

NO. 57  
SPRING  
1977

# 英語展望

*ELEC BULLETIN*

どんな英語を学ぶべきか  
ELEC賞授賞論文  
オーラル・アプローチ実態調査



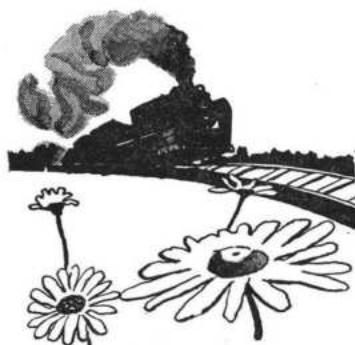
*ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL*

# 英語展望

NO. 57  
SPRING  
1977

## ELEC BULLETIN

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



### 【国際展望】

生活に Relevant な英語を……………脇山 伶 2

### 【特集】 どんな英語を学ぶべきか

Panel Discussion : Which Should We Aim At, Accuracy  
or Expressiveness?

Kenneth D. Butler, Willem A. Grootaers,  
Masanori Higa, Kiyooki Nakao, Masao Kunihiro…………… 6

### 【ELEC 賞授賞】

小学校からの英語教育……………久富節子 29

### Oral Approach に関する実態調査

……………ELEC 教材・教授法研究グループ 36

バラッドの世界 (その7) ……………平野敬一 48

アメリカ人の価値観……………小池生夫 53

英語の諺 (その5) ……………戸田 豊 59

【Forum】 表現文法を応用した辞書 ……………吉岡誠次 62

【新刊書評】 『形容詞』……………松田徳一郎 65

『異文化に橋を架ける』……………中村 敬 67

新刊紹介…………… 68

新刊案内…………… 70

展望通信…………… 71

表紙デザイン

太田英男

## 生活に Relevant な英語を

WAKIYAMA REI

脇 山 怜

夫の転勤に伴いワシントンに行くことになった時、私はひそかに自分の語学力に自信を持っていた。英文科を終え、アメリカ留学の後、7年間英字紙の記者をしていたのだから、英語に関する限り、日本人としては非常に恵まれた環境にあったわけである。

しかし、いざ任地に着いて、家探しをする、病気の子供を医者連れて行く、車をガソリン・スタンドに持って行って故障箇所を説明する、というような実際の生活の場面に直面してみると、不便を感じるが多かった。第一、風邪の症状一つにしても、思うように説明できないのである。

なぜそういうことになったかという、日常生活に必要なボキャブラリーや表現が不足していたことが一因である。チョムスキーを研究し、ヘンリー・ジェームスやキーツを講読しはしたけれど、「痰のからんだ咳が出て、ゼーゼーいう」とは、英語でどう言えばいいのか、はたと困ってしまったのである。咳は cough というのは分かっている。ところが痰というのが分からなくて、和英辞典を引いてみる。phlegm と出ていて、「痰がよく出る」は、cough up much phlegm と書いてある。ここまではよいのだが、「ゼーゼー」は、日本で出版されている一番大きい和英辞典をいくらひっくり返しても出ていない。「是々非々」は出ているのだが、肝心の「ゼーゼー」はないものかと、苦しい息の下から必死に探した時の、あの辛い気持ちは今も忘れられない。

### 湿った咳と乾いた咳

さて、ドクターのオフィスに行って、医師や看護婦、待合室で会った患者たちと話をしてみると、「ゼーゼー」は、ただ一言、I'm wheezing. と言えばよいらしいことが分かる。ついでながら、「痰のからんだ咳」は、wet coughs と表現している。「痰のからんだ咳が出ます」は、I have wet coughs. で、反対に「から咳が出ます」は、I have dry coughs. である。霧が晴れる想いとは、こんな気持ちをいうのだろうか。

問題の「ゼーゼー」は、I hear the noise in the chest.

とでも言えば、医師は分かってはくれる。しかし、疑問を感じたまま英語を口にしていると、自信の無さが態度に出てしまう。日本語で同じことを話す時よりも、声が小さくなってしまったり、態度が心許なげになる。これでは国際社会で生活していく上で、いろいろと不利が生じてくると私は直感した。そんな無念さが、実際の生活の場での会話をテープに取材して、『女性のアメリカ生活英会話』という小著を編む気にさせたのだった。

幼児を持てば、「おなかがゆるい」というのも、しばしば医師に説明しなければならない症状である。「便」は和英辞典には faeces, excrements などがいとも堅苦しく載っているが、日常よく使うのは bowel movements (便通) である。「便がゆるい」は、I have loose bowel movements. であり、「規則的に便通がある」は、I have regular bowel movements. である。もう一つ「大便」を指すのによく使われるのは、「背もたれやひじ置きのない椅子」→「西洋便器」→「便」という連想からであろうか、stool という単語である。「便がかたい」は、my stools are hard. と言うことができるし、「検便用の便」は stool specimen である。

病気の症状や健康状態に関する英語は、医学用語がそのまま使われる場合もあるが、上記のように、聞いてみれば何でもない、一般的な表現が使われることも多いようである。産婦人科の表現にしても、「生理」は menstruation より、period が一般的である。「生理中です」は、I'm having my period. とか、I'm in my period. が普通の言い方である。お産に際しての「破水した」という表現も、rupture of the membrane (羊膜が破れること) よりも、My water broke. とか、I broke the water. とか言う人が多かった。

「三枚におろす」は英語でどういうか？

病気の表現に負けず劣らず私を悩ませたのは、自動車に関する英語だった。修理に持って行く時には、夫から教えてもらったり、取扱説明書で予習した。Fill it up with Premium, please. (プレミアムで満タンにして下



さい)や、Let me have three dollars' worth of Regular, please.(レギュラーを3ドル分入れて下さい)はあまり問題はないにしても、「冷却水が足りません」を、My radiator is low on water. または、I'm low on water. とか、My water is low. と表現しているのを聞いた時には、low という単語の使い方に感心したものだ。

美容院に行くのも、日本では私の大好きなことだったが、アメリカではびくびくと訪れたものだ。「パーマをゆるくかけて下さい」は、I'd like to get a gentle permanent. だが、loose でもなし、soft でもなし、weak でもなし、この gentle を探り当てるのに頭をひねった。なお、「中ぐらいの強さのパーマ」なら、medium permanent, また「きついパーマ」なら tight, curly permanent である。「パーマがかかりにくい」という表現もしばらくは分からなくて、美容院を避け、友人とホーム・パーマをかけ合っていた。これは、My hair doesn't take permanents very well. とか、My hair is resistant to permanents. と言えよらしい。

また「外巻きのカールにして下さい」は、最も一般的なのは、I'd like to have my hair curling away from my face. であり、「内巻き」は、toward my face である。

散髪に行くのは、美容院に行くほどの英語力(?)を必要としない。若者好みの長髪にしたい人は、ただ Just a trim, please. (毛先をそろえるだけにして下さい)と言えよのだし、日本式に後もサイドもきちんと短く刈ってほしい場合は、Short back and sides, please. と言えよ。もみあげを伸ばしたければ、I'd like to leave the sideburns long. と言えよ。

スーパーマーケットは impersonal な所で、一言もしゃべらずとも買物ができるが、海産物のコーナーを設けているスーパーに行くと、「その魚のおなかを出して下さい。でも尾頭付きにしておいてちょうだい」などと頼みたい時がある。「おなかを出す」は、take off guts (はらわた)とか、remove intestines (腸)とか、苦勞の末に迷句をひねり出した夫人もいたが、clean が一般的らしい。Will you clean this red snapper, please? But leave the tail and head on. と言えよ、尾頭付きの鯛ができる。

「三枚におろす」は、日本語と同様、英語にも決まった表現があって、fillet (切身にする)を使う。Will you fillet that mackerel? (そのサバを三枚におろして下さい)と言えよ。

## 研修はあるけれど

ところで、外国で暮らす際にそんなに困るのであれば、海外生活者を対象にした準備教育をもっと充実させれば、それで問題が解決するではないか、とおっしゃる方もあるだろう。

事実、海外駐在者向けのオリエンテーション・コースは、あちこちで設けられている。たとえば、(1)日航海外生活セミナー、(2)財団法人ファミリー・スクール、(3)各商社の研修所、(4)外務省研修所(在外公館勤務者、およびその夫人のため)などがある。

このうち、日航海外生活セミナーと財団法人ファミリー・スクールは、特に夫人向けである。しかし、上記のような機関では、特に夫人向けの場合、語学はあまり大きな比重を占めていない。任地の生活事情、エチケット、プロトコール、はては、若い主婦が不得意とするところの魚のおろし方に至るまで、実用知識を教えるのが中心となる。なかには、生活語彙集、生活会話集などを使って2~3か月語学研修をする所もあるが、勉強の結果語学が達上したというよりは、テキストをもらえたからよかった、いざ海外生活を始めてみて困った時、テキストをひっくり返せば役に立つこともあるから、というのが、大方の受講者の感想であるらしい。

ファミリー・スクールでは、英会話としては3か月52時間にわたるコースがあって、海外駐在者夫人用としては、これが一番コンプリートなものである。自由英会話、中級、初級などがあるが、受講希望者は英語に自信のない人が多く、ファミリー・スクールでも初心者用コースに力を入れている。しかし、語学は短期間大慌てで勉強したからといって急に上達する性質のものではなし、多くの海外在住邦人は日常生活にも不便を感じ、勢い日本人同士べったりくっついて暮らすというのが実情である。

こういった研修は、あくまで応急処置である。いくら強い薬で一時的に手当てをしても、普段から鍛えていない虚弱な体質では、すぐにくたばってしまい、悪い症状が慢性化する。それと同じことが、英語についても言えるのではないかと。やはり日頃から、英語に強い体質を作っておくことが、一番望ましいのである。

ところで、先に私は、海外で一番困ったのは、生活に必要なボキャブラリーや独特な表現を知らなかったことである、と述べた。それならば、海外生活に投げ込まれた時点で、そういった語彙や表現を覚えればよいではないか、何も日本の英語教育にそこまで望む必要はない、という反論が出てくるかもしれない。



しかし、これは視野狭窄的な見方であって、問題のごく一部しか見ていない。私がここで強調したいのは、学習者にとって relevant な教材ほど、しっかりと身に付くのではないかということである。英語国で曲りなりにも英語を操って暮らしていると、これぞと思う表現や語彙に出会えば、あたかも乾いた砂が水を吸い取る如く、私たちの頭はそれを吸収するものであるが、このことには2つの要素がからんでいるように思われる。

一つは必要に迫られて英語を覚えたということ。もう一つの要素は、実生活に密着した英語であったということである。この「必要に迫られて」という第一の要素については、私たちが英語がうまくならないことの口実を作る際に、度々話題にされてきた。日本に住んでいる限り、必要に迫られて英語を使うことはあまりないのだから、上手にならないのは当然とばかりに、全く匙を投げたり、やる気をなくしている人が少なくない。

しかし、「必要に迫られることがない」という disadvantage は、relevant な教材を使って勉強するということで、かなり補えるのではないかと思うのである。そして、この第二の relevance という要素については、これまで比較の見どころがされてきたように思われる。

もちろん、英米の文学作品を読むのも大切である。しかし、実際私たちが日本で生活する毎日々々を見てみると、川端康成や漱石ばかり読んで、ここの箇所はどう解釈すればよいのかというようなことを、始終考えながら暮らしているわけではない。新聞で五つ子の記事も読めば、週刊誌で三船敏郎と愛人のスキャンダルも読む。女性ならば、婦人雑誌で料理やファッションの記事も読むし、男ならばスポーツ記事やSFにも目を通す。私は英語に関しても、これと同じことが行なわれてもいいのではないかと思うのである。その方が、興味の持ち方もボルテージが高いし、したがって、吸収力もボルテージが高くなるのではなからうか。

### 生活に密着した教材

日本の英語教育は、「いいお天気ですね」「花がきれいです」というようなきれいごとを、我が身の出来事、自分自身の興味として捉えることをせず、文法と訳読中心にうわつつらだけを撫でてきた。あるいは、難解な文学作品を読み、かつ論じて、アカデミックな雰囲気酔ったりもした。しかし、花鳥風月を愛でたり、難しい文学を読んでいるだけでは、私たちの英語体質は一向に改善されず、実際に英語を運用する段になると、重症のアレルギー症状を起こしてしまうのである。

私は何も、native speaker と同じような発音でペラ

ペラしゃべれるようになることを指して、英語体質の改善と言うつもりは毛頭ない。相手の言うことを十分理解し、自分の意思を思う存分表明できる。このことこそ、私が前後5年間にわたる滞米生活において、私自身をも顧みて願ひ続けてきたことであった。

そこで、体質改善の一つの手段として、私は relevance ということ強調したいのである。学習者の生活や興味に密着した教材を導入することによって、頭を素通りしがちであった英語を、内容もろとも、しかとこの身に定着させるのである。

また、そのような教材の導入が不可能な場合にも、教える側の工夫によって、英語を定着させる可能性なきにしもあらずであることを申し添えたい。つまり、中学、高校の教科書を使って授業をする時でも、あるいは、大学で文学作品を講読する時であっても、英語を日本語に訳すという作業や、文法の説明だけにとどまらず、英米の歴史、文化、価値観、英語国民の人間像、英米の現代の動きというような、言語を越えた領域にまで話題を延長することによっても、教材を学習者にとって relevant に味付けできるのである。材料の鮮度はあまりよくなくても、料理人の腕次第でおいしい料理ができ、学生たちが旺盛な食欲でむさぼる、というふうにはいかないものだろう。

日本の英語教育の片寄りは、教材の面だけに限らない。読む、書く、聞く、話すの4つの技能について見ても、読むことはまあどうにかできるのだが、聞き、話す能力は極端に不足しているし、自己表現という意味での書く能力は、多くの夫人たちがパーティーに招待されたお礼状一つ書くのさえ四苦八苦するほど、十分身に付いてはいないのである。これら4つの技能を平均して教える四拍子揃った英語教育の必要性を、痛感したのであった。

### Aggressiveness は美徳

ここで、もう少し話題を広げ、私自身をも含めて海外在留邦人の日常の態度について、私の感じたままを述べさせていだきたい。それは英語教育だけの責任ではないかもしれないが、言葉による自己表現力と密接に関連していることは明白である。

国際社会にあって日本人が心すべきことは、まず第一に、卑屈さと尊大さを捨てることではなからうか。卑屈さ——これは語学のできない劣等感が産み出したものである。一方、尊大さは、そういう劣等感の裏返し現象、つまり、語学のできない分を埋め合わせるための行為である。私たちは、英語を学ぶ過程において、無意識のう

ちに卑屈な態度を身に付けてしまいがちである。英語を巡って、英語国民は教える立場、つまり強者であり、私たちは習う立場、つまり弱者という意識が、知らず知らずのうちにできあがってしまうようである。しかし、こういった意識は、きれいさっぱり拭い去って、「あなたの国の言葉を、外国人である私が話せるというのは、偉大なことなのですよ」というぐらいの気持ちで、堂々と振舞ってもいいのではないかと思う。そして、語学ゆえに、英語国民と優劣関係、強者と弱者の関係に立つことは、何としても避けたいものである。

もちろん、これには語学だけでなく、性格も関わってくる。

それぞれの文化圏の価値観はそれ自身尊重されねばならない、国際精神とは異なる価値観に対する寛容の精神である、ということがよく言われる。確かにこれは理想論であるが、実際の国際社会は苛烈な場であり、日本式の「謙譲の美德」は通用しない。aggressive という言葉は「攻撃的」と訳されたりして、日本人の耳には悪い connotation を持つように響きがちである。ところが、aggressiveness はアメリカでは美德である。He is a quiet person. と言われたら、「あいつは無能だ」と言われたに等しいと思え、というほど、自己表現においても aggressive であることが賞讃される競争社会である。

他の英語国のことはよく知らないのだが、アメリカに関する限り、実際に英語を使って生活する場というのは、このような aggressiveness が美德とされる社会であることを、私たちは肝に銘じて、並の英語力から一歩進んで、aggressiveness をも表現できるだけの英語力を養っておくことが望ましい。これは国際機関についても言えることであり、試用期間中、あるいは在職中の「静かなる日本人」が、あなたの能力は他の場においてよりよく生かせるであろう、と丁重に首にされたことも度々あると聞いている。

職場だけでなく、家庭におけるパーティーの席上などでも、上手に会話が進められるかどうかは、男女を問わず、アメリカ人にとって大切なエチケットの一つに数えられる。女性も政治や社会問題について、自分なりの意見を持った方がベターなようである。ウーマンリブが定着した昨今の傾向としては、料理上手、生け花上手というような女性的魅力に加えて、知的な会話に進んで参加できるということが、真に魅力ある女性であるための必要条件となってきた。日本の女性も着物を着て、料理をきれいに作って、ジャパニーズ・スマイルを浮かべているのみの、人形的存在であるだけでは不十分な時代がやって来つつあるような気がしたのである。

## ソフトウェアで勝負する時代

国際化時代は、いま第一段階を終えて、第二段階を迎えようとしている、ということがよく言われる。第一段階では、日本は優れた製品と技術、経済力によって、世界に確固たる地位を築いた。

しかし、第二段階では、やがて製品や技術の面で発展途上諸国に追いつかれ、優れたテクノロジーや生産性だけでなく、安心して跌坐(せつざ)をかいていることはできなくなってくる。人間によって勝負しなければならない時代が、目の前に迫っているのである。国際化の第一段階は、いわばハードウェアで勝負した時代であった。それに対し、第二段階はソフトウェアで勝負しなければならない時代である。

私は滞米中に、このことを具体的に裏付けるかのような、落胆と自戒にも似た想いに、しばしば襲われた。それは、日本製の自動車、カメラ、電気製品などが、アメリカ市場に揺るがぬ地位を築き上げているのを見た時に、誇りで高揚しながらも常に心の一角を占める醒めた感情だった。アメリカ社会で見る日本の製品は、実に立派で堂々としている。ところが、それらに比べると、人間、つまり日本人は、何となくしょぼく見て見えるのである。製品と人間との間に、一種のアンバランスがあって、製品が立派であればあるほど、このアンバランスが目立つのである。そして、それは決して体格の貧弱さから来るものではなく、態度の不確かさが原因であるように見受けられた。

私は何も肩を怒らせ他を睥睨(びぎ)するような態度を採れと言っているのではない。ただ、胸を張りたいと願うだけなのである。そして、国際社会で胸を張って生活するためには、語学力が何にも増して不可欠な要素であることは、繰り返して言うまでもない。

国際化は、国内にあっては、国外にあっては急速に進んでいる。国外について見れば、海外に在住する日本人の数は約13万5千人と推定され、量がふえると同時に、質という点でも、一握りのエリートにとどまらず、非常に多様化してきている。日本の英語教育がこうした時代の要求を満たす方向へと、少しずつでも動いていくことを願ってやまない。

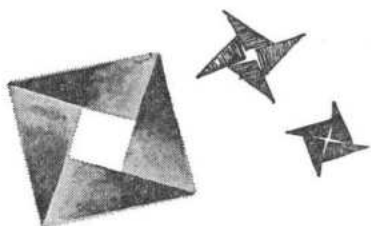
(昭和51年12月11日に開催された ELEC 月例研究会の講演から)

(元ジャパントゥタイムズ記者、フリーライター)

☆ ☆ ☆

*Panel Discussion*

WHICH SHOULD WE AIM AT,  
ACCURACY OR EXPRESSIVENESS ?



Panelists : Kenneth D. Butler  
Willem A. Grootaers  
Masanori Higa  
Kiyoaki Nakao  
Chairman : Masao Kunihiro

**Kunihiro:** Good afternoon, ladies and gentlemen. I'm going to wear two hats this afternoon. One is the hat of a coordinator of the discussion that is about to take place



**Masao Kunihiro**

*Professor, International  
College of Commerce and  
Economics*

among the four panelists. In another words I'm going to wear the hat of a traffic policeman. And a good traffic policeman is not supposed to express himself too much. To put it differently, I'm expected to exercise a maximum amount

of reticence and self-restraint. On the other hand, I'm going to wear another hat, which I think is the hat of the devil's advocate. I'm going to play the role of the devil's advocate during the rest of this afternoon's discussion and with the permission of the four pan-

elists, I'd like to reserve the prerogative of expressing my own views from time to time.

And I'm not totally convinced, to be perfectly frank with you, as to whether we should deal with the subject of accuracy and/or self-expressiveness in a mutually exclusive way. I'm not totally convinced that this is or should be an either-or proposition. To my way thinking, it is and perhaps should be entirely possible for us to aim both at the attainment of accuracy and the ability to express ourselves in English freely, simultaneously.

And here I cannot help recalling a passage from one of the better-known poems by William Wordsworth, which goes "plain living and high thinking." I think that as far as performance is concerned we should perhaps be content with plain living. After all, English is not our mother tongue and it will be virtually impossible for us to speak the English language as accurately as native speakers of the language do. And therefore, I'm afraid that we'll have to be satisfied with plain living. Nevertheless, we should also strive very hard towards attainment of accuracy in



our study of English. And to that extent I think the ideal of high thinking applies to our effort at the acquisition of a working knowledge of the language.

At the same time, I cannot help but wonder whether we should address ourselves during the rest of this afternoon to the teaching of English or to the learning of English. As we try to teach the language it is imperative that we should present our students a model which is as near perfection as possible. But as we deal with the subject as students of English, then I'm afraid it will be again virtually if not totally, impossible, for us to acquire an impeccable working knowledge of the language. And to that extent I think again plain living is bound to be our limits.

Having said all these I would like to brief you on the mechanics of this afternoon's panel discussion. Initially, each of the four panelists will give us a ten minute presentation of his observations in the order of Prof. Higa, Dr. Butler, Father Grootaers and Prof. Nakao. Then after that I would like again to call upon each one of them to make some supplementary remarks for a period of about five minutes. May I call upon Prof. Higa to make his initial remarks?

**Higa:** I feel that Prof. Kunihiro has already very well summarized the arguments that we are going to present today on this stage. Perhaps it may no longer be necessary for us to present our views because we may be simply repeating the comments that Prof. Kunihiro has just made.

I'm very pleased that a prestigious and influential institution like ELEC has decided to hold today's symposium to discuss the nature and objective of the teaching of English in Japan. Since it's extremely important for us to have objec-

tives in anything we attempt, we need to reexamine them quite regularly, to see how realistic or unrealistic they are, how sound or unsound they are theoretically, how meaningful or meaningless they are educationally and how achievable or unachievable they are methodologically.



**Masanori Higa**  
*Professor,*  
*The University of*  
*Tsukuba*

On the basis of my own survey of the current situation of English teaching in Japan, I have come to the conclusion that the very basic philosophy is not there and that many of the objectives are too immediate. For example, it is not clear what kind of linguistic competence our students are expected to achieve in their English classes or from their exposure to English or other foreign languages. And, teachers are often concerned with the number and kinds of lexical items and syntactic patterns they should teach on any given day. Because of these day-to-day objectives they tend to ignore the fundamental goals they should achieve.

Metaphorically speaking, we may say that they often miss the forest because of the trees. Because education is generally prescriptive and it gives a lot of value to correctness and accuracy, English teachers, too, often emphasize correctness and accuracy in their classes. I feel that this is a serious fault in our education today. In order to attain correctness and accuracy in students' responses in

English classes, teachers often resort to memory and repetition or mechanical reproduction. A teacher presents sentences to his students for memorization, and once these students can repeat or reproduce them correctly even in a parroting way, they are considered to have learned these sentences.

This kind of teaching does not demand originality and creativity from students. And it is my argument that this kind of teaching is not in accordance with the basic nature of our language and modern linguistic theories. My argument is that linguistic competence cannot be attained by simply emphasizing accuracy and correctness in reproduction. English teachers, I feel, must realize that their students are non-native speakers of English and that they are real speaker-hearers. They are not ideal. As real speaker-hearers, they are bound to make errors whenever they try to learn a new language.

My assumption is that as non-native learners of English it is almost, if not absolutely, impossible for our students to acquire native competence. My other assumption is that language learning and language activities are creative activities. My argument is that if we emphasize creativity we can build steps in the process of language learning and teaching and that whatever errors our students make in the process can be considered as part of their creative efforts. When we consider errors that our students are likely to make in the process of acquiring a new language, we, as teachers, can develop a tolerant attitude towards our students and their errors. If I were afraid of making errors in my English I wouldn't be here today. (laughter) Because I have these assumptions and arguments I am here today and I'm asking you to be tolerant towards any person who attempts

at learning and speaking a language which is not native to him or her. Let us remember that teachers are real and so are our students.

In my short presentation today I wish to illustrate what those creative steps may be in language learning and teaching. It may be that I do not have too much time left, but since much of my basic argument has already been printed in an English teachers' magazine (*Eigo Kyoiku*, Taishukan, January, 1976), many of you may be already familiar with what I advocate and the kinds of steps that I suggest.

The very first creative effort is to say something and the least one can say is a word just like in the process of language acquisition by children. If our students can say anything at all, that is to be considered the very first step in creative efforts. We should make and help our students say something to begin with. This must be the nucleus.

So the first step may be the stage of one-word utterances. An utterance may be a noun. It may be a verb or an adjective. It doesn't matter. But, it is quite safe to assume that our students are not likely to say a preposition or a conjunction in a one-word utterance. We do not expect any student to say "and" or "to." What they are bound to say is a word of one of these three parts of speech that I've just mentioned — noun, verb, or adjective.

The second stage is that of two-word utterances. Here an utterance begins to look like a sentence. You have one word that may be considered the subject of a sentence and a second word that may be considered a predicate. It may not be a predicate in a traditional orthodox grammar, but within the capability of our students, this utterance may be considered their first attempt at creating a sentence. When two-word utterances are available,

here teachers have all kinds opportunities to help their students be even more creative. If I'm permitted to use one of these generative-transformational terms, students can begin to transform these two-word utterances into multi-word utterances.

The third stage will be the stage where our students are made conscious of the parts of speech of the words that they say in their utterances. Here, once again, I'm emphasizing basically three parts of speech—noun, verb and adjective. If our students can handle these parts of speech skillfully, they are able to create sentences which are communicable and understandable. Here what teachers can do in order to help their students is to help them transform these different parts of speech into one another. In other words, teachers must teach them how to transform a noun into an adjective, an adjective into a verb, a verb into a noun, a noun into a verb, and so on. If our students are made able to manipulate these parts of speech in the way that I've just mentioned, they will be able to handle them skillfully in their utterances. Here such grammatical obligatory categories as number, person, tense, etc., are still luxurious items for our students at this stage. Never mind these luxuries. Let's tackle with the basics first. Only when our students are able to handle these basic three parts of speech, teachers may proceed to the fourth stage where these parts of speech are grammatically manipulated and they are placed in their right positions. Then, their utterances will begin to look like what may be called grammatical sentences.

Once these simple utterances are made by our students, the next steps are very easy to follow, because these steps are mostly related to rhetoric. Our students are going to refine their sentences and try to create long sentences by combining two or more

short sentences. We can help them acquire and use conjunctions. We can help them with such sentence constructions as participial construction and relative clause construction. We can help them acquire and use such words as *who*, *which*, *where* and *how* to combine short sentences into long sentences. This may be considered the final step in our basic training.

I am not saying that we should be content with inaccurate, broken or pidgin-like English. I'm simply saying that it is difficult for us to attain native competence in English. When I mentioned my first assumption, I said "almost impossible," because we sometimes find rare species like Prof. Kunihiro. I must make an allowance for such exceptions. However, for most Japanese it is impossible to speak and write English like its native speakers. Therefore, it is realistic and educational for us to realize in our process of teaching and learning at which creative step we are whenever we teach or study English.

Another point that I'd like to emphasize in my presentation is that if we follow these steps in our creative efforts, we can stop at any step if we have to. Students may not go on to highschools or colleges. Students may not major in English language or literature. But, at whatever step they may stop their learning, they are still capable of using their English for communication purposes. Communicable one-word utterances are minimally available. Even if our students unfortunately stop at the second step, they are still capable of uttering two-word utterances and so on. As we try to approach native competence, we are also making allowances for possible events when our students may have to stop pursuing acquiring English.

It seems that I have used more than ten minutes for my presentation, so I will stop here and then I'll come back with more argu-



ments and convincing examples later.

**Kunihiro:** Thank you very much Prof. Higa. In spite of your very kind words, Prof. Higa, regarding my alleged native-like command of English, I have to admit that when I have to express myself in English especially in the presence of so many native speakers of the language as this afternoon I feel as if I were an acrobat trying to walk a tight-rope without falling off the line. (laughter)

I should now like to ask Dr. Butler to make his views known to us, but before that might I make one observation as to the typically Japanese preoccupation even to the point of an obsession with the minutiae in our study of English. And this I tell for the benefit of Dr. Butler. A certain well known English language magazine several years ago touched off a controversy among the English teachers of this country as to whether going to university with a zero article should be regarded as a correct usage. This I think illustrates the degree to which we Japanese teachers and students of English are so terribly and totally preoccupied with what appear to be trifling matters or the minutiae. In another words, English teaching in Japan is characterized by what I would refer to as trivialism. And during your stay in this country and your exposure to the teaching of English I wonder if this sort of thing has come to your attention. I certainly would appreciate it if you would address yourself to this aspect of English teaching among other topics you may have in mind.

**Butler:** Thank you very much Prof. Kunihiro. I'm not sure. First I might say that downstairs before we came up we discussed who had which opinions and I think I made the statement that I was very much in favor of accuracy. But I find now after listening to Prof. Higa that he's totally convinced me of the reasonableness



**Kenneth D. Butler**

*Director, Inter-University  
Center for Japanese  
Language Studies*

of his position. (laughter) And so I'm not sure just what I should say. But I would like to make one comment in relation to something Prof. Kunihiro just said before the previous statement. I also find myself feeling

somewhat uneasy when I'm before quite a large group on a panel which includes non-native speakers of English.

As I look around here I think on the panel I am the only native speaker of English here. (laughter) And it's a kind of terrifying position to be in. I'm sure before this afternoon is over you will realize that all the other distinguished members of the panel speak English far better than I. (laughter) And so that is one point in my favor for demanding accuracy. All these gentlemen represent people who have been associated with foreign language teaching, foreign language learning, English language teaching and such, and all of them I would gladly accept as having a native fluency level in English. And that demands a lot of accuracy of expression in order to do it. So I think accuracy is in fact very important in language. But I'd like to amplify a little bit along these lines.

I also might say that I mentioned downstairs that depending upon how I feel on any given day I can be persuaded to talk about either accuracy or expressiveness of communication. It also depends upon whether I'm talking about it as a teacher of

a language or as a learner of a language. When I'm talking as a teacher of the language I tend to talk about accuracy quite a bit. When I talk as a learner myself of a language I tend to emphasize the beauties of communication. The fact that even if I make a few mistakes, it really doesn't make all that much difference because after all I am communicating and that is what the purpose of language is. And I think in this room there is a wide range of opinions, attitudes, or views on the subject of what goes into producing people who are capable of communicating in a foreign language.

Every time I think about this particular subject I occasionally recall a very specific incident that occurred when I was a graduate student at Harvard quite number of years ago. The famous wood-block print artist, Munakata Shiko, came to the United States on his first trip to the United States. He made several trips after that, but as I recall this was his very first trip. Well his field definitely was not the English language. He was, I'm sure every one knows, one of the greatest print artists modern Japan has produced and he was invited to the United States to give some demonstrations and lectures about how he went about making wood-block prints. When he came to Harvard they assembled the group to listen to his lecture, but because Munakata Sensei didn't speak English they provided him with an interpreter. And the interpreter was a person who was a graduate student of Harvard and who was not really a highly skilled professional interpreter such as . . . . (laughter)

But anyway it very soon turned out that this person couldn't really interpret what Munakata Sensei was trying to say because for one thing he spoke a pretty special style of Japanese as such. Anyway, it was very difficult, so finally Munakata Sensei just very gracefully told to the interpreter

to sit down and take it easy. (laughter) And then he went on with his lecture speaking basically to an audience that didn't understand Japanese, but speaking to them either in Japanese or in what Prof. Higa referred to as one word English utterances. And that was one of the most effective communication situations that I believe I've ever witnessed. Munakata managed to express everything that he had to say or wanted to say to this group and he did it in a very effective way. He got complete response from the audience that listened to him because he did a lot of visual things. He would pick up a piece of wood and he would say "wood, wood, wood," and then he would pick up his knife and he would say "knife," and then he would say "cut." And pretty soon he would have a picture and raise it up to show.

And I think that the ability to communicate and how it's done is what language is all about. I'm somewhat fond of telling my students that once they get to a level where they are more or less able to communicate in the Japanese language that they really won't be able to recall how they ever got to that point. Because language study and language learning as such have no inherent value, or perhaps I should say no inherent content. Language study is something you do so that you can then use your language ability in order to communicate with people that speak that language. And in that sense communication is the objective. That is, the ability to express yourself in a way that native speakers of the language will respond to.

At the same time I think both as a result of places such as ELEC here, which is very highly professional institute devoted to professionally teaching the English language, and efforts of other institutions in Japan or other places in the world of teaching English as a foreign language, it

is becoming a quite highly developed field of specialization and there has been a lot of development in and progress concerning how to go about teaching. And I think as result of the efforts over the last 20 years or so there has been a great deal of progress in teaching students to be both accurate and expressive in using English or any other foreign language.

I think that it's very definitely possible to at least ideally aim at doing both. That is, first to teach people to use the foreign language accurately and in a totally acceptable way, and also second to teach people how to communicate effectively. When I first came to the Inter-University Center ten years ago, the state of the art of teaching advanced Japanese was pretty limited. There had been quite a lot of development in teaching Japanese at the so-called beginning level, primarily during World War II. The U.S. Government had army and navy and other government language schools that aimed at teaching the American military people Japanese. After World War II this was then transferred over to the civilian academic sector and the pattern sentence method of teaching language developed from these beginnings. But up until recent years there hadn't been much development in teaching language at a level beyond the system of basic structure patterns.

So, ten years ago we had a situation in teaching Japanese where there was a lot of emphasis on teaching the so-called beginning level of spoken Japanese in a highly systematic way, with a very heavy emphasis on the student attaining a high level of accuracy of expression within the range of the basic patterns of beginning spoken Japanese as defined by linguistic specialists. But at that time there was as yet very little methodology for effectively teaching students how to communicate at the levels of expressiveness commonly en-

countered in actual use of the Japanese language for real life purposes.

Well, during the past ten years we have developed teaching materials and methodology at the Inter-University Center which attempt to deal with teaching the Japanese language to students at a level beyond the basic grammatical patterns of beginning spoken Japanese. This has involved developing materials which focus on the idioms, expressions, and constructions of spoken Japanese as it is spoken in real life situations by educated speakers of the language. For example, we have produced materials based on video-taped symposium discussions which show the students how to use effectively such things as *aizuchi*, or response words, and pause words in Japanese. Other materials deal with emphasis in Japanese, and with sentence ending forms other than the traditional emphasis on verb conjugations. Our most advanced level of teaching materials is focussed on the entire range of expression in intellectual communication in Japanese, in which we analyze how to introduce one's opinions, how to express agreement, partial agreement, disagreement, and so forth in a sustained communication situation. In using these materials with students at the advanced level we have found that they contribute greatly to the students acquiring a quite wide range of expressiveness which allows them to communicate with Japanese in a natural way and in a manner in which Japanese will readily respond to. At the same time, however, among our thirty-five students each year there is quite a range of actual ability in Japanese at the time they enter our program. Most of our students have a quite high degree of accuracy at the level of ability they have attained as a result of their previous study. But some of the students, due to gaps in their previous training, still have problems with



the accurate use of particles, for example. We have found with these students that we can successfully use our advanced materials, which aim at expressiveness in communication, at the same time that we make continuing efforts to correct each student's problems of accuracy of expression. In other words, we have found that the two objectives are by no means mutually exclusive. And in fact, we see that once a student reaches a level of range of expression and natural expressiveness in Japanese to which Japanese will readily respond, lingering problems in accuracy of expression are more readily correctable. For example, in the area of accurate and acceptable pronunciation, we have found that along with teaching natural expressiveness we can emphasize the overall rhythms of the language and the correct pronunciation of the language in fairly sophisticated sustained utterances. As a result of this approach the student develops a natural ability to express himself, and in using the language both in class and outside of class gets a tremendous amount of reinforcement and rapidly learns to spot areas where he is still having problems of accuracy and to correct them in an efficient manner. So, I would say that not only are the objectives of accuracy and expressiveness not mutually exclusive, but that they in fact are mutually reinforcing and that approaches to language teaching and language learning must integrate them both.

But over and beyond emphasizing the fact that without both accuracy and expressiveness a person cannot operate effectively in a foreign language, I would like to suggest that the final objective must always be to communicate. If a person can communicate, the people that he or she is communicating with will not really be all that much aware of any specific mistakes that the person might be making in the process of com-

munication. They will be concentrating on the content of what is being communicated. And in this sense, then, the overall objective in language education and in language study is to get people to the point where they can in fact effectively communicate. It is very difficult for a person to reach a level of ability in a foreign language that can be evaluated as "native fluency," but it is possible for people to learn to communicate in a foreign language and to learn to communicate effectively.

In concluding these brief remarks, I think I should make one final comment, or qualification, concerning what I have just said. While I strongly urge emphasis on the final objective of producing the ability to communicate, I think that both language teachers and language learners should keep in mind one additional fact. That is, if a person cannot communicate very well in his own native language, it is going to be very difficult to teach that person to communicate in a second language. We have seen this in our Inter-University Center program. I am the only native speaker of English at the Center, the rest of our staff are all Japanese who are professional specialists in teaching Japanese. Since in teaching, our teachers do not use English, only Japanese, in the past they did not normally have an opportunity to get a feeling for how each of our students expressed themselves in their native language of English. But we discovered that it was quite important for our teachers to have an awareness of how each one of our students communicated in English. For example, a teacher would be trying to teach a student something in class, and the student just couldn't seem to handle that particular situation effectively. Later, in our evaluation sessions concerning each student, the teacher would mention this, and sometimes I found myself responding that this was to be expected, because in my contact

with the student in English the student wasn't very effective in that aspect of communication even when speaking his native language. The response of the teacher at this point would then be, "ah, naru hodo." So, after encountering this type of problem a number of times we set up a system whereby I would give general evaluations of each student's approach to communication as such in their native language and the teachers would then use this as a reference in their teaching approach to each student. In this respect, I think all students of foreign languages should give some thought to self-evaluation of, and reflection on, the level of ability they have in effectively communicating in their own language. And, in learning a foreign language, students should not attempt merely to master the patterns of the foreign language mechanically, but should make strenuous efforts to master the overall patterns of communication in the language being studied. Following this dual approach oriented towards both effectiveness of expression and communication along with emphasis on the accuracy of the mechanics of expression, it should be possible to achieve a high level of success in both areas.

**Kunihiro:** Tahnk you very much Dr. Butler. Your reference to the one word utterance by Munakata reminds me of Secretary Kissinger's English which is "far from perfect," "far from impeccable." I have worked with him on several occasions and I can tell you that he can hardly distinguish the [w] and [v] sounds, reflecting his German background. Naturally, a Secretary of State has to utter the term "world" many times. Each time he utters the word it sounds as if it started with a [v] instead of [w]. And yet the fact remains that he is regarded as one of the most outstanding and convincing orators in the English speaking world today—at least in the judgement of a



**Willem A. Grootaers**  
*Lecturer,*  
*Sophia University*

certain Mr. Newman who himself is an outstanding journalist in the United States.

So I cannot avoid wondering if we in Japan are on the right track as we seem to be so terribly preoccupied with

the minutiae—such things as the distinction between the [r] sound and [l] sound for instance. If an American or a Briton thinks that we in Japan live on lice instead of rice because of our inability to distinguish the two sounds, then that foreigner to my way of thinking must be out of his mind.

Now you see why I said at the outset that I was going to play the role of the devil's advocate. If telling the [r] sound from the [l] sound is important, as I think it is, what about "going to university" vs. "going to a university"?

Now I'd like to ask Father Grootaers to present his case. He was born in the Flemish speaking region of Belgium, although I understand his mother was a French speaking Belgian and therefore he was born a bilingual. So I would like to ask the polyglot among the panelists to present his case. Thank you.

**Grootaers:** You have just heard the name of Kissinger mentioned. Now you are going to hear Kissinger's English. (Laughter) Compared with the other panelists here, my English must sound as coming from a foreigner who learned the language late in life. It may be practical for all present here

in the audience to speak about my past experience with English, because I too had to learn English in a non-english speaking country.

When I started English it was already my fifth language; besides the two national languages of Belgium, Dutch and French, I had already several years Greek and Latin behind me when I started English. I never spoke it until I was twenty-eight. It has become now my third language, meaning hereby my first foreign language.

I am not teaching English myself and I never did. I have therefore on financial interest in being for or against the teaching of English. (laughter) That gives me the freedom to offer a few common sense remarks about the acquisition of English and specially about the English teaching in Japan. Nobody can take my job away. On the other hand, my remarks will be based only on my subjective impressions.

1. First of all, Japan is not an immigrant country like Australia or America. You are not going to meet somebody on the street who is a Japanese citizen but doesn't speak Japanese. So you don't need English when you travel through Japan because you only meet Japanese speaking Japanese.

Now another thing is that Japanese ought to become an international language; it may become such a language sometime. Specially when I think of my special field, namely linguistics, I feel very strongly that Japanese should be used in international congresses because the linguists here have so much to contribute and the new results of their research are simply ignored abroad. Nobody reads Japanese and the Japanese linguists don't speak a great amount of foreign languages. But the situation right now is that Japanese is not used in international congresses, except when they are held in Tokyo as a gesture of courtesy towards the host country. But even then everything has

to be translated.

From these two facts I draw the conclusion that nobody should learn *to speak* English in this country except in the case of a few chosen professions. If anybody among you wishes to become a diplomat, or an interpreter, or a businessman doing export-import, then you need spoken English; and you will have a strong enough motivation to learn it thoroughly. After or at the same time with spoken English you will learn to write it.

But if your only motivation is to pass some examination, stop right there; don't learn English. It is a tragic thing to see all the people who are wasting thousand of hours in this country to try to learn a language they will never use. Look at the country where you are, at the real situation of a normal Japanese living here and you will know how useless it is to learn to speak a foreign language.

2. Let me now draw your attention to an experience I have had during my twenty years in Tokyo. I have been consulted by two kinds of foreign language teachers, mainly about the translation into Japanese of some foreign literary work. One kind of teachers who visit me are professors of English literature, mostly men in their sixties, which means that have been involved with the English language during some forty years. A second kind of teachers are professors of French literature, they are more often than not, men into their forties, which means that they have been studying French during fifteen or twenty years. Now comparing these two categories, I found that most professors of English literature lack the sense of the language; they accept all my suggestions without making objections. On the other hand, it happened often that I suggested a translation to a professor of French and that he would object, or try to get a better equivalent for a translation,



basing themselves on their feeling, their sense of the signification of the French word.

Now why should there be such a difference between these two groups in their knowledge of foreign languages, which for a Japanese present comparable difficulties (French is maybe the most difficult of the two ?!). One explanation is that a greater number of professors of French go to France than professors of English go to England or the United States. But of course this should be checked by way of statistics. Another explanation that seems more probable, is that French is a freely chosen language whereas teaching English as a profession could often be only a career, not an avocation. Here again we find that motivation is a great factor in a successful acquisition of a foreign language.

3. I must now say a word about the acquisition of a language, and first about the acquisition of one's mother tongue. As we all know, one's first language is acquired not in a class room environment but in a natural living environment. If the environment is monolingual, with a single language being used, one grows up as a monolingual person. In my case, I heard Dutch and French at the same time from an early age, and that makes me a bilingual. This has nothing to do with study, it is just a gift from my parents.

I must now draw your attention to an important fact that has not yet been treated here. Language acquisition in the case of children stops around the age of puberty, between 13 and 15, at least for the acquisition of the phonological structure of the language. No person can acquire a completely accurate pronunciation of a language after the age of puberty. Listen to my English and you will know what I mean. (laughter) Although people tell me that I speak Japanese fluently enough to be understood,

it is clear that starting at the age of forty I never could acquire a native-like accuracy in my pronunciation of the Japanese language. My German too was acquired after the age of puberty; and my Chinese too. Today before the start of the panel discussion, I asked the two Japanese colleagues here speaking English when they had started to speak it; they answered at the age of eight, at the age of nine. That makes them native speakers.

As a digression I could point here to what is called proxemics. This means the study of the body's attitude when speaking. A man in Texas and a man in Boston do not address their interlocutor from the same distance; a man from Texas puts his left shoulder practically right against the shoulder of the man in front of him, while a man from Boston needs at least a yard between himself and the hearer. Such things are also part of the language like syntax and lexicon and they are acquired unconsciously during the first years of language acquisition.

Let us go back to the period after the puberty years: one can learn the syntax of a foreign language at practically any age, also its morphology, and even some of its gestures. Only perfect pronunciation becomes impossible to acquire after that critical age. That is why my English pronunciation will never become that of a native speaker, although it is quite sufficient for accurate communication which is the problem that occupies us here. I may even add that my English pronunciation will never get better as long as I live in Tokyo: I lack the natural environment of the living language as I have here no English or American born friends. (laughter)

When one looks at a child's acquisition of its first language, one sees that the child is starting from zero, this is without the knowledge of another previous language. The child is surrounded with a group of his

peers who know approximately the same amount of language as himself and against which he is in incessant competition. Although he may know only a thousand different words, he has a command of the syntactic structure, he knows how to combine these words.

An adult starting to learn a foreign language, even in a classroom with very few students, has already the command of one language, his mother tongue, he is surrounded with his peers, who are not on the same level linguistically. But he does not have the ability of the child of making up a grammar: the grammar is forced upon him by the teacher, a kind of grammar that has been thought out by specialists. Look at what happens when a child starts to handle the few words of his mother tongue; he makes up a grammar, and this grammar is first of all simplified, so as to fit into an easy pattern. Let me explain this; when the child has heard that "laugh" is "laughed" in the past tense, and that "fold" is "folded" in the past tense, he will start to say "eat" and "eated," "run" and "runned." It is only at a later stage that he will add the irregular past tenses "ate" and "ran" to his first grammar. The same happens in Japan, where a child having heard the negative of SHIROI as SHIROKUNAI, the negative of KUROI as KUROKUNAI, concludes that KIREI must become KIREKUNAI. This is a kind of reduced grammar. The adult seems to have lost that ability, he always complicates matters and ask for "why"'s all the time.

I must add here a comment taken from a recent study made by a professor of Cornell University, Professor Frans Van Coetsem. He points out that there is a group of adults which is able to pick up a foreign language and to simplify its grammar so that communication becomes possible in a very short lapse of time. He is speaking about the

kind of pidgin language that the seamen pick up very quickly in a foreign harbour where they must work with all kind of nationalities. They must unload a boat in the shortest possible time; they



**Kiyooki Nakao**  
*Professor,*  
*Waseda University*

must accomplish a task that is dangerous, and they must communicate quickly enough to avoid accidents. The small amount of necessary words used in a simplified grammar: exactly the case of a child starting his own language learning. This seems to be a case that can be compared with language acquisition. Another case could be that of adult immigrants arriving in the United States and who have to acquire in a short time enough simple English to survive.

From these cases we may conclude that language acquisition can be successful, at least in a simplified stage, when there is first *motivation*, secondly a lack of cultural restraints. I call cultural restraints the psychological restraints that makes us feel shy or ashamed of speaking a language that we do not possess sufficiently. What makes us think that we do not yet possess sufficiently that language may be called a prejudice nurtured by culture. If we were to need speaking just to be able to survive then all cultural restraints disappear.

Related to that attitude is what may be called inferiority complex. We think: "other people know so much English, and I do not. I'll wait until I speak it correctly." First of all many foreigners do not speak English

correctly either; and the most important fact of linguistic life is that one gets to use a language correctly *only* after one has used it incorrectly. This is an intermediary stage that cannot be skipped.

**Kunihiro:** Thank you very much, Father Grootaers. Then Prof. Nakao.

**Nakao:** While I was having a chat downstairs with Dr. Butler, he told me he was a grammarian. I was hoping that he would remain that all the time, but then, he just said that Prof. Higa had persuaded him not to be a perfectionist any more. That is rather unfair, because that makes me the only perfectionist here. And Prof. Kunihiro doesn't seem to believe in accuracy, either. He thinks lice for rice is all right. If the Americans think that because the Japanese say they eat lice when they really mean rice, it's not the Japanese who are at fault, but the Americans who think so. That means I'm the only perfectionist here.

Well, I am a perfectionist, and therefore, I have prepared a manuscript for my lecture for this afternoon. And I'm going to refer to it so as not to digress too much. We haven't got too much time. And I would like to keep myself within the time limit. Anyway, before I do anything else, I would like to say a word of thanks to the organizers of this Panel Discussion for doing me the honor to invite me to this discussion and to take part in it, along with such distinguished scholars as Dr. Butler, Dr. Higa, and Father Grootaers. It is, indeed, a great honor.

The decision on the part of ELEC to invite me to take part in this discussion was first communicated to me by Mr. Teramura of the English Language Education Council several weeks ago. Since then, I've been wondering what could have been the reason or reasons that ELEC had in inviting me to take part in this discussion. And in order to arrive at some sort of answer to

this question, I've considered the nature of the subject—"Which Should We Aim at, Accuracy or Expressiveness?" And I've come to the conclusion that the selection must have been for the following two reasons. Of course, this is mere conjecture on my part, and therefore I may be entirely wrong. Anyway, the first reason must have been this—without meaning to give my age away, I've been engaged in the teaching English for something like thirty-seven years.

The second reason for inviting me to this Panel Discussion must have been this: In the long years I've been teaching English—and I take pride in saying this—in the long years that I've been teaching English both in its spoken and written forms, I have always insisted on correct pronunciation, correct intonation, correct grammar, correct syntax, correct punctuation, correct everything. And for "correct," you may substitute "accurate."

I must, at the very outset, make it quite clear to my audience and also to the panelists that the topic of today's discussion is not one of my own choosing. It was given to me by ELEC. And by way of an opening, I should like to refer to a question that arose immediately in my mind when I first saw the title. And that question was and still is this: Isn't accuracy, not only a part, but also a necessary condition—nay, the very soul of expressiveness? Frankly speaking, I cannot conceive of a person being inaccurate in what he says and still managing to be expressive. Nor can I conceive of a person failing to be expressive though using very accurate language.

So inseparable are these two qualities of accuracy and expressiveness that the very idea of pitting the one against the other as if they were two mutually exclusive and contradictory alternatives is something that has never occurred to me in all the years

that I have been teaching English. Asking me to choose between accuracy and expressiveness is, therefore, like asking me to choose between apples and fruits. Let me give you just one example to illustrate the importance of accuracy in so small a matter as punctuation. (I don't consider punctuation a small matter. Many people do.) The sentence, "He stopped laughing," written with a comma after "stopped" means one thing, and written without a comma means something quite different.

In order to have an intelligent discussion, the definition of terms is always a prerequisite. In the course of the present discussion, we shall be inevitably using the term "accuracy" again and again because that is what the discussion is essentially about. And it is necessary that we define what we mean by accuracy. But here another problem arises. Even before I can start to define accuracy, I must make clear whether there are different kinds of accuracy or not. And if there are, it is my duty to state the different kinds. For obviously, each different kind of accuracy would call for a different definition. Besides, in the present case, stating the kind of accuracy is almost equivalent to giving a definition of that type of accuracy.

I can think of the following seven different kinds of accuracy which may be divided into three groups: Those having to do with the written language. Secondly, those having to do with the spoken language. And thirdly, those which have to do with both the spoken and the written language.

In the case of the spoken language, we have phonological accuracy, which may be further divided as follows (A) Accuracy in the pronunciation of the speech sounds of the English language; (B) Accuracy in matters of word stress, sentence stress, and intonation.

In the case of the written and spoken

language, we have grammatical accuracy, syntactic accuracy, semantic accuracy, stylistic accuracy. Even after having listed the different kinds of accuracy in the hope that by naming the different kinds, we have, in a certain sense, defined them, we are not quite ready to take up the subject of today's discussion yet. Because even if we know that there are so many varieties of accuracy, we must next ask ourselves another question. And that question is: In reference to what kind of English are we going to talk about accuracy?

It is necessary to ask ourselves this question, for obviously, what grammatical accuracy, for instance, means in literary English, and what it means in colloquial English, are two different things. A grammarian writes in his textbook, "Do it as I told you." But as soon as he gets home, he tells his son, "Do it like I told you." In both of these cases, he would be one hundred percent correct, one hundred percent right, one hundred percent accurate. In the former case, he is dealing with literary English, and in the latter, with colloquial English. And the requirements of grammatical accuracy are different in the two types of English.

We all know that English can be taught in the following three ways: First, as a mother tongue; secondly, as a second language; thirdly, as a foreign language. In Japan, we know that English is and can be taught only in one way—as a foreign language. But we also know that English itself has many varieties. I have already mentioned two, the literary type and the colloquial.

From the point of view chronology, we can divide English into old, middle, and modern. From the point of view of geographical distribution, we can divide it into British, American, Canadian, Australian, New Zealand, etc. And from the point of view of the manner in which it is used, we



can divide it into the two groups that I've already mentioned—literary and colloquial. And from the point of view of quality, we can divide it into standard English and sub-standard English. And choosing the right kind of English that we, as teachers, should teach from among all these different varieties of English, is no easy matter.

Here I think what Prof. Thomas Pyles of Northwestern University, has to say, may serve as a practical guide. He says the English which we should teach should be national, present, and respectable. It seems simple enough to say that we should teach English that is national, present, and respectable. But actually, the difficulties are enormous, in view of the conditions prevailing in this country with regard to class organization, class hours, availability of classroom facilities in terms of various teaching aids, the nature and quality of textbooks available, and most important of all, the nature and quality of teachers available.

Because these various difficulties and obstacles are so baffling, an attitude of defeatism has sprung up among our English teaching world itself. Formerly, people were sincerely asking, "How can we teach English better?" Now they are asking, "What is the use of teaching English?" The attitude of defeatism is taken by those who lament the fact that, though so much time and effort and money are devoted to the teaching of English in this country, the results are far from satisfactory.

Mr. Wataru Hiraizumi of the House of Counsellors says in his "Proposal for the Improvement of English Teaching in Japan" that, in this country, in spite of the many years during which a person devotes himself to the study of English, he cannot speak or read it from the very day after his graduation from the university. Now, this lamentable state of affairs has led to the emergence of two schools of defeatism. The

first is represented by Prof. Takao Suzuki of Keio University, and the second by Mr. Hiraizumi himself. In view of the overwhelming difficulty of our teachers ever to succeed in teaching English with any degree of accuracy, those who belong to the school of defeatist thought led by Prof. Suzuki advocate the teaching of what he calls *ENGLISH*, a sort of international language which is neither British English nor American, but a compromise between the two with significant Japanese characteristics of pronunciation, grammar, and syntax.

On the subject of the above-mentioned Japanese characteristics, Prof. Suzuki says in one of his books that the French cannot produce the "th" sound. So they get away with saying [tʰɪtə] for [θɪtə] (theater). And the Germans cannot produce the [w]-sound, as Mr. Kunihiro pointed out before, and we have a very good example in Kissinger. So, they get away with saying [v] for [w]. They say [vel] for [wel] (well). Why should the Japanese alone struggle so hard to get the [r] and [l]-sounds straight? This is not my opinion. This is the opinion of the defeatists. (laughter) Don't get me wrong.

If the French get away with [t] for [θ], and the Germans get away with [v] for [w], why shouldn't the Japanese get away with "lice" for "rice"? These arguments can lead to only one fallacy—the fatal fallacy that we should lower the standards of English teaching. This has something to do with what Prof. Higa said before.

That we should lower the standards is a fatal fallacy. I like alliteration. So I say "fatal" though I could think of other adjectives. Anyway, those who advocate lowering the standards of English teaching are people who think Japanese teachers of English, like myself, by their uncompromising insistence on grammatical correctness or accuracy, discourage their students from ex-

pressing themselves. From being too afraid of making mistakes, our students are driven into total silence in the classroom.

In order not to let our students take this negative attitude toward English, the advocates of ENGLIC say the teacher should be less exacting in their demand for grammatical correctness. If the students say, "He don't," why bother? After all, the French and the Germans get away with the worse things than that. So, why not let the Japanese students say [ga:l] for [gə:rɪ] and [sánkju:] for [θænkju:] and "he don't" for "he doesn't"? Well, if that is what is meant by ENGLIC, I have absolutely no use for it.

I don't think this type of reasoning is never applied to any other subject taught in our schools. Everybody knows that mathematics is difficult. Aren't the parents of our students being inconsistent when they demand that the standard for correctness in English be lowered, but not the standard for correctness in mathematics? I have never heard it said that, while two plus two is, of course, four, if a student says it is five, no one should pounce on him. Five is pretty close to four. (laughter) If the performance of our student is unsatisfactory, lowering the standards is not going to solve the problem.

In fact, such a way of thinking springs from an entirely erroneous concept of what is meant by the rules of the English language. If one happens to be a poor hand at tennis, will it ever occur to the coach to make the rules of the game easier to observe? Will tennis be made easier to play if the net were taken away? (laughter) It is because there is a net that people play tennis at all. The net is the symbol, as it were, of the rules of the game of tennis. If the rules are tampered with, the game ceases to exist. Take away the net and there is no more tennis. The rules of the English language are like the rules of tennis. Take

away these rules, and there is no more English. Maybe you have ENGLIC. I don't know.

It should be clear enough from the foregoing that lowering the standards is no solution to the problem at all. Then, what should we do if the performance of our students is poor? The standards should be raised, not lowered. If we want an athlete to jump 1 m 20 cm, we try to make him jump 1 m 21 cm, not 1 m 19 cm.

The attitude of defeatism taken by teachers of English can assume another form. And that is the form exemplified by Mr. Hiraizumi in his "Proposals for the Improvement of English Teaching in Japan."

He proposes that English should be removed from the list of subjects for college entrance examinations. This is tantamount to abolishing English in our high school curriculum because if our high school students study English at all, it is because it is necessary for the entrance examinations. If English were to be eliminated from the list of subjects required for the entrance examinations, our high school students would stop studying English immediately. (laughter)

Mr. Hiraizumi also proposes that because English is such a difficult language, it should be removed as a subject from the curriculum of compulsory education. There is nothing simpler than abolition as a solution. Cut off your head, and you will never have a headache again. (laughter)

Mr. Hiraizumi suggests that English should be replaced by some such thing as a lecture on the nature of foreign languages to be given in junior high, so that the students will get some general notion of some of the languages that are used by various peoples and races that inhabit this globe of ours. I'm not at all against emphasizing the importance of the knowledge of cultural background. But knowledge of a language and knowledge of its cultural background are

two entirely different things and they have nothing to do with each other. Knowing, for instance, that traffic moves on the right side of the street in the United States, whereas it moves on the left here in Japan, has nothing at all to do with being able to hear, speak, read, or write English. Thank you so much.

\* \* \*

**Kunihiro:** We are approaching the end of our session and therefore this time I would like to call upon each of the panelists to try to sum up his views in about five minutes. And this time Prof. Higa.

**Higa:** It's one thing to hold a very high standard, but it's another to achieve this standard. Educative process should be a series of success experiences. But, unfortunately, relative to other school subject matters, foreign language classes seem to give more failure experiences than success experiences. Prof. Nakao mentioned that many of our school English teachers are incompetent. But, he himself is responsible for turning out some of such teachers. To demand perfection when it is not achievable is not really educational or humanistic.

The current linguistic theory developed out of the realization that our real speech contains too many errors. If you want to discover what kind of grammar we are using in our Japanese, one method may be to collect as many sentences as possible from Japanese-speaking people. Then immediately you realize that there are many irregular or ungrammatical sentences. When you draw conclusions or rules from these data, your grammar will necessarily be erroneous. To avoid this serious problem, linguists resort to theorization. They become deductive and construct abstract linguistic theories first and then see how they fit a natural language. If you find differences between a theorized grammar and actual use of language by real speaker-hearers, then such

differences are to be explained in terms of our biological, physiological, psychological and social constraints. We are psychological beings and also social beings and thus we are bound to make errors.

I am not saying that we should teach broken English in our classroom or we should write our textbooks in pidgin or broken English. My point is that we should have understanding for students' creative efforts and have tolerance towards errors they make in their creative efforts. And, we should try to understand the nature and the process of making errors. We often hear such expressions as "There's a lot of people in this room," "Who do you like?" or "It's sort of like that." I'm sure those people who advocate Queen's or King's English would classify these as ungrammatical sentences. But, there are many native speakers of English who say these kinds of sentences today. These may be erroneous expressions or ungrammatical sentences. But, once they are frequently and commonly used, they begin to be accepted as "correct" sentences. This can mean that we are constantly creating so-called idiomatic expressions. In the case of non-native speakers of English their errors can be considered different kinds of idiomatic expressions. (laughter) This is one illustration of the nature and the acceptability of our linguistic errors.

**Butler:** I agree that in any attempt at teaching a foreign language every effort should be made to both teach and help the students to learn the language with so-called accuracy of usage and expression. But I think there is a tendency for language teachers to over-emphasize only the "accuracy" within the limited system in which they are teaching—such as the linguistic system of beginning English or beginning Japanese. This seems to result in undue emphasis on forcing the student to master perfectly each stage of the system being taught before

proceeding on to the next stage. In its most radical form this approach demands that until a student can test out at one hundred percent on any given stage of the materials he must remain at that stage, continuing to study at that level until he masters it. While as I have said, I am a strong advocate of accuracy, this particular approach which I have described seems to me to be somewhat non-productive in terms of student motivation and progress, and in terms of the true objective of being able to communicate in the foreign language being studied. In my experience in Japan I have sometimes encountered students of English who are approaching middle-age and who are still attending classes in spoken English at the elementary level, even though they have been in contact with that level since junior high school. I think we are only recently becoming aware that basic systems of a language which in the past have been designed for foreign language teaching at the beginning level do not necessarily have a direct connection with the language as it is actually used in daily communication among native speakers of the language. And, if under the banner of accuracy we force students to spend an undue amount of time on such basic systems, we might in fact be doing them a disservice. If a person doesn't totally master something at one stage in his study, there is a chance, I believe, that he will master it at a later advanced stage. That is, if he is ever allowed or encouraged to go on to a more advanced stage. And I believe, on the basis of experience, that it is only at the later, more advanced, stages of language study that a person begins to get a feel for the total language system as it is actually used. More and more I am coming to believe that there is no such thing as one set pattern in a beginning language text which, once you have totally

mastered it, you will be able to use over and over just as you memorized it throughout the rest of your life. Even if the exact words of the pattern are used just as you learned it, the specific situation in which it is used will condition the meaning in a way that makes the utterance unique. And if a person has been exposed to only beginning textbook patterns, without proceeding on to more sophisticated situational usage of the patterns, he will, I'm afraid, always have basic problems in communication. It is perhaps not an overstatement to say that every linguistic pattern of expression is transformed and modified each and every time it is used, depending on the situation and the purpose for which it is used. Therefore, seizing upon one limited set of grammatical patterns of language, and telling people that you must learn these specific patterns with total accuracy, and then you will be able to communicate in the chosen language, misses the point. Naturally, any pattern of language, elementary or sophisticated, once learned will be of help to a person in learning to use the foreign language effectively. But there is no one pattern, or even group of patterns which remain static in actual use, and which once mastered in their original form enable a person to be fluent in a foreign language.

While I wholeheartedly agree that in teaching a foreign language you need to provide people with something upon which they can build, and precise grammatical accuracy of expression is one of the major things that must be imparted, it is not by any means the only thing, nor is it probably the most important thing required for a person in this process of "building-on." What is required is something more along the line of acquiring the ability to put words together into meaningful clusters of expression. Sometimes this will be in accordance with the linguistically defined grammar of the



language. At other times it will be more in accord with the accepted usage in terms of thought processes and meaningful expressiveness. Underlying this expression of thought processes will of course be accuracy of grammatical expression. But it will not appear or be used in quite the one-to-one ratio that has at times been advocated here today.

One final comment, which bears on my contention that valid communication is the aim in foreign language learning. Professor Nakao used the example of two plus two is five as being the mathematical equivalent to what would be inaccurate usage in English. To my mind, two plus two is an invalid communication unit. Unless one becomes involved in some rarefied aspects of advanced math, two plus two still today is not five, but rather four. If one says two plus two is five, you are committing a totally invalid effort at communication. Whereas if you say "He don't do it," while inaccurate in usage, this will be understood by any native speaker of English as meaning "He doesn't do it," and the person will at the least have communicated. In fact, as I think about it, when I return to Grand Junction, Colorado to visit my parents, and if I use the expression "He doesn't do it," people living there look at me a little strangely, and then I realize I should have said "He don't do it," since that now seems to be standard usage in normal speech in that part of the U.S.

Dr. Kissinger has been mentioned several times today. There is no doubt that in terms of pronunciation, at least, he does quite a bit of violence to the English language. But at the same time he is acknowledged as a highly effective communicator in English, and people on the whole are not bothered with any problems he still has in pronunciation. An even more interesting example along these lines is the French singer and actor Maurice Chevalier, who passed away

not too long ago. He made a lifetime career of speaking English while using the French sound system. Not only was this acceptable, but he made quite a bit of money doing it.

But to my knowledge, there has never been a Japanese active internationally in a similar fashion who was applauded for speaking English while retaining Japanese pronunciation. It seems that the world is willing to accept Europeans who speak in "fractured English," but has as yet not become accustomed to the Japanese variant. And perhaps this fact to some extent accounts for the strong emphasis on accuracy to the exclusion of communication ability in some English language teaching circles in Japan. In concluding, I therefore must say that communicating in an accurate and an acceptable manner is where its at.

**Higa:** Perhaps because of his faulty or inaccurate pronunciation Prof. Kissinger prefers secret diplomacy. (laughter)

**Grootaers:** I have very little to add. However I see in this hall several young foreigners, and I suppose that they are teaching English to the Japanese students. May I give them a little bit of advice? They should be able to read fluently written Japanese; even if they have no time to learn to speak it fluently or to write it, they should be able to read the newspapers and the weeklies. This is the only way for them to know in what kind of world their students are living, what problems, what fads occupy them. How could they without such knowledge communicate successfully with their students and teach them English in a living way?

As for the Japanese students here, I would only repeat what I have said; read English, read a lot, read all the time. But what should you read? Not literary works, not the 19th century literature, nor Faulkner either. Just read quickly as many detective stories as you can, and that without looking up un-

known words in a dictionary. If you just can guess approximately how the story goes: who is killing whom, and who is kissing her, that is quite enough in the beginning. The secret of reading English is to take low level works and to have a great number of English sentences pass in front of your eyes: not quality is needed, but quantity.

**Nakao:** There is one thing I'd like to point out at this moment, and that is this. If Kissinger is effective in his communication, it is not because of his German accent, it is in spite of that.

In an attempt undoubtedly to offer some sort of excuse for the poor results achieved by our efforts—mine included—at language teaching, a tendency has developed among teachers of English to attach a great deal of importance—unwarranted importance—to statements made by scholars like some of my colleagues here.

Father Grootaers himself, and Prof. Higa also, has made statements to the effect that any endeavor to master a foreign language made after one has passed a certain age is bound to end in failure, if only for purely biological reasons. The optimal age for language acquisition is before twelve or thirteen, after which age, the aptitude for language learning steadily declines. E. H. Lenneberg of Harvard University is also said to have said the same thing.

Father Grootaers, speaking at the National Conference of English Teachers sponsored by the Institute for Research in Language Teaching, held on November 3rd this year at Seishin Women's University, said that, after 14, it is impossible for anyone to learn to speak a foreign language without some trace of the influence of his mother tongue. He also pointed out in the same lecture that a child begins the process of language learning from the moment of his birth, that the years between four and eight correspond to the optimal period of language acquisition,

and that after the age of eight, a decline in the aptitude for language learning sets in, until it reaches its lowest point at about the age of fourteen.

Father Grootaers also claims in his book, *Mistranslations*, that no one can hope to speak a foreign language without an accent if he starts learning it after the age of twelve, thirteen, or fourteen. He writes in the same book that no one can expect to write perfectly any language other than his mother tongue. But here I might point out that Father Grootaers himself, according to his own testimony, started speaking Chinese and English at the age of 28, German at the age of 34, and Japanese at the age of 40. He speaks Japanese without an accent. To me, Father Grootaers is a living witness that his own statement concerning the optimal age for language acquisition can have significant exceptions.

I should like to say at this point that I cannot understand why Father Grootaers, a Catholic priest, should say this. He is not taking into account the power of the human will. (laughter) Where there is a will, there is a way. To make a categorical statement and say no one can master a foreign language after he is past the age of 12, 13, or 14, is like proclaiming the doctrine of predestination. And surely, Father Grootaers does not believe in predestination. (laughter) If one has a sufficiently strong will and sufficiently powerful motivation, he can master a foreign language even long after he has passed the aptitude age, as Father Grootaers himself has so admirably done.

Prof. Higa has also stated, in a series of articles in the periodical, *Modern English Teaching*, that it seems impossible for a Japanese to try to speak English, which is not his native tongue, as an American or an Englishman does.

And Dr. Chie Nakane of Tokyo Univer-

sity, writing in one of her books, says it is ridiculous for a person to try to speak in a language which is not consonant with his physical or emotional make-up. It is stupid, OROKASHII. It is stupid to try to adapt oneself to another system by going so far as to destroy his own personality. Now, if what Prof. Nakane says is true, all the members of this panel, Father Grooters, Prof. Higa, and Prof. Kunihiro, and myself also, with the sole exception of Dr. Butler, must be the most ridiculous, the most stupid people in the whole world. (laughter)

I deeply regret that all these statements by eminent scholars should have been used, or rather misused and abused, by those who should know better, in order to discourage and disparage the teaching and learning of English on the erroneous assumption that no one can hope to make a success of learning a foreign language.

Anyway, it is true these statements have been used to disseminate the defeatist idea that it is impossible for the Japanese, given the actual circumstances prevailing in this country, ever to master English.

Language, as everyone knows, consists of speech sounds, vocabulary, and grammar. In this point, I agree with Father Grootaers that it is quite true that speech sounds are best acquired in one's early years—by "best," I mean, most accurately. In that sense, it may be correct to say that after one is past a certain age, such as 12 or 13, he loses the flexibility of the muscles of his organs of articulation to really master all the phonological aspects of a foreign language.

And therefore, from the standpoint of accuracy of pronunciation alone, I agree with those who claim that the study of a foreign language should be begun early. But can the same thing be said of the acquisition of the vocabulary of a foreign language? My answer is No. The acquisition of the voca-

bulary of a foreign language such as English, which consists of hundreds of thousands of items—and many of them very, very sophisticated—needs must be the work of a person's whole lifetime. Moreover, the vocabulary items are of no use unless the meanings are grasped accurately. The acquisition of a large vocabulary is more the work of one's maturer years than of his early childhood. Grammar as a set of purely mechanical linguistic habits, as in the case of one's mother tongue, may be best acquired before the age of 12 or 13.

But as I just pointed out at the very beginning of this discussion, English in Japan can be taught and learned only as a foreign language. In that case, grammar is not learned as a set of purely mechanical linguistic habits, but as a set of rules acquired by the conscious process of intellectual comprehension. If so, a maturer person would be a better learner than a child.

From these considerations, there can be only one answer to the question, "Which Should We Aim at, Accuracy or Expressiveness?" Of course, accuracy. For if rules are to be learned at all, whether of grammar or pronunciation, they must be learned with accuracy. A rule inaccurately learned is no rule at all and it is, much like a piano out of tune, worse than useless. In insisting on accuracy, I don't believe that we should antagonize our students by a martinettish attitude that discourages them. We should refrain from all ridicule and sarcasm at the expense of a student who makes a mistake. However, at the same time, we should tolerate no errors, whether phonological, grammatical, syntactical, or any other kind. If a student makes a mistake, he expects to be corrected.

There are various rules in the English language, and tampering with these rules and telling our students [gɑ:l] is as good as [gə:ɹl], and that "He don't" is as good

as "He doesn't" is not going to make English any easier or more attractive for them.

On the contrary, such lowering of the standards is only going to make them disgusted with English, just as removing the net would discourage any boy or girl from playing tennis. By doing away with the rules of English, we are only going to make it less interesting, less attractive, and less challenging.

Besides, if we lower the standards too much, the brighter students may begin to be suspicious about the teacher's linguistic competence. (laughter) And certainly, no teacher wants that to happen. If we want better performance on the part of our students, raise the standards I say, and for heaven's sake, don't lower them!

Finally what are we going to do with the overwhelming objective fact of the undeniably poor results of our English teaching efforts? I have already given my answer to this question in an article entitled "Confusion in Japanese English Teaching Circles" in the *Modern English Teaching* magazine. Therefore, allow me to quote my own words:

"There seems to be some confusion between objectives and achievements in Japan's English teaching circles. As teachers, we should make it our objective to teach the best English that we know in the best way that we are capable of. And what this means is simply that we should teach English, not Englich. If we teach English, our students, as a result, will probably be speaking and writing Englich. I tremble to taught them Englich to begin with."

Insist on 100% accuracy in grammar and pronunciation and in everything else, and our students will respond to our efforts by speaking with maybe 60% phonological accuracy and writing with maybe 70% grammatical accuracy. And if you are not satisfied with that, just try a little harder.

After all, isn't that what we became teachers for? Insist on accuracy by all means and the expressiveness will take care of itself. Thank you.

**Kunihiko:** When Prof. Nakao terminated his remarks I almost felt like saying "Amen." (laughter) I think it appears obvious that we owe this particular subject another session of perhaps 3 hours or 4 hours duration. After all the topic we have chosen for this afternoon's discussion is of such a multi-dimensioned one that we can hardly do full justice to it with a single session of 2-3 hours. So if it meets with your approval and that of the sponsors, then might I suggest that we hold another session of this kind, say, some time in January or February next year.

Finally, let me make a couple of very quick observations. First, as I indicated at the beginning, we should never deal with this subject as an either-or, mutually exclusive dichotomy. I think that it is entirely possible for us to aim at the attainment of both accuracy and expressiveness or fluency at the same time. There is no reason whatsoever why we should not and could not aim at these two goals simultaneously.

Here, in this connection, might I mention that in my book published about 10 years ago entitled *Eigo no Hanashikata*, I emphasized the importance of "Saishin ni Daitan ni." In other words, you should be both trepid and bold at the same time, is my thesis. By trepid or "saishin ni" I mean that we should approach a foreign language with utmost humility and should exercise every caution so as not to make even the slightest mistakes, either in diction, grammar or pronunciation. If a learner is so careless or care-free, for instance, as to pay little attention to whether an indefinite article or a definite article should be used in a given situation or whether a certain noun should be used in the singular or the plural,



then it will be extremely difficult for that individual to become truly proficient in that language.

So, to that extent I am a great believer in the desirability as a goal of the attainment of accuracy or of an effort to that end. Again, to that extent, I am in complete agreement with the thesis that Prof. Nakao has so eloquently and forcefully developed this afternoon. In fact, I am somewhat distressed to note that there are quite a few young students of English today who do not seem to pay any attention to accuracy. They seem to be as contented as proverbial cows when and if they barely make themselves understood in English, no matter how slipshod their English may be. When plain living is matched with plain thinking, I cannot but take a rather dim view of those students.

However, I feel compelled to emphasize the importance of boldness at the same time as far as the level of performance is concerned. I strongly feel that there are several reasons why we should attach particular importance to boldness here in Japan. Japanese culture and society as we all know have always held reticence and taciturnity in very high esteem for many historical, sociological and anthropological reasons. Self-assertion, on the other hand, has been down-graded. In a society of hierarchy and group consciousness, restrictions are placed on self-expression. If an individual expresses himself too openly, he is regarded as being self-assertive or pushy. And there are not many rewards for the pushy type. Under these circumstances, it is extremely difficult to be bold and self-expressive in Japanese and when we know that there is much correlation between one's proficiency in his native tongue and a language foreign to him, it is explicitly important for Japanese students of English not only to develop their communi-

cative skills in their mother tongue but also to learn to be bold in English. This, to me, is especially relevant in view of the classroom English and the so-called *juken eigo* which tend to emphasize accuracy perhaps a bit too much even to the point of an obsession with the trivia, as I have time and again pointed out this afternoon. In any event, I strongly hope that an avenue will be explored to facilitate the attainment both of accuracy and expressiveness at the same time, instead of dealing with them as if they were an either-or-proposition.

Finally, I would like to associate myself with Father Grootaers' remarks when he emphasizes the importance of reading as a means of developing one's proficiency in a foreign language. I have also dwelled upon the importance of reading although I regret to admit that my pleas so far seem to have fallen on deaf ears especially on the part of those Japanese students who seem to be so preoccupied with spoken English at the expense of written language. I would like to emphasize along with Father Grootaers that unless we pay a lot of attention to the written language we cannot begin to make desired progress ever in the spoken end of that language.

Now with these thoughts in mind, I would like to thank each and every member of the panel for his very useful interventions and contributions. I would also like to thank the audience for having been such an attentive, seriously interested audience. And again let us hope that we shall be able to hold a panel discussion of this kind perhaps some time early next year to resume our discussion from where we have to leave off this afternoon for reasons of time, not for reasons of interest or lack of it. Thank you so much once again.

*(This panel discussion was held at ELEC on December 4, 1976.)*

## 小学校からの英語教育

—日本の社会特性および生徒の心理発達を考慮して—

HISATOMI SETSUKO

久 富 節 子

### I. 小学校からの英語教育の提案理由

英語は義務教育として必要か否か——学校英語か実用英語か——日本人はなぜ英語が話せないのか——英語についてさまざまな意見が、さまざまな人びとから唱えられてきた。我々日本人の語学べたは定評のあるところだ。話せないどころか、読めない書けない英語。国内では読解偏重と言われながら、海外では日本人留学生の読解力不足が嘆かれている現状だ。英語教師たちが何と自己弁護しようと、事実は冷酷に身のまわりにしるしを寄与し、英語学習法改革を迫っている。

大多数の日本人が欲しているものは、文学としての英語でも、入試突破のための知的訓練としての英語でも、エリートに這い上がるための英語でもない。それは、地球家族の一員として、他国の人びととコミュニケーションを保つために用いる一手段としての英語である。言語とは、技術的要素のみを持つものではないが、あまりに技術から離れてしまえば言語としての役割を果たさなくなる。

数年後には日本にも放送衛星が上がり、海外からのテレビ番組が茶の間に入ってくることも可能だ。老若男女、都市、農漁村を問わず、あらゆる階層で、外国とのコミュニケーションが一層頻繁になることはまちがいない。たとえ我々が言語活動に重きを置かない民族であるとしても、いままでどおり「沈黙は金」のままでいてよいはずがない。自分が何をどう考えているか、言葉でもって相手にはっきり示さなくてはならない。聴く、読む、書く、話すの四拍子がそろった英語能力の開発は不可欠であろう。

理解力と表現力の間には、ある程度差があることは当然であるが、元来物事を完全に理解できた状態とは、この四拍子がそろっていることである。現に英語以外のす

べての学科では、それが生徒に求められ、毎日テストされている。なぜか英語だけが例外的に、とくに「話す」能力が過少評価されてきた。もしそれが、代々の英語教師によって育った教師たちの「話す」能力の不足と、その開発を怠っているためであるなら、これからの教師はそうであってはならないし、これからの生徒には違った教育を与えていくことが、目覚めた教師たちの務めではないだろうか。

神経生理学的見地から見れば、視覚、聴覚、触覚をつかさどる感覚経路と、動く、話す、手を使うという役割を持つ運動経路の回路が、うまく流れていない、というよりむしろ、流そうとしないとみることができよう。聴覚として中枢神経の後側を通して脳に入ってきた刺激は、話すという運動を伴ってこそ、はじめて有効な循環となる。また、年齢に応じて言語取得方法は異なってくるが、どんな場合でも聴解が優先し、最大の基盤となることには変わりない。

LLの導入などにより、聴く、話す方面の改善が多少なりとも考えられてきたようではあるが、ここで私は、もう少し広い視点から言語問題をとらえ、これまでと異なった教材による小学校からの英語教育を提案する。その理由を次に掲げ、個々の点について検討してみよう。

- (1) 日本の地理的文化的特性。
- (2) 語学学習には大量の時間数が必要。
- (3) 語学は年齢が低いほど身につくやすい。
- (4) 小学生（児童）と中学生（青年期初期）の心理特性の比較。
- (5) どの時点で学歴を終えようとも、英語で自分を表現するに足る能力が身につく。
- (6) 私案の方法によれば、現行の小学校授業に欠けている点を補充できる。

### (1) 日本の地理的文化的特異性

最近、海外からの帰国児童について、新たな問題がもちあがっている。それは「言葉が通じない」からではなく、「生活習慣の差を日本の社会が決して受け入れない」ことに起因するものである。「先生に対する態度が悪い、なまいき、行儀が悪い、自己主張が強すぎる」と先生たちからの評判は悪いし、友だちからは「変な日本人」とからかわれる。帰国児童たちは、一日も早く英語を忘れるように、毎日けなげな努力をしている。

この、たぐいまれなる単一言語、単一民族国家では、日本以外のものに対する憧れはあっても、それがあまりに身近な日常社会にまで入りこんでくると拒絶反応を起こす。かつて一度も宗主国を持たなかった幸せな事実と背中あわせに、「異質な人間を受け入れない」素地が固まり、子供の世界にまでしっかりと根をおろしているのだ。この排他性を取り除く方法は「慣れ」よりない。地球上には、いろいろな人種が存在しており、その文化が多様であるからこそ人間とはすばらしいものなのだということを、思考の柔軟な子供のうちに自然な形で導入しておくことが最も望ましい。おとなになり、固定概念に執着し、偏見に凝り固まった頭には、教育効果は無いに近い。

では、世界の共通語としてどれを選ぶか。エスペラント語がその実力を持ちあわせていないことは悲しい。言葉を人工的に作り出し普及させる作業には限度があるのかもしれない。3,000以上にものぼる世界の言語を見渡して、その異質性、実用性、日本における普及度から選び出すとなると、やはり英語が最もふさわしいものと言えるのではないだろうか。

### (2) 語学学習には大量の時間数が必要

日本の外国語教育の時間数は、世界の先進国中最低だとのことだ。とくに bilingual な国を除いては、8～9歳から始める場合が最も多いという。しかも、日本語には、イタリア語とスペイン語のような近い関係にある言語は存在せず、すべての言語は日本人にとって非常に難しい。いわゆる「英語ができる」と言われている人をみると、ほとんどの場合、毎日英語を使う仕事に従事している人、何年か英語圏で暮らした経験を持つ人、あるいはとてつもない英語狂だ。つまり、そのどれもが非常に多くの時間を言語学習にさいている。私が学校での英語教育に期待するものは、終世英語に携わる人間を作ることではない。「適確な英語理解力と、自己の知的レベルにみあった英語表現力」を持たせることだ。ほんのちょっとした言葉による誤解から問題が大きく発展した例は、

個人間、会社間、あるいは国家間においても、いくらでも見出すことができる。英語学習開始時点を引き下げ、落ちこぼれを少なくし、日本人全体の英語能力のレベルを引き上げる努力が必要であろう。

### (3) 語学は年齢が低いほど身につくやすい

井深大氏に代表される早期語学教育賛成論者、永井前文部大臣に代表される反対論者。ここではそれらの人々の意見とは別に、私が過去10年近く、さまざまな人を対象に教えてきた経験から述べてみる。

言語を音として捉えるなら、おとなより子供の方が、12歳より4歳の方が、ぜったいに有利だ。年齢が増すにつれて、音とリズムを鋭敏に捉える能力は落ちてくる。日本語にまったく浸りきってしまったおとなには、英語のリズムに乗ることは非常に困難だ。しかもリズムから外れた英語はめったに通じない。この音とリズムを苦勞なく捉えられる小学生時代を逃すことは、教育上大きな欠陥であろう。

早期外国語教育が母国語軽視につながるわけではない。あらゆる民族にとって、その民族の言葉は最も大切なものだ。両国語は対立する関係にあるのではなく、両者の違いの比較検討により、よりよい母国語訓練にもつながるものである。

両国語の混乱が精神発達上好ましくない影響を与えるという心配を時折耳にするが、bilingualist たちでそのような例はこれまでの研究では見当たらない。逆に最近の実験報告では「ある一つの言語習得が、他の一つの言語習得を犠牲にすることはない」という結果がでている。

### (4) 小学生と中学生の心理特性の比較

発達心理学的に見た小学生の特徴を拾ってみよう。6歳～12歳までの児童期は、記憶や思考の働きが盛んになる時だ。情緒はまだじゅうぶんに安定していないので、外界の刺激によって心が動揺しやすく、よく騒ぐ。しかし知的活動は著しく発達し、外部刺激に対して常に心を開いて反応し、教育を受け入れる準備ができている。であるから、プログラムさえ意欲をわかせるものであるなら、子供は喜んで新しいものに取り組んでみる。一方、言語機能はほぼ完成しているので、指導もしやすい。

これに対して、中学生とは、ちょうど子供からおとなに移り変わる時期であり、性的にも成熟してくる。自己意識が発達し、自己の価値を深く考えるようになる。自己主張が強く、行動の規準も、自己の主観的好悪、興味に求めて、命令、暗示などには強く反抗し、拒否する。

このような特徴を持つ取り扱いの難しい時期には、

新しい言語を教えるよりは、その言葉を使って自己を主張し、表現させる方向に持っていく方が自然ではないだろうか。模倣を嫌う中学生に模倣を強いる言語教育を与えて知的訓練の度合いを濃くする必要はない。小学生のうちに語学の基礎を与えておけば、中学生になってからは「読む」ことに興味を持ち、「楽しみながら英語を読む」ことができるようになるだろう。

現在の膨大な小学校のカリキュラムに、英語など導入できる余地はないという反論もあるが、外国語学習が必要であるという仮定の上に立つなら、視野を広げ、一人の人間が、もっとも有効に学習できる方策を考えるべきではないだろうか。

#### (5) どの時点で学歴を終えようとも、自分を表現するに足る能力が身につく

言語をコミュニケーションの手段として捉えるなら、語学学習はその人の学歴の高低に無関係である。仮りにある者が中卒で社会に出たとしても、その人が積極的な生き方をすればするほど、その後の人生できっと、現在中学で学ぶ範囲以上の英語とのかかわりあいを求められるにちがいない。「それなら町の英語学校に行けばよい」という論理は、「入試にパスしたければ熟へ通えばよい」という理論に通じる。言語は本質的には知力と無関係であるから「他の学科はみんなだめだが、英語だけはよくできる」生徒がいてもよいはずである。現在のように英語と他の教科との知的相関が高い状況は、英語学習法を故意に複雑なものにしている結果にほかならないと思われる。

#### (6) 私案の方法によれば、現行の小学校授業に欠けている点を補充できる

私案は「耳で聴き、目で見、実際に身体を使って表現し、適当な時間的ずれを置いた後に口で話し、読み、書く」方法である。生徒のモチベーションを高めるために、教材には、できるだけ生徒自身が描いた絵、生徒の方から話したくてたまらない話などを用いる。授業は、たんにテープから流れてくる会話のまねや暗記ではなく、他の教科で学んできたことと関連づけながら、ゲーム形式を取り入れながら進めていく。これにより生徒は、かつて学んだテーマを復習することができる。たとえば、たし算引き算を既に終えている3年生に、英語でそれを行なわせる。復習にもなるし、問題そのものはやさしいので、本人は遊びとして受けとめることができる。テストとゲームの差は紙一重で、その課題が本人のレベルぎりぎり、あるいはそれ以上であればテストとなるもの

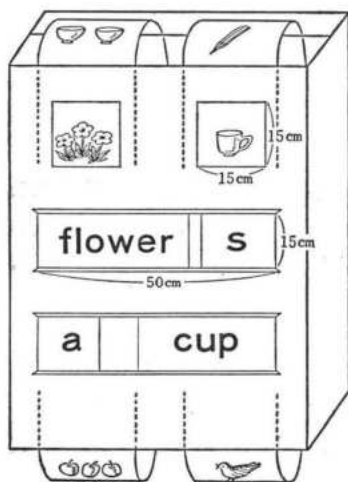
でも、課題がやさしければゲームとなる場合が多い。おまけに子どもは、テストは大嫌いで、ゲームは大好きなのだ。ただし、その遊びが教育的な目標を持っている限り、教師は優れた枠組を設定しなくてはならない。遊びに引きずられて、本来の学習目標からそれてしまわないよう、適切な判断力が必要とされる。

学年無差別クラスを作ることも可能だろう。アメリカ、イギリス等では、数々の informal class の実験校があるし、日本でも数少ないながらその試みは受けつがれており、有効性も説かれている。語学学習は、他の教科ほど学齢の高低の規制を受けない。上級生は下級生に教える機会ができ、小学校教育にとってその効果は大きい。とくに読み・書きの段階では、上級生が下級生に教えられる分野が広いようだ。

理科や算数の授業の補足にも利用できる。1l が何 dl にあたるか、実際に水とコップを用いて “one, two..... ten cups of water” と言いながら測ったり、天秤ばかりで物の重さ比べをすることもできる。

## II. 英語教授の具体的試案

何学年にどれを用いるか、プログラムの等級づけ、生徒の到達度をみるテストの方法等については、他の教科および教材との関係、クラスの人数、年齢、環境、教師の技量などさまざまな条件を考慮したうえで、時間をかけて作成すべきものである。ここでは用いる道具別に記述するに留めておく。なお、私の場合は、年齢10歳から4歳まで、1クラス6人程度に分け、拙宅で行っており、個人教授的なものである。学校で20人以上の集団で用いる場合は条件が異なる。



### 1. ボードの利用

新しい概念を説明する場合に、絵はおおいに助けとなる。それには印刷物を用いたり、教師が描く、生徒自身で描く、切り抜く、動かす等、いろいろ考えられるが、一つの方法として、私は左図のような箱を考案した。これには2つの窓があいており、そ



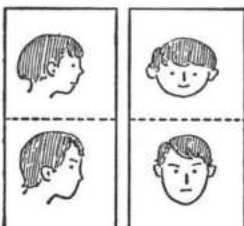
それぞれの側に、取りはずしのできる細長い紙（両端をセロテープで軽く止めて輪にする）が通せるようになってい。それぞれの紙片には、窓にあわせた大きさの絵を縦に描いておく。下側を引れば各々の絵が動く。生徒が描けるものは彼らに作らせる。箱の残りの部分には、15cm×50cmのカードが入る枠を作っておき、文字カードやカルタ（p.33参照）を入れてそれらと組み合わせる。例をあげる。

①



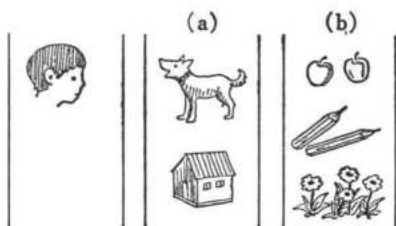
右の窓だけを使う。  
正面から見た自画像を描かせる。  
紙片を動かし、窓に自分の姿が出てきたら本人が“I am Naoko.” (My name is—; I am a girl; I am 10 years old) 等という。〔目的：I; be動詞〕

②



横むきの自分の姿を紙片に描かせる。これを左窓に入れ、出てきた者が右窓の生徒を“You are Susumu.” (You are a girl; you have two eyes; You are a Japanese) 等という。〔目的：you; be動詞; have動詞〕

③



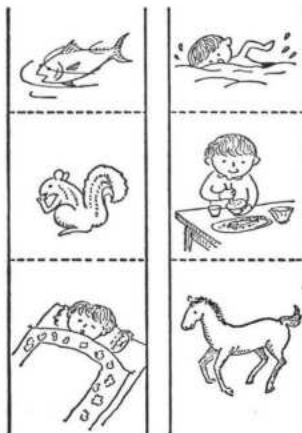
右の窓に自分の好きなものの絵を描いた紙片を入れる。好きなものの案は色々出るから、「憶える必要のあるもの、表現のやさしいもの」をクラスで選択する。

(a)単数〔目的：this is (not) a—; it is (not) a—〕

(b)複数〔目的：these are (not)—; they are (not)—〕

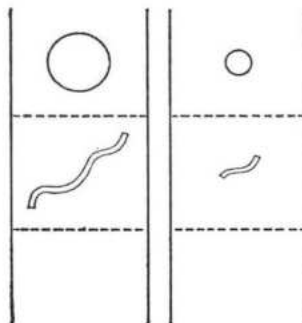
これらの pattern drill がすんだ後、実際の人間どうし、あるいは物を使って練習する。はじめから人間どうしやらせると、とくに人数が多い場合は、ざわざわして統制がとれなくなる恐れがある。

#### ④動詞の進行形



running, swimming, eating 等の動作をしている姿を両方の紙片に描く。左の窓と同じ動作を右の窓から選ばせる。

#### ⑤形容詞、副詞、前置詞の反意語



big—small; long—short; heavy—light 等を左右対照にして示す。この概念を覚えたら、次に生徒たちに「大きい皿—小さい皿」「高いビルディング—低い犬小屋」など好みの絵を描かせ、絵を動かして出てきたもの

のを描いた本人に説明させる。

#### ⑥ Remembering Game

やさしい話を英語で聞かせ、出てきたものをボックスの絵を動かして選ばせる。〔目的：聴解力、記憶力〕クラスを2つに分けて競争させると、ゲームとして楽しくなる。

#### ⑦ 形容詞の比較級

(左の意) (右の意)

ex. Which is faster, a train or a bicycle?

Which is bigger, a basketball or a baseball?

このように質問のパターンがやさしいものは、生徒に教師の役割をさせる機会を与えるとよい。生徒の選び方として、英語の「おにきめ歌」を用いると、英語のリズムをとる練習にもなるし、公平に機会を与えることになり、活気あふれた授業になる。

Counting out の例

Eenie, meenie, minie, moe,

● Catch a tiger by the toe,

If he hollers let him go,  
Eenie, meenie, minie, moe.

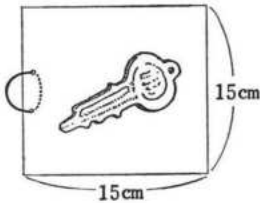
#### ⑧アルファベットの練習

左右にそれぞれ大文字, 小文字のアルファベットを出す。(種々のABC songを用いると楽しい。) 左右を対照させ, 同じ文字を出す。単語の数が増し, 読みに入る段階になったら, “A is for Ape, Apple..... B is for Bear, Book.....”等言いながら, カルタの絵(場合によっては文字カードも)をボックスのボードにはめていき, A, a と apple という音と, 実物の絵(時には実物も)を対照させる。

### 2. カード, 絵などを使うもの

#### ①生徒自作のカルタ [目的: 単語の数を増やす]

教師が単語を与えるよりは生徒が覚えたい単語を決める方が,モチベーションは高くなる。その単語の必要性はクラスで検討する。はじめはテープか教師の読みあげる単語に相当する絵を生徒がとる。それらの単語が言えるようになったら, 生徒どうして読み手, 取り手になり, 競争する。



文字の段階に入ってから, 同形の文字カードを作り, トランプの神経衰弱をおこなう。これらのカードにはパンチで穴をあけ, リングでとめ, 描いた本人の所有物とする。多くつくればそれだけ厚さが増し, 生徒はカード作りに一層熱を入れる。

#### ②生徒自作の紙芝居 [目的: 英語表現力]

例えば「夏休み」(“Summer Vacation”)という題の絵を4~5枚シリーズで描き, それをやさしい文章で紙芝居に作成する。

#### ③算数に関する問題

積み木を積んだ絵による積み木の数あて(空間知覚テスト)。展開図の問題などをカードに描き答えさせる。[目的: How many~?; square, triangle, sphere, pyramid 等の単語]

#### ④Why is this picture strange? [不合理発見テスト。目的: 英語表現力]

にわとりが泳いでいる絵や, 風が左から吹いているのに煙が左にたなびいている絵などから, おかしい理由を言わせる。

#### ⑤ふくわらい

楽しい絵の大きなふくわらいを作る。最初は教師が

“eyes” “lips” と言いながら目隠しした生徒に渡すが, 後には生徒どうして行なわせる。これと平行して “Point to your nose.” などにより, 身体の部分の覚えさせる。

#### ⑥等身大のジグソー

生徒の等身大のジグソーを作り, 手, 足, つま先など切り離す。

ex. “Hiroshi-kun, put Jig-chan’s right hand here.”

“Yamada-san, put Jig-chan’s left toe here.”

#### ⑦What’s in the box?

奇妙な形の箱の中に品物を入れ, 質問を通して何が入っているかあてる。単数か複数か, 数えられるものか数えられないものか等の統制をとったうえで用いると, 動詞の混乱が少ない。

ex. Q: What color is it? A: It’s red.

Q: Can we eat it? A: Yes, we can.

Q: How big is it? A: It’s about this size.

Q: Is it round? A: Yes, it is.

Q: It’s an apple!

### 3. その他の動作によるもの

#### ①What is on your hands? [目的: 感触をあらわす単語]

触覚は, とくに低学年の児童には大切なものである。両手を後ろにまわさせ, その上にいろいろな感触のものを乗せ, smooth, slippery, soft, fluffy 等の言葉とその実体験を結びつける。これらの単語のニュアンスは, これまでほとんど見過ごされてきたが, このような方法によれば無理なく導入できる。

#### ②ジェスチャーゲーム (What am I?; Who am I?; What am I doing?)

2組に分かれ「私は誰でしょう」のようなゲームを行なう。

#### ③英語の歌

メロディと歌詞を覚えるだけでは内容を把握せずに終わってしまうことが多い。最近の英語教材用テープの中には, 無理にメロディをつけたためにかえって言葉の把握を困難にしているものもあるようだ。マザーグース等, 時代の洗礼を受けてきたものはその点安心して用いられる。私は歌いながら絵を描かせたり, マグネット付ボードを利用して絵を動かしている。

ex. Hickory, dickory dock, Tick-tock.

The mouse ran up the clock, Tick-tock.

The clock struck one, the mouse ran down.

Hickory, dickory dock, Tick-tock!



画用紙を切り抜き、裏に磁石をつける。歌いながらねずみを *run up*, *run down* させる。

#### 4. 言葉遊び

どこの国にも言葉の遊びは多いものである。英語の言葉遊びで、日本の児童に適用できるものを最大限に利用する。ただし、*pun* を利用したものなど難しいものは避けた方がよい。

##### ① Counting out

英語のリズムを得る好材料である。前述した“*Eenie, meenie...*”や、“*One potato, two potatoes, three potatoes, four...*”などは覚えやすいうえ、生徒が大好きなものである。これはぜひ、生のテープを用いたい。

##### ② 早口ことば〔目的：発音訓練〕

- ex. 1. *She sells sea shells by the seashore.*  
2. *Double bubble gum blows bigger bubbles.*

##### ③ やさしい詩

詩の暗誦となるとなかなか近づきにくいだが、いたずらの要素の強い短い文は、ただ口で唱えているだけで楽しいものである。

- ex. 1. *I scream. You scream. We all scream for ice cream.*  
2. *Lady bug, lady bug, fly away home.  
Your house is on fire, and your children  
will burn.*

##### ④ Rhyming (同じ韻をふむ単語を捜す。)

ex. *plan, tan, ran, man...etc.*

##### ⑤ Alliteration (頭韻が同じものを捜す。)

ex. *tie, twine, tree, twig...etc.*

##### ⑥ なぞなぞ

これも数が多いが、ごくやさしいものを選ぶ。

- ex. 1. *What gets wet when drying?—A towel.*  
2. *What is always broken before it is used?  
—An egg.*

#### ⑦ ABC Rhymes および Rhymes with numbers

まりつき歌やなわとび歌として英語圏の子供たちに用いられているものである。手や机をたたいて、拍子をとるとよい。

- ex. 1. *A-B-C Fall down D. The cat's in the cupboard, and can't catch me!*  
2. *One, two, three, four; Mary at the cottage door. Five, six, seven, eight; Eating cherries off a plate.*

#### ⑧ Imagination Game [目的：仮定法]

仮定法はなかなか使えないものであるが、注意していれば実際の生活内でよく用いられていることに気がつく。生徒に「もし、こんなことがおこったらどうなるだろう」という絵を描かせ、英語での表現方法を教える。

- ex. 1. *I wish Masami-chan were my sister.*  
2. *If I were a black-hole, I could swallow up everything.*

#### 5. 実験、実習など

##### ① Which is heavier?

はかりを使い、入れものの形を *cup*, *jug*, *glass*, *bottle* 等に変え、中に入れるものも *sand*, *water*, *milk* 等に変えて、どちらが重いか当てる。(volume, surface 等の単語を覚える。)

##### ② Cooking

英語で書かれた料理の本を持ってきて、*Fahrenheit* *inch*, *ounce* 等の単位について説明する。材料になるものの原産地を地球儀を用いて学ぶ。(south, north, the equator 等の単語を覚える。)作り方の要点を覚える。時計の読み方を覚える。実習。分配方法を考える。(cut with ~; divide into ~等覚える。)食べる。(sweet; delicious 等、おいしさの表現語を覚える。)

#### 6. 読み・書きの導入

子供はどんなに幼い時からでも、たとえまだ言葉が喋れない時でも字を読むことができる。生徒に全然文字記号を与えずに置くと、カタカナでコソコソ書きはじめたりすることも確かだ。ただし、私は、聴く、話す、読む、書くの間には、それぞれ時間的なずれが必要だという意見に賛成であり、それに従っている。そのずれの大きさには、年齢差、個人差を考慮する必要があるようだ。ことに書くことについては、年齢の低いうちはまったく導入しない方がよいとの言語心理学者の勧めもあり、非常に慎重に行ない、書きたいと言ってくる児童の

みに書かせている。読み・書きの導入方法として考えられるものを次にあげる。

- ・カルタに対応する文字札作りと神経衰弱遊び。
- ・非常にやさしいアメリカの幼児絵本。
- ・色を使う遊びなどで色の名称がわかるようになったら、その色を使って文字を書く。(緑色のクレヨンで green, cucumber, spinach, 黄色で yellow, banana 等。)
- ・品詞別に色別する。(前置詞を赤で、名詞を黒で書く。)
- ・自分の描いた絵の題を裏に書く。(はじめは教師が書いてあげる。)

ともかく、いままでのように、はじめから辞書と首っぴきでボソボソ読むのではなく、「読むことを楽しむ」方向へと動いてほしいものである。

### III. 試案の問題点

次に、この試案に付随してくる問題点を拾ってみよう。この方法では、とくに教師の質が問われる。1クラスの人数は少ないに越したことはないから、レベルの高い教師が、大勢必要になってくる。ところが現在の中学・高校でも「英語で授業をする」自信のある教師は、そう多くはないだろう。それは、なにも教師個人の責任ではないが、これからは、まず、語学研修制度を強化して、質の高い教師を生み出すよう(あるいはそのような教師となるよう)積極的な努力を払うことが望ましいと思われる。

しかし、現在は、テープレコーダーが手軽に手に入る。教師が固執しがちな面子さえ捨ててなら、教室でどうとテープを使える。ある音、あるセンテンスが、いかに日本人には難しいか、生徒と一緒に考えることもできる。私案のプログラムとは異なるが、ある小学校における英語教育の実験でも、テープが生徒の授業と同じような効果をあげ得る結果が出ている。

また、言語を、音楽的要素のみからでなくもっと広い角度から捉えることもできる。音の響きは美しい方がいいにきまっている。しかし、旧英領のアジア、アフリカの知識人たちが、なまりまる出しながらも、立派な意見を発表しているように、我々も「発音発音」と身を縮めてばかりいないで「内容のある意見」を「我々自身の英語」で発表できるようにしたい。(通じる範囲の発音であることは言うまでもないが……)

また、英語教育は、ぜひローマ字教育よりも早い時期にとり入れてほしいと思う。a を見ればア、i はイ、o はオという読み方に慣れてしまうと、英語の読みとつづりに、なかなかなじめない。英語学習を困難にしている一因は、ローマ字教育の影響にもよるように思われる。

小学校からの英語教育を早急に行なうことが困難なら、準授業として、はじめはクラブ活動のような形で実験的にとり入れてもよいと思う。また、小学校の教師には、中学、高校と別の能力も必要とされるから、いままでと異なった方法で教師を募集することも可能だ。

以上が私見である。日本人の英語レベル向上のために、一考を願う次第である。

### ELEC 出版物

## English You Can Use

テキスト全2巻 各 980円

## Our English Songs

テキスト全2巻 各 980円

## 新しい英語教育

山家 保 著 860円

内容豊かな dialogues を中心に種々のドリルを配し、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上級用英会話テキスト。

▶カセットテープ 全4巻 8,000円

英米でよく歌われ、世界中にひろく知られている子供の歌、民謡、黒人霊歌など156曲を厳選し、楽譜と美しいさし絵を入れた楽しい歌集。

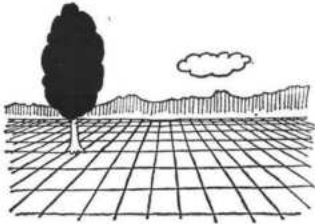
▶カセットテープ 全7巻 14,000円

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読の書。現場で直面する困難に明快な解決策を与えるであろう。



# Oral Approach に関する実態調査

— アンケートの集計と考察 (I) —



## ELEC 教材・教授法研究グループ

伊 藤 健 三 下 村 勇三郎  
渡 辺 益 好 伊 藤 元 雄

ELEC 創立20周年を記念して発足した「ELEC 研究グループ」の一つである「教材・教授法研究グループ」に課せられたテーマは、「日本の現実的教育環境に適した教材、教授法の研究開発」である。言うまでもなく、こと教育に関する場合、理論面にせよ、実践面にせよ、よりよいものを探求してゆくには、あくまでも、従来の成果を十分に検討することから出発しなくては、現実的でない。

わが国の英語教育界に Oral Approach (以下 OA と略す) が紹介されやがて四半世紀になろうとしており、OA の考え方はかなり普及し、とくに教材および教授法の面でいろいろと影響を与えてきていることは否定できない事実である。それゆえ、われわれは、課せられたテーマの研究を進める手がかりを得るために、まず、わが国の教育現場に、OA の考え方がどのようにとり入れられて実践されているか、また実践面においてどのような功罪があるかをも併せて調査することを計画し、別掲のアンケート方式による調査を作成した。そして、昨年夏、ELEC 同友会会員および研修会参加者、計360名の方々(内訳は別掲)のご協力を得て、調査を実施し、貴重な資料を得ることができた。調査の集計が終わったのが昨年10月で、それ以来、当研究グループは調査結果の分析、考察を重ねてきた。その間、アンケートの質問の内容および表現について、いくつかあいまいなところがあることが反省されたが、ほぼ所期の目的が達せられたかと思っている。ここに、あらためて、アンケートにご回答下さった方々のご協力に対し、厚くお礼を申し述べたい。今回は、紙数の関係もあり、とりあえず、アンケート I の30項目についての集計結果、および考察を発表することにした。

アンケート I は、OA について理解の程度を調査しよ

うとしたものである。結果から、概括的に述べると、ELEC が提唱して来ている OA の実践方式についての理解はかなり高いが、OA の原理そのものについての理解は必ずしも十分とは言えない、というのが率直なところである。OA そのものは、外国語学習指導法の原理であり、OA による指導の実践はその原理の具現であって、具体的な教材、指導過程によって展開されてゆくのであり、その実践方式は当然いろいろある。ELEC は、わが国のとくに中学校での英語教育を視野の中に入れて、そこでのもっとも適切な実践方式を唱導して来ている。それが、いわゆる「ELEC 方式の OA」と言われているものである。この実践方式が現在でもいちばん有効な方式なのか、あるいは、どこか修正すべき点があるかなど、OA のさまざまな実践方式を、実践面および理論面から総点検することが、われわれの当面なすべきことと考えている。アンケート II、III の結果はそのための手がかりになる実践面からの貴重な資料を与えてくれるであろう。

このアンケートの結果に基づいて、OA によるオーラル・マスタリーというゴールへのアプローチのし方、さらには OA の原理そのものを、最近の関連科学の研究成果を参考にしつつ再検討してゆきたい。そのあとでこんどは、反対の方向からの研究を進めてみたいと考えている。すなわち、まず英語教育のゴールを、学習段階別に、なるべく具体的に設定することである。とくに、現実的条件を土台に踏まえて考えたいが、果たしてどの程度具体的に設定できるか、むずかしい問題である。ゴールが設定されたところで、そのゴールへのアプローチのし方を、教材および指導法の面からあらためて考え、英語学習指導の「わく組み」をつくりあげたいと考えている。

## Oral Approach に関するアンケート

I 次の各項目はいずれも Oral Approach (以下 OA と略す) について述べたものですが、あなたの日常のご指導の実践とは関係なく、あなたが OA について理解しているところに従って、OA に該当すると思われるものには○、該当しないものには×、いずれとも言えないものには△を、それぞれ各項目の番号の前に記入してください。

1. OA は主として外国語学習の第一段階での指導理論であるという。
2. OA の目標は外国語の会話能力の養成で、口頭練習が中心になるという。
3. OA は、学習の究極の目標が読解力の養成の場合には適切な指導理論ではないとされている。
4. OA は、言語は習慣の集合体であるとして、正確な反復練習を重ねてゆけば、それだけでその外国語を運用するのに必要な言語習慣が形成されてゆくとしている。
5. OA は、言語は音声と構造の pattern に関する規則の集合体であるとして、それらの規則をまず十分教え込むことによって、その外国語の運用力が養成されてゆくとしている。
6. OA による指導には必ずしも native speaker を必要としないとされている。
7. OA は20人以下のクラス規模であることが不可欠の条件とされている。
8. OA は週あたりの授業時数が少なくとも、原理的には変わらないという。
9. OA は母国語の使用をいっさい禁じている oral-direct method を提唱しているという。
10. OA による指導では、他の指導理論による指導にくらべて、生徒がそれほど努力し苦しまなくても外国語がかなり習得できるとされている。
11. OA ではその外国語の音体系と構造上の pattern の基本的なものを習得するまでは、単語や語句の学習はなるべく少ないほうがよいとされている。
12. OA は、単語や語句は初めからできるだけ多く使用できるようにするため、たくさん与えたほうがよいと言っている。
13. OA では、外国語と母国語との音体系と構造を同一の視点から記述・分析して、対照し、生徒の外国語学習上の困難点を予測して、それにもとづいた配慮を指導面であることを重視しているという。
14. OA では、外国語と母国語とのちがいはすべてそれとして生徒に教える必要はなく、教師だけが心得

ていけばよいものが多いという。

15. OA では、生徒の母国語が何語であれ、まったく同じ教材でよいとしている。
16. OA では教科書はどんなものでも、あまり問題にならないとしている。
17. OA の特徴は指導技術にあるというよりは、むしろ教材編成の原則にあるとされている。
18. OA では教材における言語材料の配列は構造上の pattern の対立を小さきさみにという原則を重視しているという。
19. OA では、ある一つの pattern を完全に習得しなければ、次の pattern の学習に進んではならないとされている。
20. OA では、新出の言語材料の導入を defining sentence を用いてやるのがその特徴の一つであるとされている。
21. OA では、新出の言語材料の導入を既習の pattern との対立を利用してやるのがその特徴の一つであるとされている。
22. OA では新教材の内容についての口頭導入をすることを原則としているという。
23. OA では1時間の指導の手順や各学習活動にあてる時間にだいたいの決まりがあるとされている。
24. OA では、mim-mem と pattern practice は欠くことができないものとされている。
25. OA では、学習の初期の段階から、文字を読ませたり、書かせたりすることを禁じてはいないという。
26. OA の練習では、教材に出てくる個々の語句や文の mim-mem にもっとも重点を置くとされている。
27. OA では、たとえ文の意味が十分に理解されていなくとも、文の pattern そのものを耳と口にならす練習が必要であるとされている。
28. OA は、単音の発音、音調、強勢および構造上の pattern、語形の対立の特徴を正しく識別したり、また、相手が識別できるように発表することに練習の重点を置くとされている。
29. OA では、教師の発話は1時間の指導の中で7分の1を越えてはならないとされている。
30. OA では、先生と生徒との対話練習よりは、生徒同士の間の対話練習を重視しているという。

II 次の設問に対して、あなたのお考えをおきかせください。該当する選択肢の記号を○でかこんで示してください。なお、一部ご意見を記入していただくものもあります。

1. OA による指導法が他の指導法にくらべて、比較

的効果的だと思いますか。

イ. 思う    ロ. 思わない

2. Mim-mem は指導上必要だと思いますか。

イ. 絶対に必要    ロ. おおむね必要    ハ. 必要ない  
その理由を簡単に記してください。

3. Pattern practice は指導上必要だと思いますか。

イ. 絶対に必要    ロ. おおむね必要    ハ. 必要ない  
その理由を簡単に記してください。

4. Pattern practice は1時間の指導手順の中で、次のどの部分で行なっていますか。(選択は一つにかざらない)

イ. 前時の review で    ロ. 新出 pattern の導入の  
すぐあとで    ハ. その時間の consolidation で

5. 1時間の指導を50分として、pattern practice に割りあてている時間はだいたい次のどれですか。

イ. 5分    ロ. 10分    ハ. 15分

6. Pattern practice はどのような speed で行なうことが必要でしょうか。

イ. Natural speed よりも速く    ロ. Natural speed  
で    ハ. Natural speed をやや slow down して  
もよい

7. Pattern practice において、日本語の cue を与えることについてどう考えていますか。

イ. 与えてはいけない    ロ. 与えてもよい    ハ. 与  
えたほうがよい

8. Pattern practice において、具体的場面の設定 (wall-picture, picture card, 教室の事物などによる) が必要でしょうか。2つの段階に別けてお答えください。

A 最初の段階 (imitation, repetition) では、

イ. 絶対に必要    ロ. 必ずしも必要ではない  
ハ. 必要ではない

B あとの段階 (variation, selection) では、

ニ. 絶対に必要    ホ. 必ずしも必要ではない  
ヘ. 必要ではない

9. Pattern practice において、生徒はつねに文の意味を理解して文を口にしていると思いますか、2つの段階に分けてお答えください。

A 最初の段階 (imitation, repetition) では

イ. たいいてい理解している    ロ. ある程度理解し  
ている    ハ. ほとんど理解していない

B あとの段階 (variation, selection) では、

ニ. たいいてい理解している    ホ. ある程度理解し  
ている    ヘ. ほとんど理解していない

10. OA は高校でも適用できる理論だと思いますか。

イ. 思う    ロ. 思わない

11. OA による指導で高校入試に対して心配はありませんか。

イ. 心配あり    ロ. 心配なし

12. Mim-mem と pattern practice だけで外国語の運用能力はかなり養成できると思いますか。

イ. 十分と思う    ロ. 必要だが、これだけでは十分  
でない    ハ. 運用能力の養成の妨げになる

13. OA による指導では「言語活動」をやる時間的余裕がありますか。

イ. ある    ロ. 少しある    ハ. ない

14. 学習の初期の段階で、発音だけは少なくとも native speaker なみになることを目ざして訓練する必要があると思いますか。

イ. 必要あり    ロ. 必要なし

15. 学習の初期から、多少 broken でも、いろいろな言い方をたくさん記憶させることに重点を置き、「正確さ」は二義的に考えてよいと思いますか。

イ. 思う    ロ. 思わない

III あなたがOAをとり入れた指導をされているかどうかについて、お答えください。

1. あなたは、次のA, B, Cのいずれですか、符号に○をつけてください。

A. OA をとり入れている

B. OA をとり入れてみたが、いまはやめている

C. はじめからOAはとり入れていない

2. 次のことについて簡単に記してください。

△ 1. でAに○をつけられた方——

イ. 主として何をとり入れておられますか

ロ. OA に対する評価をどうぞ

△ 1. でBに○をつけられた方——

ハ. 主として何をとり入れようとされましたか

ニ. それをやめられた理由は?

△ 1. でCに○をつけられた方——

ホ. OA をとり入れておられない理由は?

3. 次の書物のうちお読みになったことのあるものの符号に○をつけてください。

A C.C. Fries, *Foundations for English Teaching*

B    "    *On the Oral Approach*

C    "    *Teaching and Learning English as a Foreign Language*

D R. Lado, *Language Teaching*

E 山家 保 編, *Applied Linguistics and the Teaching of English*

F 山 家 保, 『実践英語教育』

4. OA にかぎらず, 日本の英語教育について日頃お考えのことがありましたら, 何んでも結構です, おもらください.

## 回答者内訳

中学校教員	195名	
高等学校教員	165名	合計 360名

## アンケート集計表

(%)

I	○印	×印	△印	I	○印	×印	△印
1	61.1	18.6	17.8	16	11.4	65.8	18.6
2	49.2	30.0	15.3	17	35.0	33.9	27.2
3	11.9	59.7	26.4	18	75.0	6.7	13.1
4	52.8	23.6	21.4	19	33.9	30.0	32.5
5	62.5	19.7	15.0	20	68.6	14.7	13.1
6	79.2	6.4	13.3	21	73.3	13.1	9.4
7	21.9	42.5	32.8	22	75.6	11.9	9.4
8	43.6	31.7	21.7	23	73.6	8.3	15.0
9	8.3	75.6	13.1	24	89.2	2.2	5.3
10	31.7	27.5	37.2	25	61.4	19.2	15.8
11	53.1	23.6	22.5	26	41.1	27.5	24.4
12	6.4	68.6	18.9	27	25.3	54.7	16.1
13	56.7	22.5	17.2	28	67.2	11.4	16.1
14	32.5	41.1	20.8	29	30.6	21.7	39.2
15	18.9	54.7	21.4	30	22.2	28.3	45.6

## アンケートの考察

1. OA は主として外国語学習の第一段階での理論であるという。(○ 61.1%, × 18.6%, △ 17.8%)

OA が外国語学習の第一段階 (the first stage) の指導理論であるということは, OA による指導を実施してゆく上での基本的な考え方である<sup>1), 2)</sup>. アンケートの結果は, 予想をはるかに下まわり, これを正しく理解している人が61.1%に過ぎなかった. 第一段階の理論ではないと答えている18.6%の内訳を調べると, 中学校では17%であるのに比し, 高校では20%になっている. これはおそらく経験上, 高校でも OA は適用できるし, また効果が上がると考えている人が含まれているからであろう. なるほどフリーズが日本の英語教育でこの第一段階は中学校3年間に相当するであろう<sup>3)</sup>と言った当時と現在の指導要領に示されている言語材料に差があり, かなりのものが中学から高校に移されたことを考慮に入れれば, 基本的な教材が高校まで入り込んだわけで, OA による指導を高校に適用することも考えられるであろう. また現実的な観点に立てば, 全ての生徒が指導された基本的な教材を完全にマスターすることは期待できず, したが

って, 第一段階という期間は固定的なものではなく, 個々の生徒の能力により差があるといえよう. 理想的には OA を適用する期間をあまり長くともなくても済むような十分な学習が望ましいが,

- 1) "Oral approach" is a name primarily for the end to be attained in the first stage of language learning rather than a descriptive limitation of the permissible devices to attain that end.

—C. C. Fries (1945: 8)

- 2) The "oral approach" then, as I have tried to describe it here, is more than a method and more than a set of methods. It is, first, a special goal to be achieved in the first stage of language learning, and, second, a special set of materials that must be mastered in the first stage.

—C. C. Fries (1959: 24)

- 3) For the Japanese school system this "first stage" in teaching English would cover the three years of the lower secondary school.

—C. C. Fries (1960: 2)

2. OA の目標は外国語の会話能力養成で, 口頭練習が中心になるという。(○ 49.2%, × 30.0%, △ 15.3%)

OA は外国語学習の最終目標が, いわゆる会話力であるという前提に立っていない. 外国語学習の目標が, 会話力であろうと, 読解力であろうと, または書く力であろうと, 学習の第一段階においては基本的な教材を正しく十分に身につけ, 口頭で運用できるところまでをもってゆくことをねらっているのである. 「会話能力の養成」と「基本的な教材の学習は Oral production の段階までをもってゆく」とでは, 共通する面が存在するのは確かだが, 本来異質なものである<sup>1)</sup>. ただ, いずれの場合でも, 口頭練習に重点がおかれることは言うまでもない.

アンケートの結果は, 「OA の目標は会話能力の養成で口頭練習が中心」としたものが50%近くて, 否としたものが30%しかなかったのは意外であった. しかし, どう考えてみても, 約半数の人がベラベラしゃべることを OA の目標としているとは思えない. おそらく, アンケートの「OA の目標」「会話能力」という言葉の意味の取り方に原因があるのではないかと思う. つまり, 「OA の目標」は「当面の目標」なのか「究極の目標」なのかアンケートの表現からは明確でない. 「会話能力」という表現も, いわゆる "conversation" と取らずに「口頭で運用する能力」と考えれば, 前のものと結びついて, 「OA の目標は会話能力の養成」= 「OA の当面の目標は口頭で運用する能力 (oral production)」ともなる. アンケートの3. 「OA は, 学習の究極の目標が読



解力の養成の場合には適切な指導理論ではないとされている」に対して60%近くの人が×を付けていることから判断すると、2は設問の不明確さが原因でこのような結果になったと考えられよう。

1) In spite of this external similarity with the classroom practices of earlier oral methods, however, the "Oral Approach" as advocated here is essentially different. It is more than a set of oral classroom techniques. Its goal is *not limited* to the mastery of "conversational English" only. Its chief purpose is *not simply* the achieving of a good English pronunciation. —C. C. Fries (1960 : 1)

3. OA は、学習の究極の目標が読解力の養成の場合には適切な指導理論ではないとされている。(○ 11.9% × 59.7%, △ 26.4%)

OA は、究極の目標が読解力の養成の場合でも、適切な指導理論であると考えている人が約60%で、読解力をねらう場合も、初めの段階は基本的な教材を口頭練習を通して修得した方がよい<sup>1)</sup> ということはかなり理解されている。しかし、40%近くの人が「そうではない」、ないしは「どちらとも言えない」と考えているわけで、OA の理論を正しく理解していないか、あるいは第一段階から究極の目標である読解力へ段階的に進むという行程を全体的に把握することをせずに、第一段階の中だけで読解力の養成を考えているように思われる<sup>2)</sup>。

第一段階においては基本的な教材を口頭練習を通して oral mastery することが当面の目標であり、その基盤の上に真の読解力が養成される<sup>3)</sup>。つまり、deciphering ではなく a living means of communication としての英語力がねらいなのである。

1) The practice which the student contributes must be *oral practice*. No matter if the final result desired is only to *read* the foreign language the mastery of the fundamentals of the language — the structure and the sound system with a limited vocabulary — must be through speech.

—C. C. Fries (1945 : 6)

2) Even if one wishes to learn the foreign language solely for reading, the most economical and most effective way of beginning is the oral approach. This oral approach for reading should be continued throughout at least the first stage of the language learning — that is until the learner can within a limited vocabulary manipulate the structural devices of the language and has grasped the sound system.

—C. C. Fries (1945 : 7)

3) To "master" a language it is not necessary to read it but it is extremely doubtful whether one

can really *read* the language without first mastering it orally. —C. C. Fries (1945 : 6)

4. OA は、言語は習慣の集合体であるとして、正確な反復練習を重ねてゆけば、それだけでその外国語を運用するのに必要な言語習慣が形成されてゆくとしている。(○ 52.8%, × 23.6%, △ 21.4%)

OA は経験主義哲学 (empiricism), 行動主義心理学 (behaviorism), 構造言語学 (structural linguistics) に支えられた指導理論である。知識の根源は経験であり、行動は経験を通して形成された習慣であること、経験の範囲や量またはくり返しが知識と行動を形成する要因であるとし、言語も経験を通して形成される習慣であるという立場である。したがって言語の学習は習慣の集合体 (a set of habits) を身に付けることであるという考えに立っている。

アンケートの結果から考えると、半数以上が正答を出してはいるが、×印と△印を加えると 45% にもなり、OA の理論についての知識だけではなく、自分の意見も入っているのではないかと思われる。また、「それだけで」という個所で、「それだけではない」と考えた人が多かったのではないかと思う。△印を付けた人が20%以上いるということは habit-formation theory に対する批判や意見が入り混っているのではないかと考えられる。

5. OA は、言語は音声と構造の pattern に関する規則の集合体であるとして、それらの規則をまず十分教えこむことによって、その外国語の運用力が養成されてゆくとしている。(○ 62.5%, × 19.7%, △ 15.0%)

前の4が habit-formation theory であったのに対して、ここで表記されているのは cognitive code-learning に関する記述である。先ず言語運用の基盤となる規則を十分に教え込む。そうすれば学習者は身につけた規則を駆使して文を創り出すことができるという立場である。しかし、アンケートの結果は○印を付けた人が62.5%もあり、×を付けたものが19.7%であった。これは設問の中にそれらの規則をどのように教え込むのか——演繹的にかそれとも帰納的方法によるか——が明確に述べられていなかったからかも知れない。「帰納的に 音声と構造の pattern に関する規則を教えこむ」というようにその意味を取れば habit-formation theory と一脈通ずることになってしまう。規則を文章で記述したものとして教えるか、型として教えるか、おそらく「文章で記述した規則」というようには理解されなかったのではないかと思

う。また「規則の集合体」という用語が「習慣の集合体」に対立する観念として把握されず、「習慣の集合体」も生徒の頭に定着する時には「規則の集合体」としてであるというように考えたのではないと思われる。いずれにしても、設問の表現があいまいであったことを作成者として反省している。

6. OA による指導には必ずしも native speaker を必要としないとされている。(○ 79.2%, × 6.4%, △ 13.3%)

これは大変よく理解されており問題はないと思われる。OA が有効に働くには、指導理論、教材、指導技術に通じている“well-trained teacher”が必要なのであって、この条件を満たしていれば、教師が native speaker か否かは問題ではない<sup>1)</sup>。

1) ...the “oral approach” does not require teachers who are native speakers of English. I have seen some excellent teaching in the “oral approach” by teachers who were not native speakers of English. and some very poor teaching of English by those who were native speakers. —C. C. Fries(1959: 16)

7. OA は20人以下のクラス規模であることが不可欠の条件とされている。(○ 21.9%, × 42.5%, △ 32.8%)

△印を付けた人が32.8%でかなり多い数だが、*Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945)にも、*On the Oral Approach* (1972)<sup>1)</sup>にもクラス規模については特に明確には触れられていないので、このパーセントは当然のことであろう。クラス規模に関してフリーズは、人数は少ない方が望ましいが、OA の基本的な考え方は必ずしも小人数のクラスを前提としているのではないと言っている<sup>2)</sup>。

1) In our classes, even in large classes, much more practice can be done by carefully designed oral exercises than by any other device. ...

—C. C. Fries (1959: 25)

2) For at least ten years some of us have been trying to explain that the fundamental feature of the “new approach” to language learning is not a greater allotment of time, is not smaller classes, is not even a greater emphasis on oral practice, though many of us believe these to be highly desirable. —C. C. Fries (1957: 11)

8. OA は週あたりの授業時数が少なくても、原理的には変わらないという。(○ 43.6%, × 31.7%, △ 21.7%)

週あたりの授業時数が多いか少ないかが、学習効果に影響を与えることは当然である。授業時数が多い方が進歩ははやいだろうし、時数が少なくなればそれだけ学習量は減じ歩調も遅くなるであろう。しかし、原理的には変わらないのである<sup>1)</sup>。すなわち、限られた語彙範囲で、その言語の構造と音組織を口頭練習によって先ず習得させねばならないという原理は同じである。

アンケートの結果は、全体のおよそ3分の1の人が「時数が少なくなれば原理的にも変わる」と考えている。理解不足によるものもあろうし、また、実践との関連から批判的な意味も含まれているのかも知れない。

1) Second, the “oral approach” does not require any particular number of hours of class time. In some situations classes are limited to forty minutes a day in a week. In situations in which the time is thus limited, the pupils progress much more slowly, of course, than in situations in which fifty minute classes are possible for four, five, or six days a week. The “oral approach” can be used, however, in any of these situations.

—C. C. Fries (1959: 15-16)

9. OA は母国語の使用をいっさい禁じている oral-direct method を提唱している。(○ 8.3%, × 75.6%, △ 13.1%)

この点は大変よく理解されており、75%以上の人が×印を付けている。OA では母国語の使用は極力避けるが禁じてはいない<sup>1)</sup>。学習された教材が十分に理解されているかどうか確認する時に必要に応じて母国語が用いられる。OA は oral-direct method と共通する点はあるが同じものではない<sup>2)</sup>。

1) In the “oral approach” although the language of the pupil is avoided as much as possible it is used when necessary to make sure that explanations are thoroughly understood.

—C. C. Fries (1945: 7)

2) First, the “oral approach” is not the same thing as the old “direct method,” nor the “conversational method.” It is not the same as either of these, although some features of these methods appear in the “oral approach.”

—C. C. Fries (1959: 15)

10. OA による指導では、他の指導理論による指導にくらべて、生徒がそれほど苦しまなくても外国語がかなり習得できるとされている。(○ 31.7%, × 27.5%, △ 37.2%)

母国語が唯一のコミュニケーションの手段として用い

られている社会に住みながら、外国語を習得することはいかなる指導法によろうと決して容易なことではない<sup>1)</sup>。たとえOAによる指導でも、生徒の学習意欲と努力なしには外国語の習得は不可能である<sup>2)</sup>。しかし、外国語の学習目的が生きたコミュニケーションの手段としての外国語の active use であるならば、言語学的に裏付けられた教材によるOAは外国語学習第一段階での非常に効果的な指導理論であろう<sup>3), 4)</sup>。つまり、学習者が払った努力に対し見あった成果が得られる指導理論であると言える。

アンケートの結果は、大体大きく3つに分かれたが、アンケートの質問自体に明確な欠点があったことを反省している。つまり、OAによる指導では「努力を必要とするが効果的である」というのが主旨である。しかし、質問の「他の指導理論にくらべて」という部分が位置の関係で「他の指導理論にくらべて学習者の努力を必要とするかどうか」という意味と「他の指導理論にくらべて効果的かどうか」という意味の二面性を持っており混乱を招いたように思われる。

- 1) So far as I know there is no magic method to make the learning of a foreign language simple and easy. To learn another language as an adult, or even as a secondary school pupil, while living in our own native language community, is never easy. —C. C. Fries (1959 : 15)
- 2) The student must be willing to practice and use the new language constantly—to himself in reacting to every situation even if no hearer is present. This kind of unrelenting practice and use is at first extremely hard and the student will feel himself bound as in a strait-jacket. But the only way to attain his freedom in the new language is through this struggle.  
—C. C. Fries (1945 : 5-6)
- 3) No matter what the final goal of the person who starts to learn English I believe we can now demonstrate that what we have called the “oral approach” is the most efficient, the most time-saving way to begin the study of English, and throughout the first stage of English learning.  
—C. C. Fries (1959 : 17)
- 4) We have no magic method, no effortless way to learn a foreign language. The “oral approach”, however, with its carefully directed practice, with its greater amount of practice than can be achieved in any other way, and with its use of highly significant contrasts in teaching, will be much more efficient than former approaches have been. —C. C. Fries (1959 : 27)

11. OA では、その外国語の音体系と構造上の pattern の基本的なものを習得するまでは、単語や語句の学習はなるべく少ないほうがよいとされている。(○ 53.1%, × 23.6%, △ 22.5%)

12. OA は、単語は初めからできるだけ多く使用できるようにするため、たくさん与えたほうがよいと言っている。(○ 6.4%, × 68.6%, △ 18.9%)

「語い」に関して、Fries は、新しい言語を学ぶ場合の主要な問題は、はじめは、語いを学ぶことではなく音組織と構造を形成する配列の特徴を習得することであるとしている<sup>1)</sup>。また、その言語が学習されている環境において必要にして十分な語いを用いて基礎的な構文を徹底的に習得することが「正確さ」を養う上に極めて重要であるとしている<sup>2)</sup>。

11, 12の設問は、OA の教材について、もっとも基本的な問題の一つであり、約70%の正しい回答を期待していたが、設問11では「なるべく少ない…」という表現が妥当でなかったためか、53%と低いが、同じ内容を逆にした設問12においては、期待どおりの結果を得た。回答者は、知識としてだけではなく、実践を通して、この問題を正しく把握しているとみてよいだろう。

- 1) 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—to understand the stream of speech, to hear the distinctive sound features and to approximate their production. It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language. —C. C. Fries (1945 : 3)
- 2) The aim, at first, is not to stress the teaching of a great many different words, but rather to emphasize the thorough mastery of a selected range of the most important basic structures, using a definitely limited but sufficient vocabulary based upon the environment in which the language is being learned. —C. C. Fries (1959 : 25)

13. OA では、外国語と母国語との音体系と構造を同一の視点から記述・分析して、対照し、生徒の外国語学習上の困難点を予見して、それにもとづいた配慮を指導面であることを重視しているという。(○ 56.7%, × 22.5%, △ 17.2%)

OA では、日英両語の構造の分析、対照に基づいて指導すべき pattern を選択することが教材編成上の特色の一つとなっている<sup>1)</sup>。半数に近い人が○をつけていないのはOAを指導法においてのみ理解する傾向があるためか、認知主義による指導法の立場と混同してのことかと

思われるが、「それにもとづいた配慮を指導面でする」ということがいろいろと解釈されたためかもしれない。

- 1) 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. —C. C. Fries (1960: 3)

14. OA では、外国語と母国語とのちがいはすべてそれとして生徒に教える必要はなく、教師だけが心得ていればよいものが多いという。(○ 32.5%, ×41.1%, △20.8%)

「それとして生徒に教える必要はなく…」というのは日英語のちがいを「知識として教える必要はなく…」の意味であったのだが、その点が明確でなかったためであろうか、また、ちがいを意識させる必要があると考えてのうえであろうか、誤答が41%と正答を上回ってしまった。

Fries はこの点について、差異そのものを意識させるのではなく、比較・対照により予知される困難点を基にした教材を用いて音組織を習得させ、構造上の道具を自動的習慣とすることを強調している<sup>1)</sup>。

また、教材要綱 (corpus) の説明の中で、教師用書について、構造事項は、文脈の中で注意を喚起することなく練習するよう対話の中にはめこまれており、気付かれないうまにしておくべきであるとしている。そして言語についての話、構造の説明、さらに教材を日本語に訳すようなことをしないよう警告している<sup>2)</sup>。

- 1) A person has “learned” a foreign language when he has thus first, within a limited vocabulary mastered the sound system (that is, when he can understand the stream of speech and achieve an understandable production of it) and has, second, made the structural devices (that is, the basic arrangements of utterances) matters of automatic habit. —C. C. Fries (1945: 3)

- 2) These structural materials embedded in the dialogs in order that they may be practiced in context without having attention attached to them. They should be left unnoticed. The guides should first of all warn the teachers not to talk about the language, nor to try to explain the structures, nor to translate the materials into Japanese.

—C. C. Fries (1961: 24)

15. OA では、生徒の母国語が何語であれ、まったく同じ教材でよいとしている。(○ 18.9%, ×54.7%, △21.4%)

外国語教授というのは、いつも、ある特定の母国語の

背景をもつ学生に教えることである<sup>1)</sup>。したがって、用いる教材は学習者の母国語と外国語の構造上の対照に基づいたものでなければならないことになる<sup>2)</sup>。

この設問は、設問13と同じくOAの基本的事項にかかわるものであるが、54.7%はやや低率である。OAの普及度からみると、一般に原理的なものの認識度が低いのではないかと思われる。

- 1) Foreign language teaching is always a matter of teaching a specific “foreign” language to students who have a specific “native” language background.

—C. C. Fries (1945: Preface)

- 2) For each different linguistic background the teaching and the learning problems differ greatly; they arise out of the particular character of the structural contrasts of the native language of the pupils. —C. C. Fries (1959: 24)

16. OA では教科書はどんなものでも、あまり問題にならないとしている。(○ 11.4%, × 65.8%, △18.6%)

Fries がはじめて日本に来たとき、「日本の英語の教科書は20年おくられている」と言って、当時話題になったことがある。OAにおける教材の重要性は先に述べたとおりであるが、65.8%の正しい回答は予期された数字である。なお、約30%の○と△があることは、いわゆる、「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」という教師の指導理念のようなものが含まれているのかもしれない。

教科書について、Fries は、「教材要綱の性格と機能」(“The Nature and Function of a ‘Corpus’”)の中で次のようにいっている。教材要綱では、習得すべきあらゆる語いとあらゆる構造が含まれているばかりではなく、それらはすべて連続する対話の中に組み入れられ、一連の基本的な対立を通して練習できるようになっているべきであるとしている<sup>1)</sup>。

また、このような教材要綱に基づく教科書は、各時間的確な指導内容を選択し、生徒および教師に、もっとも役立つ形になるように、教材要綱の中に設定されたまとまった配列と対立はすべて、保存するようにしなければならないといい、この点に関してはいかなる妥協もあり得ないと強調する<sup>2)</sup>。

- 1) A corpus, then, is much more than a syllabus. It not only contains all the vocabulary and all the structures to be mastered; it puts all this vocabulary and all these structures into consecutive dialog that step by step leads the practice of the pupil



- through a sequence of basic contrasts to a use mastery of the structural patterns of maximum usefulness. —C. C. Fries & C. A. Fries (1961 : 19)
- 2) This selecting of the precise content for each lesson and giving it the form of most use to the pupils and to the teachers must be done in such a way as to preserve every feature of the integrated sequence and the contrast set up in the corpus. In this respect, there can be no compromises.  
—C. C. Fries & C. A. Fries (1961 : 21)

17. OA の特徴は指導技術にあるというよりは、むしろ教材編成の原則にあるとされている。(○ 35.0%, × 33.9%, △ 27.2%)

結果がほとんど3等分されてしまったが、OA といえば、そのもっとも特徴的なものは、pattern practice に代表される「指導技術」にあると考えている向きがかなりいるのではないかということは予想されないではなかった。

OA の特徴は「指導技術」と「教材編成」のいずれにもあるために、△の回答が27.2%もあったことは、設問の表現のあいまいさにかなりの原因があったのではないかと反省している。

OA の「教材」と「指導技術」との関連について、Fries は、OA は単なる一つの指導方法でもなく、また単なる一組の指導技術でもない。それは第一に、言語学習の第一段階において達成すべき一つの特別な目標であり、第二には、第一段階で習得すべき一組の特別な教材ということである、と述べている<sup>1)</sup>。

また、「言語学習の新しい行き方」の中心をなすのは、材料の選択、配列の際において、構造言語学者の言語記述の技術を実際に応用することと、これらの材料から生まれてくる方法上の原理なのである、ともいう<sup>2)</sup>。

- 1) The "Oral approach", then, as I have tried to describe it here, is more than a method and more than a set of methods. It is, first, a special goal to be achieved in the first stage of language learning, and, second, a special set of materials that must be mastered in the first stage.

—C. C. Fries (1957 : 8-9)

- 2) Then too, as has been insisted upon before, the "oral approach" as here advocated depends for its effectiveness not solely upon the fact that there is much oral practice in hearing and in speaking the foreign language, but also and fundamentally upon having satisfactory materials selected and arranged in accord with sound linguistic principles. It is the practical use of the linguistic scientist's technique of language description in the choice

and sequence of materials and the principles of method that grow out of these materials that is at the heart of the so called "new approach to language learning." —C. C. Fries (1945 : 7)

18. OA では教材における言語材料の配列は構造上の pattern の対立を小さくするという原則を重視しているという。(○ 75.0%, × 6.7%, △ 13.1%)

OA の根底をなす事項に関する設問であるだけに、認識度は高い。「pattern の対立を小さく」ということは、単に知識としてではなく、経験上からも十分、納得できることであろう。

OA における指導原理は、言語の重要な基本材料はすべて、対立する特徴をもっているという構造主義言語学の主張に基づいている。したがって、学習指導を効果的にするためには、教材の中にこの対立が組織的に組み入れられ、単音、音調、強勢、語形、語順(ときに語い)などの対立の特徴を識別し、発表できるように練習しなければならないとしている<sup>1)</sup>。

この原理は、1959 年には、「対立的配列」(contrastive arrangement)<sup>2)</sup> という表現で説明され、さらに 1961 年には、「連続する対立の小さな段階」(successive small steps of contrast)<sup>3)</sup> として、教材要綱 (Corpus) の中に述べられている。

- 1) Inasmuch as all the significant basic materials of language are features in contrast, much of the teaching is based on the use of contrast. Exercises are devoted to recognizing and producing the contrastive features of sound segments, of intonation and stress, of structural arrangement and form. —C. C. Fries (1957 : 9)
- 2) The proper selection and contrastive arrangement of the fundamental English patterns to meet the special needs of Japanese pupils at the very beginning will determine whether the teaching will be effective and the learning easy or the pupils will be so confused that the teaching will be very difficult and a satisfactory learning almost impossible. —C. C. Fries (1957 : 216)

These structure-centered materials have been put into a closely integrated sequence to provide for a steady progress of the small steps easiest for Japanese learners. —C. C. Fries (1957 : 217)

- 3) Most of the difficulties, therefore, that make the learning of English structure especially hard for Japanese learners arise out of two facts: (a) the structures are presented and studied as separate and distinct items, rather than as a coherent and integrated system of related parts; and (b) the

arbitrary sequence of the structures presented as separate items provides nothing of the foundation for successive small steps of contrast through which to master each new part of a more expanded pattern.

—C. C. Fries & C. A. Fries (1961: 7-8)

19. OA では、ある一つの pattern を完全に習得しなければ、次の pattern の学習に進んではならないとされている。(○ 33.9%, × 30.0%, △ 32.5%)

結果において、○, ×, △がほぼ同数に分かれている。これは回答者の中に、「pattern を完全に習得する」という表現について、三様の受けとり方が生じたことになる。つまり、○印は、「pattern を完全に習得してから次の pattern の学習に進む」という考え方、×印は、「完全に習得する必要なし」とする考え方、そして、△印は、「それらのどちらでもない」という考え方である。

設問の表現の不十分さが原因していると思われるが、とくに「完全に習得する」という表現にこだわると、○×のどちらかにわり切ることも難しくなってくるであろう。

この19は、前問18とも関係してくる。OA では、教材における言語材料の配列が、successive small steps of contrast の原則を重視していることから、教材がこの原則に基づいて配列されている場合は、pattern の習得は厳密には「完全に」とまではいかななくても、指導する教師の意識としては、とうぜん、その順序に従ってなされることになるう。

20. OA では、新出の言語材料の導入を defining sentence を用いてやるのがその特徴の一つであるとされている。(○ 68.6%, × 14.7% △ 13.1%)

68.6%のものが○印をつけているということは、defining sentences という概念をよく理解しているといえる。

つまり、英語の単語、熟語や他の構文などの意味や機能を決定するものは、それらが用いられている英語の文脈 (context) であり、OAでは、それらの新出事項は、defining sentences の中で導入することをその特徴の一つとしている。

1) New words are often presented in "defining" sentences in which the situation and the words already known give sharp outlines to the part of the contrast carried by the new words.

—C. C. Fries (1945: 54-5)

21. OA では、新出の言語材料の導入を既習の pattern との対立を利用してやるのがその特徴の一つであるとされている。(○ 73.3%, × 13.1%, △ 9.4%)

この項目も、20 の defining sentences と同様よく理解されている。このことは、現在における我が国の英語教育では、contrast の理論をふまえた実践がかなり広く普及されていることを示していると思う。

なお、言語の対立的特徴については、設問18の引用1)を参照。

22. OA では新教材の内容についての口頭導入をすることを原則としているという。(○ 75.6%, × 11.9%, △ 9.4%)

○印をつけたものが75.6%もいたというのは、意外であった。問題になるのは、「新教材の内容」をどう理解したかである。

アンケートで意図したのは、「物語 (など) の内容」という意味で、その「内容についての導入」とは Palmer の oral method における oral introduction を意味したのである。

75.6%の大部分は、そのようにはとらないで、おそらく「新教材の言語材料についての口頭導入」(20を参照)と理解したものと思われる。事実、大部分の学校で実践されているのは、OA における oral presentation (新出語、文構造の口頭による提示) がふつうで Palmer の oral introduction まで行なっているところはまれと考えられる。せいぜい復習の段階で行なう内容についての Q—A どまりであろう。

23. OA では1時間の指導の手順や各学習活動にあてる時間にだいたいの決まりがあるとされている。(○ 73.6%, × 8.3%, △ 15.0%)

○印が73.6%もいるということは、多分に教師の長年の指導、ELEC の summer program に参加しての受講の経験、あるいは伝統的な指導手順が念頭にあったのかも知れない。

OA では、1時間の流れとしての指導手順について、とくに規定はしていない。

参考までに、Twaddell のいう言語学習の5段階 (Recognition, Imitation, Repetition, Variation, Selection — "Preface of the First-Year Seminar Script 1958" *ELEC Publications Vol III*) は、1時間の指導手順を示すものではなく、音声言語習得の基本的な過程を示すものである。又、Fries は、1時間の授業の中での教材として、a) 復習教材、b) 新しい語いや構

造を導入するための教材, c) 本時の教材, (*Foundations for English Teaching*, p. 23) をあげているが, Reading, Writing を含めた細かな指導手順を述べているのではない。

なお, 学習活動にあてる時間については, 山家保氏が, 「ELEC が長年研究指定校や, 研究協力校での実践研究のdataと経験から, 次のような時間配当がもっとも適当であると思われる」(『実践英語教育』p. 287—山家保, ELEC)として, 50分授業の場合と, 45分授業の場合について述べている。

50分授業の場合

- A. Review (15~20分)
- B. Presentation of the New Material (10~15分)
- C. Reading & Check of Understanding (10~15分)
- D. Consolidation (5分)

45分授業の場合は, AのReviewを15分程度としている。

24. OAでは, mim-memとpattern practiceは欠くことができないものとされている。(○ 89.2%, × 2.2%, △ 5.3%)

OAでmim-memとpattern practiceがoral exerciseとして欠かせないものであり, 現実, これまで, mim-memとpattern practiceとによって大きな効果を上げてきたことは, 大方のものが認めているところである。

○印 89.2%という数字は, mim-memとpattern practiceについて, 理論上の理解だけではなく, おそらくその多くは, 実践に基づかれた結果の数字といえよう。

25. OAでは, 学習の初期の段階から, 文字を読ませたり, 書かせたりすることを禁じてはいないという。(○ 61.4%, × 19.2%, △ 15.8%)

16.4%のものが○印をつけているということは, かなりの数が正しく理解していることになる。しかし, 一方では, 2割弱のものが初期の段階ではreadingやwritingを禁じていると思っている。その2割弱のものの中には, OAという, direct methodかconversational methodくらいに思っているものがあるかも知れない<sup>1)</sup>。また, OAでは口頭練習ばかりを行なって, とくにwritingが軽く扱われているので, 高校入試に弱くなるなどという声がしばしば聞かれたことも事実である。しかし, Friesは, readingやwritingの使用を禁じているわけでは決してない<sup>2)</sup>。

1) 設問9の2)

2) The “oral approach” does not require the exclusion of the use of reading and writing, even from the very beginning. —C. C. Fries (1959: 16)

26. OAの練習では, 教材に出てくる個々の語句や文のmim-memにもっとも重点を置くとされている。(○ 41.1%, × 27.5%, △ 24.4%)

数字が意外と分散したことについては, アンケートの表現そのものにも問題があったことを認めないわけにはいかない。順序の問題とすればmim-memが最初にくるわけで, その意味で○が多かったものと考ええる。

「個々の語句や文のmim-memにもっとも重点を置く」といった場合, OAの練習の一つであるpattern practiceをどう考えたらいかがが迷いの生じた原因と思われる。

つまり, mim-memの大切なことは認めても, pattern practiceとの間に優先度をつけるという疑問をあたえてしまったのかも知れない。回答者の心の中には, 24との関連で, 当然ながらpattern practiceが意識されたことであろう。そのようなためらいが, △に表われているのであろう。

因に, Friesは*On the Oral Approach*の中でpractice exercisesに関して3つのことを述べている<sup>3)</sup>。

1) Practice exercises to be most effective must proceed through at least three important steps.

The first step is, of course, the accurate imitation of the pattern in the sentence as presented by the teacher; And then enough repetition of the complete sentence to make the oral production by the pupil easy, smooth, and in a proper English tempo. This is the well-known “mim-mem” procedure — mimic (i.e. imitate) and memorize. But even here there must be some diversity of vocabulary inserted in the frame, in order to make the pattern, rather than the specific sentence, the memorized habit.

The second step must provide for practice by the pupil in choosing the proper item of a contrastive pair in accordance with significant lexical or structural clues within the utterance of which that item is a part.

The third step must lead to the automatic unconscious use of the appropriate item or structure, when the attention is centered upon the meaning of the whole utterance and is thus drawn away from the particular necessity of making a selection. This is the degree of mastery that constitutes a real using of the language.

—C. C. Fries (1959: 26)

27. OA では、たとえ文の意味が十分に理解されていなくとも、文の pattern そのものを耳と口にならす練習が必要であるとされている。(○ 25.3%, × 54.7%, △ 16.1%)

Pattern practice は意味の理解なしで、耳と口だけで練習することをよしとしているものが25.3%もいる。

これまで、OA についての世間の批判の中で大きな問題点の一つはこのことである。つまり、pattern practice は機械的な練習で、意味が伴わない。意味が伴わないでいたずらに口だけ動かしても、英語は身につかないなどということである。

しかし、これは、pattern practice に対する誤解から生じたもので、十分な理解なしに口先だけの技術が先走っていたことを反省しなければならない。

Fries もこの点を見通して、pattern practice を行なって心配な点をはっきりと指摘している<sup>1)</sup>。

1) The danger in the use of pattern-practice procedures is that the production on the part of the pupils may become mere mechanical manipulation of meaningless words in substitution and conversion exercises. To avoid this difficulty pattern-practice should preserve (certainly at the beginning) the situation and the contrasts with which the material is introduced. These contrasts and this situation are definitely the clues to the meaning that is to be grasped, and the pattern-practice exercises must enforce the teaching of the meaning. —C. C. Fries & C. A. Fries (1961 : 342)

28. OA は、単音、音調、強勢および構造上のpattern語形の対立的特徴を正しく識別したり、また、相手が識別できるように発表することに練習の重点を置くとされている。(○ 67.2%, × 11.4%, △ 16.1%)

67.2%という数字は、よく理解されているといえる。この項目と関連するが、すでに21では、「新出言語材料の導入の場合、pattern の対立を利用して行なうことを特徴の一つとしている」という内容があった。21の場合も同様によく理解されていた。

言語は全体として対立する型から成り立ち、これらの型の対立を利用して学習活動が行なわれることについては、すでに21で、Fries の *On the Oral Approach* (p. 25) の引用を示してある。

29. OA では教師の発話は1時間の指導の中で7分の1を越えてはならないとされている。(○ 30.6%, × 21.7%, △ 39.2%)

OA でねらっている goal は、言語を駆使する能力である。そのためには、口頭練習による言語の習慣形成が大切である。そして、口頭練習の大部分は教師ではなく、生徒にあたえられなければならない。このことは、*On the Oral Approach* で Fries の述べているところである<sup>1)</sup>。

生徒のための練習であることは自明なことで、そのために、できるだけ多く、生徒に練習の機会を与えなければならない。7分の1などと厳密な数字にこだわる必要はないが、教師がしゃべる時間が多くなれば、それだけ生徒の発言する場面はせばめられることは当然である。しかし、教師の発言を聞かせる練習は言うまでもなく recognition の練習であって、欠くことのできないことも、これまた言うまでもない。

1) Constant practice is the price that must be paid in order to achieve the ability to use a foreign language. To be successful, courses designed to teach a language must be organized in terms of maximum opportunities for pupil practice. Therefore, after the brief period of teacher statement with questions and pupil answers to introduce and present new material, six-seventh of the class time should be devoted to pupil practice.

—C. C. Fries & C. A. Fries (1961 : 340-41)

30. OA では、先生と生徒との対話練習よりは、生徒同士の間の対話練習を重視しているという。(○ 22.2%, × 28.3%, △ 45.6%)

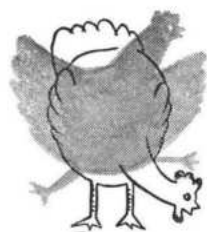
○印22.2%とは、意外と理解されていない項目の一つである。いったい何を意味しているのだろうか。

一方において、△印が45.6%もいるということから考えると、このアンケートが、teacher—pupil dialogs と pupil—pupil dialogs との比較の問題となっているため、それらのどちらも重要であり、しかも、練習の順序からすれば、P-P dialogs の前には、当然 T-P dialogs があるべきで、比較によってどちらを重視するかなどはできないと判断したとも思える。

それにしても、×印の28.3%は理解に苦しむ数字である。なかには、teacher-pupil dialogs を teacher-class dialogs の意味にとり、一対一の対話より、choral drill のほうが、クラス・サイズなどからみて有効であるから、重要と考えての回答であるかもしれない。つまり、対話練習は大切であるが、とくに、T-P dialogs の方が重要であり、実際には、T-P dialogs までがせい

(p. 52 へつづく)





## バラッドの世界 (その 7)

—“Vandy, Vandy” をめぐって—

HIRANO KEIICHI

平 野 敬 一

### 承 前

アメリカ版“The Wife of Usher’s Well” (以下 Wife of UW と略す) について、私は前々稿から前稿へかけて、ほぼ次のように推論した。このアメリカ版 Wife of UW は、フォークロア研究家の M. リーチその他が考えるようにイギリス版 (厳密に言えばスコットランド版) の Wife of UW すなわちチャイルド 79 番 A のたんなるアメリカにおけるヴァリエーションというものではなく、それとは別の、おそらくもっと古くへ遡る、あるオリジナル・ヴァージョン (proto-version) から派生したものであろう、と。しかし、この想定される proto-version の痕跡らしいものがイギリス本国においてまったく見当たらないことが、この推論に小さな疑問符を付している、ということも私は付け加えた。

この推論と疑念とを、もう一歩進めて、アメリカ版 Wife of UW は、Child 79A とはまったく別系統の、純粋にアメリカ起源のバラッドと考えられる、と言ってもよかったのかもしれないが、そういう主張を裏付けるだけの資料的根拠が私の方になかったし、たとえ一つの作業仮説としてそういう論を立ててみたところで、その後が続くという見通しもなかった。またアメリカ版 Wife of UW を切り離して Child 79A と派生関係のない別個のものとするには、なんといっても両者間の共通項が多すぎた——母親と 3 人の子、3 人の子の死亡、母親の悲嘆、3 人の子の死の世界からの来訪、などなど。両者がどこかでつながっていないはずはない、と考えるのが自然だった。

また、前稿で私は ‘gramarye’ (すなわち black magic) がアメリカ版の第 1 連に必ず登場することから、アメリカ版 Wife of UW の底に魔女 (witch-mother) と魔女の 3 人の子 (witch-children) と魔王 (witch-king) の相関関係が潜んでいるのではないかと推定した。そしてこれは私の恣意的な思いつきではなく、歌詞に出てくる

‘king of heaven’ は、実は ‘God-king of the witches’ をさす、と断定する見解がすでに一部にあることを私は紹介した。

もう一つ、アメリカ版にほぼ一貫して顔を出すのが「北の国」(‘North Countree’) である。これが Child 79A の「海のかなた」(o’er the sea) と同じように、暗黒の、死の世界のシンボルでなかろうかと漠然と想像することはできても、それ以上の考察を進めるには、手だてがなかった。

以上が、前稿までで私がほぼたどりつくことができた一応の結論だった。あるていど解明のいとぐちを提供することができたように思うが、このアメリカ版 Wife of UW の出自 provenance (イギリス版のたんなるヴァリエーションか、それとも純粋にアメリカ起源か)、それに「北の国」と「魔法」(‘gramarye’) の関係などが、未解決点として残った。私は、未解決点をそのままにして、今回はバラッドの別の問題に入るつもりだったが、ここに思わぬ援軍(?) が登場したため、もう 1 回このバラッドの周辺で足どめをくうことを余儀なくされた。

### “Vandy, Vandy” について

思わぬ援軍というのは「ヴァンディー、ヴァンディー」(Vandy, Vandy) をさす。これは民謡のタイトルであるとともに SF 的短篇の題名でもある。

どうも話がこまかくなって申し訳ないが、“Vandy, Vandy” という伝承民謡がノース・カロライナ州のいなかで 1954 年の春に SF 作家のウェルマンによって採集されている。その年の秋、ノース・カロライナ大学の A. P. ハドソン教授が地もとの学会誌にその唄の歌詞と楽譜とを紹介したが、当初は、どれほどの反響もなかったらしい。数年後、全国的規模の大きな学会誌<sup>1)</sup> に発表されて

1) *The Journal of American Folklore*, Vol. LXXV, no. 295 (Jan.-Mar., 1962), 59-61. 初発表は *North Carolina Folklore*, II (Sept. 1954), 3-4.

から、ようやく世間の注目を受けるようになった。現在、私の知るかぎりでは、ペギー・シーガー (Peggy Seeger) とコルトマン (Bob Coltman) の2人の歌手がこの唄をレコード<sup>2)</sup>にそれぞれ吹き込んでいるが、まだ他に例があるかもしれない。ペギー・シーガーとコルトマンの歌うヴァージョンの間に、またそれらと前記学会誌に発表されたヴァージョンとの間に多少の食い違いはあるが、根本的な差異はない。いちばん整っているように思われるペギー・シーガーの歌うヴァージョンをあげてみよう。

1. Vandy, Vandy, I've come to court you,  
Be you rich or be you poor,  
And if you will entertain me,  
I will love you for evermore.  
*Refrain:* For I love you, and I can't help it,  
Oh, yes, I do.
2. I have a true love in the army,  
He's been gone seven long years,  
If he be gone seven year longer  
I won't have no other dear.  
*Refrain:* For I love him, and I can't help it,  
Oh, yes, I do.
3. Vandy, Vandy, I've gold and silver,  
Vandy, Vandy, I've a house and land,  
Vandy, Vandy, I've a world of pleasure,  
It'll be yours at your command.  
*Refrain:* For I love you, and I can't help it,  
Oh, yes, I do.
4. What care I for your gold and silver?  
What care I for house and land?  
What care I for your world of pleasure?  
All I want is my soldier man.  
*Refrain:* For I love him, and I can't help it,  
Oh, yes, I do.
5. Awake, awake, the night is going,  
Awake, awake, it's almost day,  
Open your doors and your divers windows,  
See my true love march away.  
*Refrain:* I love him, and I can't help it,  
Oh, yes, I do.

(大意: 1. [男] ヴァンディー, ヴァンディー, わたしはあなたに求婚に来ました。あなたに財産があるのがなかりうが、わたしにやさしくさえしてくれたら、わたしは永久にあなたを愛します。

2. [女] 軍隊にわたしの本当に愛している人がいるのです。もう去ってから7年の歳月が経っています。この上さらに7年もどってこなくても、わたしは他の人に心を寄せたりいたしません。

3. [男] ヴァンディー, ヴァンディー, わたしには黄金と銀とがあるのです。わたしに家も土地もあります。わたしには快楽の世界もあるのです。それがあなたの意のままになるのです。

4. [女] あなたの金銀なんかほしくありません。家も土地もいりません。あなたの快楽の世界にも用がありません。わたしがほしいのは兵隊にいった恋人だけなのです。

5. 起きなさい, 起きなさい。夜が明けそうです。起きなさい, 起きなさい, もう明るくなりました。家のドアや窓々をあけて, 恋人が行進して去っていくのをごらんなさい。

[リフレインは省略。スタンザによって you と him とが交替する点に注意されたい]

第1連から第4連までは求愛にきた男と, 出征している恋人がいるからといって男の求愛を拒絶する女とのやりとりになっていて, いちおうの筋道は立っている。しかし第5連になると, この連とあとの4連とのつながりが必ずしもはっきりしないことに気がつく。一読(あるいは一聴)して明快であるとは, ちょっといいかねる。伝承民謡によくあることだが(たとえば "Poor Little Turtle Dove"), この第5連をよそから流れこんだいわゆる 'floater [or floating] verse' (漂流スタンザ) と解すれば, ことはかんたんにすむかもしれない。また実際, この最終連をアメリカ伝承民謡の「ねぼすけさん, 起きなさい」("Awake, awake, you drowsy sleeper ...") と結びつけるのはそれほど不自然なことではない。しかし第5連とあとの4連とのつながりの不明確さにもかかわらず, そのあいだになんらかの内的関連のあることをどうしても否定しえないように思われる。

数年まえ, 初めてこの唄に接したときから, 第5連とあとの4連とのあいだの意味のつながりを色々と模索してきたが, 後にウェルマンのSF短篇 "Vandy Vandy"<sup>3)</sup>を読むまでは, すっきりした(つまり自分で納得できる)結論がでなかった。それでも, 私はアメリカのラヴ・ソングの中では比類なく美しい唄として, この "Vandy, Vandy" を折にふれ, くりかえし愛聴したものだ。

2) Peggy Alone (英 Argo, ZFB 32) & Bob Coltman's Lonesome Robin (米 Minstrel JD-200).

3) The Best from Fantasy and Science Fiction, eds. Anthony Boucher & J. Francis McComas, 3rd Series (New York, 1954) に収録。

## ウェルマンの SF 短篇

実はウェルマンの SF 短篇 “Vandy, Vandy” (以下略して Vandy story) のコピーを入手したのは前稿を発表した後だった。ときどきこの短篇への言及を目にはしていたのだが、生来のものぐさから、作品そのものの入手が遅れたのである。

ウェルマンについては、いまのところ私は多くを知らない。比較的著名な作家 Paul I. Wellman (1898-) の弟にあたり、現在ノース・カロライナ州チャペル・ヒルに住んでいるらしいということ、また1954年に伝承民謡の “Vandy, Vandy” (以下、前述の話の方と区別して Vandy song とする) を同州のムーア郡で採集したこと、それにときどきジョンというギター弾き(兼民謡採集者)を主人公にした SF 的な作品を発表している、ということくらいしか私の手もとに資料はない。

SF 短篇の “Vandy, Vandy” はギター弾きのジョンを主人公にし、舞台をアメリカ、アパラチア山脈の奥深い溪谷においた作品である。Vandy song のいわば出自調査をやっているジョンは、ある日、人里はなれた谷あいに入りこみ、音楽に打ち興じているある一家に出会う、というのが話の発端で、最後はこの一家を苦しめている witch (男) を退治する、という筋立ての作品である。当世離れた話の展開もけっこうおもしろいが、私にとってとりわけ興味があつたのは、この話の中で作者ウェルマンがアメリカ版 Wife of UW に対して下す独自の解釈である。

民謡の採集家でもあるウェルマンがこの Vandy story の中で紹介しているアメリカ版 Wife of UW は、出だしの2連だけだが、次のようになっている。

There was a fair and blooming wife  
And of children she had three.  
She sent them away to a Northern school  
To study gramaree.

But the King's men came upon that school,  
And when sword and rope had done,  
Of the children three she sent away,  
Returned to her but one...

(大意：美しい花咲くようなおかみがいて、3人の子供をもっていた。彼女はその3人を北方の学校へ魔法の勉強にやった。ところが王の家来どもがその学校に襲いかかった。劔と〔絞首刑用の〕縄が行使されたあと、彼女が送り出した3人の子供のうち1人だけが戻ってきた。)

この第1連は、私たちがいままでみてきたアメリカ版 Wife of UW の第1連の型を忠実に踏襲している。このバラッドのおかみが美人であるというのも別に異例でなく、たとえば前回紹介した I.G. グリーン(ノース・カロライナ州)の歌うヴァージョンの第1行も “There was a lady of beauty rare...” となっていた。3人の子供の行く先は、ここでも型通り「北」であり、その学習課目は「魔法」となっている。

問題は第2連であろう。これは、従来、私たちがみてきたパターンから大きく外れている。ある疫病が国土を掩い、そのために3人の子供が命を失う、というふうに運ぶのがこのバラッドの常例だったのに、ここでは「王の部下たち」という地上の世俗権力の弾圧によって3人の子どものうち2人までが命を失うという筋立てになっている。Vandy story の中で、このバラッドは、この山奥の谷あいの伝承の唄 (“another song from here”) として、“Vandy, Vandy” の唄と肩を並べさせられている。しかし、どうやらこの第2連は、話の展開のためにその必要を感じた作者の創作ではないか、という疑念を禁じえない。とにかく、それがウェルマンの創作であれ、実際に採集した伝承であれ、異色なのはウェルマンが例のアメリカ版 Wife of UW に対して下している解釈である。

ウェルマンの解釈は、こうである。アメリカ版 Wife of UW に必ずといっていいほど出てくる「北の国」というのは、他でもない、1692年の魔女裁判(witch trial)で名高いマサチューセッツ州のセーレム (Salem) の町を指す。魔女の子が3人、魔術 (gramarye) を学びに「北」へ行くとすれば、それはセーレム以外ではありえない、と Vandy story の主人公ジョンは断定するのである。さる魔女が子供たちを魔法の勉強にセーレムへやったところ、折りあしく当局のすさまじい弾圧を食ったのである。ときまさに1692年。魔女裁判というアメリカ史にまぎれもなく実在した事件を母体として、このバラッドが生まれたのである。イギリス本国に、このバラッドの影も形もないのは、怪しむに足らない。魔女裁判というのは独立前のアメリカに起ったことだから、唄に言及されている King は形式的にはイギリス国王(セーレムの魔女裁判のころならウィリアム三世ということになる)だったという形でしか、このバラッドはイギリス本国とつながらないのである。

とき(1692年)とところ(マサチューセッツ州セーレム)を明確に打ち出したこのウェルマンの解釈は、19世紀の碩学チャイルド教授はもちろんのこと、従来のバラッド研究家のだれも思いも及ばなかった斬新な、そして

はなはだ魅力的な見解というべきであろう。ただ、なにぶんこの解釈は、ウェルマンのSF的作品の中に、登場人物の口を借りて提示されるだけで、資料的裏付けは、もちろんなく、私たちはそれをそのまま受け入れるというわけにはいかないかもしれない。しかし、いままで私たちが考察してきたアメリカ版 *Wife of UW* が有するふしぎな「アメリカ性」(イギリスにそのヴァリエーションがまったく存在しないという)が、なにによって由来するのか、これによって一つの照明、あるいは少なくとも示唆、が与えられたように思う。

だれでも知っているように、イギリスの伝承童謡(マザー・グース)の解釈には、北欧神話を採用したもの(たとえば“Jack and Jill”の場合)や英国史を引き合いに出すもの(たとえば“cat and the fiddle”の場合)など奇想天外のものが多く、それがそれでまたマザー・グース学(?)のおもしろさになっているのだが、そういう突っ拍子もない解釈に比べるとウェルマンのこのバラッド解釈は、むしろおとなしい、荒唐無稽さの少ないものといえるかもしれない。

魔女の3人の子が北国へ勉強に行き、そこで大きい災難にあうというアメリカ版 *Wife of UW* の出だしは、これでいちおう筋道だった説明が可能になる。ただ、この前の稿の末尾で私が提示してみた“witch-mother—which-children—witch-king”という関係図式の中のkingはどういうことになるのだろうか。ウェルマンのかかげるヴァージョンに登場するKingははっきり弾圧側、つまり世俗権力側に属していて、他のもろもろのアメリカ・ヴァージョンに出てくる魔女の嘆願あるいは祈願の対象として機能している天界ないし魔界の支配者とは、はっきり別次元のもののようにみえる。

前にいったように、ウェルマンはこのバラッドの2連しか示していない。したがって、死(弾圧)を免れて戻ってきた1人の子と母親(魔女)とのその後の対応が不明である。死界から戻ってきた他のヴァージョンの子供たちのように、母親を諫めるのか(「過度の嘆きは止めてほしい」と)、それとも……。とにかく私たちは、あれこれ想像をめぐらしてみることぐらいしかできない。

ウェルマンのVandy storyの中で、このバラッド(の断片)は一度引用されるだけだが、作者はSF作家の特権(?)を行使してこのバラッドと自分が直接採集した民謡の“Vandy, Vandy”とを強引に結びつけるのである。伝承の世界では、別れた恋人が戻ってくる時期というのは、ほとんど例外なく7年後(たとえば“John Riley”)ときまっているのだが、ウェルマンはVandy songの第2連で恋人が戦に征ったまま7年経ったと

いう点をとらえ、これをアメリカの独立戦争の7年間(1775—1782)と結びつけるのである。アメリカで出征したまま7年間もどってこない戦いというのは独立戦争以外に考えられないというわけ。とにかく恋人は出征したまま7年間、消息を絶っている。すると、ここでヴァンディーに求愛している男はなにものだろう、ということになるが、この男こそセーレムの難を免れた魔女のただ一人の生き残った子なのだ。当時10歳ぐらいだったこの魔女の子も、90年後の現在(つまり独立戦争の末期)、100歳(というwitchの「定年」)に近づいているはずである。どうも話がSF的になって申しわけないが、ウェルマンはそういうふうにしてバラッドの人物(魔女の子)をVandy songの中へ持ち込むのである。SF的力業というべきか。

このときのwitchの野望(ヴァンディーをものにしたいという)は、恋人に対するヴァンディーの愛情にゆるぎがないため挫折する(Vandy storyでは、ここでワシントンが一役買うのだが、そのあたりは省かせてもらう)。

さてVandy storyの舞台は1950年代のアパラチアの山奥。ここでもヴァンディーなる名の女性にMr. Lodenなる人物(これが実はセーレムで処刑を免れたwitchの孫)が野心を抱き、ヴァンディーとその身近の人たちを恐怖のどん底に陥れているのである。そこへ現われたギター弾きジョンがwitchの邪心を見抜き、みごとワシントン(実は25セント銀貨のワシントン像)の力を借りて悪魔退治をする、というのがVandy storyの大筋なのである。

SFにつき合うのはバカバカしいといえばそれまでだが、ここで注意したいのは、ウェルマンの解釈に従えば、悪魔側の企図をセーレムの魔女裁判のときから終始一貫、打ち砕いてきたのは‘King’s men’であり、現世の王だった、ということ。ワシントンもアパラチア山間部の人にとっては大統領という近代的なものではなく、あくまで王だったのである。Vandy storyの作中人物は、1950年代なのに、まだ‘King Washington’といういいかたをしているのである。<sup>4)</sup>

つまり、アメリカ版 *Wife of UW* で多くの場合、魔

4) アメリカの歌手 Ed Michel が1952年に採集した Vandy song の別形に

I've got a love who is in the Army,

He's gone with King Washington.

He'll be away till George is dead

And until my freedom's won. (イタリックスは筆者)という連がある(See JAF, Vol. LXXIII [April-June 1960], p.155). 伝承の世界でワシントンが「王」になっている点に注意されたい。



女にとって祈願、嘆願の対象であった 'heaven's king' (実際は魔界の王) は、ウェルマンのパラッドで世俗権力の象徴としての King になっているのである。これを、しかし、ウェルマンのSF的思いつきと片付けるわけにいかない。ワシントンは独立戦争の初期、非常に苦戦していたころ、魔女たち (witchfolk) から援助の申し出があったのに断乎としてそれをはねつけた、という民間伝説がある。魔女たちといってもそれほど超自然の強大な力をもっていたわけではなく、王という現世の大権力に取り入ってそれとの癒着を計る、というのは大いにありうることだった (伝承や伝説の世界では)。ウェルマンが3人の子供を北の魔法の学校へ送った魔女と、人間世界の現実の支配者とを相関させても、それほど不自然なことではないのである。

ともあれ、ウェルマンの視点を借りるなら、私たちはアメリカ版の "The Wife of Usher's Well" の「おかみ」の背後に魔女の影を、「北の国」の背後に魔女裁判の町セーレムの姿を、「王」の背後にイギリスのウィリアム三世からアメリカのワシントン「王」へ至る世俗権力の具現者としての王の姿をみる、ということになるだろう。これも、ひとつの解釈ということになるだろう。

もとより、この解釈は民謡採集家でもある一人の作家の気ままな想像力の所産にすぎない、といえなくはないであろう。この解釈が歴史的「事実」として文献的に裏付けられる、というようなことも、まず、なさそうである。しかし、それにもかかわらず、私たちは、このウェルマンの解釈によって、伝承の世界のある「真実」を垣間見る思いをしてみると、それを、あながちに私たちの思い入れとして一笑に付するわけにいかないように思う。

アメリカ版の Wife of UW はウェルマンの "Vandy, Vandy" (唄と短篇の両方) の提示する意味合いを加えてこれからも伝承していくはずである。つまり、"Vandy, Vandy" が新たに伝承に加わったのである。パラッドが生きた伝承である以上、先行するものは、後からその流れに加わるものによって、その姿を微妙に変えさせられていくのである (T. S. エリオットの伝統論を参照)。

チャイルド教授がかつて79番Aとして分類した「アッシュャーズ・ウェルズのおかみ」は、現在ではチャイルド時代より、その内包も外延も、ともに、より大きく、より豊かになっているのである。それが伝承というものの、ふしぎな生きざま、というべきか。(この項終わる)

(東京大学教授)

(p. 47 よりつづき)

っぱいという意味なのであろうか<sup>1)</sup>。

- 1) Some teacher-pupil dialogs are necessary but pupil-pupil dialogs make much more effective progress for those we are trying to teach.

—C. C. Fries (1972: 10)

## 引用文献

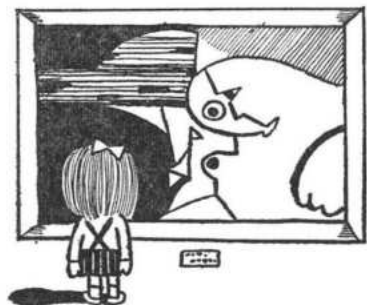
- C. C. Fries (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (University of Michigan)  
 — (1959), *On the Oral Approach* (大修館); (1970) *Applied Linguistics and the Teaching of English* (ELEC); (1972) *On the Oral Approach* (ELEC)  
 — (1957), "Chicago Investigation" 『英語教育』11月号(大修館)  
 — (1960), "A New Approach to Language Learning," *ELEC Publications IV* (研究社); (1970), *Applied Linguistics and the Teaching of English* (ELEC)  
 C. C. Fries & C. A. Fries (1961), *Foundations for English Teaching* (研究社)

(p.61 よりつづき)

かく人は自分の行状をたなに上げ、生まれつき聖人君子であったかの如くに人を責める、とくに年輩者にその傾向があることを指摘している。

老人に柔軟性がなく、順応性がないことは、すでに述べてきたことからわかるのであるが、そのことをもっともよく表わしている諺が Remove an old tree and it will wither to death. (老木を移植すれば枯れて死ぬ) である。長年住み慣れた所を離れがたく思っている人が言うことばでもあるが、第一義的には、老人を住み慣れた所から移すと、適応する力が不足しているから身体も弱り、死期を早めるということである。

(静岡県立清水東高校教諭)





## アメリカ人の価値観

KOIKE IKUO

小池 生 夫

前回は、アメリカ人の物の考え方や価値観について、その人間関係を中心に分析してみた。最終回では、彼らが社会生活を営む上での、さまざまな価値観を、日本人はどのように観察しているかを、例によってアンケートをまとめた形で述べることにしたい。

### 1. 家を中心とした財産

家についての日米両国人の現実、大げさに言えば、月とスッポンに近い相違があるといえよう。アメリカは、家は、30歳代の若い人が貯金をしていくことによって手に入れることができる国である。もっとも、これが当然といえば当然の話であるが、日本では、サラリーマンが個人の貯蓄努力だけによって土地を買い、家をたてるということは、まずできないだろう。一般の人の手にとどく買物ができるというその現実、一体どんなものだろう。

その一端を紹介すると、2年前に、ワシントン, D. C. から車で20〜30分の郊外で、約300坪の土地付きで、6部屋ある家が、約2,000万円で買えたという話を聞いたことがある。また私の友人で、そこからアリゾナのフィニックスに移転した人は、大体、ワシントン, D. C. の郊外の値段の半分で土地と家が買えると言っていた。現在は、これより値上がりしているだろう。しかし、大幅に値上がりするとは考えられない。とにかく、林が点在し、芝生に囲まれ、垣根のない家々が、ゆったりとしたたたずまいをみせる郊外の住宅は、東京の郊外の住宅の状況からは考えられないほどの心のゆたかさを与えている。

こうして手に入れた住宅は、大きな財産であるが、そこに一生住みつこうと思う人は少ないだろう。家は一種の動産で、金銭的価値をもつものと見なしている。したがって、大切に扱い、やがて、それを売って、よりよいところによりよい家を求めようとする人が多い。日本人は、家に執着し、手に入れたら墓場までという意識が強いが、彼らは、移動の基地というような感覚で、投機的

な色彩が濃い。各人、一代限りの人生であって、財産を子孫に残そうと意識的に考える人は日本人にくらべて少ない。一般に、結婚の条件として相手方の財産を相当考慮してえらぶなどということもない。家を買うのは、自分の力によってやるので、社宅制度や、会社の貸付金とか、退職金をあてにしてとかいうことは一般にはない。会社をかわることによって自分の地位や収入が向上することが多い。能力があるからスカウトされるのだという考えである。家に対する価値観も、それに付随してくる。

ところが、家具や食器に対する愛着心は非常に強い。特に、古道具や長い間使ってきたものに対しての愛着心が強い。アメリカ独立当時のものとか、100年前のものとか、日本人の歴史感覚からすると、まだまだ新しいと思われるものが、古典的価値を帯びている。したがって、古道具屋も、日本でいう印象と違って、陽のあたる、魅力ある店ということになる。掘り出し物でもみつけたら、それこそ大喜びなのである。一般に古いもの、旧蹟を保存しようという気持は、アメリカ人の方がはるかに強い。ウィリアムズバーグという、アメリカ第2の古い植民地町を人間の生活ごと保存している町が、ワシントン, D. C. から車で3時間ぐらいのところにあるが、これなどは典型的な例である。

### 2. 金 銭

一般に、アメリカ人の中産階級は、金があるなしにかかわらず、質素である。合理的精神にもとづいたけちとも言えようか。金の使い分けが明確で、日常生活はきりつめて暮しているが、はっきりとした意義を認めれば、必要なだけは割り切って使う。たとえば、夏休みで家族旅行をするとする。なにせ広大な国であるから、目的地に着くだけでも時間がかかる、日数も、日本の旅行よりかかるし、出費も多い。それを惜しむことはしない。しかし、なるべく、金を使わないよう、家から持っていくものは持っていく。自炊道具もその一つである。彼ら

は、見栄を気にしない。また義理を不必要に重くみないので、そのために金を使うことはしない。しかし、一方、武士は食わねど高楊子という日本武士的態度はとらない。仕事に対する報酬は、正当なものとして堂々と請求する。「どうでもよい」とか、「まかせます」という日本人のあいまいな態度は、彼らには、「金はいらないのだな、それなら、感謝を口であらわすだけにとどめておこう、それにしても、日本人はどういう人間なのだろう」ということになってしまう。金のことをとやかく言わないのが美德であるという日本人の風潮は、彼らにはむしろ奇異なのである。金の価値をきびしく認め、大切に、細かく計算をし、しかし、他人がどう考えようと、自分にとって価値があると認めれば思い切って使う。勿論、価値が、自分にとってなければ、出そうとしないのである。

### 3. 社会の中の人間関係

アメリカ人でも、日本人同様、自分の気持を相手に誠心誠意通じさせようと努力すれば、通じることにはかわりはない。しかし、そこまでいく経路にはいろいろと相違がある。アメリカでそれを直接体験している日本人たちはどう考えているだろうか。以下のような表が両者の違いをあきらかにしてくれる。

アメリカ人	日本人
交際が淡白。	人間関係のからみ合いがふかい。
個人主義。 プライヴァシーを重視。 人間関係の風通しがよい。	集団の中の一員という思想。 プライヴァシーを軽視。 関係が生じると密で、時に御殿女中の的なところがある。 左記のことが時々交際の条件になる。
教育、家柄、財産、職業はあまり考えないで、友情があれば交際をつづける。 親しい人間関係でも干渉はさける。	時として干渉にまで及ぶ。
義理、人情にとらわれないで合理的に割り切る。 大らかにつき合う。 初めての人にも親しく話す。気持を聞こうとつとめる。	義理、人情の世界。 生真面目。 人見知り、他人を黙殺して、話しかけることがほとんどないが、いったん親しくなると、とてもうちとける。
いつも微笑をもって話す。	表情が固い、目をそらす、いつもにこにこして何を考えているかわからない。
素直、正直に他人に接する。	ハラ芸といわれる二重構造が、アメリカ人にはわかりにくい。
利用できる人には、はっきりと接触する。	やや遠慮がある人が多い。

以上は、アンケートに寄せられた、生のデーターを整理したものである。人間関係といっても、さまざまな観

点があり、統一がとれたものではないが、この表を一読することによって、日本人が、アメリカ人と自分たちを比較してどうみているか、大体の傾向がつかめるであろう。

### 4. 神

アメリカ社会でも、神への態度については混乱が見られる。しかし、何といたってもキリスト教国であることにはちがいない。日曜日には教会に行き、食事の前には神への感謝の祈りを捧げ、奉仕活動を積極的に行なうのは、キリスト教という宗教に生活の基盤を置いているからであると言えよう。あるアンケートの答えに、「神は、アメリカでは、日本よりも生かされている」というものがあつたが、日本人の生活の中に根ざしている仏教と比較して、宗教が社会生活や個人生活の中に、より積極的な形を伴って生きていると言えよう。しかし、このような意識の中でも、中年以上の大人と若者たちの間では、考え方がずれてきていることに気がつく。若者たちは、キリスト教を否定はしないが、宗教離れをおこしている。たとえば、日曜日に教会に行く若者の数は減ってきているし、関心もうすくなっている若者たちが増えている。また、キリスト教の国といっても、信仰の自由は完全に保証されていて、ユダヤ教、モルモン教や、仏教まで、さまざまな宗教活動が行なわれ、地域によっては、キリスト教よりも、他の方が勢力が強いところもある。このような背景に基づいて、日本人たちが考えているアメリカ人との宗教観の相違をあげてみよう。

アメリカ人	日本人
無神論者がインテリという評価はありえない。 神の存在が生活や考えの根底になっている。 宗教心が文化的偏見になりがち。たとえばクリスチャンは善玉で、他の宗教を信じる者は信用できないというようなところがある。	無神論者がインテリという評価がある。 神の存在についてはっきりした意識がない。 左のようなことは国民的規模では考えられない。宗教から遠ざかっている人々がきわめて多い。

### 5. 自由・平等

「自由・平等」は、アメリカ人の方が強く主張し、尊重していると思う日本人が多い。現在、日本人も自由であり、平等の精神も尊重されているように見えるが、敗戦にともなう変革によって与えられた自由・平等と、アメリカ独立の歴史にみるごとく勝ちとった自由・平等とでは、国民全体のレベルで考えると、意識の強さがちがう。アメリカに滞在している日本人たちは、アメリカ人の自由・平等に対する観念と実際の行動の一致を強く印

象づけられるようである。

アメリカ人	日本人
個人主義を守ることによって通じる自由であり平等である。自由という観念と行動が一致。法のもとにすべての人が平等。(ニクソン大統領といえども例外ではない。)自由・平等といっても、黒人や一部移民に対する差別は矛盾している。	集団の中で個人が確立しないままの自由・平等がまかり通る。自由が放縱になることが多い。日頃、アメリカ人ほど法律を意識しない。自由・平等は一民族社会では割合守られやすい。

法のもとに市民がすべて平等であるということは、日本人に、もっと強く印象づけられてよい。アメリカ人は、日本人には信じられないくらいに、法律を生活のために利用する。ホーム・ドクターならぬホーム・弁護士が多いことでもわかるように、法にたよって、人間関係のトラブルを解決しようという考えがとても強い。しかし、黒人社会に対する差別もまた存在していて、アメリカ社会の矛盾を露呈していることも現実である。しかし、この問題は、外国人が軽々しく批判できるようなことではない。

## 6. 個人の尊重

アメリカ社会では、個人の権利の主張は当然であるという感じがする。これは、時に、利己主義であるという感じも受けることがある。アメリカでは自分の思うことは、言葉に出していかなければ、他人はわかってくれないという印象をもつ日本人が多い。日本人らしい思いやりとか察しの文化がないと言える。しかし、これは、冷たいということではない。わかれば、アメリカ人は親切に取り扱うのである。自由・平等とともに、個人の尊重は、小さい子供の時から行なわれている。子供の人格が独立したものであることを認め、独立した人間としてしっかりやれるように、親たちは、きびしい躾をする。これは、子供を尊重することになる。しかし、このバランスがくずれると、親から不用意に離し、ほったらかしにするということにもなり、それが利己的な、抑制心のない人間を生むことにもなる。アメリカ人の若者が、自分の考えを持ち、はっきりと相手に説明し、主張するとともに、行動にも主体性を発揮する姿に感心させられるが、また、子供らしいあまえがないのに無味乾燥をおぼえることもある。

## 7. 愛 国 心

自分の国に誇りを持ち、自分の国を愛するという気持

は、アメリカ人の方が強い。

アメリカは、多種多民族の社会である。日本人は一民族で国家社会をつくっており、一枚岩を強さを持つと考えられるのであるが、それだけに、愛国心をことさら誇示しなくてもよいという安心感があるのだろうか。戦前、戦中にくらべて、戦後は、それをさけるようになったまま定着してしまったようである。こういう状態で、愛国心ということに関心でアメリカに行くと、アメリカ人が愛国心を持つようにいかに努力しているかがわかって、日本人として反省させられることがある。アメリカ人の愛国心をアンケートではこのように評している。

- ・アメリカ人は、愛国心を国歌とか国旗で具体的に示し、世界の大国としての誇りをもつように子供を指導している。
- ・この愛国心が、時に偏狭になって、ヴェトナム戦争の出発になったのではないか。
- ・多民族国家では、愛国心は形にあらわさなければ、通じないのであって、単一民族国家ではうかがい知れないものである。

以上の3点が日本人のもつ印象である。第1点については、私の経験によると、小学校、中学校では、学校の始業に際して、クラスに飾った国旗にむかって、忠誠のこたばを言う。フットボールの試合でも、まず国歌の斉唱ではじまる。世界最強を誇る軍事力は、強大である。軍人たちをみかけることがワシントン、D.C.では多かったが、彼らからうける印象は、わが国の自衛隊のイメージとはちがって、いかにも強いということである。第2点については、アメリカ人のもつ単純な見方、たとえば自分の国で正義と考えられることが、他国でも通じると考えてしまう行き方と絡まっているのであるが、世界の超大国として、世界の平和維持は、国の平和にもつながるという危機感もあったことはたしかであろう。第3点については、当然そう考えられるものである。ここで、私の体験を一つそえておこう。石油ショックの時である。当時、ウォーターゲート事件でニクソン大統領は批判の矢を浴びていた。

この大統領自身が、石油の消費量をおさえるために、自動車のハイウェイの運行速度を50または55マイルに押えることと、冬季の室温を20℃以下に押えることを国民にテレビを通じて訴えたことがある。それをほとんど国民が守ったと私は信じる。これは、その石油危機でアメリカの国を守る必要があることを国民が理解したからであった。われわれは、大統領のことを聞いているのではない、アメリカを愛しているからだといった人々が何と多かったことか。その時私は、アメリカ



は強い国だという印象をあらためて受けた。

## 8. 集団社会でのものごとの決定の原理

多数決でものごとを決めるというのは、日本もアメリカも同じだろう。しかし、細かいところでは微妙に違いがある。アメリカでは、声なき声を聞くという考え方が、日本とはちがう。声なき声は、大体きわめて少ないし、意見があればどんどん主張するのが普通である。上に立つ人は多くの人々の意見を吸いあげるように努力するが、一方では、自分の意志を強く反映させるため機構や人事を大幅にかえることができる。これは、実際に行なわれており、長の持つ権限はすこぶる大きい。時には、独裁の危険すらあるのではないと思われるほど、その地位の人の考えが反映する。この点は、日本の方が、逆に民主的といえよう。わが国では、集団で事を決定するため施行の責任を負う長さも、自分の意見を強く押し出せないことが多い。大学の教授会はその好例の一つである。

## 9. 義理と人情

アメリカ人	日本人
義理固さや人情は人間共通のものという考えなら、アメリカ人にもそれは大いにある。アメリカ人に日本人のいう義理と人情の世界を説明してもわからないだろう。契約社会には考えられない観念。アメリカ人はさっぱりしている。アメリカ人は冷酷である。アメリカ人は恩を考えない。義理への感じ方は、彼らの感受性の程度による。	「義理と人情」ということばやその概念は純日本的なもの。 「義理と人情」は日本社会を歴史的に反映したもの。 タテ社会の反映。

以上は、アンケートの生のデータを項目別にまとめたものである。

「義理と人情」は純日本的な相対する観念である。人間どこに住んでいても、人情のふかい人もあれば、義理をよく守る人もある。また、その逆もある。この義理と人情の世界は、タテ社会の中で、上下関係に生じた忠誠、信義と、上下関係をはなれた肉身の愛情、友情などのヨコの糸との交叉に生じる矛盾をどう調整するか、どちらを先行させるかということと関係しているもので、アメリカのような契約社会では、もっと割り切れる問題である。アメリカでは、仕事での人間関係は契約を中心に成り立っているのだから、個人の信用が大事であり、人情も大切にする一方、それなりの社会に対する義理は立て

ていく。しかし、個人の自由がしばられるということとはあまりない。それがアメリカ人はさっぱりしているとか、冷淡だとか、日本人がこうしてやったのだから、お返しに、こうしてくれてもよさそうなものだという日本人の感情となつてはねかえてくる。ところが、彼らは、ある行為に対してうけた親切は、そこで感謝をするのであって、それによって、後で返さなければならないと負担に思うという気持はない。返そうと思うのは、その人の自発的意志で、また、あらたな行為なのである。アメリカ人は、人間同士の交際の中で生じた人情に重きをおくと私は考える。それはキリスト教の博愛精神に基づくものであろうし、また、開拓の歴史を通じての独立奮闘と、協力という伝統が今の社会にも反映しているのであろう。実際、私や家族がアメリカでうけた親切は、口では言いあらわしえないものである。しかし、アメリカ人は、人情の押し売りはやらない。相手を基準にして、相手が望む範囲で一生懸命にやってくれる。日本人は、時々、自分を基準にして、相手の心をはからないままに親切の押しつけをすることがある。勿論、アメリカ人の中にも、悪いひどい人間も結構いる。ただ、彼らの思いやりの深さと心の大きさ、また、その親切がやれるという生活のゆとりには、しばしば脱帽したり、羨望をおぼえざるをえない。

## 10. 恥

恥は日本人の行動原理の一つだという人がいる。それは、自分と、他人の関係、それも所属集団の一員としての関係で、他人に対して感じる気持である。たとえば、会社員が、自分の仕事で失敗をしたとしよう。日本人なら、恥ずかしい、恥じ入るということになるだろう。アメリカ人なら、自分は能力がないのか、あるいは、こんな仕事をよくもボスがくれたものだと思ふ。他人に対する顔が立たないという観念はないし、他人も、自分と関係のない人間にかかわろうとはしない。それは、その担当者の失敗であつて、自分とは何の関係もないことだ、こんなように頭が働く。入学試験に失敗したとしよう。恥ずかしくて、世話になった人たちに顔むけができない、と考えるのは日本人であつて、アメリカ人なら、自分の能力が足りなかったんだ、これを機会に勉強をやりなおそう、とか、方向を変えていこうと思うので、他人とかかわる問題ではないのだから、恥ずかしいという気持は起きるはずがない。アメリカ人の心理では、神に対する罪の意識があるが、これは恥の文化とは関係がない。恥の気持は、たとえば、人間関係の中で、他人を意識して、自分の弱味をさらけ出さないように気をつけた

のに、思わず出てしまった。そして面目を失ったと発展するのに対し、罪の文化は、天にいます神との一対一の関係であって、神の教えにそむいた行為に対して罪を犯したという意識を持つものである。前者が、日本のタテ社会とその文化構造から生まれたものに対し、後者はキリスト教の原罪から生まれ出た西欧人の意識である。したがって、両者は無関係なものである。しかし、文化や民族のものの考え方を解するには有力な分析である。アンケートには、embarrassed, disgrace, dishonor などのことばがあるので、彼らにもそういう恥の気持はあるという説もある。それは、そうだろう。しかし、それは底の浅いものであろうし、また、思っても、他人にむかって出ることばは、自分の非を認めるか、相手の責任にするかで、「恥ずかしい」ということばは出にくいようである。このようなアメリカ人の態度は、日本人からみると、謙遜さがない、開きなあったような態度をとるというように見える。逆に、アメリカ人からみた日本人は、なんであんなに恥ずかしく思うのか、気が知れないということになる。

日本人の英語の教師はその典型で、まちがうと恥ずかしいといって英語を使わないのは、アメリカ人からみるとわけがわからないのだそうである。

## 11. 社会奉仕

アメリカにいる日本人が一樣に感心するのが、彼らの社会奉仕に対する積極的な態度である。教会活動、慈善団体活動など、さまざまな分野にわたってボランティア活動が行なわれている。どこにその根本の理由があるのだろうか。ある人は、キリストの愛の精神に基づくといひ、ある人は、アメリカ開拓時代にお互いにたすけ合ったことが伝統となっていると説明する。生活にゆとりがあるからだという人もいる。日本人にくらべて、アメリカ人は、体面を気にする必要はまったくなく、またそれを誇示することもなく、多くの母親や父親がそうするように、子供たちもその意識を社会全体から植えつけられている。だから、アメリカ人は強いのだといえよう。政府に福祉政策を要求すると共に、一般の市民が大勢草の根のように社会奉仕に力をかけている。それをよるこびにしている。私の子供は、少年サッカーチームに入っていたが、そのコーチは農商務省のお役人で、5時に退庁してきてから、子供たちをコーチしてくれていたし、高校の社会科の先生は、やはり、同じように野球やバスケットのチームのコーチをやっていた。まったく無償の奉仕である。ヴェトナム戦争後、ヴェトナム孤児を家庭にひきとって育てている家庭も多い。こういう時、日本人

ならどういう態度にでるだろう。言うはやすく、行なうはかたしなのである。私たちが学ぶべき点の一つである。

## 12. 人種問題

人種差別は、アメリカが自ら招いた理想と現実の間にある落とし穴であるとあるアンケートの答えは言っている。差別の最大の問題は、黒人差別であるが、この他にも、黄色人種、プエルトリコ人、チカノ、インディアンなどの差別問題がある。現在、その差別は、随分撤廃されてきた。黒人だからというので、バスやトイレを区別されたり、学校をえらべなかったり、下級労働しかできなかったりすることはなくなってきた。行政府や公共機関では、少しながら黒人も登用されてきている。都市では、むしろ黒人の勢力が強くなり、白人は郊外に逃げ出している。ワシントン、D.C.の市長は黒人である。しかし、依然として、彼らのもたらす犯罪や、都市のスラム化は、白人を黒人から遠ざける直接原因になっている。黒人に対する教育が、白人と分けへだててなく行なわれるようになり、その子供たちがやがて大人になって、はじめてこの問題が次第に解決されていくだろう。若者はすでに、中年以上の大人たちがもつほどのアレルギーはなくなっている。この問題は、日本にいて、批判できるような生やさしい問題ではないことを私は実感している。それは、健康な人間が身障者を特別視しているようなもので、日本人がこの人種問題に直面したら、もっと強い偏見を抱くであろうという意見がアンケートの中にたくさん見られた。私や私の子供たちが体験したことからも、これは、容易ならぬ社会問題であることはたしかである。

## 13. 学校教育

これも大きな問題である。アンケートにもとづいて、日本とアメリカを比較してみよう。

ア メ リ カ	日 本
小、中学校から能力別クラスを実施、親たちは当然と考える。個人の能力を伸ばすことに集中。人間教育、個性伸長教育、創造力伸長教育。	能力別クラスに対する拒絶反応、形式としての平等をとる。クラスという集団の中での教育が中心。形式主義、暗記教育、知識偏重教育。

これは何を物語るものであろうか。アメリカの小、中、高校の教育の特色は、生徒の能力、興味の方向にそって、それぞれに適応した教育を行ない、自らの能力をのばす基礎能力を養成しているといえよう。このために、

基礎科目である数学、国語、社会は、上、中、下などの能力別にわけた教育を行ない、教材や教授法をかえるとともに、伸びによっては、学期の途中からでもクラスをかえることができる反面、同一学年をくりかえすこともあり、一段階飛ばして進めることもする。個人の能力は、心身の発達に応じて、変えられるべきであって、その方が子供の幸せになっていくという考え方を学校はしており、親たちはそれを全面的に支持している。低いクラスに入ったからといって評価に不利があるなどということはない。したがって、集団教育ではあっても、サイズをできるだけ小さくし、個人の能力をのばすことを目標にしている。これを徹底していくと、open school システムの教育ということになる。つまり、学年や教室のカベをなくし、能力や興味をのばしつづけるために、無学年制の学校教育を行なうわけである。一般に、日本の小、中、高の教育が大学受験を頂点に猛烈な競争教育を行なっているため、既成の知識を与えることに中心があり、無から有を生じさせるような創造力の発達を軽視していることは、重大な教育の欠陥である。この点、アメリカは逆で、創造力の養成に力を注いでいる。日本の生徒たちは、高校卒業あたりまでは、知的能力の発達の面で、はるかに進んだカリキュラムをこなしているが、大学の2、3年生あたりで、アメリカの学生に逆転されるだろうと私は考えている。大学入試は、アメリカの学生にとっても一大事であるが、富士山型よりも八が岳型になっているアメリカでは、頂点が分散している。また、大学側では、内申書と大学進学標準テストの成績、推薦書をもとにし、広い経験と幅のある人間、特色ある人間をとろうと努力する。したがって、日本の大学入試のような知的能力だけを対象とした選考方法とは異なり、総合的な判定にもとづく。小、中、高の生徒たちは、自分の能力を自由にのばすことができる。大学生の勉強は、ちょうど、日本の大学生と反対で、日々これ受験勉強かと思うほどの猛勉強になる。アメリカの大学にも、評価の厳しさが薄れてきたとか、学生は勉強しなくなってきたとか、いろいろな問題がある。小、中、高でも同じように試行錯誤を重ねている。しかし、とにかく、自由な、のびのびした雰囲気の中で、努力が開放的になされていることは、みとめなければならない。

#### 14. 社会教育

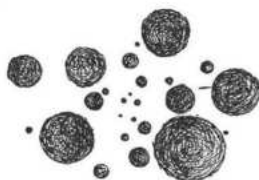
アメリカ	日本
成人教育は生涯教育を目指す。 地域ごとに成人教育や Community College の教育、組織化が行なわれている。 成人教育は知識、家技、技術教育、趣味まで多岐にわたる。 大人になってもよく勉強する。	散発的。  散発的。

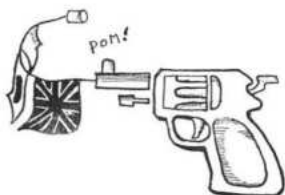
上の表で、ご覧いただいたように、日本の欄には何も書きこむことがない。社会教育もまた、あまりにも相違がある現実である。

アメリカの成人教育は都市、町などの教育委員会が計画し、教会や小・中・高校を利用して開いている。各種のスポーツ教室、自動車、机椅子の修理、外国語のコース、政治、経済、美術などの教養講座などが、安い費用で開講されている。これは年齢制限なしで生涯教育に貢献している。Community College は、郡立大学といってよい。その土地の人々の大学であるが、正規のコースとともに、社会教育にあたる面も持っていて、地域の教育に貢献している。それをへて、さらに上級に進むことも考えられる。とにかく、社会教育の中での成人教育の組織が充実していることは、羨しいことである。わが国にも、放送大学など、ようやくその気運が出てきているが、まだまだ差が大きい。

以上は、アンケートに盛られた個人の自由な意見を、解説的にまじえながら、整理し、つなぎあわせたものである。これがアメリカ人の一般的な姿であるとは言えないまでも、多くの人々の複眼的な見方がこの基礎になっている。そして、これらの人々の目が、一致しているとは言えないまでも、かなり似ていることにむしろ新しい発見をしたような気持である。他にも、いろいろな意見がのせられているが、残念ながら紙幅の関係で割愛させていただいた。他日、機会をあらためてまとめたい。4回にわたり「ワシントン、D. C. の日本人たち」シリーズを掲載して下さった『英語展望』編集部にお礼申し上げる。

(慶応義塾大学助教授)





## 英語の諺(その5)

—青年と老人—

TODA YUTAKA

戸田 豊

**Young men see visions; old men dream dreams.**

老人と青年は諺の中で対照的に出てくる。いつの時代にあっても、保守と進取は相対立する概念であるが、老若の関係の中にそれが象徴的に表わされている。F. T. Palgrave (1824-97) の編んだ *The Golden Treasury of Songs and Lyrics* の中にシェイクスピアの作といわれる次のような詩がある。

Crabbed Age and Youth  
Cannot live together:  
Youth is full of pleasance,  
Age is full of care;  
Youth like summer morn,  
Age like winter weather,  
Youth like summer brave,  
Age like winter bare:  
Youth is full of sport,  
Age's breath is short,  
Youth is nimble, Age is lame:  
Youth is hot and bold,  
Age is weak and cold,  
Youth is wild, and Age is tame:—  
Age, I do abhor thee,—  
Youth, I do adore thee:  
O! my Love, my Love is young!  
Age, I do defy thee—  
O sweet shepherd, hie thee,  
For methinks thou stay'st too long.

(気むずかしい老年と青年は一緒に住めない 青春は楽しみ多く、老年は苦勞が多い 青春は夏の朝のように、老年は冬の天気のように 青春は夏のように美しく、老年は冬のように枯れる。青春は戯れ多く、老年はすぐ息がきれる 青春は足が早く、老年はちんばだ 青春は血気にたけ、老年は弱く冷たい 青春は野生で、老年は人馴れている 老年よ、君が嫌いだ、青春よ、君が好きだ おお愛人よ、愛は若いのだ! 老年よ、君はおことわりだ。美しい牧人よ急いで行け 君はあまり長居

をするからだ。——西脇順三郎訳)

この詩の冒頭の4行を見ただけでも、老人と青年はともに気合わず、老人はいかに思い煩い、青年はいかに楽しさを求めているかがわかる。諺は、*Young men see visions; old men dream dreams.* (若い人たちは夢を追い、老いた人たちは夢を見る) と言って、青年が未来を志向し、老人が過去を回想するものであることを述べる。青年は明日に向ってみずからの生を全開させ、空想的、理想的に生きようとし、それと同時に生を享受しようとする。老人は回顧的、保守的で、革新を好まず現状に甘んじ、現在の安定をかたくなに守ろうとする。この諺は、『聖書』の *Acts 2. 17* にある *Your young men shall see visions, and your old men shall dream dreams.* (若者たちは幻を見、老人たちは夢を見るであろう) に由来する。Youth and age will never agree. (青年と老人は意見が合わないものである) は、両者の考えがいつもくい違い、批判し合っていることを表わしている。

**Gather ye rosebuds while ye may.**

諺はどちらかという若者に味方し、老人を批難しようとする。若者の考え方、行為には多少の逸脱はあっても、若いのがゆえに許され、老人の生き方に対しては、知恵と経験にもかかわらず、好ましからざる面が見られるのでつらく当たられるのであろう。諺の荷ない手としては、若い世代よりも年輩の世代の人が多くと考えられるだけに、諺が若者に好意的であるということにはほほえましさを感じられる。

まず、青春を大いに謳歌(うた)すべし、という諺である。Gather ye rosebuds while ye may. (ばらの薔(さく)は摘めるうちに摘め) という諺は、英国の抒情詩人であり、聖職にあった Robert Herrick (1591-1634) の *Hesperides* 中の "To the Virgins, to Make Much of Time" の第1行目である。



Gather ye rosebuds while ye may,  
Old Time is still a-flying,  
And this same flower that smiles to-day  
To-morrow will be dying.

(ばらの蕾は摘めるうちに摘め、時は刻一刻と過ぎ去って行く、今日ほほえみかけるこの花も 明日は色あせ萎(し)びていく。)

これが問題の詩であるが、ここでは Life is short and time is swift. (人生は短く時は速く過ぎ行く) だから、二度と訪れることのない青春という時を大いに楽しめ、という意味を表わしている。ふと、あの「ゴンドラの唄」(吉井勇作詞、大正5年)が浮かんでくる。

いのち短し恋せよ乙女(おと)

朱(あか)き唇あせぬ間に  
熱き血潮の冷えぬ間に  
明日の月日のないものを

いのち短し恋せよ乙女  
黒髪のいろ褪(し)せぬ間に  
心のほのお消えぬ間に  
今日は再び来ぬものを

ヘリックの詩の意味をもっと一般的に取って、われわれ人間は明日の生命がわからないのだから、生きている今のうちにできるだけ人生を楽しもう、としてもいい。この諺から gather roses という句が独立して、快楽を求める、欲楽を追う、という意味を持つにいたる。ラテン語の *Carpe diem* という句はこの諺と同じ内容を表わし、現在を楽しめ、現在の機会を捕えよ、ということである。ここで、われわれは、Make hay while the sun shines. (日の照っているうちに干草を作れ) という諺を思い起こす。好機を逸するなかれ、である。

若い時代はいつのまにか過ぎてしまうものだという意味で、シェイクスピアは *Twelfth Night* II. iii. 53 で、Youth's a stuff will not endure. (青春は長持ちしない布地である) と言っている。stuff とは woven material のことであり、この語の次に which を補って考えると文意がはっきりする。endure は last の意味である。原文は次のようになっている。

What is love? 'tis not hereafter;  
Present mirth hath present laughter;  
What's to come is still unsure:  
In delay there lies no plenty;  
Then come kiss me, sweet and twenty,  
Youth's a stuff will not endure.

(恋とは何ぞ。未来にあらず、この喜びは今の笑い。)

未来はすべて雲かすみ。先の望みはあだ心、さらば、君よ、口づけせん。うつろい易きは花のみか——小津次郎訳)

You cannot put old heads on young shoulders.

人の青春は短いだけに青年の奔放(ほうほう)な行動も許されるのであろうか。諺に、Youth must have its fling. (青年はしたいほうだいのことをしなければいけない) がある。青年には思う存分やりたいことをやらせて、いろいろな経験を積ませなければいけない、どうせ若い人は年長者の忠告などは聞き入れようとししないのだから、という意味である。have one's fling は、快楽を求める欲求が満たされるまで快楽に耽る、という意味を持っている。The young will sow their wild oats. (若者は野生のオート麦の種をまく——うっかりして食用の麦の種とまちがえて——) も同じ内容を持っていて、若い人はいずれはまじめになって身を落ち着けるようになるが、それまでは若気の過ちから放蕩しがちなものだ、ということである。また、Youth will be served. (青年はとにかくちやほやされる) は、若い時はだれでももてるもの、遊べるだけ遊べるのも若いうち、ということである。Youth will have its course. (若者にはたどるべき道がある) もまた類似の諺である。

青年に思慮分別ある言動を期待してもむりであるということ、You cannot put old heads on young shoulders. (若い人の肩に老練な頭をのせることはできない) とか You must not expect old heads on young shoulders. (若い人の肩に老練な頭を期待することはできない) という諺が表わしている。The Merchant of Venice IV. i. 163 に I never knew so young a body with so old a head. という文が見える。若年にしてかほどの老熟、その比を見ず、というところか。若い人に年の若さに似合わぬ思慮分別は期待できないが、時として、A grey head is often placed on green shoulders. (老成した分別が若者によく見られる) ということもある。しかし、Young saint, old devil. (若い聖人、老いての悪魔) という言い方もあって、若い時は信心深くても、年を取ってからは信仰を棄てる人もいる、若いうちの神信心は当てにならない、ということである。してみれば、若い時代の姿は決して年輩になったときの姿を予測させるものではないともいえそうである。Soon ripe soon rotten. (熟するのが早いものは腐るのも早い) / A young devil an old saint. (若いときの不信心、老いて敬虔) / A young whore an old saint. (若い時みだらな女は老いて信心する) など老若不一致を示す諺である。

## There's many a good tune played on an old fiddle.

ひるがえて、われわれは老人に関する諺表現を見ることになる。まず、老いたりとはいえかくしゃくとして若者に劣らず意気軒昂(げんぱう)として活躍する老人の場合を見よう。There's many a good tune played on an old fiddle. (多くのすばらしい曲が古いバイオリンで奏でられる)は、人の力量は年齢によって決まるものではなく、老練な人は経験の少ない若い人にけっしてひけを取らない、ということを表わし、時には、初老の婦人も意外と良い妻になれるという意味さえ持っている。また、若い人と同じように元気旺盛な老人について、There is life in the old dog yet. (老犬にもまだ元気はある)といい、老人とはいえまだ活動的であることを表わす。

経験だけをふりまわすことは鼻もちならない印象を人に与えるが、機に臨んで経験的知恵をもち出すのは気がきいている場合もある。経験だけを売り物にするのはばかげたことではあるが、このことについては、次のばか者の章で説明するとして、ここでは、年輩者の経験を称える諺を示しておくにとどめる。You cannot catch old birds with chaff. / An old bird is [Old birds are] not caught with chaff. (年とった鳥をもみからで捕えることはできない)と表わされるものである。経験を積んだ人はつまらぬものやばかげたうそではだまされない、ということである。年の功である。日本語では、長年の経験を尊ぶべきことを「亀の甲より年の功」という。「年の功」「老人優先」を重んずべきことを、英語では、age before honesty [honour, beauty] (正直〔名誉、容色〕よりもまず年齢)という。とにかく、老練な人の経験則には歯が立たないのである。be caught with chaff という句は、やすやすとだまされる、わなにかかる、という意味で用いられる。They who [that] live longest see most. (もっとも長生きする者がもっとも多くのことを経験している)は、老人が豊富な経験を誇ったりする時に用いるのであるが、経験の量は長生きした者にかなわない、ということで、Live and learn. (生きて学べ)に通ずるものがある。

## Don't teach your grandmother to suck eggs.

年をとるにつれて、経験も増え、思慮分別もできてきて、言行も慎重になる。The older the goose, the harder to pluck. (がちょうは年をとるほど羽根がむしりにくくなる)は、老人になればなるほど金離れが悪くなる、ということだが、けちになっていくというよりも、

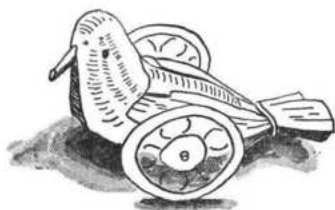
出費すべきかどうかで慎重な構えを見せるようになるということである。It is hard to teach an old dog tricks. は You cannot teach an old dog [old dogs] new tricks. (老犬に芸を仕込むのは難しい)とも表わされる。これは、老人に技倆を要する新しいことを教えるのはとても難しい、ということとともに、人は年をとるにつれて習慣が固定していくので新しい変革を喜ばなくなる、ということも表わしている。老人は経験則をふりまわし、考え方も固定し、柔軟性を欠いているために、進取の気風が乏しくなるのもむりはない。同じような内容を、It is hard to make an old dog stoop. (老犬にからだを曲げさせることは難しい)とか Old sparrows are ill to tame. (年とったすずめは手なずけにくい)という諺でも表わしている。そして若い人がゆめゆめ犯してはならない過ちは、老人を教えようなどという大それたことなのである。Teach your grandmother to suck eggs. (祖母に卵のすすり方を教えてみよ)は自分よりも老練な人にものを教えるものではない、ということである。Don't (try to) teach your grandmother to suck eggs. ともいう。求めてもいないのに忠告を与えようとしている人に向って吐かれるしっぺい返しのことばとして用いられる。「釈迦に説法」とはこのことで、人には嫌われ、出しゃばりで知ったかぶりの青二才と思われるのがおちだ。

## There is no fool like [to] the old fool.

There is no fool like [to] the old fool. / No fool like [to] the old fool. (年とったばかのようなばかはいない)という諺は、改善・向上の意欲も能力もない頑迷固陋な老人を批難している。年よりのばかほど手に負えないものはない、ということである。この諺にはさらに、老人の言行が年がいても若々しかったり、好色である場合にも用いられる。特に若い女性に恋をする老人の場合は、老いらくの恋狂いともいうべきで、まさに度しがたきは色の道となる。

年よりが愚行をおかすとなると、その程度は若い人の比ではなくなる。No knave to the learned [old] knave. (もの知りの〔年とった〕ならず者ほどしまつにおえない者はない) / The older the worse. (年をとればとるほど悪くなる)という諺もつけ加えておく。老人にこういう性向があるのを知ってか知らずか、とかく老人は自分の若い頃のことを忘れて若者の行為を非難する。The old cow thinks she was never a calf. (年とった牝牛は自分のはかって子牛ではなかったと思っている)は、と  
(p. 52 へつづく)

# FORUM



## 表現文法を応用した辞書

YOSHIOKA SEIJI  
吉岡誠次

国際交流がますます深化しつつある今日、もはや英語を読み西欧の文物を習得吸収するだけでは充分でなくなってきた。むしろ積極的に英語を駆使して、我々の意図、思想、考え方、生活様式、等を外国人に対して説明し、納得してもらう必要性が増大している。

このように我々自らが能動的に英語を「書き、話す」とことが求められる時代の到来とともに、英語の辞書や参考書も「読み手」に役立つだけでなく、「話し手・書き手」にも役立つことを大いに考慮に入れて作られたものが必要とされてきている。そこで本稿では、表現する者の立場にたって考案されたといわれる「表現文法」の考え方について少しばかり紹介し、その応用篇とも呼ぶべき辞書を編むことの可能性について述べ、わずかではあるが、その具体例を示してみたいと思う。

「表現文法」という用語を初めて造られたのは英語学者大塚高信博士であるといわれる。博士はある書物の中で、中国の文人林語堂博士の著作『開明英文文典』(1930年, Kaiming Book Co.)に言及され、言語の研究において、従来のように外形から内部の意味へ入って行くのとは逆に、意味から外形へ、すなわち概念の表現に向かうという行き方が可能であることを指摘された。そしてこのようなアプローチによって記述、整理された文法が「話し手・書き手」に特に役立つということから「表現文法」という用語で呼ばれたのである。

ここで、その方法論をもう少し詳しく知るために、山田和男教授の手で邦訳されている『開明英文文法』(1960年, 文建書房刊)からその第一章、「表現の科学」の一

部分を引用させていただく。

「文法上の諸事実を整理するのにも研究するのにも、2つの方法がある。一つは古い方法で、まず名詞から始めてその次は代名詞というふうに、品詞を一つずつ勉強して行き、それからその各品詞がどのように形を変えるかを覚え込む行き方である。——中略——これは文法的事実の形態的分類法と言えよう。この場合我々は、主として語形変化とその意味を研究する訳である。この行き方は、文法を外側から内容へ入って行くことになる。

もう一つの、そしてより良い方法は、文法を内側からながめ、表現しようとする思想から出発してその表現に、内部の意味から出発して外形に至る行き方である。こうして我々は、あらゆる文法的な表現手段を、概念別、思想別に、数と量、重量と(金銭的)価値、修飾、比較と級、動作の時・事実と仮想、接続関係などに分類する。その各グループ毎に、こういう思想が英語ではどのように表現されるかを研究する。同じ種類の概念を表わす手段は、形容詞、副詞、代名詞、接続詞のいずれを問わず、すべて一つに纏めて研究する。——中略——この方法は概念的 분류法とも呼ぶべきもので、各章は概念別のグループ乃至は範疇に従って編まれる。」(pp. 30—31)

以上が林語堂博士の行き方であった。わが国でもこの種の考え方に基づいた文法の体系化がすでになされている。大塚博士の監修による『英語の語法(全12巻)』(1968年, 研究社刊)がそれであり、この方面の研究には大いに指針となる。

さて、そこで筆者はこのような「表現文法」を基軸として、様々な表現形式を集めた「概念別の辞書」を編纂することを提言したい。確かに意味の世界を種々のカテゴリーに分けることだけでも困難であることは言うまでもない。また、用例を「辞書」の名に値するだけそうえようとすれば、大変な作業になることも想像に難くない。しかし、この種の辞書が実現すれば、日本の英学生——とりわけ彼らが「書き、話す」際に——にとって大いに役立つすばらしいものとなるに違いない。

わずかながらではあるが、この種の試みが最近なされつつある。NHKテレビ英語会話テキスト *English for Tomorrow: STEP II. III.* に1976年4月号より連載されている、國弘正雄教授による「表現文法のすすめ」や同教授による『和英感情表現小辞典』(1974年, パナジアン社刊)がそれである。あの種のものが一つの大辞典として集大成されることを筆者は心から願うものである。

さて、いよいよ具体例を見ていただくことにする。こ

ここでは「感情」という概念を一つの意味範疇として立て、その中に含まれる日本語の表現が英語では如何なる言語形式によって表わされるかを見ていく。「感情」を表わす表現は、「興奮」、「喜び」、「悲しみ」、「驚き」、「恐怖」、「苦悩」、「怒り」、「嫌悪」、「恥らい」等と種々のカテゴリーに分類することができるが、本稿においては「驚き」の感情を表わす表現を特に動詞を中心として集めてみた。

日本語の「驚く」、「びっくりする」に相当する英語の表現で最も一般的に用いられるのが *be surprised* である。日本語の「驚く」は自動詞であるが、英語の *surprise* は他動詞であって「驚く」の意味では受動態で用いられる。「驚く」を表わす大部分の動詞表現が同様に受動態で用いられることに注意すべきである。

*He was surprised to find the reign of Richard III so short.* (Josephine Tey : *The Daughter of Time*, 1951, p. 34)

突然な驚きで「ぎょっとする」ことがある。他に「ぎくりとする」、「飛び上がる程驚く」、「不意をくらう」、「はっとする」、「息をのむ」、「度肝を抜かれる」等と表現されるが、どれも意表をつかれた、急激な驚きというニュアンスが強い。以下の用例に見られる語句が英語のそれに当るようである。

まず *be startled* から。

Soon after we had arrived, when I was conversing with Mike and Peter, I *was startled* by a big manta jumping right into my field of vision,... (Arthur C. Clarke : *Treasure of the Great Reef*, 1964, p. 208)

次は「…にぎくりとする」、「びくっとする」、「はっとする」等の表現に相当する *start* を用いた例。

*He started at the sound of my voice.* (A.S. Hornby et al. : *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*, 1963)

「不意をくらう」という意味の *be taken by surprise* と、能動態に用いられた *take someone by surprise* の2例を見られたい。

Even so he *was taken by surprise* when the coral suddenly fell away beneath his feet and he found himself standing at the very brink of a dark, mysterious pool. (Arthur C. Clarke : *Dolphin Island*, 1963, p. 64)

When he made the last snip, the antenna started to swing slowly around : the unexpected movement *took him by surprise*, until he realized that he had

destroyed its automatic lock on Mercury. (Arthur C. Clarke : *Rendezvous with Rama*, 1973, p. 224)

次に *be shocked* を使った用例の一つ掲げる。

Then Pieter remembered how short-handed they were, and *was shocked* by a much startling irregularity. (Arthur C. Clarke : *ibid.*, 1973, pp. 200-201)

古い言葉だが「目口はだかる」という表現がある。

『広辞苑』には「驚きあきれて目や口があいたままふさがらないこと」とある。現代語では「啞然とする」、「あいた口がふさがらない」、「驚いて目を見張る」、「目を丸くして驚く」、「呆氣にとられる」、「呆然とする」、「呆れ返える」等と表現されるが、どれも驚いた「様子」を表わす語句である。前出の「はっとする」や「息をのむ」はこのグループに加えることもできるだろう。以下の用例を見られたい。

真に「目口はだかる」という表現にぴたりと相応するのが次の用例だろう。

Brant *stared open-mouthed* as she went, quite *taken aback* by the violence of her reaction. (Arthur C. Clarke : *Tales of Ten Worlds*, 1974, p. 170)

次は「啞然とする」、「息をのむ」に相当する表現を掲げる。まず *be struck dumb* から。

At 800 meters the tower dominates and overpowers. There is no resisting its immensity : one steps from the transmat by day and by night, and one *is struck dumb* by that vaulting shaft of gleaming glass. (Robert Silverberg : *Tower of Glass*, 1970, p. 129)

さらに強い驚きを表わす *be astonished* を使った用例を次に掲げる。

Then I realized just what those lumps were ; and I *was too astonished to say anything*. (Arthur C. Clarke : *Treasure of the Great Reef*, 1964, p. 47)

「はっとして息をのむ」を表わす動詞に *gasp* がある。用例を見られたい。

It did not take Johnny long to discover that he was walling on other creatures besides corals. Suddenly, without the slightest warning, a jet of water shot into the air, only a few feet in front of him.

"Whatever did that?" he *gasped*. (*Dolphin Island*, 1963, p. 45)

次は *take one's breath away* というおなじみの慣用語が用いられた例。

I don't know much about the modern arts—what I've seen of them seems derivative. But the



traditional arts both *take my breath away* and leave me cold. (Donald Dell : *ibid.*, p. 26)

驚きのために「呆然とする」、「無感覚になる」という日本語の表現に相当する *be stupefied* が使われた用例。

*I was stupefied when I went over the reference and found she was right.* (Isaac Asimov : *Today and Tomorrow and...*, 1973, p. 13)

「呆れる」、「啞然とする」に相当する語句で、生き生きとした、またしばしば誇張した表現に *be flabbergasted* というのがある。通例受動態で用いられるが、次の用例では能動態で使われている。

*His ignorance will flabbergast you.* (*The Holt Intermediate Dictionary of American English*, 1966)

同じ「驚き」を表わす語句でも感情的混乱を特に重く見るものもあれば、知的混乱を重く見る表現もある。厳密な区別は決して容易でないが、日本語の「肝をつぶす」、「肝を冷やす」、「泡を食う」、「動転する」、「狼狽する」、「度を失う」、「腰をぬかす」、「慌てる」、「うろたえる」、「面喰らう」等は感情的な混乱というニュアンスが強いのではなからうか。これらに相当する英語表現を以下に集めてみた。

Both Dr. Gilruth and Chris Kraft, the flight director, seemed *aghast at* such a suggestion. (Colonel E. "Buzz" Aldrin, Jr. with Wayne Warg : *Return to Earth*, 1973, p. 170)

次は「肝をつぶす」、「腰をぬかす」等の表現に相当する語句 *be scared to death* を用いた例。

"Angry? Oh, Lize, you fool, I'm not angry, I'm scared; I'm *scared clean to death.*" (Isaac Asimov : *The Caves of Steel*, 1954, p. 62)

「動転する」、「狼狽する」に相当する *be shaken (up)* と *be upset* が用いられた用例を次に掲げる。

Mr. Robinson was frowning at him. "Is anything wrong?" he said. "You look a little *shaken up.*" (Charles Webb : *The Graduate*, 1963, p. 25)

"Ben, I'm wrought up by this," he said, putting his hand on Benjamin's arm. "*Im very badly shaken.*" (Charles Webb : *ibid.*, p. 179)

*I was so upset last night I didn't even thank you.* (W. Somerset Maugham : *Up at the Villa*, 1953, p. 73)

次は強い感情的衝撃で「肝をつぶし、ぼーっとさせられる」という意味の *be stunned* が使われた用例。

Dad is too *stunned* to do anything. (Charles Webb : *ibid.*, p. 188)

次は感情的混乱に対して知的混乱を重く見る語句を掲げる。驚き感心するという意味の「驚嘆する」、「たまげると」、「仰天する」等の表現は文脈によって知的混乱というニュアンスを帯びる。これらの表現は前出の「ぎょっとする」、「はっとする」等に比べるとそれ程急激な驚きという感じがしない。以下の用例を見られたい。

As for "fire," which is not matter at all, if the Greeks had said "energy" instead, we would have *marveled at* their insight—yet the difference would be only semantic and not substantive. (Isaac Asimov : *Today and Tomorrow and...*, 1973, p. 62)

次は *be amazed* を用いた例。

*Matt was amazed to see how large it was close up.* (Robert Heinlein : *Space Cadet*, 1948, p. 96)

次は *be appalled* が用いられた例。前出の *be amazed* よりも強意のニュアンスをもった表現である。

*They would be appalled to know how low they are rated in many quarters.* (Gordon R. Taylor : *Rethink*, 1972, p. 302)

次は、解決に自信のない困難または問題を予想して恐れ、または意気をくじかれるというニュアンスをもつ驚きの表現 *be dismayed* を用いた例。

The foreigner, when he looks at the Japanese system sees the unfettered authority of the bureaucrat and *is dismayed* by the lack of safeguards built into the system. (Donald Bell : *ibid.*, p. 239)

最後に、感情的混乱、知的混乱を問わず「驚き」を表わす語句で特に強い意味をもつ *be astounded* が使われた用例を掲げて、本稿を結ぶことにする。

*Watchman was astounded by the ferocity of Krug's movements.* (Robert Silverberg : *ibid.*, p. 202)

(京都 YMCA 講師)



『形容詞』

(現代の英文法 7)

安井稔・秋山伶・中村捷著

研究社刊, A 5 判, xiii+375 pp., ¥2,800

MATSUDA TOKUICHIRO

松田 徳一郎

昭和29年から30年にかけて刊行された「英文法シリーズ」は当時のわが国の英文法学の総決算の観があった。それから20数年たった昨年の秋、「現代の英文法」の刊行がはじまった。かつて「英文法シリーズ」を熱心に読んだ者がこの新しいシリーズに何を期待するかといえば、それは、変形生成文法の理論が英文法の理論と実践にどのような影響を与えたかということについての現時点における総括である。変形生成文法の理論では「文法とは何か」ということがこれまでに類例がないような厳しきで追求されるため、英語なら英語の全体を説明する文法を書くことはきわめて困難な仕事になってきている。また、この理論では「母国語話者の直観」を重視するので外国語の文法を書こうとすると隔靴搔痒の感に悩まされるのが常である。英語の場合、以前は外国人の書いた文法の方が母国語話者の書いたものよりすぐれていることが少なくなかったのであるが、これからはどうなるであろうか。「英文法シリーズ」の時代には各巻の著者は長年の読書を通じて収集した自前の用例を披露することに重点をおき、できるだけ借用例は使わないようにするために多くの努力を払ったものである。だが今日ではこのようなことは不可能になってしまったかにみえる。問題はつきない。このような困難な状況のもとに刊行された文法であるだけに、なおいっそう読者の興味をそそるのである。

『形容詞』の具体的内容に入る前に「現代の英文法」の構成について一言する必要があるように思われる。もちろん、われわれ読者には、厳密な意味ではその全貌はわからないわけであるが、各巻の標題からある程度推定することは可能であろう。そこで「英文法シリーズ」の各巻の標題と比較するのが便利である。「英文法シリーズ」は25巻からなり、10品詞プラス「文法の組織」、「音

声と綴字」、「語形成」、および各品詞に関連する文法的カテゴリーがいくつかそれぞれ一巻をなしていた。これに対して「現代の英文法」は索引を除いて11巻からなる。そのうちはじめの3巻は「文法論」、「意味論」、「音韻論」にあてられている。さらに残る8巻のうち2巻が「文」に、さらに2巻が「代用表現」と「変形」にあてられているのであるから、その構成が「英文法シリーズ」とはかなり根本的に異なるものだと考えても大きな誤りはないだろう。つまり「現代の英文法」の各巻の標題を全体としてみただけでも変形生成文法の影響がはっきりと看取できるのである。

さて『形容詞』の内容であるが、この巻は安井、秋山、中村3氏の共同執筆で、その「共同」とは、安井氏が全体の青写真を提供し、それにしたがって「形容詞」編は中村氏が、「比較」編は秋山氏が執筆したのを全体として安井氏が統合したということである。全体はまず大きくAからHまで8部に分かれる。Aは形容詞の一般的特性を論じており、「形容詞とは何か」という問いではじまる。この問いに答えるべく、これまでに出されたさまざまな定義を検討するのであるが、「われわれが形容詞であると感じるものすべてを、そしてそれらのみを形容詞であると決定できるような基準は、今のところ、存在しないように思われる」という結論になる。それゆえ本書は形容詞の範囲を広くとって、いわゆる形容詞用法の名詞や過去分詞および現在分詞も考察の対象にしている。ここでは、単純形容詞にはじまって各種の「形容詞」の用法を丹念に検討しているわけであるが、中でも単独で前位用法に用いられる過去分詞および現在分詞と単独では前位用法に用いられないものの相違についての説明が興味深い。たとえば、a murdered man と \*the killed man, a drowsy-looking man と \*a looking man の違いである。本書はこの問題の鍵を形容詞の前位用法の基本的機能に見いだす。すなわち、形容詞の前位用法は一般に非一時的で永続的な性質を表わし、分類機能をもつ。しかるに、\*the killed man や \*a looking man で前置された過去分詞および現在分詞は分類機能を果たすに足るだけの内容をもっていないので決定不足 (underdetermined) であり不適格になるのだという。これに対して分詞の後位用法は、一般に形容詞の後位用法が一時的状態を表わし、記述的機能をもつと考えることによって統一的に説明される。形容詞の前位用法と後位用法についてのこの理論は Dwight L. Bolinger の理論に負うところが多いようである。事実、多くの例は Bolinger からの借用例であることを脚注に明記している。

B. 形容詞の統語的特性と意味的特性 まず形容詞の限定用法と叙述用法の区別を設け、限定用法の形容詞を「修飾の意味論とでもいうべき観点」から次の4類に分けている。(i)分類の形容詞、(ii)特性記述の形容詞、(iii)同定の形容詞、(iv)強意の形容詞。(ii)以下はさらに2分されて(ii) i)制限的形容詞、ii)状態記述形容詞；(iii) i)完全同定の形容詞、ii)部分同定の形容詞；(iv) i)名詞強意の形容詞、ii)限定詞強意の形容詞、となる。ここで注意すべきことは、多くの場合、以上の分類は相対的なもので絶対的なものではないということ、さらに、一般に形容詞は前位用法に用いられると分類機能をもつので、ii)以下の類も分類の機能を併せ持つ、ということである。それぞれの類の形容詞の意味機能は次のように説明されている。(i)主要語の名詞によって表わされる概念の適用を一定の部分集合に限定する機能をもち、主要語の名詞がもつ内在的意味特性に対してはなんら制限を加えない(例：*rural policemen*)；(ii) i)その主要語の名詞によって示される対象物がもつ一定の特徴的な面に限定を加えている(例：*a tall boy*)；(ii) ii)対象の状態を記述している(例：*a hungry dog*)；(iii) i)対象物を唯一的に指定する機能をもつ(例：*the same man*)；(iii) ii)部分的類似性を指定する(例：*a similar mistake*)；(iv) i)主要語の名詞がもつ一定の意味特性を強める(例：*an utter fool*)；(iv) ii)不定冠詞が特定の機能をもつように指定を加える(例：*a certain girl*)。以上の分類を示した上で限定用法のみの形容詞として強意の形容詞、指示修飾(reference modification)の形容詞、特に名詞的形容詞(denominal adjective)について詳説している。一方、叙述用法については最初に、叙述用法の一般的機能を、主語の一時的状態を表わす、あるいは主語の内在的特性を一時的に問題にするとおさえ、次に叙述用法のみの形容詞としてa-のつく形容詞と補助部(complement)をとる形容詞を検討し、最後にAですでに触れた前位用法と後位用法を再びとりあげている。

C. 形容詞の意味的特性ここで扱われているのは、状態的・非状態的、段階的(gradable)・非段階的(non-gradable)、叙実的(factive)・非叙実的(non-factive)、内在的・非内在的の区別とそれに関連する統語的特性である。

D. 前置形容詞の配列順序 このことについての結論は：同定の形容詞<強意の形容詞<主観的形容詞<新旧を表わす形容詞<色彩形容詞<分詞<出所やスタイルを表わす名詞的形容詞<その他の名詞的形容詞<形容詞用法の名詞<名詞の順である。

E. 前位形容詞の修飾様式 制限的用法と非制限的用

法、修飾の階層、複数個の主要語、指示物修飾(referent modification)と指示修飾、省略の可能・不可能、意味上特に注意すべきもの、という6つの主な項目からなっている。

F. 補文を伴う形容詞句構造 ここでは、形容詞+前置詞句、人称主語+copula+形容詞+that補文、It+copula+形容詞+that補文/不定詞補文、形容詞+不定詞補文、の4つに分け、さらにそれぞれを下位区分してその意味をくわしく論じている。Fは変形生成文法の影響を最も強く感じさせる部分である。

G. 注意すべき形容詞節 きわめて短いもので、補足的形容詞節(supplementive adjective clause)と付随的形容詞節(contingent adjective clause)を扱う。前者は *Nervous, the man opened the letter. / Funny, you should have thought of that.* などがその例であり、後者は *Enthusiastic, they make good students. / If possible, I'll go there.* などがその例である。

H. 比較構造 比較の基本的条件、比較変化、比較構造の諸相、疑似比較構文、の4部からなっているが、階段性あるいは尺度性の観点から論じた基本的条件が最も興味深い。

最後に本書全体の特徴をあげるならば、まず第一に、最新の情報にもとづいており、きわめて網羅的であることをあげなければならないだろう。『新言語辞典』の編者と執筆者の共著であればそれは当然ともいわれようが、あらためて述べる値打ちのあることである。形容詞というものが「一押しか二押しもすれば、その正体がすべてわかってしま」うようなものではなくて、非常に奥行きのあるものだということを十二分に示してくれている。第二の特徴は、変形文法と伝統文法の配合の巧みさである。はじめにも述べたように、現時点においては、変形文法だけで英語の文法全体を書くことは不可能である。それゆえ、全体的な文法の成否は両者の組み合わせ方に大きく依存するといえる。この点、本書は多くの場合、基底構造や変形を明示したり定式化したりせず、暗示することによって全体に比較的均質な感じが生まれ、読みやすくなったと思われるからである。なお、あえて蛇足を付け加えるならば、変形文法家とはみなされていない Bolinger と Quirk et al. が最もしばしば言及され、きわめて多くの例文を提供しているのはおもしろいことである。

(東京外国語大学助教授)

☆

☆

☆

『異文化に橋を架ける』

國弘正雄著

ELEC 出版部刊, B 6 判, 208 pp., ¥880

NAKAMURA Kei  
中 村 敬

國弘さんのこの書物を読したその日の夜に、たまたまNHKの「ニュースセンター9時」で福田内閣に入閣が決定した代議士諸君の記者会見の模様を観た。当夜は、引き続き、カーター政権の閣僚となる議員たちの記者会見の模様を流したので、こうした折の日米議員の行動様式の違いを比較文化的に考察する絶好の機会となり、評者にはまことに興味ある番組と相成った。

きわだって違うところは、閣僚として「何をしたいか」あるいは「する予定か」という明確な主張が日本の代議士には極度に欠落している点だ。「素人で何も知らない」とか「これから勉強させてもらうつもりである」とか、あるいは「諸先輩をさしおいて」といった、そのまま英訳したら、そんなことを口走る人間によく一国の大臣が務まるものだ、日本人一般の知性の低さを疑われかねないようなことばが、かなりの頻度で新聞の口から発せられた。新外務大臣の口からは、「総理にお伝えしたい」という主旨の（公の場においてきわめて私的な）ことばが発せられた。かく申し上げるのは、だから、日本の議員は駄目で、米国の議員はりっぱであるという議論をしようとするのではなく、日本人の communication の型が国際的な視野から見るとかなり違ったものであるという身近な事例をまず提出しておきたかったからである。

今度出版された國弘さんの新著は、ここ数年間各地で講演したものの「ほんの一部をまとめた」ものであるが、巨視的に見るとユニークとしか思えない日本的コミュニケーションの特徴を、グローバルな、あるいはマクロ的な視野から論じていて、国際舞台で活躍している著者ならではと思わせる、説得力のある議論は、異文化間のコミュニケーションの問題に興味のある読者諸君の期待にこたえてくれるものである。評者は自分が教師のひとりであるから、とりわけ数多くの英語の先生にこの書物

を読んでいただきたいと思う。副題に「国際化時代の語学教育」とある通り、本書の内容は日本の英語教育への提言にもなっているからである。

全体は、I. ことばとコミュニケーション、II. 転期に立つアメリカ、III. 世界の中の日本、IV. 混迷する国際社会と日米関係、V. これからの英語教育、VI. 日本における外国語教育の6章からできている。これらの論文はどれも再読に値するものだが、なかでもコミュニケーションの問題を扱った第I章がとりわけ評者の興味をひいた。そこでは、西洋的コミュニケーションの型が「対立的」「二律背反的」「弁証法的」「鋭角的」であるのに対し、日本人のそれが「灰色的」「越合理的」「以心伝心的」「腹芸的」であるゆえんが、实例をもとに論ぜられている。この問題については、'harp on the same string' (p. 154) ではないが、國弘さんは既に何回も論じておられる。例えば、『日米コミュニケーション・ギャップ』（サイマル出版会）の中に収められている「日本的コミュニケーションの閉鎖性」という論文である。こうした議論を平行して読むと、改めて、國弘さんの異文化間のコミュニケーションに係る原体験の豊さと思索の深さ、鋭さを思わずにはいられない。

ところで、評者には、かねがね國弘さんに伺って見たことがあったのだが、たまたま日頃の疑問を再度触発させずにはおかない記述があったので、この機会に書かせていただく。第I章 (p. 33) のところで、ウオーフの仮説（言語が違えば客観世界の切り方が違うという仮説）を引用しつつ、「その仮説によるならば、私が日本語をしゃべっているときの私のまわりの客観的な世界の切り方と、英語を一応しゃべっている場合の同じ客観的世界の切り方との間には当然相違が出てこざるを得ない。つまり日本語でいう場合には、原則としてしあわせか不しあわせかという二者択一的な切り方をしないのです。しかるに英語の場合ですと『しあわせですか、不しあわせですか』というようなことを朝一番に聞くという、そういう切り方をするわけです。」と書いておられる。疑問点を簡単に申し上げれば、國弘さんは、まぎれもなく確かな日本人のひとりであり、國弘さんの人格に国籍不明を感じたことはないが、上述の引用文が我々に語りかけているのは、語学の学習というものが本来、学習者から self-identity という一個の人間としてもっとも大切なものを失わせるという危険をとらえた営為ではないかということである。そうした危険を乗り越えられるのは、ことによると教育によってではなく学習者の「素質」によるのではないか。もし、評者の疑問にこたえて（p. 69 へつづく）



# 新刊紹介

## 『講談社和英辞典』

編集主幹 清水 護  
成田 成寿

わたしは辞書の書評は少なくとも半年使ってみてからすべきだという説に賛成で、だから以下は書評ではなく紹介だが、これは英作文辞典の要素の濃い文例中心の、その意味で新しい型の学習和英辞書である。

見出語に対して訳語その他を示すのに伝統的な行き方をしたところがないわけではない。全体としてはそれが多くかも知れない。しかし、たとえば「あいしょう【相性】」では訳語は affinity だけで、あとは「『あふたりは〜がいい（悪い）ようだ It seems they are (not) made for each other./It seems the two are (not) congenial. 彼女との結婚の〜を易者に見てもらった I consulted a fortuneteller if she and I would be a happy pair.』とある。「あいたずさえて【相携えて】」になると独立した訳語はなく、すぐ「『夫婦は〜旅に出た The couple started on a journey together. ふたり〜私のところに来た They came to see me together.』とくる。こういう特徴的な entries が目立つ。（見出語の配列は50音順で、このように仮名のあとに漢字がそえてあるが以下では漢字は省略する。）伝統的な行き方をしたところでも例文が非常に多く（中判1, 239頁に約6万という）、それが一か所にたくさんある場合は追い込みでなく、いちいち改行で読みやすくしてある。

その例文が「全般にわたって自然

で明快」（はしがき）なのは、日本語に堪能だという編集参与ほかの英米人の協力に負うところが多いと想像するが、そのほかにも、いいたいことがある。それは、たとえば「かけがえ」、「かさむ」ではどちらにも独立の訳語はなく、それぞれ「『彼の〜のない子が行方不明になった His dearest child is missing.』、「最近教育費が〜方だ School expenses have been piling up recently.』の例文がただひとつあるだけである。例文の数が多い一方では、このように、ちょっと真似のできない思い切りの良さが随所に見られる。いうまでもなく初学者に対する教育的配慮で、これも学習辞典として評価するのに見逃し得ないことだと思う。

もちろん、こういうことは別にして、例文自体英語として立派で真似てよいものはいくらでもある。たとえば「眼鏡の度が合わない My glasses are not correct.」、「一度会ってやってくれませんか Will you be kind enough to see him one of these days?」、「この地藏様は靈驗あらたかだ This Jizo is wonderfully responsive to prayers.」など。ただ、以上は見出語の「あう」（これは二種類）、「あらたか」のところにあるので、「めがね」、「ど」、「いちど」、「れいげん」をひいてもイタリックスにした見事な訳語は出てこない。こういう例が多いのは惜しまれる。しかしこれは、大勢の人が分担して執筆あるいは編集したためで己むを得ないことであろう。

単語や語句の訳で改めたらと思われるものが全然ないわけではないが、望蜀や無いものねだりはすべきでないし、第一紙面がないから、それには触れない。とにかく、この特色のある和英辞典の出たことをよろ

こびたい。

言い落したが、「アクセサリーをつける wear accessories」のあとに（複数形が普通）としたり、「ぼくはその作家と親交がある I am on familiar terms with the writer.」に関連して（intimate terms を用いると今では男女間の愛情を連想するから「親交のある友人」は a good friend のほうがよい）と注意する、こういう例がかなりあるのも、この辞書のよい点である。

（講談社刊、デスク判、vi+1, 250 pp., ¥ 1, 800）

（千葉商科大学教授 山田和男）

## 『日本語からみた英語 —その類似と異質—

長谷川 潔 著

われわれ日本人は、日本語という母国語でものを考え、話しをしたり、書いたりする。こうして日本語で表わされたものを、英語という言葉の仕組も、背負う文化も違う別のことばで、どこまで表現することができるだろうか。このような問題意識をもって、日英の日常的な表現を見直し、その対応関係を模索しようとしているのが本書である。

この模索にあたって、著者の目は、ことばの外側より内側に向けられている。つまり、表現形式の表面的な違いにかかずらうより、表現の中味を対比の出発点に求めようとしている。その裏には、同じ人間のことばとして、人間が感じたり、考えたりすることを伝える能力は、どの言語にも備わっているはずという著者の言語観がある。

この考えがもっとも端的な形で表わされているのは、本書の4章「発想と表現からみた英語の文型」であろ

う。ここで著者は、知覚・感覚、判断・選択、欲求・希望、意志・計画など、さまざまな発想項目に従って、想定されうる英語の文型を列挙し、英訳された日本文学の作品から用例を拾いあげ、日本語的な表現に対応し得る英語表現の可能性を示している。これはすでに前著『日本語と英語』（サイマル出版会、1974）でこころみられたことだが、今回はもっと整理された形で示されている。

しかし、読みものとして面白いのは、1章の「ことばと暮らし」で、「いってきます」、「いただきます」、「おめでとう」など、日本人同士気軽にとりかわすあいさつが、英語ではどうなるのかなど、身近な問題を取りあげ、読者に日英の「類似と異質」をみきわめる目をそれとなく与えようとしている。

この他、最近性差別として特にアメリカで問題提起されている「英語に見られる女性観」や、英語辞書に収録されている「英語になった日本語」など、生きた英語を俎上にのせ、わかりやすい形で調理してみせている。

（サイマル出版会刊、B 6判、228 pp., ¥ 1,200）

（東京女子大学短期大学教授

小林祐子）

## ■『異文化のはざままで』

中津 燎子 著

「私は、戦争当時…というより、もっと子供のころから“日本人のやる事はすべて正しく、天皇は神で、それに賛成しないものはすべて逆賊、敵である”と教えられてきましたが、たまたま外国に、しかもスターリン以外はすべてゼロだ、という式の国に住んだおかげで、ちょうど

いいぐあいに中和されて、この一億総陶酔の心中の感覚には引きずり込まれなかったようです。が、この国の中だけで成長した子供達が、大人達の悪酔いに引っ掛かったのは無理もないと思います。」（p. 44）

書評子などはとりわけ大人達の悪酔いに引っ掛けられた口であるが、忘れもしない昭和20年8月15日を境にして、それまで身につけていた価値観が、人生観が、そして世界観のすべてが一日にして崩壊してしまったことを思いだす。それ以来「もう二度とだまされないぞ」という信条を持ちつづけているつもりだ。

あれから32年の歳月がたち、はたして自分は誰からもだまされずに来たのだろうか。すでに大人の仲間入りをしている今日、逆に子供達を無意識のうちにだましてはいないだろうか。そんなことをしみじみ考えさせてくれるのがこの本である。

幼少期をソビエトで暮し、成人してからはアメリカで生活した著者が、日・米・ソの3つの文化を比較しながら、いとおしみと深い愛情を

（p. 67 よりつづき）

さかなりとも validity があるとすれば、「学校」における語学教育の存立の基礎は一体何なのか。いずれ機会があればご意見を伺いたいものである。

この書物を特に英語の先生に読んでいただきたいと書いたのは、上述したような語学教育におけるきわめて本質的な問題を提起しているからである。あるいはこういってもよいだろう。この国の英語の教師は全体としてはなはだ「技術的」、あるいは「Go to the university か go to university か」といった「瑣末主義的」（p. 175）な問題に関心があるようだが、そんなことよりもはるかに大切なこと、つまり「彼ら（学習者）が多くの時間を過ごすであろうような時代にふさわしい時代の価値観を植えつける」（p. 170）ことにもっと関心を持つべきであると。この国の英語教育界にもっとも欠けるマクロ的視点のひとつがどんなものか、とくと考えて見るのに絶好の書物であることは間違いない。

（成城大学助教授）

☆

☆

☆

『マザー・グース イギリスのわらべうた』

平野敬一訳, S. チュウエイスト他画 A4変形判91頁, 1,920円 ほるぷ出版

アメリカの詩人オルモンド・ド・ケイが「マザー・グースの唄」から60篇を仏訳し、ニューヨークのブッシュ・ビン画廊がさし絵を製作した楽しい絵本を、日本の子供ののためにわかりやすくリズムカルに訳出し、簡単な解説をつけたもの。カラーのさし絵を豊富に用い、巻末には原詩(英語)を付してある。

『まざあ・ぐうす』 北原白秋訳 文庫判, 298頁, 300円 角川書店

大正10(1921)年出版された、世に名高い「白秋訳マザー・グース」の復刊で、その文化史的意義について平野敬一教授による解説を収めてある。

『マザー・グース その世界』 平野敬一編 B5変形判121頁, 1,200円 すばる書房

谷川俊太郎と安野光雅その他7組の詩人と画家・イラストレーターによるマザー・グースの唄の訳とさし絵を中心に、現代詩との関連についての座談会、雑感、エッセイを収めた多角的視点からのアプローチ。

『ノンセンス大全』 高橋康也著 A5判396頁, 3,000円 晶文社

言葉における意味と論理の解体された世界を求めて「マザー・グース」とルイス・キャロル、シェイクスピアからベケット、イヨネスコあるいはウィットゲンシュタイン、ジョン・レノンを語り、エリオットの『荒地』に翻弄されて以来10数年にわたる断片的ノンセンス試論の集成。

『英詩の世界 理解と鑑賞』 石井正之助著 四六判306頁, 1,800円 大修館書店

前半は英詩の形式、リズム、内容表現の方法の説明、後半はスペンサーからフロストにいたる代表的な英詩46篇の解説から成るオーソドックスな英詩入門。

『文学の方法』 外山滋比古著 四六判193頁, 1,200円 大修館書店

きわめて日常的な事柄への関心の持ち方をたとえにして読者の側からの文芸批評の方法を述べ、時間と空間によって隔てられている外国文学・古典文学を我々がどう自分のものにするかという問題に明快に迫っている。

『翻訳とはなにか 日本語と翻訳文化』 柳父章著 四六判222頁, 1,500円 法政大学出版局

日本語はその歴史的発展に伴って、やまとことば、

漢語、翻訳語、カタカナ外来語をとり込み豊富化し、重層構造をなしている。本書では特に漢字に翻訳された欧米の概念(right=権, liberty, freedom=自由, society=社会, 等)の創出と展開・自立化(日本語化)についての考察を深め、日本語の造語性と柔軟な構造の秘密に迫っている。

『ことばの意味 辞書に書いてないこと』 柴田武・国広哲弥他著 四六判294頁, 940円 平凡社

日本語の基礎動詞を類義語との比較によって意味を分析し、明確化を図り、構造的に意味を考えた、4人の出身地と世代を異にする言語学者の共同作業。母国語の基礎語の意味というわかりきった対象を可知的に分析するむずかしさと楽しさ、そして意味論研究の重要性を認識させられる。

『意味と英語動詞』 G.N.リーチ著, 国広哲弥著 A5判225頁, 2,000円 大修館書店

言語によって時間的分類の概念、動詞の時制のとりえ方に異同があるが、最近の意味論研究の成果の上に英語動詞の時制、法助動詞の問題点を組織的に詳述したもので、従来の文法書で形式の面から扱われがちなものに対し、意味内容、表現の面から分析している点に特色があり、有益といえる。

『変形文法理論の軌跡』 梶田優著 四六判294頁, 1,600円 大修館書店

チョムスキーによって提起されて以来20年を経、多大な成果をあげてきている変形文法理論を追求している著者による、理論の本質的部分を掘り下げて解説した論集。

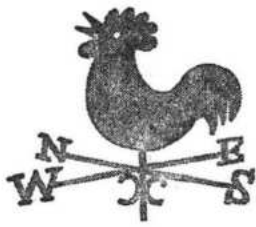
**THE OXFORD CHILDREN'S DICTIONARY**

ジョン・ウェストン/アラン・スプーナー共編、ヘンリー・バーネット絵 A5変形判320頁, 1,870円 オックスフォード大学出版局

基本的な単語に同意語、原色のさし絵を配した入門用英英辞典。中学生程度の初級者のための楽しく使いやすい辞典であり、また同意語辞典としても便利。

『早期英語教育の進め方』 納谷友一著 A5判167頁, 1,000円 大修館書店

中学以前の児童への英語教育が盛んであるが、本書は入門期英語指導の第一人者による言語としての英語教育にゲームの要素を加えて良心的で楽しい早期英語教育の理論と実際を系統的にしかも分り易く述べたもの。



## 展望通信

### ◆1977年春期英語教育研修会

目的 中学校、高等学校の英語科教員を対象として、その資質向上のための研修を行なう。特に英語の運用能力を伸ばし、専門的教養をたかめ、英語科教員としての指導力の向上をはかる。

期 間 1977年3月22日—28日

会 場 大学セミナーハウス（東京都八王子市下柚木）

募集人員 80名

参加費 50,000円

### ◆ELEC 公開研究会

1. 期 日 3月12日(土)14:30—16:30

講演者 元淡江大学講師 Michael E. Workman

演 題 “Breaking the Ice—The First Day of Class—”

2. 期 日 4月23日(土)14:30—16:30

講演者 カリフォルニア州フレズノ大学院卒

Marla T. Yoshida

演 題 “English Semantics”

会場はいずれも ELEC 会館(東京都千代田区神田神保町3—8)で、入場無料。

### ◆英語教育者特別ワークショップ

日本の中学校、高等学校等の英語科教員の英会話力の向上、および、アメリカにおける英語教育法を実地に見学し研修することを目的として、下記ワークショップが開催される。

期 間 1977年7月25日—8月12日

会 場 ハワイ大学

募集人員 約45名

授業料 \$ 170(¥51,000)

授業内容 英会話、発音、レッスン計画、教材およびテストの作成、教授法、デモンストレーション、アメリカ人との自由討論等。

なお、1977年度米国言語学会が同時期にハワイ大学で開催されるので、ワークショップ参加者は、同言語学会にも出席することが

できる。

申 込 Special Workshop for English Teachers  
Krauss Hall 101  
2500 Dole Street  
Honolulu, Hawaii 96822, U. S. A.

### ◆第16回 ICU 夏季言語学研究会

日 時 1977年8月30日、31日

会 場 国際基督教大学理学院

なお、研究発表(各25分以内、別に質疑応答10分)希望者は、要旨を、和文の場合は、横書で400字詰原稿用紙4枚以内、英文の場合はダブルスペース(A4判または国際判)で3枚以内にまとめて、4月30日までに〒181東京都三鷹市大沢3—10—2 国際基督教大学語学科あて申し込まれたい。

### ◆ELEC 中学生・高校生コース

1. 中学生コース

目的 生徒が英語学習の初期に持つ英語に対する新鮮な興味を持続させることを目標とする。

期 間 4月20日—7月20日 毎週月・水曜日

時 間 16:20—17:50

研修料 41,500円

2. 高校生コース

目的 すでに習得した英語力と高等学校で現在習得しつつある英語力をふまえ、正しい発音を確実に身につけ、日本人一般の弱点である聞き、話す力の不足を克服し、内容豊かな表現力の習得を目標とする。

期 間 4月20日—7月20日 毎週水・金曜日

時 間 16:20—17:50

研修料 45,500円

詳細については〒101 東京都千代田区神田神保町3—8 ELEC 英語研修所あて問い合わせられたい。

### ◆1977年 ELEC 夏期英語教育研修会

1. ELEC セミナー(通学制)

期 間 7月25日—8月5日

会 場 ELEC 会館

募集人員 約100名

2. 八王子セミナー(合宿制)

期 間 8月15日—21日

会 場 大学セミナーハウス(東京都八王子市下柚木)

募集人員 約80名

3. 九州地区セミナー(合宿制)

期 間 8月7日—13日



会 場 宮崎県高千穂荘(予定)

募集人員 約50名

詳細については 〒101 東京都千代田区神田神保町 3-8 英語教育協議会 S P 係まで問い合わせられたい。

#### ◆ELEC 海外英語研修

##### 1. ミシガン州立大学英語研修旅行

旅行期間 Aコース—7月25日から8月23日まで  
Bコース—Aコースに同じ。ただし8月15日から20日までは自由行動とする。

英語研修 ミシガン州立大学英語研修センターで7月27日から8月14日まで

旅行費用 Aコース—640,000円  
Bコース—585,000円

募集人員 40名

対 象 教員、一般社会人および学生

申 込 〒160 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

##### 2. オックスフォード大学英語研修旅行

旅行期間 7月23日—8月21日

英語研修 オックスフォード大学で7月25日から8月5日まで

旅行経路 ロンドン～オックスフォード～エジン  
バラ～インパネス～ニューキャッスル  
～ロンドン～バリ～ジュネーブ～ロー  
マ～アテネ～東京

旅行費用 688,000円

募集人員 30名

対 象 教員、一般社会人および学生

申 込 〒112 東京都文京区後楽 1-3 後楽園  
トラベルサービス ELEC 英語研修旅  
行係

##### 3. アメリカ生活体験と旅のプログラム

旅行期間 7月26日—8月16日

英語研修 サンフランシスコにて7月27日から8月9日まで。なお研修期間中はサンフランシスコペイエリアの各家庭に滞在する。

旅行費用 458,000円

募集人員 30名

対 象 高校生

申 込 〒106 東京都新宿区西新宿 1-3-17  
(新宿アオイビル7F)近畿日本ツーリ  
スト S & T クリエイティブセンター

「ELEC 海外生活体験と旅のプログラム」係

#### ◆ELEC 賞研究論文・実践記録の募集

ELEC では、わが国の英語教育の水準向上、あるいは英語教授法の改善に直接役立つ実践研究を奨励する目的で、「研究論文」または「実践記録」を広く一般に募集している。締切は9月末日まで。

#### ◆English Teaching Forum の配布

ELEC では、米国 USIA 発行の英語教育専門誌の配布を行なっている。通常年4冊発行。年間購読料は1,200円(含送料)。購読希望者は ELEC 出版部に直接申し込まれたい。

#### ◆『英語展望』バックナンバー案内

Nos. 55・56 日本の英語教育

過去20年間の日本の英語教育の歩みを、教材・教授法・教員の養成・企業内研修・放送英語教育・英語教育制度等の分野に分けて詳述したもの。英文。(960円)

Nos. 53・54 異文化間コミュニケーション

ドナルド・キーン/國弘正雄/祖父江孝男/亀井俊介/石井敏/J. コンドン/高橋源次/ドナルド・クロフ(各480円)

No. 52 マザー・グースのすべて

平野敬一/谷川俊太郎/高橋康也/脇山怜

#### ◆原稿募集

『英語展望』では読者からの原稿を募集しております。内容・分量とも制限はありませんが、未発表のものに限ります。なお、掲載分には規定の稿料をお贈りいたします。

#### ◆予約購読

本誌の予約購読をおすすめいたします。年間購読料2,100円(含送料)を添えて、ELEC 出版部に直接お申し込み下さい。

英語展望 (ELEC Bulletin) 第57号

定価 530円 (送料 120円)

昭和52年4月1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