

NO. 61  
SPRING  
1978

# 英語展望

ELEC BULLETIN

## 特集：英語を好きにさせる 指導法

英語ぎらいの実態とその対策  
英語に興味をもたせる指導法の研究

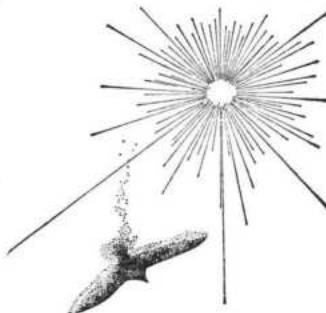


# 英語展望

NO. 61  
SPRING  
1978

ELEC BULLETIN

Edited by Natsuo Shumuta and Akira Ota  
The English Language Education Council, Inc.  
3-8, Jimbocho, Kanda, Chiyoda-ku, Tokyo



## 【国際展望】

それからそれ ..... 朱牟田夏雄 2

## 【特集】英語を好きにさせる指導法

英語ぎらいの実態とその対策 ..... 4

わかる・身につく授業 石津谷進／身近な目標の  
設定 福井久子／熱意・創意・忍耐 石川史子／  
変化に富んだ授業を 堀内康子／視聴覚機器の活  
用 桜井善介

【ELEC賞授賞】英語に興味をもたせる指導法の研究 ..... 山浦 昭雄 12

英語はどうしたら上手になるのか ..... 宮崎 朝子 18

ライシャワー教授の日本人論 ..... 國弘 正雄 22

バラッドの世界（その11） ..... 平野 敬一 25

マザー・グース雑感 ..... 中山 克郎 30

英語前置詞句の内部構造 ..... 平木 多聞 33

【英語教育の情報と資料2】社会言語学と英語教育 ..... 玉崎 孫治 41

新刊紹介 ..... 44

新刊案内 ..... 46

展望通信 ..... 47

表紙デザイン

太田英男



## それからそれ

朱牟田 夏雄

「ニューヨークにまいりますとな、ウルワース・ビルディングと言いましてな…」むかし少年のころに、何でもこんな調子で巖谷小波（1870—1933）が、そのかみのsky-scraperのことを驚嘆をもって紹介していたのを読んだ記憶がある。Woolworth Building、われわれ年配の者には若干のあこがれを伴ったなつかしい名だが、今*Encyclopedia Americana*で調べてみると、1912—13のころにNew York Cityに建てられた'a handsome Gothic structure of 60 stories (800 feet)'で、'for a time known as the world's tallest building'などと記されている。わたしの小学生時代はまさにその1913年にはじまるから、上記の文章は2、3年生のころにでも読んだものだったろう。そのうちに'the world's tallest building'の栄誉は、いつかThe Empire State Buildingにとって代わられた。このほうは、これも*Americana*によると、1930—31に建てられ、のち1951年にtelevision towerがつぎ足されたあとは、地上102階、1,492 feetに達した、とある。〔ついでながら、'sky-scraper'という単語を、いつ頃から使われたのかと思つてNEDで引いてみて、大きな発見をした。いや、発見というよりわたしの無学をさらけ出すだけのことだが、本来はこの単語、むかしの大型帆船のmastの頂上の三角帆を意味し（用例は18世紀からあげてある）、転じて'のっぽ'の人間なども意味し（この用例は1857）、アメリカ式のいわゆる「摩天楼」の意での用例は、1891を最古としている。13階建てのがこの名で呼ばれている例があつたりしてなかなか楽しくもなる。やはり辞書というものは、機会のあるごとに引いてみるものである！〕

さて本題にもどるが、わたしの語りたかったのは何も摩天楼の歴史ではなかった。たしか今では、The Empire Stateよりもっと高いのもできていたかと思うが、もう現在のわれわれは、そういうたぐいにさほどの関心を持たない。すくなくとも往年の小波先生のように純真な驚嘆に打たれることはまずないだろう。われわれの先輩たちのように、2階以上の建物はめったに見ない、た

まに5、6階くらいのビルがあるとびっくりする、という状況から出かけて行ったから60階で腰を抜かしたので、こちらにも30階ができ50階ができるということになると、それと百何十階との間にはもはや質的相違はないことになる。つまり、物質文明の上ではもう一目見ただけで先進国に気圧されるというケースは多くなく、たとえば新幹線などのように（この頃の故障の連続は困りものだが）、かえって先進諸国のはうから見学や視察にやって来ることも珍しくないらしい。西欧からわれわれの受ける感激が、むかしのように新鮮でなくなったことは否定できないようである。

以上のようなことをいうのは、決してたとえば国粹主義などという立場からではない。西欧にもはや学ぶべきものなしなどとうそぶく気持は、わたしには毛頭ない。現に、数回の外遊の経験からも、あるいは伝統的国民性の一端にふれた思いで奥ゆかしさを感じたり、あるいはすばらしい美術品の蒐集に感動したり、あるいは古い歴史のあとをさぐって知識を新たにしたりといつたぐいは、数えるにいとまがない程で、その大体は今までにもいろいろな機会につたない文章に綴っている通りである。

ただ、わたしのとぼしい体験から強く感じて来たのは、先進諸国への旅からも教えられることがきわめて多かった半面に、後進とされる諸国での見聞にかえって意外に強い鮮烈な印象を受けたことがすくなくないという点である。といってもわたし自身の後進国見聞というのは、南米のPeruくらいがややまとまっている程度で、そのほかは言うに足らない。ただそのPeruだけの経験からいっても、ああ人間はこういう状況でも生きつづけて来たのか、こういう所にも歴史の流れは脈々と脈打って来たのかという感慨は、まことに強烈であった。故深田久弥とか井上靖氏のような人たちが、失礼ながらいい年になってシルク・ロードの旅に出かけてゆく心境なども、わかるような気がするのだ。機会があり、よい連れにめぐまれるならば、わたし自身もそのような旅路に老

骨をはこんで見たいと、何度考えたことか！

Peru は古えの Inca 帝国の中である。Inca が、文字こそ持たないが独特の文化を築き上げた國であったこと、その豊富な金銀に目をつけたスペイン人の奸智によって16世紀に亡ぼされたこと、そして、長いあいだ Spain の植民地だったのが1826年に Peru という独立国が生まれて今日に至っていること、等々、知る人はもちろん知っている通りである。わたしは一度その土を踏み、その歴史を少々かじってからは、やや誇張していえばそのあやしい魅力のとりこになった形で、出土品の土器なども一、二珍藏しているし、また、そういうわたしの気持を知ったその道の友人たちからはつづきと啓蒙書・研究書の寄贈を受けて、それらを読むことを楽しみともしている。最近も『インカ最後の都ビルカバンバ』(エドムンド・ギエン著、寺田和夫監訳、1977年11月時事通信社)という一書の惠贈を受けて、大きな感動とともに読み耽ったことであった。

この書物、「訳者あとがき」によれば、「Peru の歴史家 Edmundo Guillén のスペイン語草稿の翻訳」であり、「珍しいケースだが、著者が日本の読者のために書き下したもので、母国語での出版はあとのことになる」のだそうだ。ビルカバンバ Vilcabamba という地名は、1、2年来日本の新聞にも何度も大きく取り上げられていたが（ビルカは「聖なる」、バンバは「平原、平地」を意味する由）、インカの旧都クスコ（これは現在も5、6万の人口を有する都會、海拔3,000メートル前後の高地にあり、わたしには曾遊の地である）の西方、密林の中にあった都會で、通説によるインカ帝国の滅亡（1532年）の後、なお最後の帝の子孫がここにたてこもって国土の回復を念とし、スペインに抗すること40年、1572年に至ってついに刀折れ矢尽きた形でインカ族が完全に滅び去ったという因縁の地である。日本の文化人類学者その他の強い関心が、かなり前からこの Peru—Inca にむけられていることは、これも知る人ぞ知るであるが、この書物の著者ギエン博士というのが、百方苦心の末ついに1976年にこの Vilcabamba の所在をつきとめたというのが、上述のように日本の新聞を賑わしたもとであったし、またそのような日本人の関心の深さが、母国語での出版よりも日本語訳のほうが先に出るという珍しい現象を生むことにもなったと解される。そういうわけで本書は、前半において上記1532年から40年間の Inca 族の苦闘の跡——それは時に奸計をもって誘いの水をむけ、時に軍隊を送って戦いを挑んでくる Spain 人側との、あくことなき根気くらべだったが——を克明に跡づけ（歴史家である同博士の長年の研究の成果がここに結実してい

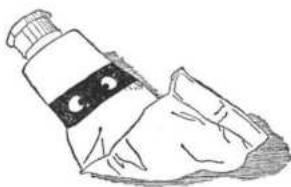
るらしい）、後半は一転して、その遺跡さがしのために博士がこれまた苦心惨憺しつつ、杳として知れなかったその Vilcabamba の地をついにつきとめるまでを紀行の形で綴っている。前半は16世紀、後半は20世紀の叙述であるが、両方ともまことに興味津々の読みものであり、とくにあの Peru の地形——一方には6,000メートルを越える山々があると思うと、そのすぐ傍らには深い渓谷や密林が横たわり、A地からB地へと口では簡単に言つても、それはたとえば1,000メートルから3,000メートルくらいの高さのあいだを、道ともいえないような道をたどって何度か昇ったり下ったり、川をわたったりまた崖をよじ登ったりせねばならぬのだという事情など——がある程度でもわかっている者にとっては、まことに頭の下がる思いを抱かせる記述なのである。世界の広さ、人類の歴史の深さ、それはまだまだわれわれの知識の至らないいくつもの場面を秘めている。英語の先生方を主たる読者層とする本誌に、このような書物を紹介するのはあるいは場ちがいかという思いもなくはなかったが、敢て記す気になったのも、おたがいにそういう未知の領域を、もっともっと開拓する気持を持ちたいという一念からと諒承されるなら幸いである。

といえばわたしは今、ちょっと変った翻訳を考えている。15、16世紀は世に大航海時代といわれる如く、Vasco da Gama や Columbus を含んで多くの冒險者たちの海外大遠征が相ついだ。（Inca の「征服者」Francisco Pizarro もまたそういう一人だった。）ここに名をあげた人たちほど著名ではないけれども、イギリスにもその頃に海外への冒險を試みた快男子は何人かはあったので、上にいった「ちょっと変った翻訳」というのは、そういう16世紀ころのイギリス人の海外旅行記、遠征記のたぐいを、いくつか選んで邦訳してみようということである。これは他に企画者がいて、おだてられてわたしもそれに乗ることだが、幸いに長年苦労した英文学上の某難物の訳も最近脱稿した際でもあり、つぎの仕事とほぼ考えている次第。この拙文、主題らしきものがつづきと変って行った感じで、そこからこういう題をつけたが、気がついてみるとわたしの仕事自体も、まさしく「それからそれ」というわけである。

(1978, Feb. 3)

(帝京大学教授)





## 英語ぎらいの実態とその対策

生徒の間から「なんのために英語を学ぶのか?」という問い合わせが頻繁に発せられだして数年になる。ある雑誌は「なんとかならないか、英語教育」を特集し、その中で生徒は「英語ぎらいにさせないで」と訴えている。英語ぎらいにさせる原因はどこにあるのだろうか。この特集では、英語ぎらいの実態を明らかにし、その処方箋を考えてみるために、つぎのようなアンケートを送り、教育現場の先生方のご意見を伺ってみた。

### アンケート

茨城県谷田部中学校の宮村知行先生は、中学生の英語に対する興味・関心の実態調査を行ない下記のようなデータを発表されました。(『茨城英語研究』第1号)この調査は、各学年2クラス80名を選び1学期後半に質問紙法によって調査したものです。

A: 英語の授業で楽しく感じるのは、どんなときか。

たのしいと思える場面	1学年	2学年	3学年
先生にまねて話したり、読んだり、書いたりするとき	22%	20%	18%
生徒同士で対話をしたり、役割り読みをしたりするとき	32	28	27
先生の説明を聞いたり、質問に答えたりするとき	24	18	11
自分で好きなように文を書いて発表したり、練習したりするとき	15	11	9
別に楽しいと感じるときはない	7	23	35

B: これから英語学習について、どのように考えているか。

一 年	話せるようになりたい 読めるようになりたい 成績をアップさせたい 書けるようになりたい その他	61% 12 11 9 7
二 年	聞き話しができるようになりたい 学習のしかたを覚えたい 読み書きができるようになりたい 成績をアップさせたい その他	57% 21 9 7 6
三 年	学習のしかたを身につけたい テストに強くなりたい 聞き話しが上手になりたい 読み書きが上手になりたい その他	38% 37 17 5 3

### 問1

もし、同じような調査を先生の学校で実施したしたら、どんなデータが出ると考えますか。

### 問2

谷田部中学校のデータから、つぎのような解釈ができると思いますが、先生のご意見をお聞かせ下さい。

- (1) 教師は学年が進むに従って数多くの英語ぎらいの生徒をつくり出している。
- (2) 生徒の学習目標は、話したり・読んだりするものから、次第にテストの成績向上に移行している。  
このことは、生徒の学習目標がだんだんゆがめられて好ましくない方向に進んでいると考えられる。
- (3) 教師は英語の学習方法を生徒に的確に教えていない。
- (4) 教師自身が英語教育の目標に関して、ハッキリした定見を持っていないのではないか?

### 問3

生徒の学習意欲(英語に関する)を向上させるための具体的な方法をお聞かせください。特に、現在実践している方法がありましたら詳しくお聞かせください。

## わかる・身につく授業

石津谷 進

### 問1(同じ調査をしたら…)

時期が少しずれているので、どうかなと思いましたが、筆者の学校の生徒について実施した結果は次の通りでした。(各2クラス)

A: 英語の授業で楽しく感じるのは

1年 2年 3年

- (1) 先生にまねて、話したり、読んだり、書いたりするとき 9% 22% 29%
- (2) 生徒同士で対話、役割り読みをするとき 16 32 18
- (3) 先生の説明を聞く、答える 58 21 33

(4) 自分で好きなように発表したり、練習したりするとき	9	15	5
(5) 別に楽しいと感じない	9	10	14

B : これから学習について

(この項目については次の6項目の中で1つだけを選択させた。3学年共通)

	1年	2年	3年
(1) 聞き話しができるようになる	41%	31%	44%
(2) 学習のしかたを	16	13	7
(3) 読み書きができるようになる	16	25	9
(4) 成績をアップさせたい	15	19	21
(5) テストに強くなりたい	9	9	16
(6) その他	3	3	2

(53年1月10日、11日実施)

Aについては「別に楽しいと感じるときはない」と答える生徒が増えていることが気がかりであった。成績上位者にもそう答える生徒がいて理由をたずねると、「授業中はハラハラしていて」とか「雑談の方が楽しい」などの答えもあり、調査のむずかしさを思った。Bについて、谷田部中学の場合「学習のしかたを覚えたい」ものの数が漸増しているのに対して、筆者のところは漸減しているという違いが事実とすれば、その理由は何なのかと考えさせられた。しかし3年になって「テストに強くなりたい」と成績を気にする生徒のふえることについては、今日の一般的傾向として、止むを得ないことと思える。

## 問2 (解釈について)

(1) そう言えると思う。その主な理由は何か、それに対処する方法を、それぞれの場面で考え出していくことが必要と思われる。

(2) 高校入試（大学入試）の問題もあって、学習目標が次第にテストの成績向上に移行していることは事実のようですが、そのことが直ちに好ましくないことかどうか、速断することより、学習内容・学び方・意欲など正しい方向づけをどうするかに苦慮したい。

(3) そう言えるかも知れません。生徒が自分で学習方法を自ずと見出せるような指導法を、教師はもっと工夫すべきでしょう。

(4) 一般論としてそう言えそうです。中学生は何と言っても身近かな指導者に大きな期待をかけているだけに、教師の研修や専門職としての識見がより求められると思います。

## 問3 (学習意欲を向上させるための具体的方法)

実は、このことを教えて頂きたく、このアンケートに答えた次第です。筆者が心がけている点は次のようにな

ります。

①一時間、一時間の授業を大事にする。

「欠かさない、遅れない、準備を忘れない」というごく平凡な教師の基本姿勢が、やがて生徒にもまた英語の学習を大事にするという意欲的な態度を育てるうことになると思う。

②「わかる・身につく授業」を工夫する。

学習者である生徒の頭の中は、学校生活のさまざまのこと、そして教科ごとの切り替えで忙しい。ものを理解する型も多様で、そのステップも細かいのがよいのか、荒いのがよいのか。復習・導入・練習・整理の各段階で「わかる」喜びと、「身につく」楽しさを実感させる授業にしたいものです。

③Encouraging な評価を考える。

中学生の向上心は想像以上に根強い。一問一答の評価から始まって、Quiz test による扱いなど、英語に親しませ、身につけさせる間の教師の適切な判断、励ましの評価が、生徒にとっては、次の学習のエネルギーになっているということを常に考えていきたい。

④授業に変化をもたせる。

3領域・4技能を調和をもって高めていくことは至難なことですが、生徒の実態に応じて言語材料を選び、聞き話し、読み書くのどれかを重点的に扱いながらも、変化のある学習を工夫するように努める。

ほかに、学期の終りには英語クリニックを設けて下位者の指導に当ったり、朝テストと称して基礎事項（単語・文型の整理）の復習をするなど、より多くの生徒に基本事項を習得させる場を設けている。聞く力を伸ばす意味での LL の利用、読解力をつける意味での stories を休暇中に読ませる指導など、結構息つく暇がないと言える。

なお今回の調査のAのアンケートを自由に書かせた結果、第1位は「学習している内容がよく理解できたとき」としており「充実した学習（先生と生徒が一体となった授業）が進んでいるとき」といったハッとする意見もあった。

(東京都千代田区一橋中学校教諭)

## 身近な目標の設定

福井 久子

英語の学習意欲の低下という問題は私が今切実に感じている問題である。私は昨年の4月から江東区の第二砂町中学校で英語を担当しているのだが、わが校の生徒の

英語に対する学習意欲はきわめて低い。もちろんそれは英語だけに限ったことではなく全教科にわたって言えることなのだが、彼らは今、「勉強は自分のためにすることだ」という言葉を、虚ろな気持で聞いているように思われる。

そこで私はこの学習意欲の低下について、特に英語に限って私なりに考えてみたいと思う。別表に谷田部中で行ったものと同じアンケートの結果がある。それを見てもわかるように、学年が進むにつれ、英語嫌いの生徒は増えている。また受験英語志向が高まっていることも否定できない。そうした現象は一体何が原因なのか。私は大きく分けて4つの問題があると考えている。

まず第1にあげられることは、基礎学力の問題である。英語は中学から学習することになっているが、それは13歳位に人間の言語学習の能力が再び覚醒されるという原則に基づくものである。しかしその年齢は生活年齢ではなく知能年齢である。つまり、小学校程度の学習、特に日本語学習がある程度身についていないと、英語の学習はむづかしいと私は思うのである。たとえば、英語の肯定文を否定文に直すというテストでを My friends don't go to school. を My don't friends go to school. と書く生徒がいる。動詞の前に don't, doesn't をつけると教えてもどれが動詞かわからないのである。そしてそういう生徒は多くの場合、辞書を引いて意味を調べるといふこともせず、また日本語の意味がわかつてもどれが動詞かわからないのである。やはり英語を勉強するには、学力の点でもまた心理的にもあるレディネスが必要であると私は考える。

第2の問題は人門期の指導である。言語は本来音声言語であり、英語生活圏に住む者はその能力に関係なく英語を話している。そして生徒は教師の話す英語がわかり、自己表現ができた時、本当の興味を覚えるのである。しかし、授業時間数の多い公立学校の教師にとって、oral method で授業を行うことは、教材研究やその他の準備で手がかかりつい怠りがちである。そのため、充分な oral work をせずに教科書にはいり、記述英語を優先させてしまうのである。そこで、短時間の oral work の授業についていった生徒は、文字の英語にはいっていけるが、ついていけなかった生徒はその段階で既に英語嫌いになってしまっているのではないかだろうか。

第3の問題は高校受験である。去年の10月頃だったろうか。イギリスのビッグ・ベンを扱った教材を学習していた時に、「あなたがたもイギリスに行ったら是非ビッグ・ベンを見てきて下さい」と言ったら、生徒全員が大声で笑った。現代のように交通機関が発達し、多くの

日本人が海外へ飛び出している時代でも、彼らにとってはありえない奇跡のようなものだったようだ。またある時、私が担任しているクラスの男子が私にこう言った。「僕たちに英語を使う機会なんてあるわけないよ。それに僕たちのクラスで大学へ行く奴なんて一人もいないよ。男子はね。だから高校にはいりさえすればいいんだよ」私はその時初めて、この子たちは、高校受験のために英語を嫌々ながらも勉強しているのだということを知った。

私はそれ以来、何故英語をやるのか、ということをしばしば考える。「国際的な心を養うため」ということと面倒な英語の文法学習との溝を埋めることは、生徒にとっては至難の技のように思えた。子供たちはその目的があまりに遠く、実感として感じ得ないため、自ら「高校受験のため」という名目を掲げたのではないだろうか。一方高校受験の英語はほとんどが筆記試験であり、しかも文法的な問題が多い。そのため生徒はいよいよ、記述英語だけに取り組み、音声としての英語を軽視するようになる。自分の目的の中で評価されない、しかも実用性を信じていない学習を、誰が敢えてするだろうか。英語の四技能である、読む・書く・聞く・話すは、平行して学習させることになっているが、受験が英語学習の目的と考えている限り、話す英語の学習に自主的に取り組ませることはむづかしい。また少ない時間で多くの教材を消化しなければならない教師も、必ずやどこかで高校受験を念頭においており、どうしても記述英語を先行させざるを得ないのが現状ではないだろうか。

第4番目は、教師が能力差のある生徒の指導目標をどこにおくかという問題である。公立中学の場合、2年生位になると学力差は歴然と現われ、下はまだアルファベットが書けない生徒さえいる。単語帳に練習するよう宿題を出すと、ある単語は教科書から写す段階で既にスペリングをまちがえ、またある単語は練習しているうちに 1 が e になり、k は h になり、t は l になってしまった。このような生徒はもちろん集団の授業の中で指導することはできないが、クラスの中には必ず、こうした生徒から一定程度以上の生徒まで、さまざまな学力の生徒がいるのである。そのため私たち教師は、平均的な生徒の到達目標を中心に、さまざまな生徒に見合った到達目標を設定しなければならないのである。しかし、わが校では、他校に比べて全体の学力水準が低く、またばらつきがひどいため、全体の授業の中でどのように個人指導を進めていくかが大きな問題となっている。というのは、それぞれの能力とかけ離れた授業を行うことが、それぞれの生徒の学習意欲を失わせる要因になってしま

うからである。

以上のようなことから学習意欲の低下がひき起こされると考え、私はさまざまな面からそれに対応している。その一つは、定期的なテストである。テストの1週間程前に基礎的な単語、文をプリントして与え、それを覚えさせてテストするのである。プリントの問題がそのまま出るため、授業にはついていけない生徒も、このテストだけは意欲的に取り組む。そして一定以上の点が取れなかっただけは再テストを何度もやるために、身近な目標をもつことができる。もう一つは、授業に変化を持たせるためにさまざまなマンガ（主にスヌーピー）のpicture cardを利用することである。授業にあきて、眠たげな生徒も、そのcardでpattern practiceをすると集中してくるのである。特に私が行っていることといえば以上の2つだが、これからもさまざまな試行錯誤を行って、言語活動を授業の中に、効果的に生かしていく方法を発見し、どんな学力の生徒も授業に積極的に参加できるようにしたいと願っているところである。

#### 【別表】

A：英語の授業で楽しいと感じる時

	1年	2年	3年
先生にまねて読んだり書いたりする時	34%	42%	6%
英文を訳す時	11	11	18
先生の説明を聞いて理解した時	3	11	34
単語を覚えた時	20	3	0
その他（歌を歌う・テープを聞く）	6	15	4
別になし	26	18	38

B：英語学習に望むこと

	1年	2年	3年
話せるようになりたい	60%	57%	50%
読めるようになりたい	6	10	3
書けるようになりたい	3	10	0
実際に役立たせたい	6	10	3
入試のため	6	5	3
別になし	19	8	41

（東京都江東区立第二砂町中学校教諭）

## 熱意・創意・忍耐

石川 史子

学習意欲を高める英語教育は——という質問に対して、以下私自身の実践を通して答えてみたい。

数年前、ELEC の夏期講習で、山家先生じきじきに、Oral Approach を徹底的に教え込まれたことは、私にとって文字通り epoch making な出来事であった。そ

して3年前、2学年に配属された時、それまでの試行錯誤を生かして、5つの方針を立てた。

#### ①Oral Approach を原則とした授業

O.A. の授業の中で、生徒が最も目を輝かせたのは、new material の導入に使う defining sentences を聞き取る時である。耳をすませて、新しい単語や文の意味を理解しようと、教室は期待と緊張で一瞬静まった。ただ残念だったのは、塾でかなり先の lesson まで進んでいる何人かの生徒には、理解できた時の新鮮な感動がなかったであろうと思われる。また intensive reading を、生徒は“しつこい読み”と名づけて、半ば軽蔑し半ば面白がった。しかしこの方法はあとで述べる暗誦のための大切な布石になった。

#### ②教科書の暗誦の個別指導

福原麟太郎先生や國弘先生が暗誦の絶大な効用について述べられている。それで、生徒全員に暗誦を命じ、休み時間に check することにした。恐らく成績上位者しか来ないだろうという、安易な予想を裏切って、上位者は勿論、下位の者が大いに意欲を燃やし、全休み時間、職員室に長蛇の列ができ、うれしい悲鳴をあげた。“しつこい読み”や pattern practice の結果、発音や intonation は相当正確に身についており、それだけに、暗誦しやすかったとも言えよう。各 lesson の暗誦を終えた者には、美術の先生手ずから木版刷りの合格証を、担任の手を通して渡し、最後まで終った者には、学年集会の時、全員の前で表彰した。が、このささやかな賞状が、何にも増して生徒の意欲を高めた疑いが濃厚である。ここでもまた感じたことは、教科書の内容が、暗誦する価値のあるものであるのかという疑惑である。

#### ③家庭学習の徹底

授業方法にいくら工夫を重ねても、家庭学習が疎かになると効果半減である。そこで、毎日必ずやる宿題として、授業でやった部分を、レポート用紙に英文で2回、ノートに英文和文各1回書くことを課した。前者を2回書きと称し、翌日集めて点検の上返す。後者は1回書きと呼び、翌日の復習と暗誦の準備のために使わせた。常に翌日両方を点検して、忘れた者には忘れた分の10倍を残り勉強させた。生徒はそれぞれ10回書き、20回書きと呼んで恐怖にうちふるえ、ほとんど忘れる者がなくなつた。その代り、私は「鬼」と呼ばれることになったが、written test のできが良くなつたこととひきかえに許すこととした。何故かくも過酷であったかと言えば、彼らは常に安易に流れやすく、少し目を離すと、半分以上もやってこない者がいるからである。

#### ④定期テスト時 hearing test を必ず入れる

当時わが校には、他に3人の英語科教員がおり、伝統的に hearing test を実施していたが、その年は特に年間の研究テーマとして、hearing test を含めた中間及び期末テストの問題を、全員協議の上実施することになった。hearing の点数配分は100点中15~20点とした。生徒は緊張しすぎていやだと言っていたが、実際には、paper test であるわなない者が、hearing では良い成績をあげることも多かった。

#### ⑤英検テストを全員に受けさせる

毎日の hard work 続きでは、いくら理想があっても、長続きし難い。そこで身近な目標を持たせるために、全員が英検テストを受けるべしと宣言した。実際にには、卒業までに、約30%が3~4級を受験し、合格したに留まったが、このことは、学校以外の権威ある機関が実力を保証してくれるということで、生徒に自信と励みを与えたばかりでなく、保護者にも喜んでもらえた。勿論英文の合格証は、朝礼時に校長先生に読みあげていただき、合格者は全校生徒の前で、拍手による祝福を受けた。

このようにして2年間が終った。もっとも、3年時では暗誦の個別指導までは、とても手がまわらなかつたが、英語の rhythm 感や word order の感覚はかなり定着し、英語を楽しいと思う生徒がかなり増えた。中でもほほえましかったのは、通知表の2~3位の生徒の中に「将来英語を専門にやりたい」と希望する者が何人か出て、進学の際の条件にしていたことである。

また今年度は1年生を担当し、alphabet の発音の息の量や唇の形に始まり、reading や文字の指導等、授業で不十分な者は、放課後残してやっているが、毎日の小テストに合格した者が、不合格者のめんどうをみると「代理先生制度」を作った。生徒は互に優越感や劣等感を持つことなく、かえって、教える者は生き生きと教え、教えられる者はすなおに言うことをきいている。

「暗誦」については、前年度までの個別指導の代りに、グループ制をとった。個別指導の方が良いことは確かであるが、全員が確実にやるのには、教師1人では時間的にカバーしきれない。(1クラス40人で5クラス) それで、各クラスの中で、3人1組(好きな者どうし)のグループを作らせ、その中の1人をチーフにする。各レッスンのチェックリストをめいめいに渡し、目標の最底実行日を指定し、チーフを中心にして、互いに暗誦をチェックしあいながら進んでいく。easy going にならないために、時々突発的に任意のグループを呼び出して教師がチェックする。各クラスの担任の先生も、学級委員や学習委員に呼びかけて、雰囲気を盛り上げたり、時

折、職員室に来た子に言わせてみたり、大変協力的である。

以上3年間の苦闘の中で、痛切に感じたのは、何よりも、教師自身が、熱意と創意をもって忍耐強くとりくまねば、子供達は決して意欲的にはならないということである。常に心がけるのは「基本的な知識や技能の定着」であるが、時には歌を歌ったり、外国文通を勧めたり、チャンスのある毎に外国人に来てもらつて、自分の英語が本当に通じることの喜びを知らせたりすると、生徒は目を輝かせてついてくる。ちなみに、生徒の英語の好きな、或は嫌いな理由を1年生にたずねてみた。

#### A. 好きな理由

- ①よくわかって楽しい。
- ②将来外国へ行ったり、英語に関連した職業につくことを目標にしているから。
- ③日本語と全く違った構造の言葉を知ることが楽しい。

#### B. 嫌いな理由

- ①わからない。
- ②覚えることが多すぎる。
- ③自分の生活に不要だ。

#### C. どちらとも言えない理由

- ①わかる時はとても面白いが、時々難しくていやになる。

BやCの子を救っていくのが我々の使命であるが、まだまだ道は遠い。そして、その全責任はとても英語教師ひとりが負いきれるものではない。

(東京都板橋区立板橋第三中学校教諭)

## 変化に富んだ授業を

堀内 康子

#### 問1 (同じ調査をしたら…)

同じ調査を1年生1クラスと3年4クラスの生徒に対して実施した結果をご紹介いたします。

A: 英語の授業で楽しく感じるのは、どんな時か。(順位)

〈1年生〉

1. 生徒同士で対話をしたり、役割り読みをしたりするとき。
2. 先生にまねて話したり、読んだり、書いたりするとき。
3. 先生の説明を聞いたり、質問に答えたりすると

き。

4. 自分で好きなように文を書いて発表したり、練習したりするとき。

〈3年生〉

1. 生徒同士で対話をしたり、役割り読みをしたりするとき。(4クラス共通)

**B:** これから英語学習について、どのように考えているか。(順位)

〈1年生〉

1. 話せるようになりたい。
2. 読めるようになりたい。
3. 書けるようになりたい。
4. 成績をアップさせたい。

〈3年生〉

1. 聞き話し、読み書きが上手になりたい。
2. テストに強くなりたい。

なお各項目について文章で次のような意見が述べられていました。

#### Aについて

〈1年生〉

- ・先生にあてられないとき。
- ・新しい文法、単語を的確に覚えて実用化できるようになったとき。
- ・先生がおもしろいので楽しいと感じることもある。
- ・小テストの予習をよくやって、テストの結果がよくなると楽しい。
- ・先生に外国でのマナーや生活、習慣のことなどの話を聞くとき。

〈3年生〉

- ・自分がいっしょに覚えた文法について問題になり、それを答えるとき。
- ・カードで当てられるので、いつ当たるかわからないところが楽しい。
- ・授業の内容が良く理解できるとき。
- ・最近急におもしろくなってきた。テストの点が良くなるとおもしろくなるものである。
- ・新しいことを教えてもらい、それを自分で自由に使えたとき。
- ・教科書の内容に関連した話や、先生の経験談などを聞いているとき。

#### Bについて

〈1年生〉

- ・外人と文通できるようになりたい。
- ・話したいことがそのまま文章に書けたら最高だ。

〈3年生〉

- ・外人と自由に話せるようになりたい。
- ・映画の字幕に頼らずに意味がつかめるようになりたい。
- ・FEN の放送が完全に聞きとれるようになりたい。
- ・発音を良くしたい。
- ・中3でも、話す、聞くに力を入れて高校に受かるのが一番いいと思う。高校入試のために英語があるのではないから。
- ・早く正確に長文読解できるようになりたい。
- ・英文法をマスターしたい。

#### 問2(解説について)

(1) 谷田部中学校のデータでは、学年が進むに従って多くの英語がいる生徒をつくり出していると言えるかもしれません、それは3年にもなると入試のための勉強もせざるを得ないので、ある程度は仕方ありませんが、教師の教え方次第で生徒の英語への興味をつなぎとめることはできると思います。一時間ごとの授業に英語そのものの(文法的知識や技術的なドリルなど)のほかに文化的な背景なり、教科書の内容に関連するさまざまな話などを織りこむことによって、生徒の英語への関心は薄れずにすむのではないかでしょうか。

このことに関して生徒に意見を求めました、「英語ができるのを(あるいはきらいない)先生のせいにするのはよくない。自分の努力次第だ」「生徒の毎日の学習の取り組み方に問題がある」「成績が悪いのは先生が学習のやり方を教えてくれるのに、生徒がそのように勉強しないから」などの意見が出てきました。

(2)については、3年の女生徒の意見を原文のまま紹介させていただきますと、「生徒の学習目標がテストの成績向上に移行しているのはしかたないことであると思う。中学3年生は受験なので、どれだけ良い点をとるかによって自分の進路が決まってしまうのだから、人それぞれ好きがいるのだから、英語を本当に好きで専門にやりたいという人が将来に向かって本当の意味での英語の学習をすると思う。だから全員に本当の英語教育をわからせるというのは困難なことであって教師の指導が悪いのではないと思う。生徒の学習目標をテストの成績向上でなくするためには、現状の教育のしかた全部を改正しなければ無理なことだと思う。学習意欲を高めるには、英語を文法で覚えさせる教育のやり方ではだめだと思う。文法を細かくやればやるほど難しくわかりにくくなり、学習意欲がなくなっていくよう思う。だから英語も私たちが日本語を覚えたように自然に入らなければいけないと思う。それには中学校からではなく、小学校から始めたらいいのではないかと思う」とあります。

まさにその通りだと思います。

(3)についても、他の3年の女生徒が「教師が悪いのではなく、自分達が苦しい思いをして、学校で勉強したこと学べば必ずそれだけの力がついてくるのだと思う」と書いておりますように、生徒の怠慢が原因ではないかと思います。

(4)について、谷田部中学校の先生は、はっきりした定見を持っていないのではないかとは言いかねます。少なくとも私の学校ではそういう先生はひとりもいないと思っております。生徒も「五中にはそういう先生はいないと思う」と述べています。

### 問3 (学習意欲を向上させるための具体案)

まず生徒の側から、学習意欲のわく方法についての意見として、「辞書を片っ端から読んで、知らない熟語、言いまわしなどを覚えるのは楽しい」「ロックや外国映画など、自分が興味の持てるものから英語に慣れ親しみ、好きになることが学習意欲を高めるいい方法だと思う」「カードでやるのは学習意欲を高めると思う。カードでいやになってしまふこともあるが、それはまれでけっこ皆いやだといながら楽しんでやっているよう見える」「毎日英語の復習をいやでもすること。そうすると英語がよくわかるようになり学習意欲もわくと思う」「1回1回授業方法を変えてみる」「楽しい授業とはふざけることではなく、やっていて英語に興味をひかせるような授業である」などがあげられました。

私は生徒の学習意欲をおこさせる方法のひとつとして、毎時間、前時に学習したところ全部の暗誦をカードでさしてやらせ、そのつどカードに評価を書きこんでおき、さらにそこについての質問を英語でして生徒に答えさせたり、宿題として生徒に質問と答えの文をノートに書いて来させ(条件としてはいろいろな種類の疑問文を作ること、例えばYes, Noで答えられるもの、WhやHowなどの疑問詞で始まるもの等)、それを見ながら、教科書は閉じたままで生徒同士に問答をさせたり、その範囲内から日本語で言って英語で書かせるテストや英語の問い合わせるそれに英語で答えさせて書かせたり、毎回ひとつ位はひねった頭を使う問題を出したりしますと生徒はゲームの気分で夢中になって喰いついて来ます。

授業がゲーム性を帯びることはスリルも感じられて、それにいどんで勝った時、すなわち満点をとったときなど思わず「やったあ！」などと教室中に響きわたるような大声を出して、やる気いっぱいという授業になりクラス全体が盛り上がります。そしてどのクラスが一番成績がよかったか競争させたりもします。

授業中カードでさすのは、生徒を平等にさしたいため

で、さした回数の記録とそのときの評価を簡単に書きこんでおきます。従ってさされる方の生徒は緊張していますから張りのある授業ができます。又毎回のテストはテスト帳に書かせ、隣同士の相互批正ですので生徒は真剣に取り組んでおります。これはほんの一例ですが、いわゆる「やる気」を出させるには役立つようです。

(東京都文京区立第五中学校教諭)

## 視聴覚機器の活用

桜井 善介

### 問1 (同じ調査をしたら……)

実施の時期にもよりますが、全体としては同じような結果になるように思います。

### 問2 (解釈について)

(1) 学年が進むにつれて英語がきらいになる生徒が多くなっているのは本校でも事実だと思います。しかしそのせめを教師にのみ負わせるはどうでしょうか。充分理解しない生徒を残して先へ進まざるを得ない授業時数と指導内容のつり合いや、生徒の興味を持たせることの困難な教材(教科書)。それに高校入試に合格することが目標のすべてであるとする塾の存在とそれを支持する父母の声など、たくさんの条件がからみ合って結果的に英語がきらいの生徒を産み出しているのだと思います。教師がつくり出しているというのはやはり言いすぎではないでしょうか。

(2) 同感です。しかし現実には学習目標をいわゆるゆがんだ方向で理解し、疑いを持たない生徒(教師)の存在も無視できないと思います。

(3) 必ずしもそうではないと思います。調査に現れた3年生の「学習のしかたを身につけたい」という回答は、次の「テストに強くなりたい」という希望と密接に関連していると思います。つまり(2)で言うテストの成績向上につながる学習のしかたを身につけたいということであって、それを英語教育にとってゆがんだ好ましくない方向であるとするならば、生徒の求めている学習のしかたもまた英語教育にとって好ましくないものと考えるべきではないでしょうか。このことは本校の生徒達からも感じことです。「的確に」ということがどういうことを意味するかが問題だと思いますが、むしろ教師の教えるるべき学習方法と、生徒の求めている現実に必要な(たとえそれがゆがんだものであるとしても)学習方法とのずれが現れているのだと思います。あるべき姿と、現実の両方に通用する方法がどんなものであれば良

いのか、はたしてあると言えるのか、そういうことについて我々教師が悩んでいるのでしょうか。それが結果的に、的確に、あるいは明確に生徒に対して教えていないということにつながっているのだと思います。

(4) これは(2)や(3)と関連することですが、もし持っていないといふのであれば、それは持っていないというよりは持てないのでないかと思います。誰でも英語を教えることになったときは、自分なりに英語教育の目標やそのための指導法について考えを持っているはずだと思います。それが強化されていくのではなく失なわれていくというのが「持っていない」というふうに受け取られるのだと思います。自分の持っている考えを主張できずに現実の流れの中に埋没していくというのが実態なのだと思います。

### 問3 (学習意欲を向上させるための具体案)

本校は開校してまだ1年未満の新設校ですので、実践と言っても手探りの状態ですが、現在試行的に取り組んでいることをいくつか述べてみます。

① O.H.P. が全教室に設置され、気軽に利用できるので、前時の学習事項を中心とした場面設定を生徒がシートに作成し、グループで P-P dialogue をさせている。簡単な英文ではあるが生徒は楽しんで参加している。

② 3チャンネル同時に放送できる親子テレビが設置され、1・2年の各教室にカラーの子テレビが入っているので、NHK の教育放送 “A Step to English” を視

聴させている。内容が楽しいので生徒は喜ぶが、教科書の進度等の関係もあり、現在はビデオに録画したものを必要に応じて選択視聴している。

③ 学習したこととなるべく生きたものとするために、身近な生活を習った文型を通して自己表現活動として英文にさせている。自己紹介とか私のしたいこと、といった適切な題材を選んで書かせているが、一人一人が自分の力に応じて何とか書いてくるので良い方法だと思っているが、添削の時間が大変なのが欠点だ。

④ 一斉授業の中での個別指導として、ノートの点検を多く行ない、できるだけ具体的に学習目標について記入してはげますようにしている。

⑤ 暗唱大会に外人の審査員を依頼し、簡単にスピーチしてもらっている。

以上だが、どうしても1・2年を中心としたものになっているのが悩みです。 (札幌市栄南中学校教諭)

### ——原稿募集——

生徒の英語に対する「興味と感心」は想像以上にひくいのが実態のようです。その原因は地域差によるものか、それとも指導法によるものか、もっと多くのデータを集めないと判断は出来ないが、指導法にもかなり影響されているように思われます。

本号で特集した「英語を好きにさせる指導法」は次号でも続けて特集する予定です。現場での生々しい実践報告の投稿を歓迎します。

## ENGLISH YOU CAN USE 1,2

テキスト 各 ¥980  
カセット 1,2—各 ¥4,000

## オーラル・アプローチ 教本 1,2

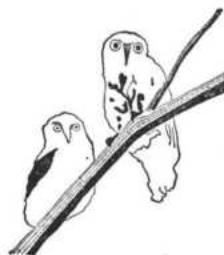
A. A. Hill 著 テキスト 各 ¥790  
オープン 全3巻 各巻 ¥2,000

『絵で学ぶ英会話』、『英語の対話演習』に引き続き、総合的な英語力の完成に最適の上級用英会話テキストの決定版。標準的な現代アメリカ口語による興味深く、内容豊かな dialogs を中心に各種 drill を配し、文学的背景、発想の相違、ロジックのとらえ方まで掘り下げる「英語らしい英語」をマスターするための最良のテキスト。

現代言語学の成果に基づいて、英語の話し方と理解の仕方を習得させる会話教材。第1巻は英語の発音を主として扱い、第2巻は文型・文法を組織的に扱っている。教材の選択・配列は日英両語の比較分析資料に基づき、日本人の困難点を重点的に指導できるようになっており、巻末には各課の教師用の部分の日本語訳が付加されている。

ELEC 出版部

(ELEC 賞授賞)



## 英語に興味をもたせる指導法の研究

一僻地派遣教員 3か年の実践—

山浦昭雄

〔この論文は、1977年度 ELEC 賞授賞の実践記録の概要を記述したものである。ELEC 賞授賞の実践記録は「英語に興味をもたせる指導法の研究(1), (2)」、「英語指導案綴」、「Written Test の成績」、「授業の録音テープ」、「1年通信 Nos. 1—200」からなっている。〕

### 1. はじめに

岡崎からの僻地派遣教員として3か年、北設楽郡豊根村立豊根中学校に勤務した。この豊根村は長野県との境にあり、面積は宝飯郡より大きく、人口は2,000名そこそこという過疎の村である。大自然の懷に抱かれ、魚釣り、へば(ヂバチ)追い、自然薯掘りに夢中になる純真な子供たちが待っていた。

この地域では、家庭教師や塾など皆無であり、中学校の指導がすべてである。子供たちの出来・不出来は、決定的に教科担任の責任である。

このような使命感のもとに、教育環境としては誠に pure な情況の中で、「いかにすれば、子供たちが英語に興味を持ち続けることができるか」というテーマを設定し、3年間そのアプローチを試みてきた。以下はその実践報告である。

### 2. 分からせる

生徒に英語の興味をもたせるには、まず英語を分からせることが先決問題である。ところで分からせるためには、どのような指導方法が考えられるのか。

#### 1) 仮説

・英語には3本の柱がある。1本目は理解で、2本目は暗唱、3本目は応用練習である。この3本の柱が通っていて根本の音声指導が徹底していれば効果があり、わかる学習指導ができる\*。



・言語の学習とは覚えては忘れ、忘れては覚えるということの繰り返しにすぎない。とすれば、生徒の忘却を防ぎ、学習したものの反復練習によって、新しい言語習慣の確立をはかるためには、必ず毎時間の授業の始めに復習とその応用練習を実施することが大切となる。従って Twaddell の5段階学習説をあくまで崩さずに指導するには

- ①Recognition, imitation, repetition を通して十分理解し、暗唱(暗写)できるようになったものを復習教材とし、
  - ②次時の始めに復習で variation と selection を行ない、
  - ③それを更に test してから新教材に入る形式をとるのが一番効果的である。
- これに reading と writing を加え、次のような指導の手順をたてた。

#### (1) あいさつ (1分)

○雰囲気をもりあげる

#### (2) 読みと暗唱 (3分)

○前時の教材

#### (3) 文型練習 (10分)

○変形(学習活動) … 40%

○選択(言語活動) … 60%

○P-P dialogs(言語活動)

#### (4) テスト (5分)

○文をかかせる

○70%以上は満点をとれる

○教科書の中から出す

\* 山家保著『実践英語教育』より。

## (5)新教材の導入(10分)

### ①口頭導入

- 基本文、新出語句のみ
- ききとりの練習(類推)
- コントラスト
- トランスフォーメーション
- ②日本語の意味をきく
- 文全体をきく
- 新出語句のみきく
- ③板書する
- 最低必要語句のみ
- Intonation contourなど
- ④Mim-mem
- 全員で1回
- 全員で2回
- クラス半分ごとで2回
- 列ごとで2回
- ⑤理解の確認
- ?→ or → wh
- ②をやった時は省略

## (6)読み(13分)

- 1文ずつ逆三角形指導
- 1文を2回ずつ
- 文全体
- 接続記号をたずねながら
- テープレコーダーについて
- 個人読み(中位の生徒)
- 理解の確認
  - ・本をとじさせる
  - ・英文をきかせる
  - ・日本語で言わせる
  - ・英文で言わせる

## (7)整理(8分)

- 暗唱(テープについて)
  - ・1回
  - ・2回
  - ・3回
- 暗写
  - ・机間巡視
- 次時の予告
- チャイムと共におわる

## 2)実践

### ●A set of routines の継続

上記の学習形態は3年間継続された。次に実際の指導案を掲載する。

# Teaching Plan

Akio Yamaura

1. Date: Friday, October 24, 1975 (10:25~11:10)
2. Class: 2nd-year class, Toyone Junior High School
3. Text: *New Horizon English Course 2*

Lesson 10 The Little White Flower

Review material: p. 44 ll. 3~8

New material: p. 44 l. 9~p. 45 l. 3

### 4. Teaching points:

Pronunciation: will, I'll, gave, lady, each  
Vocabulary: ditto plus came up and each other

Grammar: I'll give you this flower.

### 5. Teaching procedure in detail:

#### A. Review (20 min.)

##### 1. Choral reading and recitation

It was a beautiful evening in fall. I was having a walk. In a flower garden beside a house, I saw a little boy and a little girl. The boy was about six and the girl was about four. They were sitting on the grass. I stopped and looked at them.

##### 2. Pattern practice

###### (A) Variation

- a. 1. *It was an evening.*  
2. It was a *beautiful evening.*  
3. It was a beautiful evening *in fall.*  
4. *Was it a beautiful evening in fall?*
- b. 1. *He was having a walk.*  
2. *Was he having a walk?*  
3. *What was he doing?*
- c. 1. *He saw them.*  
2. He saw them *in a flower garden.*  
3. He saw them in a flower garden *beside a house.*
- d. 1. *Did he see them in a flower garden beside a house?*  
2. *Where did he see them?*
- e. 1. *The boy was six.*  
2. The boy was *about six.*  
3. *Was the boy about six?*  
4. *How old was the boy?*
- f. 1. *The girl was about four.*  
2. *Was the girl about four?*  
3. *How old was the girl?*
- g. 1. *They were sitting.*  
2. They were sitting *on the grass.*  
3. *Were they sitting on the grass?*  
4. *Where were they sitting?*
- g. 1. *He stopped.*  
2. *He stopped and looked at them.*

3. Did he stop and look at them?

4. What did he do?

(B) Selection

1. Was it a beautiful evening in fall?
2. Was it a beautiful evening in fall or in winter?
3. Was he having a walk?
4. What was he doing?
5. Did he see them in a flower garden beside a house?
6. Where did he see them?
7. Was the boy about six?
8. How old was the boy?
9. Was the girl about four?
10. How old was the girl?
11. Were they sitting on the grass?
12. Who were sitting on the grass?
13. Where were they sitting?
14. Did he stop and look at them?
15. What did he do?
16. Why did he stop?

(C) Pupil-pupil dialogs

3. Written test

1. It was a beautiful evening in fall.
  2. I was having a walk.
  3. They were sitting on the grass.
  4. I stopped and looked at them.
- B. Presentation of the new material (10 min.)
- a. I am going to give you this flower.  
I will give you this flower.  
I'll give you this flower.
  - b. Please come here, Hiroshi.  
Hiroshi came up to me.
  - c. Did she give you any flowers?  
Yes, she did. She gave me some flowers.
  - d. I am a man. But Miss Muramatsu is a lady.  
Miss Tanaka is a lady, too.
  - e. He looked at her and smiled.  
She looked at him and smiled, too.  
They smiled at each other.
- C. Reading and check of understanding (10 min.)

The little girl looked up and came up to me.  
"I'll give you this flower," she said, and gave me a little white flower.  
"Thank you, little lady," I said. She smiled.  
The boy came up to me. We smiled at each other.

1. Intensive choral reading of each sentence
2. Choral reading through the text
3. Calling attention to the context through sequence signals
4. Individual reading
5. Check of understanding through oral transla-

tion

D. Consolidation (5 min.)

1. Single, double and triple repetitions

2. Writing

I'll, gave, lady, each other

●結果とその考察

毎時間の written test の結果

1年(昭和49年度)

得点	月	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
9点以上 %	/	71	71	82	79	82	85	90	82	80	78	

2年(昭和50年度)

得点	月	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
9点以上 %		87	90	92	92	95	95	96	96	99	99	99

3年(昭和51年度)

得点	月	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
9点以上 %		72	74	74	80	90	92	92	92	80	92	/

\* 1年、2年、3年、同一学級(もちあがり)

- 問題は教科書本文と同じものを日本語で言い、英語で書かせる(前掲指導案参照)。

1年…5問、2年…4問、3年…3問

- 3年生に入ると全国でも2番目という全寮制になった。環境が大きく変化し、生徒の疲労が増え、4~5月は授業中にいねむりをする子さえ見られた。

- 英検4級…35名合格

3級…15名合格(1次免除を含む)

長野県境にあるこの村では、今まで英検も4級がせいぜい2,3人。外国人を見れば逃げだしてしまう英語における僻地でもあった。しかし、この3年間彼らはよくがんばった。最近卒業生の便りの中で、おかげで英語は自信があるし、高校の英語もがんばっているとうれしいことを書いてくる生徒も多い。

### 3. Palmer の 6 原則

Palmer は *The Principles of Language Study* の中で、生徒に興味をおこさせるためには次の6原則を守るべきであることを述べている。

- (1) 生徒を当惑させないこと
- (2) 生徒に成就感を与えること
- (3) 生徒に競争をさせること
- (4) 練習にゲーム的要素を加えること
- (5) 教師と生徒の人間関係をよくすること
- (6) 授業に変化があること

## ●実践例とその考察

### (1)生徒を当惑させないために

- ・暗唱・暗写を徹底させる

授業のおわり5分では、single, double and triple repetitionsを必ず行なった。3年生の1月では41名中38名までは授業中に本時教材全文の暗唱ができる、20名が暗写まで完了している。(評定2以上の生徒なら8行程度の文なら授業終了までに全文暗唱はできる。)

・5分間テストはreproductionで、暗唱・暗写が完全にできておれば、だれでも満点がとれるようさせる。この結果については前掲のとおりである。3年間で、written testは努力さえすれば満点がとれるのはあたりまえというムードが育ったように思う。

・1時間の学習の型を徹底し、次は何をやるのかを熟知させる。E. W. Stevickは"How were the better teachers able to do this? They did it by establishing and maintaining a set of routines."といっている。彼らが1年生の時、東京からはるばる山家保先生(当時 ELEC 研究開発部長)がみえて、授業をしてくださった。先生はwritten testがすみ、ペーパーを集められてから「さて、今度はどんな勉強をするの?」と聞かれたが、生徒たちは「あてっこ」と全員が答え、先生はびっくりされたようだった。次はoral introductionだということをみんな知っていたのだが、これも毎時間同じスタイルで行なっていたからである。次にどんな学習活動がなされるかということを教師も生徒も知っている時、授業は楽しくもまた効率的になると同時に、この授業過程をふまえて、学習者の家庭学習の方向と内容も定式化し能率的になり、こうした前提行動は次時の新しい学習に取組む呼び水となる\*。

### (2)生徒に成就感を与えるために

- ・毎日習ったことを家で全文暗写させる

・1年生では今日習ったところを毎日4ページノートに書かせる

(S51年)

50~60冊	40~50冊	30~40冊	20~30冊	19冊以下
6人	10人	15人	8人	2人

上の表は1年間に生徒が使用した英語ノートの冊数である。最初のころは、手がいたいとか、30分以上もかかるとか、悲鳴をあげていたが、7月に入ると全員が30分以内で書けるようにな

った。N子は3年間で120冊にもなった。

- ・2年生では暗写は2~3ページにとどめ(それ位で次時のwritten testは十分満点がとれる)  
残りは本文を基本にし {general question}  
{Wh-question}  
(selection)を作らせる。生徒のノートからその一例を次にのせてみる。

George wanted to know about his family. He asked many people. An old woman said to him, "June became Paul's wife many years ago."

1. Did George want to know about his family?
2. Who wanted to know about his family?
3. What did George want to know about?
4. Did he ask many people?
5. Who did he ask?
6. What did an old woman say to him?

この練習はoral workにも大へんよい効果を表わし pattern practice の variation や selection もスムーズに行くようになった。

- ・3年生では暗写は2ページにとどめ教科書の minor modification をさせる。その一例をのせてみる。

I have graduated from high school today. Before dinner I got some nice presents—an album from Mike, a Spanish dictionary from Fred, and a watch from Father. The best one was the dress Mother made for me.

Jane has graduated from high school today. Before dinner she got some nice presents. She got an album from Mike. She got a watch from Father. The best one was the dress Mother made for her.

これが発展して中位以上の子には日記、海外文通に意欲を見せる傾向があらわれた。

- ・これだけの暗写をやらせた上で(時間では30分以内), written testでは教科書本文と同一のものを日本語で言ってやり英語で書かせるのである。Word order のまちがいはほとんど見られず、單語のつづりにミスを犯す例が多かった。それでも平均点は9点以上になり、生徒たちは自信を持つようになった。

### (3)その他について

\*『英語教育』1976年10月号愛知教育大後田忠勝氏の論文より

競争、ゲーム等はあまり実践せず、従って、データもないので割愛する。学級通信については、1年…200号、2年…150号、3年…毎週1号（全寮制になったため）の記録がある。

#### 4. まとめ

##### (1)興味調査

3年生の2学期に千葉県から先生2名が授業参観にみえた。その授業のあとで「生徒が全員生き生きと授業に参加しているのに驚いた」と言われたが、子どもたちがどれ位英語の授業に興味をもっているのかアンケートをとってみた。（3年）。

###### ①英語の授業に興味がありますか

ア. ある	イ. ふつう	ウ. ない
37名	4名	0名
(90%)	(10%)	(0%)

###### ②ア、ウに○をつけた生徒はその理由を1つ書いて下さい。

- ・次に何をやるかがはっきりしている  
から良い……………5名
  - ・よくわかる（テストができる）……………20名
  - ・大きな声を出してやるのですっきり  
する……………2名
  - ・会話がたのしい……………2名
  - ・先生が熱心……………5名
  - ・入試に必要だから……………3名
- やはり、「わかる」ことが興味をつなぐ最大の条件のようである。

##### (2)評定2以上ならだれでもできる

1時間の授業内容が1part 2時間か2parts 3時間ならば、基礎的な文法構造と発音に口頭習熟（oral mastery）させることは、2以上（5段階評定）の生徒なら必ずやれる。事実 pattern practice や P-P dialogs を見られた先生方は、どの子が2の生徒かわからないという感想をもたれた。

##### (3)Pattern practice は無味乾燥ではない

Pattern practice は機械的な drill で無味乾燥であるという批判を聞くが、たしかに substitution ばかりではあきてしまうが、conversion, expansion さらに selection は知的な学習活動であり、この上に楽しい P-P dialogs が成立するのである。目標は communication であっても manipulative な pattern practice があって、はじめて communicative なものに発展できるのではなかろうか。

##### (4)An eclectic oral approach を求めて

最近 cognitive-code learning の立場から、oral approach は古くなったとされているが、認知学習の立場に立っての学習指導法はまだ確立されていないように思う。Oral introduction の段階で変形文法の教えるところをとり入れたり、situation-centered の考えをくみ入れたりして、oral approach を折衷的に捉えてバックボーンとし、常に中心を失わず謙虚なデータの蒐集とその分析に基づいて軌道修正をはかりたい。同時に人間教師として、学習者に慕われるような人格形成につとめたい。

#### 5. おわりに

「子どもたちが英語に興味をもってくれるにはどうしたらいいのか？」をこの3年間追求し続けたのであるが、今振り返ってみて、①分かること、②言えて通じるの2点に集約できるように思える。

Manipulation から communication へと時代は「言語活動」を軸に転換しているように見える。しかし、子どもたちに「通じる」喜びを与える前に、基本文型をきちんと言える練習をさせることがもっとも必要なことである。「言語活動」を急ぐあまり、基礎練習段階の不消化を招いては「通じない」のであり、興味を失う恐れがある。

今考えていることは manipulation から communication へのなめらかな橋渡しであり、その運用である。4技能の指導にあたって日頃留意していることを表にまとめるところとなる。

領域 過程	聞き・話す領域	読む領域	書く領域
1 受動的	Recognition Imitation Repetition	・音の識別、意味の確認 ・音の発表	・教師の直後の音読（聴覚像の消えないうち） ・Segmental phonemes の重視（つまり母音、子音の重視）
2 準受動的	Substitution Conversion Expansion	Variation 応用文型の定着	・Copying ・Dictation (1) (単語の書き取りを主体にした初步的なもの)

		どを意識した総合的な reading)	(文法的なものではなく、読解、単語、句などの spelling 発表をねらったもの)
3 準能動的	Yes-no question Or-question Wh-question Selection 応用文型の発展	・生徒が音読、または黙読し、意味との融合を主体的にはかる。	・語句を与えての作文 ・書き換え (文章をかえないように、代名詞を変えたり、語り手を変えたりしての作文)
4 能動的	P-P dialogs Dramatization Free selection 「応用文型の発展」に基づいた主体的発表	・感情をこめて朗読(intonation, stress, rhythm に気をつけて) ・意味把握が先行する速読	・Topic を与えての自由作文 ・完全な自由作文 (Creative writing)

最後に生徒の卒業文集からの作文をのせてこの論文をおわる。

## 英 語

青山 武司

今、もうすぐ高校入試、期末テストでみんな一生懸命だと思います。しかし、長い3年間もあつという間に過ぎたみたいでなんだか淋しい。3か年たった今、英語を習い始めてからることを思い出してみると、まずABCの音痴な歌からスタートしたようです。ABCもろくに言えないくらいでしたが、先生から「努力する者は必ず報われる」という言葉を聞いて、それを信じがんばりました。家では毎日ノート4ページの暗写、はりきりすぎて腕が痛くなったのも今考えてみると笑い話です。だんだんと真剣になり、練習ノートの冊数競争では、友達に負けないようにと一生懸命がんばりました。いつまでも覚えておきたいことは「英語日本一になろう」というスローガンを教室に掲げて、みんなでがんばったことです。ほかには、山家先生、後田先生や、よその学校の先生方がたくさんみえて感心して帰っていかれたこと、英語の検定ではたくさん的人が合格したことなど、数えきれないほどたくさん思い出があります。進学しても、こんなすばらしい学級から卒業したということを誇りにしてがんばっていきたいと思います。

〔付記〕この研究に協力をいただいた人々をあげ感謝の気持ちをささげたい。

- ・元 ELEC 研究開発部長 山家保先生  
昭和50年2月、大雪の降る中をわざわざ当地までてきて頂き、模範授業を実演してもらい、oral approach の講演をきく。
- ・愛知教育大学教授 後田忠勝先生  
昭和50年10月の郡研究発表会に助言者としてきて頂

- き、指導法について助言をうける。  
 • 岡崎市教育委員会指導係長 鈴木和夫先生  
先生の指導員時代以来、指導法について助言をうける。  
 • 横浜市浅野中学校 石川喜教先生  
Oral approach 実践の先輩 (ELEC 賞受賞者) として助言をうける。  
 • 岡崎市南中学校 神谷卓爾校長  
僻地にあって、原点にもどり研究をする機会を与えられ、この論文作成の動機になった。  
 • 豊根村の41名の生徒諸君、小林村長、熊谷PTA会長、中学校の先生方。

(愛知県岡崎市立南中学校教諭)

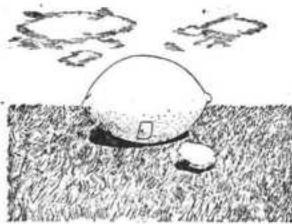
## 英語展望合本

第5巻 Nos. 49—60 ¥6,500

本誌合本第5巻 (Nos. 49—60) が4月中旬に発売されます。ご希望のかたはお近くの書店またはELEC出版部 (〒101 千代田区神田神保町3-8 振替 東京3-11798)にお申し込み下さい。

### ●特集記事 英語教育の現状と改革の方向(2)—

- (4) 平泉渉氏の提言をめぐるパネル・ディスカッション、対談、アンケート等を特集／マザー・グースのすべて 平野敬一、谷川俊太郎他／異文化間コミュニケーション(1), (2)／日本の英語教育の発展のために／English Education in Japan／どんな英語を学ぶべきか(英文)／国際人の条件



## 英語はどうしたら上手になるのか

宮崎朝子

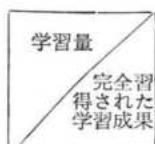
中学生になると誰でもが英語を勉強する。中学1年の初めには全員が同じスタートラインに立っていたはずなのに、1年2年と年がたつにつれて、どうして英語のできる者とできない者との差が大きく開いてしまうのだろうか。ここで、おもしろい計算をしてみたい。Aさん、Bさん、Cさんの3人の生徒がいて、Aさんは一番優れた英語力を持ち、Bさんは中程度、Cさんはそれよりも劣った力しか持っていないとする。この「英語力」自体に、いつ、どうして差が出るかについてはあとで考えることにして、まず3人の学習の結果にどのようにして差が出てくるかを計算してみよう。Aさんの英語習得能力を90%、Bさんのそれを75%、Cさんのそれを60%と仮定してみよう。すなわち、中学1年で3人が同じ“100”的ことを学習したうち、Aさんは“90”，Bさんは“75”，Cさんは“60”をマスターできる訳だ。さて、中学2年が終るまでにはまた新しく“100”的ことを学習する。Aさんは中学1年の終りですでに“90”をマスターしていて、中学2年になって新しく“100”を学ぶので、この学年の終りまでには“190”的ことを学習することになる。90%の習得能力を持つAさんは、“190”学習したう

【A】

	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目	6年目
	中1	中2	中3	高1	高2	高3
Aさん 90%習得の能 力を持つ	100 90	190 171	271 244	344 310	410 369	469 422
Bさん 75%習得の能 力を持つ	100 75	175 131	231 173	273 205	305 229	329 247
Cさん 60%習得の能 力を持つ	100 60	160 96	196 118	218 131	231 139	239 143

中学3年を終る時には、A—244、B—173、C—118とその差が開き、そのまま高校に進むと卒業の頃には、A—422、B—247、C—143と大差が出てしまう。英語

の90%、“171”をマスターできる計算になる。英語学習の場合、“90”を一度学んでしまえばいつでもこの“90”を完全にマスターした状態でいられるという保証は全くない。新しいものを学んだ時点で、今まで持っている知識のみによって組み立てられていた様々な自分なりの英語の法則が次々に組み変えられるので、中学1年でマスターした“90”も、中学2年にならぬ一度マスターし直さなければならない。例えば、一般動詞の三人称・単数・現在の形の学習を考えてみよう。主語が三人称・単数で時制が現在ならどんな動詞でも“s”をつければ良いということが完全に学習されていたとする。次にこの三单現の条件がそろっていて助動詞が前にに入る形、例えば“He can speak Japanese.”が出てくると、いつでも“s”をつけるというきまりが破られて、三单現の条件がそろっていても“s”がつく場合とつかない場合とがあることが学習される。この習得の為には前に学習したきまりを組み変えて、もう一度学習し直さなければならぬ訳である。さて、上記のA、B、C、3人の学習結果の計算を表にしてみると【A】のようになる。



は基本が大切と言われる理由がはっきりしてきたと思う。スタートしだすといくらあがいてもダメ。とにかくどんなに能力があっても前からの積み重ねがないと良い

効果は上らないからだ。途中で気がついたならば、なるべく早くスタートライン近くまで戻って、もう一度基礎からやり直した方が良いのはこのためである。

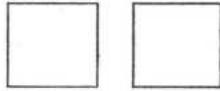
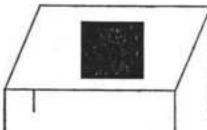
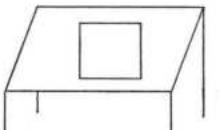
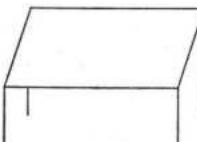
では、Aさんのように90%のマスター度はどのようにしたら保っていけるのだろうか。英語学習能力は知能指

数が高ければ高いほど良くなるのではないかと考え、データを集めて実証しようとした言語学者もいたが、結果は予想通りではなかった。特に、聞くこと話すことの技能については全く知能指数に関係がないような結果であった。しかし、英語学習能力を先天的なものと考える人

## 【B】

### TEST OF LANGUAGE LEARNING APTITUDE

*Directions:* Study the diagrams for each question. Try to guess the correct answer. Draw a circle around the correct answer at the right.

<p>1.</p>  <p>na ligg</p>	 <p>? ? ? ? ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) na ligg</li> <li>b) 2</li> <li>c) 2 liggs</li> <li>d) na 2 liggs</li> </ul>
<p>2.</p>  <p>na mok ligg en na nak ligg</p>	 <p>na nak ligg ? ? ? ? ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) en na mok ligg</li> <li>b) na mok ligg</li> <li>c) en mok</li> <li>d) en mok na ligg</li> </ul>
<p>3.</p>  <p>na mok ligg en 2 nak liggs</p>	 <p>2 nak liggs en ? ? ? ? ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) na mok</li> <li>b) mok</li> <li>c) na ligg</li> <li>d) na mok ligg</li> </ul>
<p>4.</p>  <p>na nak ligg seks fo na murb</p>	 <p>na mok ligg ? ? ? ? ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) sek fo na murb</li> <li>b) fo na seks murb</li> <li>c) fo seks na murb</li> <li>d) seks fo na murb</li> </ul>
<p>5.</p>  <p>na mok murb</p>	 <p>? ? ? ? ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) na ligg</li> <li>b) na murb nak</li> <li>c) nak murb</li> <li>d) na nak murb</li> </ul>

答 1. c 2. a 3. d 4. d 5. d

人は、知能指数が関係なくとも、何か生まれつきの感覚といったようなものが作用していると考えている。人真似が非常にうまかったり、新しく覚えた言葉をどんどん使ってみることのできる人達を見ていると、やはりこの言語感覚とか素質とかいったようなものが英語学習を作用しているかもしれないと思われてくる。この言語感覚や素質を調べるために aptitude test (適性試験) というものが作られている。これは言語活動に必要なある種の感覚を持ち合わせているかいないかをテストするものである。【B】は San Francisco State University の Dr. Kohn が作った英語の aptitude test の一部である。

どの位早く答えることができただろうか。スラスラと答えられた方は英語学習に適する “ひらめき” といったようなものを持ち合せていられるのだろう。しかし、このテストもはっきりと英語学習能力の予測が証明されているわけではなく、実際はあまり適性がないと診断された者でも言語学習に非常に良い効果を上げているものも出ているのである。

さて、言語の学習は学習を行なう個人の心理状態から切り離して考えることはできない。個人の英語学習への適性も、今のところははっきりと学習の成果を予測することができないのなら、この学習者の心理状態がどのように学習効果・成果に影響しているかを見ることも、英語はどうしたら上手になるのかを考える上で大切な鍵である。何人かの心理学者達は生徒の学業成績を決定する要素は認識力よりもその態度や感情によって大部分が占められていると述べている。すなわち、negative (否定的、消極的) な態度で英語学習に対するのではなく、positive (肯定的、積極的) な態度がより良い学習成果をもたらすというのである。自信のない生徒は心配ばかり多くて学業成績は伸びない。英語力、特に聞いたり話したりする力のある人達は、良く言えば陽気で率直な人、悪く言えばズーズーしくて自己顕示欲の強い人が多いのもうなづけるであろう。実際には negative, positive な態度は学校生活の面ではどんな所にあらわれてくるであろうか。次のような生活を送っている生徒は、英語学習も含めてすべてのものに対して negative な態度を持っていると言えるであろう。

1. 自分のすることに関して自分が無力だと感じている。
2. すべての活動を無意味なものと考えている。
3. 仲間から孤立している。

人間は自分が見るものについての自分自身の主観的な解釈によって束縛されている。同じ「赤」の色を見ても、ある者は「赤すぎていやらしい」と感じ、ある者は「赤

くてかわいい」と感ずる。同じことをマスターしても、「もうこんなにマスターした」と感ずる人と「まだこれだけしかできない」と感ずる人では、次の段階への意欲が違ってくる。どちらの考え方方が自信につけるかは明白であろう。

しかし、何もしていないのにただ自信だけ持っていても仕方がないのは当然だ。そのもとになる「力」がなければどうしようもない。「力」をつけるためには、ただがむしゃらに英文を暗記すれば良いのではない。暗記には限界がある。効果的な勉強法で早く確実に習得していかなければならない。そして又、学習者達はいつも自分が今何を学ぼうとしているのかをはっきりさせておく必要がある。学習の目的をはっきりさせることは効果を上げる学習法の一つである。ここで効果的な学習の要領のいくつかを挙げておきたい。

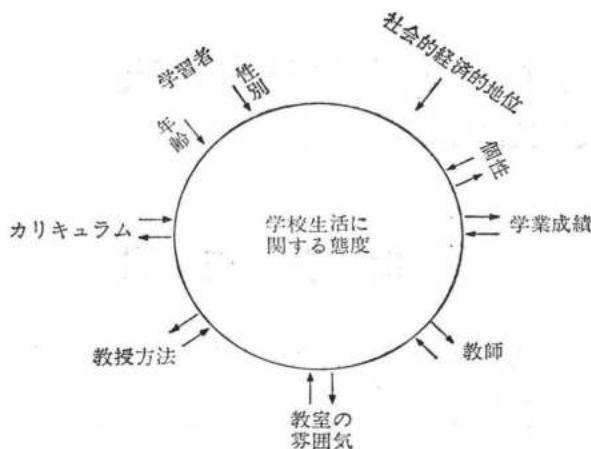
1. 新しい知識はすでに知っているもの上に積み重ねていく。
2. 新しい知識は自分自身の生活や体験に結びつけて整理しておく。
3. 丸暗記はやめる。(単語の学習の場合には逆にこれが必要な時もある。)
4. 音声としての英語と文字としての英語の両方を駆使して勉強する。
5. 文法の抽象的なルールを覚えるのではなく文章の機能的な使い方を学ぶ。要するに、「関係代名詞」とか「仮定法過去」という名前ばかり覚えてその使い方がわからなければしかたがないということである。
6. 学習したものは実際に応用できるように practice を充分にする。

このように基礎から着実に学習していくば、自信のもとなる「力」がついて来るし、それが positive な心理状態をもたらす訳である。英語が上手になりたいと思うならば決して努力を惜しまないこと、英語にはコツコツ勉強する楽しみがある。

さて、学習者の心理状態を大きく作用するものは彼を取りまく社会である。

【C】図を見ると、学業成績は学習者の性別にはじまって、年齢、社会的地位、個性のような学習者個人の条件と、教師、教室の雰囲気、教授方法、カリキュラムといった教える側の条件のすべてから作り上げられている学校生活一般に対する態度に大きく影響されている。学習者自身がどのようにすれば positive な態度を保てるかを先に述べたので、次に教える側がどんなことに注意したら生徒を positive な方向に向けることができるかを考え

【C】



Kahn, S. B. & Weiss, I., "The Teaching of Affective Responses" より

てみたい。生徒は自分にもできるのだという自信のある時の方がより多くを学習する。いつもダメだダメだと言われ通していると学習しようという意欲が無くなってしまうものだ。何らかの形で学習の成果をほめることを忘れてはならない。また、その学習活動が何を目的としているかをはっきり理解させ、生徒各自のレベルに合った教材を用い、その学習活動が生徒自身にとって重要だと思わせると学習効果は高まる。そして意外なことに生徒はやさしくて簡単にできてしまう学習活動を好んではいない。例えば、英語の中学校のテキストを見ても言葉の方がその内容に追いつかないためか、内容がやさしすぎてちっともおもしろくないという生徒の声を聞くことも度々ある。彼らは難しい学習活動に関して「むずかしすぎる」とか「するのがいやだ」とかブツブツ不平を言うものだが、高いレベルのものを要求されると challenge してみようという意欲を高める傾向も持っている。そして特に日本人の場合、自分が恥をかかなくてすむ状態にある時は安心して学習するようと思える。生徒にしてみれば、英語の時間になると何か質問されて、答えられなければ「勉強が足りない」と叱られるし、答えれば答えたで、「発音が悪い」とか「文法がなっていない」と叱られる。それならば目立たないようにじっと静かに教室の隅に座って、無事に1時間を過ごした方がよっぽどまだということになろう。自由に思ったことを発表できる雰囲気を作ることも大切なことである。そして勿論のことだが、主題にしていることが自分達の興味のあることだと熱心に学ぶし、そこで行なっている学習活動に関して自分達が色々な決定に参加し企画をし責任のある役割

を果たせるとより良く学ぶものである。すなわち、レクチャー方式の授業でなく、生徒一人一人が自分の意志を反映することのできる生徒主体の授業の方が学習効果を高めるのだということになる。以上の方針はすべて、生徒達は失敗することによって成功することによって多くの学ぶという考えに由来している。もし自分に力がないと思うと彼らはすぐ学習することをあきらめてしまうが、自信がつきはじめるとグングンと力をつけて行く。こういった配慮が教師の側からされると、多くの生徒が英語学習に対して positive な態度を保つことができるのではなかろうか。先の図を思い浮かべてもわかるように、これらのこととは単に英語の教師だけが配慮しても効果のあがるものではあるまい。生徒をつつむ社会全体、仲間同士、家族、他の教科の教師等も一体となって効果を高めるよう努力しなければならないのである。

英語はどうしたら上手になるのかという疑問に対して、学習者自身にまず目を向けて、とにかく基礎をしっかりと身につけることそして英語学習に対して積極的な意欲を持続するための工夫が大切であると述べた。さらにその学習者を取りまく社会がどれほど大きな役割りを果たしているかを考え、周囲の側面からの協力が必要であることと、それに合わせて英語教師として配慮すべき点をまとめてみた。結論として、本当に意欲を持続すれば誰でも英語学習には成功できるのだということをもう一度最後に確認しておきたい。

(昭和女子大学付属中学・高等学校教諭)

## WORDS, WORDS, WORDS

Tsutomu Fukuda

Words, words, words.

I looked for words,  
But they did not come.

Words, words, words.  
Words did come,  
But they were not the words  
I wanted.

Words, words, words.  
The words I wanted did come,  
But I did not know  
How to make the best use of them.



## ライシャワー教授の日本人論

—その英語教育論をめぐって—

國 弘 正 雄

日本に関する本がベストセラーになる、というのは、アメリカではちょっと考えられぬことである。その考えられぬことが、いま現におきている。ライシャワー元駐日大使の、*The Japanese* がこれである。

いくつかの理由が考えられる。

一つは、やはり著者が高名だ、という点であろう。何といっても彼は、アメリカのアジア学界では、長老的存在である。中国は、同じハーヴィードの、フェヤバンク教授、日本はライシャワー教授と、相場がきまっている。

一介の学究であるだけでなく、ケネディに請われ、駐日大使をつとめ上げたほか、ベトナム以後のアメリカのアジア政策に関しては、うって変わったような批判と経世の声をあげてきた。米韓問題、とくに金大中事件については、舌鋒も鋭く朴政権を非難しつづけている。

とかくアジアに弱いアメリカの指導層の中にあって、学問と実務の双方に通じた彼の見識には聴くべきものが少なくない。彼の本が、ベストセラーリストの十位以内に位しているのは、一つにはこれが理由である。

いま一つの理由がある。これはもう少し深刻で、手放して喜んでばかりはいられない。

本誌でも何回か書いたように、日本への風当たりの強さが、昨今のアメリカで際立っているという事情がこれである。民主党で日系のダニエル井上（上院）議員が、私に「アメリカ人の対日感情は、strong resentment の一語に尽きる」と述べ、「日本はやらずぶったくりの印象を与えていた」と断じ、「いまのままでは、たとえ日本列島に大異変がおきるようなことがあっても、世界のどこの国も救援にかけつけないだろう」と警告したのは、去年の夏のおわりだった。大地震のあとだけに、この予言はうすきみわるい。

その後の、日米経済貿易関係の緊張については、ご存じのとおりである。真珠湾以前の様相になぞらえる向きもあった。日米貿易戦争という見出しも出た。ささくれ立ちが目立ったのである。そしてことは一見落着したか

にみえて、尾を引いている。執行猶予を、ことしの6月ごろまで受けたにすぎない。

このような状況のもとで、ライシャワー氏の本が売れているとすれば、そう喜んでばかりはおられぬことがはつきりするだろう。日本の関心が、新しい twist をともなって、よみがえりつつあるのである。

ところでこの本、全体で四百数十ページの大冊である。相当、読みごたえがある。

それが、ことあろうに、私にお鉢がまわってきた。翻訳者としてである。正直、いささかおどろいた。

だいたい、ライシャワー氏の通訳や翻訳は骨がおれる。原スピーカー（著者）が、訳のよしあしを理解できるからである。西山千さんは、米大使館勤務当時、ライシャワー氏の通訳を手がけ、いくつか訳書もある人だが、どこかで、同氏の通訳がいかに気骨の折れるものであるかを書いておられた。

私も想像できる。大使として最後の記者会見がホテル・オークラで開かれたとき通訳したが、大統領や国務長官のときより緊張した。なにか試験されているような気がした。彼が「私にとり、この記者会見は、ある種の precipice である。」といったとき、おいでなすったぞ、と身を固くした。

日本の有力新聞は共産党员の巣だとか、いったいわないので、大使と報道陣との間にかなり気詰まりな状態が存在していたからである。むろん precipice が、press conference との語呂合わせ（play on words）であることは明白だった。

「さいごのこの会見で、九個の功を一簞に盛ることのないよう願っている」と、意訳したときはほっとした。われながら当意即妙だった。ライシャワー氏も笑顔を向けてくれた。合格、ということらしかった。

そんな経緯もこれあり、その後、万博記念講演の同時通訳をたのまれたり、NHKテレビのトークショーに、

先日死去したハンフリー元副大統領に次ぐ第2回目のゲストとして出演してもらったり、シカゴのあるセミナーで、彼の前座として講演をぶったり、というような形で付き合いがあった。

このたび、直接のご指名で大著の翻訳を手がけさせられたのも、このような事情があったからであろう。いま全力投球中で、250ページほど訳了したところである。

ただ、くりかえしになるが、原著者が訳文の是非を自ら判定できるという翻訳は、元来そう数多くあるはずもなく、しんが疲れる。

それにライシャワー氏には独特の翻訳論があり、たとえば many という語を「たくさん」とか「多くの」と訳すと、ご機嫌なめなのである。彼によれば、many というのは、絶対数の多寡ではなく、「想像していたよりは多い」というニュアンスがつよいといふ。

これが彼個人の語感なのか、それとも多くの英米人に共通な受けとり方なのか、私には判然としないが、このたぐいの同氏一流の「決定論」は、面白く参考にもなるが、訳者としては気分がやつれる。

いま一つ、attitudes という名詞を「態度」と訳すのも問題がある。これはむしろ「心的態度」というのが（不熟でも）正確なので、発想とか考え方の方が、原語のニュアンスに近いらしい。とにかく many にしても attitudes にしても、たくさん出てくるので、多少の苦心が存するのである。

あわせて内容が日本に関することで、いずれも日本の読者には周知であること、また原著がテキスト版として大学高校用に編纂され、拙訳が学生のアンチョコとして使われ、重箱のすみをつかれる可能性が少なくないこと、など、普通の訳者にはない、三重苦といえる。

春までにはなんとか陽の目を、と思っているのだが、はたしてどうなることやら……。

ところでこの本、全体で39章から成り立っているが、そのうち、第37章は“Language”と題され、日本のかかえる言語上の諸問題を論じている。実はこの章、20ページにものぼる長いもので、言語についてこれほど多くのスペースを割いていることは、彼がどれほどの関心を寄せているかを示している。

言語問題、といっても日本には、他の多くの国々のような、多言語に由来する問題はないに均しい。

まだ tribal な残渣を多く残している新興独立国家はいまでもなく、いわゆる先進国ですら、複数言語のもたらす社会的・文化的問題は深刻を極める。当然それは政治化し、国家的統一の前に大きく立ちはだかる。

たとえば、カナダは、ケベック州にフランス語を話すかなりの French-Canadian をかかえ、分離独立運動に発展しかねない。フランス語とフランドルス語——オランダ語の一種——をしゃべるベルギー人の間では、いまだに言語戦争が、国勢調査が行なわれる10年に一度は勃発、血で血を洗う紛争が国を二分する。

社会主義の中国やソ連が、多言語社会であることは、いまさらいうまでもない。チトー亡きあととの混乱が世界大で心配されているユーゴスラヴィアにしても、2つの表記法、3つの宗教、4つの言語、5つの民族、6つの共和国から成る複合国家である。

このような言語問題は、日本には存在しない。アイヌ民族のかかえる苦難も、言語問題としては成立しない。沖縄県民の苦難も、今日では少なくとも、琉語うんぬんという次元を越えてしまったかのごとくである。

そうなると、日本に関する一般書で、著者が言語にこれほどの紙幅をあてているのは、他国にはみられない質（と量と）の言語問題に対してであることは、ご想像ねがえよう。

ライシャワー氏はかねてから日本が直面する大問題の一つを、（彼のいわゆる）linguistic isolation にみてきた。日本が国際社会への依存度をふかめ、国際社会とのかかわりの成否に、その運命を賭ける度合いを高めれば高めるほど、日本が言語的に孤立していることのマイナスは決定的だ、といでのである。

本書ではこの持説が、くりかえし述べられている。

それは、第37章にかぎらない。

“Separateness and Internationalism”と題された次章も、同じく20ページを上まわる長章だが、ここでも著者は、日本人のもう孤絶感の重要な一因を、言語上の孤立に求め、それがお互いに原因となり結果となって、日本人の外国語下手と、国際的な社交面での不器用さを生み出していると力説する。

その他、貿易、政治、など実務面を扱った個所でも、しばしば言語問題に触れ、心理的な諸性向、と銘うった章も、彼のこの点での懸念が基調を成している。

この本で、著者が日本の読者に一番つよく訴えたかったのは、恐らくは言語的孤立と、そのもたらす結果への再認識であり、その認識の上に立っての解決策を、とりいそぎ策定することであったと想像される。

かくして彼は、日本の外国語教育、なかでも英語教育について、激越なまでの批判を展開する。

英語教育の現状についての彼の批判は、あまりにも手びしあげすぎ、ここで紹介するにしのびないほどである。

ご興味のある先生方は、幸いポケット版が容易に入手可能なので、ぜひ原著におつきいただきたいと思う。

英語教育の近代化と、大学制度の改善の遅れとは、日本のように動的で、変化のはげしい社会では考えられないほど面妖なことだ、という。因習と無関心がまかり通っているのが、この2つの領域だ、というのである。

とくにこの不備は、英語の運用能力、つまりは英語による自己表現能力において顕著だとも観じている。受信能力はまだしも、発信能力において見劣りがひどい、というわけであろう。そして、相手のことは詳細にわたって調べ上げながら、自分のことはできるだけ秘めておく方が、何かと有利だと考えているのではないか、というかんぐりの可能性すら否定しない。

彼自身がそう思っている、というわけではないまい。ただそう邪推されてもしかたないほど、発信能力の涵養に不熱心だ、といいたいのだろう。判らなくはない。

いまのままでは、日本は「舌のもつれた、言語不不明晰な巨人」か、「世界社会の周辺部にしか位しえない、性悪でえたいの知れぬヨソモノ」という印象を与えつづけるだけ、とも断ずる。

これまた酷評である。だが日本のリーダーは、自分たちが外国語の能力をもたない故に、この面での不備がおよぼすマイナスの大きさに、とんと気づいていないらしく見える、という。

そういうわれてもしかたのない面はある。この本がきっかけになり、日本の英語教育がよりマクロの立場から、区々たる技術論のみに埋没せず、単に英米から舶来された言語教育論や言語学説の祖述紹介で能事おわれりとせずに、新しい展開をみせることを訳者としては希望したい。

マクロというのは、きびしい国際社会環境の中にあって、そこにその榮枯はおろか、生存をすら賭けている日本という意味と、日本の英語教育を考えるにあたっては、日本人の文化社会の特性を勘案することが必須であり、それなしに、単に狭義の言語教育というタコツボに入りこんだり、外来の学説を焼き直すだけでは、実りは大きくなからう、という二重の意味においてである。

日本全体を大望し、その中に英語教育を位置づけたこの本は、あるいは他の専門書にも増して、日本の英語教育に新しい視座を提供してくれるかもしれない。

子供たちの動機づけ、ないしは彼らの英語学習へのincentiveの有無強弱については、もちろんライシャワー氏は直接なにもいっていない。専門の英語教育研究書ではない以上、それはあたりまえだろう。

だが、言語的孤立状況がつづくかぎり、日本は存立すらむずかしくなる、という彼の見解は最大の incentiveたりうる。全体としての存立なしに、個の存立はありえず、個の存立こそは、人間にとりなによりの動機だからである。

教授者の側に、自らが担当している英語という教科についての、この種の信念が内在化されていてこそ、学習者の意欲や情熱を喚起することが可能になろう。

その意味でライシャワー氏は、英語教育の一つの意味づけを大きな文脈で明示することで、子供たちへの動機づけの一つの avenue を示唆しているといえそうである。

あわせて彼は、日本人がとかく「言挙げ」することをうとみ、「ことば多きはわろき」を信じ、以心伝心、目は口ほどに物をいい、を金玉条視し、自らの思いを言語化することを、こちたきさかしら、として退けてきた機微にも触れる。このことは、私もたえず指摘してきた点だが、日本人の外国语習得、とくにその acquisition レベル——performance と対比した次元での、最大の disincentive であることははっきりしている。

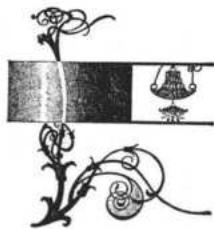
この disincentive を、まずは母語段階で超克することなしに、外国语の習得は第一歩を踏み出しえない。だとすれば、英語教育と国語教育との関連が、より密接になることが切望される。母語でものごとを明快に言語化しようとしたものが、外国语に親和でき、外国语での言語活動を行なうことなど、不可能にきまっている。

その意味では、日本という社会が、いま少し言語活動を重視し、言論で相当程度、ことが決まっていくようになるまでは、英語についてだけ活発な動機づけが行なわれるとは信じがたい。

ましてや、彼が示唆しているように、外国语にあまり熟達しすぎると、日本人としての identity が喪失するのではないか、という怕れが、無意識にわれわれの胸中に潜んでいるとすれば、なおさらである。むろん彼は、たとえば、英独両語に通じているオランダ人が、なんらその national identity を失なってはいないとして、この憂惧を妄説として退ける。

とまれ、日本の英語教育、さらにこまかくは、英語学習の動機づけ、という一見技術的な問題が、実は秀れて日本人、ならびにその文化社会と不可欠の関係にあり。その文脈を視野に収めとることなしに、技術論次元で終始していても、不毛に近いのではないかという思いを抱かせる点、本書の価値は英語教育界にとどまらず多くの人々に伝わることを願う。

(国際商科大学教授)



## バラッドの世界(その11)

—口笛を吹くヨセフ、他—

平野敬一

### 民衆の代弁者

伝承バラッドに限らず、伝承の童謡や民謡の魅力の一つは、それらが民間に伝承されてきたさまざまのイメージの豊かな宝庫になっている、という点であろう。匿名の、それこそどこのだれの作か分からぬような唄が、ほとんど口承だけを頼りにして、長くその生命を保ってきたというのは、考えてみたらたいへんなことだと思う。そして、その生命力が、その作品が文学としてすぐれているかどうかということとあまり関係がないらしい、ということも確認に値することであるようと思われる。

ある伝承の唄が、いまなお文化の総体の中に厳然として生き残っているとすれば、それは、どこか伝承する人たちの心の琴線に触れるものがその唄にあるからに違いない。もっともらしい解説とか鑑賞を媒介とすることなく、唄なり話なりが、自分たちの気持を代弁していることを、伝承者たちが直感的に知っているからである。

とにかく伝承として生き残るというのは並大抵のことではない。伝承作品は、伝承者たちの好みに合わなかつたら、つまり民衆に受け入れられなかつたら、伝承の世界から消え去っていくだけである。この点、研究対象、文献資料、あるいは教材などの形で、ときには不当に生きながらえさせてもらっている文学作品とは、本質的にその「生きざま」が異なるのである。ある作品が伝承されてきたということは、その作品がそれだけ民衆の心といふか本音(ほんごん)に近い(あるいは近かった)、ということになるのだと思う。

そう、伝承というのは、ある意味で本音の世界なのだ。たとえば神とか悪魔とか妖精などといった超自然のものを、人びとはほんとうに(表向きに、ではなく)どうとらえていたのか。民衆の間に伝わっていたそれらのイメージは、どういうものだったのか—こういうことを知るには、伝承バラッドは、唯一のといわなないが、はかり知れないほど豊かな一つの宝庫なのだ。

### 伝承の中の「聖家族」

不信の徒がこの世界に足を踏み入れると、とんでもない間違いをおかすおそれがあり、遠慮したほうがいいのかもしれないが、バラッドの世界にみられるたとえば聖家族のイメージなどから、この問題を考えてみたい。

私たちは福音書の記述や、あるいは聖母子像などの絵画によって形成された、あるひとつの聖家族像を有している場合が多い。これをかりに表向きの正統の聖家族像とするなら、それとは別個の、昔から民間に伝承されてきた、それとはいささか趣を異にする聖家族像が存在しているということを、伝承の世界は私たちに教えてくれるのである。

マザー・グースでおなじみの “I saw three ships come sailing by, / Sailing by, sailing by, / I saw three ships come sailing by, / On New Year's Day in the morning.” を第1連とする童謡<sup>1)</sup>では、この3隻の船に乗っていたのは、それぞれ口笛を吹き、唄を歌い、ヴァイオリンを弾く “three pretty girls” だったが、この3人の美少女のかわりに聖家族の3人 (Mary, Joseph, Jesus) あるいは2人が登場するヴァリアントがいくつか伝承されている。その一つを挙げてみる(この唄に登場するのはヨセフとマリアの2人)。

1. As I sat on a sunny bank, (x 3)  
On the Christmas day in the morning.
2. I spied three ships come sailing by, (x 3)  
On a Christmas day in the morning.
3. And who do you think was in the ship? (x3)  
Joseph and his fair lady.
4. He did whistle and she did sing,

1) 『続マザー・グース童謡集』(ELEC 出版部), p. 94参照。

And all the bells on earth did ring,  
For he did whistle and she did sing,  
On Christmas day in the morning.<sup>2)</sup>

口笛を吹くヨセフと歌うマリアがクリスマスの日の朝、船に乗ってやってくるこの図は、いまの私たちに異様な感じを与えるかもしれないが、伝承の世界では、すなおに受け入れられていたに違いない。

この唄で口笛を吹いているヨセフは、ご存じのように福音書（主としてマタイ伝）では、没我的といえども想いはよいが、いかにも影のうすい人物としてしか描かれていなかつた。それが伝承の世界になると、がぜん生き生きと人間的になってくるのである。不当にもイエスの父親役を押しつけられたこの大工の心中を、昔から人びとは気にしないはずはなかつた。そういう民衆のヨセフに寄せる思いを、伝承バラッドはみごとにとらえているのである。

### “The Cherry Tree Carol” をめぐって

伝承バラッドの中に有名な “The Cherry Tree Carol” (Child #54) というのがある。Kinsley 編の *The Oxford Book of Ballads* では開巻第1ページを飾っているし、どんなバラッド選集にも必ずといっていいほど登場するものだが、はじめの5連だけをあげてみる<sup>3)</sup>。

1. Joseph was an old man,  
    And an old man was he,  
When he wedded Mary  
    In the land of Galilee.
2. Joseph and Mary walked  
    Through an orchard good,  
Where was cherries and berries  
    So red as any blood.
3. Joseph and Mary walked  
    Through an orchard green,  
Where was berries and cherries  
    As thick as might be seen.
4. O then bespoke Mary  
    So meek and so mild:  
‘Pluck me one cherry, Joseph,  
    For I am with child.’
5. O then bespoke Joseph  
    With words most unkind:  
‘Let him pluck thee a cherry  
    That brought thee with child.’

（大意：1. ガリラヤの地でマリアと結婚したときヨセフは老人だった。2. ヨセフとマリアはりっぱな果樹園の中を歩いた。そこにはサクランボとイチゴが血のように赤く実っていた。3. ヨセフとマリアは緑の果樹園の中を歩いた。イチゴとサクランボがいっぽいに実っていた。4. そのときやさしくておとなしいマリアは「ヨセフよ、サクランボを1つとってちょうだい。おなかに子どもがいるんですから」といった。5. するとヨセフは乱暴な口調でこういった。「お前に子どもをはらませた男にとっともらったらいい」と。）

マリアに対するヨセフのこのせりふ（第5連）の痛烈さに人びとは拍手し共鳴したのではないか、という気が私にする。正典ならぬ経外典の偽マタイ伝 (Pseudo-Matthew) の20章にこのバラッドは依拠しているとチャイルド教授は指摘しているが、この「偽」マタイ伝由来の唄を愛唱し伝承することによって、民衆は「真正」マタイ伝のあまりにも人間ばなれしたきれいごとに対して自分たちなりの注解をつけていたともいえるのでなかろうか。大工ヨセフの、おそらく長く心に鬱積していた、マリアに対するなんともやりきれない気持——それが爆発してこのせりふになったというのが信仰の世界ならぬ伝承の世界のとらえ方なのである。

もっともヨセフのこのせりふで唄が終わるわけではなく、その後イエスが登場し、ヨセフは自分の暴言を後悔するという展開になる。終結の仕方は、ヴァージョンによって異なるが、どのヴァージョンにとってもヨセフの「暴言」は不可欠であり、内容もほとんど変わらない。チャイルドが掲げた他の3つのヴァージョンでは、ヨセフの暴言は次のようにになっている。B version は ‘Let him gather thee cherries / that got thee with child.’ となっていて A version と似ている。C version は ‘I will pluck no cherries / for to give to thy child.’ (イタリックス筆者) (お前さんの子にわたしがサクランボをとつてやるものか) と I と thy の対比に精いっぱいのいや味がこもっているようで、おもしろい。D version は ‘Let him pluck the cherry / as is father to the child.’ (注 as is=who is)。

チャイルドが掲げた4つのヴァージョンはすべてイギリス伝承のものだった。アメリカでこの唄が始めて採録されたのは1916年と比較的新しいが、この唄がアメリカ

2) “As I Sat on a Sunny Bank” sung by John Thomas, Cornwall (*The Folksongs of Britain*, vol. IX, Caedmon Records TC 1224 に所収)。

3) Child #54 の A version. 出典は Sandys, *Christmas Carols, Ancient and Modern* (1833) となっている。

でいくつものヴァリアントを有し、各地に広く流布していることが、その後、判明した<sup>4)</sup>。

1916年にケンタッキー州で採録されたこのヴァージョンが、アメリカでその後も広く用いられるようになり、これをもとにしたパレーもあるほどだが、ヨセフの暴言に対するお腹の中のイエスの反応や、唄そのもののしみくくり方がチャイルドの掲げるイギリス版といしさか異なっているので参考まで全9連をあげてみよう。

1. When Joseph was an old man,  
An old man was he,  
He married, Virgin Mary,  
The Queen of Galilee.
2. As Joseph and Mary  
Were walking one day:  
"Here are apples, here are cherries  
Enough to behold."
3. Then Mary spoke to Joseph  
So meek and so mild:  
"Joseph, gather me some cherries,  
For I am with child."
4. Then Joseph flew in anger,  
In anger flew he:  
"Let the father of the baby  
Gather cherries for thee."
5. Then Jesus spoke a few words,  
A few words spoke he:  
"Let my mother have some cherries;  
Bow low down, cherry-tree."
6. The cherry-tree bowed low down,  
Bowed low down to the ground,  
And Mary gathered cherries  
While Joseph stood around.
7. Then Joseph took Mary  
All on his right knee:  
"O, what have I done?  
Lord have mercy on me!"
8. Then Joseph took Mary all,  
All on his left knee:  
"O, tell me, little baby,  
When thy birthday will be."
9. "On the sixth day of January  
My birthday will be,  
When the stars in the elements  
Shall tremble with glee."<sup>5)</sup>

(大意：1. ヨセフは老人になってから——ほんとうに老

人だった——ガリラヤの女王、聖処女マリアと結婚した。2. ある日2人で散歩していた。「ごらん、リンゴやサクランボがいっぱい実っているよ」。3. マリアはヨセフにやさしい口調でいった。「ヨセフよ、サクランボをとってきて。おなかに子どもがいるんだから」。4. するとヨセフは、かっと腹を立てた。ほんとうに腹を立てた。「おなかの子の父親にサクランボをとってもらえ」。5. イエスはそこで口をきいた。「お母さんにサクランボをさしあげなさい。サクランボの木よ、低く頭を下げなさい。」6. サクランボの木は低く地面まで頭を下げた。ヨセフがうろうろ立っている間にマリアはサクランボを摘んだ。7. ヨセフはマリアを自分の右ひざにのせた。「なんとしたことだ。主よ、わたしをあわれみたまえ。」8. それからヨセフはマリアを自分の左ひざに移した。「(おなかの中の) 幼き児よ、あなたの誕生日は、いつになるのでしょうか？」9. 「1月6日が私の誕生日。そのときお空の星は喜びにふるえますよ。」

マリアの体内からイエスがこのように口をきくのは、まだ分かるが、ヴァージョンによっては<sup>6)</sup>第8連のMaryがJesusになっている場合があり、おなかの中にいたイエスがいつのまにか体外へ出てヨセフのひざにだかれ、それへ向かってヨセフが「お前はいつ生まれるのか」とたずねるなど、理屈からいえば支離滅裂なのもある。民間伝承に特有の、天衣無縫の乱れというべきか、これに比べるとチャイルドが採録したヴァージョンは、そうじてもっと教訓的で、アメリカ・ヴァージョンほどのおもしろみがない。

なお上掲ヴァージョン最終連の1月6日は、アメリカで旧クリスマス(Old Christmas Day)として山間部で久しく行なわれていたものという。(ヴァージョンによっては<sup>7)</sup>1月5日になっていることもあるが、それは旧暦から新暦への切り替えに伴なう日数の修訂法の差異によるものであろう。)

このバラッドの起源を偽マタイ伝(そこでは舞台はエジプト、登場するのはヤシの木)から、さらにヨーロッパ各地の古い伝承(チャイルドによればカタロニアにも

4) Tristram P. Coffin, *The British Traditional Ballad in North America* (Rev. edition, 1963), pp. 60-61 を参照。

5) MacEdward Leach (ed.), *The Ballad Book* (1955), pp. 176-7 より。初出文献は *Journal of American Folklore*, XXIX (1916), 293.

6) たとえば A. R. Summers が歌う version (*The Lady Gay*, Folkways Records FA 2041 に収録)。

7) たとえばアメリカ国会図書館の資料盤 (The Library of Congress, AAFC L14) に収録の Mrs. Maud Long の歌う version。

プロヴァンスにもこの唄のヴァリアントがあるという)まで遡ることができるので、調べたらおもしろいに違いないが、ここでは、ただこの伝承バラッドにみられるヨセフの姿が、いかに人間的で、いかに非正統的(福音書的)であるかという点に考察を限定しておきたい。

前述したように、“The Cherry Tree Carol”的アメリカ版は、そうじてイギリス版よりはおもしろく、より人間的であるといえそうである。その特色がいちばんはっきり現われているのはナイルズ(John Jacob Niles)がやはりケンタッキーで1930年ころに採録した“The Cherry Tree”(Niles #23)というヴァージョンであろう。これも全部で9連からなるが、マリアとヨセフがサクランボをめぐってやりとりをする個所だけを掲げてみる。いかにもくだけたアメリカ臭ふんぶんたる詞句になっている点がおもしろい。

Then Mary in her meekness,  
Then Mary what was so mild, so mild,  
Said: “Cherries is the bestest thing,  
For women bearin' child.”

Then up spake Joseph to Mary —  
He was a man unkind, unkind —  
“Oh it's who has sired your baby  
That's a-botherin' my mind.

Go tell this one, and straightway,  
That cherries hain't nothin' to me, to me:  
If he's e'er a man to sire a child,  
He's a man to climb a tree.”<sup>8)</sup>

(大意：おとなしくてやさしいマリアはいった、「サクランボというものは、みごもっている女にいちばんいいのよ」。するとヨセフ——この男はむごいむごい人だった——はマリアにこういった。「わしがこだわるのは、お前に子どもをはらませた奴だ。あいつにすぐ言ってやれ(サクランボは、わしにとって用のないもの。子どもをはらませる甲斐性(けいせい)があれば、木登りくらいはできるはずだ)と。」(注: what was=who was; bestest = best; cherries hain't nothin'=cherries are [mean] nothing.)

採録者ナイルズは、こういうヨセフのことを“an ill-natured fellow who seems to be out of sorts over the matter of parenthood”(子どもの親がだれかという問題で内心おもしろくないらしい根性曲がりの奴)と注解しているが、それは酷評にすぎんだろう。夢の中の神のお告げに従っておとなしくマリアをたてる福音書のヨセフ(Matthew 1:18-25)より、このかんしゃく持

ちの嫉妬深い伝承のヨセフの方に、人びとは、より人間的な親しみを感じ、共鳴していたに違いないのである。

### “The Bitter Withy”について

ヨセフだけでなく、伝承の世界ではイエスもきわめて人間的になっている。いちばん典型的な例は伝承の“The Bitter Withy”(ひどい柳)ということになろうか。これはチャイルドの没後、1900年代になってはじめてその全容が陽の目をみた“genuine popular ballads”(F.B. Gummere の評)の一つであって、チャイルドの *The English & Scottish Popular Ballads* には収録されていない<sup>9)</sup>。しかし、当然、チャイルド54番の“The Cherry Tree Carol”と並んで伝承バラッドの仲間入りをしていいはずの唄である。Kinsley 編の *The Oxford Book of Ballads* にこそ入っていないが、Leach 編 *The Ballad Book*, Grigson 編 *The Penguin Book of Ballads* (1975), その他 Lloyd と MacColl 吹き込みの *English and Scottish Folk Ballads* (Topic Records 12 T 103) などに伝承バラッドとして収録されている。この唄のさまざまのヴァージョンの間には、それほど大きな差異はないが、ここでは筆者がいちばん聴きなれている A. L. Lloyd の歌うヴァージョンを掲げてみる(これはペンギン版のヴァージョンとほとんど同じ)。

1. As it befell on a bright holiday,  
Small hail from the sky did fall.  
Our Saviour asked his mother dear  
If he might go and play at ball.
2. ‘At ball, at ball, my own dear son,  
It's time that you were gone,  
But don't let me hear of any mischief  
At night when you come home.’
3. So up the hill and down the hill  
Our sweet young Saviour run,  
Until he met three rich young lords.  
‘Good morning’ to each one.
4. ‘Good morn, good morn, good morn,’ said  
they.  
‘Good morning’, then said he.  
‘And which of you three rich young lords  
Will play at ball with me?’

8) *The Ballad Book of John Jacob Niles* (1961), p. 127 より。

9) この唄の1連だけ1868年の *Notes and Queries* に紹介されたことがあるというが、筆者確認しえず。

5. 'Oh we're all lords, and ladies' sons,  
Born in our bower and hall,  
And you are nothing but a poor maid's child  
Born in an ox's stall.'
6. 'It's if I'm nothing but a poor maid's child  
Born in an ox's stall,  
I'll make you believe in your latter end  
I'm an angel above you all.'
7. So he made him a bridge of the beams of  
the sun,  
And over the water run he.  
Them rich young lords chased after him  
And drowned they were all three.
8. Then up the hill and down the hill  
Three rich young mothers run,  
Crying: 'Mary mild, fetch home your child,  
For ours he's drowned each one.'
9. Then Mary mild fetched home her child  
And laid him across her knee,  
And with a handful of willow twigs  
She gave him slashes three.
10. 'Ah, bitter withy, ah, bitter withy,  
You've coused me to smart,  
And the withy shall be the very first tree  
To perish at the heart.'

(大意: 1. ある明るい休みの日、あらが空から降ってきた。わが救世主は、その母親に外へ出てボール遊びをしてもいいかときいた。2. 「いいとも。ボール遊びに出かけなさい。もういい加減出かけいいころだ。でも夜に家へ帰ってきて、悪さをしてきたなどと聞かされるのは、ごめんよ。」3. そこでやさしきわが救世主は、山を上ったり下りたりして、走っていった。3人の金持ちの貴公子にあい、その1人1人に「お早うございます」と声をかけた。4. 「お早う、お早う、お早う」と彼らはいった。すると彼はこういった「お早うございます。あなたがた3人の中で、どなたが私とボール遊びをして下さるんですか?」5. 「私たちはみな大きな邸に生まれた身分ある者。お前さんは牛小屋に生まれた女中の子にすぎない。」6. 「もし私が牛小屋で生まれた女中の子にすぎないとおっしゃるのなら、私の方が君臨する天使であることを、最後にあなたがたに思い知らせてあげましょ。」7. そこで彼は太陽の光線で橋を架け、水の上を走っていった。金持ちの貴公子たちは、彼のあとを追っかけ、3人とも溺れてしまった。8. すると金持ちの親たち3人が山を上ったり下りたりして走ってきた。「やさし

いマリアよ、お宅のお子さんを呼びかえして下さい。私たちの子供を3人も溺れさせたんですよ。」9. やさしいマリアは彼女の子を連れもどし、自分のひざの上に横たえた。束ねた柳の小枝で3発、お尻を引っぱたいた。10. 「ああ、ひどい柳よ、ひどい柳よ。よくも痛い目に合わせたな。お前をまっさきに心臓部から枯れる木にしてやるぞ。」注:latter end=death; across her knee お尻を引っぱたくときに子どもにとらせる姿勢<sup>10)</sup>; withy=flexible branch of a willow; perish at the heart 柳の木は真ん中から枯れていくというfolkloreがある。)

マリ遊びをする幼き日のイエス、貴公子たちに冷笑され仕返しに彼らを溺死させるイエス、母親マリアのひざに横たえられ尻を柳の枝で引っぱたかれるイエス、柳の枝にうらみ言をいい仕返しをするイエスーとおよそ福音書のイエスと程遠いイエスの姿なのだが、こういう形のイエス像が民衆の中に伝承されていたということを私たちは知る必要があるよう思う。

例の経外典の偽マタイ伝に、はっきりこの唄の起源と確認できる單一挿話はないが、その中のいくつかの挿話(Zenoの話など)が“The Bitter Withy”の唄の典拠となっているらしい、ということだが、この唄の起源の問題について、今回は、立ち入る余裕がない。ただ伝承の世界で、人々が聖家族に対して抱いていたイメージがいかに庶民的であったかということを確認するにとどめたい。ヨセフにしろ、マリアにしろ、イエスにしろ、伝承の世界では、けっして俗世を超越した聖なる人たちではなかった。人々は3人の貴公子を溺死させた庶民イエスの行為にも、マリアがイエスに与えた処罰(3人の溺死に対するなんという軽い処罰!)にも、ほとんど違和感を抱かなかったに違いない。

イタリアはルッカ(Lucca)のサン・マルチノ教会の古い壁画に、わが子イエスに仕置きをしようと身構えている聖母マリアの姿が描かれていたという<sup>11)</sup>。こういう庶民的なイエス像あるいは聖家族像は、現在では、神聖を冒瀆するものとしておそらく許されなくなっているのではないかと思う。卑俗なものを洗い落とした信仰の純化とみるべきか、伝承の世界が内包する豊かな人間的なものからの離脱による信仰の形骸化とみるべきか、意見の分かれるところであろう。

(この稿続く)  
(東京大学教授)

10) 'across one's knee' の表現については拙著『マザー・グースの世界』(ELEC出版部) p.22以下を参照。

11) E. K. Wells, *The Ballad Tree* (1950), pp. 184-5 を参照。1846年にイタリアを旅行したイギリス人牧師の見聞によるが、現在、この壁画について確認しえないという。



## マザー・グース 雜感

中山克郎

Bye, baby bunting,  
Daddy's gone a-hunting,  
Gone to get a rabbit skin,  
To wrap the baby bunting in.

ねんねこ ぼうや ねんねしな  
おとうは やまへ うさぎがり  
ほか ほか うさぎの おくるみで  
ぼうや ねかせて あげるとさ

平野先生の『マザー・グースの唄』が刺激になって自分なりの試訳をはじめてから数年になる。もとより素人の手すき程度のもので翻訳に際しての基本理念や指導原理といったものがある筈もなく、その間の苦心談や裏話などを語る資格もない。もっとも英語の専門家でも詩人でもない、強いていえば言葉遊びに若干の関心を持っているアマチュアの立場でマザー・グースと取組んだ時の感想めいたものを書いてみたら、というのが編集部の注文らしいのでその線に沿って気づいたことを記してみた。

×            ×            ×

私にとってマザー・グースの翻訳とはどこまでも言葉遊びの一種であり、日本語での詩の創作という要素はほとんどないように思われる。つまり言葉としての英語で表わされている内容を言葉としての日本語に移し変える作業ではあっても、それぞれの唄に描かれている世界の中に自らを投入した時の直接的な感動を自分自身の言葉で表現するというプロセスではない。それは何よりも私自身詩人としての才能に恵まれていないためであり、同時に自らの内部に「原体験としてのマザー・グースの世界」を持っていないためでもあろう。しかし人により多少の差はあるとしてもマザー・グースの翻訳といふいとなみのかなりの部分に言葉遊び的な要素があることはたしからしく、最近次々と発表されているすぐれた訳詩集が、申し合わせたように巻末に原詩を掲げていることや、またかの白秋訳にしても、同じ詩人の手で創られた

数々の格調高い童謡類とはいから異質な感じを受けることなどは、期せずしてその辺の事情を物語っているようと思えるのである。

×            ×            ×

先に翻訳に際しての指導原理はないと述べたが、それでも自分なりに定めた、というより訳を続けていく中に自然にでき上った心づもりのようなものがないわけではない。たとえば原詩のリズム感に沿った口調のよさを、できるだけ訳の側にもおりこむことや、原則として原詩にない部分を自らのイメージで恣意的に追加しないこと、あまり無理のある直訳調にしないことなどがそれに相当しているが、実際には訳者の力不足で必ずしもこうはなっていない。次の作は有名な "Who Killed Cock Robin?" の一部で、できるだけ上記の心づもりにしたがっているつもりだが、出はじめの1行はあまりこなれた訳とはいえないし、末尾の部分も少々意味が変っている。

Who killed Cock Robin?

"I," said the sparrow,  
"With my little bow and arrow,  
I killed Cock Robin."

Who'll make his shroud?

"I," said the beetle,  
"With my thread and needle,  
I'll make his shroud."

All the birds of the air  
Fell sighing and sobbing,  
When they heard the bell toll  
For poor Cock Robin.

ロビン ころした げしゅにんは?

すずめが いうには このおれさ  
ほら この ゆみと やでもって  
おれが ロビンを やったのさ

ロビンの しょうぞく だれがぬう?

かぶとむし いうには このおれさ

ほら この いとと ぬいぱりで

きょうかたびらを つくるのさ

とむらいのかね なりだせば

そらの とりたち みんなして

ためいき まじり すすりなく

コック・ロビンよ やすらかに

× × ×

私は自然科学を専攻した人間で現在も研究関係の仕事に携わっているが、マザー・グースの唄と自然科学というおよそ何のつながりもなさそうな2つの世界が、付き合ってみると、意外に近いところにあるのではないかと思うようになってきた。本来自然科学や技術の世界の論理体系は厳密に定義づけられた専門用語から組立てられており、それぞれの用語に与えられた概念は高度に抽象化されたもので研究者は常にこれらの抽象化された言葉や概念を使って仕事をしている。こうした方法は対象としている問題を明らかに specify し、あいまいな点を残さぬまま思考を進め討論を行うために有効なもので、近代科学の巨大にして精緻な体系もこの方法の上に構築されてきたといえる。しかし思考の展開や論理構成の手段として有効な専門用語であり概念であっても、それらが成立し来た過程に思いを至すことなく皮相的な理解の下にのみ使用するならば一転して自由な発想に対するブレーキとなり、飛躍を妨げる手かせ足かせにもなりかねない。科学技術が対象としている自然は決して人間の手で抽象化され秩序づけられた概念ではなく、抽象化のふるいを一切かけられていない無秩序状態、いわば言語以前の“混沌レベル”に位置する実在に他ならない。かくて既成概念の枠を破って真に創造的な仕事をするために、時としてこのもっとも原始的な世界、すなわち抽象化のプロセスで捨象されたもろもろの要素を元に戻ってすべて包みこんだ混沌の世界に自らをおき、その位置から対象を見つめあるいは対象と一体化しながら何かをつかんで行かなければならないのである。このような視点に立ってみると、マザー・グースにおける混沌の世界（この世界の混沌性については本誌1976年冬季号で高橋氏が指摘されている）は自然科学畠の人間にとっても違和感なく受け入れられるものとなり、別に牛が月をとびこえ、小犬が笑うたぐいのあらわな形での背理にかぎらず、すべてが自然そのもののありようとして目に映ってくることになる。白秋によるかの名文句、「不思議で、美しくて、おかしくて、ばかばかしくて、面白くて、情

けなくて、おこりたくて、笑いたくて、うたいなくなる云々」（平野敬一編『まさあ・ぐうす』角川文庫）は、マザー・グースの唄に関する詩人の的確な評価であるにとどまらず、混沌レベルにある自然そのものの表現であり、さらにはその一部としての人間の描写にもなっているのではなかろうか。

科学技術の立場から今一つつけ加えるならば、たとえば次の唄にうたわれる世界——高橋氏によれば日常的論理をそのまま受け入れることから生じるノンセンスの世界——は、見方を変えるなら「日常性の中でのおどろきの発見」であり、これはまさしく科学における基本的な姿勢に他ならない。もっとも混沌の世界にあっては日常性の概念自体が混沌の中に没し去っているから、結局は背理性の問題と変るところはないのであろう。

In a cottage in Fife  
Lived a man and his wife  
Who, believe me, were comical folk ;  
For, to people's surprise,  
They both saw with their eyes,  
And their tongues moved whenever they spoke !

ファイフの こやの ふうふもの  
よにも おかしな ついじゃそな  
ものを 見るとき 目をつかい  
しゃべると 舌が うごくそな

× × ×

対話形式で相手に同じような文句をくり返させ、最後に言葉のわなに落してよろこぶという遊びがある。

“I am a gold lock.”  
“I am a gold key.”  
“I am a silver lock.”  
“I am a silver key.”  
“I am a brass lock.”  
“I am a brass key.”  
“I am a don lock.”  
“I am a don key!”

わたしは ロック きんのじょう  
ぼくは キイだぞ きんのかぎ  
わたしは ロック ぎんのじょう  
ぼくは キイだぞ ぎんのかぎ  
わたしは ロック しんちゅうの  
ぼくは キイだぞ しんちゅうの  
わたしは ロック じょうひんな  
ぼくは キイだぞ きがへんな

don lock をじょうひんなとし, don key (donkey) をき (キイ) がへんなとして, ひんな——へんなとかけたつもりだが, 訳文だけでは何のことかまずわからないし, 原詩と対照づけても若干の解説なしには通じないとと思う。それだけこの種の訳は難しいのだが, 反面言葉遊びとしての面白さも格別というものである。

×            ×            ×

絵本を参照しながら原詩に取組んでいると, そのイラストから影響されて言葉を選んでしまうことがある。Derby's Ram という唄は語り手が町へ行く道すがら見かけた巨大な羊についての物語だが, たまたま利用した R. Briggs のコミックな絵——ハンチングをかぶった職人風の男がシルクハット, モーニング姿の紳士に大袈裟な身ぶりで並外れた羊の大きさを説明している——から, どういうものか, 落語でおなじみの熊さんが横町のご隠居相手にほらを吹いているイメージにとりつかれて妙な訳になってしまった。

As I was going to Derby  
Upon a market day,  
I met a finest ram, sir,  
That ever was fed on hay.

ダービーの いちに でかける とちゅう  
あっしの であった ひつじのやろう  
そいつが だんな いかしたやつで  
ほしくさ くって いきてる やつで

以下話は羊の背丈が 3 ヤードあったとか, 毛並が天まで

(p. 45よりつづく)

まって, 高校上級生にも英語の構造や語法, 正しい読解力を身につけるのに利用できよう。

英語を話したり書いたりする時, 文法的に正しい英語を用いることはもちろん必要ではあるが, 相手に不自然であるという感じを与えない慣用的な表現や文体を身につけることが望まれる。文法規則からの誤った類推をさけるためにも, 語句を用いる際の用法・用例を十分に身につけておくことが必要であろう。本書はまさにそのような期待に応える自然な英語を体系的にまとめた用例集でもあり, 慣用にかなった英語を運用しようとするものにとって正に座右の書といえよう。

(オックスフォード大学出版局刊, A 5 判, xix+316 pp.,  
¥1800)

(埼玉大学講師 渡辺益好)

届いてその先に鷺が巣をかけたとかとめどなく大きくなり, 最後に紳士はショックで気絶する羽目になる。

Indeed, sir, it's the truth, sir,  
For I never was taught to lie,  
And if you go to Derby, sir,  
You may eat a bit of the pie.

いえ なに だんな ほんとのことで  
あっしにゃ うそは つけないもんで  
だんなも ダービーに おいでのせつは  
やつの パイなど いかがなもんで

これが B. F. Wright の描くあどけない子供の絵なら  
こうはならなかった筈だし, またこれではわらべ唄の感  
じもなくなつて翻訳としては邪道に属するのかもしれないが, 別に原詩から訳文への直接的なイメージの流れのみを必然とする理由もないでのそのままの形でメモに書きとめてある。

×            ×            ×

すべてがこんな調子でまことに気まぐれというか, 翻訳の姿勢自体が混沌の状態にある感を免れない。しかし一貫した独特のスタイルを持つこともなく, 原詩から受けるイメージとその時々の気分との相互作用にまかせて言葉遊びを楽しむところに素人の手すさびの手すさびたる所以があるという, これも手前勝手な理屈を並べながらその手すさびを続いている次第である。

(東レ株式会社開発研究所主任研究員)

6月中旬刊行

## 女性文化の創造へ

渥美育子著 予価 1,200円

今までの長い歴史のなかで, 女性という存在が今ほど注目をあび, 真剣に研究され, 社会的な力をもって動きはじめたことはなかったであろう。それは全世界的な現象であり, あらゆる分野に浸透し始めている。その中でもっとも顕著な動きを見せるアメリカという国に永年身を置いた著者が, 独自の, 詩人としての鋭い感受性と卓越した表現力をもって綴る衝撃のエッセイ集。

E L E C 出版部

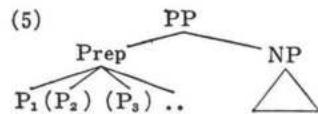
# 英語前置詞句の内部構造

平木 多聞

1. 広く一般に、(群)前置詞と称せられるものに、次のようなものがある (cf. 小西 1976, L.A. Hill 1968).

- (1) a. about, above, across, after, against, along, amid(st), among(st), (a)round, as, at, before, behind, below, beneath, beside, besides, between, beyond, but, by, down, for, from, ere, in, into, like, minus, of, on, out, over, past, per, plus, sans, since, through, throughout, till, to, toward(s), under, underneath, until, up, upon, via, with, within, without.  
b. concerning, regarding, following, notwithstanding.
- (2) a. out of, ahead of, because of, regardless of, instead of.  
b. close to, due to, previous to, prior to, up to, down to, on to, back to, as to, next(-door) to, forward to.  
c. away from, across from, apart from, aside from, off from, out from, opposite from.  
d. close on/by, near on/by, over against, except for, as for, along with, together with.  
e. as regards, as respects.  
f. according to, owing to, depending on.
- (3) a. off (of), alongside (of), inside (of), outside (of).  
b. near (to), opposite (to).
- (4) a. in regard of/to, in respect of/to, in accordance with, in contrast with/to, in front of, in addition to, in back of, in default of, in view of, in spite of, in behalf of, in favor of, in lieu of, in place of, in company with; on top of, on account of; with regard to, with respect to; by way of, by means of.  
b. in the light of, in the middle of, in the midst of, in the center of; for the sake of, for the benefit of, for the purpose of; at the back of.

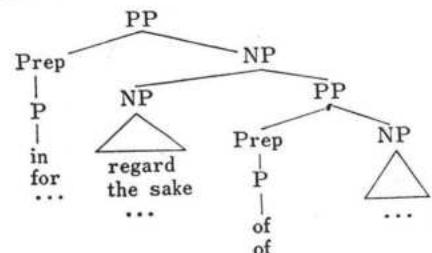
そして、これらが、後続する名詞句 (NP) 等の補足語 (Regimen, cf. Jespersen, MEG) と成る構造は、Chomsky (1965) の理論の枠内で、普通、次のように分析される<sup>1)</sup>.



なるほど、この分析には、(1)～(3)の共有する統語的特徴、すなわち、いずれも NP を補足語とし得るという性質を Prep という範疇の設定により、一様に捕えることができるという利点はある。しかし、これによると、(1)～(3)の各 Prep を構成するどの語も、P という同一の範疇に属せしめられるために、基底部においては、\*to to, \*under above, \*above from 等の非形も自由に生成され、これらの非文法性の説明は、ひとえに、投射規則 (Projection Rule, cf. Katz=Postal 1964) に依存することになる。これが意味部門を、無暗に煩瑣なものとすることは論を待たない。この問題を解決するには、何等かの基準でもって、(群)前置詞の構成素を範疇化 (categorize) し、各範疇について、適切な範疇規則 (categorical rule) を設けることによって、統語部門において、上記のような非形をできる限り多く排除する必要がある。

2. しかし、範疇化に関しては、(1)～(3)の(群)前置詞を構成する不变化詞 (particle)<sup>2)</sup> に、単独では用い得ないもの (cf. (6)) と、これが可能なものがあり、後者の中には、後に NP 等の補足語を取る場合、必ず、他の不变化詞を介在させるもの (cf.(7)) と、そうでないもの (cf.

1) Lester 1971, Keyser 1968 を参照。なお、(4)に挙げた群前置詞に関して、(5)のような構造分析をなしている文献を知らない。これについては、下のような構造を設けて、Weinreich (1960) 流のイディオム解釈 (cf. 梶田 1974) を施すとするのが適當と思われる。本論との関連で問題となるのは、in, for, of いずれも P とする分析であるが、これについては、(1), (2), (3)についての考察が進むにつれて明らかになると思われる所以、特に本文で取り上げることはしない。



2) Jespersen (MEG & 1933) 参照。なお(1)-b, (2)-e, f, 及び previous to, prior to, regardless of 等非不变化詞的な要素を有するものについては稿をあらためる。

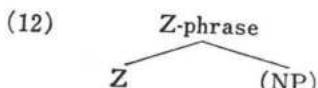
- (8) とがあることが、伝統的に知られており、
- (6) a. He walked from the station—\*He walked from  
     b. He thought of his parents—\*He thought of  
     c. He ran at the door—\*He ran at
- (7) a. He ran away (from Mary)—\*He ran away Mary  
     b. They went ahead (of us)—\*They went ahead us  
     c. She stepped aside (from the path)—\*She stepped aside the path
- (8) a. He went up (the ladder)  
     b. She went tumbling after (John)  
     c. John is in (the office)

更に、この分類は、いわゆる前置詞風に用いられ得るか否かに関する全可能性を基準とするものであるから、(1)～(3)に見る全ての不変化詞が、過不足なく、しかも一義的に分類し尽される。すなわち、次のようにある<sup>3)</sup>。

- (9) CLASS 1 ((6)に類するもの) : as, at, by (=near), ere, for, from, into, like, minus, of, onto, per, sans, till, to, until, with, toward(s), via.
- (10) CLASS 2 ((7)に類するもの) : apart, aside, away, back, close, due, forth, forward(s), out (as in 'out of the room'), next(-door).
- (11) CLASS 3 ((8)に類するもの) : about, above, across, after, against, along, alongside, amid(st), among(st), (a)round, before, behind, below, beneath, beside, besides, between, beyond, by (=near), down, in, inside near, off, on, opposite, out (as in 'out the door'), outside over, past, since, through, throughout, under, underneath, up, within, without.

そこで、今仮に、上の3類が各々、別個の3範疇、X・Y・Zに属するとし、それぞれについて、いかなる範疇規則を立てるべきかを、先づ、見てゆくことにする。

第一に、Zであるが、これについては(8)のような資料から、次のような句構造を生成する範疇規則が必要と思われる。

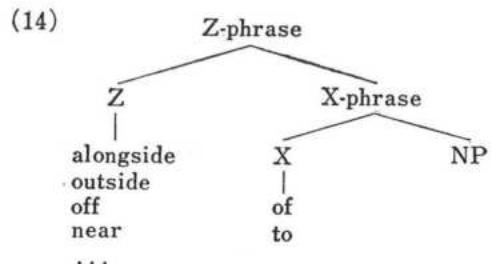


しかし、Zの中には、(13)に見るように、その句(phrase)の本質的意味を変えることなく、それとその補足語たるNPとの間に、of, to等のXを、介在させたり、させなかったりすることのできるものが、幾つかある。

- (13) a. Your boat is alongside (of) the Queen Mary  
     b. They lived outside (of) the town  
     c. John jumped off (of) the table  
     d. His house is quite near (to) ours

e. I sat opposite (to) him

これらについては、深層において、(14)のような構造を成していたものが、後に変形によって、介在するXが削除されたり、されなかったりするために起こると考えることができる。

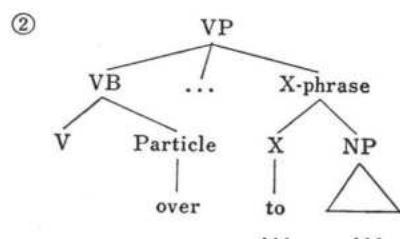
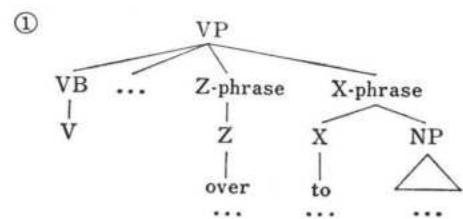


なお、表層に於る Z+X-phrase の例として、次のようなものがあるが、いずれの場合も、Z と X-phrase が互いに構造を成しているとは思えない<sup>4)</sup>、本稿とは直接関係がない。

- (15) a. We went over to the island in a small boat  
     b. I'll put the idea across to the committee

3) out of the room の out と out the door のそれは、Bolinger (1971) に従って区別した。

4) (15)の諸例については、Keyser (1964) の示唆に従い、次の①、②のいずれかの構造を想定するのが適切であろう。



①は Z と X がそれぞれ別個に VP に直接支配される不変化詞句をなしている場合であり、②は Z が V と共に Fraser (1965) のいう Verb Particle Construction をなし、X はこれとは別に X-phrase をなして VP に直接支配されている場合である。

tomorrow

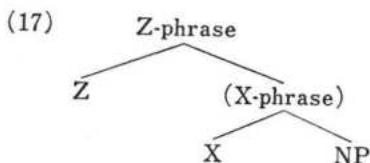
- c. At what time do you send your kids off to school

但し、もしそのように解し得る Z+X-phrase があれば、それについては、当然<sup>(14)</sup>のような深層構造を与えることになる。

又、Bennett(1975)は、次のような文におけるZ-phraseに関して、その意味構造は、日本語の「～の中・上・下」等における「の」に当たる“of”を、Zとそれに後続するNPとの間に介在させているという。

- (16) a. The cat was on the table  
 b. John lives in a new apartment  
 c. She is behind the curtain  
 d. They stood below the deck  
 e. He lives over the hill  
 f. The ball is under the couch  
 g. He put a rope around the horse's neck  
 h. Mary went up the ladder  
 i. There are papers lying about the desk  
 j. France is across the Channel

これに従えば、深層構造というものが、いわゆる Conceptual Meaning に関する全ての情報を含むと定義される限り、これらのZ-phraseの深層構造も、この“of”を読み取らす語彙項目 of を有していかなければならない、即ち<sup>(12)</sup>ではなくて、<sup>(14)</sup>のようでなければならることになる。Bennettは、(16)のような Spatial Use の Z-phraseのみならず、in May や on Tuesday 等 Temporal Use のそれらについても同様の意味構造を唱道するから、彼の意味論<sup>5)</sup>が正しい限り、表層で<sup>(12)</sup>のような構造をとるZ-phraseの殆どが、次のような枠組の深層構造を有しているという結論を得る。



なお、(18)に見るような Z+Z-phrase 連鎖に関しては、ZとZ-phraseが互いに構造をなしているとは思えず<sup>6)</sup>

- (18) a. He was standing close by me  
 b. The wood is near by the school  
 c. It must be near on 2 o'clock

(全て小西 1976より)

Z+Y-phrase という連鎖は見聞したことがないので、Z-phraseについては、次のような範疇規則を設けておけ

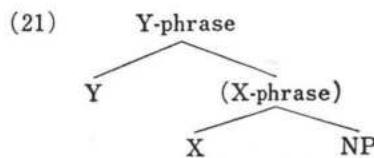
ば、十分と思われる。

$$(19) \quad \text{Z-phrase} \longrightarrow \widehat{\text{Z}} \left( \begin{array}{c} \text{NP} \\ \text{X-phrase} \end{array} \right)$$

次にYであるが、これは、定義上、不変化詞句しか補足語とし得ず、又、<sup>(20)</sup>に見るように、Y+Z-phraseやY+Y-phrase連鎖については、Yと後続不変化詞句が互いに構造を成しているとは思えないから<sup>7)</sup>、

- (20) a. He put the gun back on the table  
 b. We went out in the country  
 c. They stepped back aside

Y-phraseに関しては、<sup>(21)</sup>のような句構造を生成する範疇規則<sup>(22)</sup>を設けておけば良いことになる<sup>8)</sup>。



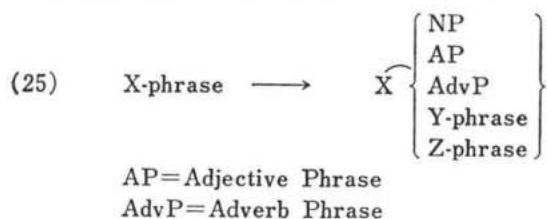
$$(22) \quad \text{Y-phrase} \longrightarrow \widehat{\text{Y}} \left( \text{X-phrase} \right)$$

最後のXに関しては、これが、(6)に見るように NP を補足語とする外に、形容詞 (e.g. The temperature turned from cold to hot) や、副詞 (e.g. How long does it take from here to there?) を取り得ること、又、from が、X-phrase はだめであるが (cf. <sup>(20)</sup>)、Y-phrase (cf. <sup>(20)-g.</sup>) 或いは Z-phrase (cf. <sup>(20)-a.~f.</sup>)<sup>9)</sup> はその補足語とし得ることは、周知の事実である。

- 5) Temporal Use の Z-phrase について同趣旨の分析をしにくいものが多数あり、Spatial Use のそれについても、go out the door, go through the woods, stand against the wall 等のように、いかなる X を想定すべきか不明なものもいくつかある。  
 6) これらは、注4の①に対応する Z-phrase+Z-phrase か②に対応する Particle+Z-phrase のいずれかの構造を深層構造としていると考えるのが適当であろう。  
 7) これらも<sup>(12)</sup>同様、注4の①に対応する Y-phrase+Y-phrase/Z-phrase か②に対応する Particle+Y-phrase/Z-phrase のいずれかの構造を深層構造としているとするのが適当と思われる。  
 8) Z+X-phraseの場合と同様に、Y+X-phraseの場合 (e.g. away from, back from, etc.) も Keyser (1964) のいうように、3様の構造解釈、即ち<sup>(20)</sup>と注4の①に対応する Y-phrase+X-phrase 及び②に対応する Particle+X-phrase の3つが可能である。しかし、与えられた Z+X-phrase 或いは Y+X-phrase が常に3通りに多義的 (ambiguous) というのでないことは当然である。

- (23) a. John came from \*to/\*at/\*for/\*of,... the room  
 (24) a. We could hear loud voices from across the hall  
 b. Three men stepped from behind the bar  
 c. The bridal party had just come from inside the church  
 d. The balloon descended from above the first floor  
 e. John ran from in the room (Gruber 1965)  
 f. Shoot the apple from off his head with one of your arrows  
 g. Yes, but he said he was expecting a friend from out of town and wanted to keep an eye out for him

更に、Xは、定義から、単独では用い得ず、必ず補足語を要するというのであるから、これについては、次のような範疇規則を設けることになる。



さて、以上のように、3つの範疇X・Y・Zを認め、その各々についての範疇規則を(25)・(21)・(19)のように定めおけば、X+X (e.g. \*at at, \*at to, \*at from,...), Y+Y (e.g. \*away away, \*back forth,...), Y+Z (e.g. \*away above, \*aside below,...), Z+Z (e.g. \*on in, \*over past,...), Z+Y (e.g. \*through back, \*in close,...) 等の連鎖は、基底部において自動的に、群前置詞から正しく排除されるし<sup>10)</sup>、(13)・(10)のZ-phraseに対する(14)ようの深層構造の想定とその内部のXを適宜に削除する変形規則<sup>11)</sup>の設定は、一方で投射規則の意味解釈を助け、他方でそれを何等煩わせることなく、表層での \*on of, \*under of,... 等の実現を正しく阻止するから、投射規則の負担が大いに軽減される<sup>12)</sup>ことは明白である。

しかし、このまま、X・Y・Zの3つを個々に独立した範疇としておいたのでは、三者の共有する「不変化詞性」とも称すべき特徴が、規則の上に全く反映されず、かかる共通性は、單なる偶然ということになるが、これは、Jespersen の伝統も鑑み、妥当とは思えない。かといって、これらX・Y・Zは、ある上位範疇Pの下位範疇(subcategory)であると言ってみても、それだけでは、変形文法論上、意味を成さない。何故なら、変形文法において、下位範疇は、各項目(item)の文脈素性(con-

textual feature) によって定義されねばならないからである<sup>13)</sup>。

しかるに、X・Y・Zの補足語は、Yを除いて、一義的でなく、共通の補足語もあるから、文脈素性によるPの下位範疇化によって、X・Y・Zの区別を得ることはできない<sup>14)</sup>。

そこで、残された道は、階層化であるが、果たして三者の間に階層関係が存するであろうか。次に、これを見てゆくこととする。

3. 先ず、Y-phraseとZ-phraseであるが、両者の唯一の相違は、ZがNPをその補足語とし得ることにある。このZ-NPから派生すると思われるものに、次のようなZ-phrase<sup>15)</sup>がある。

- (26) a. I believe in God  
 b. John talked about Mary  
 c. He insists on teaching "It's I"

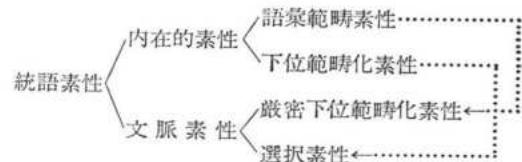
9) (20)-f. g. の2例は共に『統英語語法大事典』(大修館、p. 641)より引用したものである。これによると、これらfrom off, from out of の不変化詞連鎖は、意味的にredundantであり、「～のはずれ/外から」等のように論理的な結合を成しておらず、単に「～から」を示すにすぎないといいう。

10) X+X である as to, as for の文法性については不明。

11) このように特定のXを削除する変形は、Jackendoff (1969) の Dative Shift 等においても認められており (i.e. for-deletion, to-deletion) 可能な変形の域を出るものではない。

12) \*like away (X+Y), \*until without (X+Z), \*back ria (Y+X), \*under minus (Z+X) 等の非文法性については、なお投射規則に依らねばならない。なお、\*at along, \*to over 等の X+Z, \*at aside, \*to away 等の X+Y については後述する。

13)



従来 (cf. 梶田 1974) 統語素性は概ね上図のように分類され、下位範疇は下位範疇化素性、厳密下位範疇化素性及び選択素性の三者によって定義されてきたが、下位範疇化素性とそれによつて定義される選択素性は意味論の問題であるとする最近の動向 (cf. Akmajian 1975) に従い、これらを統語素性から除く立場を本稿は取っているので、本文の文脈素性とは、従来的厳密下位範疇化素性のみを示すことになる。尚→は規定関係を示している。

14) 例えば [+\_(X-phrase)] という文脈素性を有する P は YでもZでもあり得るわけだし、同じXでも [+\_NP] や [+\_AP] 等の素性の異なるごとにそれぞれ異なる下位範疇に属せしめられることになったりする。

しかし、これらの文に見る Z は、(8)等におけるそれとは異なり、伝うべき情報というものが殆ど無く、ただ、共に用いられる動詞によって慣用的に要求されているにすぎない。そこで、これらの Z に関しては、それらは、深層から存するのではなくて、後に変形によって付加されたものとする格文法 (cf. Fillmore 1968) 流の分析が、十分成り立つ。これに従えば、Z-phrase →  $\overline{Z}$  (NP) という規則は必要なくなり、Y・Z共に X-phrase をその任意の補足語とすることになって、両者を区別する理由も無くなる。この結論の妥当性は、(27)・(28)に見るように、Y・Z が、共にその本質的意味を変ずることなく、Motional Context においても、non Motional Context においても用いることができる<sup>16)</sup>という統語論的共通性によって裏付けられる。

- (27) a. Step aside from the path  
     a'. Peter was standing aside from the path  
     b. John ran away from the tree  
     b'. John is away from the tree  
     c. John came back from his honeymoon trip  
     c'. John is back from his honeymoon trip  
     d. Bill took the book down from the shelf  
     d'. The book is down from the shelf  
     e. He pulled his chair close to the table  
     e'. The chair is close to the table
- (28) a. A bear is prowling about the woods  
     a'. There are bamboo shoots growing about the woods  
     b. The balloon ascended above the first floor  
     b'. The balloon is above the first floor  
     c. He jumped across the river  
     c'. His house is across the river  
     d. We walked along the river bank  
     d'. The office is along the corridor (小西 1976)  
     e. John walked behind the curtain  
     e'. John is behind the curtain  
     f. The ball rolled down the roof  
     f'. The ball is down the stairs  
     g. A plane flew over the hill  
     g'. John lives over the hill  
     h. Mrs. Smith went past the post-office  
     h'. Mrs. Smith lives past the post-office  
     i. The arrow shot straight through the window  
     i'. He lives through the woods (小西 1976)  
     j. She put a string of pearls around her neck  
     j'. She had a string of pearls around her neck

そこで、Y・Z 両範疇をまとめて、範疇 W とし (19)・(21) の代りに、(29) のような範疇規則を設け、(25) を (30) のように書き換えることにする。

$$(29) \quad W\text{-phrase} \longrightarrow \overline{W} (X\text{-phrase})$$

$$(30) \quad X\text{-phrase} \longrightarrow \overline{X} \left\{ \begin{array}{l} NP \\ AP \\ AdvP \\ W\text{-phrase} \end{array} \right\}$$

このようにしても、(26) に見るように Z は変形により導入されることを前提に、Z-phrase のみを適用対象としていた of/to-deletion を W-phrase に拡張して、

- (31) a. of-deletion  $\overline{\text{obligatory}} : \text{under}, \text{above}, \text{in}, \text{on}, \text{etc.}$   
                          $\overline{\text{optional}} : \text{off}, \text{outside}, \text{inside}, \text{etc.}$   
                          $\overline{\text{不適用}} : \text{out} (\text{out of } \text{のそれ}), \text{ahead}, \text{etc.}$

- b. to-deletion  $\overline{\text{obligatory}} : \phi$   
                          $\overline{\text{optional}} : \text{near}, \text{opposite}$   
                          $\overline{\text{不適用}} : \text{close}, \text{next(-door)}, \text{forward(s)}, \text{etc.}$

のように定めておく限り、Y・Z を区別していた時と同様の効果が、非形排除において、得られるため、なんら支障はない。それどころか、この方が、(26) に見るように 3 種の不変化詞(群)の表層における形式的相異が、of/to-deletion の適用・不適用に帰せられることになって、不変化詞に関する一般性を高める。

- (32) a. out of, ahead of; close to, next(-door) to, forward to, etc.  
     b. off (of), outside (of), inside (of); near (to), opposite (to), etc.  
     c. under, above, in, on, etc.

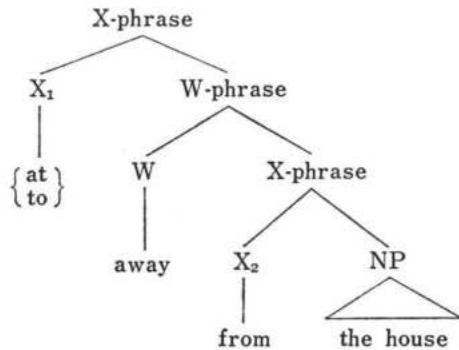
さて、上述のように、Y と Z が同一範疇 W であるとなると、階層化の問題は、W と X の二者の間で、論ずれば良いことになる。これに関して示唆的なのは、Gruber (1965) の (27)・(28) に見るように W-phrase の分析である。これによると、これらの W-phrase は、その語彙前構造 (Prelexical Structure) において、後に at/to と語彙化 (Lexicalize) され、しかる後に削除される形式素 (Forma-

15) in a strange manner や on what condition 等、Quirk et al. (1972) によって、place 又は time 以外の意味を有する Adjunct とされているものについても、Z と NP の間に “of” の存在を考えることができるから、同書によって Prepositional Phrase as Complementation とされる箇のようないもの以外で、Z+X-phrase と解し得ないような Spatial でも Temporal でもない Z+NP という表層連鎖は考えられない。

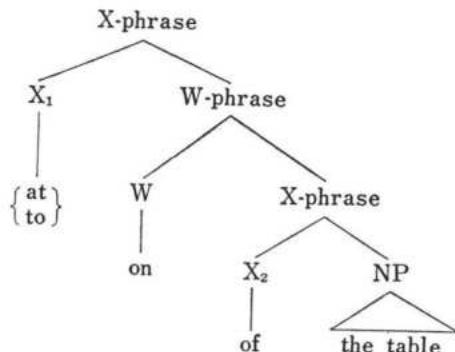
16) 即ち、各対における 2 つの Y または Z は、Motional か non Motional かに関してのみ異なり、他の条件は全て同じということ。

tive) AT を先立てているという。この分析をいわゆる標準理論内で解釈し直すと、㉗・㉘の W-phrase は、深層において、㉙のような構造<sup>17)</sup>を成しており、後に変形によって、X<sub>1</sub> の at/to が (㉙-b. の場合は X<sub>2</sub> の of も) 削除されるということになる。

(33) a. away from the house



b. on the table



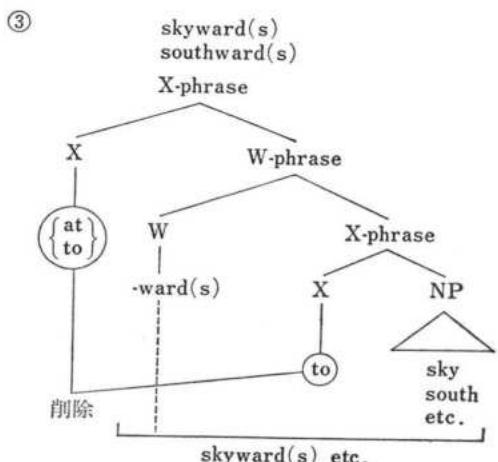
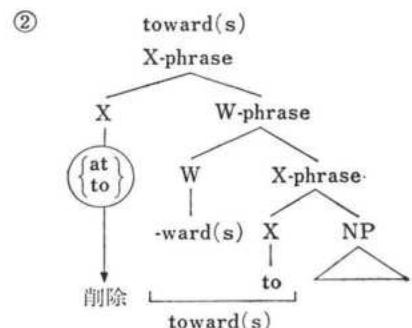
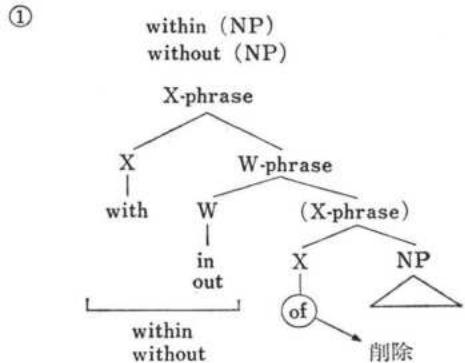
Gruber (1965) も言うように、㉙のような文において、文意を変すことなく出没する to<sup>18)</sup>は、深層における自己の存在を主張する一方で、㉙の分析の妥当性を傍証する。

17) { } は at か to のいずれか一方が X<sub>1</sub> によって支配されていることを示しており、a, b いずれも 2 つの深層構造を表わしている。なお、X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub> の表記は便宜的なもので、特殊な意味はない。

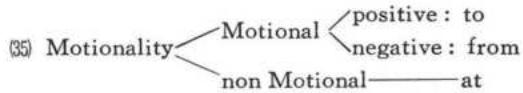
18) into, onto に関しては Gruber (1965) も、各々 to in, to on であったものが、変形により順序が入れ替えられて into, onto に至るとして Jespersen の伝統を継ぐ。これによると X の項目としてこれらをリストしておく必要がなくなることに注意。なお、確たる証拠を欠くが、他の 2 つ以上の形態素 (Morpheme) から成る不変化詞についても類似した分析を考えることができる。例えば、次の①、②、③、④ を参照。

- ㉙ a. John ran from under the shed (to) in front of the house  
 b. John went in (to) the room  
 c. John jumped on (to) the stage

意味的にも、㉙の from に後続する W-phrase の意味が、㉗・㉘の W-phrase の意味から Motionality に関する情報を除いたものに対応すると思えるから、㉗・㉘の W-



phrase の深層構造には、Motionalityについての情報を与うべく，to (i.e. Motional)，at (i.e. non Motional) が存すると推測するのは、十分に当を得ており、文法記述の平衡性 (cf. (35)) という点からも支持し得る。

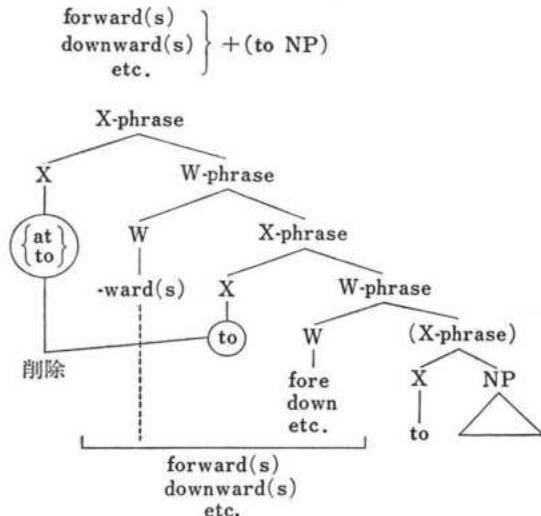


更に、この分析に従うと、(36)のような非形は、これらの場合には義務的に<sup>19)</sup>適用さるべき削除変形、at/to-deletion の適用を受けずに深層からそのまま表層に至った故に非文法的なのであり、深層レベルでは正形であるということになって、これまでより更に多くの非形について説明が加えられる。

- (36) a. \*John stayed at out of the room  
 b. \*John went to out of the room  
 c. \*John stayed at under the couch  
 d. \*John went to under the couch  
 e. \*John jumped to in the car / to on the stage

そればかりか、不変化詞句の Motionality に関する解釈を、動詞等の他の文要素に言及することなく決定できる

④



なお -ward(s) を独立した不変化詞と考える証拠の一つに(3)に見るような語の意味構造、「～の方へ/に」を挙げることができる。又上のような深層構造を設定することにより、同じく、-ward(s) で終わるのに、なぜ toward(s) は義務的に NP 等の補足語を、forward(s) のたぐいは任意に to NP をとり、skyward(s) のたぐいは補足語をとり得ないのかを説明することができる。なお、上の分析に従うと①②④のいずれの語も不変化詞のリストに挙げる必要がなく -ward(s) と fore (=for as X) のみを新たに W に加えておけば良いことになる。

ため、投射規則の記述が、一層簡潔なものとなる。

そこで、(33)の深層構造を妥当なものとして認める、(37)・(38)のような W-phrase は全て、範疇規則(30)によって句構造に導入されることになり、ここに X と W の間の階層関係の存在が示唆される。しかし、(37)・(38)のような Spatial Use の W-phrase 以外のそれについても、(33)のような深層構造を仮定し得るかどうか、現在のところまだかでなく、今後の研究を待たねばならない<sup>20)</sup>。

とはいっても全ての W-phrase が、規則(30)によって導入されるという仮定に立てば、(37)に見るような W-phrase も、当然、深層では(33)のような構造を有する X-phrase<sup>21)</sup> とされるから、(37)と(38)文は、いずれも、VP が(NP) X-phrase から成り、この X-phrase の補足語が、主語あるいは目的語の NP と be 関係を結ぶということになって、構造型ということに関する限り、Jespersen (MEG) のように、各々を、Prepositional group as a Predicative, Predicatives after a Particle として区別<sup>22)</sup>する理由が無くなる。

- (37) a. He looked in perfect health  
 a'. We found him in perfect health  
 b. He fell in love with her  
 b'. Please put these papers in order  
 (38) a. This cup will serve as an ashtray  
 a'. We regard Bill as a fool  
 b. He passed for a learned scholar  
 b'. She knew Gerald for a glib liar  
 c. The icecream changed to a liquid  
 c'. Fire burned the house to ashes  
 d. The light changed from green to red

19) (34)のような場合には optional.

20) Bennett (1975) は、Temporal Use の不変化詞句についても、同趣旨の分析を展開するが、彼はこれと Spatial Use のそれとの間に、Motionality に関与する不変化詞に関して、下表のような対応関係を仮定するので、from=X, since=W とする限り、俄には採用し難い。

	Location	Goal	Source
Spatial	at	to	from
Temporal	at	till/until	since

21) 立るべき X としては、Quirk et.al. (1972) のいう resulting verb の場合 (i.e. (37)-a, a') は to, そして Current verb (i.e. (37)-b, b') の場合は at ということになろう。

22) 両者とも主語又は目的語の Predicative として機能するが、前者においては不変化詞句全体 (i.e. W-phrase) がこれらと be 関係を結ぶ (e.g. He be in perfect health, \*He be perfect health) のに対し、後者においては不変化詞 (i.e. X) に後続する NP のみが、これらと be 関係を結ぶ (e.g. \*This be as an ashtray, This be an ashtray) ので区別されてきた。本稿に従えば、かかる相違は、異質のものの比較による当然の結果であることになる。

d'. We tried to turn it from loss to profit

更に、(39)のような文において、Predicatives (cf. Jespersen, MEG) とされる NP, 形容詞も (Gruber (1965)<sup>23)</sup> が言うように at/to を先立った不変化詞句であるとするならば、およそ “Predicative” と名のつくものは、その補足語が、主語あるいは目的語のNPとbe関係を有する X-phrase であるということになって、この特異な文要素に関する一般化が可能となるため、X・W間の階層関係の仮定は、文法記述の簡素化に、大いに資するところがあると言わねばならない。

- (39) a. The light stayed red/The house is a shack  
a'. Don't leave the door open/You must keep  
this a secret  
b. The light turned red/He has turned traitor  
b'. This will drive Bill mad/He made her his  
wife

4. 以上、不変化詞の非文法的連鎖の排除という観点から、その伝統的分類を出発点として、2つの範疇W・X、その各々についての範疇規則<sup>20)・21)</sup>、及びX-phrase を対象領域として、特定のXを削除する変形規則の設定、一定のW-phrase (e.g. (27)・(28)) に対する(39)のような深層構造の妥当性、そしてX・W間の階層関係の仮定へと論を進めてきた。そこで、最後に、次のような用語法<sup>24)</sup>を提案して、結論に代えたい。

- (40) a. X⇒Preposition 「前置詞」  
X-phrase⇒Prepositional Phrase 「前置詞句」  
b. W⇒Particle 「パーティクル」  
W-phrase⇒Particle Phrase 「パーティクル句」

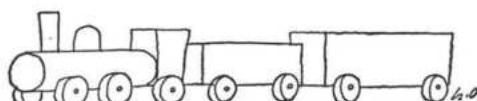
(京都大学大学院博士課程、言語学科)

23) Gruberは、これらを Identificational Parameter を有する PP (前置詞句) から派生するものとし (27)・(28) 等の Positional Parameter を有する PP との間に、Motornality に関して平行関係を認める。

24) 変形文法で一般にParticleと呼ばれるものは、Verb Particle Construction (cf. Fraser 1961) のそれである。Verb Particle Construction における Particle と X-phrase 内部に生ずる W との間には機能上大きな相違があるが、両者とも同一の語彙項目をその成員とする集合を示すのであるから、機能上の相違が句構造に反映される限り、両者を同一の範疇としても問題はない。なお、Particle を「不変化詞」とせず「パーティクル」としたのは、Jespersen の広義の Particle と区別するためである。

## 参考文献

1. Akmajian, A. & F. Heny, 1975. *An Introduction to the Principles of Transformational Syntax*, Cambridge, MIT Press.
2. 安藤貞雄他編. 1976. 『統英語語法大事典』, 大修館書店.
3. Bennett, David. 1975. *Spatial and Temporal Uses of English Prepositions*, Longman Group Ltd.
4. Bolinger, Dwight. 1971. *The Phrasal Verb in English*, Oxford Univ. Press.
5. Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass. MIT Press.
6. Crowell, Jr., T. L. 1964. *Index to Modern English*, McGraw-Hill, Inc.
7. Fillmore, Charles J. 1968. "The Case for Case", *Universals in Linguistic Theory*, Holt, Rinehart and Winston, Inc. Bach-Harms (eds), 1968.
8. Fraser, J. Bruse. 1965. "An Examination of the Verb-Particle Construction in English", Unpublished Ph. D. dissertation, MIT.
9. Gruber, Jeffrey S. 1965. "Studies in Lexical Relations", Unpublished Ph. D. dissertation, MIT., *Lexical Structures in Syntax and Semantics*, North-Holland, J. Gruber, 1976, Part I.
10. Hill, L. A. 1968. *Prepositions and Adverbial Particles*, Oxford Univ. Press.
11. 石橋幸太郎他編. 1966. 『英語語法大事典』, 大修館書店.
12. Jackendoff, R. S. 1969, "Some Rules of Semantic Interpretation for English", Unpublished Ph. D. dissertation, MIT.
13. Jespersen, Otto. 1914-49. MEG (=A Modern English Grammar on Historical Principles), Part II-VII. Heidelberg: Winter.
14. Jespersen, Otto. 1933. *Essentials of English Grammar*, Reprinted in 1969, New York, Henry Holt & Co.
15. 梶田優. 1974. "変形文法", 太田朗編. 『英語学大系 vol. 4 文法論 II』, 大修館書店.
16. Katz, J. J. & P. Postal. 1964. *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*, Cambridge, Mass. MIT Press.
17. Keyser, S. J. 1968. "Review of Adverbial Positions in English by Sven Jacobson", *Language*, 44, pp.357-73.
18. 小西友七. 1976. 『英語の前置詞』, 大修館書店.
19. Lester, Mark. 1971. *Introductory Transformational Grammar of English*, Holt, Rinehart and Winston Inc.
20. Quirk, R. et al. 1972. *A Grammar of Contemporary English*, Longman.
21. Weinreich, Uriel. 1966. "Exploration in Semantic Theory", *Current Trends in Linguistics*, Vol. III. T. A. Sebeok (ed), Mouton.





# 社会言語学と言語教育

ELEC情報・資料の収集および分析研究グループ

玉崎孫治

本稿は C. Criper and H. G. Widdowson, "Socio-linguistics and Language Teaching," *The Edinburgh Course in Applied Linguistics Vol. II: Papers in Applied Linguistics*, ed. by J.P.B. Allen and S. Pit Corder (Oxford University Press, 1975. pp.155-217) を紹介するものである。本論文は二分され、前半は言語と社会の関係を巨視的に、いわば森を見るが如く、後半は微視的に、いわば森の中の木を見るが如くに扱っている。前半では、言語の定義、伝達行動中の言語対非言語行動、言語の機能的類型、階級と言語、方言と標準語、多言語使用国の言語問題が扱われている。これらは言語の本質を理解する上で看過(ぱく)できない問題であるが、本稿は、社会の構成員個人の言語運用に焦点をおいた、言語理論とも関係する後半に注目する。この社会言語学的な言語の扱いは、ややもすれば文法家の分析・記述に偏重するきらいのある研究を補うものとして新しい見方を与えてくれるものであり、語学教師にとっても大変興味のあるものである。

## ◆社会言語学の視点

文法家は、言語を純粹に形式的に定義できる体系として扱えるが、現実に使われる言語形式の多様性にはあまり関心を持たない。しかし、この多様性こそ、社会的役割を担う言語の真の姿であり、社会言語学者の主な関心事である。文法家は言語資料をコンテクストから離脱させて、その形式的特徴の記述に専念するが、社会言語学者は、言語をそれが運用されるコンテクストの中で扱え、誰が、どのような文を、どのような社会的条件で、どのような目的のために使うかという点に関心を持つ。言語能力と言語運用という術語を借りれば、文法家は前者を研究の対象にするが、社会言語学者は後者を対象の中心にして、その社会的制約を研究するものである。

## ◆スピーチ・イベント (speech event)

先ず、1つ以上の発話から成る1つの伝達行動を検討する。このような分析対象の言語のやりとりをスピーチ・イベント (speech event) と呼ぶことにする。たとえ

ば、例として旅行者と切符を調べにきた車掌や商人と客の間にみられるやりとりが挙げられる。この概念は、また書き言葉にもあてはまるものであり、電報を打つこととか、告知板に載せる行動等が例として挙げられる。スピーチ・イベントは次のような7要素から構成される。  
1) 発信人 (addresser), 2) 受信人 (addressee), 3) 伝達内容の形式 (message form), 4) 経路 (channel), 5) 場 (setting), 6) 話題 (topic), 7) 信号体系 (code) である。自明な要素ははぶくとして、3)は物語、詩形、お経等の相違を覚える概念であり、4)は視覚か聴覚かに関係し、5)は時間的空間的な場を指す。

これらの構成素は複雑に絡み合いかながら、いろいろなスピーチ・イベントを構成する。たとえば、話題と信号体系が絡んだ例がノルウェーのある地方にみられる。ここでは、話題に従って信号体系 (言語) を変える。家族の話とかゴシップ等の身近な話題について話すときは *Landsmål*<sup>1)</sup> を使い、政治等について話すときは *Bokmål* を適当と考える。また、発信人、受信人、信号体系の絡み合いの例はジャバ語にみられる。この言語では、発信人と受信人の相対的地位の違いに従って、文法的にも語彙的にも異なる変異体系を選ばなければならないのである。

## ◆信号体系の多様性

上述のような信号体系の変異形の問題を英語についてみよう。Labov の研究<sup>2)</sup>によれば、New York 市では *thing* の語頭の *th* の発音に摩擦音 [θ], 破擦音 [tθ], 閉鎖音 [t] の3種類が聞かれる。[θ] は教育ある人々の使う標準音で、[t] はもっとも汚い音と考えられ、一般的

1) *Landsmål*, *Eokmål* いずれもノルウェーの公用語。  
*Landsmål* は西ノルウェー方言と古代スカンジナビア語に基づいた人工語で、1885年に公用語として採用された。一方、*Bokmål* は別名 *Riksmål* または *Dano-Norwegian* で、ノルウェー式デンマーク語に由来し、主に都市で使用された。

2) Labov, W., *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

傾向として、教育水準でも、社会的経済的にも、もっとも低い階層と結びつく音であるが、実際は、この3つの発音の現われ方は階層の相違によるというより、むしろ伝達行動の場の性格によって変ることがわかった。これらの発音がそれぞれ現われる頻度が、形式ばった場か否か、自分の言葉に注意を払っているか否かによって変る。中流階級でも下層階級でも同じように、形式ばった場では、形式ばらない場より、汚い(と考えられている)音の頻度が減り、その反対の性格の場ではふえる。この場の性格は、発信人、受信人、話題等の関係によって定義される。

このような英語の文体的変異形の記述には二通り考えられる。1つは、変異形を各々純粹に形式面について比較して、各々異った信号体系として記述する方法であるが、Labovの研究はこの方法の不適当なことを示唆するものである。これに代る妥当な方法は、社会言語学的に条件づけられる変異形とその全てに共通する特徴から成る1つの信号体系として記述する方法である。この方法によれば、言語の記述には、全ての場で用いられる不变規則(invariant rules)と特定の変異形を扱う変異規則(variable rules)の2種類の規則がいる。そしてこの変異形の記述には、言語行動の適切さを考える上で重要な社会言語学的要因の検討が必要である。

言語行動が社会的原因によってうける制約の例をもう少し拾ってみよう。どの社会でも、人間は他人の行動に対するある種の型にはまった概念を押しつける。たとえば、イギリンド人はスコットランド人に対して好ましからざる概念を持っている。この概念は個人的にスコットランド人を知らない情況において、スコットランド人の行動を予見するモデルとして働いている。このような型にはまった概念化が言語行動に関係するとき、必然的に語学教育にも関係してくる。英国人のほとんどがRP英語の話者に対して持っている概念は必ずしも好意的なものではないという事実がある。これは、RP発音をモデルにして英語を学習する外国人が知っていなければならぬ問題である。

どの社会でも人間はグループをつくる。グループの中では決められた行動をする権利と義務が与えられ、かつそのように期待される。その中の者にはそうする特有の役割があるとも言える。この役割という概念は行動の規範と期待に関するものであるが、その規範とか期待とかはグループに関係するというより、むしろ社会の中で自分がおかれていたり特定の立場に関係するといえる。この役割という概念を教室の中の子供に与えてみると、教室の中で制約を受けている子供の言語行動が理解できる。

教室では子供は、生徒としての立場で、生徒としての役

割に適当であると信ずる範囲の行動が期待されている。従って教室での言語運用も言語上の欠陥というより、生徒としての役割のために制約を受けている部分もあるのである。もし子供の言語能力を教室での発話を根拠に評価する場合、このようなことを注意しなければならないのである。

又、言語はそれが使われている社会の態度や価値と密接に結びついたものである。この認識にたてば、学校で行われる国語教育の難しさが理解できよう。めぐまれない背景の子供が学校で標準語に接しても、なかなかそれが定着しないことがよく問題になるが、これは、学校で教えられる言語が中流階級の規範に近いものであるから、それに結びついた価値と衝突を起しているからである。

#### ◆言語の機能

次に、言語の運用によって果たされる言語の機能を検討する。このような機能は当然スピーチ・イベントの構成素に関係したものであって、その構成素をそれぞれ焦点に考えると、次のように7つ挙げられる。(カッコ内に焦点となる構成素を示す。) 1) referential (話題), 2) expressive (発信人), 3) directive (受信人), 4) phatic (経路), 5) contextual (場), 6) metalinguistic (信号体系), 7) poetic (伝達内容の形式)。1)は情報伝達, 2)は発信人の感情等の表出を目的とし, 3)は受信人にさせる行動を指図する働きを指し, 4)は、たとえば *Do you follow me?* のような表現にみられる働きで、意思伝達の経路を維持するだけを目的とする。5)は伝達の場を表わす表現で、たとえば *The meeting is called to order.* のような表現のもつ働きを指し, 6)は言語の意味を理解させる働きで、*X means Y.* のような表現にみられる。7)は単語や音の遊戯のような発話、たとえば *nursery rhymes* 等にみられる働きである。なお、ほとんどの発話にはいくつもの機能が共存しているので、情況ごとに主たる機能がどれか記述する必要がある。又、この機能の分析は話し言葉に限らず書き言葉にも、更に身振り等の非言語行動にもほどこせることを認識しておかなければならない。

#### ◆ディスコース (discourse) の分析

言語運用の分析は、以上でみた言語の機能ばかりでなく、言語形式と実際のコンテクストにおける言語の機能との結びつきについてもなされなくてはならない。このような結びつきをディスコース (discourse) と呼ぶ。これは、what is said と what is meant and done の結びつきであり、文と表現における行為(たとえば、依頼、命令、約束、予見等)の結びつきを指す概念である。

ディスコース分析は、発話タイプ別の分析と2つ以上

の発話の連続の分析に分けられるが、まず言語形式と伝達機能の関係から、発話タイプを検討すると、両者の関係は1対1ではなく、1対多であることがわかる。たとえば、命令形は単に命令的(directive)機能のみならず、依頼、助言、訴え、招待等の多くの機能をもつし、又、命令的機能は命令形ばかりではなく、他の多くの形式にもみられる。このような言語形式と機能を結ぶ規則は社会的概念の役割、権利、義務等の概念に基づいて作られる。たとえば、命令的機能を例に取り上げると、発信人Aが命令Xを受信人Bに送るとき、Aは、発信時において次の4つの条件が満たされていると信じていなければならない。

- (1) Xが行われることは望ましい。
- (2) AはBにXを行うように頼む権利がある。
- (3) BにはXを行う義務がある。
- (4) BにはXを行う能力がある。

このような条件の整っている典型的な例は、軍隊の上官とその部下、先生と生徒の間にみられる。命令的機能を果たす形式は、別に命令形でなくとも、必要な条件が整っておれば、上述の条件のいづれに焦点をあてた表現でもよい。先生が生徒に発する次の発話は皆命令的機能を持ち得る。(カッコ内は焦点のあたっている条件を示す)

- 1) It would be best if we could have this exercise finished by tomorrow morning. (条件(1))
- 2) I expect you to do this exercise by tomorrow morning. (条件(2))
- 3) You must have this exercise finished by tomorrow morning. (条件(3))
- 4) You will have no difficulty in finishing this exercise by tomorrow morning. (条件(4))

このようなディスコース分析は語学学習に次のような示唆を与えてくれる。先ず、受容面では、ある特定の条件下では、異なった形式が類似した機能を持つことを学ぶべきである。又発表面では、情況に合わせて適切な表現形式を選択することを学ばなければならないが、これは受容面の問題よりはるかに難しい。

次に発話連続の記述をみよう。次の3つの対話を比べる。

- 1) A : Can you write down the answer in your exercise book?  
B : No, I can't.
- 2) A : I want you to write down the answer in your exercise book.  
B : My pen is broken.
- 3) A : Could you direct me to the railway station?

B : Jesus loves me.  
A : I beg your pardon?  
B : The Church of Scotland.

3)にはみられないが、1)と2)には通常の伝達行動がみられる。又、1)には両発話の間に統語的なつながりがみられ、2)には統語的なつながりはないが、3)にはみられない関連性がある。この関連性は、命令的機能に必要な上記の4条件によって説明できる。Aは条件(1)に焦点をあてた発話であるが、それに対してBは条件(4)と関係させた発話で、Aの命令をそらしている。両発話の関連性が1つの伝達行動の中で説明できるから、更に、この対話のこの後の展開が予見できる。このような予見性は言語の機能と伝達行動成立の条件を理解してはじめて生まれるものである。この対話でみたディスコース分析も又、話し言葉ばかりでなく、書き言葉にもほどこせるが、書き言葉のディスコースを理解することは、語学学習上、読む技術や composition の技法習得に大へん重要である。

#### ◆意思伝達のための語学教育

最後に、語学教育と社会言語学の関連性をまとめてみる。1つの言語を知ることは、その体系の形式的特徴ばかりでなく、種々の社会的条件における適切な言語の運用法を知ることを意味する。即ち、「linguistic competence」の習得ばかりでなく、「communicative competence」の習得も意味する。従って、意思伝達の語学教育には、言語の抽象的体系としての文法的扱いだけでは十分といえず、社会言語学的記述もともに教える対象にすべきである。人々の中には、文法体系さえ習得させれば、「communicative competence」は自ずとそなわるものであると反論する人がいるが、決してそうではない。又、教室ではコンテキストを与えて文型練習や語彙の導入を行っているから、そうすることによって言語の実際の運用法も教えていると反論する人もいるが、教室で作られた場は基本的には信号としての言語に意味を結びつけるためのもので、必ずしも言語の実際の使い方を反映していない。このような扱い方は、伝達能力を伸ばす基礎になることは否定できないが、必ずしも意思伝達のための語学教育、即ち、言語形式と伝達機能を関連させる方法を習得させる教育と同じではない。Communicative competence を育てる技術は結局は教師自身の考える課題であるが、言語の社会言語学的な理解に基づいて案出されるものである。

(南山大学助教授)

# 新刊紹介

## 『英語教育の心理学』

羽鳥博愛著

本書は心理学者であり英語教育者である著者が、過去15年にわたって日本の英語教育が直面した種々の重要な問題について、その折々に論じた文章をテーマ別に構成して一冊の本として纏めたものである。

全巻は8章から成り、第1章は英語教育と心理学の関係、第2章は英語学力の考察、第3章は授業の基礎となる心理学的な考え方、第4章は導にあたって考慮すべき心理学的諸事実、第5章は学力差・個人差に応じた指導、第6章は英語指導の諸技術、第7章は自主教材、第8章は早期英語教育となっていておよそ英語教育に関する主要な問題はほとんどすべてをカバーしている。

最近英語教育についてこれを心理学的な立場から見直す必要が強調されている。英語教育に限らずすべての学習が学習者の主体的活動であることを考えれば、このことは当然であってむしろ遅すぎた感さえする。アメリカでもJ. B. キャロル博士や、W. リバーズ女史のように心理学者であり言語学者でもあり、かつ外国語教育の実践家でもある人々によるこの方面的著書が注目をあびていているが、本書もまたそれらと規を一にするものといえる。わが国においてこの種の著書の出現はまさしく待望されていたものといえよう。心理学が英語教育にどのように結びつくか、どのように貢献できるかという重要なかつ難解な問題を、具体的な現場の事例に当てはめて極めてわかり

やすく説いている。深い学問的背景と豊富な実践経験を持つ著者ならではの感がする。母国語の習慣が外国语の学習に及ぼす Interference や Facilitation など、今少し浮彫りにして扱って欲しい問題があったり、多少の重複などがあるが、これらは決して本書の価値を傷つけるほどのものではない。

広く英語教育関係者特に英語教員に一読をお薦めしたい。

(大修館書店刊、四六判、xii+340 pp., ¥1,700)

(関東短期大学助教授 松下幸夫)

## 『ロンドンの街角から』

後藤一正著

著者は長く通産省の有能な官吏として勤務、その間1969年5月から、4年弱にわたって London Japan Trade Centre の所長として現地の仕事を主宰された。そのロンドン在任中のさまざまな見聞なり経験なりを、のびやかな筆でつづつと綴ってゆかれたのを、このたび一巻にまとめられたのが本書である。

そういう次第だから、普通の学者あるいは研究家の著作とはおのずからちがうし、著者自身も「参照したり、確かめたかったりした文献、資料も多かったけれども」云々とそういう資料類に十分たよれなかったことを巻頭で気にしておられるかに見えるが、それがまたある意味では本書に大きな特色を与えていたといえよう。ご自身の経験をいちばんの馳りどころにして、いたずらに左顧右眄することなく、自由に書き進めておられる点がよいのであり、それらの記述が、あとにつづく実務家諸氏のみならず、たとえば評者のような学究の徒にも、いろいろと示唆を与えてくれる（しかもたとえば Michael Shanks の *Stagnant Society* のように、引くべき書物はちゃんと引いておられるのだ）。

評者自身としていちばん面白かった一つは、あの西欧諸国（この頃は日本でも）restaurant なり hotel なりで wine を注文すると、必ず host の glass にちょっぴりまずついで味見をさせる。ホスト役は莊重な顔でおもむろに一口味わってから、これまた厳粛にうなづく。そこではじめて waiter は同卓の諸氏諸女史について廻ることになるのだが、評者のようにあまり wine に造詣深からぬ者にとっては、これが何ともシラケた儀式でしかない。ぼく自身、Scotland かどこかで1度、日本では2、3度、味見のうちに「ここでもし拙者が No といったらどういうことに相なるか」と waiter にたずねてみた経験を持つ。本書の p. 107 あたりでは、著者の友人の某豪傑が敢然と No' と宣告したために、「マネージャーまで飛んで来て大騒ぎになった」いきさつが語られている。想像してもおかしい。

もう一つ、思わず吹き出したのは、これは少々お品がわるいけれども、p. 144 に出て来る Infrequently という語を使っての駄じゃれの話。これで結構イギリス人のある階層、あるタイプを髣髴とさせるのだから、著者の着眼決して凡ならずといふべきであろう。（残念ながらこの英文に誤植があるが、これはだれにもわかるミスだろう。）

(ELEC 出版部刊、B 6 判、245 pp., ¥980)

(帝京大学教授 朱牟田夏雄)

## 『英語劇のすすめ』

佐野正之著

生徒たちの英語の学力をどうした

ら高めることができるかと、日夜悩んでいる教師がこの本を読めば、英語劇の指導は英語の指導そのものではないかということに気づくであろう。

「演出の仕事は、観客の目で練習を眺め、身体の動きやせりふを通じて、伝えられるべき意味が十分に伝達されているかどうかを判断することである」という意味の記述がある。これはまさに教師の機能そのものであろう。演出者の判断は「うまい」とか「下手だ」ではなくて、生徒の演技がその場面にふさわしいかどうかについて行われなければならない、ともいう。したがって「正解」がただ一つということではないのである。これは、言語教育にかかわる重大な指摘である。

演劇教育の目的について、著者は Brian Way の説を引き、それは consciousness of self を自覚させることにある、ただし、self-consciousness はこの目的に対して全く negative な働きをする、と述べている。まず恥ずかしがらずに身体や声が使えないなければならない。また自己表現をするための基礎的技術を身につければならない。このためには教師の適切な指導が必要である。

私は、言語教育は人間教育そのものであるという立場をとる。言語教育はコミュニケーションを無視することができないからである。

教室の中に生徒たちを閉じ込め、きまったく座席にしばりつけて、「基礎」と称してひたすら文法や文型をたたきつける授業からはコミュニケーションの実体を学ぶことはできない。演劇教育はここから脱皮するには恰好の手段なのだが、演劇にたずさわるものはとかく変り者と見られるようで、残念である。

著者佐野正之氏は、理論家である

と同時にすぐれた実践家である。この本は氏の実践の記録であると言える。巻末のほうに“Long Live Go-saku!”というすばらしい創作劇が掲載されている。まずここから読むことをすすめたい。

(大修館書店刊、A5判、vi+228 pp.、¥1,800)

(東京学芸大学助教授 若林俊輔)

## ■『英語の型の語法』(第2版)

A S ホーンビー著  
伊藤 健三訳注

本書は A S Hornby, *Guide to Patterns and Usage in English* (1954) の改訂版の翻訳である。原著の初版は、出版以来20年以上にわたり、ユニークな文法書として、大学生はもとより、多くの英語教師の間で広く利用されてきている。

本書は外国語としての英語を学ぶ進んだ学習者のために役立つ手引きとして書かれたものであり、いわゆる伝統的な文法書のように形態論や統語論についての知識を与えることを目的としているのではない。主眼は文中で語がどのように配列されるのか、また、ある語類に属するすべてまたは特定の語が文中で占める位置は普通どこかという点にある。つまり、センテンス本位に正しい普通な表現を語の配列を中心に具体的な多くの資料を用いて示している。

改訂版の構成は初版のものほとんど同じで、「第1部 動詞・動詞型」「第2部 時と時制」「第3部 名詞、決定詞、形容詞」「第4部 副詞的語句」「第5部 いろいろな概念とその表し方」となっている。しかし、改訂版では、冒頭に「序説話しことば」が新たに加えられ、強勢(stress)や調子(pitch)についての解説とイントネーションの表記

法が例示され、音声面に対する一層の配慮がなされている。これは後の本文中で、語順が強勢のために変ったり、強形・弱形の区別を示したり発話がイントネーションによってその文意が左右される場合などの文例を扱う際に随所で用いられており、初版より音声の実態をより一層詳細に扱うための布石になっている。

第1部から第5部まで全体的構成には大きな変更はないが、それぞれの部分の内部は検討が加えられ、区分の仕方や配列、例文もかなり変えられている。また、例文自体の配列順序が変更されたり、その例文に用いられている語彙が変えられているものもあり、初版では短縮形ではなかったものが改訂版では短縮形で表記されているものもある。

「動詞型」は、ともに25動詞型に分類されてはいるが、初版では他動詞から自動詞への順であったのに対し、改訂版では be 動詞・自動詞から他動詞の順に変っている。「名詞型」「形容詞型」も単に配列を変えただけでなく下位区分を行って一層すっきりとしたものになっている。

本書における各小項目の記述は、先ず、その事項についての簡単な解説・説明、豊富な文例、それに続く「注」へと進んで行くうちに、断片的な文法知識が整理され、とくに「注」では、同一の型で用いられる語群や他の文型への転換の可・不可が例文によって示され、用いる型・構造の違いによる微妙な文意の差異などが解説され非常に参考になる。その上、訳者注で「文法用語」、「アメリカ英語との関連」、「微妙なニュアンスの違い」などや、本文の説明に適宜補足的な説明が加えられ、読者の理解を一層深めるのに役立っている。例文に付けられた訳ともあい(p. 32へつく)

## 新刊案内

『言語の思想 国家と民族のことば』 田中克彦著  
B6判, 262頁, 650円 日本放送出版協会

言語とは伝達の手段・道具であるという客観主義的な考え方に対し、母語 (mo her tongue) は人間の精神形成と密接不可分でその存在基盤となっているという言語觀がある。後者の考え方をもとに民族とは言語共同体 (ある母語を共有する集団) としてとらえ、多民族国家ソ連と3つの国家に分断されたモンゴル民族の言語問題、民族問題を追求し、さらに日本人にとっての日本語を深い視点から考察している。

『帝国大学の誕生 国際比較の中での東大』 中山茂著 新書判, 198頁, 360円 中央公論社

日本近代化と日本型アカデミズムの形成に大きな影響を与えた帝国大学の生成・発展を詳述し、その功罪を問うている。

『飛びたてニッポン 最新留学立体ガイド』 朝日イブニングニュース社編 B6判, 269頁, 950円 朝日イブニングニュース社

留学体験談と実務的情報からなる読みやすい留学案内。

『霧の中の CIA 日本人の CIA 追跡取材ノート』 山岡清二著 四六判, 301頁, 980円 政治広報センター

CIA (米国中央情報局) の実態を多くの資料と要人と貴重な直接会見をもとに浮き彫りにして、読物としても興味深いが、民主社会における秘密機関の役割と危険性を示すユニークなアメリカ論ともなっている。

『世界の大経営者たち』 下村満子著 四六判, 246頁, 720円 朝日新聞社

フォード自動車からワシントン・ポストにいたるアメリカの世界的なビッグ・ビジネスの10人の会長との会見記で、アメリカ的経営者像を手ぎわよく引き出した好読物。

『日本・アメリカ・メキシコ 比較生活文化事典』 金山宣夫著 四六判, 350頁, 1,800円 大修館書店

日常生活をはじめ、人間の内・外面にわたる300項目を、日本、アメリカ、メキシコについて比較対照することにより、日本の文化を他国文化と等距離から具体的かつ実証的に比較することを試みたユニークな「文化事典」。従来の「比較文化論」「日本人論」にしばしばみられた「論証の前提であるべき比較が断片的あるいは一面的である」点を考慮し、比較文化研究のための新たな方式を提示するとともに、「語学教育」「国際教育」に本事

典をいかに応用すべきかをも述べている。

『これがアラブだ——その民族性と心理の謎』 ラファエル・パトイ著 脇山俊／脇山怜訳 四六判, 266頁, 920円 PHP研究所

生涯をアラブ研究にささげ、中東について20冊以上の著書を持つ、文化人類学者 Faphael Paai 氏の著書 *The Arab Mind* の翻訳。

石油危機を境に、我々日本人がアラブに対する関心を深めつつあるとはいえる、それは単にアラブ諸国の石油埋蔵量とか、アラブ・イスラエル戦争の動向といった表面的な事柄にのみとどまり、眞の理解とはほど遠い状態にあることを認めざるを得ない。

本書はアラブ人の心理、性格、習慣などの基礎的なことがらについて、彼らの歴史、伝統、宗教観をも含めた、貴重な情報と指針とを提供しており、アラブ人との友好と相互理解を深めるための絶好の手引きといえよう。

『文字学のたのしみ』 矢島文夫著 四六判, 282頁, 1,200円 大修館書店

およそことばに関心を持つ人々が興味を抱くと思われる、文字の歴史的発展とその役割について、エッセー風に書かれた文字学の入門書。文字の誕生、アルファベットの歴史、文字と宗教の結びつき、書字材料の変遷、歴史学と言語学とのかかわりあいなどが、豊富な写真や図と共に、平易な親しみやすい文章で解説されている。

*Revise Your English 2* V. J. Cook, G. Green, O. Takasaki 著 生徒用テキスト——A5判, 74頁, 750円；カセットテープセット——生徒用テキスト+カセット2巻+解答書, 6,000円 オックスフォード大学出版局

大学一般教養課程、ESS活動、企業内研修など、中程度以上の英語力の所有者が、更に高度で専門的なトピックについて、外国人と話し合えるようになるまでの実力を養成することを目標として作成された英語テキスト。

各課の中心となるトピックは教育問題、社会問題、芸術論まで多岐にわたり、それぞれに自由作文や short speech をはじめとする変化に富んだドリルを配することにより、学習者の独創性を引き出すよう工夫されている。





#### ◆ E L E C 英語研修所特別コース

##### 英語教師養成コース

研修期間 4月24日——7月17日毎週月曜日

研修時間 午後6時——8時45分

研修目的 英語指導の実際に必要な英語力、言語学の基礎、教育心理学、英語教授法、教具・教材の利用法等を体得させ、英語教師に必要な理論的実務的素養を身につけさせるとともに、「学習指導要領」のねらいをもとに適確な英語教育の展望をつかむことを目標とする。

対象 各種学校、塾等の英語教師希望者および各都道府県英語教員採用試験受験希望者

研修料 44,500円（入学料、テスト料を含む）

##### 英語教員研修コース

研修期間 4月21日——7月14日毎週金曜日

研修時間 午後6時——8時45分

研修内容 言語学および外国语教育を特に専門とする講師のもとで、日頃授業にてて来る教授上の問題点についての討議、外国からの著名な学者の講演テープを聞きその内容の討議、英語教育に関する論文の講読討議などを行なう。

対象 中・高英語科教員

研修料 44,500円（入学料、テスト料を含む）

問合せ E L E C 英語研修所（〒101 千代田区神田神保町3—8 電話 265-8911）

#### ◆第12回 TESOL 年次大会

1978年度の TESOL 年次大会は下記により開催される。

期間 4月4日——9日

場所 Hotel Maria Isabel, Mexico City

##### プログラム

ESL in Bilingual Education

ESL in Secondary Schools

ESL for Students in Non-English-Speaking Countries

#### Applied Linguistics

##### Language and Culture

問合せ TESOL (455 Nevils Building, Georgetown University, Washington, D.C. 20057, USA)

#### ◆The Silent Way — Three Seminars with Dr. Caleb Cattegno

JALT (The Japan Association of Language Teachers) では、Silent Way の創始者である Caleb Cattegno 博士を迎えて下記によりセミナーを開催する。

期日 Silent Way I : 4月28日—30日（東京）

Silent Way II : 5月1日—4日（大阪）

Silent Way III : 5月5日—7日（大阪）

会場 東京 The Matsushita A.V. Foundation (港区新橋6—1—1 秀和御成門ビル)

大阪 Naniwa Kaikan (大阪外国语大学そば)

会費 SW Iのみ 40,000円（会員 35,000円）

SW IおよびII 73,000円（会員 65,000円）

詳細については David Bycina または Doug Tomlinson (c/o モービル石油 電話 03-244-4250) あて問い合わせられたい。

#### ◆日本英文学会新人賞

日本英文学会では創立50周年記念事業の一環として、新進研究者のための賞を設けることになった。この新人賞は、新進による英米文学・語学研究を奨励するために設定するもので、入賞者ならびに論文は選評とともに『英文学研究』に発表され賞金5万円が与えられる。

応募締切 每年4月末日（ただし第1回は5月末日）

提出先 〒162 新宿区中町18 日本英文学会事務局

- 応募資格
- 該当年の4月末日（第1回の場合は5月末日）現在満33歳未満であること。
  - 応募論文は過去に活字に付されたものであってはならない。
  - 応募者は日本英文学会会員でなくともよい。

論文審査 『英文学研究』編集委員会がおこなう。

なお、投稿規定その他詳細については 〒162 新宿区中町18 日本英文学会（電話 03-267-8263）に問い合わせられたい。

#### ◆第10回太平洋コミュニケーション学会国際年次大会

第10回太平洋コミュニケーション学会国際年次大会 (The Tenth Annual International Convention of the Communication Association of the Pacific) が下記により開催される。

期日 6月10日（土）、11日（日）

会 場 都市センターホール（東京）  
主 催 日本太平洋コミュニケーション学会  
問 合 せ 日本太平洋コミュニケーション学会事務局  
片山博（〒271 松戸市栄町西2-870-1  
日本大学松戸歯学部 電話0473-61-2141）

#### ◆1978年 ELEC 夏期英語教育研修会

##### 1. ELECセミナー（通学制）

期 間 7月31日(月)～8月11日(金)11日間  
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14日(月)～20日(日)7日間  
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 7月25日(火)～31日(月)7日間  
会 場 えびの高原ホテル（宮崎県えびの市えびの高原）  
募集人員 約70名

詳細については〒101 千代田区神田神保町3-8 英語教育協議会S.P.係あて問い合わせられたい。

#### ◆ELEC 海外英語研修旅行

##### 1. 第7回ミシガン州立大学英語研修旅行

旅行期間 Aコースー7月24日から8月22日まで  
Bコースー7月24日から8月22日まで  
(ただし8月13日から18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26日から8月12日まで

旅行費用 Aコースー668,000円  
Bコースー598,000円

募集人員 40名

対 象 教員、一般社会人および学生

申込締切 6月1日

##### 2. 第2回オックスフォード大学英語研修旅行

旅行期間 7月22日から8月19日まで  
英語研修 オックスフォード大学で7月24日から  
8月4日まで  
旅行経路 ロンドン～オックスフォード～エジンバラ～インバヌス～グラスゴー～ロンドン～パリ～ジュネーブ～アテネ～ローマ～東京  
旅行費用 728,000円  
募集人員 15名

対 象 教員、一般社会人および学生

申込締切 6月20日

#### 3. 第2回アメリカ生活体験プログラム

旅行期間 8月1日から22日まで

研修地 サンフランシスコ大学及びサンフランシスコ郊外住宅地区。なお8月2日から8日まではサンフランシスコ大学で寄宿舎生活、8月9日から20日まではサンフランシスコ郊外で各家庭に滞在する。

旅行費用 413,000円

募集人員 30名

対 象 高校生

申込締切 5月31日

上記各コースの詳細については、〒101 千代田区神田神保町3-8 英語教育協議会海外英語研修旅行係あて問い合わせられたい。

#### ◆ELEC 賞研究論文・実践記録の募集

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

原稿の締切日は毎年9月末日で、わが国の英語教育の水準向上、あるいは英語教授法の改善に直接貢献するところ大と認められたもの一件に対し、ELEC 賞が授与される。

#### ◆English Teaching Forum の配布

ELEC では、米国 USIA 発行の英語教育専門誌である *English Teaching Forum* の配布を行なっている。通常年4冊配布。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みまれたい。

#### 英語展望 (ELEC Bulletin)

第61号

定価 530円 (送料120円)

昭和53年4月1日 発行

◎編集人 朱牟田 夏雄

発行人 酒井 杏之助

印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 エレック 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