

NO. 65
SPRING
1979

英語展望

ELEC BULLETIN

特集：楽しい英語教室



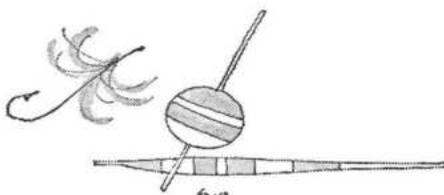
ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL

英語展望

No. 65
SPRING
1979

ELEC BULLETIN

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



【特集】 楽しい英語教室

- 演劇と英語教育.....佐野 正之 11
A New Approach to the Teaching of English
Conversation by Classroom Tape Recorder
MonitoringRichard Bozulich 14
マザー・グースと英語教育.....大道 友之 17
マザー・グース参考文献抄(1).....大道友之・平野敬一 21

【国際展望】

- 対談：日本語と英語.....Eleanor Jordan・國弘正雄 2
アメリカ社会と日本人.....ハルコ・クック 8

【連載】

- バラッドの世界(その15).....平野 敬一 25
漱石のロンドン(その1).....伊村 元道 29
Native Americans 4: インディアン教育政策(3)
.....山本昭・山本吉見子 35
英語と日本語(特に古文)の表規法の類似性(3).....石村 基 40
日本電気における新入社員の語学能力.....田久保浩平 33

【Challenge & Response】

- 高校における Oral introduction の適用
.....ELEC 教材・教授法研究グループ 41

【英語教育の情報と資料6】

- 埋込み感嘆文と潜伏感嘆文.....有元 将剛 44

【新刊書評】 Language as Social Linguistic.....池上 嘉彦 49

- 『豊根っ子の学級』.....國弘 正雄 51

新刊紹介.....52

新刊案内.....54

展望通信.....55

表紙デザイン

大田英男

対談 日本語と英語



國弘正雄教授



Prof. Eleanor Jordan

*Professor of Linguistics,
Cornell University*

Eleanor H. Jordan

国際商科大学教授

國弘正雄

“Jordan Method” の特色

國弘 今日 は Cornell 大学の言語学教授, Eleanor Jordan 先生をお迎えしました。そこで「日本語と英語」というテーマ、とくに日本語教育と英語教育について話し合おうというわけです。

Jordan さんといえば、アメリカ国というよりは、日本語教育における“Jordan Method”の開発者として世界的に知られています。年来の友人で、NHKテレビの「トークショー」に出ただけでなく、ELEC主催の「トークショー」は一番バッターをお願いしました。あれはカセットになって希望者におわかししています。実はいま2人で本を書いています、やがて桐原書店から刊行される手管になります。

そこで今日は、“Jordan Method”がどういうものであるかについてお話し願ひ、同時に日本語教育者として、日本語の特色、つまり日本語というのが、どういう特徴を持っていることばだとお考えになるか、また、時間が許せば、英語と日本語との際立った違いにも触れていただきたい。

それから、先生は日本語教育を手掛けておられるわけですが、この『英語展望』の読者は英語の先生方、つまり、日本における英語教育の専門家でありますから、日本語教育と英語教育を比べて何かコントラストのようなものがあれば伺いたい。

Jordan “Jordan Method”の一番の特色は、Team

Teaching, ということだと思います。これは、目標とする言語、この際は日本語と、学習者の言語、この際は英語を、母語とする教授者が組んで教えるという意味です。この2つの組み合わせがないと、外国語というのはキチンと教えられない、というのが私どもの考え方なのです。

日本語を例にとりますと、私どもは5人の日本語の教授者をかかえています。いずれも日本生まれで、比較的さいきんアメリカにやって来た人たちです。例外的にアメリカに長い人の場合でも、定期的に日本に帰っていますし、新しい日本の刊行物にも触れていますので、当世風というか、最新の日本語が身についているんです。「活動写真」時代の日本語、じゃなくてです。(笑)

國弘 Arthur Waley 卿のように、『源氏物語』の日本語じゃなくてすね。(笑)

Jordan その通りです。「円タク」時代の日本語、といいかえてもよいでしょう。(笑)

國弘 もっとも私は、いまでもときおりは円タクとか、活動写真とかいいますがね。なにしろ古典的なんです。(笑)

Jordan 一方、アメリカ人の教授者ですが、いずれも言語学の素養訓練のある人です。日本人教授者も、さいきんでは言語学に関心を寄せるようになってきましたね、それだけ、高級というか、ソフィスティケーションの度を高めつつあり、そのこと自体は大いに結構なんです。これは望ましい条件ではあっても、不可欠とはいえません。目標となる言語の生きた見本を提供してくれ

る、というのがこれらの人々の第一義的な存在理由です
から。

ところで、これら2種類の教授者は、2つの言語を代表しているのと同時に、2つの文化をも代表しているわけです。ですから私ども、日本人教授者の採用にあたっては、居措動作がアメリカ人そっくりというか、アメリカ人の真似をしようとするような人は遠慮ねがう、という方針をとっているんです。れっきとした日本人で、しかも日本人であることを悪びれずに押し通している、というタイプの人を求めているんです。

國弘 そういう日本人をアメリカでさがすのは簡単ですか。

Jorden さっきも申しましたように私どもの日本人教授者は言語学の勉強をしています、いずれは日本に帰ってくることを考えている人々です。アメリカ人と結婚して、アメリカに永住するつもりの人でも1人はいますが、この人を除いてはですね。

むしろ学校によっては、日本語の達者なアメリカ人をやとっているケースもあります。

でも私どもとしては、たとえどれほど日本語が達者だとしても、アメリカ人はやっぱりアメリカ人で、日本人同様の自然さは期しがたいし、それに、身ぶりとか反応とかがどうしても日本人とはちがうんですね。

ですから、本当の日本語をと思えば、やはり a complete package が必要なんで、部分的なものでは十分じゃないと思うんです。

合理的な “Team Approach”

國弘 そこでさっき申し上げた順序からは少し逸脱するんですが、team teaching というのは非常に結構な方法だと思います、つまり、言語学や言語教授法を専門にしているアメリカ人と、日本語を母語として日本で生まれ育ってあまりアメリカナイズしていない日本人、この2人がペアになって日本語を教えるというの、非常に合理的ないシステムだと思うんですが、そのシステムを日本の英語教育にもあてはめるべきだと思いますか。第一、それは可能でしょうか。

Jorden いや、team teaching といいますとね、とかく、物すごくお金がかかるという風にみなされがちなんです。でも、2人の先生が同時に1つのクラスで教える、というわけじゃないんです。要するに、アメリカ人と日本人との間で分業したら、とっているんです。

現に日本にもたくさんアメリカ人がいて、英語を教えていますよね。日本人の英語の先生も山程おいでにな

る。ところが別々で、両者の間には関係がないんですね。日本人は日本人、アメリカ人はアメリカ人で、てんでんばらばらに教えている。これはもったいないと思うんです。

日本人の先生は、日本人の生徒の気質や特長をよくご存じですし、日本の教育制度にも通じておいでです。

他方、アメリカ人の場合は、英語を教えるということに関連した何の訓練も素養もないのが普通です。あるのは、彼らがアメリカ生れの native だ、というだけなんです。ただ native であるために、英語の見本の提供者ないしは、西欧文明の体得者としてなら、有用な役割をはたすことができるんです。彼らは、ことばと文化の両面で、まごうかたなき native なんです。

ところが、日本人教師とはなれて、単独で行動を余儀なくされるということになると、往々にして正規の訓練を受けていない場合が多いものですから、十分にそのメリットを発揮することができない。しかも、びっくりするほどの高給をはんでいる、ということで、いろいろ面白くない状況も出てくるんですね。

ですからこのような弊害をとり除くためにも、すべからず team approach をとるべきだ、と思うんです。

國弘 ということは、team approach をとればそんなにお金もかからないということですか。

Jorden そうなんです。要は配分の問題、というわけです。

國弘 もちろん、沢山のアメリカ人が日本に居ることは事実ですし、最近ではイギリスから20数名の若い人々がやって来まして、日本のことを彼らも勉強する。他方 native speakers として各地の高等学校や短大に配属され、生来の英語を教えるということになった。

たまたま私はそのうちの一人を自分の番組でインタビューしたんですが、ただ問題は、先生の大学では日本人は人類学や言語学でいわゆる “informant” として取扱っているんですか、それとも teacher としてなんでしょう。そしてわれわれが、アメリカ人、イギリス人の native speaker を日本の英語教育界に迎える場合、彼らを informant として扱うべきか、それとも teacher として扱うべきでしょうか。

特に、その native speaker が言語学だとか言語教育について、何んら専門的な訓練も受けていない場合、彼らを teacher として扱っていいんでしょうか。

Jorden おことばをかえすようですが、最近の言語教育ではあまり “informant” ということばを使わないようになりました。というのは、“informer” ということばと似ていて、あまり連想がよくないものですから。

國弘 スパイ映画もどき、っていうわけですね。(笑)
たれこみ、とか。(笑)

Jorden ええ、その通りです。

むしろ、人類学や言語学の野外調査については、“informant”ということばは使われますよ。

たとえば、現地に赴いて高度の実地調査かなにかを手がけようという際には、informantの助けを借りなければなりませんし、教室内の作業でも、たとえば野外調査の方法をおしえるような言語学のクラスなどでは、informantを招いて、具体的な方法を実験するということがありますし、特殊研究クラスで、ある地域なら地域の発音について、その地域出身者を informantに招く、というようなことはあります。

ですから“informant”ということばも、決して廃用に帰したわけではないんです。ただ外国語教育に関するかぎりは、informant ととはあまりいいませんし、英語なら英語を母語とする native が、一人前の teacherとして通用するためには、よほどの事前の訓練が欠かせない、というのは事実です。

それはとにかく、教室内で目標言語を教える teacherにとって何が求められるとって一番大切なのは、教室内のテクニックだと思います。その教授者が自分が教えている言語についてあまりにも自意識過剰になると、いろいろ問題が出てきますんでね。

英語教材にも社会言語学的配慮を

國弘 わかりました。ちょっと話がそれるんですが、先生は先程、日本語の native speaker を定期的に日本に送り返し、「円タク」とか「活動写真」とかいう古い日本語から足を洗って、現代の日本語を身に付けるように仕向けるんだ、とおっしゃいました。

日本の英語教育の中で使われている教材をご覧になって、「円タク」とか「活動写真」とかいう類の古い英語が使われていると思われませんか。もし、そのような具体的な例を思い出されたら、挙げて頂きたいんですが。

Jorden そうですね、一つ問題なのは、理屈としてだけ英語を勉強した著者の手になる教科書の中には、ずいぶんとおかしな英文がある、ということ。構文とか文法という面では一つもまちがってはいない。でも、英語を母語とする人の口からはぜったいに発せられたことのないような、珍妙きわまりない英文がずいぶん見られます。

それに、言語社会的にみておかしな点がありますね。たとえば、えらく口語的な言いまわしと、ものすごく

く文語的な表現とが入り混っていると、文法的にはちっともおかしくない、語法としてもまちがってはいないのに、TPOがおかしいとか、ね。

國弘 何かいい例はありませんか。私などは、しょっちゅうそういうことをやっていると思うんです。

つまり、英語を書いたり話したりする際に、非常に口語的な言い方と formalな言い方が、知らず知らずのうちに混じりあっているということがあるように思うんですけれども、何か具体的な例を思い出されたらあげて欲しいんですが……。いかがですか。

Jorden 具体的な例をあげると、だれのことを指しているかがはっきりしてしまうので、私としては、ついつい、気をつかわざるを得ないのですが、たとえば、日本の英語教育では、“Ms.”というのを導入するのに、えらく慎重なようですね。でも、現代アメリカ英語に関するかぎり、この“Ms.”といういい方は日常茶飯的に使われているので、切符などにもはっきり“Ms.”という項目が印刷されている程です。 “Ms.”以外はぜったいに認めないという強い立場をとるご婦人もいる程なんです。ですからもはや、かんたんに退けるわけにはいかないですね、確固とした地歩を得てしまったんですから。

國弘 それは単なる流行というか、一時のはやりすたりじゃないですか。

Jorden どういたしまして。決して一時のはやりすたりじゃありません。

たとえば、“chairman”なんかもそうですね。人によっては、“chairperson”と呼ばれなければ答えられない、という場合すらあるんですよ。

もっとも、“chairperson”などというのは行まずぎだ、という婦人もいますので、この種の問題のとり扱いはかなりデリケートな配慮が必要なんです。それはともかく、やはりこういった現象について、英語学習のごく初期において、少なくとも注意だけは喚起しておくことは大切だと思うんです。

國弘 まあ、ウーマン・リブとのからみで、“chairperson”と言わなくてはいけないとか、あるいは、“He is a very competent lawyer and his wife is a dazzling brunette.”のような言い方は、女性に対する差別であるということは、日本でもだいたい気がつきつつあるんですが、お年寄りの集まりというようなことを仮りに言いたい場合に、“senior citizen”と言えば間違いなわけけれども、例えば“old people”とか、“the aged”とか言ったらまずいですか。

Jorden 集団全体を指している場合を除いては、やは

りまずいですね。

たとえば、“There are old people and young people in that group.” などというんでしたら構いませんが、特定の個人や集団を指す場合はダメです。“elderly”は許されますが、“old”や“aged”は危険です。

この種の言語社会的な配慮というのは、どうしても非 native には厄介なんです。

國弘 まあ、私は先生もご存知のように、『アメリカ英語の婉曲語法』という3巻もの本を ELEC から出してもらい、類書がないこともあって、かなり話題にされました。

この問題については個人的にも非常に興味があるんですが、そこまで、私たち外国人も神経質にならなくてはいけないんだ、ということを知ったのは初めてなんです。じゃ、日本の英語教育関係者には、ぜひ私の3巻ものを読んでもらわねばなりませんね。Jordan 教授ご推賞ということで。(笑)

アメリカ英語かイギリス英語か

Jorden それからもう一つ触れておきたいんですが、日本の皆さんはアメリカ語とイギリス語の区別を完全に無視しておられる、と思うんです。

たとえば今回も San Francisco で日航に乗ったら、機内放送がまぎれもないイギリス語なんです。びっくりしました。そして成田についてバスに乗ったら、アナウンスがまたイギリス語なんです。

國弘 intonation とか発音とかですか。

Jorden いやね、単にイギリス風の英語というんじゃないんです。明らかにイギリス人の婦人なんです。そして東京についたら、さっきおっしゃったイギリス人の若い人が20何人か英語教師として日本にやってきた、というニュースでしょう。

なにか新しい動きがおきてるんでしょうか。アメリカ英語を排して、イギリス英語を本流とする戦前のやり方に戻すというような。

國弘 いえ、いえ、そんなことはないです。たまたまあれは一種の偶然でしてね。ヨーロッパ(イギリスを含む)と日本との距離はあまりにも離れている。北アメリカと日本との間の link と比べると非常によわいです。一方、北アメリカとヨーロッパとの link は、ご存じのような事情で非常につよい。

しかし、ヨーロッパと日本の link は、日米欧委員会(The Trilateral Commission)とか何とかいっても、やっぱり非常に手薄だ。そこで、この link をもう少

し強化する必要がある、ということが一番の大きな理由なんです。

日米間というのは、いろいろ communication-gap はあるにもせよ、まずは密接なわけですね。平均的アメリカ人の日本についての知識もかなり高い。しかし、ヨーロッパ人の日本についての平均的知識となると、おどろくほど低いんです。

ですから、これを少しでも良くしよう、高めていこうということで、イギリス人を20数名よんだだけでして、何も戦前のように学校英語の主流を、アメリカ英語からイギリス英語に gear change しようというわけではないんです。

もっとも、ポンド安ということも一つの理由ではありますがね。(笑)

Jorden 判りました。でも日本の皆さんは、イギリス語とアメリカ語がどれほど異なるか、よく判っておられるでしょうか。

私、なにもアメリカ語を学ぶべきだ、といっているわけじゃないんです。問題なのは、一つのことばだけでも苦勞がたえないことを思うと、いま一つ、別のことばを導入し、両者がゴチャゴチャになっては、蚊蜂とらずということにならないでしょうか。

國弘 うーん、そうですか。ですが私、そこは Jordan 先生と意見が違うんですよ。

というのは、たしかに、イギリス英語とアメリカ英語というのは、先生がおっしゃるように違う面がありますね。Mencken も、「イギリスとアメリカとは common language で divide されている」と名言を吐いている位です。私も全くそう思うんですよ。

ただ、英語というのは、アメリカ英語とイギリス英語という違いはあっても、やはり一つの共通語、特に世界的な共通語です。し、せんは一つの言語なんです。地方的というか、特に大西洋をはさんでの variation は確かにあるけれども、われわれ日本人が、あまりイギリス語だ、アメリカ語だ、と言って瑣末主義におちいるのは、好事家や専門の方言学者にとってはとにもかく、一般の学習者にとってはむしろ、counter-productive だと思います。

むしろわれわれがまず手がけるべきことは、イギリスにもアメリカにも、オーストラリアにもニュージーランドにも、共通に通用する英語を身に付けることなんで、その上で余裕のある人が、一種の hobby として、あるいは英語学者が専門の研究テーマとして、アメリカとイギリスの相違を明らかにしていくというのは、大いに結構だと思います。

ただ、教育段階で、あまり英語か米語かを問題にしすぎるのは、本末顛倒だと思ふんです。

Jorden ええ、それもそうですけど、別の考え方もあると思ふんです。たとえば日本の人がイギリス語の phonology で “lest it should rain” といってもおかしくないかも知れません。でもアメリカ語の phonology でこういったら、何とも異様にひびくんですね。

國弘 ^{ヤムマゴシツ} ゴツタ煮、というわけですね。

Jorden その通りです。だから首尾が一貫してればどうということはありません。イギリス語の phonology にアメリカ語の語法、というのは何ともいただけません。意志疎通を欠くことにもなりかねないからです。

日本語の特色

國弘 さて、これまで日本の英語教育についてお話が出たのですが、日本語と英語を比べて、何が際立った特色だと思われますか。

Jorden それに関連して日本語ではものの状態というか結果に重きをおく、それに反し英語ではものの過程に焦点をあてる、というちがひもありますね。

國弘 状態か過程か、という力点のおき方のちがひというのは大事なポイントですね。

Jorden こういう点を大きく押さえることが外国語の学習には大切ですね。むろん母語との比較対照においてです。

國弘 ところでさいきん Washington 大学の Millers 教授が、『現代日本における日本語』という本を出しましたね。その中で Millers 氏は、日本人学者の日本語へのアプローチの仕方には2つある。ひとつは日本語を神格化し、神秘的なものと思ふ立場、もうひとつは日本語を非神格化し、科学的に解明しようとする立場、と述べています。Millers さんは鈴木孝夫さんの『閉ざされた言語・日本語の世界』は日本語を非神格化し、科学的に解明しようとしているものだとして賛意を表していますね。

私は Millers さんの言う「神格化」ということばの意味がよくは解からないのですが、あれはとにかく、先生は日本語というものはちゃんと科学的に解明できるとお考えでしょうね。もちろん。

Jorden Millers さんは mysticism ということばを使ったんです。とにかく日本の皆さんは、言語学の専門家ですら、なにか日本語というものを他の言語とは異なる神秘的な存在に仕立てて、科学的な分析の外にあるとする傾きがつよいんです。

國弘 いわくいいがたい、ということですね。それなら判ります。これはことばだけでなく、他の分野でもそうなんです。たとえば、「何ごとのおわしますかは知らねども、忝けなさに涙こぼるる」と西行法師がお伊勢さんについて歌をよんだりしてるんです。

Jorden いやこの間も、日本語教育の会議で、日本の代表の方が、こと英語に関しては、ある一つの法則なり規範なりについて、いくつもの例をととうとおあげになったんです。その方々にとっては外国語でしかない英語についてですよ。

ところが、こと日本語については、そういう法則化の努力を、はじめから放棄しておられるようにみえるんです。法則化になじまない、とはじめから決めてかかっておられるかのようにです。神秘化と Millers さんがいったのはそういう点についてです。

ですから欧米人が日本語を身につけようとするれば、日本語の分析をこころみたことのある欧米人から習うことは不可欠なんです。日本人の先生だけだと、ムードに傾きすぎて、欧米人にビタリとくるような分析的解説が期待できない感があるんです。科学的方法は日本語にはあてはまらないとでもいうか。

國弘 なるほどね。それに日本人には私を含めて theory of Japanese exceptionalism というか、自分たちを世界に冠たる（笑）ユニーク、つまりは特異な存在とみなす傾向もつよいんです。決して優越感、ということではないんで、むしろ孤絶感というべきでしょうが、自らを聖跡化してるといえるかも知れません。

英語教育界へのアドバイス

國弘 それでは最後にお伺いしたいことは、アメリカで日本語教育をやっておられて、あるいは日本の英語教育を見ておられて、日本の英語の先生方が、これから何をやっていかねばならないとお考えですか。それは英語を身につける点においても、英語を教えるという両方の点についてもです。

Jorden 一つは team teaching 方式が英語教育でもこころみられることを願います。むろん一朝一夕で、すべてが変わるなどとは夢思いませんが、いつまでも旧いしきたりを墨守しているというのではなく、ちょっとずつでも新しい方式をなし崩し的にとり入れていって欲しいと思います。

もう一つ、外部から何か提案なり忠告なりがあると、日本の先生方は脅威に感じられるらしい。これは一つやめていただきたいと思ふますね。外敵でもなんでもない

んですから。

國弘 身をかたくする、という点がありますね。でも外国人の意見の方が、まだとおるんじゃないかもしれません。われわれ日本人で、英語教育そのものの専門家でない場合の発言というのは、何のインパクトもないみたいです。もっとも Reischauer 元大使の *The Japanese* によると、外国人専門家の意見も「敬して遠ざけられている」にすぎぬようですが。(笑)

Jorden 外からのきびしい批判がうっとおしい、というお気持はよく判るんですけどね。

日本の英語の先生方が、英語が外国語だということで、自信をもてないでられる気持もよく判ります。私だって非日本人として、不完全な日本語をおしえているんですから、肩身がせまい、という気持は判るんですが、私は自分のしごと、日本人と日本語を学ぼうとしている外国人との間の橋渡しだと思っているんで、決して完璧な日本語を書き話すなどと、自分を過大に宣伝しようとは思わないです。要は、國弘先生がよくおっしゃっていることばをお借りすれば、橋屋さんなんです。なにがどこにいけばあるかを指し示し、どこに注意を向けるべきかの案内役、といってもよいでしょう。

ただ、私は決して、こうこうこういうような日本語を教えるべきだ、などと大それたことは申しません。母語ではないんですから。同様に、日本の先生方も、英語とはこうあるべきだとか、これこれしかじかの英語が正しい英語なのだ式の断定は、さし控えていただきたく思うんです。

その点、日本の教室英語や受験英語には、われわれ日本人の意向や語感を無視して、断定的に決めてかかる、という風情がありますね。これは、率直に言っていただけません。

國弘 どうですか。日本の英語の先生方が、見て見ないふりをして、今まで伝統的に日本の英語教室の中で教えられてきたことを、「この土手に登るべからず——警視庁」式に、こうしちゃいけません、こう言いなさいというような立場にしがみついている。こういうような感想を日本の英語教育に対してお持ちですか。

Jorden ええ、あります。

とにかく日本人の先生が、あくまで主導権はとりながら、本国人をうまく使いこなしていくようなシステムができ上がっていけば最高でしょうね。

國弘 私も昔、予備校で和文英訳をおしえたときに、あるアメリカ人宣教師と組んでとてもうまくいきました。こっちにとってもたいへん勉強になりました。

Jorden 本国人になにも指示せず、勝手気まま、とい

うことでは本国人を真に活用したことはないし、本国人自身も途方に暮れてしまいます。

國弘 私のもっとも尊敬するあるノーベル賞授賞自然科学者のモットーは“Study Nature, Not Books”ということなんです。今世紀最大といわれる老生化学者のことばなんです。この心がまえは、おそらく英語の先生方にもあてはまるのではないかと思うんです。

つまり、“Nature”というのは、この場合もちろん、英語が実際に使われている様子、状態、現実ですね。『英語の話しかた』という小著で私が使った表現でいえば、野外科学、ということなんです。

もちろん本の勉強、つまりは書齋科学も大事です。機器類を用いての実験科学も大切ですが、書齋に閉じ込めてばかりいるのではなくて、英語の場合には、われわれの身の回りに山ほど“Nature”という形で存在しているんですから、それに自分自身を expose していくという姿勢も、それ以上大切なのではないのでしょうか。

これは、戦争中に英語をやった私どもにはなかった恩沢です。いまでも、たとえば、スワヒリ語や朝鮮語を勉強している人には望んで得られない大きなプラスですよ。朝鮮語を多少手がけてみて、つくづくそのありがたさが判りました。

Jorden そうです。その通りです。とくに言語の場合はそうですね。かつてある日本の言語学者が私におっしゃったことですが、「われわれは armchair scholars だ」っていうんです。“armchair linguist”というのはやっぱりダメなんで、ことばが生きて躍動している場にどうしても身をおく必要がありますね。死語じゃなく、現代語の場合はそれしか方法はありません。

國弘 ただ、やっぱりどうしても英語という、日本にこんなにも色々な形で押し寄せていることばであるにもかかわらず、やはり library science なんですね。field-work になっていない。これは日本の英語の先生方にも問題があるんですね。

私は英語の専門家ではありませんが、英語を実際に使うという面では、多少は苦勞してきましたし、触れるチャンスが実際比較的多いものですから、“Study Nature, Not Books”という感が強いですね。

(1978年10月13日国際文化会館で行なわれた対談から、訳は國弘正雄教授による。)

☆

☆

☆



アメリカ社会と日本人

——日本人向け英語講座に思う——

ハルコ・クック

この数年、めっきり米国における日本人向け英語講座が盛んになり、カリフォルニア州などでは、日本人向け英語講座のない大学を捜す方が困難な位である。このように多数の日本人がアメリカに渡り、英語の勉強が出来るようになったことは非常に喜ばしいことであるが、一方数の方はさることながら、質の方はどうなのかという問題がある。大抵このような英語講座は多数の日本人が団体として米国大学に送り込まれ、大学の寮で一緒に寝泊りするため、どうしても日本人コミュニティを作りがちである。そんな中で、「アメリカに行ったら、英語がペラペラになる」と意気込んで来た人々の夢や情熱が消えていくことも多いようである。私は、この数年米国の大学で日本人向け英語講座の仕事に携わってきたが、その経験を通して、「渡米の前からこんな心構えで来たら、もっと成果があるのに」、又は「もっとこんなことを知っていたら、うまくいくのに」と思うこと2,3をまとめてみたい。

暗記の嫌いなアメリカ

どの国の教育もその国固有の価値や文化的特色が反映されるものである。例えば、アラブやイランでは回教のコーランを暗唱する習慣があるところから、学校でも生徒、学生によく暗記をさせるそうである。どうも日本は、アラブ・イラン型で、教室でよく暗記をさせるのではないかと思う。その証拠に日本では九九を小学校5年か6年までには、必ず皆暗記している。そして、これを苦痛とも思わずたやすくやっけてのける。九九と同じように、その他の学科でも、相当暗記して覚えることが多いようである。

九九を覚えるのは当然という感覚の日本人がアメリカに来て戸惑うことは、小学生に九九を教えるのに非常に苦労していることである。九九を小学校はもちろん、中学、高校に行っても覚えられないまま大人になる人々が

案外多いのである。そのため、九九をロックの音楽にのせて教えるというような努力まで払われている。どうもアメリカは暗記ということが根底にない社会のようである。ではクラスで何をするかというと、個人の意見の交換や、「なぜ」という疑問を生徒に持たせるような教育をしている。米国の教育について書けばきりが無いが、かい摘まんで言えば、自分が興味を持つことに関して、「なぜだろう」という疑問を持ち、自分に納得がいく答えが得られることが大切という考え方である。それ故、読んだ本や講義に対してクラスで自分の意見を述べることは重要なポイントである。これを class participation というのだが、この度合いによって点が左右されることもあるようだ。自分で本を読んで納得すればクラスに行かなくてもいいという考え方は通じない。クラスに出席して、contribution をしなければならぬのだ。そのため大学のクラスなどでは、教授に自分を印象づけようとして、やたらに発言する者が出てくるとさえある。とにかくこのような態度が、米国での日本人向け英語講座にも反映され、アメリカ人の先生は、“What do you think of this story?”などとテキストの話についてクラスの意見を求める。ところがクラスの中で発言することに慣れていない日本人はどうも沈黙がちである。ここで勇気を出して自分の意見を言って欲しいものである。

英語の授業といえば単語の暗記と訳と文法が中心をしめてきた日本人にとって、マメ単式暗記を強いられないと何だか勉強した気にならない人がある。特にこのような人が戸惑うことは、クラスでのゲーム等である。暗記の伝統が薄いアメリカでは、暗記に代わってさまざまなゲームを通して学ぶという方法が多く取られている。英語を教える先生達もこのようなゲームをクラスに導入している。これは実際やっても楽しい。楽しみながら覚えらるのだが、多くの日本人学生にとっては幼稚に見えるらしい。私も日本人学生から、「どうも今いるクラス

はゲームなどやってレベルが低い」とう苦情を何度もきいた。このようなゲームは言語学者や心理学者の研究によって、科学的に裏づけされている。アメリカで英語のクラスでゲームをしたからといって、クラスが幼稚だと決めつけない方がいいようである。

英語は難しくない

さて希望に胸をふくらませてアメリカに到着するのだが、どうも思い通りに自分が表現出来ない。クラスでも先生が何を言っているのかわからないとノイローゼ気味になったり、失望する人が出てくる。「中学で3年、高校で3年、大学も入れたら全部で10年も英語をやってきたのに……」というのがほとんどの人の気持だろう。

ある夏私がカフェテリアで食事をしていたら、1人の女子学生が来て、「私の部屋の洗面所の流しがつまっています。これをどう英語で伝えていいかわかりません。」と言う。彼女はつまっていますというところで文字通りつまってしまった。私は彼女に「実際にどういう状況があるのか具体的に考えて、それをやさしい英語で言ってごらん下さい。」と助言してみた。“My sink is broken. The water does not go down.”と言えば状況は伝わるはずである。この文章は中学3年程度の英語の知識があれば言えるはずである。アメリカ人はこの文をきけばすぐ、“Oh, your sink is plugged up.”と英語の慣用的な表現をする。この時“be plugged up”という表現をメモして覚え、次に何かつまった時使えるようにしておくことが大切だと思う。日本人は長年の英文和訳で1つの単語を英→日、日→英と置きかえる作業に慣らされてきたためか、どうしても英語で何か言おうとする時単語のレベルでつかえてしまいがちだ。ある女子大生は、彼女の大学の哲学の先生の話アメリカ人にしていて、「その哲学の先生はギリシア・ローマ哲学についてばかり話して、話が片よっている」というところで言葉がなくなってしまった。後で私の所に来て、「片よっているは何と英語で表現するのですか」と言う。この場合にも、“My philosophy teacher only talks about Greek and Roman philosophy.”と簡単に状況を説明するだけで意思は通じる。又ある男子学生は、「お酌をする」という日本の風習をアメリカ人に話そうとして、ふと「お酌」とは何とかわからなくなった。これも“fill each other's sake cup.”と簡単に言うことが出来る。単語のレベルで英語から日本語に言いかえようとするとかえって難しく、会話の途中でウーンとうつぶしてしまうことになる。ある状況を自分の知っている言葉でどう簡潔に説明出来るかというトレーニングを英語研修に出かける前から積んで

おくるとよいだろう。

慣れない外国語はどうしてもスピードが速くきこえる。意味を理解する前に文が頭の中を駆け足で通り過ぎていってしまうような感じがする。例えば、“Mary went to the market to buy some meat and vegetables about half an hour ago.”と誰かが言ったとする。この長い文章が頭の中を駆け抜けてしまっても、たぶん1つや2つの事柄は聞き取れるのではないだろうか。“Mary went”という部分がわかったら“Where did Mary go?”とききかえす。“went to the market”がわかったら、“Who went to the market?”ときく。“Mary went to the market to buy”がわかったら、“What did she buy?”ときく。“some meat and vegetables”しかわからなかったら、“What about some meat and vegetables?”ときく。こんな具合に、who, what, when, where, how, etc. を使って、理解出来なかった部分をどしどしきき返えし、今言われたことをもう一度確かめてみることは英会話上達の秘訣ではないかと思う。

コーヒー、お茶、コカコーラ?

アメリカに来て、最初何が疲れるかと言えば、どこに行っても自分の好きな物を選択しなければならないことだろう。相手の気持や状況を察して、こちらで相手の好きそうな物を出してあげるという「察しの文化」から来た者にとっては、常に自分の好みを主張するという事は難儀なことである。最初にアメリカに来た頃、アメリカ人の家庭に招かれるたびに、こんな質問攻めに合った。“What would you like to drink coffee, tea or coke? We also have seven-up, orange juice and milk.” “Would you like to have sugar or cream in your coffee or would you rather have it black?” “How would you like your eggs cooked?”

まず自分が本当に何が欲しいのか決められない。その上、初めて招待された家で「自分は××が欲しい」と自己主張するのは何となく悪いという遠慮の気持が働く。ところがここで、下を向いて黙りこんだり、「どちらでもいい」という言葉を搜してウーンとうなったりしては、アメリカ人の方が困ってしまう。「せっかく好きな物を出してあげようと、礼儀正しくたずねているのに、答えてくれないのはやりにくい」と考えるのである。日本ではお客様に、「よくいらっしゃいました。お疲れでしょう。」という意味を込めて、大抵お茶を出す。客の方は喉が渴いていようが、いまいが、そういう心遣いに感謝する。こういう考え方は、アメリカ人に通じにくい。アメリカ人は、相手が欲しい物を出すのが、礼儀

であり、欲しくない物を出しても仕方ないと考えている。

アメリカに行ったら、「郷に入っては郷に従え」で、遠慮せずに自分が欲しい物を率直に相手に伝えることが大切だと思う。時には本当に何でもかまわないと思うことがある。こんな時も、“I do not care. Whichever is fine.”と言って自分の意思を表示するのがよい。家庭に招かれた時ばかりでなく、四六時中自己の意思表示が要求される。レストランに入った時にも、ウェイトレスは、さっそく何を飲みたいか、何を食べたいかきいてくる。ここまでは日本と同じなのだが、例えばステーキ・ディナーが食べたいとすると、“Soup or salad?” “What kind of soup?” “What kind of dressing?” “What kind of potato?—mashed, baked or French fries?” “How would you like your steak cooked?”と矢継ぎ早の質問攻めにあう。残念ながら、アメリカでは「適当に見つくるって持って来て」ということが通じない。そのため、一つ一つの質問をすぐさま処理する能力が必要とされる。私は、この質問処理能力を、英語を聞く、話す、読む、書くという4技能に加えて、1つの英語技能にしてもいいのではないかと、思っている。

“I’m drunk??”

アメリカに着いてまもない頃、教授の家でパーティーがあり、私も友達と一緒にいった。potluck partyで色々な食べ物、飲み物が持ちよりで並んでいた。ワインやパンチを飲んで気分がよくなった頃、「まあ酔っぱらっちゃったワ」というような軽い気持で、“I’m drunk.”と言った。するとまわりにいた人々が、“Really?”とか“Are you drunk?”と、私の顔を見たり、大声で笑い出したりした。私の方が今度は驚いてしまった。「何か変なことでも言ったのかしら」と心配にさえなってきた。その後たびたび気がついたのであるが、誰かが“Yesterday I went to a party and had some beer.”などと言うと、きまって、他の人々がはやしたてるのである。どうもアメリカ人はお酒を飲むということに関して、日本人とちがった感覚を持ちあわせているらしいということに認識し始めた。

1930年代に禁酒法があった国柄だけに、今でも一定の時間以外はお酒を売らないという州がある位である。プロテスタントの教義によるとお酒を飲むことは罪深いこととされている。カーター大統領の属するバプティスト派などのいわゆる fundamentalists はお酒のビンが庭に落ちていてもいやがる程である。こういった政治的、宗教的背景があるため、アメリカ社会全体に、お酒を飲む

ことに対する罪の意識が深く潜在している。私が、軽い気持で言った“I’m drunk.”に大げさな反応を示すことも、こういったアメリカ人の背景を考えなければならぬ。

日本のあるキリスト教関係の大学が私の教えている大学に毎年英語研修に来る。必ず welcome party を開くのだが、いつもアメリカ側のプログラム・ディレクターや先生達の間で、パーティーにお酒を出すか出さないかが問題となる。キリスト教の大学の学生にお酒を出すのは悪い。又ほとんどがプロテスタントの家庭であるホスト・ファミリーに悪い印象を与えるという気の配り方なのだ。大学の寮内でも、酒類禁止の所が多い。又大学のホール等の公共の場所でパーティーなどをするにしても、お酒を出す場合は、特別の許可が必要である。

これらのことは、お酒を楽しむ日本人には、何か理解しにくい体質の問題だ。アメリカ人は反対に日本人はよくお酒を飲むのに何故アル中の率が少ないかと不思議がる。私はどうも、お酒を罪深いものとして近よらないプロテスタント社会に反発した人々がかえって大酒飲みになって、アル中になるのではないかと思う。アメリカでお酒を飲む機会は多いだろうが、こういったアメリカの事情をよく知った上で、楽しむことが大切だと思う。ついでだが、“I’m drunk.”は「酔っぱらっちゃった」のつもりで、あまり気軽に言わない方がいいかもしれない。

ことばは人間と人間が意思を通じあうための道具であり、その国の文化と密接につながっている。「ごめんなさい」と“Excuse me.”の使い方一つにしても、日本語で「ごめんなさい」と言うところを、“Excuse me.”と機械的に英語に置きかえられるものではない。「ごめんなさい」と“Excuse me.”が使われる場合が日米両文化の中で異っているからである。英語研修でアメリカへ行ったら、ぜひ、こうした日米文化の相異を一つでも多く発見して来て欲しいと思う。こうした認識は英語の上達に役立つばかりでなく、広い国際理解にもつながっていくものである。

(Bilingual Consultant of ILS Program,
California State University)

☆ ☆ ☆

演劇と英語教育



佐野正之

はじめに

演劇は英語教育に有効な手法を沢山提供できるように思われる。このことはなにも最近の発見などではなく、たとえば規範文法暗記主義のように信じられているエリザベス朝のラテン語教育にさえも、演劇の手法は広く利用されていたらしい。M. C. Bradbrook は、「演技訓練をその教育の一部として生徒に課した学校も多数ある」と指摘している¹⁾。当時の教材には、ギリシア・ラテンの古典劇の戯曲がよく用いられ、それらは内容にふさわしいイントネーションや身ぶりや表情をともなって、すなわち演技的な手法を用いて教えられたのである。このことは言語の習得が、決して単なる口頭での、あるいは知的な記号操作の作業ではなく、文化や情緒や身体の動きまでも関連する多面的な活動であることを考えれば当然のことなのである。なぜならば、もの事を演劇的に学習し理解するということは、知性も感情も身体も含めて、文字通り全身で、いわば疑似的体験を通して理解することであり、当然言語と学習者との関係が他の学習手段の場合よりも、より密接で多面的でありうるからである。したがって演劇的な発想や手法は、英語を本当に生徒のものにするためには、大いに参考にすべきだと考えるのである。以下その具体的方法をいくつか説明したい。

A. 新出事項の導入やドリルに

- ① アルファベットや発音記号は、手や身体で文字を作らせる。これはまた、身体で表現する初歩的な訓練ともなる。
- ② tongue twisters. たとえば “Of all the felt I ever felt, I never felt felt that felt like that felt felt” 等を用いて、不得意な音をゲーム的に練習させる²⁾。

③ 新出の単語や文型はできる限り動きや表情をともなって記憶させる。walk, write 等の動詞は勿論のこと、fast, heavy, left, etc. の速さ、重さ、方向等を示す形容詞や副詞も動詞と結合すれば、動きを通して学習できる。前置詞や身体各部の名称なら、“Put your right hand on the head. Now under the hip!” と動作をさせる。Shall I...? Will you...? などの文型は、それぞれにふさわしいジェスチャーをつけて記憶させる。be hungry, be pleased などの状態や感情を表わす単語や文型は、ジャンケンして勝った生徒が英文で指示を、たとえば “You are worried!” と出し、負けた生徒が表情を作るゲームをするのも興味深い。また “Who am I?” “What am I doing?” などの文型の導入やドリルは T-P あるいは P-P のジェスチャーゲームで可能である。この他同様の例は沢山考えられるだろう。

④ 教師の助手として、ひょうきんな人形を用意する。この人形は英語しか判らないこととしておいて、人形と教師との会話から新出文型を導入したり、また直接人形が生徒に質問し、生徒がまごついている時、教師が通訳して生徒達に解説してやり、その後人形と生徒でドリルを行なう。

こうした導入やドリルは、単に口頭だけで行なう場合よりも興味深いし、それだけ定着を早め有効な方法であるばかりでなく、後に説明する演劇的手法の基礎訓練としても重要である。生徒が恥ずかしがらずに全身での表現に取り組むためには、前向きで友好的な雰囲気クラス内にあることが必要なのは勿論だが、上に述べたような練習を通じて、生徒達が演技に対して一定の自信を持つことも成功の近道だからである。また教師自身もちょっとした演技は気楽にできる playful な character であることが望ましい。そうすれば命令文や感嘆文などは、

1) M. C. Bradbrook; *The Growth and Structure of Elizabethan Comedy* (Chatto, 1955) p. 53.

2) こうした例は、*English through Drama* (Model Language Studio, 1976) に多数ある。

教師の表情一つで導入できるはずである³⁾。

B. テキストの内容理解に

- ① 登場人物の似顔を画用紙に描いて切り抜き 20cm 程の棒に張りつける。ある人物のせりふは、その人物のペープサートを持ち上げ、その人物になったつもりで話させるのである。恥ずかしがり屋でも絵の影にかくれて話せるから、意外にスムーズに展開するものだ。
- ② 動きの多い文章ならば、内容理解の確認には、実際に動作をやらせてみた方が判りやすい。たとえば一人の生徒が、

I began to feel cold and frightened. I groped my way along the wall. I was moving blindly. (*The Senior Swan Readers 2* 開拓社)

とゆっくりとテキストを読む。もう一人の生徒はそれに従って、主人公が霧の夜道に迷った慌てぶりを身ぶりや表情で示すのである。書かれている状況に実際に身を入れてみることによって、理解が深かまる場合が多い。対話文なども、ナレーター役を加えて、テキストの人物達の動作を実際にしながらせりふを読み合せてみると、状況がずっとリアルになって判りやすい。

- ③ Question-Answer では、fact-finding, guessing, evaluating などの他に、時として imaginative なものも加えたい。それにはまず “Suppose you were the hero of this story” と指示し、テキストに書かれてない想像力を要するような質問も加えて行ない、生徒達に当の人物になったつもりで答えさせるのである。グループ活動なら 1 人を人物に他を新聞記者にしてインタビューを行なわせ、その結果を新聞記事としてまとめさせても面白い。

C. 発展段階の活動として

- ① Role-play を興味深くするために大切なことは、各人物像と状況の設定を明確にすることである。手順は、まず “What does he really want to do?” と質問することによって、各人物の一つ一つのせりふの背後にある basic desire を発見させ、それが人物や場面にふさわしいどんな動きや所作や表情で表現できるか実験させ、その後せりふを加えさせるのである。場面の意味を感情的に理解し、しかも動きによって支援されると、せりふは意外な程容易に暗記できるものである。

こうした注意は、教師が target を含む短い skit を作成し、それを生徒達に想像力を用いて演じさせる場合にもあてはまる。たとえば進行形の練習として、次のような例がある。

A: What are you doing?
 B: I'm studying.
 A: What are you studying?
 B: I'm studying music.
 A: What is this? My God! What a ____ you are!
 B: What a ____ you are!

生徒に A, B の人物を設定させる。教育ママがピンクレディのレコードを聞いている息子を叱る場面も考えられるし、少年が作曲している少女にあこがれの気持ちを伝えようとしているのかも知れない。当然それぞれにふさわしい状況や動きが見つけれ出せるはずである。それを設定し演じたら、その設定を見物人に guess させる questions-answers を行うのである。

- ② 物語等を劇化する場合には、先に説明した basic desire の観点から Protagonist (A) と Antagonist (B) の葛藤の所在を分析し、それを次の図式にあてはめて plot を作成する。

{ A は B に働きかけをする。〈始め〉
 { A は B から反作用を受ける。〈真中〉
 { A と B はどうなるだろうか? 〈終り〉

図式に固執する必要はないが、劇化の手掛りとしては便利である⁴⁾。要領を教えておけば、生徒が自力で playwriting することも可能である。以下は “The Count and the Wedding Guest” (*The International Readers 1* 開拓社) のまとめの活動として、高校 1 年の女生徒の作品であるが、その指導手順は次のようであった。④ “My Girl (or Boy) Friend” という題の自由英作文 (宿題) ⑤ ペアで作品を交換して読み、劇化の素材を決定 ⑥ 先の図式にあてはめ plot の始め・真中・終りを話し合いで決定 ⑦ part をきめ、それぞれの人物のせりふを会話しながらノートに記入し英文で難かしい箇所は日本語で書き、あとで教師に指導してもらおう ⑧ ノートを持って立ち読み、大まかな動きを加える。⑨ ノートを手離して演技。⑩ 各自が戯曲としてまとめる。レポートとして提出。

3) こうした実践例は『英語教育』(大修館)で、「コミュニケーション・ティーチングの実践」と題して昨年4月から連載されている。

4) くわしくは拙著『英語劇のすすめ』(大修館)を参照されたい。

THE FIRST DATE

Characters: Yukio, Akiko

Scene: One day in May, Yukio and Akiko are sitting on the same bench in the park. The sun is shining warmly.

Y: It's fine today, isn't it?

A: Yes.

Y: As now you are here, I'm very happy. I didn't think you'd come to see me.

A: I didn't think you'd call me, either.

Y: I've wanted to have a date with you for a long time.

A: Thank you.

Y: But you had a man in love with you, didn't you? Was he Takashi?

A: Yes, he told me that he loved me. But for me, he is just a friend. (Yukio is glad to hear that.) Yukio, I wonder what you think of me. Please tell me what you really think of me.

Y: Well, (He gets shy.) I think, I ... By the way, it's noon now. I'm very hungry. Let's go and have lunch. I'll buy you a big *ramen*.

A: (She becomes displeased.) I don't want to eat *ramen*.

Y: You don't like *ramen*? Oh, yes, I know a tea house where they serve...

A: (She gets angry.) You aren't romantic! Takashi talked a nice talk in such a case.

Y: (He gets angry, too.) So you compare me with him?

A: I'm sorry. I didn't mean what you said. Well, shall we go to a movie theatre? It screams romantic films.

Y: I don't like romantic films! You should go there with Takashi, who is such a romantic person!

S: What a pity! (She stands up.) I didn't think you were such a pitiable person!

Y: (He stands up, too.) I am always like this! You don't want to stay here with me, do you? You had better go to him!

A: Yes, good-by!

Y: Good-by!

(The two go away separately. A few hours later, Akiko comes through the open gate of the

park.)

A: How silly I was! I wasn't a good girl. Though I love him more than anyone else in the world, I made him angry. I wonder why I said such a foolish thing! I'm afraid he won't pardon me. What shall I do?

(She looks at the bench with an expression of sadness. A boy is standing there. He comes up to her. He is Yukio.)

A: Oh! Why are you here, Yukio?

Y: I've waited for you, for I have to tell you something. I am sorry. I told you foolish things. I didn't act like a man.

A: No! It's me who must apologize. I ...

Y: (He interrupts her talk.) Please believe me. I love you. Please marry me. I'll make you happy. I want you to believe that!

A: Oh, Yukio! What a happy girl I am! I love you, too. I love you more than anyone else in the world. But I can't marry you now. Because I have to go to school every day. (文法的誤りは訂正してある.)

③ 参加劇の手法を利用して、見物者を劇中に誘い込む工夫を戯曲の中に始めっから仕掛けておく。たとえば“Democracy Means Differences of Opinion” (*The International Readers I* 開拓社) のまとめの言語活動として、次のような参加劇を一つのグループに考案させ、練習させ、教室で演技させてみた。この課ではdiscussionの表現を多く学習したので、それを練習する場面を設定したかったからである。

演技グループの代表者が、自分はジェット旅客機の機長で、他のメンバーは crew であり、他のクラス全員が飛行機の乗客だと想像して欲しいと場面設定をすることから劇は始まる。演技グループは黒板の前に坐って飛行機を運転する演技をし、椅子を後にたおして飛行機が take off する様子を示す。その間相互に対話を交すだけではなく、乗客に煙草を止めるようにアナウンスしたり、座席ベルトを締めさせたりする。平行飛行に入ると彼らは機内を歩き廻り、乗客にリクエストを聞いたり、飲物をサービスしたりする。見物の生徒達はこうして次第に演技者としても劇中に入れられてしまう。そのうち突然機長が悲鳴をあげ、飛行機は急降下し山中に墜落してしまい、crewの一人も死ぬ。その上無線機は故障、寒さと飢えが全員を襲う、crew

(p. 20 へつづく)

A New Approach to the Teaching of English Conversation by Classroom Tape Recorder Monitoring



Richard Bozulich

Instructor of English

Yokohama College of Foreign Studies

In the teaching of English conversation to Japanese students in Japan a great deal of attention is paid to grammar, pronunciation, vocabulary and idiom study, dialogue memorization and various kinds of drills, but hardly any attention is paid to the dynamics or art of conversation itself. It is more or less taken for granted that the art of conversation is an in-born trait, and that if the Japanese student knows enough about English grammar and sentence construction, he will automatically be able to construct English conversations. The fact is that Japanese are painfully deficient in the ability to "carry on" or "hold" a conversation in English even when their knowledge of grammar and syntax is quite advanced.

The main reasons that Japanese have trouble engaging in natural English conversation are not linguistic, but cultural and psychological. In contrast to Japanese, most Europeans, once they have learned the basics of English, have little difficulty in making conversation. This is undoubtedly due to the fact that European cultures have much in common with and share many of the cultural and psychological presuppositions of Americans (and the British). This is, of course, a consequence of the fact that America is basically a cultural offspring of Europe.

In the case of the Japanese, however, the cultural patterns which govern the structure of informal conversation are considerably different. The ways in which levels of politeness and

formality are handled are different. The actual subject matter is sometimes different, and when it is the same the way in which it is talked about is different. When Japanese try their English out on native speakers they often find the conversation grinding to a quick halt, and cannot understand why. They probably think it is because they do not know enough English, but in fact, this is usually not the reason. Rather, it is due to the fact that they have been taught nothing about the style and dynamics of English conversation. Added to this is the fact that the models they are given of English 'conversations' in the dialogues they are forced to memorize are often totally unreal, or perhaps surreal.*

In order to pinpoint the problems and the blockages that Japanese students encounter in their attempts to construct English conversations, about two years ago I began to record some of my classes on cassette tape. From these casual recordings I began to develop a structure and a format for using the tape recorder for the teaching of English conversation style and dynamics.

Classroom Implementation of the Cassette Recorder

Out of a class of perhaps twenty students, two students are selected at random to come to the center of the room and "stage" a spontaneous

*Richard E. Freeman, "The Pitfalls of Writing Dialogs", 『英語英米文学』第15集, 中央大学, 1975年3月発行.

English conversation. It is important that the students have no inkling of who will be chosen so that they cannot prepare a "canned" conversation. The tape recorder is placed in front of them in full view. No attempt is made to conceal the fact that the conversation is going to be recorded. The students realize that later their conversation will be critiqued, and they are prepared, sometimes reluctantly, to go along with the game.

A very important point is that no topic is suggested. That is to say, the students are on their own, just as they might be in an outside situation. If they cannot "break the ice" and get started, it doesn't matter, for this is in itself a lesson. In actual practice, it turns out, that, once having committed themselves to playing the game, the participants will eventually feel great pressure to perform, to say something. The basic "ground rule" is to try to keep talking, to keep the ball rolling, and not to allow any long embarrassing silences. In 90% of the cases under these conditions, the students are able to perform adequately without long silences. If a dead end does arise, the tape recorder is turned off and suggestions are elicited from the class as to how the conversation might have been kept from collapsing. In the end I make my own suggestions should the most obvious ones be missed by the class.

In general, a conversation is allowed to run for about five minutes or as long as it is genuinely spontaneous and productive, up to a limit of about ten minutes. When the conversation is completed, the students return to their places and the conversation is played back to them. All the students in the class are required to take notes on the critique of the conversation as we go along. At this point many students will ask for clarifications of various points, but what is emphasized in the critique is strategy—that is, what kind of things the student could have said to keep the conversation going at points where it lagged or broke down.

For my own record, a second tape recorder

is used to make a composite tape of the conversation being discussed (the original conversation) with the critique added in. All such composite tapes are kept on file so that interested students may refer to them in their free time.

Major Stylistic Traps and Blocks

1. *The "Dumb Question" Syndrome.*

The following is an exchange taken directly from one of my classroom tapes. A student is describing her home town in Niigata Prefecture to another student.

A. Last winter in Niigata it snowed so much that in order to get out of our house we had to walk out the window of the second floor.

B. IS IT COLD IN NIIGATA?

A. Yes, it is.

And the conversation grinds to a halt.

In the critique, during which we also try to reconstruct what the conversation might have been, I suggested to the student that it would have kept the ball rolling if she had not used a direct question (in this case an obvious question) but rather made some kind of commentary on the preceding, showing some kind of emotional rapport with the speaker, for example, "Gee, it sure must be cold in Niigata", which would have been a natural encouragement for speaker A to continue talking about the weather in Niigata. The important point is that the hearer must express encouraging words of rapport here and there. The question, "Is it cold in Niigata?", is a conversation stopper, which brings us to point number 2.

2. *Conversation Stoppers.*

There are many kinds conversation stoppers, but perhaps the classic is the phrase "how interesting". As an example:

A. Last Saturday I went to see *Star Wars*.

B. Oh, how interesting.

To this there is, of course, no reply. Instead, one might say, for example, "Star Wars!?! How did you like it?!" Or something that encourages further commentary.

Some other kinds of conversation stoppers are: "Oh, I see", "Isn't that nice", etc.

3. *Failure to Keep the Ball Rolling.*

Perhaps the most important kind of block is the failure to relate to the obvious last point of continuity in a statement. Almost any statement that a speaker may make in a conversation will have a number of potential discourse points. For whatever reason, Japanese often miss these points, points which would be obvious to any Westerner. For example:

- A. My sister has been living in Denmark for the last three years.
- B. Do you want to travel to a foreign country?

What speaker B is relating to here is the key word Denmark. His internal logic must go something like: "Aha, Denmark is a foreign country. I will keep the ball rolling by talking about foreign countries." However, speaker A answered simply, "Yes", and the conversation came to a halt. Why?

Obviously, because speaker B was not relating to what A had in mind. He was in fact breaking the rapport that A was looking for. The real topic of A's sentence was the fact that HIS SISTER WAS LIVING in a foreign country, not foreign countries in general. What he was expecting was some kind of surprise or interest in the fact that his sister, a Japanese, is living in a foreign country. To this any number of replies would have been in order, for example: "What is your sister doing in Denmark?" "Is she married to a Dane?" "How come your sister decided to go live in Denmark?" Anything along that line would have served to keep the ball rolling. When B missed this "natural continuity point" entirely, A felt a loss of rapport, and therefore psychological assistance in keeping up the conversation, A cultural aspect may have also entered into B's thinking in that he may have felt that it was impolite to pry into or ask about the family affairs of another, but as a rule when another person voluntarily brings up a topic, it is then proper to use it as a ve-

hicle to continue the conversation. It should be pointed out that a conversation is a two way affair, even when one of the parties is doing most of the talking. The speaker needs encouragement from the listener in order to keep on talking. A non-sequitur comment or query will usually kill the sense of rapport and with it, the continuity of the conversation.

4. *Closed Questions.*

Another type of conversation stopper is asking a question which can be answered by either "Yes" or "No", instead of an informational question. For example, the question "What do you think about Japan?" is more likely to encourage a conversation than simply, "Do you like Japan?" which can be answered by a simple "Yes" or "No". Another example:

- A. Is it warm in California?
- B. Yes, it is.
- A. Oh, I see. (End of conversation)

A more dynamic question would be, "What's the weather like in California?"

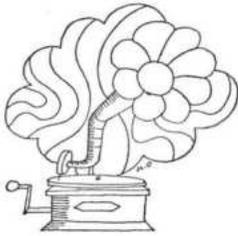
On the subject of questions, it should be pointed out that an interrogation is not a conversation! Many Japanese tend to ask foreigners all sorts of personal questions about age, place of birth, marital status, etc. as if they were filling out a police report. Appropriate comments are usually more stimulating in a conversation than personal questions. It should also be pointed out that it is often considered impolite to ask personal questions of a complete stranger.

Conclusions

Advantages of the Tape Recorder Playback Critique System over the usual textbook and drill approach to the teaching of English conversation are that it is derived directly from and relates directly to the actual performance of students in conversational situations. Furthermore, each tape is an individualized lesson, tailored to the needs of the students involved in the recording of that particular tape. The "instant replay" aspect of the approach

(Continued on p. 55)

マザー・グースと英語教育



大 道 友 之

マザー・グースを英語の授業に

「非英語国の英語教科書を読む」という長谷川正氏の論文によると、日本の教科書と違う特徴のひとつとして、入門期からリズムや脚韻をもつ Rhyme がふんだんに使われていることをあげている。文法の規則まで Rhyme 仕立てのがあるという。上級になっても、ドイツのある教科書は26作品中、詩が8篇も入っているものがあり、ドイツに限らず外国の教科書には、Rhyme や Poem がかなり沢山のせられているという。

日本の教科書の場合、それが附録的扱いしかなくされていないのはなぜであろうか。検定により、文法や語彙の学年指定が厳しいこと、入試制度のゆがみなどがそうさせているのではないだろうか。そのために、生きて人間の言葉としての教材ではないもの、生徒の心にずしりと訴えかけるものでなくなってしまっているのではないだろうか。

私は授業で詩を扱いたいと思って、時々試みてみたが、あまりうまくゆかず、つい敬遠しがちであった。数年前偶然マザー・グースに出会って、やっと自分の求めていたものを発見したような気がした。マザー・グースが他の詩より教材として優れている点は、易しくて短かいものが多いこと、形式・内容が変化に富んでいること、文学や遊び、生活など、文化的背景が豊富であること、更に、録音資料や絵本などが非常に多いことなどがあげられよう。

英語圏の子供達は、まず母親が歌うマザー・グースを聞いて育ち、遊び、絵本を読んでもらい、友達とマザー・グースで遊んで育ち、それは子供の心に深く染み込み、大人になっても生き続けて行くと考えられる。聖書やシェイクスピアとともに、マザー・グースは英米文化の基礎になっており、英語教育からははずすことは出来ないと思われる。文法や文型などごたごた説明するよりも、マザー・グースを暗記して楽しんで唱えたり、歌ったり出

来るようになった方が、リズムや文型などが自然に身につくのではないだろうか。

英語のリズムの修得のために

英語学習の中で、日本人にとって一番難しいのは、母音や子音でもなく、イントネーションでもなく、リズムの修得であると思う。私はこの英語のリズムを身につけるには、マザー・グースは非常に役に立つと思う。なぜならマザー・グースは、まさにリズムそのものなのだから。たとえば入学当初に、次のような Rhyme を与えることにしているが、生徒はまずその口調の良さに興味を示し、覚えて口ずさむようになる。

One|two|three four|\`FIVE
Once I|caught a|fish a|\`LIVE
Six|seven|eight nine|\`TEN
Then I|let it|\`GO a|gain
|\`WHY|did you|let it|go

Be|cause it|bit my|\`FINGER|so

|Which|finger|did it|\`BITE

The|\`LITTLE|finger|on the|\`RIGHT

リズムは上記のようになるが、手をたたきながら、あるいは机をたたきながら拍子を取って練習する。Rhyme として典型的な脚韻や、同じ4拍子のなかに異なる数の音節を言わねばならない点を指摘して、強い部分は重くゆっくり、弱い部分は軽く速くといった具合に、Stress + Speed → Rhythm という英語独特のリズム、つまり英語の Stress-timed Rhythm と日本語の機関銃式 Syllable-timed Rhythm の違いについて理解を得させるようにしている。録音資料としては、朗読したものや歌っているもの、日本語のものなど比較して聞かせることにしている。音楽の時間ではないので、普通は調子をつけて唱える練習をするにとどめている。マザー・グースの伝承の実際の姿からしても、それでいいと思う。

英語の語彙や表現・文法の学習に

高校生になっても、アルファベットを正しく書けない生徒がかなりいるし、曜日を書けない生徒も沢山いる。“Solomon Grundy”などは、曜日を覚えるのに非常に役立つと思う。

Solomon Grundy,
Born on a Monday,
Christened on Tuesday,
Married on Wednesday,
Took ill on Thursday,
Worse on Friday,
Died on Saturday,
Buried on Sunday,
This is the end
Of Solomon Grundy.

授業では、この詩をあつかうのに25分程度かけている。具体的には、1年のリーダーの時間、教科書の Review and Exercise を学習した後の後半を“Solomon Grundy”の学習に使った。

- ① “Solomon Grundy”を板書→生徒ノート
- ↓
- ② 語句や意味の説明・発音練習
- ↓
- ③ テープについて朗読の練習
- ↓
- ④ 内容に関する解説
- ↓
- ⑤ 朗読と歌の比較鑑賞
- ↓
- ⑥ 時間のあるかぎり朗読練習

次の時間までに暗記して書けるように指示して終る。

②では、Born, Christened, Worse, Buriedの前にはwasが省略されていること、a Mondayは、「ある月曜日」ぐらいの意味だとか、動詞の活用、単語の意味、Christened, Buriedの発音、脚韻、文の意味等について説明し、練習する。③では、FolkwaysレコードのStensonが朗読するものを使用。④では、NHK「趣味の手帖」で放送された、「イギリスのわらべうた」平野敬一氏解説、にそって次のように説明する。

「百何十年も前に文献に顔を出してから、今なお親しまれているこの歌のどこが人々を引きつけるのか。イギリスの作家 George Orwell は次のように言っている。『これは、陰うつなストーリーだ。しかしあなたや私のストーリー（つまり身の上話）と、おどろく程似ているではないか』と。月曜から日曜までの7日間に縮約された Solomon の一代記は、私達の一代記、私達のストーリーなのだ。私達はひとりひとり Solomon Grundy なのだ。子供にとって曜日を覚えるためのたあいな遊び

歌、しかし大人にとっては、生まれて洗礼を受け、結婚し、そのうち病気になる死んでゆく、そういう人間の逃れようのない業といってもいいものが、この歌にあざやかに表現されているのを読みとることができる。更に、Solomon は旧約聖書に出てくる“賢い王様”の名前であり、Grundy は、“What will Mrs. Grundy say?” という言葉があるとうり、“近所の口うるさい俗物のおばあさん”という含みがある。人間の聡明さと叡智とを象徴する Solomon と、人間の卑俗さを象徴する Grundy の組み合わせは、人間性の真実を示しているように思える。かろやかにふざけながら人生の真実を語る。そういう恐さといったものが、“Solomon Grundy”にはある。こういう二重構造、多元的解釈の可能性というものが、マザー・グースの特色のひとつでもある」。⑤では、北原白秋訳を紹介、原文にない「～そこでおしまい、チャーンちゃん」という訳を、平野敬一氏は、これを、この詩人の直感というか、詩人的感覚のすばらしさとして、次のレコードを示しながら、たたえていることを紹介する。この Spoken Arts から出ているイギリスの名優 Casson の朗読には、荘厳な鐘の音が入っている。次に、マザー・グースは必ずしもメロディーをつけて歌われるわけではないが、歌われている例として、イギリスのウォーリー・ワイトンという歌手のものを聞かせて終る。

教科書付属のテープや、教材用テープは、眠くなるようなものが多い。どうせ聞かせるなら、何回聞いても飽きない、芸術性の高いものにしたいものだ。その点 Casson の朗読は、英語というものが、こんなに美しいものだったのかと、私達に気付かせてくれるすばらしいものだ。私が初めて Hamlet のレコードを聞いた時のあの感動を、生徒にも与えることができるのではないかと期待している。そして事実、生徒は繰り返し聞きたがる。

英語圏の文化と日本の文化の学習に

“London Bridge”という歌は、日本人にも親しみ深い歌であるが、これを授業で扱う場合、1時間かけている。語句は易しいが、かなり長いのでプリントして生徒に渡している。最初読んで、語句の説明をし、意味を理解してから、Caedmon のレコードの後について練習する。次いでこの歌の解説を行なう。この歌の古さ、不可解さ、人柱のこと、更に実際のロンドン橋の歴史について、Peter Spier の絵本を見せて説明。昔のロンドン橋の上の両側には家が立ち並んでいた（この絵本を見た時、私の抱いていた橋のイメージとあまりにも違うのに驚きを覚えた）ことなどを話す。次に、日本の童唄「通りゃんせ」と遊び方の比較をする。“London Bridge”の場合、

最後に綱引き (Tug of war) をして終ること。余談として、綱の一番後は、体重の一番重い人が引っぱり、その人を anchor と言ったこと。そこから、リレーの一番最後に走る人をアンカーというようになったことなども付け加える。時間の余裕があれば、「通りゃんせ」のレコードを聞かせる。それから Spoken Arts のレコードを聞かせ、次に、キングレコードの谷川俊太郎訳ボニー・ジャックスの歌を流し、最後に CBS ソニーから出ている、林光の伝統的メロディーに挑戦した、ユニークなレコードを聞かせる。暗記は3〜4番まで課している。

マザー・グースは、動作をとまなうものが沢山ある。これは英語を学習する場合に、特に低学年には、非常に有効であると思う。確か小川芳男氏が、英語で体操を教えてみたいと言っていたように記憶している。高校生ぐらいになると、照れがあって、始めはいやがるが、Head and shoulders, knees and toes, knees and toes, と、ワーワー、キャーキャー言いながら動作をする。“This little pig went to market” の場合なら、指遊びとしての動作を教える。これは自分の子供に実験済みで、何回もやってくれとせがまれる。日本にも指遊びうたがあり、「子どもと子ども」のレコードをかけ、その遊び方を習う。英語を学習することは、単に外国のことだけでなく、それを通して日本のことにも目を向けることでなくてはならない。マザー・グースを知っていても、日本のわらべうたを知らないようでは、日本人として情けない。

私は、Leslie Brooke の非常に楽しいブタの絵本だとか、抽象的でユニークな Colder の絵本など、出来るだけ多くの絵本を見せることにしている。視覚に訴えることも興味と理解を増すと思う。絵本は、それ自体としても貴重な文化である。

推理小説や、児童文学、更に時事的な文章にも今なおかなりマザー・グースは使われている。ポピュラー・ミュージックにも使われていて、たとえば、Simon & Garfunkel の “Scarborough Fair” がそうだと知って、生徒は新たな興味を示す。これを教えた後、一クラスだけ合唱コンクールで、英語でこの歌を歌って2位になった。

Peter, Paul and Mary の “It's raining” を例にとれば、5つのマザー・グースを使っていると思うが、この歌を楽しむには、マザー・グースを知らなければ半減するように思うし、意味の理解も充分に出来ないのではないだろうか。例えば、“No, I won't be my father's Jack. No, I won't be my mother's Jill. I'll be the fiddler's wife and fiddle when I will.” という歌詞の意味は、Jack と Jill は山へ水くみに行かされたけれど、そ

んな仕事はしたくない、気儘に遊んでいたい、という意味だと思うが、それは、マザー・グースを知らなければ、何の事だか解らないのではないだろうか。この文の上記のような解釈は、私が与えたのではなくて、ひとりの良く出来る生徒が下した解釈なのである。

授業の中での位置付け

文法項目の学習のためとか、教科書の問題に合ったものを、適宜取り上げることにしているが、それよりも、ある Lesson が終わった区切りとか、中間・期末試験後、学期始め、更にクリスマスなどに、割合自由に上げている。進学の関係もあり、教科書の進度を考えて、普通、次の試験までに、長短含めて3〜4篇扱うことにしている。テストは全文書かせたり、Rain, rain, () away, のように、() 内に語を入れるか、___, ___, () ___, のように出題している。2〜3篇のマザー・グースから1題出題するが、配点は10〜15点である。体系的な積み上げを必要とせず、単独で学習出来、低位層の生徒も得点しやすく、教材による赤点防止にもなっている。

生徒はマザー・グースをどう受けとめたか

以下の感想文は、53年3月卒業した生徒のものである。
■とにかく楽しかったし、いろいろな発見をした。第一に日本の童謡にくらべて社会性に富んでいること、社会風刺のきついものがあること、そして私達の知っているポップスの中にもくみ入れられているものなど、内容が幅広い。たまにかわいいなと思うものもあれば、背筋が寒くなるようなものもある。楽しかったことは、テープを聞いた時であった。私の好きなのは「グースィ・グースィ」と「トム・トム」のうたであった。それから昔からのファンであったサイモンとガーファンクルの「スカボロー・フェア」がマザー・グースを引用しているのを知って、本気で興味をもって、1巻から4巻まで読んだ。あきない童話である。調べれば調べるだけ引き込まれてしまう。折があったらいろいろ読んでみようと思う。このようなステキなものを教えて下さった先生に感謝します。(Y.O. 子)

■3年間大道先生から、事あるごとに教えていただいたマザー・グースは、私にとって英国文化というよりは、むしろテストの得点源であった。しかし今回は無念。ところで、このような利害関係をぬきにして、私はマザー・グースが大好きです。この詩のもつ独特のリズム・ひびきは、私を未知の世界へとひきこむのです。そして何より楽しかったのは、先生がかけてくださった歌のテープです。軽やかなリズム、美しいメロディ、しかしそ

の中にひそむどぎつい表現。それでは私の好きな詩を1つ書きます。まちがっていたらごめんなさい。〔そして、事実所々間違っているが、“Goosey, goosey, gander, whither shall I wander” と “Ladybird, ladybird, fly away home” の2篇をあげている。〕(E.I. 男)

■…マザー・グースは、現実と相反し、話の内容が読み取れないような矛盾したものがあると思う。「言ってみよう」と言われたら、すぐにいくつかは口ずさむことができる。

■授業で初めて知った Mother Goose には、聞き覚えのあるものや、はじめて聞くもの、有名な歌曲になっているものなど、さまざまなものがあるのを知った。楽しい歌があり、悲しい歌があり、恐ろしい歌があり、私たちの授業を大変楽しませてくれた。この Mother Goose はイギリスで育ったものだそうだが、やはりわれわれの考えと異なる部分も多い。今も忘れられないのはやはり“Solomon Grundy”だ。あの歌い方ならだれでも歌詞をスラスラ覚えてしまうだろう。(M.T. 男)

■…1年の頃は、「あ～またか」なんていう気持ちで、あまり積極的でなかったのであるが、2,3年となるにつれて何か興味を引くものを感じ、今では友人との雑談の中にまで顔を出すようになった。一番印象深いのは“Solomon Grundy”である。わかりやすく非常に覚えやすい。これを口ずさむごとに I 氏の顔が浮ぶ。(M.Y. 男)

■最初は短くてかんたんだと思ったが、詩の内容が直訳では全然意味がわからず、暗記に苦労した。一度おぼえたら、ところどころわすれても、今だにテストに書いたのは頭に残っています。何かわけはわからないが、とてもふしぎな魅力があると思う。英語はにがてだが、Mother Goose はとてもおもしろかった。(Y.S. 男)

■…普通の授業では味わうことのできない、英語の楽しさというか、英語を通して心と心の触れ合いというものを学んできました。これからも授業にたくさんマザー・グースをもちこんで、たくさん生徒に伝えてほしいと思います。(E.T. 子)

■マザー・グースは学校で教えなくても、いつのまにか伝わってしまうというが、日本で言うなら、わらべ歌など最近では知らない子供が多いのではないかと思う。歌って聞かせるという親が少なくなったのだろうか。イギリスのようにみんなが知っているということはないみたいだ。これとは少し違いかもしれないが、日本の昔話なども、子供に話してやるようなお母さんは少なくなってきているのではないだろうか。本などで読むのも又良いかもしれないが、お母さんが、子供の寝る時など、歌って聞かせてやったり、話して聞かせてやることは、と

ても大切なことだと思う。将来もし私が母親になる時が来たならば、子供に昔話を聞かせてあげられるような母親になりたいものだ。(M.H. 子)

おわりに

英語教育として一番大切なことは、生徒に事実としてどれだけ英語の力を身につけさせることが出来たかということであることは言うまでもない。しかし最後の生徒の文章は、マザー・グースを教えることによって、生徒に伝えたい私の願いのようなものを代弁してくれている。

終りに、手許にある英訳の『カラマーゾフの兄弟』のエピローグから、その一部をここに記したいと思う。

You must know that there is nothing higher and stronger and more wholesome and good for life in the future than some good memory, especially, a memory of childhood, of home. People talk to you a great deal about your education, but some good, sacred memory, preserved from childhood, is perhaps the best education. (北海道興部高等学校教諭)

(p. 13よりつづく)

の一人が死亡した仲間を食べることを提案し、もう一人が反対する。そこで乗客全員の多数決で決定することになり、機長が司会して議論が進行する。乗客も何人かが指名され、意見を述べる事が求められる。挙手によって「食べよう」という決定が出たとき、無線機が動き出し、救助隊が近づいていることが判明し happy end となった。

こうした劇づくりには教師の助力が必要だが、公演での生徒達の活動の活発さは、その苦労に十分むくいるものがある。理由は、演技者はせりふは暗記していても見物者の反応の全てが予想はできないから、即興で対応しなければならぬ場面が多く緊張感があり、また見物者の側はいつ劇中に誘い込まれるか判らないので、いつも劇の進行に注意していなければならないからである。一度試してみられることを奨めたい。

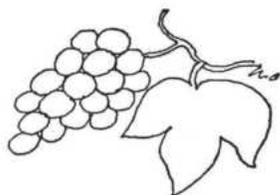
おわりに

わが国の英語教育では、まだ演劇的な手法が十分開発され利用されているとは言えないのが現実ではあるが、たとえば Improvisation のテクニックを用いた会話訓練⁵⁾など、今後の研究が大いにまたれる分野だと言えるだろう。

(長岡工業高等専門学校助教)

5) Peter and Janina W. Jones; *Think, Move, Speak Set 3 Improvisation* (University of London Press, 1974).

マザー・グース参考文献抄(I)



大道友之作成
平野敬一補訂

I. 英語の文献

- 1) *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*, edited by Iona and Peter Opie (Oxford University Press, 1951).

主な伝承童謡 500 篇あまりをアルファベット順に配列し詳しく解説したもの。もっともすぐれた研究書で、これなしには伝承童謡の研究は出来ない。アン・ヘリングが、序文の一部の翻訳をしているのみで、現在の所日本語訳は出ていない。一日も早く出版が実現することを願いたい。しかし可能だろうか。

- 2) *The Oxford Nursery Rhyme Book*, assembled by Iona and Peter Opie (Oxford University Press, 1955).

およそ 800 篇を収録し、主に木版画のカットが 600 ほど入っており充実した、すばらしい選集である。

- 3) *The Puffin Book of Nursery Rhymes*, gathered by Iona and Peter Opie (Penguin Books, 1963).

ペーパーバックとしてははじめての、300 篇あまりを収録した包括的な子供向け選集である。解説も役に立つ。テキスト版(吉田新一注)が弓書房から出ている。

以上 3 冊は、伝承童謡の世界的権威、オービー夫妻のものであるが、マザー・グースを研究するうえでは、彼らの次の 2 冊も欠かすことは出来ない。

- 4) *The Lore and Language of Schoolchildren*, by Iona and Peter Opie (Oxford University Press, 1959).

簡約したテキスト版 *Children's Calender* (室谷洋三編注) が鶴見書店から出ている。

- 5) *Children's Games in Street and Playground*, by Iona and Peter Opie (Oxford University Press, 1969).

- 6) *The Annotated Mother Goose, Nursery Rhymes Old and New*, arranged and explained by William S. Baring-Gould & Cecil Baring-Gould (New York: A Meridian Book, 1967).

ほぼ集成史に沿って伝承童謡を配列し、詳しい注をつけたもの。現在のアメリカにおけるもっともすぐれた研究書といえる。クレーン、コルディコット、グリーナウェイ、ラッカム、バリッシュのカットがすばらしい。しかし、アン・ヘリングなどは、この本を参考にならない「参考書」とみなしている。

- 7) *Games and Songs of American Children*, collected and compared by William Wells Newell, with a New Introduction and Index by Carl Withers (New York: Dover Publications, Inc. 1963) (初版は New York: Harper and Brothers, 1883).

アメリカの子供の伝承遊戯の草分け的研究書。児童伝承文化論の最も基本的な文献である。この本をしのぐものは今の所出ていない。

- 8) *The Nursery Rhymes of England*, collected by James Orchard Halliwell (London: The Bodley Head Ltd., 1970) (初版は 1842).

19世紀イギリスのもっとも代表的な研究書。内容的に信頼できない面もあるが、歴史的な意義は高い。

- 9) *The Rhymes & Nursery Tales of England*, collected by James Orchard Halliwell (London: The Bodley Head Ltd., 1970) (初版は 1849).

8), 9) の両書は、オービー夫妻の業績が世に出るまでは、イギリス伝承童謡のほとんど唯一の典拠となっていた。

- 10) *The Original Mother Goose's Melody*, As first issued by John Newbery, of London, about A.D., 1760 (Reissued by Singing Tree Press, Detroit, 1969).

英国の伝承童謡の題名にマザー・グースをつけたのは、この本がはじめてであり、また伝承童謡を集成したものとしては元祖的なものである。50 篇あまりが集録され、ゴルドスミスのもつと目される注釈がユニークである。

- 11) *The Authentic Mother Goose Fairy Tales and Nursery Rhymes*, by Jacques Barchilon & Henry Pettit (Alan Swallow, Denver, 1960).

英訳されたペローの *Histories or Tales of Past Times* (1729年版) とニューベリーの *Mother Goose's Melody* (1791年版) の reprint に解説をつけたもの。上記 10) より役立つが現在入手難。

- 12) *Mother Goose's Melodies*, Facsimile edition of the Munroe and Francis "Copyright 1883" Version (Boston, 1883: New York: Dover Publications, 1970).

アメリカのマザー・グースの本の中では最も重要なもので、多くの子供がこの本で育った。アメリカのマザー・グースの元祖。約 160 篇。木版画のカット・解説が役に立つ。

- 13) *A History of Nursery Rhymes*, by Percy B. Green (London: Greening & Co., 1899; Reissued by Singing Tree Press, 1968).

- 14) *A Book of Nursery Songs and Rhymes*, edited by S. Baring-Gould (1895; Detroit: Singing Tree Press, 1969).

約 170 篇収録。水準の高い選集である。序文および注、それと美しいカットが目を引き。

- 15) *Mother Goose or the Old Nursery Rhymes*, illustrated by Kate Greenaway (London: Frederick Warne & Co. Ltd., 1881).

マザー・グースの本質と必ずしも一致するとは言えないが、グリーナウェイの挿絵のかわいらしき、やさしさは今でも根強い人気がある。新書館から岸田理生訳が出ている。約 40 篇収録。

- 16) *Mother Goose Nursery Rhymes*, illustrated by Arthur Rackham (London: William Heineman Ltd., 1913; Pan Books, 1975).

幻想的で人間味あふれる彼の挿絵は、マザー・グースの挿絵としては最もすぐれたものといえよう。絵本として最も高く評価されている。約 160 篇収録。新書館から寺山修司訳が最近出た。

- 17) *Mother Goose*, the Classic Purnell Edition; illustrated

by Frederick Richardson (1915; Hubbard Press Northbrook, Illinois, U.S.A. 1972/Purnell and Sons, Maidenhead, Berkshire U.K., 1975).

The original title of this book was *The Classic Volland Edition-Mother Goose*.

極彩色の挿絵がすばらしい。むかしヴォランド社から出ているものの複製版。アメリカ版マザー・グースの古典。約300篇収録。

- 18) *Three Young Rats and Other Rhymes*, drawings by Alexander Calder, edited with Introduction by James Johnson Sweeney (1944; The Museum of Modern Art, New York, 1946).

スウィニーの編集は、民族学と心理学にもとづいた超現実的なもので、抽象的手法のコールダーの絵とともにすぐれた、きわめてユニークな絵本である。83篇収録。

- 19) *Marguerite de Angeli's Book of Nursery and Mother Goose Rhymes* (Doubleday & Company, New York, 1953).

鉛筆画を主とした挿絵が260も入っており、英米人の生活の香りが、そのあわいタッチの中によく出ている。376篇収録され、内容的にもすぐれている。

- 20) *Lavender's Blue-A Book of Nursery Rhymes*, compiled by Kathleen Lines & pictured by Harold Jones (Oxford University Press, 1954).

比較的知られていないものを多く含む167篇を収録。ジョンズンの豊富な挿絵は、イギリスの田舎の生活がよく描かれており、すぐれた絵本である。

- 21) *The Mother Goose Treasury*, by Raymond Briggs (Hamish Hamilton, London, 1966).

408篇の歌と891の挿絵を収録。ケート・グリーンウェイ賞を受けた、色彩豊かな楽しい現代的な感覚のもので、現在最も内容的に充実した絵本。

- 22) *Cakes and Custard*, chosen by Brian Alderson, illustrated by Helen Oxenbury (Heinemann, London, 1974).

現代の詩人の作も含め151篇収録。子供部屋と屋外の遊び場の精神があふれ、ユーモアたっぷりのオクセンベリの挿絵がすぐれている。

- 23) *Mother Goose*, illustrated by Brian Wildsmith (Oxford University Press, 1964).

86篇収録。色彩の魔術師と言われる彼の絵は美しいが、動きと遊び、ユーモアに乏しい。

- 24) *Mother Goose*, pictures by Gyo Fujikawa (Collins London, 1968).

228篇収録。かわいらしい、また楽しいその挿絵は子供達ばかりでなく、大人をも引きつけてはなさない。

- 25) *The Mother Goose Book*, illustrated by Alice and Martin Provensen (Random House, New York, 1976).

約150篇収録。19C後半のマザー・グースの挿絵の手法を借りて描かれている。テーマを設けて配列したそのグループ分けが新鮮である。

- 26) *One Misty Moisty Morning*, pictures by Mitchell Miller (Farrar, Straus and Giroux, New York, 1971).

21篇収録。神秘的で夢幻的な鉛筆画で、独創的なマザー・グースの世界を作りあげている。

- 27) *Ring O'Roses, a Nursery Rhyme Picture Book*, drawings by L. Leslie Brooke (Frederic Warne, London, 1922).

21篇収録。彼の風景はイギリスの田舎の息吹を伝え、彼の "This Little Pig Went to Market" は、今まで描かれたものの中で最も楽しいものである。

- 28) *The Chas Addams Mother Goose*, by Charles Addams (Windmill Books, Inc., 1967).

『ニューヨーカー』誌の漫画で有名。ブラック・ユーモアにあふれた現代版マザー・グースである。全27篇。

- 29) *The Tall Book of Mother Goose*, illustrated by Feodor Rojankovsky (Harper & Row, New York, 1942).

約100篇収録。細長い本で、素朴な挿絵である。

- 30) *Richard Scarry's Best Mother Goose Ever* (Golden Press, New York, 1964).

人気のある「スカリーおじさん」の動物絵本。50篇収録。谷川俊太郎訳『スカリーおじさんのマザー・グース』中央公論社、1970。絶版。

- 31) *Walt Disney's Mother Goose*, illustrated by the Walt Disney Studio (Golden Press, New York, 1949).

おなじみ、ミッキー・マウスやダンボなどが出てくるディズニーの絵本。36篇収録。

- 32) *Walt Disney Productions Nursery Rhymes*, illustrated by Hutchings Studio (Purnell, London, 1975).

- 33) *Nursery Rhymes: A 3-Dimensional Panorama Book*, illustrated by Antoinette Delaney (Random House, New York, 1976).

今はやりの立体絵本。6篇だけ。

- 34) *Nicola Bayley's Book of Nursery Rhymes* (Jonathan Cape, London, 1975).

中世的な感じの絵がすばらしい。22篇収録。

- 35) *The Ladybird Book of Rhymes*, by Dorothy and John Taylor with illustrations by Brian Price Thomas (Ladybird Books, Loughborough, 1977).

Finger Rhymes, Number Rhymesというように、子供の発達段階にそって編集されている。楽符や遊び方の説明も入っている。

- 36) *Peep-Snow, a Little Book of Rhymes*, by Pamela Blake (The Macmillan Company, New York, 1973).

18C. イギリスの版画のおもむきを生かした版画の手法が素朴な感じを与える。21篇収録。

- 37) *The Randolph Coldecott Picture Book* (Frederic Warne & Co., London, 1976).

コルディコットの絵をしのぐものはまだ表われていないといわれる。センダックは、彼の絵本を「音楽と踊り」であると言っている。明るいユーモアにあふれるその作品はまさにマザー・グースの世界そのものである。この本には "The House that Jack Built" と "The Queen of Hearts" の2篇が他の2篇とともに入っている。残念ながらこの本しか私の手に入っていない。

- 38) *Peter Piper's Practical Principles of Plain and Perfect Pronunciation* (Dover Publications, 1970).

これは1911年ボストンで発行されたもののリプリントであるが、1830年アメリカのランカンチャーで初めて発行されたものがもともになっている。歴史的に価値がある。

- 39) *A Peck of Pepper*, pictures by Faith Jaques and a postscript by Brian Alderson (Chatto & Windus, London, 1974).

38) と同じく、1813年 John Harrisによって発行された本をもとに、絵も同じ構成で描かれており、上の本とともに3つを比較してみると興味深い。

- 40) *Flowers of Delight*, culled by Leonard De Vries, from the Osborne Collection of Early Children's Books (Dobson Books, London, 1965).

カナダのトロントの有名な〈オズボーン文庫〉の所蔵本から選んだ各種児童文学古典作品の複製集で、その中に〈チャップブック〉によるわらべ唄の本など多数収録されている。その中に上記ジョン・ハリスの本が含まれている。

- 41) *Mother Goose Lost*, collected by Nicholas Tucker with pictures by Trevor Stubble (Hamish Hamilton, London, 1971).

題名に反して、それ程めずらしいものは入っていない。

- 42) *Rhymes and Ballads of London*, arranged and illus-

trated by Carole Tate (Scroll Press, New York, 1973).

ロンドンの街角の古き良き時代をしのばせてくれる。

- 43) *Hector Protector and As I went Over The Water*, two nursery rhymes with pictures by Maurice Sendak (The Bodley Head, London, 1967).
"Where the Wild Things Are" や "In the Night Kitchen" など、センダックの絵本は人々に驚きを与えるものであるが、この本もまた、そのユニークな絵にショックを受ける。ユーモアにあふれ、まさにマザー・グースの世界にぴったりである。富山房から日本語版(神宮輝夫訳)が出ている。
- 44) *Fee Fi Fo Fum*, by Raymond Briggs (Hamish Hamilton, London, 1964).
- 45) *Dean's New Gift Book of Nursery Rhymes*, illustrated by Janet & Anne Grahame Johnstone (Dean & Son, London, 1971).
- 46) *Rainbow Rhymes*, by Virginia Parsons (Golden Press, New York, 1974).
- 47) *Baby's Mother Goose*, illustrated by Eloise Wilkin (Golden Press, New York, 1958).
- 48) *The Acrobatic Alpha Batic Mother Goose Book*, drawings by Star Bellei (Hubbard Press, Northbrook, Illinois, 1974).
- 49) *A First Book of Nursery Rhymes*, Pictures by Petula Stone (Hodder and Stoughton, London.)
- 50) *Hilda Boswell's Treasury of Nursery Rhymes*. (William Collins Sons and Co. Ltd., London, 1959).
- 51) *Pat-a-Cake Nursery Rhymes*, illustrated by Rene Cloke (Popular Press Ltd.).
- 52) *A First Ladybird Book of Nursery Rhymes*, with illustrations by Frank Hampson (Ladybird Books Ltd.: Loughborough, 1965).
3冊までシリーズで出ている。
- 53) *Jack-a-Dandy*, chosen by Peggy Blakery with pictures by Frank Francis (Adam and Charles Black, London 1975).
Fact and Fancy Books という20冊出ているシリーズの中の1冊で、他にも Silver Nutmeg, Golden Pear, Silver, Buckles などが入っているが、手許にはない。
- 54) *Three Jovial Huntsmen* adapted and illustrated by Susan Jeffers (Hamish Hamilton, London, 1973).
ケート・グリーンナウェイ賞を得た絵本で、マザー・グースの世界をよく表わしていて楽しい。アリス館から清水真砂子訳「マザー・グースのうた・のんきなかりうど」という日本語版も出ている。
- 55) *Who Killed Cock Robin*, by Maureen Roffey (Bodley Head, London, 1971).
- 56) —59) Mother Goose Library, illustrated by Peter Spier (World's Work, Kingswood, Tadworth, Surrey).
1. *London Bridge is Falling Down!* 1968.
ロンドン橋の歴史についての解説が我々におおいに役立つばかりでなく、その精密な絵によって、私はロンドン橋の上に多くの家が立ち並んでいた事を知った。日本語版が富山房から『ロンドン橋がおちます』という題で渡辺茂夫訳で出ている。
2. *To Market! To Market!* 1963.
3. *Hurra, We're Outward Bound!* 1969.
4. *And So My Garden Grows*, 1969.
- 60) —64) Nursery Tales, illustrated by Paul Galdone (The Bodley Head, London).
1. *Old Mother Hubbard and Her Dog*, 1961.
2. *The Histeory of Little Tom Tucker*, 1971.
3. *The History of Simple Simon*, 1966.
4. *The House the Jack Built*, 1962.

5. *Tom, Tom, The Piper's Son*, 1964.

上記の他に、絶版のものも含めて次の3冊が、私は持っていないが、出版されている。

- The Life of Jack Sprat, His Wife and His Cat*.
○*The Old Woman and Her Pig*.
○*The Moving Adventures of Old Dame Trot and Her Comical Cat*.
- 65) *Humpty Dumpty*, by Rodney Peppé (Kestrel Books, Harmondsworth, Middlesex, England, 1975).
- 66) *Old Mother Hubbard and Her Dog*, original verses by Sarah Catherine Martin, translated from the Swedish version by Lennart Hellsing & Virginia Allen Jensen, drawings by Ib Spang Olsen (Coward, McCann & Geoghegan, Inc., New York, 1976).
マザー・グースのスウェーデン語訳を再び英語に訳し直したもののだが、その場合、挿絵と合わなくなって、訳者は苦労しており、翻訳を考える場合の参考になる。アンデルセン賞を受けたオルセンの絵は、この歌の雰囲気感を良く表わした楽しい、夢あふれる作品である。
- 67) *The Oxford Nursery Song Book*, collected and arranged by Percy Book, illustrated by Klara (Oxford University Press, London, 1961).
109曲を楽譜付きで収録した、オーソドックスな本である。挿絵の入らない版が1933年に出版されている。
- 68) *The Faber Book of Nursery Songs*, selected by Donald Mitchell, arranged by Carey Blyton, illustrated by Alan Howard (Faber and Faber Limited, London, 1968).
91曲を楽譜付きで収録、挿絵もユニークである。
- 69) *The Puffin Song Book*, compiled and arranged by Leslie Woodgate (Puffin Books, 1956).
91曲を楽譜付きで収録。ごくふつうの歌の本に沢山のマザー・グースが入っており、日常生活にいかにか密着しているかが、これでもよく解る。
- 70) *The Golden Song Book*, selected and arranged by Katharine Tyler Wessells, illustrated by Gertrude Elliott (Golden Press, New York, 1945).
56曲収録。マザー・グースを多数含み、遊び方の解説もついている。
- 71) *The Grand Old Duke of York*, a picture book by Maureen Roffey, additional verses by Bernard Lodge (The Bodley Head, London, 1975).
マザー・グースの詩に、さらに文をつけ加えて、楽しい物語を作りあげている。貼り絵のような絵もユーモアにあふれている。
- 72) *Tinker Tailor Soldier Sailor*, a picture book by Maureen Roffey, verses by Bernard Lodge (The Bodley Head, London, 1976).
上記と同じように、短いマザー・グースの詩をさらに発展させて我々を楽しませてくれる。
- 73) *The Queen of Hearts*, by Alasdair Anderson (Dennis Dobson, London, 1973).
布を貼り合わせた、今はやりの布絵の手法である。上記2書と同じハートの女王の物語を楽しく作り上げている。
- 以下の74)~77)の本にもマザー・グースが沢山入っている。
- 74) *The Young Puffin Book of Verse*, compiled by Barbara Ireson, illustrated by Gioia Fiammenghi (Puffin Books, 1970).
- 75) *The Faber Book of Nursery Verse*, chosen by Barbara Ireson (Faber and Faber, London, 1958).
- 76) *A Choice of Comic and Curious Verse*, edited by J. M. Cohen (Penguin Book, 1975).
- 77) *The Faber Book of Comic Verse*, edited by Michael

Roberts (Faber and Faber, London, 1942).

- 78) *Cecily Parsley's Nursery Rhymes*, by Beatrix Potter (Frederick Warne).
- 79) *Mother Goose*, illustrated by Aurelius Battaglia (Collins, Picture Lions).
- 80) *Dean's Gift Book of Pussy and Puppy Nursery Rhymes*, illustrated by Jannet & Anne Grahame Johnstone (Dean & Son, 1972).
- 81) *The Real Mother Goose*, illustrated by Blanche Fisher Wright (Rand McNally & Co., Chicago, 1916).

有名なこの絵本は、初版以来1978年までに68版を重ねている。205篇収録、160以上の絵が私達をマザー・グースの世界へ導いてくれる。標準的なマザー・グースの本。

- 82) *Scottish Nursery Rhymes*, collected and edited by Norah & William Montgomerie (The Hogarth Press, London, 1975).
- 200篇もの詩が収録されており、スコットランドの童唄を知るには貴重な本である。
- 83) *Mother Goose in Hieroglyphics*, Introduction by E. F. Bleiler. 1849年版の複製版。判じ絵風の木版画400あまり収録。
- 84) *Mother Goose's Britain*, by James Kirkup (東京：朝日出版社, 1978年)。

イギリス人の一生をマザー・グースの唄を点綴させながら描いたもの。注(三浦富美子)が懇切で、著者自ら吹込んだテープがついている。

II. 日本語の文献

A. 翻訳

- 1) 北原白秋訳『まごあ・ぐうす』(角川文庫版, 1976. 解説 平野敬一, さし絵 鈴木康司, 同じく角川書店から『決定版 まごあ・ぐうす』という大判の本が出ている)。
- 初版は東京:アルス, 1921; アルス版全集本, 1930; 春陽堂少年文庫版, 1933; 筑摩版「現代日本文学全集」93『現代訳詩集』所載。
- 日本におけるマザー・グースの本格的紹介の先駆をなす画期的な本。132篇収録。大正9年(1920年)『赤い鳥』の1月号にはじめて訳をのせた。
- 2) 竹久夢二『歌時計』(ノーベル書店, 1976)。
- 初版は春陽堂から1919年(大正8年)に出ている。
- この童謡集は、主に夢二の創作したものが収められているが、翻訳ものも含まれ、その中に数篇のマザー・グースが含まれている。今の所、マザー・グースの訳の一番古いものは、夢二の『青い船』(大正7年刊)のものとされている。
- 3) 竹友藻風訳注『英国童謡集』(研究社新訳注双書, 1959)。
- はじめは『世界童謡集』として、近代社「世界童話大系」第17巻(1925)に収録。研究社「英国童謡集」, 1928. 131篇収録。原文に訳と注をつけたもので、日本におけるマザー・グース研究の嚆矢である。
- 4) 野上彰訳「創元社世界少年少女文学全集」第32巻『世界童謡集(英米編)』(創元社, 1955)。
- 78篇収録。
- 5) 佐藤義美訳「世界童話文学全集」第18巻『世界童謡集』(講談社, 1967)。
- 25篇収録。
- 6) 松本亨『英和対訳・マザー・グース童謡集』(三笠書房, 1963)。
- 69篇収録。語学学習用とは言え、訳文はあまりにも rhyme の本質から離れているのではないかと思う。
- 7) 松本亨『英和対訳・マザー・グーススライム』(三笠書房, 1976)。
- 70篇収録。上記とともに、英語のイディオムの応用例をのせている。
- 8) 吉竹迪夫『訳詩と解説・まごあ・ぐうす』上巻(中教出版, 1976)。

版, 1976)。

113篇を、原文、訳詞、語句の注釈、および詳しい解説を加えたもので、現在唯一の本格的な解説書である。ただし『英語展望』第60号所載の平野敬一の書評を参照。

- 9) 吉竹迪夫『訳詩と解説・まごあ・ぐうす』下巻(中教出版, 1977)。
- 10) 平野敬一編『マザー・グース童謡集』(ELEC 出版部, 1973) 録音テープ付き。
- 66篇に大意、語句注、解説をつけ、59篇に楽譜が付いている。解説は簡潔で読みやすい。
- 11) 平野敬一編『続マザー・グース童謡集』(ELEC 出版部, 1977) 録音テープ付き。
- 44篇収録。上記の本とともに、我々をマザー・グースのものに導いてくれる編者の語り口は今までのものにならない我々の感覚に合ったもので親しみやすい。
- 12) ~16) 谷川俊太郎訳『マザー・グースのうた 第1集~第5集』(草思社, 1975~1976) イラストは堀内誠一。

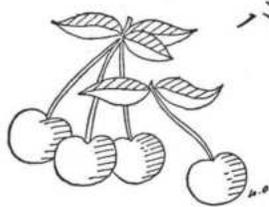
現代の代表的詩人谷川俊太郎の訳は、堀内誠一の挿絵とあいまって、はじめてマザー・グースを一般大衆にまで広げることになった。マザー・グース・ブームと言われる程になって、テレビのニュースや、お酒の宣伝にまで利用された。七五調のリズミカルな訳は、やはり日本人に一番びったりするのだろうか。ここに来て、歌う為の日本語のマザー・グースがやっと出現したといえる。第5集の折込みに「マザー・グース関係参考文献抄」がついている。

谷川俊太郎訳による『マザー・グースのうた』のレコードが、キングレコードから4枚、ポリドールレコードから1枚、そしてコロムビアから朗読盤が1枚出ている。尚、CBSソニーから林光のユニークな作曲のレコードが出ている。

- 17) 木島始訳『イギリスのわらべうた』(さ・え・ら書房, 1969) 絵は金子ふじ江。
- イギリスだけでなく、アメリカの黒人のわらべうたなども入っており、訳も、解説も、すぐれている。
- 18) ~20) 岸田理生訳「マザー・グースの絵本」
- I. 『だんだん馬鹿になってゆく』
- II. 『アップルパイは食べないで』
- III. 『なぜなぜなに? みつけた』
- (新書館, 1976) 絵 ケイト・グリーンナウェイ。
- ケイト・グリーンナウェイもそうだが、岸田理生の訳も少女趣味というか、女学生向きというか、そういう所がある。しかし、本の内容はユニークで、新しい本である。
- 21) 平野敬一訳『マザー・グース イギリスのわらべうた』(ほるぷ出版, 1976) デザイン 絵 セイモア・チュウエイスト, ミルトン・グレイサー, バリー・ヴェイド。
- アメリカの詩人オルモンド・ド・ケイが60篇をフランス語に訳し、ブッシュ・ビン画廊(ニューヨーク)が、さし絵をかいた *Rimes de la Mère Oie* の翻訳本である。
- 22) 矢川澄子訳『マザー・グース・ファンタジー』(すばる書房, 1976) 絵 東逸子。
- 14篇収録。東逸子の銅版画もすぐれているが、矢川の訳はきわめてすぐれている。
- 23) 長谷川四郎訳『マラルメ先生のマザー・グース』(晶文社, 1977) 絵 柳生弦一郎。
- フランスの詩人マラルメが、パリのリセで英語の先生をしていた時に出版した本の訳。マラルメの解説がいかにもユニークで詩人らしい。

—以下次号—

大道友之(北海道興部高等学校教諭)
平野敬一(東京大学教授)



バラッドの世界(その15)

—生きている “Tam Lin”—

平野 敬一

いままで2回にわたってバラッド“Tam Lin”の解説を試みた。チャイルド39番のA versionをもとに、古いフェアリー伝承がいかにかこのバラッドの中に生きているか、またそのフェアリー伝承の中にいかに豊かに民話のさまざまな話素(motif)が蔵されているかについて、いちおうの点検を試みた。この作業によって、私たちは、児童文学作品によく出てくる人間と友好的なフェアリーたちと異なった、もっとすさまじい、むしろ人間世界を敵視する妖精世界をかいま見ることができたように思う。紙数の都合で“Tam Lin”以外の10余篇の妖精バラッドに触れることができなかったが、そのいずれにも多くの人々のイメージとなっている蝶のような羽をつけた楚々としたフェアリーの姿などは登場したりしないのである。伝承の中の、つまり民衆の心の中にあつたフェアリー像は、けっして優しい美しいものではなかったということを、私たちは確認した。

伝承への接近法

私たちがチャイルド教授集成のバラッドをもとにして、たとえば妖精伝承の古い本来の姿を明らかにしようと試みるのは、もとよりたいせつな作業である。しかし、このように伝承の過程を溯上(さかのぼ)して、できうべくんば伝承の水源にたどりつこうとするのは、学問的には19世紀以来のオーソドックスないきかたであるにしても、伝承文化の研究において、このいわば源泉主義に、意識的に逆らう必要が、ときには起こるのである。バラッドの“Tam Lin”が、いかにさまざまな別形を派生させながら伝承されてきたか、現在そのバラッドがどういう形で拡散・流布しているのか、ないしは消滅しているのかというふうに、伝承の流れを溯るのでなく、いわば川下りの作業を行うことも必要なのである¹⁾。現代文化

の中でバラッド“Tam Lin”がいかにか生きているのか—この観点を私たちは見失ってならないように思う。

民話の妖精は旧世界から新世界へある程度渡っており、アメリカ、カナダあるいはオーストラリアにそれぞれ妖精の登場する民話が少なからず伝わっている。ところが妖精バラッドの方は、前々回(その13)で述べたように、大西洋を渡ることによって失敗したように思われる²⁾。アメリカの伝承歌手たちのレパートリーの中には妖精バラッドは入っていないのが通例であり、アメリカ国会図書館が丹念に全国各地で採録した伝承バラッドの中にも妖精バラッドは、ついに登場しない。したがって、私たちが、現在、耳にすることができる“Tam Lin”のヴァージョン(つまり音声資料)は、ほぼイギリスの歌手たちのものに限られるようである。こまかく調べるともっとあるに違いないが、筆者の手もとにあるものだけをみても Fairport Convention によるロック調の演奏、アーサー夫妻(Dave & Toni Arthur)の美しいデュエット、あるいは Mike Waterson が力強くソロで歌ったもの³⁾などがあり、この“Tam Lin”というバラッドが、少なくとも題材として60年代から70年代へかけてのイギリスの歌手たちにとってけっして無縁の、過去のものでないことが分かる。

私は、現代のたとえばロック・グループが歌うヴァージョンも伝承バラッドのれっきとした一つの姿であると解釈するものだが(したがってジョン・パエズが歌うバラッドもりっぱな伝承である)、現代のコンサートで通用するフォーク・ソング歌手の歌い方が、昔から民間に伝承されてきたバラッドの実際の姿からかなり隔たっ

一 郎著『イソップ寓話』の書評に託して手際よく解説している(東京大学『教養学部報』第247号を参照)。

2) Robin Hood に取材した伝承バラッドもやはり海を越えることができなかった。

3) Fairport Convention, *Liege & Lief* (米 A & M Records, SP 4257); Dave & Toni Arthur, *Hearken to the Witches Rune* (英 Trailer Records, LER 2017); Mike Waterson (英 Topic Records, 12 TS 332) にそれぞれ収録。

1) 伝承文化に対するこの2つの接近法——川を溯る方法と川を下る方法——の位置付けと評価を由良君美氏が最近小堀桂

たものであろうということも認めざるをえない。私はアーサー夫妻のデュエットに、それなり心惹かれるが、昔のバラッド歌手が男女で2重唱なぞやっていたはずはないということも承知している。あるバラッドが実際にどういう形で昔の人々の耳に入っていたか、現在のコンサート向きの演奏からは察知できない場合がむしろ多いのである。

スコットランド研究所の業績

アメリカ国会図書館とイギリスのBBC資料室がそれぞれアメリカとイギリスのバラッドや民話を、民間に実際に伝承されている姿で、丹念に採集し記録にとどめてくれたおかげで、伝承研究者ははかりしれない恩恵をこうむっているのだか、同じ仕事を範囲をスコットランドに限定して1950年代から行なってきたのがエジンバラ大学のスコットランド研究所(School of Scottish Studies, 略してSSS)である。同研究所が採集しテープの形で蔵している豊かな音声資料(録音総時間数は3,000時間を超えるという)は研究者にとっては文字通り宝の山、垂涎(ついで)の的となっているものだが、アメリカ国会図書館の資料などに比べると、いままで必ずしも利用しやすい形に整理されているとはいえなかった。ところがさる1975年に同研究所 Hamish Henderson 教授の編集・解説による *Scottish Tradition* というレコード・シリーズ(全7枚)が公刊され、私たちはSSSのコレクションの豊かさをそのごく一部であるが、直接知ることができるようになった。7枚のうち伝承バラッドにあてられているのは2枚。題して *The Muckle Sangs—Classic Scots Ballads*⁴⁾。収録されているのはすべてフィールドで採集されたほんもののバラッド歌手(つまりコンサート歌手でない)による伝承ヴァージョンであり、すべて無伴奏(これが伝承バラッド本来の姿)である。この2枚組のレコードが伝承バラッドの、現在入手しうるもっとも学問的価値の高い音声資料であるといっても、おそらく間違いでなからう。この貴重な音声資料の全容を紹介する機会を、いずれたいものと思っているが、いまはさしあたり私たちが問題にしている特定のバラッドだけに話を限定したい。

Betsy Johnston の “Tam Lin”

このシリーズに収録されている “Tam Lin” は1956年の夏、スコットランド研究所(SSS)の H. ヘンダソンが

ジプシーの歌手 Betsy Johnston から採録したヴァージョンである。説明の便宜上かりに BJ version と呼ぶことにする。ヘンダソンがこの BJ version を採録したいきさつもおもしろいが、それは後回しにして、まず歌詞をかかげてみる(全9連からなる BJ version はチャイルドの9つのヴァージョンのいずれとも異なる)。前に紹介した Child #39 の A version では女主人公の名は Janet であったが、ここでは Lady Margaret になっている。マーガレット夫人は裁縫をしながら、緑の森へ思慕の目を向けるところからこの BJ version は始まる(第1連)。

Lady Margaret, Lady Margaret
Been sewing at a seam,
She looked East, she looked West,
And she saw those merry green woods growing
green,
She saw those merry green woods.

(大意: マーガレット夫人は縫い物をしていたが、手を休め、東に目をやり、西に目をやり、あの楽しい緑の森の木々が青々と繁っているのをみた。注: seam=a piece of sewing; looked 2音節)。

A version と女主人公の名が異なっていることをそれほど私たちは気にすることはないのであろう。チャイルドがかかげた9つの別形のうち Janet になっているのが5つ、Margaret となっているのが4つ、とすでにほぼ等分に分かれていたし、G. グレグが伝える “True Tammas” というヴァージョンでも Lady Margaret となっていた⁵⁾。誤伝ということにはならない。また JB version には Carterhaugh のような特定の地名は出てこない。

女は、いそいそと森へかけつける(第2連)。

For she kiltit up her petticoats,
It's up to them she ran;
And when she came to those merry green woods,
She pulled those branches down, my dear,
She pulled those branches down.

(彼女はペチコートのすそをからげ、緑の森へ走っていった。森へつくと木の枝を引っぱった。注: kiltit=kilted, tucked up)。

チャイルドの9つのヴァージョンでは、女は必らずバラ(あるいは花)を摘むというタブーをおかすのだが、ここでは木の枝を引くだけである。おきまりの井戸もここにはない。それでもタムリンと覚しき男が姿を現わす(第3連)。

4) 英 Tangent Records, TNGM 119/D. 注: Muckle Sangs = Great Songs.

5) Gavin Greig, *Last Leaves of Traditional Ballads & Ballad Airs* (Aberdeen, 1925), p. 27.

For it's there she spied a gentleman
Coming through the wood to her side.
"Oh it's who gave you oh leave, my dear,
To pull those branches down, my dear,
It's who gave you oh leave?"

(1人の身分ある男が森の中から彼女の傍らへやってきた。「だれがお前さんにこの枝を引っぱる許可を与えたのかね?」)

従来の諸ヴァージョンのように騎士や妖精でなく gentleman がここに登場するのは、いささか場違いの感じだが、「身分ある人」という意味の gentleman だろう。あるいは 39 I version の "wee wee man" の誤伝か。なお行の始めに出てくる For, For it's, It's あるいは Oh などは、いずれも調子(ないし行の長さ)を整えるだけの役割りで、意味はほとんどない。伝承バラッドによくみられる使い方。

女は男に反問する(第4連)。

"For it's onst I could pull those trees, those trees,
It's onst I could pull those trees.
It's onst I could pull those trees, those trees,
All without the leave of you, my dear,
All without the leave of you."

(「かつては貴方の許可なしに私はこれらの木の枝を引っぱることができたんですよ」。注: onst=once)。

しかし結局、女は男に身体を奪われる(第5連)。

For he caught her by the middle small,
He gently laid her down.
"It's since you got your will of me,
Come tell to me your name, kind sir,
Come tell to me your name."

(男は女のほっそりとしたウエストをとらえ、やさしく地面に横たえた。「あなたは私の体を奪ったのですから、どうかお名前を教えてください」。注: caught=caught)。

話の進行は、チャイルドのどのヴァージョンよりも速い。おそらくタム・リンはすでに名乗り、自分の境遇を語ったのだろう。第6連以下で、妖精界からの自分の救出法を女に教える。

"For tomorrow it is new Halloween,
And the quality's goin' to ride;
You'll pass them by at the old millbridge
As they go ridin' by, my dear,
As they go ridin' by."

(「あすは万聖節前夜。お歴々が移動する日です。あなた

は彼らとミルブリッジですれ違うでしょう」。注: new Halloween 多くの伝承ヴァージョンで good Halloween となっているところ。誤伝か。the quality 身分あるものたち。妖精女王の廷臣たち。millbridge 救出のため妖精の隊列を待伏せる場所は Miles Cross [39A] とか Chester bridge [39F] のように一致していない。それらが混交したものか。)

救出法の説明は続く(第7連)。

"For the first will be is a white milk-steed,
And it's then there'll be a black;
You'll hold his head, you'll fear no ill,
He's the father of your child, my dear,
He's the father of your child."

(最初に通り返るのは乳白色の馬。次は黒色〔の馬〕。その頭をとらえていて下さい。おそれることはありません。それがあなたの〔おなかの〕子の父親なのです。注: will be is=will be; white milk-steed=milk-white steed の倒置)。

この連3行目の his は文法的にも、そしておそらく歌い手の解釈でも、black (steed) を指すことになるが、従来の諸ヴァージョンでは、すべて馬でなく乗り手(rider)と明示してある。その点からいっても、これはユニークなヴァージョンである。最初に登場する馬からしてタム・リンの変身なのである。

チャイルドが掲げた諸ヴァージョンが正しく、それ以外をその崩れた形と考えるのは、一般に安易な伝承の世界では通用しない接近法であるが、上掲第7連は、伝承の過程で起こりうるある種の崩れを、かなりはっきり示しているように思われる。1行目の white milk-steed は、あきらかにバラッド常套句の milk-white steed からきたものだが、こういう修飾語の倒置は伝承過程では珍しくない。バラッド "The Unquiet Grave" (Child #78A) に出てくる成句 clay cold lips (土くれのように冷たい唇) を cold clay lips (冷たい土くれのような唇) と歌う伝承歌手(たとえば A. R. Summers) もいるのだから。

タム・リンの馬が乳白色でなく黒になっているのも、おそらく伝承の過程で起こった入れ換わりであろう。それを誤りと決めつけるかどうかは、伝承に対する考え方による。馬の乗り手でなく馬そのものをタム・リンの変身としている点についても同じような疑問が起こるが、歌手自身がそう思って歌っている(そして聴き手もおそらくそう受取っている)以上、伝承の一つの変容した姿として私たちはそのまま受取らねばならないように思う。

第8連で馬から蛇にタム・リンは変身する。

“For the next will be
Is into a snake so large;
You'll hold his head, you'll fear no ill,
He's the father of your child, my dear,
He's the father of your child.”

(次にそれは大きな蛇になるだろう。その頭を押さえて
いて下さい。以下略)

そしてついに救出に成功する (第9連)。

“For the next will be
Is into a naked man;
You'll throw your mantle all around,
And cry, you're won, my dear, you're won.
You're the father of my child.”

(次にそれは裸の男になりますが、あなたのマントです
っぽりくるんで下さい。そしてこういふんです「あなた
は、もう私のものよ。あなたは、私の子の父なのよ」と。
注: you're won=I have won you.)

タム・リンが最後に裸の人間 (cf. “a naked knight”
[39A]; “a mother-naked man” [39B] &c) に変身し、
それを女がマント (cf. 39A, 39F) でくるむところなど、
BJ version はチャイルドのかかげる諸バージョンとそ
れほど隔たっていないことが分かる。

以上がヘンダソン採集の BJ version である。旧来の、
つまり文献の形で伝わっている諸バージョンからの崩
れ、離反を気にする読者もいるに違いないが、私はむしろ
20世紀中葉に実際に伝承されているこのバージョン
とチャイルドのかかげる古いバージョンとの意外の近
きに驚くのである。歌っている Betty Johnston はおそ
らく無学文盲だったろうし、チャイルドの浩瀚な著作な
どももちろん知るはずもないのである。

採録のいきさつ

前にも書いたように H. ヘンダソン教授が “Tam Lin”
のこのバージョンを採録したいいきさつがおもしろい。
1956年の夏、教授はスコットランド、パース市の北方ブ
レアガウリー (Blairgowrie) というところでフィール
ド・ワークのキャンプを張っていたが、同じ地区でキャ
ンプを張っていた放浪のジブシーたちと親しく語り合
い、彼らの中に、いかにフェアリー伝承が強く息づいて
いるか実感することができた。話は、自然、フェアリー
に誘拐されたタム・リンに及んだ。バラッド伝承として
の “Tam Lin” はすでに消滅したと思っていたのに、意

外にもこのバラッドを歌う人がジブシー仲間にいるとい
うことがヘンダソンの耳に入った。ところが運悪くこの
バラッドの歌い手は、グラスゴー市の刑務所で服役中だ
った。ヘンダソンは刑務所の役人と交渉を繰返したあげ
く、ようやく釈放後のこのジブシー歌手に会い、じかに
その唄をきき録音することができた。以下、ヘンダソン
のことばを少し引用してみよう。

「これは忘れ難い瞬間だった。 “Lady Margaret, Lady
Margaret...” という出だしからして、まるでカーターホー
(Carterhaugh) の森の枝々のあいだから、夢幻的にやっ
てくる感じだった。それを聞くと、自分の目の前に、遠
い昔から途切れることなく続いてきた口承の伝統がまぎ
れもなく存在していることを実感した。この放浪の歌い
手の口から出てくる “Tam Lin” の調べは、このバラッ
ドが放浪ジブシーのジョンストン家の人たち——彼らは
ロバート・バーンズが生まれるはるか前からスコットラ
ンド南西部でバラッドの原初のテーマさながらの生活を
送っていたのだが——に守られて何世紀にもわたって生
き続け、放浪し続けたことを疑う余地もなく証明してい
た……」(レコード *The Muckle Sangs* 解説書より)

被疎外者の唄

イギリスのバラッドや民謡の伝承において Jeannie
Robertson や Phoebe Smith などのジブシー系の歌手た
ちが果たしている役割りは、はかり知れぬほど大きい。
一般民衆の間から消え去ったと思われていた唄がジブシ
ーたちの中で生き生きと伝承されているのが発見された
例は、特に1950年代から枚挙にいとまがないほど多い。
イギリスの社会でいまま疎んじられているこの被差別、
被疎外者集団が、イギリスの伝承文化の貴重な、かけが
えのない担い手となっているふしぎな、皮肉な状況は、
いろいろのことを私たちに考えさせる。バラッドはも
とと支配階層でなく社会の被疎外者たちが好むものだ
った(本稿「その1」を参照)。私は、ここで日本の旅芸人
や(小沢昭一のいう)放浪芸のことをも連想したりする
のだが、民族の文化や伝承の中の、ある貴重なものが社
会の被疎外者たちによって守られ、伝承されるのは、な
にもイギリスだけに限られる現象ではなさそうである。

とにかくヘンダソンが採録しえた Betsy Johnston の
歌う “Tam Lin” はすばらしい。カーターホーの森の枝
のさやぎがきこえてくるとヘンダソンが絶賛するのも無
理がない。うたい方は珍しい Lydian mode と解説され
ているが、自分の耳でレコードから実際に聴いてもら
う
(p. 32へつづく)



夏目漱石

漱石のロンドン(その1)

伊村元道

1. ロンドンの漱石

「漱石のロンドン」という題は「漱石の見たロンドン」あるいは「漱石の体験したロンドン」というほどの意味であるが、本題に入る前に「ロンドンの漱石」つまりロンドンにおける漱石の生活の概略を述べておきたい。

周知のように、漱石夏目金之助(1867—1916)は熊本第五高等学校在職中、文部省留学生として満2年間の英国留学を命じられた。明治33年(1900年)9月8日、留学生仲間4人と共にドイツ船プロイセン号で横浜港を出航、36年1月23日神戸に上陸するまでの2年4か月半の旅であったが、そのうち英国に滞在したのは2年と1か月ほどで、その大部分をロンドンで過ごした。

ロンドンでは下宿を5回も変わったが、そのうち一番長くいたのは最後の宿で、留学期間の4分の3にあたる1年5か月はそこにいたから、残り4か所は全部足しても1年にも満たず、一番短いのはわずか2週間、長くても3、4か月しかいなかった。

この最後の下宿に落着いたのは、英国到着後9か月目の明治34年(1901年)7月であるが、この時期を境に漱石の留学生生活を前半と後半に分けることができそうである。その後半の時期に漱石が何をしていたかは、『文学論』の「序」の中の、彼自身の次のような説明によってよく知られている。

余は下宿にたてこもりたり。…余が使用する一切の時を挙げて、あらゆる方面の材料を蒐集するに力め、余が消費しうる総ての費用を割いて参考書を購入し、この一念を起してより六、七か月の間は、余の生涯のうちにして最も鋭意に最も誠実に研究を持續せる時期なり。…

余は余の有する限りの精力を挙げて、購える書を片端より読み、読みたる個所に傍注を施し、必要に会う毎にノートを取れり。始めは茫乎として際涯のなかりしものうちに、何となくある正体のあるように感ぜ

られる程になりたるは五、六か月の後なり。…

留学中に余が集めたるノートは蠅頭の細字にて五、六寸の高さに達したり。余はこのノートを唯一の財産として帰朝したり。

この時に作られたノートを材料として帰朝後に講じたのが「英文学概説」(明治36年9月～38年6月)であり、その原稿を整理して公にしたのが『文学論』(明治40年)である。ロンドンで作製されたノートそのものも東北大学付属図書館の漱石文庫に保存されていたが、近年、村岡勇教授の手で編集されて『漱石資料——文学論ノート』(岩波書店、昭和51年)として公刊された。

このほかに、当時の漱石の研究の輪郭を示すものとして、明治35年3月15日付の岳父中根重一にあてた書簡がある。その中で彼はまず「私も当地着後(去年八、九月頃より)より一著述を思い立ち、目下日夜読書と、ノートをとると、自己の考えを少しずつ書くのとを商売に致し候。」と述べたあとで、その構想を説明して、

「世界を如何に観るべきや、という論より始め、それより、人生を如何に解釈すべきや、の問題に移り、それより、人生の意義、目的及びその活力の変化、を論じ、次に、開化の如何なる者なるや、を論じ、開化を構造(成?)する諸原(要?)素を解剖し、その連合して発展する方向よりして、文芸の開化に及ぼす影響及びその何物なるか、を論ず」るつもりである、

と書いている。この手紙や『漱石資料——文学論ノート』の内容を子細に検討してみると、漱石がロンドンで考えていたことは、後に『文学論』にまとめられたものよりもはるかに幅広い比較文化的問題であったことが分かる。その詳細に関しては、筆者は別に「ロンドンの漱石」(Tamagawa Review No. 4, 玉川大学英文学会、昭和54年)を書いたので、そちらをごらんいただきたい。

そこで、本稿が主としてとりあげようとするのは、漱石の留學生活の前半、つまり彼が下宿を転々とし、この異郷の大都会にどう適応したものかと思い悩んでいた時

期、あるいは彼の心が自閉的になりきる以前の、外部の刺激に敏感に反応していた期間に、彼の心のカメラに写った20世紀初頭の英京ロンドン、ということになる。

漱石自身によって記録されたこの時期の直接資料としては、どんなものがあるだろうか。まず、「日記」は明治33年の分は9月8日の横浜出航の日から12月4日まで、翌34年は1月1日から11月13日まで、ほぼ1年分が残っているが、35年分はまったく無い。日記のほかに「断片」と呼ばれているものが、航海中の33年10月のものとされている英文と、34年4月以降のもの7篇とがある。同年秋以降に作られたものとして「(文学論)ノート」があることは、前述の通りである。

「書簡」は、33年9月10日付のものから始まって、35年12月1日付のものまで合計52通が『全集』に収録されているが、その内訳は33年が4か月で13通、34年は24通、35年15通となっている。

このほかに、雑誌『ホトトギス』に載った「倫敦消息」と「自転車日記」という小品があるが、前者は正岡子規宛の書簡の一部であり、後者は帰朝後最初に書かれた文章である。もっと後で書かれた回想の類としては、先に引用した『文学論』の「序」と晩年の講演「私の個人主義」(大正3年)などがある。

ここでもう一度先程あげた日記・書簡・断片などの分布をみると、漱石の好奇心がひろく外部に向けられていたのは、明らかに、明治33、34年の両年であることが分かる。そこで本稿は、これらを材料にして、極東の一小島国からの留学生の目に映った大英帝国の首府のあれこれを調べてみようとするものである。それはまた、英国滞在の前半期における漱石の生活や行動の跡を調べることになる。

2. 留学準備

漱石の留学が決定したのは明治33年5月で、6月に入ると正式の辞令がいくつか渡されている。文部省からの「英語研究ノ為メ満二年間英国へ留学ヲ命ズ」と「英国留学中一個年金千八百円の割ヲ以テ学資ヲ給ス」というものと、「外国留学中年俸金三百円支給ス」という休職給に関するものであった。別に勤務先の第五高等学校からは、「英国留学中英語授業法ノ取調ヲ囑託ス」という辞令も出ている。

これは文部省がこの年から始めた高等学校の教授を対象とする給費留学生制度の第1回で、英語関係者ではほかに神田乃武が英・独へ1年、2回目には岡倉由三郎(高等師範教授)・岡田美津(31年女高師卒)・茨木清次郎

(32年帝大英文科卒)の3人で、第3回は禿木平田喜一(31年高師卒)が選ばれた。こう見てくると、すでに40過ぎて、東京外語の校長をやめたばかりの神田乃武を別格とすれば、漱石と岡倉の2人だけが30代の半ばで、もうかなり年とっていた。

漱石は帝大英文科の第2回卒業生で、学生時代から評判の秀才であったから、彼が第1回留学生に選ばれたのは順当な選考であったと思われるが、それでも高級官僚であった岳父の陰の力もあったのではないか、という憶測もある。本人は「当時余は特に洋行の希望を抱かず」と言い、辞令に「英語研究」とあって「英文学研究」とないことが腑に落ちないといって文部省に確かめたら、「別段窮屈なる束縛を置くの必要を認めず…」という答えをもらった、と『文学論』の「序」に記している。

同時に留学生の発令を受けたドイツ語の藤代禎輔などは「僕はただ西洋に行かれるということが一途に嬉しくて、腑に落ちないことも何もなかった。君がこういう際にも、内に省みて深く慮るところがあるのは、流石だと感じた。」(「夏目君の片鱗」)と述懐しているが、そういうことを気にしないではいられないのが、漱石の漱石らしいところで、「英語」の力をつけてこいと言われたら、「英文学」の本ばかり読んで帰るわけにはゆかない、というあたりが彼一流の律儀さでもあった。

それはそれとして、文部省は留学の目的についてもやかましいことは言わなかったかわりに、辞令を出して金をくれるとただで、あとは何ひとつしてくれなかったらしい。そこでまず漱石はどんな準備をしたかという、熊本に在る間に、同僚の外人教師ファーデル(E. Fardell)の紹介で、市内の教会で伝道している娘を訪ねてイギリスから来ていたノット夫人(Mrs. Nott)を訪ねた。後でこの人がなんと自分と同じ船に長崎から乗ったのを知って、漱石はびっくりする。

船中で彼女からケンブリッジ大学の関係者への紹介状をもらう約束ができて、そこで初めてむこうへ着いたらまずケンブリッジを訪ねてみよう、ということになる。漱石の日記によると、文部省から留学生一覽表や規定、学術研究の旅行報告をきちんとするようにという手紙などが届くのは、到着後半年以上もたってからである。

夏休みに入ると家財道具一切を処分して熊本を引き揚げて上京。妻と2歳の娘は妻の実家の離れにおいてもらうことにする。8月になると、神田一ツ橋の学士会館で送別会が開かれたりする。8月15日にはドイツに留学していた親友の大塚保治が帰国してその祝賀会も開かれた。その間には、森村組の仕立ならどこへ出しても恥ずかしくないそうだというので、そこへ注文して背広も新

調した。この背広について漱石は後にパリから妻あてにこう書き送っている。「小生洋服ハ東京ニテ作り来り好都合ニ候。コレナラバ「ガラ」モ仕立モ別ニ恥ズカシキ事ナク用イラレ候。」

そんなある日の漱石のプロフィールを、高浜虚子はこんなふうを描いている。

氏は美しいペーパーの張ってある小さな缶の中から白い粉を取出して、それを掌にこすりつけて両手を擦り合わせた。そうするとその白い粉がやや黒味を帯びた固まった粉になって下に敷いてある紙の上にこぼれ落ちた。

「それは何ですか。」と私は不思議そうにながめ入った。

「これは手の脂をとるのですよ。僕は脂手だから。」と漱石氏は答えた。

「西洋に行くとそのようなものが必要なのですか。」

「貴婦人と握手などする時には脂手では困りますからね。」

(『漱石氏と私』)

「貴婦人と握手などする時には……困りますからね。」と言ったときの漱石は、まさか帰朝後に「倫敦に住み暮らした二年は最も不愉快の二年なり。余は英国紳士の間において狼群に伍する一匹のむく犬の如く、あわれなる生活を営みたり。」(『文学論』序)などと書くことになろうとは、夢にも思わなかったであろう。

3. コトバの問題

いざ留学するとなると、コトバの問題がまず心配になるのは、今も昔も同じである。それは語学の専門家であっても変わりはない。漱石の語学力は抜群であった、と昔から言われている。読書力や作文力については間違いなくそう言える。しかし、聞く力や話す力はどうだったのだろうか。

漱石のように明治初期の教育を受けた世代は、ほとんどあらゆる科目の教科書が原書で、外人教師も少なくなかったから、まず外国へ留学したのとあまり変わらないような高等教育を受けていたから、オーラルの面でも現在よりもむしろ優れていたし、中でも漱石は数少ない英文専攻学生であったから、高等学校・大学と外人教師から個人的な指導を受け、さぞやオール・ラウンドな語学力を身につけていたと想像される。

そのような推測を裏付けるものとしては、彼が大学時代に教授の依頼を受けてやった『方丈記』の英訳や、藤代の次のような思い出話がある。

その頃歴史の先生でリースというドイツ人があった。この先生の英語には大抵の学生が参ってしまったので、一同分かりにくい下手な英語ときめたのであるが、夏目君は「リースの英語はドイツ人としては余程よい方だよ。」と言った。君からこの話を聞く前に僕はあるドイツ人に、リースの英語は分かりにくくて困る、と訴えたら、「そんな筈はない。あの人は日本へ来る前、二度も英国へ研究に行ってるから、英語は確かだ。」と言われたことがある。それでも半信半疑でいたが、夏目君の話を聞いてから、するとやはり我々の耳が至らないのだ、と悟った。

(「夏目君の片鱗」)

だがこれは学生時代の話である。卒業後7年もたって、5年も田舎で暮らした後に降って湧いたような洋行話である。

まず最初にコトバの問題が出てくるのは、航海中の日記の10月5日の項で、彼はこの日先に述べたノット夫人を一等船室に訪ねた。夫人は一等、漱石たちは二等船客であった。

十月五日〔金〕 午後三時半 Mrs Nott ヲ一等室ニ訪ウ。女史ハ非常ナ御世辞上手ナリ。諸人ニ紹介セラル。然レドモ一モソノ名ヲ記憶セズ。且ツ誰ニモ我英語ニ巧ミナリトテ称赞セラル。赤面ノ至リナリ。女史ハ音調低ク、且ツ一種ノ早口ニテ、日本人ト言ウ容赦ナク、聴取リニククシテ閉口ナリ。無暗ナ挨拶ヲスレバ危険ナリ。恐縮セリ。色々ナ談話ヲナシ、且ツ英国着後紹介状ノヨウナモノヲ頼ミテ帰ル。五時半。

この中、女史の話す英語に関する部分は、このしばらく後で書かれた英文の中でさらに詳述される。

She seems to think that I can understand every word of her, so she never appeals to that way of speaking English which some Englishmen living in Japan are apt to have recourse to, so that their conversation may be easily understood by the natives. But she can never think of adapting her style of conversation to the capacity of her listener at the expense of the grace and elegance of Queen's English. ...

If it had not been too rude a thing, I should rather have inclined to Compare it to a pony galloping at full speed. Here I catch a word and there another and assisted by some expressions on her face, I made a faint attempt to keep pace with her, anxiously waiting for the time when she has had her say. While I am thus engaged in the dubious process of translation on one hand, and cudgel my brains on the other to form an awkward answer, she suddenly pulls up, but alas! only to wheel her horse round to dash through thick and

thin in an unbeaten track, leaving me far behind in helpless dismay to overtake her.

What an ass of an old boy must I seem in her eyes, gaping, simpering, making now and then a ridiculous attempt to give an answer which is anything but proper.

FENのニュースを聴くとか、来日したばかりの外人と話するとき、われわれもこれと同じような経験をする。漱石もきっと、かつての恩師や同僚の外人教師たちはずい分手加減をしてくれていたのだなあ、と思ったにちがいない。ロンドンに到着してから書いた手紙の中でも、「日本の西洋人の言うことが一通りぐらい分かって、この地では覚束ないものだよ。」と友人に報告している。同じ手紙はまた、この英文の 'What an ass of an old boy...' と同じ趣旨を伝えて、「堂々たる日本人が随分おいでになるが、会話がまずいから、西洋人の方では学問も会話ぐらいしか発達していないとしか考えない」のを残念がっている。

この手紙というのは、ロンドン生活4か月目の34年2月9日付で、東京にいる親友4人に出したものである。そのうちコトバに関する部分を引く。

僕は英語研究のため留学を命ぜられたようなものの、二年間おたつて到底話す事などは満足には出来ないよ。第一先方の言うことが確と分からないから

(p. 28よりつづく)

より、そのすばらしさを伝えようがない⁶⁾。

スコットランド研究所ではさらに1962年にアバディーンで Willie Whyte (これもジブシー) が歌う "Tam Lin" の別のヴァージョン (3連の短いもの) を採録しており、それも同じレコードに収録されているが、その紹介は省略させてもらう。とにかく1960年代に入ってからフィールドで "Tam Lin" のヴァージョンを研究者が採録しうるだけの生命力を、この古い妖精バラッドが有していることは注目に値することだと思ふ。

妖精バラッド "Tam Lin" は、いまなおイギリスの聴衆をとらえる力をもっているらしい、Fairport Convention その他数々の現代コンサート・ヴァージョンの存在が、そのことを証明しているといっている。古くさくて、もはやだれにも訴えないテーマだったら、わざわざロック調に編曲して自分たちのレパートリとすることもないだろう。

1960年代以降のイギリスの民謡歌手たちがバラッドの "Tam Lin" の歌詞をとりあげ、それに編曲し、自分たちのレパートリに加える営みの中に "Tam Lin" 伝承の

な、情けない有様さ。〔中略〕しかし、上等な教育のある人になると概して分かりやすい。芝居の役者の言語などもすこぶる明晰、まず一通りは分かるので少しは安心だ。しかし、教育のある人でも無遠慮にペラペラしゃべり出すと大いに狼狽するよ。〔中略〕

元来、日本人はむずかしい書物を読んだり、むずかしい語を知っているが、口と耳ははるかに発達しておらん。これも一種の教育法かもしれぬが、内地雑居の今日、口と耳がはたらかないと、実用に適しないのみならず、大いに毛唐人に馬鹿にされるよ。

これがこの時点での漱石の語学研修に関する結論、といえそうで、以後はコトバに関する記述はほとんど見当たらなくなる。「こういう訳で、語学そのものは到底僕には卒業出来ないから、書物読みの方に時間を使用することにしてしまった」からで、この後、最初に引用したように、「余は下宿にたてこもりたり。」ということになるのである。

(玉川大学講師)

〔註〕

1) 引用の出典は次の通り。

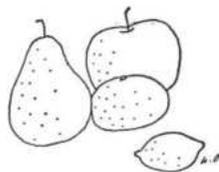
1. 『漱石全集』第9, 13, 14巻と「月報」(岩波書店, 昭和49—51年)
2. 高浜虚子『漱石氏と私』(アルス社, 大正7年)
- 2) 引用文はいずれも現代表記に改め、句読点などを補ったりした。
- 3) 荒正人編『漱石研究年表』(集英社, 昭和49年)を参考にさせていただいた。特記して、感謝の意を表したい。

一つの姿を私たちはみることができると、その姿も、ジブシーたちがひそかに何世紀にもわたって歌い続けてきた真正の伝承の姿の前には影が薄くなる感じである。しかし私たちがバラッド "Tam Lin" の現代における伝承の姿——この現在の姿にまったく興味を示さないバラッド「研究者」はそのバラッドのかつての生きざまにも実は興味をもっていないのではないかと私は疑うのだが——を考える場合、そのいわばコンサート・ヴァージョンとフィールド・ヴァージョンの双方を視野に入れる柔軟性と包容性 (ファウラーのいう 'catholic taste'⁷⁾) が必要となるように思われる。伝承の流れを下る作業は、流れを溯る源泉主義的作業に劣らない難しさ——と同時に楽しさ——をもっているのである。(東京大学教授)

6) B. Johnston がこのバラッドで用いた調べは Bronson のあの網羅的な *The Traditional Tunes of the Child Ballads* (4 vols., 1959—1972) にも入っていないが、Francis Collinson, *The Traditional & National Music of Scotland* (London, 1966) に収録されているという。

7) Cf. "I continue to hope, however, that a scholar of sufficiently catholic taste will be found who can chronicle the evolution of balladry from Sir Walter Scott to Bob Dylan." (David C. Fowler, *A Literary History of the Popular Ballad* [1968], p. 332).

日本電気における新入社員の語学能力



田久保浩平

学校における英語教育の効果については、卒業後、実業界に入った場合、実務に役立たないので、もっと効果のあがる英語教育をほどこすべきである、との議論がある。

企業が毎年採用する大学卒業者について、日本電気においては入社時に全員に英語テストを実施している。その結果、新入社員の英語能力が毎年向上してきていることがわかった。以下、日本電気において実施している社内語学検定とその結果について述べる。

日本電気の社内語学検定制度は、語学研修所が設立された翌年の昭和48年に発足した。この検定制度が制定される前は、日本電気と米国にある当社との技術提携会社との技術交流のために、日本電気から米国に出張する技術者を対象として、主として、スピーキング・テストを実施していた。この理由は、日本電気の技術レベルが国際水準に達し、多数の日本電気技術者が、国際的な技術学会に出席して講演したり、米国会社を訪問して技術討議などをする機会が飛躍的にふえているにもかかわらず、英語で討議する段になると、高度な技術内容を伝えるだけの英語力が伴わない場合があったからである。従って、より効果的に技術交流ができるようにするため、あ

らかじめ英語能力について事前にチェックすることにした。このテストの結果、語学力が伴わぬ者は社内の語学コースに出席させて、語学力をあげてから海外に出張させる処置をとった。この語学検定制度を全社的にとりあげ、海外出張する社員全員に受験義務を課したのが、現在実施している社内語学検定制度である。

日本電気の社内語学検定は、第一次筆記試験と第二次面接試験とに分かれている。第一次筆記試験は、いわゆる TOEFL タイプの試験で、問題数200問からなり、試験時間は2時間25分である。聴取り、語彙、読解、構文などの能力をテストする。第二次面接試験は、社内外人講師との英語によるインタビューで、1人15分位の時間をかける。外人講師との会話はすべて録音し、あとで分

析評定をする。相当時間をかけてスピーキング能力を評定しているが、この結果で社員の海外出張の可否を判定するので、社内的には大変重視されている。

新入社員に対しては、入社時の業務オリエンテーション期間中に、全員に第一次試験を実施している。この英語テストは、昭和50年度の新入社員オリエンテーションからはじめられたが、毎年同一問題でテストを実施している。この結果、次の事実が判明した。

1. 第一次筆記試験の合格点を100点満点中35点 (TOEFL 評価換算245点) とした。昭和50年度から53年度までの合格率は次の通り毎年上昇している。

年度別	合格率
昭和50年	69%
昭和51年	77%
昭和52年	82%
昭和53年	85%

2. 合格者の得点分布を、低位点、中位点、高位点に分類し、合格者数に対する比率を求めると次の通りである。

得点分布	昭和50年	昭和51年	昭和52年	昭和53年
低位点35点—44.5点 (TOEFL 254—312)	65%	52%	43%	38%
中位点45点—54.5点 (TOEFL 315—382)	22	29	36	33
高位点55点—64.5点 (TOEFL 385—425)	10	14	14	20
優秀者65点以上 (TOEFL 452点以上)	3	5	7	9
合計	100%	100%	100%	100%

上記のリストで明らかであるが、毎年低位点の合格者の割合が減少し、中位点から高位点への移行が目立っている。特に65点以上 (TOEFL 452点以上) の優秀者の割合が着実に増加している。また、80点以上 (TOEFL 560点以上) の者が数名ずつ増加しているが、一般にいて、語学力の格差がではじめていようである。

また学校における英語教育の効果に加えて、後述するように、学生が就職後のニーズにそなえて、個人的に英語学校に行き学習したり、市販の語学テープを利用したり、テレビやラジオの英会話講座を利用して、語学力の自発的な訓練をはじめの傾向が一般化してきたためではなかろうか。

高 位 点	29	32	13	22
優 秀 者	14	22	6	9
合 計	100%	100%	100%	100%

3. 昭和53年度の第一次試験結果を、文科系、理科系の教育背景別と、入社時に行なわれる性格テストのうち、外向性 (Extroversive) と内向性 (Introversive) とに分け、性格と語学成績との関連をしらべてみた。その結果、次のような傾向があることがわかった。

- (1) 文科系出身者には外向性の性格者が多い。
- (2) 文科系出身者のほうが理科系出身者に比較して、一般的に語学力が高い。
- (3) 筆記試験に関する限り、文科系、理科系を問わず、内向性のものの成績が外向性のものよりも比較的によい。

試験結果を分析すると次のようになる。

a. 文科系、理科系の新入社員を、その性格の外向性と内向性に分類すると次の通りである。

	文科系	理科系
外向性	75%	56%
内向性	25	44
合計	100%	100%

b. 語学力は、文科系出身者のほうが理科系出身者よりも全般的に高い。

	文科系	理科系
低 位 点	25%	42%
中 位 点	28	34
高 位 点	31	17
優 秀 者	16	7
合計	100%	100%

c. 筆記試験の結果をみる限りでは、文科系、理科系を問わず性格的に内向性のものの成績が全般的によい。

	文科系		理科系	
	外向性	内向性	外向性	内向性
低 位 点	25%	25%	47%	31%
中 位 点	32	21	34	38

4. 昭和53年度の新入社員に対し、入社前の語学研修歴についてアンケート調査を実施した。その結果、新入社員のうち、60%近くのもの、学校外で個人的に英語訓練をつづけていることがわかった。最も利用率の高いのがラジオ英会話講座とテレビ英会話講座で、新入社員のうち43%が利用している。時間的の制約がなく手近かな自習教材として、カセットテープの利用も盛んで、新入社員のうち29%が入社前に使って学習している。また、最近特に目立つのは、海外旅行であるが、入社前に9%の学生が海外旅行を体験している。

次に文科系出身者と理科系出身者別に入社前の語学研修の実態を示してみよう。

a. 学生が利用している語学研修の機関あるいは語学教材については次のものがある。

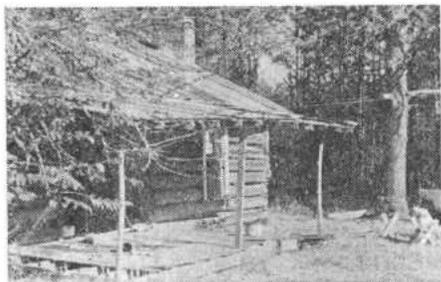
	文科系		理科系		全社計	
	項目別		項目別		項目別	
英 会 話 学 校	16%	55%	4%	54%	8%	58%
カセットテープ	38		26		29	
ラジオ英会話	32		39		37	
テレビ英会話	10		11		11	

b. 学生時代に海外旅行をしたもの、また、実用英語検定に合格しているものは次の通りである。

	文科系	理科系	全社計
海 外 旅 行	14%	7%	9%
実用英語検定	14%	22%	20%

新入社員の語学能力が、毎年向上していることは企業にとって好ましい傾向である。しかし、企業の海外活動がますます重要となることが予測される現在、ビジネスに使える語学能力水準からみると、まだまだ十分といえない。社内語学能力検定の結果、独立して海外活動ができる語学能力があると認定されたものは、受験者の8%にすぎない。企業内における語学教育の重要性が指摘されるゆえんである。

(日本電気株式会社語学研修所長)



保護地内のインディアンの住居 (丸木小屋)

インディアン教育政策 (3)

前回同様、カンザス大学人類学部でインディアン文化を研究しているドナルド・スタル助教授に寄稿していただいたものを解説する形で、論を進めることとする。

山本 昭
山本吉見子

TRENDS IN INDIAN EDUCATION IN THE UNITED STATES (2)

Donald D. Stull
Assistant Professor
Department of Anthropology
University of Kansas

PROBLEMS ASSOCIATED WITH INDIAN EDUCATION

In 1967 Congress, in response to the general social unrest at that time, ordered a study of the relationship of Indians to the larger society, especially with regard to health and education. The status of Indian education was closely examined in the *Hearings Before the (Senate) Subcommittee on Indian Education* (1969). A summary of salient findings are as follows:

1. Dropout rates for Indian students are twice the national average. (50% for Indian; 29% for the general population)
2. The average number of grades completed is one-half the national average. (5 years for Indian, as compared to 11.7 years for the general population)
3. Achievement levels are well below those of non-Indians.
4. The Indian student falls progressively be-

hind his non-Indian peers the longer he stays in school (Lobo, Bainton and Weaver 1974:151).

While there are many reasons for the "Indian education problem" they can be classified into two broad areas. First, forces in the non-Indian world may affect, often adversely, the Indian. Such factors include the Indian's unique relationship with the federal government, political and economic problems which face Indians and other minority groups, and so forth. Second, problems may arise from the Indian societies and cultures themselves, such as language, religion, norms regarding proper behavior with elders and peers, self-image, etc. (Lobo, Bainton and Weaver 1974:151).

Problems Arising in the Non-Indian World

The Senate Subcommittee, in attempting to analyze the problems in Indian education, identified the socioeconomic disadvantages of Native Americans as a major causal factor. Examples of these disadvantages include: a mean family income of \$1,500 (as compared with \$6,882 for the general U. S. population); an unemployment rate of 45% (4.6% for the general population); and an average life expectancy of 63.5 years (70.2 years for the general population) [U. S. Senate 1969:130]. In fact, Indians rank at the bottom in virtually every index of socioeconomic, educational, and health status.

The sociocultural disadvantages of Native Americans are manifested in the general low

achievement of Indian students. As stated previously, the dropout rate for Indian students is very high. Of those who enter the first grade only 25% graduate from high school. This figure is even more appalling because a sizeable number of Indian children never enter school. In addition, the majority of Indian students are behind their grade level as measured by standard age. This is due to: 1) late entrance into school—many Indian children are not enrolled until they are seven years of age, whereas Anglo children generally begin at five years of age; and 2) retention in a grade for more than one year. Many Indian children spend four years getting through the first three grades. However, once Indian students enter high school, they go through to graduation with little trouble, provided that they stay in school. At this level the retention rate is less than for non-Indians (Kelly as quoted in Lobo, Bainton, and Weaver 1974).

Problems Related to Indian Culture

Although the status of Indians in relation to the dominant society is a major causal factor in the problems surrounding Indian education, the nature of Native American cultures is of equal importance. While the cultural milieu of the Indian child is not in itself problematic (that is, these children are in no way "culturally deprived") [Wax and Wax 1971], difficulties often arise when the child enters the new "cultural milieu" of the dominant educational system.

By the time the Indian child enters school at the age of six or seven, he has been enculturated into the way of life of his kinsmen and tribe, and is a functioning member of that society. The enculturation process involves training in such areas as language (including his native language and/or "Indian English"), manners, body movement and cultural space, values, world view, interpersonal relations, and so forth. While the same is true for the Anglo child, the content of and manner in which the enculturation

process takes place are often very different for the Indian and Anglo. Since American schools are a part of and geared toward the dominant white culture, the Indian child is in fact entering a foreign cultural system (Lobo, Bainton, and Weaver 1974).

Problems facing Indian students in the area of language have received much attention in the literature. As of 1962, roughly 300 different Native American languages were in use in the United States; however, only about 45 of these were spoken by more than 1,000 people (Chafe 1962). In 1964, an estimated 60% of school aged children in states with special Indian schools and 20% in states which placed Indians in public schools, retained some use of their native language (Kaplan 1972:156). Linguists have long maintained that each language, to a large extent, dictates the speaker's view of the phenomenological world. The classic example is the large number of different terms used by the Eskimo to classify what English speakers call "snow." Thus, the native-speaking child, in learning English in the schools, must master both a new vocabulary and pronunciation as well as a new way of viewing and categorizing the world around him.

Difficulties in mastering standard English are not restricted to the native-speaking child. While many Indian children are monolingual in English, they often speak a non-standard form of language. This "Indian English", which differs in content, grammar and pronunciation, also leads to difficulties in the educational system. While there is a growing recognition of this problem for U. S. minority groups in general (especially Blacks), little work has been done in this area with regard to Indians (Ohannessian 1972; Baratz 1972; Leap 1973).

In addition to spoken language, what has been termed "silent language" (norms concerning physical space, touch, eye contact, etc.) may also present problems. For example, Anglo teachers generally expect to maintain eye contact with students; however, in many Indian cultures

children are taught to look down as a way of showing respect for elders (Kaplan 1972:159).

Unfortunately, non-Indian teachers are generally unaware of the extent to which cultural differences create problems for Indian students. Teachers are usually not required to take courses in Indian (or minority) cultures, cultural differences, or in cross-cultural communication in order to be certified. Although the Bureau of Indian Affairs requires some such training of its teachers, it is minimal. This problem is exacerbated by the paucity of Indian teachers—Arizona, the state with the largest Indian population, had only 25 Indian teachers in 1969 (Lobo, Eainton, and Weaver 1974:155).

Not only are teachers of Indian students often woefully ignorant of the culture of their pupils, they tend to adhere to many negative stereotypes which are in themselves destructive of the educational process. Teachers tend to remain aloof from the family and culture of their students, which in turn reinforces their stereotypes regarding the "cultural deprivation" of Indians (Hennigh 1975; Wax and Wax 1971). Even when teachers are positively inclined toward Indian culture, problems may still arise. All too often such persons are patronizing, and present to their students a romanticized version of aboriginal culture which bears little resemblance to the culture the child is familiar with. Such an approach can be as destructive of the student's psychological and educational well-being as the presentation of negative stereotypes regarding Indian culture (Kleinfeld 1975).

ENCOURAGING TRENDS IN INDIAN EDUCATION

Up to this point, I have painted a rather dismal picture of the historical trends and current status of Indian education. While the problems which I have discussed are still pronounced, certain recent developments in this area give cause for limited optimism. Beginning with the civil rights movement in the late 1950's, minority groups have exerted increasing political influence

in the United States. This has resulted in greater self-determination in policies and programs affecting their lives. This trend has allowed Native Americans to make major strides in a number of areas, including education.

Beginning in 1934, the Bureau of Indian Affairs adopted a policy in which Indians are given preference over non-Indians in hiring for positions within the Bureau. In 1971, the policy of "Indian preference" was extended to include training opportunities and promotion as well. While more than one-half of the employees of the BIA are Indian, they have been underrepresented in managerial positions. The current policy shows promise in correcting this inequity. In this regard, all Commissioners of Indian Affairs have been Native Americans since 1966 (Tyler 1973). The growing influence of Native Americans in the BIA is of import regarding education since more than one-third of the Bureau's budget is committed to this area (Wenner 1972:149).

Recent federal laws which have a major impact on Indian education are briefly summarized below:

1. **Indian Education Act (Title IV of the Higher Education Act), 1972.** Takes steps to insure that educational funds affecting Indians be administered with community control or in Indian-controlled schools.
2. **Indian Self-Determination and Educational Assistance Act, 1975.** Clarifies and expands the authority of the federal government to contract with Indian tribes to operate federally-funded programs on reservations.
3. **American Indian Policy Review Commission, 1975.** The Commission was mandated to review the past performance of the federal government in Indian affairs and make suitable recommendations. Although recommendations for extensive changes in U. S. Indian policy were made by the Commission, resulting legislation is still forthcoming (Costo and Henry 1977:

222).

4. **Bilingual Education Act, 1968.** Although not restricted to Indians, this legislation has nevertheless had a major impact on Indian education. Essentially, this legislation allows children, whose native language is other than English, to receive school instruction in their native language. Instruction in the native language is gradually phased out as they become more proficient in English. This legislation has also resulted in a number of projects and programs, both in and out of the schools, which positively reinforce bilingualism and biculturalism (Geffert, et al. 1975).

Although it is too early to assess the full impact of the trends manifested in the legislation above, significant strides have been made by a number of Indian tribes and organizations in the field of education. Increasing local control of Indian schools is emerging as a major trend in Indian education. Rough Rock Demonstration School was founded among the Navajo in 1965. The school has an all Indian board of directors, and in addition to the "usual" curriculum, students are instructed in traditional Navajo language and culture. Since the founding of Rough Rock, a number of other Indian schools and communities have followed suit (e. g., Blackwater public school on the Gila River Reservation in Arizona). This trend is also being manifested at the postsecondary level. Navajo Community College is supported by the Navajo Nation, has an all Navajo board of regents, and a Navajo president (Lobo, Bainton, and Weaver 1974:156). The Oglala Sioux Community College, Pine Ridge, South Dakota, is chartered and run by the Oglala Sioux Tribe. Similar institutions have recently been established by the Rosebud Sioux and Cheyenne River Sioux tribes of South Dakota. In addition, a number of major universities have established Native American studies programs (e. g., Universities of California at Berkeley, Arizona, and South Dakota, etc). These programs are largely staffed by Native Americans.

The developments briefly outlined above indicate that Native Americans are slowly but surely gaining influence in Indian education. It is hoped that the near future will see Native Americans gain control over the education of their youth for the first time since their military subjugation by the United States Government.

REFERENCES CITED

- Baratz, J. C.
1972 Educational considerations for teaching standard English to Negro children. *In* The Language Education of Minority Children, B. Spolsky (ed.). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., pp. 139-155.
- Chafe, W.
1962 Estimates regarding the present speakers of North American Indian languages. *International Journal of American Linguistics* 28:162-171.
- Costo, R. and J. Henry
1977 *Indian Treaties: Two Centuries of Dishonor*. San Francisco: Indian Historian Press.
- Geffert, H. N., R. J. Harper II, S. Sarmiento, and D. M. Schember
1975 The Current Status of U. S. Bilingual Education Legislation. Center for Applied Linguistics, Papers in Applied Linguistics, Bilingual Education Series No. 4.
- Hennigh, L.
1975 Negative stereotyping: structural contributions in a BIA community. *Human Organization* 34:263-268.
- Kaplan, R. B.
1972 The present failure to educate the American Indian. *In* Education and the Many Faces of the Disadvantaged, W. W. Brickman and S. Lehrer (eds.). New York: John Wiley and Sons, Inc., pp. 153-163.
- Kelly, W. K.
1967 A study of Southern Arizona school-age Indian children, 1966-1967. Tucson: Bureau of Ethnic Research, University of Arizona.
- Kleinfeld, J.
1975 Positive stereotyping: the cultural relativist in the classroom. *Human Organization* 34:269-274.
- Leap, W. L.
1973 Linguistic pluralism in a Southwestern Pueblo: some comments on Isletan English. *In* Bilingualism in the Southwest, P. R. Turner (ed.). Tucson: University of Arizona Press, pp. 275-293.
- Lobo, F., B. Bainton and T. Weaver
1974 Indian education. *In* Indians of Arizona: A Contemporary Perspective, T. Weaver (ed.). Tucson: University of Arizona Press, pp. 138-156.
- Ohannessian, S.
1972 The language problems of American Indian children. *In* The Language Education of Minority Children, B. Spolsky (ed.). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., pp. 13-24.

- Tyler, S. L.
1973 A History of Indian Policy. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- U. S. Senate
1969 Hearing Before the Subcommittee on Indian Education, 90th Congress. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Wax, M. L. and R. H. Wax
1971 Cultural deprivation as an educational ideology. *In the Culture of Poverty: A Critique*, E. B. Leacock (ed.). New York: Simon and Schuster, pp. 127-139.
- Wenner, L. N.
1972 The American Indian and formal education. *In Education and the Many Faces of the Disadvantaged*, W.W. Brickman and S. Lehrer (eds.). New York: John Wiley and Sons, Inc., pp. 143-152.

解 説

インディアン教育の問題点

本誌63号でも触れたが、1950—60年代に市民権運動が活発になると共に、1967年に国会は、労働・社会福祉上院委員会に、インディアン問題、特にその中でも教育と健康に関して調査を命じた。1969年には、インディアン教育に関する上院小委員会のもとに、インディアン教育の現状公聴会が開かれ、次の事実が明らかにされた。

1. インディアン児童の中途退学率が全国平均の2倍に近いこと（インディアン50%、全国平均29%）
2. 終了学年が全国平均の半分であること（インディアン児童終了学年の平均が5年、全国平均が11.7年）
3. 学力が他の生徒に比べて著しく低いこと
4. 修学年数が増えるに従って、インディアン生徒と他の生徒の学力差が大きくなること、等である。

これらの問題の原因として、小委員会が挙げたのは、先ず第一に、インディアンが経済的・社会的に不利な立場に置かれていることである。例えば、一家族の年間平均収入が全国平均6,882ドルであるのに対して、インディアンの場合は1,500ドルであること；失業率が全国平均4.6%であるのに対して、インディアンは何とその10倍に近い45%であること；又、全国平均寿命の70.2年に比べて、インディアンの平均寿命が63.5年であること等が挙げられている。

更にインディアン教育において問題になるのは、白人とインディアン社会の文化の違いである。公立小学校へ入学するインディアン児童にとって、学校は全く異質の文化の場である。異質性は、世界観から、言語活動、動作や表情に至るあらゆる面と言えることであり、公立学校の教師が多くの場合、そのような違いに無関心である

ことが問題を更に大きくしている。

インディアン教育への新しい関心

1934年以来、インディアン管理局は、局内ではインディアンを優先的に雇う方針を決め、1971年には、職員の職業訓練、昇級にもインディアン優先を定めた。インディアン管理局がインディアン教育に強力な発言力、決定権を持つことから見ると、この方針がもたらす結果はインディアン教育上重要な意味を持つことが分かる。

以下に、この稿のまとめとして、インディアン教育に重要な意義を持つ連邦政府の政策を述べて置く。

1. 1972年—インディアン教育条例（高等教育条例第四項）

この条例は、インディアン教育に関する資金は、そのインディアンのコミュニティーが直接管理配分することを可能にする。

2. 1975年—インディアン自治・教育援助条例

これは、インディアン部族と契約し、保護地内で政府資金による種々の事業やプログラムを運営する連邦政府の権限を明示したものである。

3. 1975年—アメリカ・インディアン政策再調査委員会設立

この委員会に与えられた責任は、過去における連邦政府の、インディアン諸問題に関する処置を調査し、適宜、勧告を上申することで、委員会結成以来インディアン政策改善案が数多く上申されて来た。

4. 1968年—二重言語教育条例

この条例は、英語以外の言語を第一言語とする生徒に、生徒の第一言語で教育を受けさせることを可能にしたものである。普通入学時から数年は生徒の第一言語で各教科を教えると同時に、英語の能力を伸ばすことに力を入れ、序々に英語での教育に移つることを目的としている。

これらの諸条例に力を得たインディアン達や教育関係者は、インディアン教育改善へと努力を続けている。その努力の結果の一つとして、教育の地方化、インディアンによる、インディアンのための学校設立等があげられるのである。

この稿は少し堅苦しい内容になってしまったが、これらの変化に伴ない、どのような形の新しいインディアン教育が実施されるようになったかを、次回で取りあげることにする。

山本 昭（カンザス大学人類言語学準教授）
山本吉見子（カンザス大学比較文学助教授）

英語と日本語（特に古文）の 表現法の類似性(3)

石 村 基

「口語訳している時に一番困ったのは、現在の時点で一つの言葉が妙な曲をつけて使われている場合であった。一例をいうと「凄し」という言葉がある。これは「悲し」「うれし」などと同じように、それほど時代の風化によって意味の狂っていない言葉なので恐らく谷崎が『源氏物語』を訳した頃には「凄し」の扱いにそれほど苦労はなかったろうし、私自身にしても数年前であったら、存外「凄し」を「凄い」と訳して平気でいられたに違いない。ところがここ数年来、流行語になっていった幾つかの言葉の中に「スゴイ」「スゴク奇麗」「モノスゴク面白い」などという新用語がある。これは確かに古来の「凄く」「物凄く」などの気味悪いという感じを可成り敏感に捕えて、肯定面の誇張に利用しているのでなかなか頭のいい使い方だと思う。一中略一

しかし現在この「スゴク」「スゴイ」などの言葉の中に自分も巻きこまれて「スゴク面白いのよ」などと言うようになると『源氏物語』の訳文の中には、どうも素直に「凄い」という言葉が使いにくくなってくる。同じ言葉が同じ意味で長い歴史の間を生き続けていながら、一時的な流行に押されて、この時点では訳語に生かしきれないというのも、面白いと言えば面白い一つの現象かもしれない。」

円地氏のこの困惑によく表われている「凄い」「凄く」の意味の変転を以下に敷衍して考えてみる。

「すごい」という言葉は昔は「ゆふされや檜原の山をこえゆけばすごく聞こゆる山鳩の声」(西行)、「凄き山伏の好むものは、あぢきないくたかやまかゝも、山葵とし米水傘、澤には根芹とか」「心凄きもの、夜道船道旅の空、旅の宿、木圍き山寺の經の声、思ふや仲らひの鮑かて退く」—『梁塵秘抄』に見られるように「気味が悪い」「恐ろしい」という意味で用いられていた。秦恒平氏は『梁塵秘抄』の中で「凄い」のもとの意味を「魂消ゆるほどの怖さと、心細さと、頼りなさなどが混じりあいながら、かえって心が真白に色さめていくような状態」と言っている。『大言海』は「すごし」の項に「すごは醜に通ずるか、恐ロシク、スサマジ、淋シク、気味ワル

シ」と定義し『源氏物語・帚木』から「言ハム方ナクすごき言ノ葉」、『赤染衛門集』から「秋風ハすごく吹クトモ、葛ノ葉、ウラミ顔ニハ、見エジトゾ思フ」などを挙げている。何れにしても「凄く」の本来の語義は歴然として明らかである。

これが現代の用法では、既述の如く「スゴイ人気」「スゴク面白い」など、英語の very (much), exceedingly, extremely に相当する「大変な」「非常に」「大変に」の意味で使われるようになった。著名な作家の文章から一例を引用する。

次の日には空は些の微粒子も止めないといったように凄い程晴れて、山も滅切り近く成って居た—長塚節『土』赤染衛門の「秋風ハすごく吹クトモ…」(上記)でも分かるように「凄」は「凄風」「凄日」「凄愴」などの熟語を形成するところを見れば、元来「晴天」とは無関係の意味をもっており、これを「晴れて」に被せるのは「スゴク奇麗」と同様、本来の意味からすると矛盾も甚だしいが、その反面、ここにこそ語義が大きな変化を遂げた証拠が見られるのである。

この現象は英語にもまた 'It's awfully good of you', 'She was an awfully sweet child', 'We are terribly pleased to notice that absurdity' など, Fowler's *Modern English Usage* などが指摘している Oxymoron が存在するのと等質である。(先号参照)

日英両語の酷似した変遷経緯について一例を挙げて記述したが、その変遷の論拠ともいべきものに関し、日英それぞれの言葉の専門家が、はしなくも合議した如く一致した見解を示しているのだから、これに言及して擧筆する。

◎日本語に関して=ことばは使い古されると気の抜けたビールみたいに本来の意味の強さがなくなってしまう—一中略一。ことばの強さがなくなると、代りの強いことばにとって代られる。—『暮しとことば』(朝日新聞社)

◎英語に関して=強意語は使い古されると力が弱くなって、次々と別の語を工夫することが必要になる。—吉川美夫『英文法シリーズ(文・下)』(研究社)

この両者の論拠が期せずして合致していることに、人間の言葉の共通性を改めて認識せざるを得ない。

—完—

(東洋大学助教授)

☆ ☆ ☆

Challenge

& Response

担 当

ELEC 教材・教授法研究グループ

〔質問〕 高校における Oral introduction の適用

昨年(1978年)夏で3度目の参加となった ELEC の Summer Program で、ようやく現場においても Grammar Translation Method から抜け出せるような感じを覚えた次第です。以来高校1年生の授業で Oral introduction をまがりなりにも実践して参りましたが、今後の勉強のためにも、下記の点につきご教示いただきたく存じます。

I. 2学期前半までの Procedure と課題

- A. Review (20 min.)
 - 1. Tape-listening
 - 2. Checking up the important items (translation)
 - 3. Reading aloud with comprehension (chorus)
 - 4. Practice (oral or written composition)
- B. Presentation of New Materials (30 min.)
 - 1. Introduction (15 min.)
 - a. Oral introduction b. Test-questions
 - 2. Reading for comprehension (15 min.)
 - a. Tape-listening b. New words
 - c. Interpretation along with explanation
- C. Consolidation (1 min.)
 - 1. Important items

課題 1. Oral introduction と test-questions に時間がとられるため、各 sentence を訳す余裕がなくその反動として、Review の時間にいくつかの sentence を訳さざるを得ない。
2. 新教材導入の際 explanation が多くなり、translation の機会が減ったためか、予習しない生徒が多くなった。

II. 次の点に関してご教授願えれば幸いです。

- 1. Review の時間に reading aloud with comprehension を入れた場合の効果。
- 2. New materials の時間に practice を入れる余裕がないので、Review の時間に入れざるを得ないかどうか。
- 3. Oral introduction について
 - ① 現在 test-questions の数は 5~6 にとどまっ

てしまうが、どの位が適当か。

- ② Listening-comprehension を目的とする場合、単語等の板書は避けた方が良いか。
- ③ Test-questions の答えは日本語でも良いか。
- ④ Oral introduction の際、生徒にメモをとらせても良いか。

(埼玉県入間市 長沢 攻)

〔解答〕

昨年度の ELEC Summer Program では、次のような高校用 Teaching Procedure に基づいて、practice teaching が実施されました。

TEACHING PROCEDURE

- A. Review (15 min.)
 - 1. Listening comprehension
 - 2. Choral reading (or Reading after the tape)
 - 3. Recitation (or Practice)
 - 4. Questions and answers
- B. Presentation of the new materials (30 min.)
 - 1. Introduction
 - (1) Oral introduction
 - (2) Pre-reading questions
 - 2. Reading (with books open)
 - (1) Pronunciation of new words
 - (2) Reading for comprehension
 - (a) Silent reading
 - (b) Model reading
 - (c) Explanation of some important words, phrases, and structures
 - (d) Translation
 - (e) Deep understanding
 - (3) Reading aloud with comprehension
 - (a) Choral reading
 - (b) Individual reading
 - 3. Practice of linguistic items
 - (1) Pattern practice
 - (2) Oral composition
- C. Consolidation (5 min.)
 - 1. Individual reading
 - 2. Assignment of homework

- (1) Recitation
- (2) Mimeographed sheets for preparation

この Teaching Procedure は、高校において伝統的に固守されている教授法を教材内容と教育条件の両面から検討し、言語教育の本質である「音声と意味と文字」の相互関係から、中高を一貫させた新しい教材・教授法開発の一試案として示されたものです。

現在の高校の教科書は「読本」「文法」「作文」に分かれています。今回改訂された新学習指導要領では、英語Ⅰ、英語Ⅱという総合英語になり、中学校における指導法が高校英語にも大きな影響を及ぼすことになりそうです。

英語教育の入門期と基礎的な英語の構造を指導する役割を受け持つ中学校では、「音声」を中心とする習慣形成理論に基づく教授法がほぼ定着し大きな効果をあげていますが、高校における指導法は、教材内容や学習者の知的発達段階などの違いがあるとはいえ、現在ではやや言語教育の本質からずれているといわざるを得ません。「高校には、英語教授法は存在しない。」とさえいわれる中で、中高を一貫させた新しい指導法の開発を目指して提示されたのが今回の Procedure であるわけです。その軸になっているのは、「音声による言語運用」であり、「Reading」を Procedure の中で明確に、機能的に位置づけたことが、中高を結ぶ大きな根幹となっています。

今回の Teaching Procedure は研究開発を進めている途中の一試案であり、理論的裏付けや授業実践による豊富な資料による検証がなされなければなりません。この Procedure は大きな1つの枠組を示しているだけで、今後、教材内容、4領域の重点の置きどころ、学年進行による変化に対応できる精細な多くの Procedures が用意されなければなりません。

以上のような立場から、ご質問にお答えしたいと思います。

1. Procedure 全般について

(1) 時間配分

Review (20分)、Oral introduction (15分)、Reading for comprehension (15分)、という時間配分は Oral introduction に重点が置かれているとしても、授業の後半に音声による理解と定着を欠き、次の時間への連繋に不安を感じます。そこで

- ① Reading aloud with comprehension は本来の位置に戻す。
- ② Review は 15分以内にする。
- ③ Practice of linguistic items はその課の内容に

よって軽重の扱いを考えるが、言語運用を狙う意味からも、何らかの形で実施したい。

- ④ Oral introduction は予習の有無によって扱い方を变えてもよい。予習がなされていない場合は story の導入は必要となるが、予習がなされている場合には、story の導入はかえって時間の浪費になる恐れがある。勿論、items の導入は、予習の有無にかかわらずできれば、或る程度行なうのが良い。Oral introduction をもし欠く場合には、silent reading を用いたらどうか。授業前に「手がかり」になるような質問を与えておくのも一方法である。

指導計画は年間、学期、週、単元、課全体の中で考えるべきものであるから、必ずしも毎時、同じ授業過程を辿らねばならないものではなく、巨視的にとらえておけばよいでしょう。

(2) Review における Translation

Review 本来の機能からすれば、前時の学習内容の確認と強化であるから、その目的が達成されればよいわけです。方法はいろいろあるのですが、「日本語に訳す」のも一方法です。しかし、その場合には、Controlled conversation など利用し、運用力の向上を計るのがよいでしょう。Reading for comprehension における Translation は内容把握のためであるのですから、同じものではありません。

(3) Translation が少なくなると生徒は予習をしなくなるのか

予習の問題は、授業方法だけで論じられるものではなく、生徒の学習能力、学習姿勢、学習環境など多くの要因があります。しかし、確かに、教師の指導態度や評価方法に左右されることが多いのは事実でしょう。そこで、

- ① 予習の目的は何か。
- ② 予習の内容は何か。
- ③ 予習についての指導がなされているか。
- ④ 家庭学習全般についてどう考えるのか。
- ⑤ 予習を義務づけることは是非か。

予習ということについては、以上のような事柄が浮かび上がってきますが、「説明を多くする」ことが「和訳を少なくする」ことを引き起こし、さらに「生徒の予習を少なくする」という結果を招くとする図式は、やや短絡的であるような気がします。単語の意味を調べ、和訳してみる——ということだけが予習ではなく、十分な計画に基づいた「予習プリント」を作り、内容把握のポイント

トを示し、家庭学習の指導という面から考えてみることも大切でしょう。いずれにしても、この問題は学習の根本問題にも触れることになり今後の課題となることです。

2. 質問事項について

(1) Reading aloud with comprehension を Review に入れること

ここでいう音読とは、「音声と意味」を文字を媒介として結びつけようとするのですから、内容が理解された直後にそれを聴覚像として定着させる働きをもつものです。時間の余裕が無いということは、Review, Oral introduction に時間が費やされていることとなりますから、その部分での内容を減らし、「音読」は本来の Reading for comprehension の後に入れたいと思います。その際、Choral reading と Individual reading の両方ができなければ、どちらか一方でもよいでしょう。授業の後半が説明に終始しないようにしたいものです。

(2) Practice を Review に入れること

Practice には、大きく分けて、aural drills と mimem を主体とするもの、pattern practice と controlled conversation などによるものがあります。中学校では、前者は Presentation of the new materials の中で、後者は Review で行なわれます。この働きについての詳しい説明は省きますが、中学校の文型練習を中心とする方法に対して、高校では Reading for comprehension に重点が置かれる傾向があり、言語運用のための練習が少なかつたと思われまふ。

Practice of linguistic items は、この欠陥を補うもので表現力養成の基礎を築くために、今後の高校総合英語にはどうしても必要なものになります。したがって、新教材が導入された中で Pattern practice や Oral composition を行ない定着と運用を計りたいと思います。

Review にどうしても廻す場合は、Consolidation で簡単な Oral composition くらいはしておき、宿題として recitation を必ず課すか、復習プリントを与えて次の Review に連繫させる配慮が欲しいところです。

(3) Oral introduction について

Oral introduction は Oral work の重要な手法の一つであり、listening drill を基盤にしています。本来、items と story の両方が行なわれるのが理想でしょうが、教材の内容、指導の狙いなどから、中高ではやや方法が違ってきます。高校でも、items の導入が必要な

ですが、内容によって実施困難な場合もあり、概して story の導入が多く行なわれます。しかし、story の導入は、教師の負担も大きく、予習を前提とする高校英語での必然性と効果に関して考えさせられる点も多く、研究グループでも慎重に検討を加えています。

① Test-questions の数

Oral introduction をほんの gist 程度にとどめる場合には、質問の数もそれに応じて、簡単な story の流れを確認する程度になるでしょう。お示しの 5～6 問で結構と思います。

質問形式も、general question, alternative question, special question を混ぜ、生徒の能力に応じた答えを要求し、できるだけ平易な構文、既習語を用いるのは当然です。

② Listening comprehension を狙うのに板書を用いてもよいのか

Oral introduction でどうしても新語、新構文を用いなければならない場合には、paraphrase, visual aids は必要であり、板書は最も有効な補助手段であるはずです。勿論、途中で Q-A を行ない理解度を確認することも大切なことでしょう。

③ Test-question において日本語の答えは許されるのか

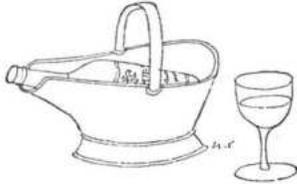
Q-A は英語で行なうのが狙いなのです。もし質問の内容、方法が難しく、英語で答えるのが困難であれば、質問の方法を変える (special を general か alternative にする) か、平易な内容で同じ意味を表わすような文に転換するなどしたいものです。しかし、どうしても意味が明瞭にならない場合には、一通り導入された後で日本語の説明を加えることも時には必要でしょう。

④ メモをとりながら聞くことはどうか

ことばを音声としてとらえようとするとき最も苦しいのは、瞬時にしてそれが消えてしまうことです。母国語の場合には音声はイメージとして長く残りますが、意味づけに困難を感じている外国語学習の場合には、あらゆる認知機能を利用して学習効果をあげねばなりません。Listening drill にも段階が必要です。初歩の段階では視覚の補助も有効であろうし、メモをとりながら忘れないようにし後からまとめて再生する練習もよいでしょう。しかし、メモはあくまでも補助手段であり、「聞いてすぐわかる」のが到達目標であることは言うまでもありません。

なお、Listening comprehension の活動は決して受身の作業ではなく、心の中で文を予想しつつ構成しようとする、積極的な活動であることを申し添えておきます。

埋込み感嘆文と潜伏感嘆文



ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

有元 将 剛

〈1. 序〉

本稿は Dale Elliott. (1971) "The Grammar of Emotive and Exclamatory Sentences in English." *Working Papers in Linguistics*. No. 8, The Ohio State University. と Jane Barbara Grimshaw. (1977) *English Wh-Constructions and the Theory of Grammar*, Ph-D dissertation, The University of Massachusetts. の2つを、その埋込み感嘆文と潜伏感嘆文の取り扱いに話をしぼって、紹介するものである。理論的問題はなるべく避け、英語の語法としておもしろいものに話の中心をおく。

〈2. 埋込み感嘆文〉

埋込み感嘆文 (embedded exclamations) とは(1)のように目的語の位置に、あるいは(2)のように形式主語の it を持つ形容詞の後の位置に来る節で、意味的にも統語的にも感嘆文の性質を持つものを言う。

(1) I know *what an attractive woman she is*.

(2) It's amazing *how extremely intelligent he is*.

これらは一見(3)のような埋込み疑問文(いわゆる間接疑問文)とよく似ている。

(3) a. I don't know how tall he is.

b. I wonder how long he can stay under water.

しかし、Elliott は両者には色々な違いがあることを指摘している。ここでは2つだけ挙げておく¹⁾。

まず第一に、程度を表わす副詞は埋込み感嘆文中にのみ現われ、埋込み疑問文中には現われない。

(4) It's amazing how $\left\{ \begin{array}{l} \text{very} \\ \text{unbelievably} \\ \text{extremely} \end{array} \right\}$ long he can stay under water.

(5) *I wonder how $\left\{ \begin{array}{l} \text{very} \\ \text{unbelievably} \\ \text{extremely} \end{array} \right\}$ long he can stay

under water.

(6) *I don't know how very tall he is.

第2点は、what a...の型が埋込み感嘆文にのみ可能であるということである。

(7) It's fantastic what a nice house he has.

(8) *I wonder what a nice house he has.

(9)は埋込み感嘆文と埋込み疑問文の2つの解釈が可能である。

(9) I know *how tall she is*.

そしてその2つが別個の意味であることは、(10)、(11)を考えてみるとわかる。

(10) I know how tall she is and whether she is overweight.

(11) I know how tall she is and what a fantastic shoe size she takes.

(10)は(9)に埋込み疑問文を加えたものであるが、前半は埋込み疑問文の意味 (her height) しか持たない。(11)は埋込み感嘆文を加えたのであるが、前半も埋込み感嘆文の意味 (how very tall) しか持たない。以上で埋込み感嘆文と埋込み疑問文とは別個であるという Elliott の主張が明らかになったと思う。

次に埋込み感嘆文と普通の感嘆文の違いについての Grimshaw の考えを紹介する。普通の感嘆文はもちろん、what と how 以外の wh 語では始められない²⁾。

(12) a. How fast they ran!

b. What a clever man he is!

c. What fun they had!

d. What anxiety they suffered!

(13) a. *Where she lives!

b. *Who she spoke to!

2) もっとも Dale Elliott. (1974) "Toward a Grammar of Exclamations." *Foundations of Language*. Vol. 11. p. 232. は(13)のように where, why 等で始まる感嘆文を文法的とする方言があると述べている。又、Elliott 自身を含め多くの人が、このような文が文法的かどうか判断するのに困難を感じるとも述べている。

1) 他の違いに関しては、今井邦彦・中島平三『文Ⅱ』(現代の英文法5) 研究社, pp. 202-05. を参照されたい。

- c. *When she left!
- d. *Which (book) she bought!
- e. *Why she did it!
- f. *How she did it!
- g. *What she did! /*What book she read!

(12a, b) は「程度」に対する驚きを表わしている。(12c, d) は「量」に対する驚きを表わしている³⁾。所が, where, who, when 等は「程度」, 「量」を表わす言葉ではなく, 「どこ」, 「だれ」等「指示」(reference)に関するものである。そういう「指示」に関する驚きは普通の感嘆文では不可能である。ところが, (14)だけでなく, (15)も文法的である。

- (14)

It's amazing You'd never believe	}	how fast they run.
		what a clever man he is.
		what fun they had.
		what anxiety they suffered.
- (15)

It's amazing You'd never believe	}	where she lives.
		who she spoke to.
		when she left.
		which (book) she bought.
		why she did it.
		how he did it.
		what she did/what book she read.

すなわち, 埋込み感嘆文は「程度」, 「量」に対する驚きだけでなく, 普通の感嘆文では不可能であった「指示」に対する驚きも表わす。(15)は「彼女が住んでいる場所」, 「彼女が話した人」等が意外であることを示す。これは普通の感嘆文では不可能なことであり, ここに埋込み感嘆文と普通の感嘆文との大きな違いがある。

次に埋込み感嘆文がどのような動詞, 形容詞の後に来るか考えてみよう。(16)の各文は文法的であるが, (17)の各文は非文法的であることから, 埋込み感嘆文は特定の動詞, 形容詞の後にはか来れないことが分かる。

- (16) a. It's amazing what a fool Bill is.
 b. John realized what a big mistake he had made.
 c. Bill knew how I suffered.
 d. It's a pity what a small salary he earns.
 e. John was appalled by what a lot of work he had to do.
 f. I found out what a rat he was.
- (17) a. *It's possible what a fool Bill is.
 b. *John thought what a big mistake he had

- made.
 c. *Bill assumed how I suffered.
 d. *It seems what a small salary he earns.
 e. *John expected what a lot of work he had to do.
 f. *I hoped what a rat he was.

(16)の各動詞, 形容詞に共通な性質は何であろうか。又, (17)の各動詞, 形容詞はどのような性質を持っているのであろうか。Elliott は(16)のように埋込み感嘆文を取る動詞, 形容詞は叙実型述語 (factive predicate) であり, (17)のように埋込み感嘆文を取らない動詞, 形容詞は非叙実型述語 (non-factive predicate) であるということを見出した。

〈3. 埋込み感嘆文と叙実型述語〉

叙実型述語と非叙実型述語の違いについて簡単に述べる。(18)と(19)をくらべてみよう。

- (18) It is odd that it is raining.
 (19) It is likely that it is raining.

Paul Kiparsky and Carol Kiparsky. (1970) "Fact." *Progress in Linguistics: A Collection of Papers*. edited by Manfred Bierwisch and Karl E. Heidolph. は(18)と(19)の述語の間に意味的に統語的に大きな違いがあることを明らかにした。(18)は「雨が降っている」ということを前提として, そのことが奇妙だと述べている。このことは(18)を否定文にするとよく分かる。

- (20) It is not odd that it is raining.

否定文になっても, 「雨が降っている」という事実は変わらない。そのことが別に奇妙ではないと主張している。これに対し, (19)は「雨が降っている」ということを主張している。(19)を否定文にすると, 「雨が降っている」ということに関して逆の主張になる。

- (21) It is not likely that it is raining.

Kiparsky and Kiparsky は be odd のように that 節 (以下, 補文と呼ぶ) が真であることを前提とし, そのことに関し, 何か主張する述語を叙実型述語と呼び, それ以外の述語を非叙実型述語と呼ぶ。別の言い方をすれば, 次のようになる。

[A] 非叙実型述語は補文を前提とすることはできない。(Grimshaw 1977 : 55)

例えば, (22a)において(22b)を前提とする解釈はできない。

- (22) a. Bill

}	hoped
	claimed

 that Fred had left.
 b. Fred had left.

叙実型述語には be significant, make clear, regret, ignore 等が属し、非叙実型述語には be true, claim, conclude 等が属する。両者には多くの統語上の相違がある。2つだけ挙げると、まず第一に叙実型述語は不定詞つき対格構文を取ることができない。

- ⑳ a. *I resent Mary to have been the one who did it.
 b. I believe Mary to have been the one who did it.

もう一つの違いは、叙実型の述語のみが the fact+補文を許すという点である。

- ㉑ a. I want to make clear the fact that I don't intend to participate.
 b. *That argument presupposes the fact that God exists. (Cf. That argument presupposes the existence of God.)

以上の叙実型述語と非叙実型述語の区別を頭において、⑯、⑰の各文を見てみよう。⑯の述語はすべて叙実型であり、⑰の述語は非叙実型である。だから、次のように結論づけることができる。

[B] 埋込み感嘆文は非叙実型述語の補文にはなり得ない。

believe は普通、非叙実型であるので、㉒は一見 [B] に対する反例のように見える。

- ㉒ I can't believe $\left\{ \begin{array}{l} \text{how stupidly he's behaving.} \\ \text{what a rat he turned out to be.} \end{array} \right.$

しかし、believe には叙実の意味と非叙実の意味がある。例えば㉒は2通りの解釈が可能である。

- ㉒ I can't believe that he really did it.

非叙実の意味では、that 以下のことを信じないという意味である。叙実の意味では that 以下のことが真であるということをも前提として、それに対する驚きを表わしている。叙実の意味の believe は可能な所が限られており、例えば㉒は非叙実の意味しか持たない。

- ㉓ Bill $\left\{ \begin{array}{l} \text{believes} \\ \text{believed} \end{array} \right.$ that John really did it.

このような場合、埋込み感嘆文は不可能である。

- ㉔ *Bill $\left\{ \begin{array}{l} \text{believes how stupidly John is behaving.} \\ \text{believed how stupidly John was behaving.} \end{array} \right.$

だから、㉒は [B] に対する反例にはならない。(以上の believe についての議論は Grimshaw のものである。)

Kiparsky and Kiparsky (1970: 163-64) は anticipate, report など叙実的にも非叙実的にも使われる動詞があることを指摘している。ではこのような動詞は埋込

み感嘆文を取るだろうか。このような動詞は「非叙実型である」と指定はされていないのであるから、[B] によれば埋込み感嘆文が来ることができはるはずである。事実、Grimshaw はこれらの動詞が埋込み感嘆文を許すことを明らかにしている。

- ㉕ a. John predicted what high marks Bill would get on the exam.
 b. I hadn't anticipated what a fool Bill would turn out to be.

従って、この場合も [B] に対する反例ではない。Grimshaw は [B] は絶対的にいつも成立すると主張する⁴⁾。

以上、埋込み感嘆文は非叙実型述語の後には来ないという Elliott, Grimshaw の主張を述べてきた。では逆に言って、叙実型であれば、どのような述語でも埋込み感嘆文を許すだろうか。Grimshaw は否と答える。make sense, be sufficient は共に叙実型述語であるが、(30a, b) は非文法的である。

- ㉖ a. *It makes sense what a big ball they sent John.
 b. *It's sufficient (for our proposal) what a lot of money John makes.

特に, concede と admit はほとんど同じ意味であるが、(31a) が文法的なのに、(31b) が非文法的であることは大変興味深い。

- ㉗ a. Bill will never admit what a big salary he makes.
 b. *Bill will never concede what a big salary he makes.

以上のことから、Grimshaw は次のように結論づける。

[C] 叙実型述語のうち、どれが埋込み感嘆文を許し、どれが許さないかは一般法則では予測できず、各述語ごとに決まっている⁵⁾。

〈4. 潜伏感嘆文〉

次に潜伏感嘆文 (concealed exclamations) に移る。

- 4) 今井・中島 (1978: 210) は
 -WH補文をとる動詞のうち非叙実的なもの (e. g. believe, claim, think, etc.) の下には、感嘆文および so や such を含む平叙節が補文として現われにくい、という傾向がある……と述べている。(傍点は原文にはなく、ここでつけ加えたものである。)
- 5) Elliott は埋込み感嘆文を許す述語は叙実型述語のうち、Kiparsky and Kiparsky の言う emotive は述語の一部であると述べている。しかし、emotive は述語のうちどれが埋込み感嘆文を許し、どれが許さないかは数個の例を挙げているだけで、一般原則は述べていない。

using.)

- b. *It doesn't matter the beer John drinks. (Cf. It doesn't matter what beer John drinks.)
- c. *It's obvious to me the big ears John has. (Cf. It's obvious to me what big ears John has.)
- d. *It's entirely irrelevant the strange pseudonyms he uses. (Cf. It's entirely irrelevant what strange pseudonyms he uses.)

Grimshaw は Elliott の主張する名詞句外置 (NP Extraposition) を採用すればこのジレンマから逃れられるのではないかということを示唆している。名詞句外置とは(45)と(46)を関係づける規則である。

(45) It's awful *the price you have to pay for tomatoes in the winter.*

(46) *The price you have to pay for tomatoes in the winter is awful.*

すなわち、(45)のイタリック体の部分はもとをたどれば主語の位置にあったと考えるのである。同じように、(43)のイタリック体の部分ももとは主語の位置にあったと考えよう。awful 等は(47)のように主語として普通の名詞句を持つことができる。

(47) The price is awful.

潜伏感嘆文は形式としては名詞句であるから、当然これらの述語になり得る。そして、名詞句外置が(43)の述語には適用されるが、(44)の述語には適用されないと考えれば、なぜ(44)が [E] に従って非文法的であり、(43)が一見 [E] に従わないで文法的であるか説明できると Grimshaw は主張する。

以上潜伏感嘆文について述べてきた。Elliott (1974) は(48)のような潜伏疑問文を議論しているので、簡単に触れておく。

- (48) a. I'm not sure I know the one you mean.
- b. See if you can find out the person or persons that committed the atrocity.
- c. Tell me the house you wish that package delivered to.

(48)の各文はそれぞれ(49)の各文と同じ意味である。

- (49) a. I'm not sure I know *which* one you mean.
- b. See if you can find out *which* person or persons committed that atrocity.
- c. Tell me *which* house you wish that package delivered to.

(くわしくは千葉修司「潜伏疑問文と WH 句の意味解釈について」(『英文学研究』Vol. LIV. Nos. 1 & 2. Dec.

1977. pp.167-79) 参照)そして Grimshaw は(又、千葉 (1977) も独立に)潜伏疑問文が埋込み疑問文(いわゆる間接疑問文)が可能な位置すべてに可能であるという訳ではないということを示唆した。例えば、wonder, be sure は埋込み疑問文を取り得る。

- (50) a. I wonder what answer he gave.
- b. I'm not sure what beer John drinks.

しかし潜伏疑問文は不可能である。

- (51) a. *I wonder the answer he gave.
- b. *I'm not sure the beer John drinks.

(51) が非文法的な理由は明らかであろう。wonder, be sure が名詞句を後に従えないからである。

- (52) a. *I wonder NP.
- b. *I'm not sure NP.

すなわち、次のように一般化できる。

[F] 潜伏疑問文はすぐ後に名詞句を従えることができない述語では不可能である。

[E] と [F] がパラレルであることに注目されたい。[E] も成立することは、[E] が正しいということの大きな旁証になる。

〈5. まとめ〉

以上、埋込み感嘆文、潜伏感嘆文を中心に Elliott と Grimshaw の論文を見てきた。感嘆文は従来とかく軽視されがちで、多くの文法書は(12)のような普通の感嘆文しか記述して来なかった。(例外は Elliott (1974) の成果を取り入れた今井・中島 (1978) である。)この2つの論文は、従来の文法書では触れられていない埋込み感嘆文と潜伏感嘆文について、多くの新しい言語事実を我々に教えてくれるだけでなく、英語の文法、語法には、いかに多くの文法書が出版されていても、まだまだ研究されていない領域があることを教えてくれる。もちろん、Elliott, Grimshaw の論文により、埋込み感嘆文、潜伏感嘆文の問題がすべて解決したという訳ではない。例えば、どの叙実型述語が埋込み感嘆文を許し、どれが許さないかは本当にランダムなものだろうか。何か一般原則があるような気がする。又、(43)と(44)の文法性のちがいの Grimshaw の説明では必ずしもすっきりしないが、それらの解答は Grimshaw, Elliott あるいは他の文法書に頼るのでなくて、自分で主体的に研究して明らかにすべきものであろう。Elliott と Grimshaw の論文は、過去の文法書をただ受動的に読むのでなく、英語というものに自分で組みついて研究すれば、まだまだ新しい発見ができることを示す絶好の見本といえよう。(南山大学講師)

Language as Social Semiotic

The Social Interpretation of Language and Meaning

by M. A. K. Halliday
Edward Arnold, London, 1978
viii+256pp., £ 9. 95

池上嘉彦

著者の Michael A. K. Halliday (1925~) は周知の通り現在の世界の言語学界を代表する言語学者の一人である。昨年、日本学術振興会の招待で来日し、東京、京都、大阪で講演を行なったが、わが国ではまだその考え方の実り豊かさが十分に知られていないように思われる。筆者の個人的な印象では理論的な構成力と並んで語感の鋭い人で、異種雑多な要因は切り捨てて単純明快な形式化を志向するよりは、複雑に絡み合った意味を注意深く解きほぐし、関連する要因を一般的な枠組の中に位置づけてみようとする型のアプローチであるように思える。中国の「元朝秘史」の言語の研究で学位をとり、後の「体系文法」(systemic grammar) への発展のもととなった 'Categories of the Theory of Grammar' (1961) の段階では言語の体系の記述のための抽象的な枠組への関心という面が顕著に現われているように思えたが、以後、言語の機能への注目を視点の中心にすえ、狭義の言語理論の枠を越えて社会言語学やテクニク文法、コンテクスト理論、記号論、文体論、言語習得、言語教育など極めて射程の広い形でその考えを着実に発展させて来た。本書は、1972年から76年の間に書かれた関連論文を集めたものである。

Halliday のアプローチの基本的な姿勢を明らかにする一つの方法は、70年代前半期まで fashionable であった Chomsky 的なアプローチと比較してみることである。一方で「完全に均質な言語社会に住み、その言語を完全に知っている理想的な話し手兼聞き手」という Chomsky (Aspects, p. 3) の言葉(かつては誇らしげに引用されたこの言葉も最近の国際学会ではもっぱら皮肉な目的でばかり引用されるようになった。それは変形文

法の擡頭期に、構造言語学の重要な術語の一つであった「相補的分布」(complementary distribution) が苦笑でもって迎えられたことを想起させる)、他方では「人間は話すばかりでなく、たがいに言葉を交わすという事実を考慮する」(p. 57)、「言語なくして社会的な人間はないし、社会的な人間なくして言語はありえない」(p. 12)、「言語は人間が〔社会の成員として社会的な役割を果たすことを通じて〕一個の人格となって行く過程を媒介するものである」(p. 15) などという本書に見られる Halliday の言葉を対比させてみれば、両者の間の基本的な姿勢の違いは明らかであろう。前者は個人の能力という形で「知識」として言語を捉えようとするし、後者は社会構造を象徴する「行動」として言語を捉えようとする。前者では言語は「文」の集合として捉えられるが、後者では「テキスト」(「談話」)から成るものとして捉えられる。前者は「規則」を用いて説明しようとするが、後者は「選択」(つまり、いかなる機能が意図されることによっていかなる構造が選ばれるか)という形での説明を試みる。前者を支えるのが「論理」であるとすれば、後者は「修辞」ということと結びつく。一口で言えば、前者は言語を内なるものとして捉える「有機体内」(intra-organism) 的な視点であり、後者はそれを外から「有機体間」(inter-organism) 的なものとして捉えようとするのである (p. 10)。当然のこととして、前者は心理学、後者は社会学への傾斜を示す。Halliday によれば、2つのアプローチは「相補的」なものである。この言葉の裏には、Chomsky 的なアプローチに対する評価を惜しまない反面、自らのアプローチに対する強い自信がうかがえる。2つのアプローチの差は、決して単なる対象の抽象化の度合いの差というようなことではないのである。言語というものを対象にする際、どの程度の抽象化なら正当に許されるかということについて、Halliday は十分な確信を持っていることは疑いない。

「外から」の言語へのアプローチと言う場合、Halliday では「社会構造」を象徴するものとして「言語構造」を捉えるということを意味する。もう少し具体的に言えば、一方で話し手の社会的な位置づけや役割、他方で現になされている社会的な活動の性質という要因と、その際選択使用される言語表現の特徴との関連を捉えてみようとするものである。(従って、一見存在するように思える Whorf との類似性はごく皮相的なことであるのに注意しておくべきである。解説書の中には、Whorf の Halliday に対する影響がやや過大に取りあげられているものがある。)

このような関連を捉えるための Halliday の枠組は、

まず 'dialect' と 'register' という対立である。前者は言語の使用者に関した範疇で、「社会構造の階層性」を反映する。後者は言語の使用に関した範疇で、「社会過程の多様性」を反映する。前者で扱われるのは、例えば社会階層、出身地、世代、年齢、性などといった要因によって規定される言語表現上の特徴である。後者はさらに 'field' (言語活動の行なわれる場面), 'tenor' (言語活動の参加者の間の関係), 'mode' (伝達の様式) という3つの要因に分けて考察される。例えば、子供を寝かしつける ('field') ために、母親が子供に ('tenor'), 本を読む ('mode') というような場合と、講義 ('field') で教授が多数の学生に ('tenor'), マイクを通して話す ('mode') というような場合では、当然それに応じて用いられる言語表現の特徴は違って来るわけである。'field', 'tenor', 'mode' という3つの範疇が場面に関するものであるとすると、一方、言語の基本的な機能に関する範疇として 'ideational' (経験を表象する機能——これはさらに、'experiential' と 'logical' に下位区分される), 'interpersonal' (話し手が伝達行為において自ら、あるいは相手に対してある役割を課す機能), 'textual' (表現をどのようにまとめあげるかという機能) の3つが設けられていて、'field' に関しては 'ideational' な、'tenor' に関しては 'interpersonal' な、そして、'mode' に関しては 'textual' な機能がそれぞれ典型的に現れてくるとする。例えば、教室での授業と教会での説教という 'field' の違いは、当然内容の異なる言語表現の選択を予想させるし、他人との話しか身内どうしの話しかという 'tenor' の違いはどの程度形式ばった (あるいは、くだけた) 言い方を選ぶかということに影響するはずである。また、口頭による伝達と書面による伝達というような 'mode' の違いも、やはりどのような言語表現を選ぶかということに関係してくる。そしてさらに、その際特に影響を受ける言語の語彙文法面での特徴として、'ideational' な機能に関しては 'transitivity' の体系 (どのような文型を選ぶか、など), 'interpersonal' な機能に関しては 'mood' の体系 (質問、命令、など), 'textual' な機能に関しては 'cohesion' の体系 (呼応、省略、反覆、主題と叙述、既知要素と未知要素の分布、など) がそれぞれ対応するものとして想定されている。

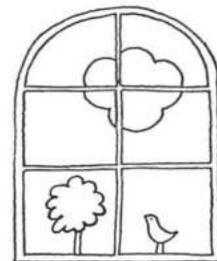
Halliday はこの関係をまた少し違った言葉で次のように説明する。まず社会の成員として人間がそれぞれの意図なり役割なりに従って「なしうること」(can do) がある。これは潜在的に可能な行動 (behavior potential) に関するもので (言語の使用以上のことも含まれるという意味で)「記号論」的なレベルである。このうち、あ

るものが言語によって「意味しうること」(can mean) の範囲に入る。これは潜在的に意味可能なこと (meaning potential) で「意味論」的なレベルである。そして、さらにこのうちのあるものが「言いうること」(can say) として次の「語彙・文法」、ついで「音韻論」のレベルでテキストとして実現されるのである。このように社会体系は意味体系を介して、語彙・文法体系 (狭義の言語体系) と結びつけられるわけである。

一般的なテーマを少しずつ重点の置き方を変えて扱っているいくつかの論文の他に、この論集には「反言語 (antilanguage) (つまり、積極的、消極的いずれの意味にせよ反体制的な社会グループの言語) という興味ある概念を扱ったものや、社会内部の多様化に伴って 'dialects' の数は決して少なくなるというようなことはなく、統一化の方向へ向かうのは個々の 'dialect' に対して与えられる評価であるという鋭い指摘、それに 'dialect' との関連での言語教育の問題を論じたものなども含まれている。

従来殆んどタブー視されていた (言語外的) コンテキストの問題が、ここでは次第に理論的な枠組の中に組み込まれて行く過程を見ることが出来る。Halliday の理論は、常に豊富なデータへのフィードバックによって支えられているが故に、過去何年間かの間に見られた何人かの著名な理論言語学者の行詰りを経験することもなく、今後も確実に進展して行くことと思われる。なお、Halliday 的な枠組は日本語のように 'interpersonal' な機能が重要な地位を占める言語では実り多い形で適用できるであろうこと、および、英語教育に関しても、重要なのは一つの文を真空状態でいろいろといじくり廻すということではなく、欠けていたのはある表現をどのような場面で妥当に使えるかという点についての指導であり、この点に関しても Halliday の考え方は有益な理論的背景を提供してくれるであろうということを指摘しておきたい。

(東京大学助教授)



新刊書評

『豊根っ子の学級』

英語に興味をもたせる指導法

山浦昭雄著, ELEC 出版部刊
A 5 判, 264pp., ¥1,800

國弘正雄

てめいら一、ついてこいよ一、著者はまず子供たちにこう呼びかける。そして英語を媒介項として、子供たち、それも僻地の子供たちをみごとについてこさせる。

この本は、84キロと太った、力だけはものすごくあると自称する1人の教師と、その教師についていった子供たちとが綾なすオーケストラであり、合唱であり、教育にかかわりをもつことが、いや、人間であることが愉しくなってくるような、生きた人間の記録である。

この本を単に英語教育という視点からだけ捉えることは、かえって著者と子供たち、それにさまさまにかかわってくる関係者——たとえば父兄や著者の上司同僚——の熱っぽさと人肌のぬくもりとを矮小化することになる。

なによりもこの本は、ひととひととの心のかよいあいを活写したヒューマン、かつヒューメインなドキュメントであり、英語はその際に、いわば触媒の役目をはたしているにすぎないからである。巻末に付された豊根っ子の思い出集がその辺の事情を生き生きと伝えている。

とはいえ、著者と子供たちとをあれまでしっかりと結びつけるきっかけが、英語であったことも確とした事実である。とくに対象となった子供たちが、英語とは環境的にも気質的にも有縁の度がつよい都会っ子ではなく、草ぶかい、山深い人口千そこそこの一村落の、地生えの子供たちだったことを思うと、英語がはたした役割の大きさをことのほか思い知らされるのである。

著者の人間への思い入れのふかさが、たまたま担当を命ぜられた英語という教科——当時、元来が法学専攻の著者は、英語教師としては無資格者であった——を通じ、子供たちやその保護者、村の関係者にもしみわたり、それが英語への関心と熱意への拡がりに連なっていた、というわけである。現に豊根村役場は、おどろくなかれ12台もの英文タイプライターを購入、同中学に備えつけ

てくれた。著者の熱っぽさが村民や村当局を動かした、これは端的な例である。

教育とはしょせん人と人との出会いであり、その成否を決めるのは一にかかって人間である、という常識が、著者と子供たちの場合、陳腐さをなんら感じさせないのに私は惚たれ、自分もまたそういう教育関係者でありたいと切にねがう。

著者がこと英語教育に関し、正規の課程を経なかったにもかかわらず、いや、ひょっとするとその故にか、本質を適確に見抜いていることにも敬意を払う。こちたき言語教育理論をあれこれ追い求めなかったせいも、彼は荒削りかもしれないが、骨太な英語教育を実践してきた。

たとえば彼は教科書が本質で参考書は補助的なものにすぎぬと生徒に説き、それを只管朗読と只管筆写という形で実践してみせる。これは著者の授業を参観する折を得た昨年春、私が実見しえたところが、反覆音読を実行した子供のなかに、英語が内在化しつつあることを確かめることができたのは、只管朗読という造語を行ない、その効果と重要性とを説きつづけてきた私としては、なによりの喜びであった。

現に音読の効果と重要性とは、大久保忠利氏らも日本語を書く技術の涵養という、英語とは関連を有しながらも、若干は異質な分野について、大脳生理学その他の最近の成果を織りこみつつ、強調しておられる。理論と実践との両面からその正しさが証明されている点、私はこの2人の著者に感謝せねばならぬだろう。

それはとにかく、本書の基礎になった学級通信は、著者が毎日自らガリバンを切っては1枚2枚と積み重ねていった人間と人間のふれあいの記録である。ご苦労さまでした、とその労を謝しつつ、久方ぶりの清涼剤を与えられた気分ひたれることを喜びあいたい。

ELEC 出版部で学級通信を串原国穂部長のご好意で初見した際、私は部外者の身をあえて、これこそ ELEC 賞授賞にふさわしい業績であると信ずる旨、口をはきまかせていただいた。同時にぜひ出版して、広く江湖に伝えてはとも申し上げた。

出版に踏み切られた同部長には、私からもお礼を申し上げたい。人間であることがうとましくなるような事件が内外ともにひきつづく昨今だけに、何ともうれしくてならないからである。もしかして、テレビか映画にでもなったらと、夢を見させてくれるロマンを、たしかにこの本は備えている。

(国際商科大学教授)

新刊紹介

■ *In Honour of A. S. Hornby*

ed. by Peter Strevens

この本は、A. S. Hornby 氏の80歳の誕生日を祝い、ケンブリッジ大学の Peter Strevens の編集によって作られたものである。Hornby 夫人にだけは打明けたが、ご本人にはわざと知らせずに、'birthday surprise' として、この記念出版の仕事が進行したというのは、ほほえましいが、この本が出て間もなく、Hornby 氏が逝去されたことは、誠に惜しむべく、悲しいことである。

A. S. Hornby 氏の業績というものは、よくよく考えてみると、空恐ろしい気のするほど偉大である。この私の気持は、同氏の出身校であるロンドン大学が1976年に、Hornby 氏に Fellowship を授与した際の Lord Annan の式辞の一句に簡潔に語られているように思われる。すなわち "No man has ever done more to further the use of English as an international language."

この本の内容としては、晩年の Hornby 氏が辞書の利益を社会に還元するために設立した Hornby Educational Trust の活動ぶりや、日本での業績を回顧した小川芳男氏、開拓社の長沼国男氏による寄稿などのほかに、外国語としての英語教育や辞書作りなどに関する著名な学者によるいくつかの論文があり、更に黒田崑、清水護、高橋源次の諸氏を含む Hornby 氏の知己の方からの祝辞も収められている。

外国人向け英語辞書の古典的名作とも言うべき開拓社の *ISED* が、形を変えて *OALDCE* として OUP から出されるに至る経過も、OUP の Sir John Brown 氏の序文や、前掲長沼氏による文章で明らかにされている。第二次大戦が、この辞書の形成にも大きな影をおとしていることが判り、Hornby 氏の永い間の辞書編集の努力が、遂に日の目を見たことが、当然のことながら、喜ばしく思われる。また、当時、若いころの Hornby 氏に教室で教わった学生の一人であった私にとっても、この本は誠に感銘深いものである。

(Oxford University Press 刊, A5変型判, xviii+189pp., ¥2,430)

(日本女子大学教授 福田陸太郎)

■ 『インターメスチック・エイジ』

「そと」が「うち」になった時代

國弘正雄著

私の友人に、外交畑出身の若手代議士がいる。

その彼が、先日も「近ごろは、私の支持者でもストラウスという名前ぐらいは知っている」と笑いながら話していた。ストラウスというのは、アメリカ政府の通商特別代表をしている要人だが、東北地方の、かなり齢をへたおじさんやおばさんが、田中・大平というのと同じ気易さでその名前を口にするという。

これは、國弘教授のいうように、日本のソトの出来事がウチの問題となり、その逆もまた然り、という時代がもろに到来してしまっていることの卑近な例証である。

世は、まさにインターメスチック時代。この言葉は、international と

domestic を相互乗入れさせた著者の新造語であるが、本書各章で指摘している問題提起は深く、鋭く、日本と国際社会との架橋作業に長年献身してきたこの道の第一人者である國弘氏ならではの迫力をもっている。読者は、國弘氏の、日本とその次代にかけの思いの熱さほかに深い感銘を受けるだろうし、また、視野狭窄に陥りがちなわれわれの目を大きく見拓かせてもくれる。

国際交流という仕事に携わってきた私には、とくにその感が深いのだが、ソトとウチとのかかわり合いを深めるための重要な手段としての英語教育に関係しておられる先生方も、おそらく本書の企図に共鳴されるにちがいない。

ただ一つ、これは評者の望蜀の願いなのだが、ソトの問題がウチの課題になるという過程だけでなく、「ウチがソトになる」という図式についても積極的に発言し、われわれを卑益して下さればと思う。なによりも日本は、ソトとの対応をうまくこなしていかなければ、日本人1億1千万の繁栄はおろか、生存すら期しがたいという時代に突入してしまっていることは、確かすぎるほど確かなことだからである。

日本の国内問題が即国際社会に影響を与えるという視点を欠いては、今後の正常な国家運営はありえない。国際社会のなかで、お前一人がカヤの外という日本の現状を考えると、またぞろ国家的な歴史健忘症に陥り、いつかきた道の轍を踏む恐れなしとしない。

そこにこそ、今後の日本の課題もあれば、英語教育の果たすべき役割もあろう。

(創世記刊, 四六判, 245pp., ¥860)

(財)日本国際交流センター

代表理事 山本 正

ELEC BULLETIN

『外国語としての英語教授法』

多田房子著

本書は、「日本の未来を背負う、若き英語教師が複雑極まりない社会情勢の中で自己を見失い生徒に悪影響を及ぼすことなく、人間性豊かな教育の場で、学習効果を上げてゆくにはどうすればよいかを考えてみたい」(p.5)という意図から執筆されたものである。

英文での題が Method of Teaching English and Testing とあるように、構成は、I. 4 Basic Skills (基本技能)の錬磨、II. Testing and Evaluation (テストと評価)、III. 指導案(教案)の立て方から成っている。

I. では、Listening-comprehension をはじめとして、speaking, reading, writing の基本的指導法について述べられている。特に reading と writing に力が注がれている。この中で、「聴いてわかるということと、話せるということの2つの能力は、全く別の領域にあって、話せるから聴いてわかると判断するのは誤りである」(p.12)とか、stop を過去形にするとき p の子音を重ねる理由を発音と綴りの関係から説いている点(p.26)など興味深いところがある。反面、「昭和54年度からは、この必修語彙の数は更に削減され、490語となる予定である」(p.27)など、不正確な情報を与えている点が気になる。

II. のテストと評価では、テストの目的、英語テストの方法、テスト問題評価、よいテストの特徴、テスト結果の判定ならびに処理法に言及

している。積極的な態度でこれを解説しようとして試みてはいるが、一般的に認められていない用語が見られる。p.78の *apptitude test* (→*aptitude*) とその訳語である「傾向テスト」(→適性検査)がその一例。また、よいテストの特徴の中で、*validity* を「価値」(→妥当性)としている(p.9, p.135, p.136)のもその例。さらに、テスト結果の判定ならびに処理法では、平均値の求め方と中央値の求め方を取り上げているが、もっと重要なものがあつたはずであろう。

III. 指導案の立て方では、なぜそうするのかについての言及がほしかった。

全般的に、Teaching English and Testing に重点を置いてあるので、その関係がどうなるのかをもっと検討して行くと、さらに良いものが出てきたのではないだろうか。

(南雲堂刊, B6判, 172pp., ¥980)

(神奈川大学助教授 大友賢二)

『Daily Telegraph Newsmagazines』

Berry Newsmagazines 社発行

教科書の内容はどれも古くて生徒がちっとも興味を示してくれない。子供達が眼の色を輝かせて読むような内容の教材はないだろうか。こんな悩みを訴える先生方によくお会いする。英語を2年間ぐらい学んだ子供でも、*up-to-date* な世界の情報を、自分の英語力で読みとることが出来る、そんな夢のような期待をもっておられる先生方であった。

ところが最近、この夢が現実となる雑誌がイギリスで発行され、日本でも手に入れることができるよう

になった。その雑誌は *Daily Telegraph Newsmagazines* である。

カラフルできれいな写真の入ったこの雑誌には、すでに日本でも人気のあるフォークソンググループ ABBA の話、歌手の Sammy Davis, Jr. の近況、コンピューターが盲人に視力を与えることができた話、部屋の大きさほどもあるカメラの出現、子供の代りに母親が学校へ通っている話、その他、スポーツ界、芸能界等の話題も多く、大人が読んで楽しく、役に立つ情報がたくさん載っている。

この雑誌には、つぎの3種類があり、それぞれ年間9冊が発行される。

Faces and Places 中学3年生向
News and Views 高校1年生向
Inside Britain and America

高校2年生向

この雑誌の実物見本は、ELEC 出版部へ申し込みれば、無料で送ってもらえる。

(ELEC 出版部発売、年間購読料 Faces and Places, News and Views 各1,000円、Inside Britain and America 1,200円) (Q. Q)

ポケット版

『英語の愛唱歌101曲集』

英米人なら誰でも知っている英語の愛唱歌101曲を精選し、中学・高校生のためのポケット版『英語の愛唱歌101曲集』が刊行されることになりました。予価300円。見本は希望者に無料送付されます。下記にお申し込みください。

ELEC 出版部

〒101東京都千代田区神田神保町3-8

新刊案内



『人間と金 文明の条件 アメリカ篇①』デビッド・クン著 四六判, 243頁, 780円 毎日新聞社

首都ワシントンの荒廃したスラムの実状とその背景としての失業、インフレ、人種・教育問題の解剖、カーターを大統領にした「反ワシントン感情」の源泉である連邦政府・議会の金権体質の解明、若者たちの挫折感との関連で急速に勢力を伸ばしている新興宗教諸派の活動状況の体験的探求を通して「アメリカの荒廃」を構造的にとらえた文明論。

『カリフォルニア州ヨコハマ町』 トシオ・モリ著、大橋吉之輔訳 四六判, 209頁, 980円 毎日新聞社

カリフォルニアの小さな日系人町を舞台に、現代アメリカ風のセンスと郷愁、さわやかなユーモアとペースでつづった短篇小説集。

『アメリカ社会の出世競争 ビジネス・エリートの実像』 脇山俊著 B6判, 217頁, 950円 産業能率短期大学出版部

世界銀行に勤務した体験をもとに、個人の能力発揮を基準にしたアメリカ企業の経営システムを具体的に描き、苛酷な出世競争の勝利者像の典型としてのロバート・マクナマラの大胆かつ効率的な働きぶりを述べ、アメリカ社会の一面を浮き彫りにしている。

『西欧の顔を求めて』 犬養道子著 文庫判, 328頁, 340円 文芸春秋

ヨーロッパ(西欧)の人と土地、生活に息づく歴史精神と民族を自分の目と心で探りながら、現代日本社会への批判と反省を含めて詩的な文章でまとめた知的なヨーロッパ案内。

『イギリスと日本 その教育と経済』、『続イギリスと日本 その国民性と社会』 森嶋通夫著 新書判204頁, 228頁, 各320円 岩波書店

教育と経済を基軸に、イギリスと日本の家庭生活、学歴、階級、産業社会を構造と意識の両面から比較し、イギリスについての通説・俗説を具体的に批判して日本の近代化・高度成長の歪みをもたらした病理への処方せんを提示している。

『没落のすすめ 「英国病」讃歌』 G・ミケシュ著、

倉谷直臣編訳 新書刊, 214頁, 390円 講談社

イギリス人の生活感覚を「超英国流」のユーモアと皮肉、裏返しの表現で述べたイギリス人論。

『学校とテスト 〈楽しい学校〉のために』 森毅著 四六判, 206頁, 620円 朝日新聞社

非本質的な部分に過度に神経質になり、強迫観念にとらわれている教育の現状に対し、人間本来のあり方を考えながら教育の本質を軽妙な筆致で述べたユニークな教育論。

『英語教育解体』 金井和正著 B6判, 220頁, 850円 現代書館

日本の英語教育は、言語帝国主義に無理解な軽薄な欧米崇拜と安直な国際社会理解(誤解)の産物であると断じ、民族的偏見を越えた真の対等なコミュニケーションのためにエスペラントを強く弁明・主張している。

『FEN ニュース聞き取り60分』 渡辺千秋著 B6判, 186頁, 880円 金星堂

FEN ニュースへの簡単な序論と、これまでに放送された、政治、外交からスポーツにわたる24のトピックの英文に訳注をつけた FEN ニュースの実際と、FEN ニュースに類出する重要単語2000を収めたものの3部からなり、現役の FEN アナウンサー吹き込みのカセットテープ(2,000円)も別売されている。

『こんなとき どう言う? 英会話 110 番 日常生活編』 東後勝明著 新書判, 270頁, 600円(カセット付2,100円) 旺文社

あいさつから依頼、同意、電話の表現まで発想・場面別に分類した110の英語の基本表現と、その発音の要点と使い方の注意、それを用いた短かい会話例を収め、これだけ覚えれば急場の用事が足せる便利なテキスト。

『オックスフォード図解英和辞典』 E.C. パーンウェル著、清水克祐訳注 A5判, 104頁, 950円 オックスフォード大学出版局

名詞を主に2000の基本単語を、宇宙、都市、人体、旅行、職業、動物等45の項目に分け、色刷りの絵と和訳を付けた楽しい辞典。巻末に発音記号を付け、ABC順に並べた Index と重要単語の語義と文化的説明があり、生徒だけでなく教師にとっても便利といえる。

『目で見えるアクション英単語集 A basic illustrated English vocabulary 1, 2, 3』 J.C. リチャーズ著 A5判, 101頁, 107頁, 131頁, 各950円 オックスフォード大学出版局

動詞を主に全3巻で2,700の基本単語に、英語での語義説明、発音記号、和訳と絵付きの例文を収めた初級用活用辞典。



展望 通信

◆ELEC 公開講座

- 日時 4月26日 6:15—8:00
演題 「豊根っ子の学級経営と英語教育」
講師 岡崎市立南中学校教諭 山浦昭雄氏
- 日時 6月26日 6:15—8:00
演題 「新しい英語学習指導法」
講師 ELEC 教授法研究グループ

会場 ELEC 会館

参加費 500円、ただし ELEC 同友会員は無料

◆Japan Association of Language Teachers

(JALT), Kansai Chapter 第3回集会

日時 4月29日(日) 1:00—4:30

場所 大阪外国語大学

テーマ “A Teacher-Training Practicum on Pronunciation”

Mr. David A. Hough (Course Director of
the Language Study Center, Nippon
Electric Co., Tokyo)

参加費 JALT 非会員は1,000円

問い合わせ 北尾謙治 〒602 京都市上京区同志社大
学上立売研究室 (電話075—431—6146)

◆アメリカ留学英語力検定テスト

ELEC では主に TOEFL 受験者を対象に、英語能力の
判定等を目的に模擬試験を実施している。

実施日 1979年5月5日、7月28日、9月22日

時間 午後2:00—4:00

申込み ELEC 英語研修所 〒101 千代田区神田神保町
3—8 (電話03—265—8911)

◆太平洋コミュニケーション学会国際年次大会

米国スピーチ・コミュニケーション学会研究大会への
出席を兼ね、上記大会の参加者を募集している。

期間 7月23日発、8月7日帰国

会場 ハワイ大学東西センター

費用 交通費18万7千円、宿泊費1泊約25ドル

申込み問い合わせ 〒271 松戸市栄町2—870—1 日本大
学松戸歯学部内太平洋コミュニケーション学
会日本事務局長片山博(電話0473—61—2141)

◆1979年ELEC 夏期英語教育研修会

1. ELEC セミナー (通学制)

期間 7月30日(月)—8月10日(金)

会場 ELEC 会館 (千代田区神田神保町3—8)

募集人員 約100名

2. 九州地区セミナー (合宿制)

期間 7月23日(月)—8月29日(日)

会場 えびの高原ホテル別館 (宮崎県えびの市え
びの高原)

(Continued from p. 16)

allows the student to see his weak points and errors in conversational strategy immediately, while still fresh in his mind. The composite tape is a permanent record that the student can refer to in the future, a living record of an actual performance.

The main shortcoming of the present system is that insofar as both participants in a staged conversation are Japanese, the conversation is inherently artificial. It is not natural for a Japanese to use English to another Japanese. The obvious remedy here would be to record conversations that the students have with native speakers in informal settings outside of class, using the classroom for the critique only. There are, however, logistic problems to arranging and

recording such meetings, although on the two occasions I have done this the results were encouraging.

The ideal situation would, of course, be to have the students go out into the world carrying a concealed cassette recorder and seeking out spontaneous interactions with foreigners, in other words, doing their own practical field work. Such tapes made under totally improvised conditions and in actual field situations would be the ideal conversational teaching tool when monitored by a linguist who would then go over the conversations in detail with the student. The tape recorder in the classroom with native English speakers seems to be a reasonable approximation of such an ideal field situation.

募集人員 約60名

3. 八王子セミナー (合宿制)

期 間 8月16日(木) - 8月22日(水)

会 場 大学セミナーハウス(八王子市下柚木)

募集人員 約100名

問い合わせ 〒101 千代田区神田神保町3-8英語教育協
議会 SP 係 (電話03-265-8911)

◆ELEC 海外英語研修

ELEC 主催・文部省後援の「ELEC 海外英語研修」は、
つぎの3か所で実施される。

1. 第8回 ミシガン州立大学英語研修

期間：7月23日(月) - 8月21日(火) 30日間

旅程：東京→サンフランシスコ→シカゴ→イストラ
ンシング(ミシガン州立大学で3週間の英語研
修)→デトロイト→ナイアガラ→ニューヨーク
→ワシントン→ロサンゼルス→ホノルル→東京

費用：598,000円

募集：40名(主として英語科教員)

2. 第3回 オックスフォード大学英語研修

期間：7月28日(土) - 8月25日(土) 29日間

旅程：東京→ロンドン→オックスフォード大学(2週
間の英語研修)→ロンドン→パリ→ジュネーブ
→ニース→フローレンス→ローマ→東京

募集：40名(主として英語科教員) 費用：598,000円

3. 第3回 サンフランシスコ家庭滞在

期間：8月2日(木) - 23日(木) 22日間

旅程：東京→サンフランシスコ(家庭滞在と英語研
修・16日間)→ロサンゼルス→東京

費用：395,000円

募集：60名(高校生)

ELEC 海外英語研修に関する詳細なパンフレットは、
ELEC へ申し込まれたい。

◆東京 YWCA 小中学生英語研究会会員募集

資 格 英語教育に関心をもつ有資格者

会の目的 YWCA の活動の一環として、小中学生の
英語教育の目標、望ましいあり方を追究し、
研修の場をもって共に向上すること。

活動内容 定例の研究会を毎月第2木曜日午前10時-
午後1時にもつ。その他ディスカッショ
ン、教材研究グループなど。

問い合わせ 東京 YWCA 駿河台センター語学教育(電
話 03-293-5421)

◆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。応募締切日は9月末日。

◆Daily Telegraph Newsmagazines

イギリスで発行され、世界18か国で採用されている、
中学・高校生のための雑誌 *Daily Telegraph Newsmag-*
azines の配布を ELEC が行なうことになった。この雑
誌には、英語の能力に応じて3種類があって、いずれも
年9冊が発行される。豊富な写真、up-to-date な記事、
興味ある内容は、教室における速読指導の教材として最
適のものである。

Faces and Places

中学3年程度

News and Views

高校1年程度

Inside Britain and America 高校2年以上

年間購読料は前2者が、それぞれ1,000円、後者が
1,200円である。カタログと実物見本誌は ELEC 出版部
に申し込めば無料で送ってもらえる。

◆English Teaching Forum

アメリカ国務省発行の、全世界(120か国以上)で配布
されている英語教育専門誌、*English Teaching Forum*
の配布は ELEC が行なっている。年4冊発行され、年間
購読料は1,200円である。

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

■本号から“Challenge & Response”欄を再び開設い
たしました。この欄は、読者からの質問に答えるものと
読者の意見を発表する形式のものからなり、内容は英語
教育問題に限らず、広く社会・文化・国際問題等を含み
ます。ふるってご質問およびご意見をお寄せ下さい。

■本誌の年間予約購読をおすすめいたします。購読料は
年額2,100円。送料は当出版部で負担いたします。なお、
『英語展望合本』第5巻(Nos. 49-60)の在庫が若干部
あります。定価は6,500円ですのご希望の方は当出版
部にお申し込み下さい。

英語展望(ELEC Bulletin)

第65号

定価 530円(送料120円)

昭和54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 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)89111~89116

振替・東京 3-11798

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC