms of stimulus, response, and reinforcement. Thus behaviorism is replaced by cognitive psychology and empiricism by rationalism. Chomsky (1975, pp. 60ff.) also calls attention to the fact that it is by no means abnormal that language is used for other purposes than communication, e.g. for clarifying and organizing one's thoughts without any intention of communicating them to others.

Thus in a number of vitally important respects, TG has undermined the basic tenets or philosophy of linguistics and psychology underlying OA sketched in Part 1, and offered us a new insight.

2.2. TG has undermined the basic philosophy of the paradigm of the first decade, but it has not presented a new paradigm. The 'new paradigm' in this case will mean (a) general consensus in regard to linguistic theory and psychology, (b) a fairly detailed English grammar based upon it, and (c) its implementation in the form of teaching materials, teaching methodology, testing, etc.

Now in regard to (a) it is well known that there has been a sharp split or even schism

within TG itself, not to speak of other models. There is at present little general consensus in regard to linguistic theory, much less about (b) and (c). Chomsky and his followers insist upon the autonomy of formal grammar (syntax and phonology), inserting lexical items *en bloc* before syntactic transformation, an independent level of deep structure, and interpretive semantics. In the most recent version with 'trace theory' incorporated, Chomsky claims that meaning can be read off from (phonetically interpreted) surface structure alone.

Generative semanticists claim that there is no autonomy of syntax and no reason for setting up an independent level of deep structure, that highly abstract semantic structures be related to surface structures by derivational (including global and transderivational) constraints, that lexical insertion can be interspersed among syntactic transformations, and that well-formedness of a sentence should be judged relative to its context.

Bever-Katz-Langendoen (1976) say that both Chomskyan extended standard theory and generative semantics have veered away from the rationalist position and are slipping into an empiricist position. These three scholars in turn advocate the *Aspects*-type standard theory as the correct one and regard what cannot be explained by the standard theory as extra-grammatical problems to be explained, not by extending or radically changing the standard theory, but by the theory of performance including perceptual strategy, stylistics, or semantic aspects of speech production.

Postal and Perlmutter have come up with relational grammar, regarding grammatical relations as primitives.

It is true that TG has offered us a new insight, but when confronted with such divergent or fluctuating views, people (especially professional linguists) will naturally think twice before they try to apply it to such

practical matters as language pedagogy. Some people, confronted with such divergence of opinions, may say that it is the basic rationalistic philosophy and its implications, and not any particular formulations of linguistic theory, that we have to draw upon for language pedagogy, but it is doubtful if this argument is tenable. The corollary of the argument is that, so far as linguistics is concerned, the basic philosophy is valid irrespective of any particular formulations of linguistic theory, and thus it will be deprived of any of its empirical claims couched in the formulations. If so, there will be little hope for it to be any more than a credo or at best a speculation. At the same time, a good deal of the endeavor of TG grammarians embodied in the various formulations mentioned above will lose its significance and interest.

Even without this divergence, professional linguists know only too well that they are working within a severely delimited area in accordance with the principle of 'divide and conquer' (The distinction between competence and performance may be regarded as one such principle), and that there is much else outside that area that they know little about. For scientific inquiry, this kind of idealization is quite legitimate, but for language pedagogy we cannot disregard the areas lying outside the immediate concern of theoretical linguistics. We have to mobilize what little commonsensical knowledge we have about these areas, and this again deters professional linguists from an attempt to apply the discoveries of TG directly to language pedagogy. Anyhow few, if any, professional linguists have embarked whole-heartedly upon the task of working out sufficiently detailed teaching programs based upon TG. This situation is in sharp contrast with that of the period of the established paradigm outlined in Part I.

2.3. Nevertheless, there seems to be considerable interest in the possibility of applying

the new insight to language pedagogy. The rationale is something like this: 'Since the basic tenets of linguistics and psychology have changed, language teaching must also change'. So far there has been much talk about this necessity of change with little real work. In Japan there have been only a handful of enthusiastic pioneers who have been endeavoring to work out new teaching methods based upon the basic tenets of TG coupled with cognitive code learning. I welcome their endeavor, for what we need is some solid plan that will work in actual teaching rather than fanfare and (often superficial) harping upon the new doctrine without any workable plan. Without some solid, workable plan, the interest in the new trend will turn out to be only a fad, so much sound and fury leaving nothing behind it.

These enthusiastic pioneers cite as features of the new method: (a) the importance of meaningful practice instead of mechanical drill represented by pattern practice, (b) the value of teaching grammar or making grammar psychologically real to students, (c) a new enlightened attitude toward errors, and (d) more importance attached to written language.

I will briefly discuss each of these points. (a) Meaningful practice rather than mechanical drill. Although this kind of criticism is not new, it seems to carry more weight and sound more persuasive now that it is apparently backed up by the fundamental tenets of TG and cognitive code learning. I hope this proposal will serve to correct the mistaken ideas of some practitioners of OA who still equate OA with the type of pattern practice being castigated. We must remember that pattern practice is one step and not the be-all and end-all of OA and that even pattern practice can be embedded in meaningful contexts. The aim of pattern practice is to give students enough systematic practice in manipulating structures within the severely limited time. While the

necessity for meaningful practice is beyond doubt, many teachers are still not convinced that pattern practice is totally unnecessary or harmful for that reason. (b) Making grammar psychologically real to students. The issue here is not whether grammar is necessary or not in the preparation of teaching materials. The advocates of OA who insisted upon small steps of contrastive patterns in the preparation of teaching materials also presupposed the importance of grammar in grading teaching points. The issue is whether it is advisable or not to make students consciously reason out the grammatical rules involved. This kind of exercise is believed by these pioneers to stimulate and activate the students' innate linguistic ability. Aside from the question of what kind of grammar and what form of rules will best suit such purposes, it is true that the advocates of OA did not encourage students to talk about grammatical rules. Therefore, if this attempt of these pioneers proves to be fruitful, practitioners of OA have something to learn from them.

On the other hand we must remember that what students are expected to acquire is not simply the knowledge of grammar but the ability to use it in meaningful contexts, and it is by no means uncommon to come across people who have a good deal of sophistication in grammar but have a very poor practical command of English. Unfortunately this is especially the case in Japan. Even these pioneers also believe that this conscious stage of internalizing rules must be followed by practice in the automatic use of the rules.

It seems to me that how to teach grammatical rules to students is not so much a matter of fundamental principle dictating that one method is always categorically better than the others as more of pragmatic nature dependent upon various factors such as the kind of rules or problems to be taught, the ages of the students, the time available, etc. (c) A new attitude toward

errors. OA, which regards language learning as habit formation, tried to minimize the possibility of errors on the students' part because repetition of errors was considered to lead to the formation of wrong habits. The pioneers of the new methods say that they do not shy away from students' errors. Rather, in their opinion, they regard errors as indicating the stage of progress the students have reached. They start with the errors, and lead the students step by step to correct answers, helping them with hints and advice.

Again it seems to me that there is no one technique for correcting errors which always proves to be better than others. Rather the choice of techniques should depend upon such various factors as the types of errors (e.g. whether they are persistent errors liable to be committed by many students or just sporadic ones), the ages of the students, the time available, etc.

Concerning the above three points let me quote the following comment by way of summary:

Some theorists would insist on placing more emphasis on linguistic explanation, others on making more use of deductive teaching, and still others on giving greater recognition to the contexts of linguistic communication. However, more emphasis on explanation and deduction can lead right back to situations in which students learn a great deal about another language but cannot use it, and more emphasis on the context and communication can reduce the possibility of any kind of systematic instruction. The safest course is perhaps the eclectic one in which the individual teacher uses what is best wherever he finds it and refuses to subscribe to a single narrow dogma. Perhaps a new method will develop which will achieve the same kind of general approval as the audiolingual method, but at the moment there is no consensus as to what it would be like, nor does there exist anywhere a body of principles which might form its basis.

(Wardhaugh 1974, p.127)

(d) More importance attached to written language. Some of the pioneers deny the pri-

macy of speech. They say that writing is not simply a record of speech, connected with syntactic and semantic structures via speech, and give as evidence for this view the fact that speakers of mutually unintelligible dialects or languages can sometimes understand each other by means of a common written language, that English spellings often reflect the underlying forms of the surface phonetic representations, and that literates often regard writing as primary and speech as secondary rather than vice versa. Rather, in their opinion, writing has an independent status; it is directly connected with morphological, syntactic, and semantic structures, and there is no reason for the primacy of speech, at least in regard to teaching English to speakers of other languages.

The issue is beyond the scope of this paper, but whatever the possible conclusion of the issue may be, it is clear that we have to teach both spoken and written language and that OA has been rather cavalier in regard to the teaching of written language. Fries's statement quoted above that 'reading and writing may also be used in order to improve the thoroughness of the learning' still shows that he regards writing as ancillary. Perhaps the implicit assumption on the part of OA supporters is that once spoken language is mastered, all that remains for the mastery of written language would not be much different from what native speakers learning their own written language would have to do, for which there are various methods proposed and/or tried. (In this regard see Wardhaugh 1974 for the application of linguistics to the problem of reading.)

But unlike native speakers learning their own written language, it may be better for Japanese students of English to be exposed to written language from the beginning and to learn both spoken and written language concurrently instead of learning spoken language first and then written language on the

basis of the spoken material mastered as is often done by the advocates of OA. This issue needs careful and unprejudiced study. The problem of what effect the simultaneous introduction of written language will have upon the mastery of spoken language also needs careful study. The issue, I think, is still open.

Needless to say, whichever approach is adopted in this regard will not be little the importance of pronunciation drill at the beginning stage. Japanese students of English will still have to become able to hear and produce the contrasts between *thing* and *thin*, *thin* and *sin*, *year* and *ear*, *hot* and *hut*, *coat* and *caught*, *the White House* and *the white house*, etc. Correct pronunciation has to be acquired as early as possible, because once incorrect pronunciation is established and entrenched, it will be pretty difficult and will need much more time and energy to correct it.

To summarize the discussion of this section, we can safely say that although TG with cognitive psychology has shaken our faith in the basic tenets of linguistics and psychology underlying OA, it has not succeeded in offering any viable alternative to replace the old paradigm, so far as English teaching in Japan is concerned. In spite of a good deal of interest in the new doctrine and the endeavor of a small group of enthusiastic pioneers, majority of teachers are either indifferent to or skeptical about what has been presented as the 'new method' based upon TG and cognitive psychology.

Part. 3. Epilogue: A modest proposal

3.1. We now know that language is a highly complex structure, much more complex than had hitherto been thought, and that language behavior is a complex affair that cannot be explained by grammar or linguistics alone. If so, foreign language teaching will be a very complex affair indeed, involving many factors

that are beyond the reach of linguistics or psychology alone. We can no longer be so optimistic as we were some twenty years ago when OA was first introduced and widely acclaimed as if it were the cure-all. We have learned from experience that we should be more modest in our claim or expectation. This also applies to the possible utilization of the new insight offered by TG or whatever new brand of linguistics or other disciplines.

3.2. Thus circumscribed, is there any other possibility of utilizing the new insight or discoveries for English teaching in Japan other than those mentioned in the previous section? I think there is.

The first possibility is the enrichment of our knowledge about English grammar. TG as well as other schools of linguistics have uncovered a lot of facts about English that we were not aware of before. To cite just a small example, we were previously taught that the verb *be* was rarely used in progressive so that such sentences as *he was being a fool* or *he was being noisy* were exceptions. Now we know that it is not the verb *be*, but the predicate noun or adjective that determines whether we can use progressive or not (Cf. *He is being noisy* and **He is being tall*). This small piece of knowledge can then be profitably incorporated in our school grammar. We now know a lot more about thematic relations, predicate complementation, focus and presupposition, factive vs nonfactive predicates, scope of negation and quantifiers, the use of deictic expressions, topic and comment or theme and rheme, functional sentence perspective, speech acts, conversational implicatures, etc., not to speak of various transformations. Such knowledge, if presented in some palatable form without too much forbidding technical machinery, will deepen and enrich classroom teachers' knowledge of English and language in general, and will help their teaching, especially in the intermediate

and advanced stages.

3.3. The second possibility is the comparison of English and Japanese. In the initial stage OA is concerned with, it does not seem to be of much practical value, if not downright impossible, to base teaching materials upon the systematic comparison of English and Japanese, because practically everything is new to the beginning Japanese students. But later, probably in the intermediate and advanced stages, we will find that there are some recurrent, persistent types of errors which are evidently due to the difference in structure between the two languages. A comparison of English and Japanese will be useful for explaining and/or predicting many of such errors. For such purposes, it is not necessary to conduct an overall, systematic comparison of English and Japanese; we can concentrate on some trouble areas where comparison will be feasible and profitable such as tense and aspect systems, passive and causative constructions, negation, etc.⁴⁾

Meaningful or useful comparison is possible only when there is something common between the things compared. In this connection, I would like to point out that I deliberately avoided the term 'contrastive analysis' because it conveys the idea that we should concentrate on language differences, disregarding similarities. Pedagogically useful phonological comparison of English and Japanese has already been made because we have common basis for comparison in the form of general phonetics, and the result of the comparison has been utilized for teaching pronunciation. The syntactic-semantic comparison is difficult

because in this area we still do not have anything comparable to general phonetics. But if TG succeeds, even partially, in uncovering language universals which is its main concern, then we will have a securer basis for comparison. In return, such comparison will be of theoretical interest in that it will confirm or disconfirm hypothetical universals. Thus the two activities can profitably go hand in hand reinforcing each other.

Some people believe that for pedagogical purposes error analysis is more useful than 'contrastive analysis.' Certainly not all errors are due to the interference of the mother tongue. We know that students often confuse *genuine*, *genial*, *genius*, *genus*, *ingenious*, *ingenuous*, *ingenuity*, *congenial*, and that such confusion has nothing to do with the influence of the mother tongue. Error analysis, they say, will contain what 'contrastive analysis' predicts and a lot more. All this may be true.

But we also know that the degree as well as the kind of difficulty in learning a foreign language varies depending upon one's mother tongue. It is much more difficult for the Japanese to learn English than for the Germans, the Danish, or the Dutch to learn English, and this is largely attributable to the degree and kind of difference in structure between the target language and the students' mother tongues.⁵⁾ For example, it will be much easier for the Germans than for the Japanese to learn how to use English articles. By the same token, the Japanese who have learned English find it relatively easy to learn how to use articles in German compared with those

4) See Ota 1971 and 1972 for a specimen of the comparison of English and Japanese tense and aspect systems. See also the revealing works of Susumu Kuno and S. Y. Kuroda on various subjects relating to English and Japanese grammars, which, though theoretical, may be of some pedagogical value.

5) According to the estimate of Foreign Service Institute of the Department of State of the United States Government, to obtain the minimum professional proficiency, the students of average aptitude will take 1,000 to 1,200 hours for languages in the Germanic or Romance families, and 4,375 hours for Japanese. (from Diller 1971, p. 103)

Japanese who know nothing about English. Of course, I am not talking about morphology here, but about the use of articles.

Error analysis is not a mere collection of errors without any classification or explanation. The most useful classification or explanation will be the one based upon the possible causes of errors, and the interference of the mother tongue will be found to play a considerable part in explaining the causes of the systematic, persistent types of errors. For such purposes, our comparison must go deep enough, taking into consideration semantic facts involved. Needless to say, when English is taught to students with various heterogeneous linguistic backgrounds, it may not be practical, if feasible, to pay attention to the possible interference of individual students' mother tongues. But in Japanese schools, where English is taught to the students with the homogeneous linguistic background, the comparison of English and Japanese will explain quite a lot, and thus its result will be useful (at least partially) in the preparation of teaching and testing materials at some stage of progress, in remedial work, in developing teaching techniques in the classroom, etc.

REFERENCE

- Bever, Thomas G., Jerrold J. Katz, and D. Terence Langendoen. *An Integrated Theory of Linguistic Ability*. New York: Thomas Y. Crowell Company, 1976.
- Bloch, Bernard and George L. Trager. *Outline of Linguistic Analysis*. Baltimore, Md.: The Waverly Press, Inc., 1942.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965.
- . *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books, 1975.
- Diller, Karl Conrad. *Generative Grammar, Structural Linguistics, and Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1971.
- Fries, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press, 1945.
- . "A New Approach to Language Learning,"

ELEC Publications. IV, 1960, 1-4.

- Fries, Charles C. and Agnes C. Fries. *Foundations for English Teaching*. Tokyo: Kenkyusha, 1961.
- Ota, Akira. "The Study of English in Japan," *Current Trends in Linguistics* (ed. by Thomas A. Sebeok). II, 1967, 645-682.
- . "Comparison of English and Japanese with Special Reference to Tense and Aspect," *Working Papers in Linguistics, University of Hawaii*. III, No. 4, 1971, 121-164. Also in *Studies in English Linguistics* (Tokyo: The Asahi Press). I, 1972, 35-70.
- . "Tense Correlations in English and Japanese," *Studies in Honor of Albert H. Marckwardt* (ed. by James E. Alatis. TESOL, 1972, 121-134. Also in *Studies in English Linguistics*. II, 1973, 108-121.
- Twaddell, W. Freeman. "On Language Study and Language Learning," *Lectures by C. C. Fries and W. F. Twaddell*. Tokyo: Kenkyusha, 1958, 24-41.
- Wardhaugh, Ronald. *Topics in Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1974.

THE VERBAL PATH OF ALBION

Tsutomu Fukuda

Having neither the pleasure
Of inhaling flavoursome fumes
And sending them, exhaling
Into the upper regions
To build castles in the air,

Nor the delight of sending
Fiery liquid down
Into the lower regions
For sweet intoxication,

I enjoy daily rambling
Along the verbal path of Albion,
Fringed with flowery beauty
In colourful abundance.

TEACHING MATERIALS

Kenzo Ito

*Professor of English Linguistics
Rikkyo University*

0. In the past twenty years or so we have seen significant impact of the Oral Approach (hereafter OA) on English teaching in Japan. The OA to the teaching of a foreign language, which Fries and others developed, is fundamentally based on the 'structuralism' of American linguistics. The linguistic theory and description of structuralism has given new light on the teaching and learning of a foreign language, it seems to me, in at least three ways: first, on the goal of the elementary level of foreign-language learning; secondly, on what to teach or teaching materials to be used in the beginning stage; and thirdly, on techniques for oral drill.

When the OA was first introduced to this country more than twenty years ago, many teachers of English, including me, seemed to believe that the OA would provide us with some new classroom procedures, or devices by which anybody can learn English in a short time with very little effort, or even a magic method of making the learning of English simple and easy.

Indeed, the OA revealed to us two useful techniques for oral drill, i.e. pattern practice and minimal pair practice. But these two new techniques for oral drill, which are quite well known, are rather a small part of the contribution which the OA made to the teaching of a foreign language.

Much more new light was given on what one must learn to do in the first stage of foreign-language learning, and on the principles for the selection and organization of the

linguistic materials to teach in order to make the learner achieve the goal of the first stage.

At present, there is much talk about another set of challenging ideas of language teaching based upon transformational-generative grammar and cognitive-code learning theory, though it will be some time before we see how far current practice of English teaching will be modified. Because of this, in this paper I shall re-examine some of the principles for the preparation of the teaching materials to be used in the OA as proposed by Fries with special reference to the teaching materials for the first three years of the junior high school in Japan, which may be said to be the first stage of English learning in our school system.

1.0. American structuralism underlying the OA regards language as a system of contrastive patterns, and tries to describe languages in terms of contrastive patterns. And structuralists succeeded on the level of phonology and, to some extent, on the levels of morphology and syntax. From the structural description we have learned that all the significant matters of language and, consequently, the significant matters of a language from the pedagogical standpoint, too, are those that make a difference in the meaning.

In pronunciation, they are the sound features that separate one word or word group from another, i.e. phonemes. In grammatical structures, they are the forms and arrangements of words that differentiate the structural meanings of sentences or word groups. These

features in contrast, which differentiate the meaning, and thus constitute the signals of various meanings that a language communicates, are not mere matters of individual items, but matters of patterns, hence contrastive patterns. For example, the contrast between the segmental phonemes /t/ and /d/ can be found not only in the pair of *bit* and *beat*, but also in *live* and *leave*, *hit* and *heat*, and so on and on. The contrastive word order in *the bear killed the lady* and *the lady killed the bear* will govern an infinite number of English sentences of the same type. The same can be said about all the other contrastive features described as structuralism.

Therefore, to speak and understand English, one must learn to hear these contrastive patterns in the stream of speech and produce them easily and rapidly, even when one's attention is concentrated solely on the meaning of the discourse in English. Moreover, these contrastive patterns differ from language to language. In other words, these patterns are matters of habits in each linguistic community. Thus, those patterns in English that are not used in Japanese are very difficult for Japanese speakers not only to produce, but also to understand. That is why Fries says, "To use a new language one must develop a new set of habits. And habits can only be developed by practice."

1.1. As for the selection of the basic patterns for the teaching materials to be used in the first stage, Fries, in his explanation of the basic materials called *Foundations for English Teaching* prepared by himself and his wife for teaching English to Japanese junior high school students, proposed the following two linguistic considerations to be taken:

- (a) the analysis of English in accord with the view of grammatical patterns as a system of signals for essential structural meanings, and
- (b) the comparison of the major patterns of structural signals of English with those of Japanese.

From consideration (a), in selecting the linguistic matters to be mastered in the first stage Fries put main emphasis on the basic features of arrangement and form of words and the 'function words' as well as on the sound system. Fries says:

In learning a new language, then, the chief problem is not at first that of learning vocabulary items. It is, first, the mastery of the sound system.... It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language. ...Of course these things cannot be learned in a vacuum. There must be sufficient vocabulary to operate the structures and represent the sound system in actual use. (Fries 1945, p. 3)

Thus, each book of the materials prepared by Fries and his wife has as its center of organization one of the very basic sets of the structural signals of English. In Book I, it is the structural pattern of the noun modification; in Book II it is the correlations of verb forms, function words, and lexical items that constitute the signals in English expressions of time; in Book III it is the structural patterns of included sentences or clauses. This does not mean that the structural items that usually receive major attention in the first stage of learning English, such as the forms of the pronouns and the forms for number, are ignored. All such items as are of primary importance in either a receptive or a productive use of English are dealt with in connection with those larger patterns.

Therefore, Fries's materials may be said to be structure-centered rather than word-centered, with the learning burden of vocabulary items reduced to a minimum. For example, Book I contains only approximately three hundred words, which were selected to provide the social-cultural setting in which to make the practice on the structural patterns meaningful.

From consideration (b), Fries proposed that the materials must be built upon a systematic comparison of the analyzed structural patterns of English and Japanese, i.e. the systems of

sounds and sentence elements of the two languages. We had been aware from our experience that a comparison of English and Japanese would be of much use for predicting and correcting our trouble spots in learning English, but we had been giving reference to their differences only piecemeal. Fries himself, in spite of his own claim, did not consistently followed this principle in preparing his materials; for at least in regard to the grammatical structures, any overall, systematic comparison of the two languages has not been made. In this connection, he suggested that the results of "spot tests" of comprehension, among Japanese of various levels of English, of a variety of the major structural patterns be taken into consideration in preparing the materials.

Here it must be noted that *Conclusions and Recommendations of ELEC Specialists' Conference in 1956*, for which Fries was a consultant, says:

The comparative analysis itself must by no means be the material for teaching; it must be used to determine the kind and amount of practice needed to help the Japanese learner acquire English-language habits.

This recommendation, it seems to me, is quite a proper warning to some classroom teachers who are erroneously convinced that to teach about major differences between English and Japanese is to pave the way for successful learning. As for whether it is possible or not, or whether it is of much pedagogical value or not to build the teaching materials upon a systematic comparison of English and Japanese, I have to refer the readers to Prof. Ota's article in this volume.

1.2. In addition to these linguistic considerations, Fries proposed another principle from the pedagogical standpoint. He called our attention to the fact that one's mastery of any language — even of one's own native language — is always on two major levels,

production and recognition, which two levels are practically never equal. From this fact, he proposes:

For production, the one pattern adopted need not be the most frequent. It is sufficient if it is of common occurrence. Range of usefulness, regularity, even similarity to the structural devices of the native language of the learner, can appropriately constitute the criteria of selection. But for recognition, ... frequency of occurrence is a fundamental criterion of selection. (Fries 1945, p. 33)

This idea itself is quite helpful to us and has given us new light on what items to teach on which level. On this principle of usefulness and regularity, for instance, the verb *have* as a non-anomalous finite (*Do you have a car?/I do not have a car*) instead of as an anomalous finite (*Have you a car?/ I have not a car*) or *be-going-to* future instead of *will/shall* future has increasingly been adopted and at present is adopted in all the junior high school textbooks authorized by the Ministry of Education in Japan.

The principle of "one pattern for one idea" on the production level is quite a reasonable one, for it would avoid unnecessary learning burden. But in practice it is not always easy to draw a line between the pattern for productive use and the alternatives for receptive use. Thus we naturally tend to employ the principle of frequency in deciding which pattern or function word to teach. On the principle of usefulness, the one relative pronoun *that* is sufficient for the production level, but in reality we cannot help insisting, from the outset, upon the mastery of the productive use of *who*, not *that*, for a human antecedent, which is much more common and is to be taught sooner or later during the first three years of learning.

2.0. So much for the principles of selecting the linguistic matters for teaching materials, and now let me go on to the principles of organizing the linguistic items selected into a

system.

When Fries first came to Japan and examined our textbooks in use at the time, he concluded, to our embarrassment, that they were as old as twenty years or more, in that the structures were presented in an arbitrary sequence with little or no justification and studied as separate and distinct items rather than as a coherent and integrated system of related parts, and to that he ascribed one of the difficulties that made English teaching and learning here ineffective. Then he proposed two principles for the presentation of the teaching materials to Japanese speakers, which were summarized in his "A New Approach to Language Learning" (1960, pp. 3-4) as follows:

(a) These structure-centered materials have been put into a closely integrated sequence to provide for a steady progress of the small steps for Japanese learners.

(b) These materials have been embedded in dialogs that provide a continuity of meaning situations as the frames in which to practice and use the English that is being learned. This continuity of situations makes it easy to carry forward all that has been learned and to use it in the new situations.

2.1. Once essential grammatical structures have been selected, to be efficient they must be arranged and presented to the learners in such a way as to help them acquire both sound and structural patterns with ease. And the best way, he claims, is to put them into an integrated sequence, with a new pattern being presented in contrast with a related one which has already been learned. This is the principle of 'successive small steps of contrastive patterns' which Fries put forward as the most important principle for the organization of the teaching materials and from which we have learned quite a lot. In advocating this principle, he says:

Only with such an integrated sequence of small steps, each providing the necessary means of introducing the next so that it can be understood quickly, can rapid progress be made from one

significant structural signal to the next. (Fries and Fries 1961, p. 18)

Following this principle, he provided in the form of a corpus, which constitutes the body of *Foundations for English Teaching* mentioned above, a closely knit sequence of basic structural contrast through which the essential patterns of the structural signals can be efficiently taught and easily learned.

As mentioned in **1.1.**, each of the three books of his corpus contains one group of the major structural patterns in English. And in each of these groups of the major structural patterns, the materials to be learned begin with the simplest form of the bare pattern as a foundation, and proceed by a succession of small steps of contrast to develop thorough control of each new part of the pattern. Through this coherent sequence, some structural patterns of lesser range but of definite importance are taught. Throughout the whole of Book I, the gradual expansion of the noun modification (mainly the pre-modification) structure is developed, and at the same time the development of the patterns of interrogative sentences as contrasting with those of statement sentences is likewise carried. Besides these, request sentences, some of the complements and modifiers of verbs, various substitutes and function words, and the forms for number are also put into related sequences and are taught in connection with and through the various steps of the materials forming the basic organization of Book I.

The chief structural matter of Book II consists of the verb forms and function words that have significance in English expression of time. In addition to that, not only are the structural materials of Book I carried forward and developed further, but also negatives, which offer special difficulties for Japanese speakers, and some types of expression of comparison are developed in connection with the chief structural matter throughout the

whole book.

Book III, in similar fashion, develops step by step the new materials of included sentences and at the same time it carries forward the structural patterns of both Book I and Book II. In the three books almost all the essential structural patterns can be found put into a closely knit sequence, but the significant uses of non-finite forms of verbs should have been dealt with step by step.

2.2. As indicated in (b) above, Fries proposed that the essential structural materials should be embedded in situational dialogs with the social-cultural setting in order that the structural patterns may be practiced in context without having attention attracted to them. This should not be left unnoticed.

When *New Approach to English*, a set of textbooks for junior high school use, was first published by ELEC in 1960, a lot of classroom teachers were rather disappointed in failing to see anything new in ELEC's textbooks, which were claimed to be based on the OA. Unfortunately, it seemed to me, those teachers failed to notice the highly selected and graded structural materials embedded in the contexts of the dialogs and readings which the textbooks provided, or else they might have been expecting something like a simplified version of Fries and Lado's *English Sentence Patterns*, which is a kind of drill book on structural patterns with a lot of tables illustrating the structural materials contained in it. *English Sentence Patterns* is an excellent textbook for an intensive remedial course, but it is not designed for beginners' use. Almost all the sentences in the exercises are isolated and not in contextual sequences.

2.3. These principles for the preparation of teaching materials for the first stage are based on the assumption that the language learning process consists primarily in the formation of a set of habits which can be

acquired by exposure to language data arranged in closely knit sequence of basic structural contrast and embedded in dialogs. And it can safely be said that Fries's *Foundations for English Teaching* is the first and the only research available that has revealed to us a feasible way to prepare the scientific teaching materials wherein lies the secret of the efficiency of the OA to foreign-language teaching.

3.0. Recently there has been a change both in linguistics and psychology; transformational-generative grammar has undermined structuralism, and habit-formation learning theory has been replaced by cognitive-code learning theory. Consequently, there has been much talk about applying the new insight to language pedagogy. So far, however, there have not been described any models of pedagogical grammar based on transformational-generative grammar on which to organize teaching materials. Neither have there been presented any solid programs of foreign-language teaching based on the fundamental principles of the new trend of psychology.

On the other hand, not necessarily because of interest in the new trend of related disciplines, some theorists, such as Newmark and Reibel in the United States and Alexander in Britain, criticize linguists for having shifted the emphasis in language teaching from mastery of language use to mastery of language structure.

3.1. Because of the change in linguistics and psychology, empiricists, who take the position that language skills are the result of habit-formation on the basis of stimulus-response learning, have had to face criticism from rationalists. Rationalists, who believe in the innateness of language acquisition as implied in the assumptions of transformational-generative grammar, claim that a language teaching program should be designed in such

a way as to give free play to the innate language-acquisition device.

It cannot be denied that habit-formation theory, which has been predominant so far, is not powerful enough to account for the complexity and creativity of our language behavior, and, consequently, we are reminded of the importance of activating the mental activities on the part of the learner in teaching a foreign language. It does not, however, mean that habit-formation might not play an important role in foreign language learning.

All that we can conclude from the findings of present-day linguistics and psychology is that neither empiricism nor rationalism alone can account for the whole frame or process of foreign language learning, that is, language learning is more than either habit-formation learning or cognitive-code learning. But empiricism and rationalism coincide, it seems to me, in the implication that the exposure to language data is a necessary condition of language acquisition.

Although how to conduct the lesson in the classroom with the teaching materials given in the form of textbook in order to create a rich linguistic environment in which the learner participates in meaningful language activities might be primarily a matter of teaching method, it is the textbook that provides language data with which to create that rich linguistic environment in which the learner's language-acquisition device may function to the full, whether that device might be for cognition or for habit-formation, or for both. Moreover, whether we like it or not, nearly all foreign language teaching is textbook-orientated. It therefore follows that the textbook itself must be a powerful source of motivation that will activate the learner's mental activities.

3.2. It is true that the OA puts much emphasis upon the mastery of structural patterns, but from this it does not follow that (1) the

OA encourages the teacher to teach about grammar, or (2) the OA ignores the situation or context in which structural patterns are used. On the contrary, it is for the purpose of helping the learner master structural patterns easily and quickly with little or no explanation given about them that the structural patterns are arranged in very closely knit sequences as shown in section 2, though there is yet room for further study in those sequences. In regard to (2), Fries claimed to embed and did embed the structure-centered materials in dialogs and readings in which to practice and use not only the English that is being learned but also the English that has been learned. Thus he succeeded to some extent in linking the idea of structural sequence to that of a situational syllabus in his course design.

Newmark and Reibel feel that the preoccupation with linguistic structure has distracted the theorists from considering that learning a language means learning to use it, and stress that the examples of the child indicates that situational rather than grammatical cohesion is what is necessary and sufficient for language learning to take place. And from a consideration of successful vs. unsuccessful cases of language learning, they assert the following three propositions:

- (1) Systematic organization of the grammatical form of the language material exposed to the learner is neither necessary nor sufficient for his mastery of the language.
- (2) Presentation of particular instances of language in contexts which exemplify their meaning and use is both sufficient and necessary.
- (3) Systematic teaching of structure (as in structural drills) imposes formal rather than useful organization of language material. To plan teaching programmes on the basis of formal properties of sentences is thus incompatible with the only necessary and sufficient method known for learning a language. (Newmark and Reibel 1968)

They evidently rest on the assumption that the adult learner of a foreign language ac-

quires the foreign language in much the same way that he acquired his first language. Needless to say, this kind of assumption will never come to terms with classroom realities. Here, however, we must recognize some potential weaknesses the structure-centered course has: the focus in each lesson is too apt to be wholly grammatical, too much time being spent on mechanical drills on isolated sentences of one pattern, and the definition of what is 'easy' and 'difficult' is generally made wholly in terms of structural complexity, so that the learner sometimes may not be taught to use natural English only because it is arbitrarily defined as 'too difficult at this stage'.

Alexander proposes as a workable overall framework of course design 'a functional/structural syllabus'. Unlike Newmark and Reibel's assertion, his proposal is well worth considering, for it suggests the reconciliation of language functions and structural sequences in the framework of course design. He cites as features of the new idea seven items, of which I am particularly interested in the following:

- (1) the grammatical common core, indispensable for all forms of communication would be systematically presented in graded sequence, the emphasis not being on the raw grammar, but on functional aspects.
- (2) the student would concurrently learn semantically-related-but-ungraded items which would have real stylistic validity, though he would not have to understand analytically the 'grammar' of those items. They could be taught as single concepts, without explanation.
- (3) there would be constant re-cycling, because at some point ungraded items would reappear in the graded sequence. (Alexander 1976)

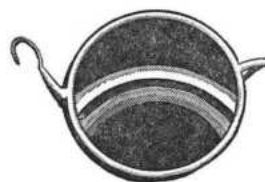
Item (1) is in accord with the principles for the preparation of teaching materials which Fries proposed.

Items (2) and (3) remind us of the problems compilers of English textbook courses have been confronted with in Japan. Although

virtually every English textbook in Japan consists of situational dialogs and contextual readings, the framework adopted is a structural one, which is based on steps that are ordered in terms of apparent increasing difficulty. For instance, most English courses begin with the simple present, proceeding to the present progressive, and then on to the past, the future, the present perfect, and so on. The Ministry of Education's syllabus outlines the structural sequences fairly precisely and a textbook can be rejected outright as a possible candidate for adoption if it does not follow the line. On the other hand, the rigid linguistic restrictions make it very difficult, if not impossible, to provide motivating materials.

REFERENCE

- Alexander, L. G. "Where Do We Go from Here? A reconsideration of some basic assumptions affecting course design", *English Language Teaching*, Vol. XXX, No. 2, London: OUP, 1976.
- Fries, C. C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press, 1945.
- . "A New Approach to Language Learning", *ELEC Publications*, No. 4, 1960.
- Fries, C. C. and Fries, A. C. *Foundations for English Teaching*. Tokyo: Kenkyusha, 1961.
- Newmark, L. and Reibel, D. A. "Necessity and Sufficiency in Language Learning", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. VI, No. 2, Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1968. Also in *Readings in Applied Transformational Grammar* (ed. by Mark Lester)
- ELEC. "Conclusions and Recommendations", *Addresses and Papers at the Specialists' Conference* (Spt. 3-7, 1956). Tokyo: Kenkyusha, 1957.



THE TRAINING OF ENGLISH TEACHERS IN POSTWAR JAPAN

Tsugiyoshi Torii

*Professor of English Linguistics
Shizuoka University*

Dr. Layton Horner in his unpublished MA thesis presented at the University of Denver, "The American Occupation of Japan at Prefectural Level" (1949), quotes from the *Provincial Manual for Military Government in Japan* the following two items as the mission of military government in civil education:

- a. The establishment of a democratic school system which will give equal educational opportunity to all its youth irrespective of social, economic, political, or racial background.
- b. The elimination of all militaristic and ultranationalistic influence from their educational system.

Dr. Horner further says in his doctoral dissertation presented at the University of Arizona (unpublished), "Japanese Military Administration in Malaya and Philippines" (1973), comparing the US occupation in Japan with that of the Japanese in Southeast Asia:

Underlying all of these serious disrupting aspects were the intense psychological endeavors to convert the conquered peoples through Japanization and Americanization. The principal weapon for this radical change in attitude was to be education with a remodeling of the schools in the image of the homeland. Teachers were screened and retrained under both occupations with directness and efficiency. In both areas, students from primary through high school levels were obliged to learn from books liberally hacked by the scissors of the censors carrying out decrees of the conquering armies. As the Japanese sought to remove all vestiges of democratic Western thought from the school books so did the Americans apply the shears to delete all traces of support for Japanese militarism and imperialism.

These quotations from Dr. Horner are of particular interest to the present writer, who also experienced both Japanese occupation in Southeast Asia, specifically in Singapore, and that of the USA in Japan.

What the US military government at this stage tried to delete from Japanese educational system was all traces of support for Japanese militarism, imperialism, and ultranationalism. This guiding principle of the military government, however, was slightly changed when Americans became aware that the enemy they now confronted with was none of these but sheer communism, with which they were destined to fight for a quarter of a century until the catastrophic end in Vietnam. What seemed to the US military government as well as to the Japanese revisionists to be ultranationalistic in connection with teacher training was the prewar Japanese normal schools, where the would-be teachers stayed in dormitories which were somewhat like military barracks, and the students were paid by the government upon the condition that they be teachers at elementary schools for a certain length of time after their graduation.

The first step to be taken in revising the teacher training program, therefore, was to abolish the so-called 'closed system' in which the main body of the teaching staff was dominated by the graduates of normal schools with occasional exceptions who passed the governmental examinations for teacher's licenses. As for the merits and demerits of

the closed system, there had been pros and cons even before the war. Prof. Muneomi Kaigo of Tokyo University says in his *Teacher Training — the Eight Educational Revisions in Postwar Japan* (Tokyo University Press, 1971):

As early as 1886 when the guiding framework for teacher training in this country was first constructed so that elementary school teachers be trained in prefectural normal schools and middle school teachers in governmental higher normal schools, there were two controversial opinions, one of which was that competent teachers could be expected only from normal schools where students would be inspired with highly educationalist spirit, while the other was a very critical one that teachers trained at institutes exclusively meant for teacher training could be nothing but 'normal school type' teachers. (p. 7)

With the prewar teachers of English, however, the situation was a little different, since English was not taught in elementary schools in those days. As a rule, teachers of English were not graduates of prefectural normal schools, and consequently had nothing to do with their merits or demerits. In addition to this, the two major higher normal schools, one located in Tokyo, the other in Hiroshima, were entirely different in nature from prefectural normal schools in that they were highly liberal and academic, and the two schools were raised to the status of universities as early as 1929 under the names of Tokyo University of Literature and Science, and Hiroshima University of Literature and Science, respectively. The fact that they did not like to be called universities of education reveals their character more than anything else. The two higher normal schools and the two universities mentioned above were not the only source of English teachers. Graduates from other governmental and private universities and colleges were also qualified to teach English at middle schools simply by taking the required subjects and applying for the necessary licenses.

Such being the case, as far as English teachers were concerned, very few, if any, were 'normal school typed', and the postwar shift from the closed system of teacher training to the open system was of little significance to the teachers of English. This does not mean, however, that the series of changes made in the field of education had nothing to do with the training of English teachers.

One of the revisions which concerned English teacher training was the government's decision in 1948 that all teachers irrespective of school level, should be graduates of universities or colleges. In accordance with this decision, all normal and higher normal schools were reorganized as either governmental teacher training colleges or educational departments of governmental universities which were simultaneously established in all prefectures. Again these have not been the only teacher training institutes. Any private or prefectural college or university is qualified to train school teachers for schools of various levels, by applying to the government when they have prepared the required courses and arranged for the teaching staff necessary for them.

Another change which seriously concerned English teacher training was the adoption of the 6-3-3 educational system (elementary school six years, Junior high three years, and senior high three years). For the first time in the history of Japan, practically all students were to study English for at least three years, which immediately entailed a serious shortage of properly qualified English teachers. As closely as I can recall, the Ministry of Education released the details of this new system on or about December 30, 1946, but they thought that it would be at least three years before the new junior high schools could be established. Under the pressure of the American General Headquarters, however, the Japanese government had to announce in late February of the next year that the new schools

would start in April of that year. Amid this turmoil, the prewar middle school English teachers mostly went to the new senior high schools, and only a few remained at the new junior highs. A few primary school teachers who had been interested in English or English teaching joined them. But the majority of the English teachers at junior high schools at the start were those who had had until then nothing to do with education. A number of these teachers were repatriates from the front who upon return found their places of employment had burnt down during the war, and having nothing else to do became English teachers. A few of them were very proficient in the use of English and turned out to be excellent teachers, but most of them lacked proficiency not to mention an acquaintanceship with teaching techniques. But notwithstanding these drawbacks, it was these people who planned various kinds of organizations for the improvement of English teaching as a part of compulsory education, and somehow made it work, in a sense, better than now.

Although English formed and still forms a part of compulsory education, it has never been a required subject in junior high schools but has always remained an elective. In spite of this fact, practically all students take English in preference to any other elective subject. Some people say that this is just because nearly 90 per cent of the students have to sit for entrance examinations to senior high schools and further to universities or colleges, in which English is almost always compulsory. Very recently I heard that the Hyogo Prefectural Board of Education practically removed English from its list of entrance examination subjects, and the result is, according to a questionnaire of Mr. Kazuo Ban (English teacher at senior high school), that 94 per cent of the junior high students feel that English is an unnecessary subject. Before that decision, 93 per cent of the students felt it to be a necessary subject. This infor-

mation proved shocking to the teachers of English who heard Mr. Ban read his paper at the 1976 Convention of the Japan Federation of English Language Education Societies. It is my belief that the Hyogo Prefectural Board of Education will realize what an ill-advised decision it has made in three years when its students have to sit for entrance examinations to colleges and universities, none of which will be daring enough to eliminate a foreign language from its list of entrance examination subjects. People often talk of entrance examinations as if they were the parent of many evils. In a sense any examination is an evil but it is a necessary evil, and ultimately it does good to the examinees. Moreover in view of the very rare linguistic and cultural situation in which we are placed, it is absolutely necessary for each of us to become acquainted with at least one foreign language, preferably with English which is now an international language.

The open system of teacher training, though it was not quite new so far as English teachers were concerned, has brought about two unexpected drawbacks, i.e. the newly trained teachers' poor proficiency in the language and their lack of interest in English teaching itself.

The poor ability of the English teachers is apparently due to the low standards set for teachers' license. Tables 1 and 2 show the credit hour requirements of the Teachers License Act.

A glance at these figures indicates that those who would like to obtain a second class English teachers' license for junior high schools would have to take only 16 English credits, 3 credits in English teaching methodology, and 2 credits in practice teaching. It is obvious to me that this is too small a number of credits to produce competent teachers of English, especially in view of the low ability of the incoming university freshmen, — low perhaps because of the unwise reduction of English class hours

Kind of License		English Linguistics	English Literature	English Conversation and Composition	Other related Subjects Added by the University	Total
Junior High School	First Class Ordinary License	6	6	4	16	32
	Second Class Ordinary License	6	6	4		16
Senior High School	First Class Ordinary License	6	6	4	36	52
	Second Class Ordinary License	6	6	4	16	32

Table 1. Number of English Credits Required for Obtaining Teachers' License

Kind of License		Educational Principles	Pedagogical Psychology and Youth Psychology	English Teaching Methodology	Studies in Moral Education	Practice Teaching	Other Related Subjects Added by the University	Total
Junior High School	First Class Ordinary License	3	3	3	2	2	1	14
	Second Class Ordinary License	2	2	2	1	2	1	10
Senior High School	First Class Ordinary License	3	3	3		2	3	14
	Second Class Ordinary License	3	3	3		2	3	14

Table 2. Number of Teaching Credits Required for Obtaining Teachers' License

per week in high schools, and especially in junior high schools where the 'standard' number of class hours per week has been reduced to only three. It is my personal feeling that most English major students at my school, Shizuoka University, at the time they finish their four-year course and obtain first-class English teachers' licenses for junior high schools are far less competent in reading and writing than I was when I finished the old system 5-year middle school course. This does not mean that Shizuoka University is particularly lax in its requirements. The opposite

can be seen in the current curriculum for students seeking a first class ordinary license for junior high schools or a second class ordinary license for senior high schools.

As is seen in Table 3, students working for first class junior or second class senior ordinary licenses at Shizuoka University are required to take at least 46 (28+18) credits when Teachers' License Act requires only 32. Indeed, students are given a heavy work load and from all indications they are doing their best, but somehow they do not progress as expected. There may be many reasons for this, and

Category	Compulsory		Elective	
	Subjects	Credit Number	Subjects	Credit Number
English Linguistics	English Phonetics	2	Studies in Phonology	4
	Readings in English Grammar	4	Seminar on English Grammar	2
	Introduction to English Linguistics (1)	2	Linguistics	2
			Seminar on English Linguistics	2
	Applied Linguistics (1)	2	Semantics	2
			Applied Linguistics (2)	2
			Introduction to English Linguistics (2)	2
			Special Studies in English Linguistics	2
English Literature	English or American Literary Works (1)	4	English or American Literary Works (3)	4
	English or American Literary Works (2)	2	Special Studies in English or American Literature (1)	4
	History of English Literature	4	Prosody	2
	Seminar on History of English Literature	2	English or American Literary Works (4)	2
			English or American Literary Works (5)	2
			Introduction to English and American Literature	2
			Special Studies in English or American Literature (2)	2
			Special Studies in English or American Literature (3)	2
English Conversation and Composition	English Conversation (1)	2	English Conversation (2)	2
	English Composition (1)	1	English Composition (3)	2
	English Composition (2)	2	L. L. Drill (1)	2
			L. L. Drill (2)	2
Total	28		46(Students are required to take at least 18 out of these)	

Table 3. Number of Credits Required of Students Working for First Class Junior or Second Class Senior Ordinary Licenses of English at Shizuoka University

some are probably too complex to discuss here. However, I will enumerate a few of them and try to suggest some remedies.

Accuracy rather than fluency

What is the most important for a teacher of a foreign language, I feel, is the ability to read, write, hear, and speak accurately some

of the basic forms of the language; fluency is required only after this. This is especially true in a country like Japan, where only one language is used in daily life. It is absurd to require fluency from students of junior high schools, where English is taught no more than three hours per week on the average, and where students have very few, if any, opportunities to use it in realistic situations. In defiance of all these selfevident realities, the *Course of Study* authorised by the Ministry of Education and many methodologists put fluency before accuracy, blindly following American methodologists in most cases. In a number of other countries, students can use outside of their classrooms what they have just learned in class, but this is not the case with Japanese students of English.

In sharp contrast to present-day students, I was very fortunate during my five years at middle school to have had teachers who were very strict about accurate reading and writing. Their grammatical explanations were very clear, and when we read aloud they were very particular about our pronunciation. Only after I finished middle school did I become acquainted with Harold E. Palmer's Oral Method, and add fluency to accuracy in my English. Nowadays students are required to be fluent from the first step and often by teachers whose English is not always accurate. And thus they form the strange habit of using English fluently but not accurately, and what is worse, they are not even aware of the fact after they have obtained an English teachers' license. Interestingly, this is also the case with the English of Japanese who have moved permanently to the United States. The horse should be placed before the cart, not the cart before the horse!

Interest in Teaching

In Table 2 you will find that the Teachers' License Act gives only 3 credits to English teaching methodology. How can the would-be

teachers be interested in English teaching by this stingy allotment of credits to the subject?

The teaching of English is now being looked upon as an object of scientific disciplines, which cover Principles of English Education' Children's First Language Acquisition, Adults' Second Language Acquisition, History of Foreign Language Teaching especially that of English Teaching in Japan, Editing of Teaching Materials, English Teaching Methodology, English Teaching Technology, Foreign Language Learners' Psychology, Foreign Language Teachers' Training, and Evaluation.

As is shown in Table 3, Shizuoka University has opened two courses for Applied Linguistics under the category of English Linguistics. This is just to compensate for the all-too-small number of credits allotted to English Teaching Methodology in Table 2. Only by knowing a lot about the facts of English teaching will the students be interested in the teaching of English.

Practice Teaching

Another problem with teacher training lies in practice teaching. The Teachers' License Act allots two credits to this, which means that students are required to undergo practice as teachers for only two weeks. This is obviously too short a period of time to train good teachers.

The Educational Department of Shizuoka University increased the number of credits from two to four and gives the students five weeks' practice teaching, which is the average length for practice teaching among governmental teacher training colleges and universities. Here opinions among university professors are divided; some say that students should have many more days for practice teaching, while others are of the opinion that practice teaching should not be longer than this at the sacrifice of the days for their other studies at the university. Five weeks in four years is a compromise between the two schools of

thought.

As for the way these five weeks should be used, there is some room for consideration. Right now practice is given at Shizuoka University when the students are seniors, that is, in the fourth year. It could be given one year earlier so that the students may spend their last year at the university benefitting from the experience they gained in practice teaching. Still another way is to use two weeks for observation when the students are in the third year, and three weeks for practice in the last year.

Practice teaching presents still another problem, that is, where students should take it. As the population increases, the number of schools and school children naturally increases. As the school children increase, the teachers should increase, which impells the teacher training colleges or universities to increase their legally fixed number of students. Each teacher training college or university has at least one primary and one junior high school attached to it. Until very recently these attached schools were sufficient for practice teaching, but not now. It might be possible to divide the students into two groups and let the first group go to the attached school in the spring term and the second group in the fall term, but this plan is not liked by the attached schools. The Ministry of Education does not seem to be thinking of increasing the number of classes at attached primary and junior high schools, presumably because these schools are functioning as preparatory schools for schools at higher levels rather than as experimental and teacher training schools. Such being the case, individual colleges or universities are obliged to negotiate with prefectural boards of education so that some of their students may take practice teaching at local schools under the supervision of the respective boards.

Most of non-governmental teacher training colleges and universities do not have schools attached to them, and their students usually

go back to their alma mater for practice teaching.

Some people speak of the 'Intern System' in which all teachers in the first year after their graduation are treated as interns or student teachers, but right now it does not seem likely to be realized.

In-service Training

We have so far discussed pre-service teacher training. Now, let us turn to in-service training. It is interesting here to look into the matter from American side again by quoting from Dr. Horner's MA thesis:

The attention of education officers throughout the nation was coordinated by a priority plan issued quarterly by Eighth Army, as was customary with other sections. Priority schedule generally contained the same items, but the order varied. Main points included: in-service training for teachers; teacher screening; re-organization of the school system, including the extension of compulsory education through the ninth grade, and the better use of high school facilities; democratic Parent-Teacher Associations; student activities; youth organizations; Women's affairs; adult education; and finally, school boards. (p. 180)

What is of particular interest here is the fact that all of the nine items cited above have been put into practice and some are now so familiar to us that we have forgotten when, how, and by whom they were introduced into Japan. Another point of equal interest is that at the top of the nine items was placed in-service training for teachers, which was exactly what Japan had done in Southeast Asia during her occupation.

Dr. Horner goes on to say:

In November, 1946, the Shizuoka team reported that there had been an increased activity in the organization of teachers' or principles' groups for cooperative study of new teaching methods. The materials for this in-service training were prepared largely at the Ministry level with much guidance from SCAP experts, and had been made available to all schools in simplified language. These "Courses of Study" were prepared to include the entire curriculums. Teachers' responsibility was

the primary aim. (p. 188)

At about this time I happened to have a look at one of these "Courses of Study" in the original. The cover of the pamphlet read something like this:

A Suggested Course of Study
in English
(Tentative)
For Secondary Schools
Ministry of Education
April, 1947

I read it through and found that it emphasized the importance of spoken language as against written language, and that as a whole it repeatedly stressed the necessity of mimicry and memorization. To me, however, there was nothing particularly new in it, since I had already experienced Harold E. Palmer's Oral Method, and the basic idea shown in the new course of study was not entirely different from that of Palmer. Later when I went to Cornell University, I learned that the tentative course of study of English was written by an American structural linguist who had perhaps earned Japanese in the ASTP (Army Specialized Training Program).

When the new junior and senior high schools were opened in 1947 and '48, in-service training for these teachers started with professors of also newly organized teachers' colleges as the leaders. This program lasted for several years, making use of summer vacations.

In 1950 the first batch of GARIOA students was sent to the United States, and many teachers of English mostly from the college level studied the Oral Approach under the guidance of Charles C. Fries at the University of Michigan. Among them was Prof. Tamotsu Yambe, who upon his return to Japan wrote a book titled *Pattern Practice and Contrast* (Kairyudo, 1956), in which he elaborately described 'Oral Approach' slightly modified by himself so that it might better fit into Japanese English classes. This blew fresh air into English classrooms which had been a little

stified with traditional grammar-translation method on one hand and with Palmer's Oral Method, somehow too heavy for the teachers in those days, on the other hand. After 1952 the queer name GARIOA was replaced by the name of the senator 'Fulbright', and the Fulbrighters were sent to the United States year after year. Indeed, this has been the greatest and most significant in-service training for English teachers particularly at college level. Among them were such eminent scholars as Dr. Akira Ota, Dr. Minoru Yasui, who have greatly influenced the teaching of English or scientific study of the language in Japan.

Towards the end of 1955 there was raised a claim by businessmen that English teaching in Japan should be more practical. To answer this claim early in 1956 ELEC (which originally stood for 'The English Language Exploratory Committee' but after 1963 for 'The English Language Education Council, Inc.') was established. Since then ELEC has conducted summer seminars at various places and the trainees now number more than 8,000. These seminars have been characterized by the fact that they always employ numbers of native speakers of English and that they make full use of language laboratories. In short, ELEC seminars have been aimed at the improvement of English teachers' English and simultaneously at the improvement of their teaching abilities.

IRET (The Institute for Research in English Teaching) was founded in 1923 by Harold E. Palmer and it has been active ever since, holding annual meetings. JACET (The Japanese Association of College English Teachers) was originally a branch of IRET, but now it has become one of the most important associations for in-service training for college and university English teachers. It has published annual bulletins since 1970.

The International Federation of the Prefectural English Teachers' Organization (ZEN'EIREN) maintains close connections among the prefectural English Teachers' organizations.

and it has held annual conventions ever since its foundation in 1950.

The LLA (Language Laboratory Association) was established in 1961, and this might be considered the most characteristic Japanese institute for in-service training for English teachers. This group is planning to hold an international meeting in a couple of years. In and after 1969 a series of English Language Education Societies were established, Nippon ELES in 1969, Chugoku ELES in 1970, Chubu ELES in 1971, Kyushu ELES in 1972, Shikoku ELES in 1975, Kanto-Koshinetsu ELES in 1976, and the Japan Federation of English Language Education Societies was organized in 1975. Anybody irrespective of social status can read his or her paper at the annual convention of this Federation, and it will not be long before their proceedings are published.

Apart from the foregoing organizations, teachers or would-be teachers can make use of the following scholarships for their self-training:

1. Scholarships offered by the Japanese government

- (1) International Student Exchange Program Scholarships: These are open to all college or university students irrespective of their field of study.
- (2) Teacher Training College or University Students' Overseas Scholarships: These are specially meant for those who are in teacher training colleges or universities.

(3) Asian Country Study Scholarships: These are meant for graduate students who are to study Asian countries.

2. Scholarships from Other Sources

- (1) Fulbright Scholarship: This is an exchange program between the US and Japanese governments.
 - (2) East-West Center Scholarships, Hawaii University: There are two kinds of scholarships, one meant for English language consultants, and the other for graduate students.
 - (3) British Council Scholarships
 - (4) Sydney University Scholarships: These are meant for senior high school teachers.
3. Other Scholarships
- (1) American Graduate School Scholarships awarded by the Japan Society for the Promotion of Science
 - (2) Alexander von Humbolt Scholarships: These are meant for those who have worked at least two years after graduation from university.
 - (3) Rotary Foundation Scholarships

In conclusion, I would like to add just a few words. One thing which may sound rather funny to the people of other countries is the fact that most of the Japanese teachers of English irrespective of their status are not quite certain for what purposes they are teaching English, and this is just the point where students get most enthusiastic when they discuss English teaching.

▶英語発音の集中的ドリル

Essential English Pronunciation Drills

ELEC 出版部刊 ¥580, カセットテープ ¥4,000

▶現代英語発音のマスターに

English Pronunciation and Intonation Drills

Charles T. Scott 著, ELEC 出版部刊 ¥880, カセットテープ ¥8,000

A SURVEY OF IN-COMPANY ENGLISH TEACHING PROGRAM

Sadao Hashimoto

Professor, Hitachi Keihin Technical College

Larry Lau

Lecturer, Aoyama Gakuin University

The phenomenal economic growth of Japan in the past two decades has thrust Japan center-stage as an economic power. Attendant to this change in status has come increased international responsibilities. Responsibilities which affect the entire socio-economic fabric of the Japanese, indeed, its very survival. An important aspect of this internationalization has been the need for communication with peoples of diverse cultures and languages greatly different from that of the Japanese.

The recognition of this need has been seen in the tremendous interest generated recently in the learning of foreign languages, particularly English, generally considered an international language. This paper focuses on a particular area - English Training Programs in Japanese Companies. This survey represents a first attempt to present the general framework in which English is taught at companies. The data used was gathered from a questionnaire of twenty-eight items relating to company language teaching programs. A total of 916 questionnaires was sent to companies listed in the Tokyo Stock Exchange's First Section. Of these 146 replied.

Necessity of Language Training

Out of the total 146 companies, 143 or 97.9% responded affirmatively - that a language training program was necessary for company employees. Of these, the following reasons were given for its necessity: internationaliza-

tion needed to carry on their business activities, 120/82.2%; need to improve English ability, 2/1.4%; self-development, 2/1.4%; for research and development, 1/0.7%; morals improvement, 1/0.7% and common sense 2/1.4%. Those responding negatively (3) stated that in their company activities a foreign language is not needed.

All 143 affirmative respondents listed English as being the most needed. Other major languages listed in order of priority were: French, 64/47.8%; German, 61/45.1%; Spanish, 60/44.8%, and Chinese, 44/32.8%. Also mentioned as necessary were Portuguese, Arabic, Russian, Persian, Indonesian, Thai and Malay.

English Education

The importance of English education programs can be determined from the average of ¥9,350,000 budgeted for this purpose. The amount allotted per company ranged from a low of ¥30,000 to a high of ¥200,000,000. It should be noted that these figures represent only those companies who responded to the question regarding finances, a total of 97 companies. This figure represents 85.9% of the 122 who replied that they had English training programs.

Company-supported programs fall into four major categories: 1) in-company training, 2) out-company training, 3) self-development and 4) study abroad. The majority (65%) fall

under categories 1 and 2. Both of these concentrated their efforts on teaching spoken English. This correlates closely with the large majority (73% or 116 companies) who gave top priority to spoken English when asked to rank the four skills of hearing, speaking, reading and writing. (See TABLE I)

TABLE I

Priority Order of English Four Skills

Skills*	No. of Companies
1. HSRW	36
2. SHRW	19
3. HSWR	15
4. SHWR	15
5. RWHS	7
6. RHSW	5
7. Other combination	19

*H=Hearing, S=Speaking, R=Reading,
W=Writing

In-Company Training

Of the 122 companies which have English training programs, 80.3% or 98 conduct spoken English classes within their companies. The majority enlist the aid of language institutes outside of the companies to handle the administration and technical aspects of the program itself. These include such factors as hiring teachers, texts and materials, and methods used.

As for teachers, the companies hire an average of 4.1 native speakers to an average of 1.2 Japanese. A breakdown according to type of company and number of native speakers hired is as follows:*

TABLE II

Average Number of Native Speakers Hired

Electric Machinery	14.4
Transport Equipment	7
Banking and Insurance	6.3
Commerce	4.6
Machinery	4.5
Iron & Steel, Metals	4.3
Construction & Foodstuffs	3.5
Chemicals & Oil	3
Others	2(below)

Native speakers are hired as full-timers,

or part-timers directly and part-timers indirectly through contracts with outside language institutes. The average number is 2 for full-timers, 2.5 for part-timers and 4.6 for indirect contracts. This reflects the rather heavy reliance on outside institutes. The average monthly remuneration paid is ¥66,700 or an hourly average of ¥7,700. The rather high hourly rate may be due to such factors as the time classes were conducted and the dependence on a middleman - outside language institutes. An explanation of the former can be seen in the fact that a total of 71 conducted classes after working hours, whereas 20 conducted classes before and 27 during working hours. One conducted classes during holidays. The majority of classes, then, are run in the evening, thus requiring higher compensation.

As for the courses themselves, companies ran an average of 6.7 courses per year with each running for a total of 76.7 hours. An average of 82.7 students attending classes 4.0 hours per week, completed each course. The nationalities of teachers teaching were: native speakers only 78, Japanese only 9 and both native speakers & Japanese 16.

TABLE III

Data on In-Company English Programs

	Total Average
1. No. of English courses a year per company	6.7
2. No. of trainees expected to complete courses	82.7
3. Time courses offered	
a. Before working hours	20
b. During working hours	27
c. After working hours	71
d. Holidays	1
4. No. of hours per course	76.7
5. No. of hours per week	4.0
6. Nationalities of trainers	
a. Native speakers	78
b. Japanese	9
c. Native speakers and Japanese	16

*Several of the large trading companies did not respond to this questionnaire.

The texts and other materials used, except for ten companies that produced their own, were commercially available at bookstores. The breakdown of the type of materials and number of companies using them include: 1) textbooks 92, 2) audio materials 56, 3) video tapes 14 and 4) others 6.

Forty-five or 27% of the total companies (122) included English proficiency tests as part of their English training programs. Of these 8 or 17.7% used their own in-company testing systems. The rest (82.2%) entrusted the testing to outside language institutes. Such standard tests as STEP, ELEC, TOEFL* and the Michigan Test are incorporated into these test programs. The reasons given for requiring proficiency tests were two-fold: first, to serve as an incentive for students to improve themselves and, secondly, to select employees for study-abroad.

Financing for in-company programs varied with 41 supplying total and 60 partial aid. The latter averaged ¥12,500 per month per employee. Expenses paid for included the lease of teaching materials, test fees, and textbooks among others.

Out-Company Training

A total of 71 companies sent an average of 21.4 employees to outside language institutes. Thirty-eight sent them during working hours, 32 after working hours, and only one before working hours.

As for financial aid, fifty-three provided total and nineteen partial aid. An average of ¥60,200 per month was provided under the latter. Thirteen others provided aid but had the amount given contingent upon such as whether the employee is able to finish the factors course, and whether the training taken is for official or non-official business.

Study-Abroad

A total of 52 (42.6%) companies send an average of 10.6 employees abroad for the

specific purpose of improving their language proficiency. The largest number sent by one company is 47 followed by 30 sent by four different companies. Study-abroad falls into 2 separate categories. One is to send employees to study at foreign universities, and the other is to have their employees trained at related companies overseas. The length of stay varied from 2 to 36 months.

Candidates for study-abroad are selected on the basis of: 1) recommendation or appointment; 2) open invitation to all employees to apply; 3) a combination of both. As part of the selection process, twenty-seven companies used their own in-company examinations, whereas twenty-one entrusted this responsibility to separate job institutes.

Selection, as might be expected, has both its obligations and rewards. Nineteen companies, for example, responded affirmatively to the question of the obligation, while 25 negatively. The main condition placed on employees is the obligations to return to the company upon completion of study for a specified period. The length of this required post-study service varied. One company required ten years of additional service.

Rewards for successful completion of study-abroad ranged from no special treatment to further consideration for additional training as candidates for a company's international activities. Included within this range was the possibility of an employee being directly transferred upon his return to a position which enabled him to use his English language ability.

General

As part of the survey, companies were asked to list the problems they faced in their English education programs. The responses varied since the question, being open-ended,

*STEP: Society for Testing English Proficiency
ELEC: English Language Education Council
TOEFL: Test of English as a Foreign Language

permitted it. There was no overwhelming listing of any particular problem. The following is a list of problems mentioned and their frequency (number of companies):

TABLE IV
Problems Companies Face

Problem	No. of Companies
General	
Need to increase potential number of employees proficient in English	5
Need for programs relevant to the needs of company	6
Need to enhance self-development	5
Trainees	
Irregular attendance	9
Reassessment of employees completing training	3
Heterogeneity (in abilities)	1
Selection of trainees	1
Motivation	4
Others	
Lack of sufficient funds	1
English proficiency testing program	4
Low efficiency of English education	3
Insufficient time	2
Decline in teaching abilities (native speakers)	2
Shortage of qualified teachers (native speakers)	1

Summary

The results of this survey show that there is a genuine need for the learning of a foreign language, particularly English, among Japanese companies. However, any conclusion drawn from the data must be weighed against the fact that only a total of 146 or 15.9% of those contacted (916) responded.

Of these, the large majority (97.9%) listed English as the language most needed. A large percentage (73%) gave top priority to the teaching of spoken English. In this regard, the companies hire a ratio of 4.1 native speakers to 1.2 Japanese as teachers. Also worth noting is the heavy dependence on outside language institutes for language programs, teachers, testing and for the evaluation of employees who intend to study abroad.

The types of language programs offered were in-company, out-company, self-development and study-abroad. The data collected showed that such programs were either totally or partially funded by the companies with certain restrictions placed on the recipients; for example, post-study service for those returning from study-abroad.

Finally, although the data is limited, a major problem facing companies in their English teaching program is in the area of psychology—motivation. This is presumed from the companies listing motivation as a problem (4), irregular attendance (9), and need for programs relevant to the needs of the company (6).

Conclusion

As stated at the beginning, this report has attempted to sketch for the first time the framework in which English is taught at companies in Japan. The picture presented, as is usual in surveys of this type, perhaps, asks more questions than it answers. Foremost among questions that might be raised is one on the effectiveness of these programs. Directly related to this question would be questions on materials used, background and effectiveness of teachers, and why, for example, is priority given to spoken English? Can one really become a proficient speaker of English if he is unable to read, particularly, material in his specialized area? These and other questions are of interest to the writers of this report but answering them was not the purpose of, nor within the scope of this survey. However, we do hope to bring a more in-depth survey on company language education at some future date.

Finally, the authors wish to thank all who helped make this report possible—particularly those companies who took the time to respond to our questionnaire.

TEACHING ENGLISH ON RADIO AND TELEVISION

Takashiro Akiyama

*NHK Radio and Television
Culture Research Institute*

English teaching on the radio has a very long history in Japan. In March, 1925, Tokyo Hosō Kyoku, a forerunner of NHK, made Japan's first radio broadcast in the Tokyo area. In July and August of that year a special summer program entitled "English Course" was presented. Yuzaburo Okakura and Rintaro Fukuhara—the most prominent scholars of English Language Education at that time—appeared alternately as lecturers on the program.

By the 1920's, English was being taught at most junior high schools, and students had four or five hours of class a week; more time than was devoted to the study of any other subject. Nevertheless, there were very few teachers in Japan who knew anything about correct English pronunciation and intonation, and the teaching of English on the radio was welcomed by junior and senior high school students. Starting in 1926, an elementary and an intermediate course were broadcast on alternate days of the week.

A broadcast journal of that time describes the listening audience for these programs as follows:

Most of the listeners are junior and senior high school students, but there are other listeners who are studying by themselves. The popularity of these programs can be inferred by the large number of texts for the programs being sold, and in some families, parents and children listen to the elementary program together.

From the very beginning, radio broadcasters

recognized the fact that English studying over the radio was a one-way communication medium, and as such was incomplete. For this reason pamphlets were sold as accompanied materials starting in 1925, when the programs were first broadcast.

In 1927, Edward Gantlett, an Englishman, was appointed as a broadcast lecturer. This was the first English program in Japan that had a native speaker of English as a lecturer. In addition, Harold E. Palmer, (a language education scholar) and an adviser to the Japanese Ministry of Education on English language education, took charge of an English language news broadcast entitled "Current Topics". Palmer stayed in Japan for fifteen years and brought about many changes in the traditional approach to teaching English which had been centered on translation. Palmer stressed the importance of the spoken language. However, Japanese teachers of English who were accustomed to the traditional approach were not always willing to accept Palmer's method immediately.

As for the teaching of English on the radio, however, the English Language Education Journal has this to say:

English teaching on the radio gradually caused teachers to become aware of the importance of pronunciation and hence contributed at least indirectly to the reformation of English language education in Japan in the 1920's and 1930's.

According to audience research carried out by NHK in November, 1937, 5% of all radio

owners listened to "English Course" which started at 6 : 25 in the evening. In that year, 3,400,000 households, or one quarter of the households in Japan, owned radios. Thus, this English program had approximately 150,000 listeners.

Later, as World War II approached a climax there was a decrease in the number of listeners, and the program was finally discontinued. However, for sixteen years, radio had played a very important role in Japan's elementary and intermediate English language education.

Japan's defeat in World War II and the subsequent confusion brought about a big change in attitudes towards English language education. The Allied Forces were stationed here in Japan and the ability to speak and understand English became a necessity in everyday life. In September, 1945, NHK started to broadcast a program called "Practical English Conversation", but as this program was only intended to meet the people's needs immediately after the war, it was terminated five months later.

Later, two programs, "Fundamental English", and "English Conversation" were started. "Fundamental English" is for students in the first year of junior high school, and "English Conversation" is designed for people who use English in real life situations. These two programs are still being broadcast today.

Almost all junior high school students have three or four periods of English a week, and as "Fundamental English" is mainly for these students the system employed on this program is similar to the system employed at school. The lecturer is selected from among people who have taught English at school and emphasis is placed on his ability to speak English well.

The idea behind "English Conversation" is that English is a tool to be used in society. The subject matter for the program is selected according to its relevance to real life situations.

According to audience research carried out by NHK in 1946, 36% of the male radio audience, and 29% of the female radio audience were listening to English language education programs. Among the various classes of listeners to these programs, students ranked first with 47%, followed by laborers and farmers with 30%. These figures are extremely high compared to present-day listening audiences; in fact, NHK received more letters from listeners to English language education programs than it did from listeners to dramas and quiz shows.

"Sequel to Fundamental English", a program for the general listening audience, was started in 1965. This program is designed for listeners who have completed "Fundamental English". This brought to three the number of English programs to be broadcast, and all three are still broadcast today.

When television made its debut in Japan in 1943, NHK had only one channel. On this one channel, NHK telecast educational programs, entertainment, and news. In 1959, however, NHK was given permission to operate a second channel to be used exclusively for educational programs. Among other educational programs on this second channel, programs designed to teach English to a general audience started to be telecast. At first, programs such as "Teach Me English", "English for Teens", and "Teach for Everyone" were telecast. But by adopting the opinions of the viewers a format for two programs was evolved, and in 1963 "Elementary English Conversation", and "Intermediate English Conversation" started to be telecast.

In addition to NHK, there are a large number of commercial radio and television stations in Japan, and some of these (though not many) present English programs for general audiences and students.

Producing programs to teach English to a general audience presents one serious problem.

In producing programs to teach English to

a general audience there arises one problem; the programs must meet the needs of an extremely varied audience. In programs for school education, as I shall explain later, this problem does not exist.

Since the audience is at home and there is no teacher present to give explanations on grammar and pronunciation, programs and textbooks for the programs must be produced to play the part of the teacher. Although the audience can be notified about the contents of the programs through the distribution of textbooks containing an outline of the programs, it is impossible to describe the contents of the programs in detail because of the difference in character between radio, television, and printed materials. Because of this, it is difficult to make full use of the latest audio-visual and broadcasting techniques in education. Pamphlets that deal with lexicon, grammar, the points of sentential construction, exercises, translations, etc., are indispensable to the students, and the problem of relating these pamphlets to the programs to be broadcast is extremely important work. Even if a perfect pamphlet is published, it is impossible to know whether the audience has read the pamphlet and looked up the words they don't know before the program is broadcast. In this sense, trying to teach a language through the media of radio and television is like feeling your way on a moonless night. In addition, it is difficult for broadcasters to know the age bracket of the audience, its knowledge of English, level of skill, and purpose for studying. Thus, broadcasters are forced to make programs for a vague audience "by feel" to satisfy the wide range of audience needs and attract as large an audience as possible. On the one hand, the media of radio and television offer a unique means of language education with a great many possibilities, and on the other hand there is the danger of producing programs that make too many compromises to satisfy the varied needs of the audience.

The key to producing programs to teach English to a general audience is audience research. NHK has often carried out such research. In 1975, NHK sent out questionnaires to people who were studying "Elementary Television English Conversation". This survey revealed the purpose of those studying in the following order: First, as a hobby or to become cultured; second, preparation for traveling abroad; third, to supplement study at a school; and fourth, for work.

Japan is surrounded by the sea, and as a result Japanese people have few chances to go abroad to work, and few foreigners come to Japan to work. This is why there are comparatively few people who study English for their work. The fact that there are many people who study English not as a means of communication, but just as a hobby or to become well cultured, is also an important consideration in producing radio and television programs to teach English.

Adults who study English by radio or television are more highly motivated than students learning English at school. In order to study English, these adults who study voluntarily and are not compelled to study by others, buy pamphlets and adjust their lives so that they can listen to and see these programs. Most English programs are broadcast either early in the morning, or in the evening when they conflict with the news or programs for entertainment. These adults display strong will and desire in their attitudes, and many of them study for extended periods of a year or more. This segment of the audience is not satisfied by programs that imitate the education system of school that uses a blackboard and chalk. Nor are they satisfied by programs that use native speakers as teachers. They make a great variety of demands on the producers of these programs by asking that the programs include such things as translation, grammar, spelling, listening practice, and dictation, as well as an introduction to the

life styles and cultures of people living in countries where English is the native language, lectures on the differences in manners and customs between Japanese and Western people, and introductions to pen-friends. These viewers also insist on utility and immediate results. There is also a considerably large segment of the audience that is studying in haste—though more than ten years has passed since they studied English at junior high school—because they are leaving for America to work in six months. There are also many old people who watch English conversation programs on television every day to keep themselves mentally active. These people have almost completely forgotten the English they learned in their youth, and because of their age they have little else to do but study. There are also children who study English by television in the evening after they return home from school. These children study in order to supplement their weekly English lessons at school. Children in Japan's public schools are first taught English in junior high school (at twelve years of age), and there are some children who wish to learn some English before they get into junior high school. These elementary school children form a part of the audience for these programs.

In addition to the English language education programs being broadcast as a general service, NHK also broadcasts two types of English education programs. One of these is programs for broadcast at junior and senior high schools, and is called "school broadcast". These programs are for children to watch in a group in the classroom. The other type is for students of "Correspondence Education". These programs are watched or listened to at home by students of senior high school level.

An English radio program, "School Broadcast" was started in 1949 as a fifteen-minute program for junior high school students from thirteen to fourteen years of age. This program emphasized intonation and stress, and

its first aim was to teach students correct pronunciation. Language is closely related to actual life, and it is impossible to separate language from a given context. It is, however, extremely hard to create real life situations in the classroom. Here, radio is extremely useful, because drama, music, and sound effects can be added so that the situation is brought to life for the junior high school student. Vocabulary that is often used in everyday life was selected.

Programs for "School Broadcast" are always produced on the premise that they should be watched as aids when a licensed teacher teaches in the classroom. The teacher takes charge of teaching grammar and translation, which are the areas that he is best at, and the TV teacher takes charge of pronunciation and intonation, which are his specialty. This means that students are taught by a team of two teachers, and this is where "School Broadcast" is quite different from programs for a general audience.

"School Broadcast" was produced with accompanying pamphlets for teachers and students. Teachers wrote down English sentences on the blackboard before the program began, and students read and tried to understand them. Afterwards, the students repeated the pronunciation of a native speaker. This was the aim of the early "School Broadcast" programs.

Telecasting began in Japan in February of 1943 in Tokyo, and then expanded to Osaka and Nagoya. Television programs teaching English to junior high school students were started in July of that year. Japan's junior high school students have summer vacation from the end of July to the end of August. A program called "A present for the summer vacation—The English Room", was telecast seven times (every Tuesday, 1:00—1:15 p.m.) so that junior high school students could review English at home during the vacation. This was Japan's first televised English

language education program. Since this program was extremely well received, an experimental program to teach English in class at school was televised in the autumn of that year. Ever since, NHK has regularly telecast special programs during the spring, summer and winter vacations for students to review at home the English they have learned at school. Since 1958, programs aimed at use in class have been telecast regularly once a week. When these programs were at the peak of their popularity, each of the four radio and four television programs for secondary education (junior and senior high school students) was broadcast once a week.

Early television English programs were dramatized, but as many letters were received from teachers complaining that the programs were too difficult for junior high school students to follow, the format was changed and emphasis was placed on clear, easy to understand English spoken by native speakers in simple dialogues, or having a teacher speak directly to the students in the classroom. Opinion is divided as to whether explanations should be made in English or Japanese, but in programs for schools, it has been decided to use Japanese as little as possible and concentrate on English as spoken by native speakers. This is because there is a teacher in the classroom who understands both English and Japanese. Television differs from radio in that it is possible to make the student understand through vision, and great effort has been made in this direction. Pronunciation exercises have been greatly enhanced by taking close-ups of the lecturer's mouth and helping the students understand the relationship between movement of the lips and tongue, and pronunciation.

When programs teaching English on television made their debut, experience already gained in language teaching on the radio was put to use, and in addition, various devices to utilize the picture effectively in language teaching were adopted experimentally. The

following is a list of experiments carried out: The relation between televised letters and sound; the relation between the number of times a skit is repeated and the educational effectiveness of the program; the advantages and disadvantages of showing the speaker on the screen, or showing letters and other scenes while broadcasting his voice.

The results of these experiments indicated that television programs designed to teach English at school would be most effective if the following five elements were combined.

1. Skit.....A short conversation. A short play.
2. Parrot.....The students mim-mem the lecturer's words and pay special attention to rhythm and stress.
3. Pronunciation Exercise.....The mim-meming of sounds that are difficult for Japanese people to pronounce.
4. Questions and Answers.....The teacher on TV asks the students in the classroom questions, and the students answer them. The classroom teacher judges whether the students' answers are correct or not.
5. True or False.....The teacher on TV reads short statements, and the students in the classroom tell whether they are true or false.

Broadcasters have indicated the following as areas where possibilities exist for television to play a role in English language education.

1. Cooperation of picture and sound. Students receive strong impressions when objects or letters are televised together with sounds.
2. One sentence sometimes has several meanings. By presenting a sentence and the different scenes to which it can be applied, the different meanings of the sentence can be made clear.
3. In situations where pronunciation is to be concentrated on, it is important to have students repeat after a native

speaker. In television, a model of the oral cavity and equipment for sound analysis can be used.

4. By instantaneous changing of the words on the screen it is possible to help the student understand how changing the positions of words in a sentence alter the meaning.
5. The passage of time during the broadcast can be used to help students understand the progressive and perfect forms which are lacking in Japanese. This cannot be explained in grammar books.
6. There are many methods for teaching English to people who do not speak it as their native language. These methods range from translation to the oral approach. Television can adopt each of these methods as occasion demands, and this is very useful for the retraining of teachers. Moreover, it is important to cultivate a method for teaching English that is peculiar to television.

It can be seen that many new possibilities exist for teaching English on television. On the otherhand, there are some drawbacks that should not be overlooked. The greatest drawback is that television is a one-way means of communication. It must also be recognized that television lacks a personal touch. We have made various attempts to overcome these shortcomings in "School Broadcast": First, through the accompanying pamphlets, we instructed the teachers to give all the students in the classroom nicknames such as Abe, Ben, Bill etc. Then, during the program, the TV teacher would call out several of the names. The students called would stand up and answer questions put to them by the TV teacher. Next, in a unique attempt, we had teachers in the studio talk with students in the classroom over the telephone. Also, we often had TV teachers visit students in the classroom, and had scenes from these visits relayed on TV.

At the time "School Broadcast" made its first appearance on radio and TV, the teaching of English by radio and television was believed to have great possibilities, and it was expected to reform English language education at school. But, because the dates and times of the broadcasts are fixed and cannot be changed, it proved difficult to match the programs to the curriculums of the secondary schools, and to get students to watch or listen to them. Therefore, many schools were not able to make use of the programs. Some schools were able to get around this problem by recording the programs and using the tapes in class. Other schools established a special, fixed time for listening to the programs each week, whether or not the time coincided with an English class. In the 1960's, VTR gradually became available to junior and senior high schools, and it was natural to record and use recorded programs. Thus, the size of the audience available to watch and listen to English programs gradually increased.

As has already been mentioned, one of the characteristic drawbacks of radio and television as a teaching medium is that it is one-way communication. Aware of this drawback, Yoshio Ogawa, a prominent scholar in English language education and a lecturer on a "School Broadcast" radio program teaching English for eight years, reminds us that Audio Visual Aids are only aids, and the teacher must play the leading role in class. Mr. Ogawa gives teachers the following advice:

1. Teachers must always correct their students' pronunciation.
2. Radio and television programs are useful in helping the student develop his ability to understand spoken English, but not his ability to use the language. Thus, the teacher must train the student to use the language.
3. The mim-mem exercise is also important in helping the student develop his ability to understand spoken English.

4. With television there is the danger of the student becoming fascinated by the picture and failing to learn.

Television has many possibilities for application in the field of education, but it also has the above mentioned weaknesses. To get around these weaknesses, the ability of the classroom teacher to teach well is all important. Not just the program alone, but also educational materials, texts, and recordings of the broadcast should play an important role. It is necessary for the teacher to record the program and familiarize himself with the contents before using it in class if he wants to be able to teach subjectively, and for this reason the number of teachers doing this has been increasing.

Since recorded sound and video tapes have come increasingly into use, and all schools own tape and video recorders, companies, not broadcasting stations, have begun to sell teaching material recorded on cassette tape. In this way, lessons are not restricted to a fixed time (the time of broadcast), and the contents of the recorded material can be made to match authorized textbooks. As a result, these recorded materials have rapidly come into wide use. In 1971, 97% of Japan's junior high schools had material for teaching English on cassette tape. The spread of these materials changed the character of "School Broadcast" radio and television programs. In 1972, "School Broadcast" programs teaching English were changed from programs placing emphasis on pronunciation, articulation, and drilling of the students by having the TV teacher speak directly to the students in the classroom to programs aimed at "giving students pleasure in learning English" by increasing the number of skits and introducing English songs. Present-day televised English programs for school are of this type.

Another type of English language education program is for high school students taking a correspondence course. In Japan there is a

correspondence course for high school students who wish to study at high-school level while they work. Students taking this course study textbooks sent by mail at home, and attend classes at school several times a month. (Upon completion of this course, these students are qualified as high school graduates.) It is clear that radio and television education programs are of great importance to these students. NHK has radio and television programs for these students. High school students taking this correspondence course can watch and listen to these programs regularly, and the programs can serve as a substitute for part of their schooling. This way, they can reduce the number of times they are required to go to school. There are six radio and two television programs for students taking the correspondence course.

The difference between English programs for students of the correspondence course, and programs for "School Broadcast", is that students of the correspondence course rarely have the chance to study face to face with a teacher, and do not have a teacher present to explain things they can't understand while listening to or watching the programs. Thus, minute details must be taken into consideration when composing programs for correspondence education. NHK produced several trial programs for students of the correspondence course, checked to see how well the students were able to understand, and then improved the programs.

NHK, the only public broadcasting organization in Japan, produces and broadcasts three types of programs to teach English: programs for a general audience, programs for broadcast at school, and programs for high school students taking the correspondence course.

In addition to these programs, let me touch on "Sesame Street" which is produced by CTW in the United States, and several English programs broadcast on commercial television stations.

"Sesame Street" is broadcast by NHK. Originally, this program was intended to teach letters, numbers, and social behavior to pre-school children, but in Japan it is utilized as a program to teach English to junior high school students. Compared with other educational programs, "Sesame Street" enjoys a very high audience rating, and especially during spring and summer vacations, about a million children practice their ability to understand spoken English by watching this program.

To date, commercial broadcasting stations have also broadcast several English language education programs. Differing from NHK there are few programs which are broadcast over a long period of time, but some have gained popularity because they are made to be entertaining. The program that has been broadcast for the longest period is "English for a Million People"—a late night program for senior high school students preparing for the university entrance examination.

In Nara prefecture, in the middle of Japan, the prefectural education authorities are telecasting English programs for use at school on a commercial UHF channel. This program is similar to programs produced on NHK, but it has one distinguishing feature. It is produced to match exactly the contents of authorized textbooks which are used at every junior high school in Nara. By tying up television with textbooks, we can expect the programs to have greater effect.

A new and highly experimental television program featuring two-way communication via "cable television" is now being telecast to the inhabitants of Tama New Town in the suburbs of Tokyo. A television studio in the center of the town and each of the television sets in the town are linked together by cable. At the start of the telecast, a teacher in the studio calls each house by television. Each child who wishes to watch this program pushes a button on a telephone attached to the television set, and light goes on on an electric board

in the studio. The lecturer in the studio knows which children will "attend" that day's television class. During the "class" the teacher calls the children at home by television, and the children answer their teacher's question by the telephones attached to their sets. When a child answers a question, his answer is simultaneously broadcast, and the other children can hear it. Another technique is to have the children answer a question by having them push a button which they think corresponds to the number of the correct answer. In this way, the teacher can know instantly what percentage of the answers are right, and can indicate the results on the TV screen if he feels it's necessary.

English language education by cable TV in Tama New Town is a unique experiment, and we are all anxiously awaiting the results.

English language education on radio and TV is being carried out in three ways. The first is by live broadcast and telecast, the second by the use of recorded tape and VTR, and the third by cable TV. The choice of which to use should depend on the content of the program and the type of audience. The problem for the future is how to compose programs that will take full advantage of the various tools available to us.

(This is a revised version of an article taken from *Annual Report*, No. 20, NHK Radio and Television Culture Research Institute, 1975.)

(Continued from p. 98)

English and encourages them justifying themselves for writing papers on English in Japanese.

ELEC has much yet to do in the future, holding to its mission steadfastly and seeing its vision unceasingly. Competence for writing English as a means of Japan's international presence should be one of the goals which a rejuvenated ELEC is challenged to pursue most urgently.

THE EDUCATIONAL SYSTEM AND ENGLISH IN JAPAN

—A Background—

Linju Ogasawara

*Foreign Language Education Adviser
Department of Education, Japan*

1. A History of Modern Education in Japan

English was probably first known to Japan in 1600 when an Englishman came to Japan for the first time in history. His name was William Adams (1564~1620). The Dutch ship he was pilot on was shipwrecked and drifted to Japan. He soon was brought to Shogun Ieyasu Tokugawa, founder of the Tokugawa Shogunate Government, who liked him and appointed him his diplomatic and technological adviser. He was naturalized and stayed in this country until his death. A number of Portuguese and Spanish Christian missionaries had already come to Japan and had been trying to spread their teaching to convert people to Christianity.

The third Shogun was not very happy about the Christian missionaries' activities. In 1633, he ordered Japan be closed to foreign visitors and thus, other than a few notable exceptions, the whole nation was shut off from foreign influence until 1853, when Japan was threatened by a visit of American naval ships lead by Captain Perry.

The Dutch had been about the only country which was allowed to come to Japan for trading; they brought not only goods but also books and technology. To learn Dutch, many Japanese went to Nagasaki, a seaport in southern Japan where the Dutch tradesmen and navy were permitted to be stationed. Those earnest Japanese, most of whom were still young, learned Dutch to study Western medicine, technology, etc.

When William Adams came, few Japanese people tried to learn English, but in 1808 when only Dutch ships still were allowed to visit Japan and when an English ship came ashore for the first time at the Port of Nagasaki, Japanese authorities were shocked. The next year they ordered the Japanese Dutch interpreters to begin to learn English from the Dutch teachers. Japan's first English textbook and first English-Japanese dictionary were published in 1811 and 1814, respectively. This is considered the beginning of English studies in Japan. English gradually replaced Dutch and after Japan opened her country to the world, many students and businessmen began to study English. They learned English mainly from American residents because a number of American traders and Christian missionaries had landed in Japan.

One of the greatest political changes in Japanese history took place around 1860 and lasted several years. In 1868, the Emperor's government was restored, replacing the Shogunate government. Before this Meiji Restoration, school education was not mandatory, but major Samurai lords had their own schools for their own children; some temples and learned scholars also ran their own private schools. Thus, even before the introduction of modern education, many people went to school where the 3R's were taught. The westernization of Japan and her conversion to a modern educational system were founded on those traditional educational institutes.

In 1872, under the new government, the Department of Education (*Mombusho*) was established and a formal school educational system was initiated; the teachers and learned people who had been teaching at those schools before the Restoration began to teach at the new schools. One teacher's college, one university and several foreign language schools were also opened. Those institutions of higher learning used textbooks imported mainly from the United States (therefore written in English) and employed many foreign teachers (British, American, French, German, etc.). Thus, in those days, instructions were often given in English and other foreign languages, and college and university students had to learn English. As years went by, most textbooks were translated or integrated into textbooks in Japanese. Thus these institutions no longer had to employ many foreign teachers.

Elementary school education were mandatory, but secondary education was not mandatory yet and college education was optional. Thus not as many people went beyond primary education as today. This means that, before the war, only those students who had a reasonably high level of ability went to high school and college, but college entrance was always very competitive in Japan.

In prewar education, from the introduction of the modern educational system around 1872 no great change had been made, with only a few minor changes in the system and curriculum. A stereotype curriculum and major items of each subject were set forth by the Education Department. Japan had always had a highly centralized administrative system, including educational administration.

During the war, many college students had been drafted to be sent to war, while many high school students, and even junior high school students, had to work most of the time in factories and offices. English came to be considered the enemy's language and, finally, it was considered undesirable to study and

learn the enemy's language, i. e. English. In girls' high schools English was discontinued and in boys' high schools the number of English classes was greatly reduced. Instead, the study of Chinese and Southeast Asian languages, like Malay and Tagalog, was recommended in higher learning institutions.

The summer of 1945 saw the end of the war. The values and practices of the traditional systems, including those in education, had to be discarded immediately. With the beginning of the American Armed Forces occupation, a second Americanization took place rather rapidly with greater intensity in a number of fields and aspects than during the Meiji Restoration. Attempts were made at decentralization and adoption of council system in decision making in governments and other administrations, but the new changeover, particularly decentralization, did not work very well because the basic mentality of the people could not be changed, regardless of surface reforms enforced by the occupation forces. Therefore, centralized administration has still been preserved in Japan; in education this means that the Department of Education (*Mombusho*) plays the role of determining educational policy, educational budget, subsidizing budgets for non-government schools and colleges, determining content of courses of study (syllabuses) for schools, authorization of textbooks for schools, etc. The Education Department has normally kept away from endorsing certain teaching methods and teachers are expected to examine the merits and demerits of each method, determine optimal combinations of methods, and even develop their own methods.

Some educational leaders, critics, progressive teachers and professors and the Teachers Union of Japan have strongly objected to the Department of Education, particularly for the courses of study and sensorship of preprints of textbooks for authorization. On the other hand, there are some teachers, teachers con-

sultants and textbook authors who desire that the Education Department establish standardized curriculum content.

2. Types of Schools and Colleges

When the reform of the educational system was made in 1946 under the guidance of the US Occupation Forces educational advisers, it is said that the model they suggested the Japanese government follow was the system of the Californian schools and colleges, because most of the educators came from the State of California.

Under this new system, the schools and colleges have been structured as follows:

	student's age	length of years	status
Kindergarten	3—5	1—3	optional
Elementary school	6—11	6	mandatory
Junior high school	12—14	3	mandatory
Senior high school	15—17	3	optional
College & university			
University	18—22	4	optional
Graduate school	23—	2—6	optional
Technical college	15—20	5	optional
Junior college	18—20	2	optional

3. Student Population

In 1975 the total population of Japan was 111, 933, 818. The school and college student population in the same year was as follows:

Kindergarten children	2,292,180
Elementary school students	10,364,855
Junior high school students	4,762,444
Senior high school students	4,332,719
University students	1,734,082
Technical college students	47,955
Junior college students	353,784
The students of schools for the handicapped	63,448
Non-accredited school students	57,879

The approximate student population (the number of graduate school students excluded) of Japan is 24,000,000. Thus, approximately 20% of the Japanese people are studying in schools and colleges.

4. Percentage of Students Entering High Schools and Colleges

- (1) From elementary school
to junior high school
100% of elementary school
graduates
- (2) From junior high school
to senior high school
91.9% of junior high
school graduates
- (3) From senior high school
to university
34.2% of senior high
school graduates

5. Number of Schools and Colleges

Kindergartens	
National	47
Public	5,263
Private	7,798
Total	13,108
Elementary schools	
National	71
Public	24,421
Private	160
Total	24,652
Junior high schools	
National	76
Public	10,120
Private	535
Total	10,751
Senior high schools	
National	17
Public	3,701
Private	1,228
Total	4,946
Universities	
National	81
Municipal/Prefectural	34
Private	305
Total	426
Technical colleges	
National	54
Municipal/Prefectural	4
Private	7
Total	65

Junior colleges	
National	31
Municipal/Prefectural	48
Private	434
Total	513
Schools for the handicapped	
National	32
Public	533
Private	102
Total	677

6. Number of Teachers

Kindergarten teachers	85,690
Elementary school teachers	415,039
Junior high school teachers	239,832
Senior high school teachers	222,733
University teachers	
(excluding part-time lecturers)	89,643
Technical college teachers	?
Junior college teachers	?
Teachers of schools for the handicapped	20,097

7. Number of Foreign Language Teachers

Junior high school FL teachers	
English	29,045
German	91
French	
Other FL's	
Senior high school FL teachers	
Public S.H.	
Private S.H.	
English	19,218
German	15
French	8
Other FL's	9
University FL (full time) teachers	
English	3,825
German	?
French	?
Other FL's	?
Technical college & junior college teachers	
English	1,023
Other FL's	?

8. Non-accredited Schools

Besides those schools and colleges in the formal educational system, there are many small and large non-accredited schools, particularly in bigger cities. Because the present methods of teaching English in schools in Ja-

pan can not produce good English speakers, there is a great demand for lessons in spoken English; Noting this, these schools offer "English conversation" classes to college students, businessmen, and young ladies. In Tokyo alone, it is said there are nearly 100 such schools.

The most serious deficiencies of such schools are the lack of well-organized curriculums, effective teaching material, adequate evaluation, etc. Classes in such schools are often conducted by inexperienced laymen teachers who sought any job just for money.

9. School Subjects

As mentioned above, various aspects of education have been centrally administered by the Department of Education, in spite of the recommendation by the US Occupation Forces educational advisers for localizing educational administration, and in spite of other opposition (e.g. the Teachers Union of Japan). The Education Department* has several councils on various subjects at various levels. The advisers from outside and staff experts meet to discuss problems, surveys and projects. The Education Department has its subsidiary Institute for Educational Research.

One of the major councils is the Central Education Council. They discuss, decide or revise courses of study for schools every eight or ten years. The current courses of study and subjects are as follows:

Elementary school subjects:

(All subjects are mandatory.)

Japanese/Social studies / Arithmetic / Sci-

* The Japanese Department of Education (Mombusho) consists of several bureaus for primary education, secondary education, tertiary education (college and university education), adult education, health and physical education academic research, and international exchange.

Each prefecture, city and town has its own board of education which takes care of local education and disseminates Department of Education regulations and ordinances.

ence/Music/Arts and handicraft/Homemaking/Physical education/Moral education/Special activities

Each class period is 45 minutes. The average number of classes a week is 24~31. On the average, students attend elementary school 35 weeks a year.

Junior high school subjects:

Mandatory subjects:

Japanese/Social studies/Mathematics/Science/Music/Art/Health and physical education/Industrial arts and homemaking
Optional subjects:

Foreign language/Commerce/Homemaking/Industry/Agriculture/Fisheries/etc.

Each class period is 50 minutes. The average number of classes a week is 34. On the average, students attend junior high school 35 weeks a year. Usually only one foreign language is studied in junior high school.

Senior high school subjects*:

Mandatory subjects:

Japanese/Social studies/Mathematics/Science/Health and physical education/Art
Optional subjects:

Foreign languages/Music/Homemaking/Commerce/Technology/Agriculture/Fishery/Nursing/etc.

Each class period is 50 minutes. The average number of classes a week is 34. On the average, students attend senior high school 35 weeks a year. Usually only one foreign language is taken.

University subjects:

Liberal Arts:

The humanities
Social sciences
Natural sciences

Foreign languages

Physical education

Major subjects

(Details are omitted.)

10. Class Size

Education authorities have prescribed that classes should not exceed 45 students in elementary and junior high schools, nor 50 students in senior high schools. In some colleges some classes have as many as 200 students. Whether the number of students in a class is 45 or 200, it is extremely difficult to teach a foreign language to so many students.

11. Medium of Instruction in Schools and Colleges

Every subject is taught in Japanese at all levels including graduate schools, except college and university classes by foreign lecturers and professors.

12. Foreign Teachers

There are relatively few foreign teachers in schools and colleges in Japan. Teachers at public schools and national universities are employed as government officials; government posts are not yet open to non-Japanese. Foreigners can be employed as full-timers only in private schools and colleges. Some national universities have foreign teachers, but most are merely part-timers. For some reasons or other, even private schools and universities are reluctant to employ foreigners as full-time teachers; one probable reason is economic. Part-time teachers must have their contract renewed every year. This causes anxiety.

Japanese schools and colleges do not expect foreign teachers to teach subjects other than foreign languages. Incidentally, foreign students rarely are allowed to enter schools in Japan for various reasons, although they are allowed to enter a college or university.

* Depending on the way subjects are chosen, high schools are classified as: (a) academic high school; (b) commercial high school; (c) technological high school; (d) agricultural high school; (e) fishery high school; etc. A couple of prefectures have recently started their own foreign language high schools.

13. Teacher Training

Any college and university student can apply for a teacher's license if he has achieved credits in those subjects required for the license while he is in college. Typical teacher training courses are given at Colleges of Education (=Teachers Colleges) of national universities. Many improvements should be made before those courses will be satisfactory.

There is one national teachers college in each prefecture. Only in three prefectures do they have graduate schools. Few teachers can leave teaching to attend graduate school; unless they vacate their teaching position, which means they will have no income. This unhappy situation results from the present short-sighted job regulations.

In-service teacher training is given by the Education Department and local Boards of Education. The most intensive training is given during the summer vacation.

Most English teachers in Japan lack competence in spoken English for several reasons. Therefore, in-service teacher training institutes usually give much aural-oral practice in spoken English, often with the help of native speakers.

Few English teachers can leave teaching and go to the United States or Britain for several months or a year or two to really learn English. A few teachers have been sent to East-West Center, Honolulu, or the University of Sydney, Australia. More teachers have visited English-speaking countries just for the summer vacation, which is insufficient. In most cases they have to go at their own expenses.

14. Undesirable Effects of Entrance Examinations

In Japanese culture, with its vertical structure and social hierarchy, persons must graduate from prestige schools and universities and join several "in-groups" if they expect to receive favors from influential people and go

up the social ladder as they grow older. These famous schools and universities tend to give ridiculously difficult entrance examinations to screen candidates from among tremendous numbers of students taking examinations. The problems are not only hard, but often very tricky. Thus lower level schools have to prepare their students for entrance examinations to schools or colleges at the next higher level. This usually adversely affects curriculum contents and the way students learn.

English problems and questions in entrance examinations are often so difficult and tricky that even native speakers can not readily answer all of them. These examinations rarely include the aural-oral aspects of the English language. The usage level and style of the language in the examinations are often extremely formal literary English and are prescriptive and questions often include hair-splitting grammar points.

15. English in the Department of Education Syllabus

A few things should be recapitulated first. (1) The Education Department does not favor English to be taught. It merely prescribes Foreign Languages. The syllabus, under the chapter on Foreign Languages, prescribes study of English, German, French or any other foreign languages. (2) English is not taught as part of the formal elementary school curriculum. But this does not preclude teaching English in elementary schools. In fact, several public elementary schools and a number of private elementary schools do teach English. (3) Foreign Languages, English for an example, are not mandatory subjects; they are optional. But practically every student is studying English in schools and colleges.

The Education Ministry Syllabus set forth the objectives of teaching English and specifies categories of linguistic skills, together with goals of linguistic activity and even

lexical and grammatical items. It shows grammatical categorical items and major sentence patterns, with some classification according to grade differences.

Textbooks are required to be written to realize both the objectives set forth in the syllabus and the linguistic categories shown. Thus, textbook authors and progressive and liberal teachers have always criticised the syllabus. Ordinary teachers have complained there are too many items required for them to teach and for students to learn. Some of them insist that the standard set within the present framework should be leveled down.

Let's quote the syllabus statement of objectives:

Foreign language teaching should be designed not only to lay the foundations of the ability to understand and express one's self in a foreign language and deepen the language sense, but also to lay the foundations for international understanding.

Toward this purpose, the aims should be:

(1) To accustom the students to the sounds and basic usages of a foreign language, and to lay the foundation in the ability to hear and speak the foreign language.

(2) To accustom the students to letters and basic usages of a foreign language, and to lay the foundation in the ability to read and write the foreign language.

(3) Through the foreign language, to have the students get a basic understanding of the daily life and way of thinking of the people in the foreign country.

16. Textbooks

In schools in Japan, every subject, except physical education, is taught with textbooks. Teachers are requested to use those textbooks that have passed Education Ministry authorization. The Ministry authorizes such textbooks but does not recommend any particular textbook. A textbook is authorized when the experts have checked it to eliminate errors in the preprint of the textbook and determine if on the whole the textbook embodies syllabus requirements.

For English language textbooks, native speaking advisers, both British and American, help Education Ministry experts check the adequacy of language usage in the textbook preprints. This checking has revealed that Japanese textbook authors do not have satisfactory knowledge of current English, its diversity of word and phrase usage and the delicate interrelationship between the styles of the language and the situation. Numerous examples of Japanese English (sometimes called Japlish) are also found. The textbook authors claim that these inadequate expressions they have made up are caused by the tight regulation of items in the syllabus, but most of the examples of inadequate expressions are unrelated to such regulations.

Another problem with the textbooks is that all authorized textbooks published by textbook publishers look very similar in content and format; this uniformity has not come from Education Department suggestions, but, to a large extent, from the Japanese predispositions to imitate other people's ideas.

Authorized textbooks are often used in class with tapes or cassettes recorded by native speakers and provided by the publishers.

17. Availability of Language Labs in Schools and Colleges

Japan is a highly active producer of electrical and electronic equipment (e.g. TV sets, radios, record players, projectors, computers, etc.). Therefore, language laboratory facilities have been installed in practically all universities and colleges, and in some schools. More and more schools are planning to introduce language labs. Japanese makers supply beautiful hardware, but few places have developed effective software.

18. Research and Development of English in Japan

English has been in Japan a little more than 100 years. Since Japan has always looked up

to the Western World, English, French, German and other languages have always fascinated Japanese people. English has attracted them most, partly because it is an international language. Thus, English language teaching and learning has always been a focus of attention and criticism. Many critics have demanded that English in Japan be more functional and usable in real situations.

Over the past 100 years many teachers and professors have attempted various methods and techniques to explore the potentiality of English language education in Japan. There have been a few great English teachers. The names of H. Saito, N. Kanda, Y. Okakura, and R. Ishikawa are most notable. There were some other original teachers like B. Uruguchi. The Japanese National Broadcasting Corporation (NHK) radio has always had English lessons since it began broadcasting in 1925, and has had a large audience. Textbooks for these English programs have been best-sellers.

Several well-known foreign experts have come and helped English language educators here. The names H.E. Palmer, A.S. Hornby, C.C. Fries and R. Lado are particularly noteworthy. It is a pity to have seen Japanese

English teachers tend to interpret suggestions and hypotheses from these experts in a shallow and narrow sense, hastily applying them with a short-range view to their daily teaching, and eventually discarding them to look for other "new" trends.

Few authentic experiments have ever been made. English teaching has been too strongly influenced by trends of linguistics abroad, particularly those in the United States. English language educators in Japan have changed back and forth in response to changes in linguistic theories and models. For many years most English language educators have paid little attention to psychology, sociology, anthropology, etc.

We should remember that along with universal problems of foreign language teaching and learning, Japanese learners of English have their own unique problems. Researchers should be geared to these problems and more flexible and effective methods should be developed to meet the unique problems of English learning in Japan. There has recently been a realization that English should be reviewed in terms of life-long education of modern citizens of Japan.

(September 15, 1976)

OUR ENGLISH SONGS

テキスト 全2巻 各 ¥980
録音テープ (ダイジェスト版)
1—¥6,000, 2—¥8,000

英文表現演習

中村 敬・J. McDonnell 共著
テキスト ¥580
教師用書 ¥350

アメリカ・イギリスでよく歌われ、世界中にひろく知られている子供の歌、フォーク・ソング、フォスターの歌曲、民謡、黒人霊歌から英語を学ぶ日本人に必要なして十分な156曲を厳選し、楽譜と美しい絵をふんだんに入れた楽しい歌集。第1巻—中学・高校生向き；第2巻—高校生以上。

実際の communication の場で最も必要とされながら、日本人が最も苦手とする Free Composition を指導するために、英語文化への理解と日本文化の確認を通じて豊かな内容を平易な英文で表現させるユニークな英作文テキスト。対象は高校上級から大学生程度。各課の Model を集めた教師用書がある。

ELEC 出版部

A NOTE ON WRITING

—The ELEC Mission Towards International Presence—

Genji Takahashi

*Former Executive Director
ELEC*

ELEC was started with the two objectives: improving the teaching method of English and inservice training in English both on the principle of the oral approach. The first objective has been achieved readily and extensively in junior high school education. The teaching of senior high school English is still suffering from the tyranny and intransigence of the college entrance examination which has hardly kept pace with the improved teaching of English in secondary schools. The entrance examination procedure, however, has been improved considerably since ELEC started discussion on the desirability of examining all the skills of applicants' competence for English as a means of communication. Teaching aids developments and textbook improvements have been remarkable, indebted in no small degree to ELEC's endeavours.

The second objective, in-service training, has been directed to two different kinds of trainees. One is English teachers and the other company workers. Summer seminars especially for the former and year-round retraining classes for the latter have been continued since the very inception of ELEC. This retraining or inservice training has been warmly welcomed both by the educational and industrial worlds. Our programs have been no small incentive to developing similar sorts of retraining programs.

ELEC graduates, if I may so call those who have received the ELEC instruction whether in its institute or seminars, central or local, have been actively engaged in education and

industry. They have been given important roles in their respective fields, some as teacher consultants and others as leading experts. Those graduates in the industrial fields also have been actively involved in business, some in managerial posts and others as company representatives overseas. It's no small satisfaction to us thus to reflect on what ELEC has done in augmenting the English power of Japan at home and abroad.

Assessing our programs and progress, we may frankly recognize that ELEC has grown steadily and developed continually. We should, in this connection, never fail to humbly tender our gratitude to all the people and groups concerned, private and public, at home and abroad, for their support both moral and substantial.

ELEC's achievements, however, shouldn't be appraised so hastily as to overlook its weaknesses. One of them is what we have got to take up for our consideration especially on this occasion: Japan's international communication particularly of English teachers. As it tends to be regarded merely as a matter of course, we should give our sensible attention. English teachers' international communication means here their lingual presence overseas, to which should be given our special heed.

A recent number of a leading magazine of English reports about a certain professor of English literature who read his paper at a certain conference lately held in America on English and English literature. Because his was a paper written in English it was well

understood by all the panelists. After the customary discussion on the thesis of the paper, one American professor expressed his opinion of the Japanese scholars' medium of statement. He said that Japanese scholars, particularly of English and English literature, generally wrote their papers in Japanese, that no one but Japanese could understand what was written, still less judge or criticize their viewpoints, that for that reason this Japanese professor's English paper was a welcome presentation as it was made in English that all of them were able to enjoy listening.

This American professor's sincere opinion is regarded perhaps as representative of that of all foreigners, but it was remonstrated to at once by a Japanese professor who heard his friend, the Japanese professor, report to them about the conference. He said, "That sounds awfully wrong! It is more than unnatural that we Japanese should publicize our opinions in English."

The editor of the magazine that reported this was unashamedly in sufficient agreement with this apparently sensible but utterly mistaken point of view. "The Japanese language used by the Japanese nation, whether spoken or written," is nothing but an intolerably chauvinistic anachronism, completely aloof from trends and signs of the day, as well as conceited and narrow.

This piece of information suggests to me several lingual problems worthy of our careful dealing.

What purpose is that magazine issued for? Its *raison d'être* is widely taken for granted to be encouragement of English studies and to be global in scope and open to the world.

The remonstrator's jingoistically narrow attitude should be criticized. National and linguistic differences are perhaps considered by him to be inbridgeable. Subtleties of expression, ways of thinking, cultural factors and all that sort of thing are in each country different from those in another land. That is

true, but no valid reason can be found for a Japanese to stick to his mother tongue only. Those differences are not trivial in the least, especially when they are concerned with literary works. It is extremely important for a student of English and English literature to know the differences, but a more important matter is to be aware of human nature and humanness, which are one and the same in any land. Lexical reception and production correspond to each other, so that the Japanese scholar who insisted on the use of Japanese for international readers should have been "acclimatized", as it were, with cultures English is involved in, being a professor of English and English literature.

"Use your own tongue all the time" is a self-conceit. More than that, it ignores the essential nature of human communication. Communication depends on effort. It needs mutual endeavour for us to communicate with each other. Communication is impossible where there is no spirit of contribution or service, or cooperation at least. What is true to inter-local communication is applicable to international communication. Dialects which are derived etymologically from the same ancestry are incommunicable unless their speakers be human and cooperative or contributive.

For our means of communication in international affairs, whether academic or industrial, the importance of using the English language is today self-evident, our proficiency being expected and desirable of course, but never something to be afraid of. Scientists or science teachers have contributed a great deal by means of their English publications by which they show to the world what studies are done by them. The point is that English teachers do not write in English. It's a matter of great regret that English teachers cannot do what science scholars do. In passing, we might say that perfectionism, if it be the cause of their reticence, should not always be aimed at. In matters of communication, oral or written,

exactness or punctilious correctness or accuracy need be little heeded. A writer or a speaker seldom feels entirely satisfied with what he has expressed even in his mother tongue. Exactness, accuracy, or perfection is aimed at by him but is ever a goal he almost always feels he is falling short of. Timidity should be gotten over.

In short, the American professor's advice was quite correct while the Japanese controvert's was unacceptable, or at least, should be modified. The day is earnestly looked forward to when Japanese scholars' criticism of English poetry and fiction will become topics of discussion among critics and scholars in England, America, or other countries because they are written in English.

Reflecting upon our ELEC history, we hardly need feel guilty of the present state of our English expression. We have been emphasizing the oral training in English for the basis of all the skills at all levels. College professors are no exception in needing it, because their own students are expected by society to have been well-trained in all the skills of English as a means of international communication. Total all-round proficiency has been the goal we have wanted to reach in the ELEC training. For written expression, we have done our effort to the best of our capacity, and we don't need to feel at all responsible for the existence of the above-mentioned insular prejudice. Be that as it may, our future contribution towards the Japanese capacity for writing English at ease is keenly demanded.

ELEC's activities have been, as very briefly outlined before, overtly successful both in school and social education of English. Japan's industrial presence overseas has been remarkable and the role of the English language therein has been great. ELEC's contribution in that respect has been rewarded to a certain extent. It is worthy of note that ELEC's foundation was initially indebted to Japanese industry that has continued supporting us. Our indebtedness

to American support should be remembered as well. Our endeavours have to be continued more than ever.

Now at the start of the next two decades, the academic presence overseas is brought to our specific attention.

Two reasons why the above-mentioned professor insisted on the use of the Japanese language for papers on English or English literature will here be considered further from the international as well as the national point of view.

The oral approach in terms of the foundation for communication has probably been not sufficiently taught him. Whether linguistic or literary, English books or works have been seldom approached by him directly and holistically. No language can be grasped as it is, that is, as a living medium of communication, unless one is liberated from partial concentration or through the word-for-word translation method. That is the reason why the ELEC approaches should be recommended for competent communication, both in reading and writing.

From the cultural viewpoint one should primarily be aware of Japan's intercultural handicaps of destiny. Japan's has been and still is a local culture, not a great independent culture. History tells that Japan has never held her culture as a functional one by herself. Japan has maintained her identity, indebted enormously to China, America or European countries. Her entity has been local, fringing or outskirting. That is the destiny or fatality of Japan, which should above all be humbly understood when our international communication or exchange of culture is taken into consideration. Despite her present development, and international presence, her local situation has not changed. Her international presence is owed tremendously to the English competence of those concerned, who could never have said "Use Japanese always!"

Something that has been said about the differ-

ence between Chinese and Japanese restaurants overseas it is an apt illustration, which shows the distinct nationalities of the two nations. Chinese restaurants overseas are all popular regardless of the number of Chinese residents or customers. Japanese restaurants, however, are not prosperous where there are no Japanese customers. It does not mean perhaps that their hospitality or treatment is not good. Japanese foods may be too Japanese to fit in with other nationals' taste. They may be colourful but not so substantial. They may be too light for them. They possess invaluable characteristics which are artistic. Nonetheless, they are not popular. Why? The essential reason has been considered to be that they are too distinctly national compared with Chinese foods which are international in their flavour. They cannot satisfy the general taste.

Is it far-fetched to apply the measure of Japanese foods to Japanese literature and art, especially classics? Japanese classics are foods for souls as well as creations of souls. They, however, can not be appreciated fully by the general populace of other countries. Japanese modern writers' works are not in the same category. Theirs are internationalized both in manner and matter.

The problem in question is the medium of presentation of Japanese English scholars' studies of English and English literature, which are written in Japanese, unlike studies or researches by natural scientists in Japan, written in English. As Japanese literature of today has been greatly delocalized and internationalized, so English studies by Japanese scholars have become so much globalized that they can be compared with Englishmen's or Americans' studies. Only Japanese scholars are confined to their own circles, or "territory", localized in their publication. They are earnestly advised to write their views of English and English literature through the medium of the international language. They are de-

sired in writing to become globalized as much as in their manner of criticism and appreciation. Some of them have reached the international level.

Translation of Japanese literature is another issue to be discussed separately from the same angle as that we have used concerning English studies published in English. From the international or intercultural viewpoint of English in terms of the instrumentality of global communication, translation is to be treated in the same way as creative writing done for essays or studies in English. Yasunari Kawabata won the Nobel prize because of his works' international quality. But for the translation, however, who could have appreciated them? It is reported that those works in question had been translated into English so that they had been known all over the world.

Japan's English teachers could have rendered greater contributions to the world as well as to their country, if their studies had been published in English. Their criticisms and researches should have been published in English, otherwise they should have been buried in oblivion, however original and creative, and for that reason, globally contributive they might be. They would feel happier to receive appreciative letters from English or American scholars to the effect that their works greatly help them in their studies. Japanese scholars will surely be happier when they see their studies reviewed on overseas periodicals such as the Literary Supplement of the Times. They will be more delighted to be sent inquiries by European readers concerning the contents of their books or to see their books listed or their views cited in overseas critics' works or books.

Of all the supposed reasons for the want of papers written in English by Japanese English teachers, the most fundamental is the shortage of drills in writing English. This lack of training makes them timid about writing

(Continued to p. 86)

ELEC PAST AND PRESENT

1956—1976

Mamoru Shimizu

Executive Director

ELEC

I

ELEC is going to celebrate its 20th anniversary at the annual Convention on English Teaching to be held on 6 November, 1976. As stated in the "ELEC Past and Present 1956-1966" in *ELEC Publications* Vol. VIII (1967), the "Temporary Committee on English Teaching Methods" was organized in November, 1955. In less than a year the "English Language Exploratory Committee" was established on July 27, 1956 in time for the contemplated Specialists' Conference September 3-7; 9-10, to which were invited three eminent linguists from abroad. This big project with an international setting was a fruit, needless to say, of a good deal of deliberate preparation on the part of those who initiated it. In this connection, the following passage in John D. Rockefeller III's letter to Mr. Shigeharu Matsumoto, dated January 11, 1956, deserves special notice:

"Let me say first that I am completely in accord that this should be a genuinely indigenous in its origin and nature."

In response to the generous support given to ELEC, especially at its initial stages, from abroad, ELEC has ever been making efforts to be true to the principle that ELEC movement should be genuinely indigenous. The organization in March, 1958 of the ELEC Supporters Association was an embodiment of this basic principle.

The completion of the ELEC Building in

January, 1965 marked an epoch in the history of ELEC. It enabled ELEC to have a "permanent habitation and a name". We used to have our office in Suzuya Kaikan, Iigura, Minato-ku, 1957-1963, and in Suzuki Building, Yotsuya, Shinjuku-ku, 1963-1964, but now, settled in this well-equipped modern building, the shifting days in those offices can be recollected in tranquillity. The financial support from the United States was terminated in 1969. However, all the loan for the ELEC building was cleared by the end of 1970. Thus ELEC has come to stand virtually on its own. In this light it may well be said that the latter half of the first decade had mostly been a struggle for financial independence.

The late Mr. Yoshio Muto who contributed a great deal in incorporating ELEC, and Dr. Genji Takahashi who played a major role in securing the site for the ELEC building, had been Managing Director and Executive Director respectively since 1963. Under their leadership ELEC may be said to have kept its tenor along the established course, with varying degrees of development in its programs.

The revised *New Approach to English* (1965) published by Gakken Shoseki, did not enjoy large circulation, and observing fewer applications for its use coming in for a couple of years, it was decided to discontinue its publication in 1972. But it is an undeniable fact that many Junior High School English text books compiled by others show traces of their having been influenced by the ELEC

texts. Thus with a dying fall, they quickened a good many others to the new note of Oral Approach.

"Assistance and Advice to the Associated Schools of ELEC" and the "Dispatch of Specialists to Local Meetings of English Teachers" have, since 1962, been counted among the ELEC activities to promote the basic ideas of the new approach to English teaching based on modern linguistic principles. Mr. Tamotsu Yambe, whose role as an exponent of Oral Approach was most remarkable since 1958 when he joined ELEC, retired in 1975, putting an end to the first program. Mr. Yukio Matsushita, who, joining ELEC in 1959, contributed a great deal in conducting Summer Programs as Head of the Planning Department, also retired in 1976, leaving ELEC short-handed, but the second program still remains on a smaller scale. The Publications Department, headed by Mr. Kuniho Kushihara, has been quite active in issuing "ELEC Choice Series", or *ELEC Sensho*. So far, nearly fifteen books have been published in this series besides the text books for the use of the ELEC Institute. The quarterly *ELEC Bulletin* was renamed *Eigo Tembo*, meaning "English Prospect" or "English Outlook", in 1970, featuring articles dealing with matters more or less of international interest. But the numbering of each volume continues from the first volume of the ELEC quarterly. Mention should also be made on the publication of ELEC Language Series (*ELEC Gengo-sosho*), which is a fruit of the research committee chaired by Dr. Shiro Hattori. (See pp. 140-141, *ELEC Publications*, Vol. VIII.) Already three books have been published, and another is coming out shortly.

The four-term sessions of the ELEC English courses which are in the charge of Mr. Shozaburo Yamamoto, head of the Instruction Department, consisting of the largest number of staff and about thirty instructors, mostly being well-qualified native speakers of English,

have been functioning as the mainstay of ELEC activities. The number of enrollment has been on the decrease for several years, but it is encouraging to find that recently it is gradually increasing. The complicated programs are well taken care of by the co-operation of all the instructors, represented by Messrs. Edmund C. Wilkes and Richard D. Moores, who, as supervisors, are relieving the heavy burden of the Department Chief with their efficient help. In addition to the regular courses, the Instruction Section is busy in cooperating with the TOEFL (Test of English as a Foreign Language) and in preparing test questions for "English Competence Tests", the demands for which are coming in rather increasingly of late.

Of no small account is the program of dispatching instructors to firms and companies when requests come from business circles. Since such requests are often inconstant and variable, it requires special alertness and promptness to keep the program in good shape, for which Mr. Teiyu Sato, who succeeded Mr. Matsushita, is responsible. He is also in charge of the Summer and Spring Programs, although these teacher-training programs should be taken care of by ELEC as a whole.

Somewhat more pretentious is the Annual Convention on English Teaching, held usually on the first Saturday of November. Two lectures by eminent speakers—one Japanese, another non-Japanese—on subjects appropriate for the occasion, demonstration of an English class of either senior or junior high school, critique on the demonstration, group discussions on specially chosen topics—these constituted the usual program of the convention. This has also been counted as the homecoming day for the graduates of the ELEC Summer Programs. An "ELEC Prize" used to be awarded on this day when suitable candidates were recommended.

ELEC has been cooperating with other

groups concerned with English teaching such as IRLT (Institute for Research in Language Teaching), *Zen-eiren* (National Federation of English Teachers' Organizations), JACET (Japan Association of College English Teachers), COLTD (Council on Language Teaching Development), etc., by participating in conferences of joint sponsorship or by offering facilities for their activities, etc. JACET has been sponsoring a Summer Seminar for College Teachers every year, and has just celebrated its tenth anniversary last summer, while COLTD has carried out its own annual programs for eight years. As the termination of the financial aid from U. S. A. was drawing near, there was felt a need for fund-raising within Japan. Thus an annual fund-raising campaign was started jointly with COLTD in 1969, one year after it launched its spectacular English Intensive Courses meant chiefly for college students, and recently, understanding was made that JACET will share a portion, though quite modest, of the annual sum collected. Though not genuinely academic, yet worth mentioning in this connection is the ELEC-MSU Summer Program, which, since 1972, has been carried out successfully for the past five years. This program has been highly appreciated by the participants as offering an opportunity to study English in an English-speaking climate, with an appropriate proportion of practice, theory, and living with native speakers. Recently, a contract was made between ELEC and Michigan State University to schedule this program as an annual summer event, provided the necessary number of participants is secured.

With the sudden death a couple of years ago of Mr. K. Koshino who concentrated his efforts on collecting donations from business circles, Mr. Osamu Kimpara, head of the General Affairs Department, was loaded with the fund-raising job over and above his usual duties, such as taking care of the legal procedures, accounting, handling of grievances, etc.

It has been thought incumbent upon ELEC to be ever observant of the current opinions on English teaching in general. Subsequent to some lively criticisms made chiefly by business people on the futility of English teaching at schools, there has been a spell of comparative quiet, until recently there arose an upheaval of controversy about how English teaching should be done, for instance, whether English teaching should be limited to the 'chosen few', or to be open to everybody. In order to have such problems fully discussed, ELEC staged two panel discussions, inviting eminent critics and scholars as panelists in August and October, 1974, which attracted the general attention of the English teaching circles.

Half detached from ELEC, yet half attached to it are the "Monthly Meetings" of the ELEC Friends' Association for the benefit of English teachers. More than 80 meetings have been held so far, a variety of topics having been taken up by guest speakers.

The course of ELEC development has been running rather smoothly, especially after it was incorporated and its headquarters were built. Observing the path fairly well paved, Dr. Genji Takahashi, Director of the ELEC Institute since 1964, retired in March, 1974, leaving his responsibilities to Mr. Yoshio Muto, the then Managing Director, who had been helping the Director most devotedly for twelve years. To the consternation of all concerned, however, the new Director suddenly died of heart failure on April 11, 1974, very soon after his appointment. As an emergency measure, the Executive Committee, consisting of M. Shimizu (Chairman), Professor Natsuo Shumuta and five (now four) Department Chiefs, was organized in May, 1974 to take care of the ELEC business. (Shimizu was also appointed Director of the Institute.) This was truly an unthought-of disruption, and the retirement of the two senior members—Messrs. T. Yambe and Y. Matsushita—and the resignation of several

younger members in the foregoing years have rendered ELEC extremely short-handed. Fortunately, however, ELEC has graduated more than 8,000 teacher trainees from the Summer Programs, and some of them are now leading figures among their schools and in their fields. Research groups, consisting of some of these capable members of the ELEC Friends' Association, have recently been organized to pursue studies in several subject matters pertinent to English teaching. Thus ELEC is making up for the loss of hands by enlisting the cooperation of the resourceful persons available from outside.

II

The memorable first summer program was held at Toyoeiwa Jogakuin (1957), and Sophia University was the location of the second (1958) and third (1959) seminars with full day schedules. International Christian University came later as the site of the fourth seminar in the summer of 1960, and continued to be the center of the ELEC summer program with full day schedules until 1965. It was decided, however, by the ELEC executive committee soon after the Specialists' Conference that ICU should be the site of the teacher-training center, and arrangement had been made between ELEC and the ICU authorities. The ICU people were enthusiastic to cooperate with ELEC, as could be seen in the subsequent close relationship between the two institutions with regard to the compilation of the ELEC text books for junior high schools. Unexpectedly, however, a strong reservation turned up from among the consultants of ELEC when everything was ready, and much to the regret of both parties, the hope for the use of the beautiful campus of ICU was forced to fade away at least for the time being. The following excerpt from the letter of Dr. Maurice E. Troyer, Vice-President for Academic Affairs, ICU, to Dr. Minoru Toyoda,

Chairman of the ELEC Executive Committee, dated June 18, 1957, will tell volumes about what transpired between ELEC and ICU (what Dr. Troyer calls 'the Specialist Conference' should be taken as 'the teacher-training summer program'):

I appreciate your comprehensive letter of June 5th, describing the background of change in plans for holding the Specialist Conference for this coming summer. Naturally we at International Christian University were disappointed to find at such a late date that this change was deemed necessary. International Christian University had given up its annual summer seminar in order to give its full cooperation and support to this program.

I have discussed the matter at length with Dr. Fries and understand fully his purposes for the conference and also that he wishes to limit the staff entirely to his former students. This together with the fact that participants would be limited to junior high school teachers of the first class certainly made it less important that it be held on ICU campus.

I note in the last paragraph of your letter the following sentence. "By next summer a program for the training of English teachers with more finished materials is planned on a larger scale." It is our hope that ICU can be of service at that time.

Yet it took three years more before adjustment could be made for ELEC to return to the original plan of the summer program.

Between 1960 and 1968, there were held, beside the central seminars in Tokyo, a number of local seminars at Doshisha Women's College (1960, 1961), Asahigawa (1962, 1963, 1964, 1966, 1967, 1968), Kawatabi, Miyagi-ken (1962, 1963, 1964, 1965), Nagoya (1961, 1962, 1963), Ebino, Miyazaki-ken (1962, 1966, 1967), Sendai (1960, 1961), Niigata (1962, 1963), Shizuoka (1962, 1964), Tokushima (1967, 1968), etc. Toyoeiwa Jogakuin had again been an important place for the summer seminar 1962-1964, but without the late afternoon or evening programs as at ICU. In principle, these local seminars except those at Doshisha Women's College were held under the joint

sponsorship of the local organizations and ELEC. Thus ICU seminar was considered the most important of all the annual summer programs. (Details of the locations of the summer seminars 1956-1966 are given in the list on pp. 137-138, *ELEC Publications*, Vol. VIII.) On the ICU campus, the refreshing green, 'the woodnotes wild', the unique language milieu which seemed to tempt everybody to speak in English—all these worked together to make the training specifically effective, only the class-rooms and the dormitories were not breezy enough to meet the expectation of all the participants. In the Vice-Director's address made at the closing ceremony of the 1962 ELEC Summer Seminar at ICU (August 25) are found passages that reflect the appreciative feeling of ELEC, depicting at the same time how the seminar was conducted in those early days, and how the teacher-trainees (and probably the trainers too!) worked perspiring under the heat of the day:

... Our gratitude is due first of all to the people of ICU whose understanding and ready cooperation have made our program work with such ease and comfort as it did last year and the year before last. At the closing exercises of last year's Seminar in this same place (i.e. the auditorium), we thanked Dr. Yuasa, the then President, for the generous help so far given to our program, begging continued assistance for the future. We have been fortunate to have this request granted this year by ICU under the leadership of Dr. Ukai who succeeded Dr. Yuasa. The facilities and the language milieu of this university seem to be particularly suited for the full day program of our Seminar. Hence we have been looking to the ICU campus as the place for the central model training.

As many of you are perhaps aware ELEC Summer Seminars started in 1957. It will be interesting for you to hear that the first seminar which was held in Toyoeiwa Jogakuin had only twenty trainees! The number increased at subsequent seminars, and this year as in the two foregoing summers we have had about one hundred. It is one of the

features of the ELEC Summer Program that some of the older trainees have been asked to help the program every year, and it is quite worth noting in this connection that of the first twenty trainees five have been working with us this very summer! The accumulated experiences of these old trainees working as assistants have made the yearly program, whether held in local places or in Tokyo, more workable and beneficial to the participants.

The whole group of native speakers who helped us as instructors or trainers, whatever we may call them, adds an unrivalled strength to this drilling program of ours. We are proud that both trainers and trainees have completed the intended program defying the intense midsummer heat. All the difficulties which you have overcome as you progressed have turned into unforgettable joys which you can now recollect in tranquillity.

Summer, I dare say, is the time for growth in spite of its hectic temperature and humidity. If you mow the lawn, the grass blades will soon be as long as they were a week before. It is an indication that everything, in the animal as well as the vegetable kingdom, grows at a tremendous pace in the summer heat. If you had ears to hear, says a celebrated botanist, the saps of a small plant could be heard rushing up the stalk with a stunningly thunderous roar in summer. So your mental sap has been circulating through your constitution with as overwhelming a rush as in vegetation. I am pretty sure that each of you has grown tremendously in the command and teaching ability of English by your own painstaking application during this most luxuriant time....

When the ELEC Building was completed in January 1965, however, it was thought natural for ELEC to consider the possibility of holding its summer seminars in its own building, which is conveniently located and air-conditioned, instead of going out to another institution for its facilities. As a transition program, therefore, there were held in 1965 two Tokyo seminars—one at ICU, and another in the ELEC Building following the ICU seminar. After 1966 we began to have ELEC seminars alone as our central program. (It may be added in passing that at that time

ICU was beginning to have difficulties because of the student movements.) For board and lodging of the participants, Kudan Kaikan was found available, and so evening programs were possible. The following extract from the Vice-Director's address at the Closing Ceremony (Tuesday, August 24) of the Second 1965 ELEC Summer Seminar at the ELEC Building will show part of the general feeling of the ELEC people:

... As you all know, this is the first time we held our Summer Seminar in our *own* building. Ever since 1956 when ELEC was organized, it has been our dream to have our own place suitable for an English language institute. Thanks to the profound understanding and sustained help of the supporting Committees in New York, coupled with the tremendous efforts here in Japan of the people who are interested in this project, there was given last January to the airy nothing of our dream 'a local habitation and a name' as you see it if you look around. Much encouraged by this new 'habitat which changeth one's mind' we are all working with renewed spirit for the accomplishment of the purpose for which this Institute was established. As Mr. Takeuchi, Chairman of the Board of Trustees of ELEC, mentioned at the opening ceremony of this Seminar, referring to the words of Mr. John D. Rockefeller III, the ability of communicating freely with English speaking peoples is of urgent need for us Japanese. And I believe that through the hard training of the last two weeks, which actually is a basic training for any English teachers, you have added to your own competence something that would enable you to train your students with more confidence than before. Incidentally, I recall here what I saw when I visited the Language Institute of Georgetown University in Washington D.C. On entering the Multi-Lingual Conference Room of the Institute, I saw inscribed on the wall the opening lines of St. John's Gospel with the Greek original above them:

In the beginning was the Word
And the Word was in God
And the Word was God

(Usually, the second line has '*with* God', instead of 'in God'.) The spirit of the Institute was strong upon me! Then I realized that such a guiding concept is necessary for whatever we do in the study of words or language in general. I

am not going to elaborate the meaning of this text. But so impressed was I by the writing on the wall that I quoted it just to ask myself, on this particular occasion, if it is not at all meaningful to think of communication by speech in terms of a divine function of human behavior.

Along with a number of local summer programs, the first Tokushima Seminar was started on August 19, 1967, just after the famous *Awa-odori* festival was finished. It was held at Tokushima Shogyo Koko with a most enthusiastic cooperation of the local Board of Education and the Junior and Senior High School Teachers' Associations. The instructors and staff of ELEC who went down for the summer program were privileged to enjoy the spectacular *Awa-odori* the previous evening. The streets were overflowing with multitude upon multitude, male and female, adults and children, waving their hands buoyantly on light fantastic toes, tripping them lightly as they went! At the opening ceremony of the seminar all the teacher-pupils—some of them were still dazed with the excitement of the night before—were encouraged to *participate in* the seminar with the same vigor and gusto as when the citizens performed their world-renowned dance. ELEC expressed its hearty appreciation for the support of the local people, wishing success to the whole program. The next summer, another ELEC seminar was held in Tokushima.

In connection with local summer seminars, one of the most prominent is Asahigawa, Hokkaido, where ELEC held six summer programs between 1962 and 1968, each time with strong local support. As the record shows, the sixth Asahigawa seminar was sponsored by the City Board of Education, Asahigawa Education Research Association, and English Research Association, with the assistance of Hokkaido Board of Education and the Asia Foundation. The following is a part of the Vice-Director's opening address at the sixth Asahigawa ELEC Summer Semi-

nar on July 31, 1968.

This is my fourth visit to Hokkaido. With each visit I make, Hokkaido seems to become more a part of myself. When I visited Sapporo for the first time by plane some eight years ago, it was quite a thrill to see the coastline of this new land stretching and fading into the mist. Yesterday, when the plane came within sight of this island, I did not feel the same thrill, but I felt instead a calm pleasure as when I came back to my home after a certain spell of absence. At the same time there came back to me the well known words of John Donne: "No man is an *Island* entire of itself". This was said in the same devotional context in which he says: "Any man's death diminishes *me*, because I am involved in *Mankind*; And therefore never send to know for whom the *bell* tolls; It tolls for *thee*." Perhaps the poet implied that everybody is part of the Continent in which he lives, and that every little he achieves adds something to the good of the whole, the stupendous whole, and that—this is important—every little taken away or left undone by yourself or by anybody else makes you so much less or leaves you just where you are. I hope I may not err in inferring from this that improvement you make individually in the course of this Seminar means so much contribution to each other as well as to the total competence of English teachers in Japan.

A couple of days afterwards, the Vice-Director flew back to Tokyo to attend the first central seminar at ELEC, which was being held almost simultaneously.

Including two Tokyo seminars, there were in 1962 eight summer intensive courses. With the exception of 1967, in which we had six separate programs, however, there was a gradual decrease in the number of the ELEC teacher-training programs, until there were no more than two Tokyo seminars held at the ELEC Building from 1969 through 1972. Thus the once far-flung front was drawn back to its headquarters alone. In 1973, there appeared a slight turn. Encouraged by the scholarship from Weatherhead Foundation, ELEC sponsored three seminars—one at the ELEC Building in summer as usual, and two at

the Hachioji Inter-University Seminar House in spring and summer—both for one week. The Hachioji spring seminar (March 27—April 3), officially called the "Special Intensive Course", though on a very small scale, opened a new phase to the ELEC program. It regained that contact with nature which we missed so much after the ICU campus became unavailable. It was a superb view, looking down from the top of the central eminence over hundreds of undulating Tama hills. Along the winding, sloping alleys the drooping cherry trees were coming into bloom, and the forsythias were bright with golden bells.

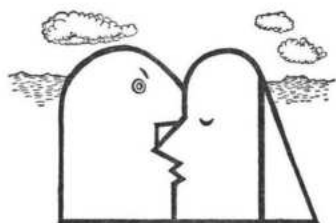
The success of this spring special intensive course led to another Hachioji seminar in the summer of the same year, enabling ELEC to continue this three-fold training program as one of its annual activities. And then, in 1976, a new summer program at Tottori was added to the routine program. This expansion was made possible by the whole-hearted co-operation of the local Board of Education and the teachers' associations. It is hoped that ELEC will become more active again in offering opportunities for English teachers to train or re-train themselves with appropriate planning.

Here I am reminded of the following passage in the text of President Kennedy's address before the graduation class of American University, Washington D. C., June 10, 1963:

Our problems are man-made; therefore, they can be solved by man. And man can be as big as he wants. No problem of human destiny is beyond the reach of human beings. Man's reason and spirit have often solved the seemingly unsolvable—and we believe they can do it again.

ELEC was established to help solve the problems of the English teaching in Japan. These problems have been created by us Japanese. Therefore, they should be, and can be, solved by our own efforts. The word "indigenous" becomes doubly significant.

FORUM



斎藤氏の反論に答えて

拙稿への斎藤氏の反論、友情のごときものを感じ嬉しく思いました。お叱りを受けながら「友情」とは氏の鋭鋒をかわすためのオタメゴカシとも響きましようが、自分の意見をのべたとき黙殺されるほど気分の悪いことはないのですから、その点氏の反論を有難く思った私の心境もご理解いただけましよう。

さて、私の考えでは氏の反論への回答のほとんどはすでに拙稿のなかに伏せられてあったはずで、＜茶の湯にも、建築設計にも「心」の欠けた鼻持ちならない論語読みの論語知らずは大勢いる＞という言葉の裏には、＜勿論、英語学習者にも＞という主旨が隠されていることは、いかに私の文が拙劣であるとはいえ文脈解釈の常識であると思います。私が氏に申し上げたいのは、氏が強調される ESS の軽薄学生など無視しましょう、ということです。私が不思議でならないのは、そうした人間の存在がなぜ English を学ばないでよい理由になるのか、ということです。たとえば、ある特定の人種・民族にたまたま犯罪者や生活困窮者が多いからといって、それを民族自体がもつ欠陥であると思う人があ

たらそれは「偏見」というものです。

別の例をあげましよう。世の中には文学そのものよりも、フォークナーが来れば身を低くして握手を求め、ソール・ペローが来れば、お世辞笑いをしながら署名を求めることのほうに、より情熱を燃やす手合いが大勢いることはご承知でしょう。ペローが来日したとき、私はある人から会うように誘われましたが、私は *Herzog* 1冊ぐらいしか読んでいませんでしたので断りました。単に相手が「有名」であるというそれだけの理由に基づく celebrities hunting というミーハー的趣味は私は持ち合わせていないのです。しかしシュタイナーのときは、私はかなり読んでいましたので出かけて行き、パーティーの席上で彼の見解を個人的にききただすことが出来ましたし、実は今日の夕方（8月13日）ケネス・パーク氏に会うために羽田を発つことになっております。さて、こと文学に関しても、ただただ有名人のまわりをうろちょろしているだけで文学が判ったような気になっている鼻持ちならない連中が大勢いるわけですが、われわれはだからといって文学作品を読むことを断念しないのです。

氏の私への反論において特に強調される東後氏（私の友人の一人ですが）等の物マネのうまさについてですが、彼らの英語はいわば「商品」であることをお忘れなきように。私は是非あげたい例があります。それはW氏という大学における同僚の経済学者ですが、彼の英語は決してスマートではありませんが、話しはじめたら1時間でも2時間でも訥訥として飽きることも、飽きられることもありません。ここに日本人が目指すべき英語の基準があると思います。スマートな挨拶の仕方、別れ方な

ぞ、どうだっていいのです。W氏は一見不器用そのものの英語を話しますが、氏が日本語を使用する場合とほとんど変わらない確実さで日本経済の現状を米人教授たちに納得させている場面に幾度か接しました。

最後のご質問について：私は同時通訳はもともと irrelevant な2つの能力を共存させるという点で自転車での綱渡り、立泳ぎでの扇面上の文字書きに似ていると思います。同時通訳者自身にとって同時通訳は不要である、という理由でその価値は「市場価値」にのみ依存します。もともとサーカスの一種にすぎないものでも社会的要請によって脚光を浴びる職業もあるのです。語学力と容姿端麗というもともと無関係なものを合わせもったステューワーズという職業も一時はそうでした。私の見解では「翻訳」すらも一種のサーカスの技術であるために、翻訳は一切教えるべきではなく、大学院に English および日本語による creative writing をマスターしたものを対象に翻訳者養成コースを置くべきだと思っています。（因みに、「翻訳」というものは、物書きを志す人人が、自分の手になるものをまず「活字」にするための最短距離であるという面をもつこと、つまり、＜国内の文学活動への参加＞の手段として試みられることが多い、ということを指摘しておきましよう。）

要するに斎藤氏のいわれる＜C的思考＞は稀有の才能のみがマスターできる最も困難な思考方法であるにも拘らず、一般市民を対象とする外国語教育に採用されてきたという、そのことが、8年間も学習し続けてきた言語の習得率を0.01% (?) 以下に留まらしているのだ、と申せましよう。

（早稲田大学教授 森 常治）

『英語音声学』

枘矢 好弘 著

こびあん書房刊, A5判, 604pp., ¥ 7,000

NAKANO KAZUO

中野 一雄

音声学をある視点から分類すると、一般音声学と個別言語または各国語の音声学とに2大別される。その場合に、本書が後者に属することは改めて言うまでもない。しかし、個と普遍あるいは特殊と一般との間の根本原則に従って、両者間に包摂作用と交互作用とが営まれる。その意味で、英語音声学は一方において各国語音声学的記述を行いながら、他方では一般音声学的説明を施すことを要求する。本書はこうした点でその全体の枠組みにおいても又幾多の詳細にわたっても細心の注意が払われている。

音声学の分類法には、これとは別に理論音声学と実践音声学との2大別という試みもある。ある意味では、音声学は科学として組織される以前に、いわゆる発音法とか話術などのような実用面にその萌芽形態を見出したと考えることができる。それだけに、理論と実践という音声学の2側面に着目した際に、その重要性において両者は相等しい。けれども、概して、一般音声学の場合と異って、各国語音声学では理論よりもむしろ実践の方に優位性が認められるべき性質のものである。理論音声学に対して実践音声学の代りに応用音声学を取り上げてよいし、又そのような場合も少なくない。特に音声教育の角度から見ると、実践音声学と応用音声学との共通部分は意外に多くの要素を含んでいる。本書は英語音声学の理論と実践という両面を兼備しようと努めている点で極めて特徴的な著作となっている。特に実践面で著者の英国での体験が十分に生かされているのも特筆大書する価値があらう。

しかしながら、音声の実践すなわち聴取と産出・再生ならびに両者間の交互性の実際を具体的に解説しようとすることは至難の技でもある。本書の APPENDIX (pp. 505~514) に音声学訓練のことが少しく触れられているが、既述の通り英国だけの体験に限られているのは残念である。もし米国での speech science の実際面にも言

及されているならば、必ずや本書の内容は一段と高められたことであらう。ともかく、英語音声学は純粋科学としての音声学の理論的基礎に立脚しながら応用と実践とを当面の目的とする反面に、その研究成果が音声学的理論水準の向上に奉仕する性質のものでなければならぬ。こうした意味では、本書の随所には、理論と実践との間の健全な交互作用の結果が散見されるのは、周到な読者なら必ず注目することであらう。

本書の内容として、第1部「音声の理論」、第2部「英語の音声」、第3部「英語の音声現象」というふうに3部門に大別されている。ところで、最後の「英語の音声現象」という項目のもとに、「結合と脱落」、「リズム」、「音調」をそれぞれ扱った3章が包含されている。周知の通り、リズムとか音調などは通常「連音」とか「連続音声」あるいは「韻律諸要素」などとして概括される。それらは明らかに結合と脱落のような音声変化現象とは区別して扱われるはずである。「英語の音声現象」という項目の不適當さは、どうやら著者自身も気が付いていたことと思われる。恐らくは他に適切な表現が見当らなかったためではなかろうかと想像する。しかし、真の問題点はむしろ異質のものを概括しようとする無理な操作に基因すると見た方がよからう。

第2部として纏めた「英語の音声」において、母音や子音などの単音が事実上扱われている。察するところ、著者は日本語「音声」を英語 'speech sound' の訳語として使っているようである。けれども、これには是非とも再考を促したい重要問題が含まれているように思われる。したがって、これと関連して、日本語「音声」の用法について次に簡単な説明を加えておくのは有意義であらう。

英語 'phonetics' に対応する訳語として「音声学」を学界が正式に認めるようになったのは、今から50余年前の大正末葉のことであった。それより以前にもこの言葉を用いた向きも若干あったが、多くの学者は「発音学」と呼んでいる場合が圧倒的に多かった。ところが、「音声学」と称する場合の「音声」に対して完全な対応を示す英語の表現は果して如何なる語であらうか。もっと端的に言うならば、日本語「音声」に対する英語の原語が存在するか否かということになる。その答えは明らかに「否」である。それでは、奈良朝時代の作と称せられる東大寺の「音声菩薩」などの「音声」(おんじょう)と直接的関係があるものであろうか。その答えもやはり「否」である。実は、学問上での「音声」(おんせい)という概念と言葉とは、その直接的起源が『韻鏡』という古文献中に見出される。換言すると、「音声学」は欧

語に対する訳語であるが、「音声」は純粹に東洋的なものである。したがって、既述の 'speech sound' に「音声」を対応させるよりは、戦前から用いられている「話音」または「(言)語音」の方がむしろ的確になる。

単音とか話音などに対して、連音とか連続音声という考え方は明らかに音声学である。それに反して、韻律特徴とか調律要素などの概念はむしろ音韻論的といえることができる。しかし、アクセントやリズムやイントネーション(話調または音調)などは本来複雑を極めた連音現象として生起するものである。故に、特に初学者に対しては、純粹に音声学的なものであっても、それを音素論的あるいは音韻論的に抽象し単純化して扱うことは一向に差し支えないであろう。

英語が 'stress language' と見なされているだけに、一般音声学の範疇としてのアクセントは英語音声学ではストレスの形態をとってくる。'stress' という語が、ゲルマン語系とロマンス語系との共起合流に由来するところの英語独特の言葉であって、その意味するところもまた至って英語的である。しかも、英語の音声は、たとえそれが単音であっても又連音であっても、直接的あるいは間接的にストレスの影響をこうむることも周知の事実である。それだけにストレスの正体が科学的に捕捉し難いものであることも容易に理解されるであろう。特にピッチ・アクセントの特徴をもつ日本語と対比した際に、英語の最大の音声特徴の一つがストレスにある点は識者の等しく認めるところである。勢い、リズムとは別にストレスを扱った1章が本書に付加されていたならば、確かに錦上に花を添えたことであろうと思う。

本書の pp. 310, 311 で、ストレスの根本問題に少しく触れているが、正しい理解のために極めて貴重な部分となっている。stress という語は、strong, stretch, straight などに見られる /str/ の子音群特徴をもつ一連の諸語に属している。一目瞭然にストレスが緊張という意味を含むものであって、音声学的内容として発声と調音とに関与する諸筋肉のいずれかが緊張することを暗示している。私自身も戦前から英語ストレスの実験音声学的研究を続けているが、その実態の複雑さに益々悩まされている。本書も正しく指摘している通り、それは音響学的意味での強さ(intensity)よりも遙かに高次元の実在である。そこで、ストレスの物理的性質に関して私が現在までに捉えることのできた結果だけを要約してみると凡そ次の通りである。

- (i) 振幅の相対的大きさ
- (ii) 基本周波数の急激上昇様式
- (iii) 相対的実時間の長短

(iv) 波形的特徴

(v) 共鳴音波周期内減衰度の変化

ストレスの客観的基礎として、上記の5項目のいずれか1つだけが作用するのでなく、實際上2つあるいはそれ以上が組み合わされて影響を及ぼす。更に母音と子音との間にも相当異った傾向が看取され、ストレスが音節と不可分の関係を保つことが再認識される。このように錯綜したストレスを如何にして日本人に理解させるかが英語音声学の日本における重大課題の一つと考えなければならない。

本書が幾多の先人の諸説を正しく祖述している点で特に満腔の敬意を表したい。恐らく著者はこのような意味での祖述力に卓越した努力家であると信じる。それだけに、どうしても惜しまれる不充分さを心ある読者なら優れた本書のために指摘するはずである。それは、本書が日本語で書かれた英語音声学書であるという最も単純な事実を著者が忘れていたように思われることにある。英語と日本語との音声面における懸隔が極めて大きいことは今更言うまでもない。それと同時に普遍音声学の意味における共通性もまた十分に認められるはずである。こうして、日本語音声学と英語音声学との均衡のとれた客観的知識のあるところに、日本人のための真の英語音声学書が生まれてくる。母国語のない外国語の研究はありえない反面に、外国語研究の学問的目的は常に母国語を客観視することにある。従って、日本語音声との比較あるいは対照の操作のうちに本書が書かれていたとするならば、その真価をもっと高めていたことであろう。

(上智大学大学院教授)

▶ オーラル・アプローチのエッセンス

On the Oral Approach

Charles C. Fries 著 ¥150

英語教育に新しい地平を開き、今日なお最も優れた英語教育理論としての真価を失っていないオーラル・アプローチについての最も基本的な論文。

多くの誤解に基づくオーラル・アプローチ批判に明快に答え、言語習慣の形成のための具体的な方法論を展開している本論文は、フリーズ教授が来日した折各地で行なった講演で平明で説得力ある英文である。

ELEC 出版部刊

『英語シノニムの語法』

小西友七著

研究社刊, B 6 判, 364 pp., ¥ 1,400

KUNIHIRO MASAO

國 弘 正 雄

小西教授の書かれるものには、いつも必ず真摯な攻究の態度と、学理と実際の両面からする英語への接近と、日本人としての英語観察の立場と、恐らくは一方ではない後学者への親切な思いとが、ないまぜになっている。それが同教授の書きものをして、際立ってユニークな存在たらしめている、といえよう。ファンというのが憚られるほどの着実な読者を集めているのは、そのためであろう。私もその一人である。

小西教授の書かれたものには、派手さや華やかさは失礼ながら見当らない。お目にかかったことがないので、しかとは断言できぬのだが、察するに篤学な、自らを律することにきびしい、しかも学生を暖かく育み育てる体の親切な研究者兼教育者であられるのであろう。この本を拝見して、日ごろからの思いを強めているところである。

とかく気の利いた、華美な言説が英学界出身者のそれをも含めて、ジャーナリズム、それもすこぶるつきの現実主義的ジャーナリズムにもてはやされているときだけに、小西教授のこの solid な姿勢は一陣の涼風にも似た爽やかさをわれわれに覚えしめてくれる。われわれは同教授の学風があることで、日本の英学界にもまだ救いがあることを感じないわけにはいかない。

斎藤秀三郎氏の学風はかくもあったであろうか、と私などは思う。英語の言語事実を一つ一つ押さえて、それにまっとうな解釈を与えていく、という点においてである。しかも言語事実の多元論に埋没することなく、個別的なそれを、全体像の中にきちんと位置づける、という点においてである。個と全体とを複眼的にびしっと関連づけるのは、よほど英語そのものに通じておらないとできないことではない。私ごときは遠く及ばない。

個々の樹木に固執するあまりに、全体としての森をいろうる風景が見えない近視眼流——化学の用語を借りて定量分析的といってもよからう——か、全体の風景はほ

ぼ捉えられても、個別論になるとさっぱりという定性的な遠視眼、その何れかに分化しているのがどうやら日本の英学界らしいからである。

その点、斎藤秀三郎という人は大へんなものだったらしい。部分的には古びた点があるとはいえ、彼の歴大な著作をふりかえってみると、骨太なたくましが、その全体像と部分像とのほどよい調和の中に一貫していることに気づかされるのである。小西教授もまたその学統を継がれているかのごとくである。

ただ小西教授の場合には、先人の言説にまますべてを添えていた独断やドグマ——それが斎藤文法の魅力でもあったのだが——は全くといってよいほど見られない。英米の専門家はもとより、日本を含む非英語国の研究者の学説を広く渉猟し、数多くの用例にあたっては妥当と思われる解釈を加えておられる。斎藤英文法には破れかぶれの面白さがあったが、小西英語学にその豪宕さは求められない。これは時代の差ということでもあろうし、お2人の性格の相違ということでもあろう。そういえば写真で見るかぎりの斎藤秀三郎氏には、恐らくは多血質かつ循環気質の豪傑という趣きがともなう。小西教授はいま少し書齋型の方ではないかと、私は勝手に憶測する。

でも、それだけに小西教授の書かれたものには、なにか安心感を喚ぶところがある。付き従っていても、足を踏みはずす怖れや、大きく筋を痛めるという懸念はついぞ感じない。それが私などにはありがたい。だから同教授の新著が出ると、何の憂いもなしにひたすら教を乞い、多くのことを習っては、読んでよかった、という思いを新たにするのである。そしてこれも、また、そのような本である。

考えてみればシノニム、とくにその玄妙な差異を弁別できるというのは、外国語に志すものの一大到達目標であるにちがいない。それは、読み聞くという際にも、書き話すという場合にも、最終的に学習者の力量のほどを窺わせるに足るリトマス試験紙のようなものである。

さにあらぬか、英語のシノニムの研究書や辞書も数からず世に問われている。たとえば英米で出た辞典類にしても、古くは Crabb の有名なものから、最近では Hayakawa の作物にいたるまで、われわれの書架をにぎわしてくれている。前者は主としてイギリスの古典に材料を選んだものであり、後者は専門の一般意味論の立場から、現代アメリカ英語を中心に、ただしイギリス語との異同にも目を向けつつ、物さされて、いずれもわれわれの英語理解に、凸凹を与え、ぶの厚さを加えてくれるものである。

にもかかわらず、これらの辞典類には重大な遺漏が存する。少なくともお互い日本人にとっては、である。英語を母国語とする人々にとってはなんでもないので、われわれにとっては安心立命をゆるさないほど重大、というのは、シノニムにかぎらず、たえず経験させられる点だが、そのあたりのディフェンスは、当然のことながら不備である。飽き足らぬ思いを抱かされ、隔靴搔痒の感を強いられるのはそのためである。

その点、井上義昌氏の作品はあくまで日本人を対象に、痒いところに手がとどく懇切さを有していた。私なども同氏の『英語類語辞典』（開拓社刊）には本当にお世話になった。いや、いまでも折に触れて参照しては大きな学恩を蒙っている。井上という方も日本の英学界では稀有な方だった。どなたか同氏をよく識る後学者が、その学風形成の経緯を明らかにして下さったら、とかく実用主義の軽佻に流れる一方では、華美ではあっても粗放な言説に向かうか、大きな展望をともなわない「精緻な」トリヴィアリズムに陥穽しがちな当世の英学界にとって、頂門の一針として以上の意義が生まれよう。

ただ、いかんせん同氏の〇据の業績も、いささか時古りにけり、という思いは覆いがたい。それに、傾向としてやや purist 的な、規範文法的な趣きがともなうことも否みがたい。イギリスに傾斜している点も当時としてはやむをえなかったが、今日ではいささか喰い足りない。実例の寡少さ、それにその古さも、気にかからぬわけではない。

とはいえ、井上氏にはシノニムを単に語彙レベルではなく、句レベル、文レベル、談話レベルにまで拡大しようとする先見性は十二分に垣間見られる。これは英米の辞典類には欠けた点で、井上氏の作物を価値あらしめている重大な特長であった。そして小西教授のこの本は、同じ系譜に立って、さらにそれを押し進めようとした意欲ある本なのである。

実際、この本は多くのことを教えてくれる。大別して総論と各論の2つから成り立っているが、総論のうち序章で、知的意味と情的意味との区別を立て、あわせて日本人にとってとくに厄介な用法との関連を説いているのは正しい。とくに英米の辞書類がこれらの点においてすこぶる不親切であることを思うと、この指摘は貴重である。

序章ではまた、スピーチ・レベルとシノニム、婉曲・上品語法とシノニム、英米の差異、古語、新語、流行語など、言語社会学的な目も十分に行きとどいている。そして句レベル、文レベル、談話レベルのシノニムもと

上げられているが、これは前にも触れたように、日本人の著者ならではの、日本人学習者向けの懇切な指摘である。とかく英語を静態的に捉えがちなお互い——やむを得ぬとはいえ——にとっては、動態として把握することの重要性をいまさらのように教えられるのである。なお、談話レベルのシノニムの項で、here と there を中心に、話し手の視点の移動、という視座を導入しておられるが、このあたりをいま少し突っこんで下さったら、三浦つとむのユニークな日本語論ともこだましあって、さらに何かが生まれるような気がする。視点（の移動・差異）という斬り方は、三浦説のユニークな特色だからである。

各論の記述も実例が沢山用意されているだけあって説得力に富む。とくに前置詞のシノニムの項は、筆者の独壇場といってよい。To と for、さらには all right to と all right for, convenient to と convenient for、との異同等、目をみひらかされる点が数なくない。By foot と on foot, on the bus と in the bus の差異なども既存のバラバラな知識を整理する上で、私には大きに有益だった。

他方、後段の must と have to, had better と should, be about to と be going to の相違などの記述も、あくまでも日本人学習者の不安を解くことを目的として進められており、一読、安堵するのである。よほどの本国人でなければ、これほどの腑分けは敵うまい。しかも豊富な用例のバックアップが著者のメスさばきを信頼できるものにくれているのである。

さいごに私事にわたるがひとこと。かつて『英語教育』誌上で交わされた going to (a) university 論争 (!?) に触れ、筆者は「インフォーマントの説を重視するのはもちろんだが、それ以上に発話された言語事実を重視する」と述べ、無冠詞の用法を否とした某イギリス人専門家が、現実に恐らくは informal な発話中では無冠詞の用法に従っていることを指摘している。これは著者もいのように言語の変化やスピーチ・レベルを考えれば当然なことであり、当該専門家の威信を寸毫も損うものではないが、ややもすると言語事実よりも、それに関する説が語法研究の名のもとに重んじられる傾きがあることを知るものにとっては、この小西説こそが正論であると思わざるを得ない。この論争の火付け役として、無冠詞の言語事実を指摘した私には、とくにその思いが強いのである。

そして本書が、終始一貫、この小西説の実証であることを、私はなによりも高く評価する。

(国際商科大学教授)

ELEC BULLETIN

新刊紹介

■ The Concise Oxford Dictionary 改訂第6版

ed. by J. B. Sykes

新編者 J. B. Sykes の全面的改訂を受け、文字通り新版と言うにふさわしい第6版がお目見えした。この版ではじめて Fowler 兄弟が過去の編者ということになった。OED 新補遺として目下刊行中の新資料も利用されていると言う。版型がB6版からA5変形版と大きくなり、頁数にして200頁程薄くなったために、取り扱いが便利になり、見出語項目の中に追い込まれている慣用句、合成語などが太活字で示されるなど、一層検索し易くなっている。

辞典使用法手引きが新たに書かれていることにも全面的改訂がうかがわれる。発音表記法は、従来の綴字方式が踏襲されているが、音価の説明には国際音声字母 (IPA) が新たに用いられていて、*o* に [əʊ], *i* に [aɪ], *ow* に [aʊ] の音価が与えられていることが注目される。「時代遅れ」と指摘されていた旧版の *ârmăd'a* が *ârma'da* (-ah'-) に修正されており、その他 *cloth*, *frost*; *forehead*, *waistcoat*, etc. における第1強勢の位置の表示を旧版と比較すると、新しい発音を採用しようとしていることが分かる。最近の傾向が分かると言うことは、動詞変化形 (cf. *show*, *abide*, *burn*, *hide*, etc.) についても言える。語源は原則的に *The Oxford Dic. of Eng. Etymology* に準拠しているが、Webster 第3版と

異なる説 (cf. *motel*, *O.K.*, etc.) を採用しているものもあり、この大きさの辞典としては語源に詳しい。

新語が、米語、略語などから専門語や4文字語に至るまで広範囲に収録されているが、従来収録されていた語(義)にも細かな検討が加えられている。例えば、*seeming* は、旧版では *seem* の中で扱われていたのに対し、*seeming*¹ として独立見出語になっただけでなく、*seeming*² も新たに見出語として加えられている。*quick with child* についていた史的説明がなくなったのは惜しまれるが、*to be or not to be* には新たに説明がつき出典も一層詳しくなり、*eye for an eye* の説明は僅か2語の添加で見事に、ずっと正確になっている。基本語の説明がますます充実してきたことは、英語を外国語として学ぶ我々にとっては、特にうれしいことである。*a couple of*, *clear way*, *not nearly*, *quite a few*, *right on!*, etc. も解説の対象になっている。*hand*, *make*, *go to bed*, *no man's land*, etc. に付加された解説・意味、*apprentice*, *lover*, etc. の説明に新たに挿入された語句にも英国人の語感を読み取ることができる。本格的な英語の学習には、こういう辞典の用いられることが望まれる。

新版では解説や用例が旧版より分り易くなっているけれども、読めば読む程に教えられることが多いという点は、COD の持つ変わらない特色の一つをなしており、COD は常に座右に置いて参照すべき、大人の辞典である。

(Oxford University Press, A5 変形版, xxiii+1,368 pp., ￡ 4.75, ¥3,600)

(東北大学助教授 桑原輝男)

■ Studies in English Linguistics, Vol. 4

Akira Ota
ed. by Susumu Kuno
Kinsuke Hasegawa

Studies in English Linguistics is an all-English technical journal which is "primarily concerned" with synchronic and diachronic studies of English but also intends to take up articles on linguistic theory, Japanese linguistics, and contrastive study of English and Japanese. A glance at the contents of the past three issues confirms that the editors have made a good effort to realize this intention: in addition to articles on synchronic and diachronic aspects of English, there are several important works on linguistic theory (of which perhaps the most notable is the gigantic review of Chomsky's *Studies on Semantics in Generative Grammar* by James D. McCawley) and two papers by Ota on the tense-systems of English and Japanese.

The volume under review contains seven full papers, one review, and four short papers under the heading "Notes and Discussions". The range of topics covered by these papers is broad enough to keep the tradition the editors try to establish. Ukaji's "Deletion of the complemen-

tizer *to* in Early Modern English" and Koma's "On impersonal constructions" are attempts to describe syntactic phenomena in the older stages of English within the framework of transformational grammar. Yamada's "A new proposal about rule opacity" and Takahashi's "A note on consonant loss in English" discuss phonological changes and their implications for the theory of rule application. In general, most of the papers are sensitive to the theoretical implications of their results, and in this respect, Sidney Greenbaum's "Positional norms of English adverbs" is unique in its lack of interest in theoretical issues. Greenbaum establishes the existence of norms of the location of English adverbs in the native speaker's intuition, on the basis of evidence gathered through sophisticated technique of eliciting acceptability judgments.

The other papers in the present volume are more or less concerned with syntactic theory. Yagi's review of Chomsky's "Conditions on transformations" and Ikeuchi's "Notes on the new Subacency Condition" critically examine the set of conditions Chomsky has recently proposed and point out problems that must be settled before Chomsky's new theoretical framework can be accepted. Nagahara

piles up an impressive number of cases where lexical insertion cannot exclusively be insured by conditions on underlying environments but must refer to the surface position of the inserted material ("Output conditions specific to lexical items"), suggesting that lexical information might need to include negatively stated output conditions. "Super Equi-NP deletion is a pseudo-transformation" by Susumu Kuno represents a far more radical departure from the standard conception of syntactic theory, pointing out that NP-deletion controlled by an NP at least two sentences higher than the deleted NP cannot be adequately constrained by purely syntactic conditions such as the one proposed by Grinder. The super-equi phenomenon, Kuno argues, demands a functional theory of anaphora, and this line of investigation will ultimately lead to a theory of "empathy".

Limitation on space prevents me from reviewing the following three papers: Hirakouji and Bedell, "Reflexive forms in Japanese and English"; Asakawa, "A note on sentence adverb and focus"; and Suzuki, "A note on Tough-Movement".

Overall, *Studies in English Linguistics* is a sound combination of descriptive and theoretical study of language.

It is sincerely hoped that the journal will receive a wider attention from the international audience.

(Asahi Press, 1976, B5, 158 pp., ¥1,500)

(Assistant Professor, Tokyo Metropolitan University **I. S. Harada**)

■『英語教育と英語学』

(講座：新しい英語教育 2)

■『英語の授業』

(講座：新しい英語教育 3)

中島文雄 監修

講座が編まれるのは、概して、その分野の学問の進歩がやや plateau に差しかかり、次の飛躍のための方法を模索している時といえよう。その学問の来し方を振り返り、未解決な問題と解決済みの問題とを整理し、明日への飛躍に備えての回顧と展望とを行なうのが講座の持つ大きな使命だとすれば、まさに、この講座は講座の名に値する企画であり、読者の期待に答えうる講座だと言える。

およそ英語教育に限らず一般に教育の問題は、目標・目的、教材、指導方法の有機的な結合の中にその答えを見いだすことが出来るものであり、三輪車にたとえるならば、前輪は目標・目的に、後輪は教材と方法とに相当することになる。この講座では、第1巻で前輪の問題を、第2巻では、主として教材に関与する度合いが大きい言語理論とその応用を、第3巻では指導方法に直接に関与する問題を取り扱う構成になっている。各巻が三輪車のそれぞれの輪を論じていることになる。

それぞれの分野での第一線の研究者、教育実践者の執筆になる各論

は、その分野での問題をうまく組上に載せて、回顧と展望とを読者の眼前に提示してくれている。珠玉の論集に敢えて読書の順序づけをするならば、第2巻では、言語学が外国語教育にどのようなかわりを持つかを説いた「英語教育と言語学」(中島文雄)により概略を把握し、次に、戦後の英語教育界での主流になったオーラル・アプローチの理論的背景を説く「構造言語学と英語教育」(奥田夏子)を、その次には、最近、英語教育への応用が研究されている生成文法に関する理論を把握するために、「最近の言語学説」(川本茂雄)、「変形文法と英語教育」(伊藤克敏)、「英語文型論」(安井稔)、「言語における句構造と変形構造」(安井稔)、そして「成層文法と英語教育」(池上嘉彦)を、読者の好みの順序に丁寧に読まれることをすすめたい。更に、言語理論のみに偏することなく具体的に英語の問題をそれぞれの立場から取り扱っている残

る9編の論文をじっくりと読むことにより、学問のそれぞれの分野における現状を把握することができる。

(誤植: p. 20, l. 8→contrastive, pp. 66, 67, 73→Kellogg. 脱落: p. iv おわりに 47. なお、松浪氏の論文の数字もローマ数字に統一されては)

第3巻は、外国語教育を考える際に、およそ、どのようなことが問題点として浮かび上がってくるかを巨視的に論じた「外国語の教授法ということ」(小笠原林樹)を先ず読むことにより、何が問題であるかが明確に把握される。そして教壇に立つと直接的にかかわりを持つ問題について論じた16の論文を、読者の好みに応じて順に読まれることをおすすめしたい。

この3巻の書物に、じっくりと取り組まれた読者は3つの車輪についてしっかりと知識を得たことになり、後はこの三輪車のエンジンに相当する教育者としての情熱・熱意

を持って教育に取りくむのが我々に課された仕事であろう。限りなく燃えさかる passion の炎を燃やして教壇に立つのは読者の一人一人に課された使命なのだから。(誤植: p. 11 l. 19→パラフレーズ, p. 45, l. 5→必要なこと, p. 45, n. 4→...story," p. 74, l. 28→tomorrow., p. 86, l. 6 文意不明, p. 88, l. 33 →...Idiomatic and Syntactic..., p. 111, l. 7 →習得)

索引と参考文献(詳しく掲げてある論文もある)があると、更に利用価値が増すであろう。なお、本書のみならず、一般論として、注や参考文献の掲げ方に統一がほしい。たとえば MLA 方式に統一するというように。

(大修館書店刊, A5判, Vol. 2 vi+281 pp., ¥1,800; Vol. 3 vii+293 pp., ¥2,000)

(静岡女子短期大学助教授
瀬川俊一)

英語の発想と表現演習

長谷川 潔・木塚晴夫共著

テキスト ¥580, 教師用書 ¥500
録音テープ ¥2,000

高校上級から大学1, 2年生を対象に、英語的なものの考え方を系統的に学べる新しい英作文テキスト。

発想内容を心理学的、意味論的アプローチによって分類し、基本文型, Basic Sentences, Dialogues, Exercises を通じて英語的な表現がマスターできる。なお、教師用書には詳しい指導手順, Exercises の解答および注が示されている。

現代英語の表現演習

長谷川 潔・速川和男共著

テキスト ¥580, 教師用書 ¥100
録音テープ ¥6,000

英語らしい英語を書くために、日本語と英語のちがいを徹底的に分析し、英語表現のパターンを提示。

Exercises は学生の知的レベルに合ったものを集めているので、大学での英作文テキストとして最適。

録音テープには基本文型, Basic Sentences, Exercises の解答が吹きこまれているので、より効果的な学習が可能である。

ELEC出版部

新 刊 案 内

The Silent Power Japan's Identity and World Role

日本国際交流センター編 A5判265頁, 3,200円 サイマル出版会

日本は経済的に大国になり、また観光客の交流も多くなったとはいえ、依然として知的鎖国状況を脱し切れていない面も少なくない。政治・経済・教育等多方面にわたる本格的な文化交流プログラムを実施し、海外の日本研究、日本理解にも貢献している日本国際交流センターの活動については本誌でも何度か紹介されているが(No. 44, No. 50), その英文誌 *The Japan Interpreter* に掲載された日本人の国民性、外交政策のあり方、日本の現代世界における役割について、梅棹忠夫、武者小路公秀、國弘正雄、石原慎太郎、長州一二、高坂正堯氏その他による現代日本の知的水準を示す精選論文集、違意の英文に翻訳されている本書は、英語教育関係者にも多くの示唆を与えるであろう。

『あなたの英語診断辞書——英語における日本人共通の誤り』松本安弘／松本アイリン 共著 B6判 1,010頁, 3,000円 北星堂書店

学生から実務家まで英文を書く人にとって従来の「和英」、「英和」、「活用辞典」などは正しい英文を書くのにあまり役立たないというのが一致した不満である。また日本人の英語の誤りを指摘した本も少なくないが、多くは断片的な指摘でおわっている。本書では日本人一般がおかしがちな誤り(言葉を代えていえば日本の英語教育の盲点・弱点)を収集し、単語・熟語の見出しをABC順に配列し、wrong, avoid, strange, right 等の例文を挙げて語法、文法から発想の違いまで掘り下げて解説し、文体のレベル、俗語表現の注意も含めた便利なハンドブック。

Read Practical Japanese (日本語を読むために)

John Braden 著 B6判282頁, 2,700円 研究社

昔から「英語を10年も勉強してカン詰のレッテルひとつ読めない」といった類の「英語教育批判」は多いが、本書はまさしく日本語を全く知らない人々に対する、日本での生活に困らないためにテーマ別に分けて看板、表示、注意書きなどの読み方と意味を英語で解説した徹底的に実用的な日本語入門、簡単な日本語の文法解説と漢字索引がついている。

『英語文化を巡って』小出二郎編, 『国境を越えた文学』利沢行夫編『英米文学の新視点』徳永暢三編 各B6判280~290頁, 2,000円 英潮社

英語と英語国民、文化・文学をトータルな視点からとらえ、各分野の専門家による充実した論文をモザイク風に配して“我々にとっての英語文化”を浮き彫りにした三部作。

『英語文化を巡って』では英語学、英語教育、ことばと文化、英語教育の歴史について根底的かつ現実的な論文エッセイを収め、『国境を越えた文学』では日本近代化という文脈の中で欧米文学・思想と対決・受容した人々、欧米作家への日本の影響、文学における日本と西洋の対照的研究、文化交流と比較文学研究の方法と可能性について、『英米文学の新視点』では近代から現代への意識転回を如実に示した英米の作家たち、現代に生き続ける、あるいは現代的な視点から再評価・再発見された伝統文学の現代性に焦点をあてている。

『シェイクスピアより愛をこめて』小田島雄志著 四六判251頁, 1,200円 晶文社

教養英語の代名詞＝シェイクスピアの尽きぬ魅力を中心に、ウェスカーのこと、宝塚のスターたちについてと自分の言葉で語りかけてくれるシェイクスピアと演劇へのユニークな招待書。

『指輪と本 第7巻 ポンピリア』ロバート・ブラウニング 池田祐重訳注 B6判217頁, 1,900円 篠崎書林

ブラウニングといえば *Pippa Passes* の上田敏訳などで日本でも古くから親しまれ、近年ますます評価の高いヴィクトリア朝詩人であるが、彼がフローレンスの露天古本屋で偶然見つけた10代の若い妻をめぐる名誉と財産にからむ陰謀と殺害の残酷な事件を伝える本を素材に、詩作を純金から指輪に作りあげることにたとえて書きあげた長詩 *The Ring and the Book* の庄巻、ヒロイン *Pompilia* の独白からなる第7巻に訳と注をつけてブラウニングの精髓を示したもの。

『線文字Bの解説』ジョン・チャドウィック著、大城功訳 B6判239頁, 1,800円 みすず書房

アーサー・エヴァンスがクレタ島クノッソスで発掘し見出した線文字Bは長い間解説を拒否し続けていたが、建築を本業とする若いイギリス人考古学研究家マイケル・ヴェントリスは考古学と言語学を結ぶ画期的な統計分析の方法を導入して1953年解説に成功した。ヴェントリスの考古学への接近から他の研究家たちの徒勞、彼の解説過程を述べてヴェントリスの死亡直後に発行された原著の第2版の邦訳。



展望 通信

◆ELEC 創立20周年記念英語教育研究大会

1976年度の英語教育研究大会は、ELEC の創立20周年を記念し、11月6日(土)ELEC 会館において下記により開催される。

1. 講演 (10:30—12:00)

“Recent Trends in Foreign Language Teaching”

Dr. W. Freeman Twaddell (Professor Emeritus, Brown University)

2. ELEC 賞贈呈式

3. 実演授業 (13:30—14:20)

横浜市立浜中学校1年生

指導者 横浜市立浜中学校教諭 前川玲子

4. 中・高分科会 (15:10—16:40)

研究課題「オーラル・アプローチによる学習指導」
〈中学校部会〉

問題提起: 下村勇三郎 (学芸大付属竹早中学校)

司 会: 橋本 弥 (区立上板橋中学校)

助 言: 渡辺益好 (埼玉大学)

〈高等学校部会〉

問題提起: 田村 泉 (都立駒場高校)

司 会: 清水重夫 (都立新宿高校)

助 言: 伊藤健三 (立教大学)

◆1976年度語学教育研究大会

本年度の語学教育研究大会は下記の通り開催される。

1. 期日 10月30日(土), 31日(日)

2. 会場 聖心女子大学

3. 日程

第1日 10月30日(土)

10:00—11:00 パーマー賞・市河賞贈呈式

11:00—12:00 講演「シェイクスピアの悲劇」
小田島雄志 (東京大学)

13:00—15:00 授業実演 聖心女子学院中学校
神奈川県立平塚商業高校

第2日 10月31日(日)

13:00—15:00 講演「二重言語と多重言語—私
の場合」 Willem A. Grootaers;

「題未定」 A. J. Turney (清泉女子大学)

4. 参加費 2,000円 (語研会員無料)

◆第1回関東地区高等学校英語教育研究協議会埼玉大会

1. 期日 11月24日(水), 25日(木)

2. 会場 第1日 総会, 講演会, 授業実演—埼玉県立川越高校

第2日 分科会—埼玉県立川越高校; 英語劇, 講演会—川越市市民会館

3. 日程

第1日 11月24日(水)

11:20—12:50 講演「これからの英語教育」
外山滋比古 (お茶の水女子大学教授)

13:45—14:35 授業実演 川越商業高校1年生
川越高校1年生・3年生

14:45—15:45 研究協議

第2日 11月25日(木)

10:00—12:00 分科会

12:30—13:30 英語劇

13:40—14:40 講演「英語の文法と音法」
東後勝明 (早稲田大学講師)

4. 会費 1,500円

5. 参加申込先

大会事務局 〒347 埼玉県加須市不動岡1-7-45
埼玉県立不動岡高校

大会事務局長 内田弘之

◆ELEC 月例研究会

ELEC 会館を会場としてつぎの通り月例研究会が開催される。入場無料。

1. 日 時 12月11日(土) 14:30—16:30

2. 講演者 元ジャパンタイムズ記者 脇山 伶

3. 演 題 “Everyday English”

◆中学生のための特別講座

1. 会期 12月27日(月)—29日(水)

2. 会場 ELEC 英語研修所

3. 講師 國弘正雄 (国際商科大学教授) 他数名

4. 会費 7,000円

5. 定員 100名

詳細については〒101 東京都千代田区神田神保町3の8 ELEC 英語研修所「英語特別講座」係あて問い合わせられたい。

◆Panel Discussion (英語討論会)

1. テーマ “Which should we aim at, Accuracy or Expressiveness?”

2. 日時 12月4日(土) 13:30—16:00

3. 会場 ELEC 会館講堂

4. パネリスト K.バトラー(アメリカ・カナダ12大学連合日本研究センター所長), W. A. グロータース(上智大学講師), 比嘉正範(筑波大学教授), 中尾清秋(早稲田大学教授)

5. 司会 國弘正雄(国際商科大学教授)

6. 会費 500円

英語教育における教育内容と到達目標の問題, すなわち英語の「純言語的側面」において Native Speaker に近い正確さを狙うか,あるいは発音に日本式な点や文法面での不正確さが残っても Native Speaker と Communicate でき, 自己主張できる能力を優先させるか, また英語国民以外の人々との communication をも重要視すべきなのか等の問題は日本人と英語とのかかわりにおける根本的なテーマである。これらの点をめぐって英語を学ぶ人, 教える人(Native Speaker も含む), 使う人のすべてを対象に, 日本人にとって英語のあり方を考えるパネル・ディスカッション。

◆海外英語研修旅行

ef ランゲージ スクールズ イン ヨーロッパ K.K. では下記により海外研修旅行を実施する。

1. ビジネス・エグゼクティブのための英語コース
(於ケンブリッジ・ヘイスティングス)

授 業 1クラス3～5人・1日6レッスン
(月～金)

授業内容 ビジネス・イングリッシュ・マネジメントを中心に会話の基礎訓練・英国の産業についての討論

2. 英語教師のためのコース(於ケンブリッジ)

授 業 1クラス3～5人・1日6レッスン
(月～金)

授業内容 英語運用能力の向上, 英国の生活一般・学校教育システム・英語教授法についての講義及び討論

3. コンバインドコース—英語研修+ゴルフ(於ケンブリッジ)

授 業 1クラス6～10人・1日4時間(月～金 午前のみ)

ゴルフ 1日3時間(月～金 午後)

授業内容 英語の基礎訓練, 会話の練習等

詳細については 〒106 東京都港区六本木6—11—9 スウェーデンセンタービル内 ef ランゲージ スクールズ イン ヨーロッパ K.K. 電話 (03) 403—9266～9268 に

問い合わせられたい。

◆1977年度 ELEC 海外英語研修

第6回ミシガン州立大学英語研修旅行は次の通り実施される。

1. 旅行期間 7月25日(月)～8月23日(火)

2. 旅行費用 Aコース 635,000円

Bコース(8月15日から19日まで自由行動) 565,000円

詳細については東京都新宿区西新宿1-18-8 日本交通公社海外旅行新宿支店 ELEC 英語研修旅行係あて問い合わせられたい。

編 集 後 記

▶ELEC 創立20周年を迎えた。1956年 ELEC が主催した「英語教育専門家会議」の結論と勧告は, (1)教授法の改善, (2)教材の作成, (3)教員の再訓練, (4)入試問題の改革の4つの柱からなるものであった。

▶今年の8月「ELEC教材・教授法研究グループ」が中学・高校の教員を対象に行なったアンケート調査によると, 現在, 教員のかかえている問題は, (1)教員の英語研修の不足, (2)入試問題の悪影響, (3)教材と指導要領の弊害, (4)授業時間数の不足, 等であることがわかった。

▶20年前とほぼ同じ問題が提起されていることに興味をもつ。一体, 英語教育界にはこの20年間にどの程度の進歩があったのだろうか。中近東諸国を初めとして広く海外から日本の英語教育が注目されている今日, 世界に向けて日本の英語教育の実情を知らせる意味において, 本号においては“English Education in Japan”を特集した。

▶折よく, 韓国の英語教育の実情を伝えるリポートを掲載できたことは幸せであった。韓国の悩みと我々の苦しみの根はほとんど共通している。いまや, 英語教育問題は国内だけでなく, 国際間で討議されなければならない時機になっているのではなかろうか。(Q.Q)

英語展望 (ELEC Bulletin) 第55・56号

定価 960円(送料 160円)

昭和51年11月15日 発行

◎編集人 中 島 文 雄

発行人 酒 井 杏 之 助

印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 ELEC 出版部(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 3—11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC