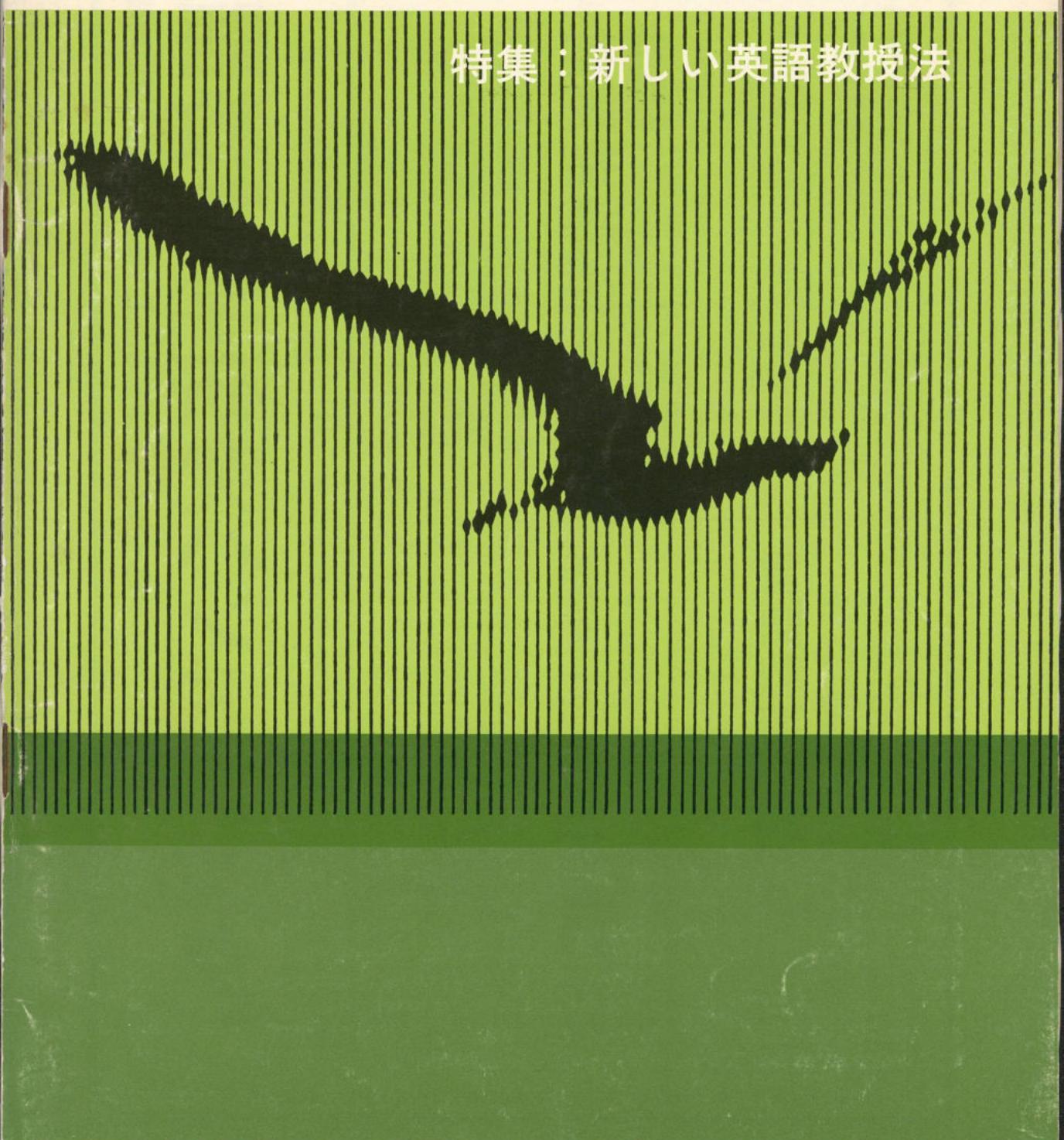


NO. 66
SUMMER
1979

英語展望
ELEC BULLETIN

特集：新しい英語教授法



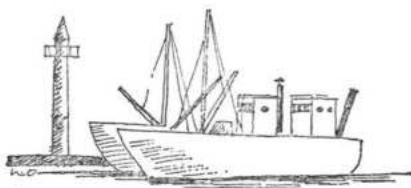
ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL

英語展望

No. 66
SUMMER
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】新しい英語教授法

| | | |
|-------------------|-------------------|----|
| 英語教育の自主防衛策 | 東 清一 | 8 |
| 中学・高校の英語指導法 | ELEC 教材・教授法研究グループ | 12 |

【国際展望】

| | | |
|--------------|------|---|
| 国際性の原点 | 高橋源次 | 2 |
| キス キス | 亀井俊介 | 6 |

【連載】

| | | |
|--|---------------------------|----|
| 漱石のロンドン（その2）..... | 伊村元道 | 45 |
| マザー・グース参考文献抄(Ⅱ) | 大道友之・平野敬一 | 52 |
| Native Americans 5 : 新しいインディアン教育 | 山本昭・吉見子 | 57 |
| Teaching Idioms — Is a Systematic Approach Possible? | A. P. Cowie | 33 |
| A. P. Cowie 氏の横顔 | 橋内 武 | 38 |
| ニューヨーク庶民との対話 | 村田聖明 | 39 |
| 日本人学生の対人欲求の特徴 | 石井敏, ロナルド・キャンブラ, ドナルド・クロフ | 49 |

【Challenge & Response】

| | | |
|-------------------------|------|----|
| TOEFL と GMAT について | 野口 肇 | 59 |
|-------------------------|------|----|

【英語教育の情報と資料 7】

| | | |
|--------------------------|------|----|
| 生成音韻論と英語学習 | 大塚達雄 | 61 |
| 【新刊書評】『ホーンビー英英中辞典』 | 小島義郎 | 66 |
| 新刊紹介 | | 68 |
| 新刊案内 | | 70 |
| 展望通信 | | 71 |

表紙デザイン

太田英男



国際性の原点

—英文学的アプローチ—

高橋 源次

はじめに

インターナショナリズムが万国主義と訳されていたことがある。第一次大戦のあと学生時代に耳にしたのが初めだったようだ。海老名総長の講壇ではきまつたようにこれが出て、たいていは英語そのままで、それも、「インター」で一息入れてから、「ナショナリズム」と語り続けるのであった。

国際主義とか国際思想のこの国際という日本語がいつごろできたのであろうか。国際連盟といふのが一般化したのが初めかもしれない。それなら第一次大戦のあとで1920のことである。国際連合の発足は第二次大戦後1945の10月で、もう国際といふのは何とはなしに日本語になじんでいた。国際連盟、国際連合いずれも internationalism の結晶にちがいないが、原語は nation の複数が用いられて、League of Nations, United Nations である。

国際主義の原語、internationalism が英語として用いられ出したのは 1851 で、形容詞の international は 1780 である。ここで国際性の原点と題したのは国際主義的性格あるいは性質といった広い意味の internationality のつもりである。すなわち “international quality, condition or character” のことである。これは 1864 が初出とされている。(OED)

「国際連盟」は影をひそめたが「国際連合」は活発である。国際精神が脚光を浴びている。それは世界が国際的になってきたという証左であるとともに、反対に国家主義が台頭してきている結果かもしれない。国際性はいくら強調しても強調しすぎることはないが、精神の高潔であるだけに実際面はなかなかである。国際紛争が絶えることのない現実である。国際性が求められ、国際連合の活動が一層の期待をされるゆえんである。

「国際連合」で国際性の起点をどこにおいているのか。その視角から出発して国際性の原点を探って、それが英文学にどのように展開しているか。その模索の一鈞がこの一文である。

I. 国際的個人としての “human person”

国際性の原点を国際連合がどこにおいているか、「国際連合憲章」に拠ってみたい。すなわち *Charter of the United Nations* が国際性の原点をどこにおいているかである。

UN の preamble (序文) にこうある。書き出しだる——“We the peoples of the United Nations determined to save succeeding generations from the scourge of war, which twice in our lifetime has brought untold sorrow to mankind, and to reaffirm faith in fundamental human rights, in the dignity and worth of the human person, in the equal rights of men and women of nations large and small,...”

下線の部分「基本的人権」、「human person の尊厳と価値」、それに対する「faith」の 3 点を注目したいのである。

基本的人権 (fundamental human rights) のうらには、基本的義務すなわち human duties がひそんでいることが考えられねばならない。義務を染まない権利といふものはないからである。

人間を “human person” としているのが深い意味をもつものと考える。individual human being すなわち member of mankind (人類の一員) としての個人という意味にとるべきであろう。ここでいわゆる国際的個人のことである。

それで基本的義務といふのは各個人のもつ人類的といふか、或いは国際的の義務のこととなる。換言すれば、

各個人の個を中心とする義務ではなくて、人類を中心とする個人のもつ義務のことである。

United Nations が国家間のいわゆる “indivisibility”（不可分性）を根拠にしている。そして、その international indivisibility の原点を個人の不可分性、いわば interpersonal indivisibility においていることは文脈において明白なところであろう。従って UN の原点が個々の個人にある。自らの人類世界への不可分不離の義務を分担せねばならぬとの自覚が期待されているわけであろう。いわゆる “peaceful co-existence”（平和共存）の樹立者はその担当者各個人である。

UN Charter の Chapter I, Article 1 の 3 節に UN の達成せんとする目的が国際的諸問題の解決に国際的協力をすることを次のように述べている。“To achieve international cooperation in solving international problems of an economic, social, cultural, or humanitarian character, and in promoting and encouraging respect for human rights and for fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, language, or religion...” この大目的達成の基盤は各国家であろうけれども、その原点は各個人であることを認識せねばならない。(Elmandjra, M., *The United Nations System: An Analysis*, Faber & Faber, 1973, pp. 291, 321 参照)

「基本的人権、human person の尊厳と価値に対する faith」の faith は信念であり、unquestioning confidence のことである。これを再確認するところに UN の精神がある。基本的人権と人類的個人或いは国際的個人の尊厳と価値の不可疑性への信念である。人間各自生まれながらに具有する権利と尊厳性に対する信仰とも言えるほどの自主的、絶対的信頼——それが faith である。

これを要するに、human person すなわち国際的個人が、国連が達成しようとしている “international peace and security” の原点である。これは国連の理念に止まらず、およそ人類文化の基本的理念であろう。

II. 國際的個人への英文学的アプローチ

英文学が国際性を有しているという点を考えるのではない。すなわち英文学の普遍性の文学論をするのではない。前項で述べたように個人を国際性の原点と見て、そうした国際性が英文学にどのように現われてきているかを見たいのである。少しく突飛に見える主題ではあるが英文学研究の、殊に英文学を外国文学として研究するものにとってこれは必要な主題であろう。

国際性を人道問題、人種問題、宗教問題などとして考

えることは、国と世界、個人と人類との相關の問題である。その視点からすると、国際性を単に法律、外交、政治などと社会科学的見地からだけではなく、汎く人文科学的に見いかねばならぬ。市民意識が英國では18世紀に発達したとすれば、その頃から文学には国際性が出ていているにちがいない。それ以前でも国際性の発生、萌芽の跡を探求できるのではないか。そういう立場で Shakespeare を眺め、Dr Johnson を読む。Galsworthy や Kipling になるとはっきり国際性が出てくる。T. S. Eliot なんかも人後におちない。

John Galsworthy (1867~1933) に *Loyalties, The Little Man* という劇がある。2つとも国際性への英文学的アプローチの好例として取りあげるのに適当であろう。その梗概を略述して、如上の国際性が、前者では、人種問題をも交えて如何に捉えらるべきかを問題にし、国民意識が、所詮個人意識に他ならぬものであり、個人意識が所詮人類意識につらなるものである。そうした consciousness が結局は conscience の問題であることを示唆している。後者では、国際性が理念にとどまっていてはならぬ。やはりここでも個人の良心の問題として実践の場においてのみとうといものという点が satire として描かれている。

1. *Loyalties*. これは「忠誠心」、または「義理だて」とでも訳すべきもので、*esprit de corps* を筋にした 3 幕 7 場の悲劇で 1922 が初演。

最後の場面で、どの登場人物もみな自己の信念を通す。しかしそれだけでは駄目なんだなあという台詞がある。“We've all done that. It's not enough.” これが作者自身の言いたかったところであろう。いくら各自の loyalty——ここではみな社会的なもの——を通しても、良心への忠誠 (loyalty to conscience) を尽さねば人間は救われぬものといったところである。

競馬にまつわる筋である。

Newmarket は英國東部の競馬の町で知られる。その近くの country house の Winsor 郡で起きた盗みの推理がこの劇の大筋である。登場人物各々の所属意識——家族、職業、社会等に対する loyalty が筋を進める。

劇の主人公 De Levis はユダヤ人で金持ち、その友人の退役陸軍大尉 Dancy (D.S.O. の勲章をもっている) とその結婚間もない夫人 Mabel らが、Winsor 氏の大邸宅に泊っている。ダンシー大尉は最近に持ち馬 Rosemary をその世話を大儀だというので、無償で友人のデ

レビスに譲ったのである。ところが、これをデレビスは売りに出し、巨額の 970 ポンドを手に入れた。(さもユダヤ人らしい。) この大金がこの邸内でなくなったのである。デレビスが枕の下にかくしていた札束が、一夜のうちに、彼の入浴中に姿を消したのである。

デレビスはダンシー大尉に嫌疑をかける。ローズマリーが優勝したのである。もともと自分の馬、はがゆいことである。誰しもダンシー大尉の盗みなどとは思いもかけぬことである。事件が法廷沙汰となる。その直前に判ってきたことは、結婚前にダンシー大尉が親しくしていた女がある、その女との手切れ金が借金になっている。その支払いに、デレビスの金——もともと自分の馬を売った金だ——に目をつけたのである。

まさかと思う。家柄、紳士の階級意識、クラブの権威、弁護士、警官の職業意識、夫婦、家族、主従間の忠誠、それにユダヤ人の民族意識まで、あらゆる関係の loyalty (忠誠心) が各人物を通して出てくる。まさかと思ったダンシー大尉が盗んでいたのである。それにも拘わらず、夫人 Mabel のゆるがない愛情——夫婦間の loyalty にはほろりとさせるものがある。彼女はいうのである。“Whatever happens, I'll go on loving you. If it's prison—I'll wait. Do you understand? I don't care what you did—I don't care! I'm just the same. I will be just the same when you come back to me.” (Act III, Sc. III) すまん、お前を駄目にしましたとあやまるダンシー大尉へのメーベル夫人のてんめんたる愛の告白である—

Dancy. I've crooked up your life.

Mabel. No, no! Kiss me!

このあと間もなく、ダンシーは良心の苛責にたえかね、遺書を友人のコルフォードにのこして、ピストル自殺する。

“This is the only decent thing I can do. It's too damned unfair to her. It's only another jump*. A pistol keeps faith. Look after her, Colford—my love to her, and you.” (III. iii)

2. *The Little Man* は 3 場あるが一幕ものである。米(A), 英, 独(G), オーストリア, オランダの各国人が登場人物、しかも主人公の小さい男 (LM) は混血、父は英米人半々の血を受け母は独和半々の血を受けていた。とある停車場のレストランと車内での事件で、国際

社会の縮図そのものである。Loyalties よりずっと諷刺的な喜劇である。理念だおれになりやすい国際主義を戒めている。初演が 1916 だが、作は 1913、第一次大戦勃発前年、さらには国際連盟成立以前であることに注目すべきである。すなわち作者本来の国際性がもろに出ていている。

前劇と同様にこの小劇でも各人物個々の loyalties が描写されているが、ここでは duties となっている。国際性の原点としての個人の基本的な国際的義務感、或いは人道愛、が空虚な言葉に終りやすいこと、義務は実行されてのみ貴いものである点が暗示されている。

LM は A のいわゆる “heart of gold” を有し “angel from heaven” (Sc. III) である。A が Tolstoi の人道主義をほめると G はトルストイは sentimentalisch だと嫌って、Nietzsche こそ眞の哲人だと力説する。(Sc. I) 弁舌さわやかな A は理想家であり現代思潮の代表者である。

見すばらしいオーストリア婦人が停車場で助けを求めている。黒いショールにくるんだ赤ちゃんをかかえて大きな包みをもっている。しゃんぱりと乗車を待っているのである。自ら理想家を標榜する A はみんなの座頭よろしく、彼女の姿を見て人道を説く。しかし人道主義は各國人のもの，“The English are verily humanitarian; —So have the Germans, ... (To the Dutch youth) I judge even in your little country they have that...” (Sc. I) と言っているところへ汽車が着く。婦人の叫びに応えて赤ちゃんを取って、婦人の乗車を助けようとするのが、最も見栄えのしない LM である。しかし婦人は汽車に乗り遅れてしまう。

LM に抱かれた赤ちゃんが泣く。G は、この子は、はしかだという。A は LM の行為を賞讃する。同胞愛の権化、基督者の模範であると。

到着駅で赤子の病気は、はしかではなくてチブスだと大騒ぎになる。しかし、そこへ婦人が到着する。彼女は赤ちゃんが病気ではないと言う。A は LM を賞讃して言う—

“Brother, I am proud to know you. This is one of the greatest moments I have ever experienced. ... I guess we shall all go home to treasure the memory of his face as the whitest thing in our museum of recollections... I am inspired with a new faith in mankind...; we can kind of feel noble. Ladies and gentlemen, I wish to present to you a sure-enough saint—only wants a halo, to be transfigured. (To the Little Man) Stand right up.” (Sc. III)

*Dancy が De Levis の金を盗むとき、自分の部屋のバルコニーからデレビスのバルコニーへ跳びうつるのである。それを想い出して死ぬことをあの世への跳躍と言ったのである。

そこで、LMは思いがけずも全員の敬礼を受け、Aは記念写真をとる。で幕。

作者ゴールズワージによく出てくる引用句に、次のような2つがある。前者はギリシアの諺で、後者はAdam Lindsay Gordon (1833-1870) の小詩である。Humanitarianismの要諦は先ず自らの実行である。個人がアルファでありオメガである。LM個人の勇気ある寡言実行、側隠果敢がそれを象徴している。

"God is the helping of man by man."

"Life is mostly froth and bubble,
Two things stand like stone.
Kindliness in another's trouble,
Courage in your own."

ゴールズワージの小説 *Maid in Waiting* には各國文化の類型に対する興味ある一章がある。『英語展望』No. 54, 1976 所載の拙稿「文化の生態とその伝達」の一文を読んでいただきたい。

さらにゴールズワージの *International Thought* では、彼のいわゆる "triple alliance" すなわち、Science, Finance, the Press の国際的連盟が提唱されている。拙著『英国文化論』(英潮社、1976) を参照されたい。

国際 P.E.N. Club の初代会長をつとめたゴールズワージのその方面的活動も忘れてはならない。

むすび

本稿執筆にいたったわけを誌しておきたい。

John Drinkwater (1882-1937) という英國文人に *Patriotism in Literature* という英文学における愛国心を研究したもののがある。戦前の Home University 文庫にはいっていた。日本が国家主義にもえていた戦前にこれを訳したことがある。

戦争が済んでからは、うってかわって國際主義一色の日本になった。英文学の國際主義といったテーマの本がないものか。そう思っていた矢先、前著のはいっていると同じ文庫に *The Growth of International Thought* というのがある。それが最近不図手に入った。初版1929で半世紀も前のものであるが、古代、中世、近代とヨーロッパの國際思想の歴史を概観している。英文学も多少はある。Wyclif, More, Burke らごく僅かであるし、著者は恐らく國際政治といった方面の専門家であろうと思われるが Cambridge の F. Melian Stawell 教授である。しかし、通読して、國際思想の英文学的アプローチへの興味がいやがうえにもそそられたのである。本稿はそうした動機づけをもっている。ゴールズワージでは如何、そう考えて思い浮かぶ作品を手がけたのがこの述作である。

文学に國際主義を求めるることは少しも突飛でないと思う。文学が人生・社会の批評であるとの立場からは避けてはならない。殊に近時強調され出した人生の ecological な探求はこの方面的文学的展開を無視してはなり立たない。UN Charter に人間觀を求めた本稿もそうした立場からである。その日本訳があろうが、それにもあたらず私見を述べたのもその理由による。

(桜美林大國際文化研究所長・ELEC 理事)

THE BEE

I am a bee,
A linguistic bee,
Winging my way
From flower to flower
To gather and store
Literary sweet
For their growth
And development,

Though my wings
Are now too weak
To carry me far and wide,
As they did before,
I take great pleasure
In gathering verbal honey,
Literary sweet, flying about,
For the blooming young,
For the flowering youths.

by Tsutomu Eukuda



キス キス

亀井俊介

(1)

ニューヨークに滞在中のある夜、日本の大学で教えたことのある若い女性と、その友人のアメリカ女性とにさそわれて、ある音楽会に行った。極め付きの音痴である私は、およそ音楽会などと無縁にすごしてきたのだが、その夜ばかりは女性の魅力もあったし、音楽会はラグタイム時代を再現したショーにもなっていて、思いのほか楽しい時間をすごした。そして会のあと、アメリカ女性の招いてくれるがままに、彼女のアパートへ行ってシャンパンやブドー酒をご馳走になり、いい気分になって、ふと気がついたらもう12時をとっくにすぎていた。いうまでもなく、ニューヨークの深夜はぶっそうだ。おまけに、雨が降ってきた。私は教え子の女性を、タクシーで送りとどけることにした。

セントラル・パーク西からおよそ20分ほど乗ると、コロンビア大学の彼女の寮の前だった。「じゃあ、おやすみなさい」「またこんど」といったたぐいの言葉をかわして、彼女はタクシーを飛び出し、走っていった。私は車から動かず、こんどは私のホテルへ行ってくれるよう、運転手に指示した。私としては、寮の入口まで彼女をエスコートする気がなかったわけではない。しかしそうしないのが、いわば礼儀だと思えた。

ところが、私一人になったとたん、運転手がしゃべりだした。「彼女と喧嘩しているのか」ときく。「とんでもない」と答えると、「でも、別れのキスひとつしなかったじゃないか」という。一瞬、私はきょとんとしてしまったが、すぐに気づいて、「ぼくたち、別に恋人じゃないんだよ」と答えると、「だが彼女、とてもチャーミングじゃないか。お前の態度は冷淡すぎる」と彼はいう。「少なくとも、キスしたいそぶりくらい示さなくちゃあ失礼だよ。」セントラル・パークを通り抜けてタイムズ・スクエアに車を走らせながら、年の頃30がらみのイタリア

系らしい運転手は、どこまで本気か分らないが、女性への正しい態度を私に教え続けていた。

キスについてのこの運転手の観察が、いささかオーヴァーながら面白く、それをやはりニューヨークに住む日本人女性で、アメリカ史を研究する若い友人に話したら、こんなエピソードを教えてくれた。リチャード・ニクソン氏が副大統領の頃、日本を訪れたことがある。氏は外交上の善意を示すためであろう、ある時、不意に、氏を歓迎する群衆の中の赤ん坊に近づき、頬だったか口だったか忘れたが、とにかくキスをした。すると、それを見た日本通の（あるいは少なくともそう自負する）アメリカ人ジャーナリストが、氏の行動をきびしく批判した。ニクソンは郷に入っても郷に従わない。人前でキスするのは、日本人にとっては不作法であり、相手に侮辱を与えたことになる、というのだ。

もちろん、これは日本通氏の方が間違っているように思われる。赤ん坊にキスすることはいっこう問題でないだけでなく、外人さんがする分には、むしろ頬笑ましいこととして歓迎されるのではなかろうか。ただ、イロケを感じはじめる年頃以上の女性に対しては、どんな種類のキスも、日本ではエッチかそれ以上のものになってしまうのである。

(2)

日本人はキスをしないという説がある。性学者のハバロック・エリスやヴァン・デ・ヴェルデも、そういう説を奉じていたらしい。いうまでもなくこれは誤りで、個人的な場所での愛欲の表現、ないし性行為の一部としては、広くなってきた。大閻秀吉が淀君に「くちをすい可申候」と書き送ったことはよく知られているが、キスに関係することは平安朝後期の『今昔物語』あたりからすでに現われ、江戸時代に入れば浮世草紙から歌舞伎までの大衆文化に幅広く表現されている。

ただ、愛欲と区別される愛情や敬慕の表現としてのキス、人前でも平気でするなれば社交的なキスとなると、日本ではまず存在しなかったといわなければなるまい。その理由は、私にはよく分らない。ひょっとすると、肉体の接触ということに、日本人は西洋人と違う潔癖感をもつてゐるのかも知れない。この頃、テレビの時代劇映画などを見ていておかしくて仕様がないのは、サムライにしろ町人にしろ、簡単に握手や握手まがいのことをして、親愛の情をあらわすことである。これは明らかに西洋人から真似た習慣を、過去にまでさかのぼらせたものだろう。日本人は、人の体に触れるなどを、もっと畏れつしんできたはずだ。現在でも、ある種の西洋人や、それにインド人、パキスタン人などと話をする時、彼らがあまりに体を接近させてくるので、私はついあとさりしてしまうことがある。相手との一定の距離を、私たちは重んじてきているように思われる。

こういったことは、文化人類学者などがもっと深い意味をもたせて論じてくれるだろう。目下の私の問題は人前でのキスの習慣である。日本人は、幕末開国や文明開化以後、どれだけ西洋文化にあこがれをよせるようになっても、この習慣だけは、一般的にいって、いやらしい、淫猥なものと見なしてきた。明治の知性の代表ともいえる夏目漱石にも、ロンドン滞在中の彼の日記に、こんな記述がある。「西洋人ハ執濃イ事ガスキダ華麗ナ事ガスキダ……夫婦間ノ接吻ヤ抱キ合フノヲ見テモ分ル、是ガ文学ニ返照シテ居ル故ニ洒落超脱ノ趣ニ乏シイ」(明治34年3月12日)、「晚ニ池田氏ト Common ニ至ル、男女ノ対比所彼所ニ bench ニ腰ヲカケタリ草原ニ坐シタリ中ニハ抱合ツテ kiss シタリ妙ナ國柄ナリ」(5月22日)。永井荷風のように、アメリカ娘の公然たるキスを喜んだ人もいる(『あめりか物語』明治41年参照)が、これはほんの少数の道徳的反逆者に限られた態度であったといってよい。

20世紀に入って、アメリカの「上品な伝統」が崩れ、ハリウッドが流行の淵源となり、大っぴらなキスが日常の社交となるにつれて、この国を頽廃軽薄文化の国とする見方は、日本で大いに広まった。いや、「洋鬼」アメリカのイメージの一端さえ、その風習は荷ったというべきだろう。日米戦争中の昭和20年1月の『主婦之友』にのった安田源四郎著「この本性を見よ! 毒獣アメリカ女」という凄じい記事は、「畜生道に躍る」アメリカ女の実例として、映画女優マーリン・ヘアが「土氣昂揚のため」と、一万人の兵士に接吻を与へるという悲願」を立てて実行中という話を伝えて結びとしている。

しかしながら、こういうキスが、アメリカ人から見ればごく自然な人間性の発露であり、愛すべき社交上の習慣ですらあるわけだ。アメリカ映画論の名著とされているものの一つに、Pauline Kael の *Kiss Kiss Bang Bang* (1968) という本がある。キスに象徴される恋愛と、勇ましくバンバン鳴る鉄砲やピストルが、映画の大衆的魅力の中心をなすというわけで、こういう題がついたのである。

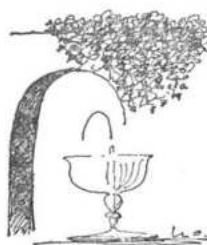
だが、日本映画に限っていえば、チャンバラも含めた意味でのバンバン映画はたしかに盛んだし、ピストルの使い方についても(私は正確なところを知っているわけではないけれども)、なんとなくサマになってきている。が、キスキスの方は私にはいまだに疑問である。アメリカ映画に比べれば、キス・シーンの数も少ないが、そのキスの演技がどうもぎこちない。ポーズのまずさだけをいうのではない。キスの前の間の取り方、キス後の表情までが、不自然なのだ。あるいは、これは映画の責任ではなく、それを見る私がキスになじめず、一種の成心をもって接しているからかもしれない。検察官や税関のお役人は、隠毛を見るととたんに猥褻感を催すらしい。まさかそれほどではないだろうが、私もキスを公然と見せつけられると、なんとも居心地が悪いのである。もっとも、アメリカ人やその他の西洋人のキス・シーンだと、かなり気楽に見てられるのは、彼らが自然にふるまっていることに加えて、よその人のことだという思いからくる一種の余裕が、こちらの心に働いているためかもしれない。

雨の夜のセントラル・パークを車で走りながら運転手とかわした会話に端を発して、私はキスをめぐる日米の文化の違いに、しだいに关心を深めていった。ニューヨーク滞在の後、私はロサンゼルスに移って、戦中戦後の日米文化関係についての長期セミナーに出席、研究発表じみたことをする手帳になっていた。そのため、ある「高尚」な問題を論じる準備さえしていたのだが、いつしか、敗戦後の日本に入ってきたキスの文化的衝撃のことを話してみよう、といった気持に傾いていた。そういう一見ばかばかしい問題の方が、何とかイズムや何とかクラシーに関する議論よりも、一般庶民には切実なところがあったようにも思えてきたのである。

「そんな問題について、資料はあるの?」と友人は心配してくれたが、それはある。いわゆる高級な文化現象だけ見ていたのでは分らないかもしれないが、たとえば占領軍に事実上強要されて作りはじめた「接吻映画」に

(p. 11へづく)

英語教育の自主防衛策



東 清一

昨年、私はある女子大で国文を専攻するクラスの英語を引き受けてしましましたが、テキストに入る前に、あらかじめ編集したテープを利用しながら、学習態度の指導から始めることにしました。

テープは「(国文を専攻しているながら,) なんで英語やるの?」という中津燎子さん流の質問に対して、模範答案をあたえることから始まるのですが、その模範答案の裏付けとして、拙文「E. G. SEIDENSTICKER の川端康成論と氏の現代日本文学の翻訳について」¹⁾ 中の教授の翻訳英文の数例を提示し、次に『古事記』から川端康成まで原典を読んで筆をすすめたと言われる、DONALD KEENE の『日本文学史』を「天声人語」により紹介し、あわせて、日本の言語の鎖国主義の解説を添えたりしました。テープは更にその裏付けの延長として、アメリカの外国語教育現場の紹介となるのですが、コロラド大学、日本語教室2年の自由会話と、ミシガン大学、日本語教室2年の文型練習を選びました。

次は「日本の現状」に移るので、これは数年前に西宮市で行なわれた國弘正雄教授の講演の中で、最も適切な素材が提供されていましたので、その講演の一部を拝借することにして、テープは最後に「英語の国際性」をもって終るのです。

さて「日本の現状」の part で國弘教授が講演冒頭に

1) 校内機関誌『論叢』第15号 pp. 1-23. サイデンスティッカー教授からの御返書は次の通り。

Thank you for your letter, and for the offprint of your article, which arrived two or three days ago.

I read the article with great interest, and think that you are most tolerant and generous. I would offer only one mild demur: my translation of *Izu no Odoriko* is an avowedly abridged one, and the abridgement had to do not with my feelings about the quality of certain passages or the facility with which they might lend themselves to translation but with the exigencies of a magazine with limited space. In other words, the deletions say nothing about my approach to or theories of translation....

持ち出された2つの読み物は、文芸春秋社が『諸君』誌上に連載した平泉涉衆議院議員と上智大学の渡部昇一教授との間の、いわゆる「英語教育大論争」と中津燎子の『なんで英語やるの?』であって、「英語教育大論争」を産み出した「平泉試案」と『なんで英語やるの?』の間にこよなくわる共通因子は何であるか、との問いかけから講演が始められるのです。ただし教授にしたがえば、この両者の根底にある批判は、学校教育そのものが、「英語ぎらい」を拡大再生産している点に対するものであり、これは英語教育界に初めて攻めよせて来た消費者運動とみなすべきものであるが、現状を冷静に観察すれば、彼らの批判はかなり当たっているように思われるというのです。

『諸君』誌上の連載記事は後、文芸春秋社から『英語教育大論争』の題名のもとに、1冊の単行本にまとめられて出版されましたので、早速この書物を指定して、関西学院大学、経済学部及び法学部の学生に、その読後の感想を英文レポートとして提出するよう要求を出したのでした。そして前述の国文科の女子学生には、『なんで英語やるの?』の感想を私のテープに対する感想文中に適当に折り込んで提出することを、夏休みの宿題としたのでした。もっともこの場合は、学生がまだ一年生であったところから、感想文は日本語でよろしいということにしました。ところがこのことがかえって幸いして、提出された感想文の一人あたりの量は、関西学院大学の英文レポートと比べて2倍以上であり、その上、母国語による表現の容易さにものを言わせて実感のこもったレポートが断然多く、つい読みふけってしまって時のたつのを忘れた程でした。

学生の感想文中には『なんで英語やるの?』があまりおもしろく、2日で読み終えたとか、続編『再びなんで英語やるの?』をも読んでしまったとか、「大論争」の方もあわせ読了したというのもかなりありました。又中学1年ともなれば相当理解力もできており、カセットの

内容は大部分了解できる筈である。それなのに、中、高の6年間に一度もこのような話を聞かせてもらえないために、英語に打ち込めなかったのが残念でならない、ともらすものもありました。

このような述懐に接すると、大学英語の出発においても、動機付けの大切なことを痛感させられた次第で、國弘教授がその講演の中で触れられた中学1年、夏休み前の落ちこぼれ教済策におとらず重要であることはたしかです。

「私は今まで英語を勉強するということについて深く考えたことなどありませんでした。ただ、受験に必須の要素である英語を、好むと好まざるとにかくわらぎ、受身的にやってきたのです。初めて英語を学ぶという好奇心と横文字への憧れを持って、希望に胸をふくらませてスタートした英語も、やがて『英語！？あんまり好きじゃないな。』という状態になり、ついには大学の国文科に進んだのだからこれで英語からは解放されるとさえ思うようになっていました。しかし、それがこの講義を受けるに至って、又先生の推薦された2冊の本を読み終えて、この私になまけた考え方も少しは変わってきたと言えると思います。

海外における英語教育の成果を聞いてみると、何故今まで6年間、英語という一教科に予習、復習と一番時間をかけ、一生懸命に取り組んできたのに、こんなにも実を結んでいないのだろうか、という疑問を持たざるを得ないのです。一体、日本の教育のどこがいけないのであろうか、外国のやりかたとどうちがうのだろうかといった疑問に対する答えが、あのテープにはたくさん詰まっていました。英語を勉強する意義がしっかりと理解できていなくてはならないのだとも思いました。

高校のコンポジションの先生が、川端康成がノーベル文学賞を受賞できたのは、英訳がすばらしかったからだ、とおっしゃっていました。この翻訳者はきっと日本人の心とか物の考え方、言葉の端々までに見られる独特的の気持などをよく理解された日本通で、簡単にそんな名訳をされたものだとばかり思っていました。ところが、英語にはない日本語の微妙なニュアンスのちがいや、日本独特の修飾語句の使い方にどんなに苦労されたかを知って、あらためて、サイデンステッカー教授の偉大さと、日本語のむずかしさを思い知った気がしました。何気なく、生まれてこのかたずっと使って來た日本語を勉強しているだけでは氣のつかない、日本語の繊細さを知る上でも、英語の重要性は認められると思います。…」

これは素直なレポートの一例で、この調子のものが90%以上を占めていたことは事実です。しかし中には、少

数ではありましたが、相当深刻な告白が混っていました。一例をあげますと、

「中学時代はただ覚えて、試験にその覚えたことを正確に写しさえすればよかったのですから、別に嫌いだという気はありませんでした。しかし高校に入るとなつまち英語が怪物の様に大きくなり、私の前に立ちふさがったのです。というのも、中学時代は記号だと思いながらも、まだかすかに、この英語は外国人と私を結ぶものだという風に感じていたのに、高校では英語は大学と私を結ぶものと教えられたからです。その上恐ろしい程の単語数。（ただし、受験によく出る英単語、英熟語）これでどうして英語が好きになれるのでしょうか。…」

この私が大学に入り非常に驚いたことは、英語は言語なのだということを教わったことです。こんなあたり前のことですが今まで私にはわからなかったのです。しかし英語が言語だということがわかった今でも、いや、わかった今だからこそ、その言語を用いるのが恐ろしいのです。『恐ろしい』とはどういうことかというと、今まで記号だと信じていた英語が言語だからと言って、突然そういう風に考えを改められるでしょうか。そして、特に思うのは、記号として学んできた英語が、言語として外人に通じるのだろうか？ということです。おそらくその答えは no だと思います。

このことに関して、中津氏の『なんで英語やるの？』の中から参考になりそうな所を抜き出します。

『彼女の唇は大して動かなかったが、彼女の舌はよく動くのが見えた。Rの時も、ちゃんと奥に向って動いたようであり、Lの時も、舌の先は型通りに前歯の裏にさわっていた。だが音はRでもLでもなく、音と言えない程の弱々しいものであった。だが何のために舌を曲げたり、前歯にあてたりするのか理解に苦しむ程音と無関係に舌はふわふわと動いていた。』

私にはこの彼女の様子が手にとるようにわかります。彼女の姿は私の姿でもあるからです。英語が言語だとわかってから、発音というものがどんなに大切かとおもいしらされて、どうすれば正しい発音ができるのかいろいろ考えたのですが、しかしどうにもわからないのです。…』

大学入試の外圧的影響を受けて予備校化した授業が、公立、私立の区別なく、高校で行われる場合が多いのであろうことを考慮して、相当手心を加えたつもりではありました。前期の半ばで私の授業を放棄した数名の学生とか、私が担当した約200名のうち、この種の深刻な感想文提出者10名ばかりを除けば、後はみな積極的に私の方向付けに調子を合わせてくれましたので、数年間、

関学大で実験してきましたこの方法にいよいよ確信が持てるようになりました。

昨年9月の『英語教育』誌によれば、民社党の曾祢委員が砂田文部大臣に質問しているのです。その、「文教委員会議録は次の様に報じています。

「現在の中、高の教育を見ますと、外国語が少なくとも読めるのは当然というたてまえにはなっておりますが、事実は、入試が終って大学に入ってしまうと後はもうほったらかしだ。…全く何のために6年ないしは8年、大学の教養課程も入れると8年になると思いますが、1,000時間以上も使って一体何ということだ、そういう悔いだけが残るというのが、極端なことですけれども現状ではないかと思うのでございます。…」

ついに国会にまで消費者運動として英語が取り上げられて来たわけですが、10年前に ELEC 第5回英語教育研究大会で、フルブライト交換教授として来日中の Illinois State University の Dr. Leger Brosnahan によってこれと全く同じ問題が論ぜられています。

“The goals set by the Ministry of Education are three: they are 1) to understand and speak the foreign language, 2) to read and write the foreign language, and 3) to understand the people who use the foreign language.

Before I go any further I would like to point out that these are enormous goals. They are identically the same goals as a native speaker has...

In any event it is good to review these objectives because I will be frank and say that a year's experience in watching English teaching in Japan convinces me that these fine goals are not the practical goals that are being pursued in the schools. They are the official goals of the Ministry of Education. I am not even certain that the majority of you agree with them perfectly. What is actually taught in the schools in Japan is translation, and almost nothing else. It sometimes dignified unnecessarily by being called reading, but in effect it remains a deciphering skill which does not go beyond translation.

...The goals of English teaching in Japan are the four operative skills plus culture; the senior high school and college entrance examination continue to examine grammar, translation, and 'reading.' These are not identical to the official goals, but these are, therefore, the actual things that are

taught in the school system, particularly on the senior high school level..."

更にもう10年、古くさかのぼってみましょう。文芸春秋社が「英語読みの英語知らず」²⁾で東大入試問題を3人の東大出身の秀才にやらさせ、当時の東大英文科の中島文雄教授にこの採点をたのみ、「本当に理解して正しい答を出すことができるのは千人に一人位のものでしょうと、サイデンスティッカーさんはほほえんだ」のは早や20年を越えた昔物語りとなっています。すでにこの頃から大学入試問題と、それにからんで、予備校問題が社会のきびしい批判を受けるようになっていたのです。そして昭和34年～43年の大学入試問題の過去10年間の総決算とでもいうべきものを研究社が出しましたのは、今から約10年前のことでした。これは国立、公立、私立をあわせて延べ1,000余校から集めたもので「最近10ヶ年出題形式別大学入試英語問題集」と題する836頁の出版物です。目次は第1部総合問題に始まり、第8部聴取力に終るもので、第1部に285頁をついやし、第2部大意・内容理解に198頁、第3部英文和訳に91頁、第4部和文英訳に72頁、第5部文法に151頁、第6部語いに31頁、第7部音声に53頁、そして最後の第8部聴取には10頁をあてているのです。予想はしていたのですが、話し方能力のテストには1頁はおろか1行の紙面も割いていませんでした。

このバランスの崩れた入試問題の形式が、それから引き続いて次の10年間、現在に至るまで、中学と高校の英語教育に強い圧力を加えて来たことは否定できません。このことは近年、年中行事として、いかにしばしば大学入試問題が諸専門雑誌によって批判されてきたかによって明らかであり、同時にまた、上述の現状は私達に一大決断を迫っているよりも思われます。ちょうどそれは食品公害が簡単に除去されないとすれば、私達は農地を借りても、農薬や化学肥料を使わない自然農法によって、「複合汚染」から少しでも身を守ろうと、自主防衛の一策を実行に移すことになるでしょうが、どこかこれに英語教育も似ているように思われてなりません。

私はこれもちょうど10年前、私の方の機関誌に「語学教育の場合、更にもう一つの条件が満されなければならぬことを、アメリカとソ連が現在までの実践によって暗示しているようである。その条件とは、語学教師は集団としての組織を持ち、この組織を基礎づける言語学的信念を共有せねばならぬということである。」と書きました。これは『英語展望』No. 49の「パネル・ディスカッ

2) 『文芸春秋』32年5月号「英語読みの英語知らず」pp. 188
—200.

ション」で平泉議員が「昔も個人でできる人はいました。しかしそれは非常な努力をしてやってきている。私はそんな個人のヒロイズムにたよっていたらだめだと思います。こういう現状から考えても、何としてもシステムとしての英語教育を改革しなければいけない。」と言っておられるのと全く考え方同じくするものではあります。この本筋的な改革が、ながながと前述しましたように、ほとんど絶望的なわが国の現状から推して、近い将来にも「システムとしての英語教育」の改革が期待できないとすれば、残る救済策は自主防衛の道あるのみということになるでしょう。ただしこの「自衛」は学習者に自主防衛策をとらせるために成功してはじめて成立する、いわば教授者と学習者の複合自衛策となる性格を持つため、「純粹孤立」の意味を強く感じさせる「個人のヒロイズム」とは異質的なものになるでしょう。そしてこのような自衛策を取る個人が、共有する言語学的信念により小さな組織を持ち始める時、日本の英語教育界が眞のれい明期に入るものと考えられ、この小さな組織の網が重なり広がって全国をおおうことなくしては、日本の英語教育の改革は望めません。ELEC もその時点まで、Quousque tandem の茨の道をたどるでしょうが、改革は必ず ELEC の線に沿って来るものと信じます。

最後に私が「自衛」の線に沿って行いました、ささやかな実験の一つをご報告してこの稿を終ることに致します。

私は「英語科教育法」のクラスを一般に公開し、この地域の中・高の英語科の先生方をお招きして研究授業を行ったのですが、この研究授業は、当時、商学部卒業直後の中山行弘君によって行われました。クラスは ECC 大阪外語学院の混合編成の 1 組で、高校 1 年、同 2 年、大学 1 年と一般社会人からなっており、テキストは EL

(p. 7 よりつづく)

してからが、広範な社会的論議をまき起こした。もっと興味深いのは、ふつう軽農の対象にしかなっていないカストリ雑誌で、そこではキスがまさにデモクラシーの具体的行為として、大真面目に論じられ、小説類の主題ともされているのだ。

問題は、むしろ、アメリカ側に資料が乏しいことだった。キスなど当然のことであるので、ことさらにその文化的意味などを論じた文献が見つけにくいのだ。もう一度、妙齢の女性を深夜タクシーで送って行って、運転手氏のご高見をうかがうようなことが、この種の研究には必要かもしれないと思ったりした。

(東京大学助教授)

EC 編集の文部省検定教科書 *New Approach to English* の中 3 用でした。私はあらかじめ中山君に、忠実に Teachers' Guide にしたがって授業を進めることを要望してあったのですが、この授業はまことに円滑に進行して、4 種類の学習者はすこしの抵抗をも示さなかったのです。ELEC から山家保氏、神戸大から河野守夫氏に来ていただきて講評をお願いしたのですが、私はこの研究授業が暗示するものを次のようにまとめて研究社の『現代英語教育』³⁾ の「指導技術交換室」に発表しました。

(1) 抵抗の起らなかったのは、この 4 種類の学習者に共通した need があったためである。

(2) 彼らの need は学校教育が満たしえなかったものである。

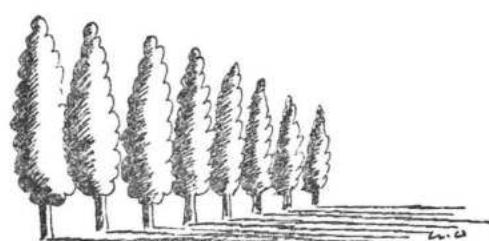
(3) この need は A-V 教材のねらう目標に密接な関連を持つものである。」

ただし、上の(3)については大学入試に關係づけて次のように補足しておきました。

『生徒の動く A-V 教材』の 8 月号高校 3 年用教材は、本年度東大入試問題より取材されたものであるが、関西グループからの説明は次の通りである。A-V 教材は大学入試の準備には無縁だと考へがその普及をさまたげる理由の 1 つであることに關して、A-V 教材は大学入試の準備にも効果をおさめうるものであることを実証しようというのである。たしかにこの企ての意義は現時点において大きいが、率直にいえば、大学入試の測定目標こそ大幅に方向を転換して、A-V 教材の教育目標に歩調を合わせるべきはずのものなのである。」

(関西学院大学講師)

3) 研究社『現代英語教育』47 年 10 月号「指導技術交換室」
「A-V 教材を授業にどう活かすか」pp. 48—50.



中学・高校の英語指導法



はじめに

われわれの研究グループが発足してから、今年の3月で丸3年を経過した。その間、最初に取り組んだことは、ELEC 誕生以来、20年以上にわたって研究をし、実践してきたオーラル・アプローチを再検討してみることであった。

このことのスタートとして、ELEC 同友会の諸氏に協力をいただき、オーラル・アプローチをどう理解し、どう評価しているかを理論と実践の面からアンケートによる調査を行なった。この結果と考察については、すでに『英語展望』Nos. 57, 58 に報告してあるので参考されたい。

総括的にみれば、オーラル・アプローチに対する認識は深く、実践面でも高く評価されてきたことは十分実証された。

しかし、一部では、すぐれた指導法であるとはいえる、そのままでは現場に受け入れられない面があるという批判も、素直に認めざるを得ない。そのため、次の段階として、従来の中学校におけるオーラル・アプローチの指導過程に逐一、検討を加えてみることにした。

また、オーラル・アプローチが入門期の指導にきわめて効果的であることは実証されたとしても、高校レベルでは、どのように取り入れられるかについて吟味も必要である。具体的な指導過程は、これまで積極的には示されていなかったが、高校段階ともなれば、多様化している生徒の学力や、教材の内容からみて、中学レベルと同様の指導過程を編成することは、かなりの問題のあることは事実である。しかし、指導要領の改訂に伴って、中学、高校の連携は、いま以上に重視されなければならず、とくに、新教育課程や現在の中学校から高校へ送られるいくつかの学習事項を考えれば、やがて高校1年は、中学

ELEC 教材・教授法研究グループ

伊藤健三・下村勇三郎
伊藤元雄・渡辺 益好

4年になるとあっても言い過ぎではなくなるべく。

このような見通しのもとに、高校の初学年におけるオーラル・アプローチ、とくに、中学から高校へ移るに際して従来問題の多かった断層を埋める指導過程を一つの試みとして、中学の場合と併せて研究に取り組んだ。

さて、中学、高校の1時間の procedure を再検討、編成するにあたって、基本的には、次のような方針をたてた。

◆中学校の場合

ひとつは、中学校の現場すぐに受け入れられるものにしたいということである。

オーラル・アプローチは、あくまで日本の中学校におけるオーラル・アプローチでありたい。そのため、日本の中学校の現実をふまえて、地域に偏することなく、どこでもすぐに即応出来るものでありたい。

2番目としては、procedure に弾力性を持たせることである。

オーラル・アプローチの最終ゴールがオーラル・マスターにあることはいうまでもないが、その具体的な指導には生徒の実態や教材に応じて弾力性がなければならない。

そして最後には、週3時間に対応できるようにしたいということである。

56年度から中学では、現実に週3時間になる。その結果、実際の指導では、いろいろな面で現在よりやりにくくなることが予想される。たとえば、行事等のために、週わずか1時間しか英語の授業がとれない場合が生じてくる。生徒の忘却度を考えれば、当然、家庭での自主的な学習への取り組み方、あるいは、学校における復習のあり方などが、その対応策として配慮されなければならないってこよう。これから指導過程には、このようなことを背景とした新しい工夫が必要になってくる。

◆高校の場合

一方、高校では、先にも述べたが、57年度からの新指導要領の実施に伴って、現在とは大きくちがった指導のあり方が考えられなければならない。

そのひとつは、音声言語の指導の一層の重視である。

これまで高校の授業で批判されてきた訳読式指導、文法偏重の授業から、「聞く・話す」の指導が前面に出される指導過程が要求されてくる。

もうひとつは、中学校からの橋渡し的役割をもつ指導過程の工夫である。

57年度からの高校1年の総合英語Ⅰは、現在の中3年に多少のふくらみを持たせた内容と言えなくもない。中学3年の後半で、読解教材についてどのような言語活動を行なうかの検討を加えると同時に、高校側でも、それに対応できる一貫性のある指導過程が組み立てられる必要がある。

以上のような中・高それぞれの方針に基づいて、procedureに改善を加えてきた。そして、本誌上に掲載できるまでの過程では、昨年8月にELECで行なわれた英語科教員のためのSummer Programで、最初の試みとして第1次案のTeaching Procedureを、practice teachingの中で実践してみた。Summer Programの期間中および終了後、さまざまな反響を得たが、この試みの反省をもとに、さらに検討を加え、今回の第2次案となったのである。

以下、中学、高校のTeaching Procedureのskeleton、ならびに、その具体的な解説を述べてあるが、これらは、まだまだ検討の余地があろう。日本におけるオーラルアプローチ、もっとも望ましい英語教授法を目指すための1つのステップに過ぎない。今後、さらに、Summer Programや現場における実践を通して反省を加え、改善のための研究を進めるつもりである。忌憚のないご意見、ご批判を仰ぎたい。

第1部 中学校の英語指導

中学校のTeaching Procedureのskeletonを示し、順を追ってその解説をしてみたい。

Teaching Procedure in Detail

A. Review (15-20 min.)

1. Listening comprehension

2. Reading

(a) Choral reading

(b) Individual reading

3. Oral practice

(a) Pattern practice

(b) Language use practice

4. Writing

B. Presentation of the new items (10-15 min.)

1. Oral introduction

2. Practice

(a) Aural drill

(b) Mim-mem

C. Reading (10-15 min.)

1. Reading for comprehension

(a) Silent reading

(b) Model reading

(Questions to help understanding)

2. Reading aloud with comprehension

(a) Intensive choral reading of each sentence after the teacher

(b) Choral reading through the whole text after the teacher

(c) Intensive reading

(d) Choral reading through the whole text

D. Consolidation (5-10 min.)

1. Listening

2. Reading

3. Question and answer

4. Writing

A. Review (15-20 min.)

(1) Review の位置づけとねらい

reviewは、1時間の指導過程の中でどこに位置づけられ、また、どんなねらいをもっているであろうか。

reviewを広義に解釈すれば、週間、月間、学期、あるいは年間の復習ということともうぜん考えられるが、ここでは、1時間の中での復習ということに限って考え

てみたい。1時間の中での review ということになれば次の2つの場合が考えられる。

その1つは、1時間というものが、前後に関連のあるものである以上、うぜんのことながら、前時の復習という形で次時の冒頭で扱われる場合である。

そして、もう1つは、その時間内で扱われた新出事項、内容についてのまとめの意味での復習である。

ここで考えているのは、前者の場合である。つまり、1時間の procedure の中でやる復習で、前時に扱った事項についての復習である。

この review でのねらいには、次の3つことが考えられる。

1) 前時に学習した事項 (item) の理解度を確認する。

前時に学習した事項とは、前時の target sentence (重要新出文型、文法事項)、重要語句、発音などが含まれる。これらが、十分理解されているかの確認をすることをねらっている。

2) 前時に学習した内容 (story) が理解されているかを確認する。

このことは、dialog, story などいろいろな題材・形式があろうがそれらの内容が理解されているかを確認することにねらいをもっている。

3) receptive な学習から productive な学習をめざす。

いいかえれば、mechanical なものから、communicative なものへの応用・発展的学習をこの段階で行なうことになる。

(2) Review での学習活動とその具体例

Review での学習活動としては、次の5つが考えられる。

1. Listening comprehension
2. Reading
 - a) Choral reading
 - b) Individual reading
3. Oral practice
 - a) Pattern practice
 - b) Language use practice
4. Writing

それぞれについて、以下順に、具体的に説明してみよう。

1. Listening Comprehension

これは、前時に学習した内容を、聞きながら思い起こさせる活動である。前時からの移行をスムーズにするこ

とのねらいがある。

ふつう行なわれる方法は、前時に扱った内容を、tape によって聞きとらせたり、場合によっては、教師が読んで聞かせることもある。前時との間に、2日～3日もあると、前時の内容をかなり忘れてしまうことがある。56年度から週3時間になると、極端な場合は、1週間に1回だけの英語の授業ということもけっしてめずらしくはないであろう。前時の学習内容についての記憶をよみがえらせるためにも、また、新教材への動機づけのためにも listening comprehension は、欠かせない活動である。

なお、tape listening (または model reading) は、教科書を閉じさせて行なうのが理想であるが、場合によっては、開本させて行なうこともさしつかえない。

2. Reading

reading では、choral reading と individual reading が必要である。

choral reading では、全員が、元気に大きな声で、しかも、音調、強勢、リズムなどに注意しながら正しい発音で読ませるようにしたい。方法としては、教師 (また tape) のあとについて、1文ずつ通して、1～2回読ませる。できたら “read-and-look-up” の technique を用いる。

全体で読んだあと、個人的に指名して読ませたい。この場合、1人ずつ全員に読ませるのではなく、主として中以下の生徒を対象としてあてるようにして、この段階の reading は、先にものべたように、復習であることと、中以下の生徒を励まし、さらに自信をつけさせる意味がある。

individual reading では、少しでも多くの生徒に機会をあたえるため、1文ずつ読ませる方法をとる。もし、時間的に余裕があれば、paragraph ごとに読ませることもできる。

また、対話文が教材であるような場合、2人の生徒をそれぞれの発言者にならせて読ませることは大切である。3人以上の会話文の場合も、同様に行なわせたい。

なお、choral reading, individual reading の順になっているのは、新教材に入ってから行なう reading でも同じであるが、最初は全体で、自信のない生徒、家庭学習の十分でなかった生徒に自己のペースで読みに慣れさせたいからである。

このようにして、choral reading, individual reading に慣れた後、暗誦に少しでも近づけるために、“read-and-look up”的 technique をすすめたい。ここで、同じ文を2度読ませるとすれば、最初は教科書を見て読み、

2度目には頭を上げて教科書を見ないで言わせる。教科書から目を離して読むことによって、生徒は読み方に強い自信を示すようになる。この“read-and-look up”的方法になれてくると、教師は、たんに自ら頭を下げたり、上げたりするだけで生徒はあとについてくるものである。また、指1本を下に向けたり、上に向けたりするだけで生徒の活動を指示することができる。

3. Oral Practice

復習の段階として、listening から始まって、reading が続き、つぎに speaking の活動に入る。これが oral practice である。

ここで行なう practice として、つぎの2つを考えている。

a) Pattern practice

b) Language use practice

pattern practice は、いわゆる文型練習であり、型の口頭練習である。いいかえれば、運用練習の基礎となる oral work で、実際の運用につながる言語活動の前の段階の練習といふことができる。

この段階の練習を経て、次の language use practice に移るのである。すでに、review のねらいで述べたが、練習は、単なる mechanical なものから、communicative なものへと発展すべきである。この language use practice は、あとで具体的に述べるが、いわゆる実際の運用につながる言語活動といえるものである。

(a) Pattern practice

ここで言う pattern practice は、W. Freeman Twaddell が述べている Five steps of language learning (“Preface to the First-Year Seminar Script 1958”) の中の variation にあたるものである。つまり、すでに十分口慣らしのできた基本文の一部分を変えて、別の文を作る応用練習である。

この pattern practice には、そのねらいに応じて、いろいろな練習形式があるが、大別すれば、(1)置き換え (substitution), (2)転換 (conversion), (3)展開 (expansion) などになる。

(1) 置き換え (substitution)

この練習は、基本文中の特定の語句を他の語句に置き換えて文を言わせる方法である。置き換える部分は、同一要素の場合と、異なった要素の場合がある。また、複雑になると、置き換えによって他の要素の語形などが必然的に変わる場合がある。

[例]

T: Mike can play tennis. (基本文)

P: Mike can play tennis.

T: Baseball.

P: Mike can play baseball.

T: Basketball.

P: Mike can play basketball.

T: I get up at six.

P: I get up at six.

T: Jane.

P: Jane gets up at six.

T: Eat breakfast.

P: Jane eats breakfast at six.

T: At six thirty.

P: Jane eats breakfast at six thirty.

このような練習は、教師のあたえる cue に基いて新しい文を作るとはいうものの、機械的になりがちであることは止むを得ない。口頭によって文の型に習熟させることに大きな意味がある、そして、このことが実際の運用につながる言語活動の基礎となるものであることを理解しておく必要があろう。

(2) 転換 (conversion)

転換は、教師の指示に従って、平叙文から命令文、疑問文、感嘆文など、肯定文から否定文を言わせたり、あるいは、時制や態などを変えて言わせる練習である。

[例1] 疑問文に転換

T: Tom was taking a picture at that time.

P: Tom was taking a picture at that time.

T: Question.

P: Was Tom taking a picture at that time?

[例2] 現在進行形に転換

T: Jane plays the violin every day.

P: Jane is playing the violin now.

T: Mike eats breakfast at seven.

P: Mike is eating breakfast now.

[例3] 受動態に転換

T: Everyone likes Kate. Kate...

P: Kate is liked by everyone.

T: They speak English in America. English...

P: English is spoken in America.

これらの転換練習では、疑問詞を用いた疑問文に変えるような場合は、その都度教師は使用する疑問詞を cue として与えなければならないが、その他の多くの場合、最初だけ転換の要領を指示しておけば、基本文から生徒はつぎつぎと転換を行なうようになる。

(3) 展開 (expansion)

これは、基本文（単純な構造の文）に、教師の指示する修飾語句をつけ加えていって、複雑な長い構造の文を作ることである。

この場合、加える修飾語句の置かれる位置は、生徒に選択させる。

〔例〕

T: I played tennis with Tom.

P: I played tennis with Tom.

T: Often.

P: I often played tennis with Tom.

T: When I was in America.

P: I often played tennis with Tom when I was in America.

以上、pattern practice として代表的なものを概略述べてきたが、ねらいに応じて、あるいは、分類を細分化すれば、他にもいろいろな形式が考えられよう。たとえば、あたえられた接続詞を用いて、2つの文を1つの文に統合させる練習などもよく行なわれる方法である。

◆Pattern Practice 実施上の留意点

(1) 一般的な手順

pattern practice では、教師の与える基本文から出発するが、その基本文を生徒全員にくり返して言わせる。全員が基本文をきちんとと言えることが、すべての pattern practice で必要条件である。

次に、教師は、置き換え、転換、展開に必要な cue を与える。この cue は、英語による verbal cue がふつうであるが、絵、実物なども、できるだけ利用したい。

また、場合によって、日本語で cue を与えることもあり得る。大切なことは、cue を与えているのか、日本語で説明しているのかはっきりしないような指示は、注意しなければならない。基本文が何であったか忘れてしまうことのないよう、簡潔に要領よく指示するようにしたい。

さて、cue を与えたあと、教師は、クラスの中の1人を指名する。その生徒の応答が正しかったら、それを chorus でくり返させる。あてられた生徒の答えがまちがっていたら、別の生徒にあててみる。正答を得た場合に、全体で言わせる。

以上、手順をまとめてみると、

T(基本文)—C(基本文)—T(cue)—I(個人—新しい文)—C(新しい文) のようになる。

この手順は、あくまで一般的なものであり、実際の教室では、たとえば、個人にあても、その個人が、すら

すらと言えない状態であれば、再度、chorus で基本文を言わせる場合もある。また、能率をあげるためにには、個人にあてることをしないで、すべて chorus で行なう場合もある。

前にも述べたが、pattern practice を円滑に進めるためには、十分基本文の口慣らしができていることが前提条件である。そのうえで、要領よく、短時間で、しかも、練習量を多くするよう心掛けたい。

(2) 必要に応じて意味のチェック

pattern practice で、cue を与えられて、即座に応応できることは望ましいことであるが、時に、反射的に応じているだけで、意味に対する意識が伴っていない場合がある。内容が果して理解されているかどうかをためるために、時折日本語で意味を言わせることも必要である。

(3) 不自然な内容の文を避ける

substitution drill の場合、cue の与え方によっては、でき上がった新しい文に自然さを欠く場合があるので注意しなければならない。

T: Tom wants to be a doctor.

P: Tom wants to be a doctor.

T: Tom's brother.

P: Tom's brother wants to be a doctor.

T: My father.

P: My father wants to be a doctor.

このような substitution drill を行なった場合、cue として与えた語句が、Tom's brother までは問題ないが、my father となると、特殊な場合を除いてはあり得ない文である。不用意のそしりをまぬがれないのである。教師はつねに準備の段階で、与える cue だけでなく、でき上がる新しい文の吟味の確認も怠ってはならない。

(4) 未習の語句を用いない

pattern practice が応用練習であるといっても、教師の与える cue はすべて既習の語句でなければならない。基本文の中に未習語が入っているなどは論外である。

cue が未習語句であれば、生徒はその語句自体にとまどることは当然で、新しい文を作るなどは無理な要求となってしまう。

(5) 単純から複雑へ

pattern practice で与える cue は、最初は単純なもの、あるいはやさしいものから出発し、段階をふんで複雑なもの、あるいは難しいものへと進めるようにしたい。

主語を置き換える例で言えば、最初は I, you などから始め、動詞の語形の変わる3人称単数の he, she, 固

有名詞などはあとにしたい。そのあとに, my~, your~あるいは、複数の主語などが続くように配慮されることが望ましい。このことは、conversion, expansionの場合も同様である。

speedy にしかも、数多く pattern practice を行なうためには、事前の十分、かつ、用意周到な準備が大切であることを心掛けておきたい。

(b) Language use practice

pattern practice は、これまで述べてきたように、前時に扱った重要な文型・文法事項についての応用練習である。

これに対して、ここでいう language use practice は、hearing, speaking を通してなされる communication の手段としての言語の運用練習である。言い換えれば、言語の実際の運用につながる言語活動である。教師の control のもとに行ないながらも、生徒の主体的な取り組み、創造性を生かす活動が行なわれる。

そして、“型の練習”とはちがった英語を運用する人間としての生徒の心的活動が活発に働く学習がなされるようになら。

聞く、話す領域での活動内容は、学年、教材等により、いろいろあるが、それらの主なものをあげてみよう。

(1) 自己紹介・身辺紹介

2年、3年になって新しく学級編成されたとき行なえば、実際の言語使用に近い英語の使用となる。

自己紹介の簡単なものは、中学校に入って1学期も半ば過ぎれば、学習した教材のいくつかを組み合わせて表現することができる。学年が進むにつれて、学習項目が増大すれば、それに応じて、よりまとまった内容の自己紹介になる。練習のためには、1回だけでなく、学習段階に応じて取り上げるようにしたい。

(2) 身近なことを話題にして

教科書にある日常生活を題材にした教材の発展として、また、新出文型・文法事項の導入のために設定した身近な実感のもとそな場面や話題について、聞かせたり、問答したりする。

〔例〕

Akio: How many subjects are you studying at school now?

Mike: Six.

Akio: Only six? Do you study those subjects in the same classroom?

Mike: No, we don't. We study each subject in a different classroom.

Akio: Do you have to move after every class?

Mike: Yes, we have to move quickly.

Akio: Where do you eat lunch?

Mike: In the cafeteria. We don't have to take our lunch to school. There are many kinds of food in the cafeteria. We can buy any kind.

—New Horizon Book II L-4 (4)

上の問答では、Akio がアメリカの学校の様子について Mike にたずねているが、Akio の質問部分をそのまま教師が生徒にたずねて、自分の学校のことを答えさせると、身近な現実的な内容となってくる。

(3) 教科書本文の内容について

いわゆる本文の内容についての英問英答である。内容の全部、あるいは、あら筋を聞きとらせて、直後に内容について教師の問い合わせに答えさせる。

ELEC で従来行なわれてきた controlled conversation は、この言語活動である。教科書の教材の枠内の問答であり、context の流れに沿って質問は構成される。

問答の一般的な手順はつぎのようになる。

- 1) Teacher—Question
- 2) Chorus—Question
- 3) Individual—Answer
- 4) Chorus—Answer

このほかの問答の方法としては、教師が質問し、生徒に答えさせたあと、その生徒に、教師が Please ask B the same question. と言って、B に同じ質問をして答えさせることもできる。

(4) Role-playing, Dramatization

教科書の対話の教材の人物を割り当てて言わせる方法が role-playing である。この場合、生徒対話教材を暗誦させてきて言わせるのがよい。

dramatization は、物語教材の一場面について教師がシナリオを作成して、人物を割りあてて演じさせる方法である。劇形式の教材であれば、そのまま登場人物に割りあてて行なわせることができる。

role-playing, dramatization とも大切なことは、その人物になりきったつもりで、感情をこめてジェスチャーも伴わせて行なわせることである。

(5) Dialog practice

実際の言語使用の場で、日常よく経験することばのやりとり——意識の自然な流れに沿った対話——を構成し、モデルを十分口慣らしてから、具体的な場面を verbal cue でコントロールして、生徒たちにやらせる、一種の「型の練習」ではあるが、単なる置き換えや転換によるものとちがい、意味に対する実感がかなりもてる練

習ではないかと思う。

〔例〕

A: I bought a book yesterday.

B: Please show me the book you bought yesterday.

(イタリック体の部分をいろいろ変えて行なう。)

(6) Re-telling

re-telling は、教科書で読んだ物語などの筋をクラスの友だちに向かって話して聞かせる方法である。かなり程度の高い「言語活動」といえる。

長い物語の場合は、数名にリレーさせて語らせる。本文どおりの丸暗記でなく、生徒に自分の英語で語らせるようになるのが望ましい。途中で教師が助け舟をだすことも必要であろう。

このような re-telling を少しでもやさしく、実践しやすくするためにには、story の内容をいくつかに分けて、それぞれを紙芝居式に絵で表わし、その絵について説明させるとよい。また、場合によっては、story の筋を要約したものを前以て用意させて、それを語らせるともできる。

なお、教科書の本文内容を、中以下の生徒にも暗誦して言えるようにするためには、つぎのような方法が効果的である。

a) 教師は文の始めの部分を言い、それに続けて生徒に完成させる。

T: Early this morning...

P: Early this morning Nancy and I left home for our uncle's farm.

この方法は、生徒が暗誦文を言う場合、文の出だしがわからなくて、しばしば途絶えてしまうことがあるので、それを防ぐための手段である。教師に始めの部分を言ってもらうと、その後が、比較的スムーズに言えるものである。

b) 教師が日本語で、文の内容についての問い合わせを出し、生徒に英語で文を言わせる。

たとえば、Early this morning Nancy and I left home for our uncle's farm. という文を言わせるために、教師は、「今朝早く、ナンシーと私はどうしましたか」というような問い合わせを出す。そして、つぎの文の We came here by bus. を言わせるために、「どうやってきましたか」とたずねる。

このようにして、中以下の生徒にも、まとまった paragraph を英語で言わせるようにする。

また、この方法は、日本語をそのまま英語になおさせる方法とはちがい、日本語はあくまで英語を言わせるための、内容本位の補助的手段である。このような方法を

くり返すことによって、やがては、日本語の媒介なしに、本文の内容を英語で表現できるようにしたい。

4. Writing

前時の復習の最後の段階では、書くことの言語活動を行なう。

従来、Oral Approach では、口頭作業は充実しても writing の学習が足りないとか、生徒は書けないなどの批判を時に耳にしたものである。

ところで、どういう指導法をとっても、writing の練習を行なわないでは、書く力が不足するのはとうぜんである。Oral Approach では、入門期から指導過程の中で、必要に応じて、writing の言語活動は組み入れられてきているし、また、指導しなければならないことにしている。そして、一般的な procedure では、written test という学習活動で writing を取り扱ってきた。

しかし、writing の言語活動では、test と称して出題して、それを回収して評価するだけがその内容ではないであろう。書くことの言語活動としてふさわしい内容は多様でなければならない。その意味で、ここでは、たんに writing ということにしてある。

さて、writing ではどんな活動が考えられるだろうか。

新指導要領には、書くことの言語活動として、つぎのようなことが示されている。

(ア) 文を聞いて正しく書きとること。

(イ) 書こうとする事項を整理して大事なことを落とさないように書くこと。

(ウ) 書かれていることの内容を読みとって、それについて書く。

いずれも、1年の段階から行なわれなければならない書くことの言語活動であり、2、3年へと進むにつれて、段階的に、発展的に進められなければならない。

以下、主な活動内容をあげてみよう。

①教師の言う英語を聞きとってそのまま英語で書く。

いわゆる dictation であるが、教師の言う英語を正しく聞きとることが前提条件である。しかも、内容が理解できなければならない。この場合、いうまでもなく、句読点が正しくできていることまで期待する。

②教師の質問に英語で答えを書く。

この活動は、hearing, speaking の言語活動をそのまま writing に移したものと考えてよい。story の内容についての問い合わせで英語で答えを書かせる場合が多く行なわれるが、時には、日常生活場面をとり入れて、生徒が自分のこととして答えを書く場合も含まれる。

③文型練習の方法を用いて書く。

pattern practice で substitution, conversion, expansion などを行なった。これらの技法をそのまま書くことに利用するわけである。

たとえば、conversion の 1つとして、2つの文を現在完了を用いて1つの文にまとめる場合、教師は、I came to Tokyo three days ago. I am still in Tokyo. を言い、生徒に、I have been in Tokyo for three days. を書かせる。

同様に、substitution, expansion の技法などについても行なうことができる。

④自己紹介、身辺紹介の文を英語で書く。

これは、language use practice でのものをそのまま writing の言語活動としてあてはめてみればよい。review の1つの活動としては、かなり時間を要するので、事前に課題として与え、その場で提出させることもできる。

⑤教科書教材の内容を要約して書く。

これは language use practice の re-telling の活動を writing にあてはめたものである。

この方法は、その場で書かせるとかなりの時間要するので、事前に書かせたものを提出させることもできる。

以上、主な書くことの言語活動について述べてきたが、書かせたものについては、何らかの方法で教師がチェックしなければならない。毎時間の習慣として、従来から Oral Approach で行なわれてきたように、written test として行なうことも大切である。また、ノートを使用して、週に1度とか、2週に1度、提出させて点検する労を惜しまないようにしたい。

どんな方法をとるにせよ、書かせたものを教師が1人1人みるということは、生徒のでき具合を知ったり、教師の指導の反省の材料となるだけでなく、生徒1人1人の表面に表われない長所、欠点を知ることにもなり、全体の一斉指導ではなし得ない個人指導の大切な機会であることを忘れてはならない。

B. Presentation of the New Items

(10-15 min.)

(1) Presentation の位置づけとねらい

新出事項の提示の方法は一様ではない。その導入すべき新しい item が何であるかによって、その方法も左右されよう。新出事項を正確かつ効果的に学習者に認識させることができがそのねらいであり、この認識のさせ方が不十分であったり、誤解を招くようなものであっては、その

後の学習作業が不消化なものになってしまう。

新教材の提示は、提示される教材がどんな点で新しいのか、既習のものと明確に識別させることを目標とする。これは教師が何を指導しようとしているかの指標であり、生徒の側からすれば、その時間のポイントを知る最初の機会である。新教材の提示は、一般的には、教科書の内容に入るための予備的作業であるが、厳密には、この時から真の学習活動は始まるのである。新教材をどのように提示するかは、その後の学習活動との関連からも極めて重要であり、十分な配慮が必要である。

(2) Presentation の手順

presentation の手順は、原則的には次のように考えられる。

1. Oral introduction
2. Practice
 - a) Aural drill
 - b) Mim-mem

それぞれについて、以下順に、具体的に述べてみたい。

1. Oral Introduction

〈Oral introduction の意義と必要性〉

新教材を導入（提示）するに当って、どういう方法でという段階で問題となるのは、提示すべき教材をすべて英語を用いての「口頭導入」でなければならないのかということである。新語とくに内容語（content word）や文法事項などは、日本語で意味を与えたり説明したりした方が誤解を招いたり、ポイントが不明確になったりするのを防ぐことができよう。しかし、提示すべき新教材は原則的には、新教材の提示はできるだけ口頭でなされることが望ましい。その理由は次のような種々の観点から、その必要性を認めるからである。

- (1) 言語の本質は音声である。
- (2) 言語習得の第1歩は「聞くこと」である。
- (3) 新教材が文脈の中でとらえられ、その「意味」と「機能」が同時に把握できる。
- (4) 音声の contrast に注意を換起できる。
- (5) 音声の流れ（音声言語）の実態に対する認識をもたせられる。
- (6) 聴覚心像を形成する上で重要である。
- (7) 音声言語理解の上で大切な瞬間的な「ひらめき」を得得できる。
- (8) ことばを理解する上での推理力、洞察力を訓練することができる。

- (9) recognition の段階で日本語の仲介なしに意味の理解ができる。
- (10) 遂語訳が避けられ、意味が日本語のみで記憶されることが避けられる。
- (11) 英語での思考(発想、思考形式の体得)に役立ち、英語の語感の体得に役立つ。
- (12) 授業の流れの中で得られる、眞の aural perception, aural comprehension の機会である。
- (13) (生きたことばとして新鮮味のある)音声言語を理解できるという喜びと自信を持たせることができること。

しかし、以上述べた種々の利点は、導入を英語でやりさえすれば得られるというものではない。新教材と既習教材との関連が教師によって十分に分析・検討され、導入の方法が生徒の実態に適合したものでなければならぬ。また、口頭導入では自然な正しい英語を生徒に提示するのであるから、指導案がどんなにすばらしく、手順がきめの細かいものであっても、指導のポイントを正しく表出できるだけの英語での口頭発表力を教師自身が持ていなければ、その効果は期待できないし、生徒を混乱に追いやることになってしまう。音声面に対する教師の普段の研修が必要である所以である。

〈Oral Introduction の機能〉

oral introduction の大きな目的は、本時の教材に出てくる新しい事項を既習の材料を通して、正しく実感として把握させることにある。したがって、これに用いる defining sentence (新出事項の意味を規定するまとまりのある数個の文) は ambiguous なものであってはならないし、それを助ける場面の設定も具体的かつ明確なものでなければならない。

oral introduction は、現実の教科書の具体的な教材について検討してみると、その機能は次の 2 つに大別される。

- (1) text の教材を目標とし、そこまで到達するもの。
- (2) text の教材を理解させるために、それに至る過程を扱うもの。

(1)は、既習教材と本時の教材との間に大きな gap はなく、場面も生徒の身近なものであり、スムーズに新教材を理解させ得る場合であり、(2)は、本時の教材が教科書編成の関係から、新しい構文の中に新語が含まれている場合や、場面が生徒の身近なものでない場合である。text の教材をそのまま取り上げるよりも、語や構文なり文法事項なりを個々別々に導入したり、text を離れ生徒の身近な場面に置きかえ、一層単純なものを提示し、text に入った時に、生徒自身がそれらのヒントをより

どころとして、目標とする新教材を抵抗なく理解できるようになることをねらいとする場合である。

別の言い方をすれば、(1)は text のストーリーを背景にした導入であり、(2)は text のストーリーから離れ、生徒の具体的な生活場面による導入ということができよう。

〈Oral Introduction の方法〉

(1) 前提条件

ある 1 つの項目を提示するのにも、その方法はいく通りも考えられる。しかし、学習上の抵抗の少ないものにすることは言うまでもない。提示の方法を決定するにあたって、少なくとも次の 3 点は注意すべきであろう。

- a) situation が明確であるかどうか。

defining sentence 自体が十分な situation を包含していることが望ましいが、実物、絵、動作など視覚にうつたえる補助的手段を活用することが situation を明確にする上で大切である。

- b) one step change の原則が守られているか。

用いられる既習教材の中に新しい項目が 1 つだけ入ることによって、その全貌が明確なものとなる。提示された教材がどの点で新しいかを容易に識別できるし、既習教材との対比によって、その意味や機能が明確となる。新しい項目が 2 つ以上入っては類推が困難となってしまう。

- c) 単純な形であるか。

用いられる defining sentence は、できるだけ簡潔にして要を得たものであることが望ましい。単純な形であればある程ポイントは一層明確なものとなる。

(2) 思考・理解の型

oral introduction で提示される新教材が把握される過程は次の 2 つに大別されよう。

- (A) [既習教材] → [新教材]

すなわち、既習教材で前提条件が与えられ、その結果として新教材で結論されるもの。

〔例〕

I bought a book yesterday.
This is the book. (本を示しながら)

⇒ This is the book I bought yesterday.

- (B) [新教材] ← [既習教材]

これは新教材をまず直接提示して、生徒に一瞬“はてな”と疑問を持たせ、直後、その内容を推察する材料を既習のもので補充し、それによって初めて初めに抱いた疑問が解決されるもの。

〔例〕

I have something in my pocket.

“[What is it? It's a pencil.]”
〔(鉛筆を取り出しながら)〕

I have something in my bag.
〔(ノートを取り出しながら)〕

以上の(A), (B) 2つの理解の方式を土台にして、新教材をいかに正確に認識させるかは、教師1人1人の工夫によらねばならぬが、具体的な教材の導入における defining sentence には、いく通りかの類型がみられる。

(3) Defining Sentence の類型

〈(A)の型に属するもの〉

1) 「直接型」

これは新教材をすばり直接に提示する方法で、実物、絵、動作などを利用し、明確に提示できるものに限る。視覚教具が既習教材の代わりである。

〔例〕

① [(手に持つ)] ⇒ [I have an eraser.]

② [(絵を指しながら)] ⇒ [This building is a church.
This building is a school.] (指示形容詞としての導入)

2) 「比較型」

(a) 同意のものの比較

これは新教材を既習教材で言いかえることのできるもの、つまり

[] ≈ []

の場合である。

〔例〕

① [Do you like to play baseball?] → [I like playing baseball, too.]

② [Paris is a city everyone wants to visit.] → {Paris is a city that everyone wants to visit.}

(b) 反意または対照となるものの比較

既習教材に新教材の反意語があればこれを使う。

〔例〕

① [This boy is very tall.] → [This boy is very short.]

② [You can speak English.] I can speak English, too.
→ {You can't speak French.}
→ {I can't speak French, either.}

3) 「統合型」

これは既習の2つの異なる文を統合して、別の新しい文を提示する方法である。

[[A₁] + [A₂]] → [[B]]

この型には、(a)構文を中心とするもの、(b)意味内容を

中心とするもの、との2つがある。

(a) 構文中心

この型では、既習の2つの文の表わす意味も重要ではあるが、それぞれの文の要素が新構文の中に表われ、新教材を理解する上でその構文が重要なポイントとなる。

〔例〕

① [Where does he live?
Please tell me.]

→ [Please tell me where he lives.]

② [This girl is Betty.
She's playing the piano.]

→ [The girl playing the piano is Betty.]

(b) 意味内容中心

この型では、既習の2つの文の構成は、新教材の構文と特に関係はない。要はそれらの文によって表現される意味がポイントであり、新教材の situation を示すにすぎない。

〔例〕

① [Mike has a friend.
She lives in Tokyo.]

→ [Mike has a friend
who lives in Tokyo.]

② [He is very old. He can't work.] → [He is too old to work.]

4) 「転移型」

この型では、新教材の性格を規定するものが、既習教材のほかに、導入事項を含む文の中にも存在するのである。つまり、+αの働きによって教材の性格が明らかになるのである。

〔例〕

① [I usually get up at seven.] → [I got up at eight yesterday.]
(α=yesterday)

② [Did I break the window?] → (Yes, I did. I broke the window.)
(α=答えの中の did)

この型は図示すれば次のようになる。

[[A]] → [[B] + α]

5) 「定義型」

既習教材を用いて新教材を定義づける場合に用い、單語の導入に使われる。

[[A]] → [[B]]

〔例〕

① My father's father is my grandfather.

② In Italy they speak Italian.

⟨(B)の型に属するもの⟩

これに属するものは「**遡行型**」のみであるが、この「**遡行型**」も提示の方法に応じて、2種に分けることができる。それをそれぞれ「**遡行第Ⅰ型**」「**遡行第Ⅱ型**」と名づけることにする。

1) 「**遡行第Ⅰ型**」

この型では、新教材をはじめに直接提示し、それに続いて、その新教材の性格を明確にする材料を既習の教材を用いて提示する方法である。

[[B]] ← [[A]]

〔例〕

- ① [Whose pencil is this?] ←[It's my pencil.]
- ② [How many pencils do I have here?] ←[I have three pencils here.]

2) 「**遡行第Ⅱ型**」

この型では、提示される新教材と対立するものが未習または明確でない場合であり、新教材と対比するものを使用することができないため、その対比を視覚教具で示すことになる。

〔例〕

- ① [This is a glass.] (glass を示しながら)
←[This isn't a glass.] (cup を示しながら)
- ② [This is straight.] ←[This isn't straight.]
(curved は未習、対比される視覚教具は書かれた直線と曲線)

⟨(A)の型、(B)の型に属さないもの⟩

新教材の中には、既習教材との関連がうすく、いわゆる defining sentence を用いたのでは、かえって非能率的になってしまふものも少なくない。種々の greetings, formulas などがこれに属する代表的なものであるが、これらを扱う場合はむしろ「既習教材を使って新教材へ」という過程を経て、このような場面で、このような時には、次のように言うのだと situation を日本語で十分に理解させてから、新教材を聞かせる方法をとった方がよい。

口頭導入で defining sentence を提示する場合、教師の態度が非常に重要である。提示する文の内容と教師の所作がぴたりと合い、その雰囲気が自然なかたちで出ていなければならない。

また、1つの新出事項の導入は、どれか1つの型に限定されるというものではない。それ以外の型を用いて導入できる場合が多い。したがって、それらの中から最も効果的と考えられるものを用いればよいのである。

2. Practice

(a) Aural drills

oral introduction により提示されたものはその方法がどんなにうまくいったとしても、それはある特定の situation における特定の事項（たとえば構文）であるにすぎず、既習のものとの対比は明確になったとしても、その1つの例（例文）からその事項について的一般化を期待するのには資料不足といわざるを得ない。導入された例（例文）に内在する一般的なルールを把握させるためには、それを類推できるに足る資料を提供することが必要であろう。このルールを把握してゆく過程を生徒の心中に惹起させようとするのが aural drills である。この学習作業は形式的には聴取訓練ではあるが、そのねらいは新出事項に対する認識の深化拡充であり、導入において生徒の側に誤解があった場合は、それを矯正する過程ともなる。

たとえば oral introduction で次のように導入したとする。

This girl is Betty.
She is playing the piano.

→The girl playing the piano is Betty.

この場合の指導のポイントは現在分詞の後置修飾であるが、この例文だけの意味は理解できたとしても、同じ構文の他の文を正しく理解できる保証はない。したがって、ポイントを導入した後、類似のものを提示して一般化を計るのである。上記導入後の aural drills は次のようになる。

The girl playing the guitar is Nancy.
The girl playing tennis is Susie.
The girl sitting on a chair is Emily.
The boy reading a book is Tom.
The man watching TV is Mr. Brown.

etc.

もちろん、これは教師が生徒に向かって言い、生徒は聴取しながら表わされている内容を考えるだけであり、生徒は発言しない。

この聴取練習の過程で、教師の提示している例文の内容を生徒が正確に把握しているかチェックすることを忘れてはならない。また教師の提示の仕方も、ことさら slow down することなく、自然なスピードで例文を示してやることが肝要である。

(b) Mim-mem

oral introduction, aural drills いずれも生徒は教師の提示するものを聴取するのみであったが、ここから生徒の口頭練習が始まる。教師の示す例文（モデル）を注

意して聴き、個々の音、音の連続、強勢やイントネーション、その表わす意味などをふまえながら真似て言うのである。単に音声的な面ばかりではなく文の構造を口頭練習を通して記憶し内在化してゆくのである。

ここで扱われる教材は oral introduction の中の target となった文が中心となるが、aural drills の中に提示されたものも適宜用いられる。

C. Reading (10~15 min.)

英語の授業の流れの中で行なわれる「読むこと」は、「内容を把握することをねらうもの」と「文字を音声化することをねらうもの」——読み解と音読——に大別することができよう。

1. Reading for Comprehension

学習の初期において、テキストの内容がきわめて単純なうちは、音読と読み解を並行的に行なった方がよい場合もあるが、一般的には、第1に内容を正確に把握し、次にその内容をふまえて、音声として再生するという過程を通る方が合理的かつ妥当であろう。音読を先行させると、発音やイントネーション、区切りなどに注意が集中し、文の意味や文脈、全体的な内容の把握がどうしてもおろそかになるからである。したがって、この指導の流れにおいても、理解のための読みを第1に位置づけたのである。

また、教材によっては——特に物語教材などの場合——新しい item の導入から reading へ至る過程で、本文の内容 (story) についての口頭導入をしてやるものよい。新出事項 (item) の導入は、前後の関連を持たせるように配慮するといつても、どうしても断片的になりがちであり、内容の全体的な把握はおろそかになりがちである。生徒の理解しやすい語いや構文を用いて、口頭でストーリーの流れを全体的に把握させておけば、次のステップである「理解のための読み」に指針を与えることになり、何となくぼく然と読むのではなく、問題意識を持った reading にすることができ、文字を通しての内容把握の効率を高めることができよう。

(a) Silent reading

reading の第1のステップに silent reading を位置づけた理由は、すでに口頭で導入されている本時の新出事項をよりどころとして生徒1人1人が主体的に、書かれている教材に立ち向かい、どんな内容が述べられているか自分から読み取る態度を身につけさせたいからである。いかに新出事項は導入ずみであるとはいっても、既

習事項の中には生徒がすでに忘れているものもあるうし、本時の教材を全て正確に把握できるとは限らないが、まず教師の助けを借りずに独立で教材に目を通し、どの部分がわかってどの部分が理解できないかを明確にし、生徒に問題意識を持たせたい。

また、この主体的な默読を通して、教材の細かい部分はとにかく、全体的に大まかにでも内容を把握してあれば、後に個々の文の読みに入った時に、それぞれの文が全体の中で位置づけられ、個々の文自体の理解も表面的かつばらばらなものとしてではなく、全体との関連の中で一層深く正確に理解できよう。

方法的には、何ページの何行目から何ページの何行目まで読みなさいなどと、ただ無暗に默読させるのではなく、だれのことなのか、何について書かれてあるのか、何をしたのか、なぜそうしたのか等々、いわば読みのポイントなり視点なりを与えてやり、方向性を持たせてやることが必要である。読みに入る時に、上記のような質問事項を書いたプリントを配布し、その質問に対する答えを求めて読んでゆけば、全体的な把握ができるようにしてやるもの一つの方法である。

(b) Model reading

silent reading によって、個々の生徒に教材の内容の把握をさせる学習作業を与えても、生徒の中には、構文を正しく理解できなかったり、語いなども感違いしていたりなど、silent reading にはそれなりに意義はあるとも、生徒全体を考えた場合、それだけで内容把握が十分であるとはいえない。したがって、その後この model reading で文字を音声化したものを補ってやれば、教師によって示される語句の発音や音声の流れ、文の区切りなどから、生徒は自分の誤りに気付き、矯正もなされると同時に、生徒の持っている問題意識に対する解答ともなる。

model reading は、読み解から音読への一つのステップであり、生徒の音読についての到達目標でもある。教師による model reading は、生徒の実態や教材の質に応じて、速さや区切り、くり返しなど臨機応変の処置がとれ、有効な手法であるが、native speaker のテープを併用するのもよい。

model reading の主要なねらいは、文字記号に音声面を付加し、それをヒントとして、生徒の理解を一層正しく深いものにすることである。そのためには、読んでゆく過程で、何故そこに強勢が置かれるのか、イントネーションが何故そうなるのか、何故そこで区切って読むのかなど、生徒の注意を喚起したい。また、文脈の上で人称代名詞や this, that, these, those などの指示代名詞

や指示形容詞、there, thenなどの指示副詞が sequence signalとして何を指しているのか等々、生徒に問い合わせ注意を喚起し、別の英語でいわせたり、日本語で意味を確認したりなどし、生徒の理解を助けながら学習を続けさせることが必要である。

2. Reading Aloud with Comprehension

(a) Intensive choral reading of each sentence

上記、理解のための読みである(a) silent reading, (b) model reading の過程を通じて一応の内容把握は済んでいるから、次は文字と音声との結び付きを図る音読が学習活動の中心となる。その第1のステップが、この intensive choral reading である。silent reading がどちらかといえば文字と意味との結びつきに関する学習活動であったのに対し、これは文字と音声との結びつきに関する学習活動である。文字を音声化する場合、そこに表わされている意味や文脈を無視してはできない。それらをふまえた上で、生きた音声の流れとして、意味のもらられている自然なことばとして再生しなければならないのである。しかも、日本語ではなく英語の音声の実態に関するものであり、それを自由に再生できるようにするためには、かなり徹底した学習活動が必要であり、反復練習が要求される。文を次から次へと通して音読してゆくだけでは、それぞれの文に含まれている弱音や音の連続、強勢やイントネーションなどの音声の実態が定着しないままに先へと進むことになり効果的ではない。したがって、生徒が音声の流れとしてかなり十分に再生できるようになるまで、同一の文を反復音読させるのがこの学習活動である。

短い文では一気に読ませるが、長文については、意味のまとまりごとに分けて読ませることが必要となる。しかし、この場合、文のはじめからまとまりごとに読み下げてゆくとどうしても抑揚が変化してしまうので、最後のまとまりから、1つずつ前のものへとつけ加えて、1回に読むまとまりを長くしてゆけば、文としての抑揚はくずさずにすむ。この読みは暗唱への過程でもあり、生徒が自信を持って大きな声でそろって読めるよう反復練習する必要がある。ただ、反復練習がいかに重要だからといって、これ以前の学習で内容はすでに把握されているのであるから、あまり過度にならぬよう配慮することが必要である。

(b) Choral reading through the whole text

intensive choral reading では、同一の文を反復音読して次へという手順を取るため、本時の教材全体の内容なり文脈なりに対する注意がなされず、全体的な把握

がおろそかになる傾向がある。したがって、文ごとに反復音読した後、どうしても全体的な立場から、教材全体を通して音読させ、全体の流れを正しく把握させたい。

また、齊読では全員が同じスピードで同じ回数だけ読むわけで、生徒の能力差、個人差に応ずる練習というわけにはいかない。したがって齊読の後、個々の生徒のペースに合わせて自由に音読練習ができる buzz reading や free reading の機会を与えてやることも必要であろう。

(c) Individual reading

choral reading では、個々の生徒が比較的気軽に参加でき音読のはじめの段階では生徒の学習心理の面からも有効であるが、齊読ではかなりよく読めていても、生徒1人1人がすべて正しく音読しているとは限らない。個々の生徒の誤りや不自然さは全体の中に吸収され中和されてしまい、全体としてはよく聞こえるからである。したがって、齊読の後、個人の生徒に当てて個人読みをさせ、個々の生徒がどの程度正しく読んでいるか抽出的にチェックしてみることが必要である。

(d) Choral reading through the whole text

(b)における choral reading は教師の示すモデルについての齊読であったが、これは教師の助けなしで、生徒が直接教材を音読するものであり、個人読みの補強であると同時に音読のまとめでもある。

方法的には、どうしても生徒の個人差が出て、音読が乱れやすいから、教師が各文のはじめの語だけを合図として読み、生徒がそれをくり返して読み文尾まで続けたり、教師が各文の読みはじめの合図だけを与え、それにしたがって生徒に音読させるというような処置が必要であろう。

D. Consolidation (5-10 min.)

consolidation は、その時間に学習した事項についての再確認でありまとめである。現実の授業では、この時間がどうしても少なくなりがちであるが、ポイントの確認とまとめは、学習事項の定着という観点からも確実にやりたいものである。

consolidation で何をするかは、教材の内容や残された時間にもよるが、一般的には、次のようなものが考えられよう。

1. Listening
2. Reading
3. Question and answer
4. Writing

1. は本時の教材を教師が音読するのを聞かせたり、テープを聞かせたりして、教材の内容やポイントを確認させる。2. は教材を choral で読ませ本時の教材の要点を確認させる。3. は本時の教材の内容について教師が質問し、生徒がそれに答えるという方式で学習事項を確認させる。4. は教師が本時の教材の中の重要事項を指摘してそれをノートに書かせたり、板書事項をノートに書かせ、書くことを通してポイントを確認させるのである。

もちろん consolidation で1. から4. まで全てを毎回やらなければならないという意味ではない。教材の内容や時間などを考え、reading だけで授業を終わることもあろうし、板書事項を生徒に音読させ、それをノートに書かせて終ることもある。要は短い時間にポイントを要領よくいかに定着させるかということであり、その観点からの作業の組合せや選択が必要である。

第2部 高校の英語指導

I. 中・高の英語教育を繋ぐもの

高校における音声面指導再認識の傾向は、聴覚教材の導入、LL の使用、教師の音声実技研修にもっともよく表われている。教科書に用意されている録音テープはほとんどの学校で利用されているといつてもよく、その利用方法もかなり研究されている。ある都市では、外人講師による英会話教室の特別予算を教育委員会で計上し、各校でカリキュラムに組み込んだり、クラブ活動として指導したりしている。一方教師自身も国内、国外の研修に参加し speaking ability の向上に努める人が多い。

しかし、中学校から高校に入学てくる生徒が一様に戸惑い、学習困難を感じるのは、多くの新語、長い文、文法などであり中学校で慣れてきた口頭練習が極端に少なくなり代わって文法用語を使用した構文の説明が多くなることである。高校で音声面への回帰がみられるとはいえ、それは未だ意識の段階にとどまり具体的な教授過程で有効に位置づけられているとは言い難いのである。

日本の高校生の英語学習意識に関するある調査では、大学入試のための英語学習という傾向は根強く存在するが、英語に興味がある者の大部分が speaking 志向型であり、大学入試を目的としない者でも、speaking, reading, hearing, writing の順に興味を抱いているという。この調査では reading が hearing に先行しているが、これは大へん興味ある点で、高校生は、單に聞き話すだけを求めているのではなく、文字として書かれた文を読みとることの重要性を認識していることを示すものであろう。こうした高校特有の傾向をふまえて、中学校英語を高校へ円滑に導入する方法を研究することは、單に中・高の一本化という考え方によらず 英語教育の

本質を再認識するうえに、極めて重要なことであると思われるるのである。

さて、中学校英語を高校へ移行させる段階で、高校での指導者が留意しなければならない点は、どんなことであろうか。それには中学校英語の大体の傾向を知っておく必要がある。まず教材が話すことば中心であり具体的である。文法そのものは体系づけて指導されないが、文構造を練習によって理解し、そのうちのあるものを表現の域にまで高め、英語そのものがある程度使用できるようにしようとする。ことばを覚える一般的手順が大体そのまま利用され、内容理解と同時に、反復練習による定着に、限られた教材についてではあるが、徹底しようとしている。概していえば、音声を中心にして聴覚心象を作り、文の意味内容に直接結びつけることを重視しているとでもいえよう。

これに対して、高校では、教材の内容は書きことばが中心であり、次第に抽象的表現が多くなり、題材も多岐にわたる。語彙も急激に増え意味領域の高度のものが多い。文構造は複雑になるので、単語の意味を理解しただけでは全体の把握はできず、文法的な知識が難解な構文を理解する助けになる。教材の中で、理解にとどめるものと表現にまで高めるものの選別がかなり困難なこともある。口頭練習の大切なことはわかっているながら内容が高度になるにつれて実施が難しい。以上のように中・高の現状は当然のことながら簡単に結びつけられない要素を多分に含んでいる。このような中・高の傾向の差を乗り越えて、具体的な方策を求めなければならないことになる。

さて、中・高を連繋させるもっとも有力な手段は何であろうか。3領域の各々の領域から、また、文法の扱い方から、語彙の指導から、などいろいろなアプローチが

あろうが、ここでは、ことばの本質である音声を連繋の中心となる要素と考え、具体的には聴解力を高める方法を考察してみたい。

最近の報告によると、聴解優先の指導法を Comprehension Approach といい、受け身学習と思われがちな聴解作業 (listening comprehension) が、実は、productive skill を高めるのに重要な役割を果たしており。speaking, reading, writing にも転移効力が大きいことが実証されているようである。そこで、高校初期の段階で中学校の教材・教授法をふまえ、さらに聴解作業を中心としてその効果が読解力の向上に役立ち速読の基礎ともなるような指導過程を考えてみたい。

II. 指導案の具体例

次に示す Teaching Procedure は、昨年 (53年) 夏に行なわれた ELEC Summer Program で用いられた高校用 Teaching Procedure を、今回の狙いに合うように修正したもので、あくまで仮説に基づく一試案であることをお断りしておく。この Procedure の構成における基本的な立場は次の 3つである。

- 1) 聴解力は読解力に転移する効果をもち、特に速読の力を養成するのに役立つと考える。
- 2) 聴解作業は受動的作業ではなく、聴者の積極的な心的活動であると考える。
- 3) 聴解力と speaking ability は相互に助長する効果をもつと考える。

Teaching Plan for the 1st Grade in Senior High School

- I. Text: *Unicorn English Readers 1* (Revised edition)
Lesson 5 "The Cherry-colored Car (2)"

II. A. Review material (cf. Cloze test (p. 31))

B. New material (p. 29-p. 30)

The next few days were the most awful days she had ever known. Sam did not come. He did not phone.

On the fifth day she went to the beach. It was a beautiful day—bright blue sky, bright sunshine—a perfect day for the beach. She

lay down and listened to the music from somebody's portable. It was not too much fun without Sam. She swam for a while. But again it was not too much fun. She sat and stared at the ocean and thought about Sam. "How I miss Sam!" she said to herself.

On her way home she walked past Jackson's and looked in. Sam was not there. She turned and then she saw Sam. He was coming in with a big box in his arms.

"Why—why, hello," he said. He did not look happy. "I apologize, Susan. I was selfish," Sam said. He took a deep breath. "I have something to tell you. I'm quitting the job tomorrow. What's the use of a car if you don't want it? Nothing's any fun without you. I'll give up the car."

Susan looked at him and realized slowly that all the miserable days and nights were over.

Then suddenly she thought, "If he gives up the car for me, then I must give it back to him." She thought of an idea and said airily, "Keep your job and the car, Sam."

Sam was surprised and looked at her. "Let's buy the car together. Maybe I can get a job here too," she went on, "and I can get half of six hundred dollars when the summer's half over. Well, I want to work near you, and enjoy the rest of the vacation with you."

III. Teaching Procedure

A. Review (15-17 min.)

1. Cloze test
2. Listening comprehension

B. Presentation of the new materials (28-30 min.)

1. Introduction

1) Oral introduction (omissible)

Sam found a job, and began working. He was too busy to take his girl friend out in his car, and they were not happy. Sam said he was going to return the car, because she did not want it. But she told him she would help him get the money for the car. Can you guess what she was going to do to help Sam?

2) Question and answer

- a. Did Sam find a job!
- b. Could they meet each other freely?
- c. Why was Sam going to return the car?

- d. Is Susan a kind and thoughtful girl?
 - e. Can you guess what she was going to do to help Sam?
2. Reading
- 1) Pronunciation of new words
awful, sunshine, portable, apologize, quit, realize, suddenly, idea, airily, breath
 - 2) Reading for comprehension
 - a. Silent reading (referring to the questions in a preparatory sheet)
 - b. Model reading (showing some listening points)
 - c. To let the students pick out some key sentences of each paragraph
 - d. To let the students say the summary of each paragraph
 - e. Explanation of some important words, phrases, and structures (explanation of the questions in a preparatory sheet: let the students answer these questions)
 - f. Translation of some important sentences, if necessary
 - g. Comment-making
 - 3) Reading aloud with comprehension
 - a. Choral reading (sense-group reading after the teacher)
 - b. Individual reading
3. Practice of linguistic items, if necessary
- 1) Pattern practice
 - 2) Oral composition
- C. Consolidation (5 min.)
- 1. Tape-listening or reading items on the blackboard
 - 2. Assignment of homework
 - 1) Recitation
 - 2) Preparatory sheet

この Procedure の狙いと留意点は次のようなものである。

- 1) 文の内容を速く正確に読みとる基礎をつくる。
- 2) aural, oral drill を多用する。
- 3) listening comprehension の作業は読解力向上につながるように意図している。
- 4) 中・高の接点であることを考慮し、言語材料が比較的容易なものを選んである。
- 5) 予習についての指導は高校では重要なことであらうが、ややもすると指導の盲点になることがある。ここでは、その一方法として予習プリントを少なくとも 2 日前に渡しておく。（この点については、

2 日連続の英語授業にならないように配慮する。）利用の仕方によって個別指導の手がかりともなり、教師と生徒の心の通う授業が期待できる。つまり、高学力生徒にはメモ程度でよいから特別の指示を与えていたり、低学力生徒には簡単な解説を付け加えておいてやるとよい。使用済みのプリントは、授業が終了した後回収し点検する。感想を書く箇所が設けてあるから、困難点を十分把握しておくことができる。

6) 研究段階ではあるが、cloze test を読解力養成に利用してある。review の中に位置づけてあるが、今回は既習の教材について語法、構文、内容 (story の展開) の把握の程度を確認することと、文脈から“予想読み”をすることによって、速読の力を高める基礎をつくることを狙っている。

III. 高校の Teaching Procedureにおける学習活動

高校の teaching procedure における主な学習活動は一般に次のように考えられる。

- A. Review:
- B. Presentation:
 - 1. Oral Introduction
 - 2. Reading
 - 3. Practice
- C. Consolidation

以下順を追って前掲試案と関係づけて詳述したい。

A. Review

復習の機能は、(1)前時の学習内容の理解度を知ることと、(2)反復練習によってさらに記憶の定着を深め、発展させる足がかりを作ることにある。場合によってはこの段階にとどまらず、積極的に言語運用を目指すこともある。

高校では、新教材の導入、提示を急ぐあまり、復習を省くことが多い。指導内容が多過ぎて、単位時間内で復習を行なったり、口頭練習をするゆとりが無いということであろうが、言語教育の特性からしても、技能的に drill することが無ければ、単なる知識の形成に終わり活用され難い。復習を家庭学習に入れることもよいが、復習は新教材への橋渡しとして円滑に指導を進める重要な手段であると同時に、不消化のままの状態が重ねられることを防ぎ、英語嫌いを少なくする役目をもっているのである。特に、学力の低い生徒には欠かすことができない。

ない作業と言える。

Review における学習活動にはいろいろあるが以下は一例である。

1. Cloze Test

cloze test というのは、文中に設定された空白部を、被験者が文構造について仮説をたてながら、適當と思われる語で埋めていき、完全な文にするものである。これは1つの型の中に空白が生じた場合、それを埋めようとする心理的傾向があるという、ゲシュタルト心理学の概念に基づくもので、分析と総合の作業が同時にに行なわれ、その人の基本的言語能力が測定できるとするものである。J. W. Oller はこの能力を Expectancy Grammar と呼び、言語操作の基本的な能力であるとしている。このテストは文構造を直観的に把握し、文脈の中から、語と語、文と文、パラグラフの結合関係などを有機的にとらえ、全体構造の中で瞬時に仮説、検証、修正などを積極的に行なう productive な活動であるとしている。このテストを review にとり入れた理由は、(1) cloze test を listening comprehension にも利用する、(2) reading comprehension における quick response の養成に有効ではないか、(3)語句、文という単位より文脈、パラグラフという概念を把握させるのに有効であると思われる、(4)英語学力の総合的な能力を測定できると同時に、総合的学習効果を確認できる、(5)短時間で実施でき、採点も比較的簡単であるということである。しかし、毎時プリントを用意することは困難であり、既習の文をテストすることにも問題があるが、方法は工夫によっていろいろ考えられよう。

提示した Teaching Procedure では、次のような条件をつけてある。すなわち、25個の空白部が6語間隔で置かれ、事前に空白部を pause にしたテープを利用するか、教師が pause を作って読む。時には音声なしでもよい。時間は10分。全文の tape-listening をテスト後実施することになっているが、高度な内容とか、未経験の文章などの場合には、テスト前に行なってもよい。大切なことは、狙いをはっきりさせることである。(cf. p. 31)

2. Listening Comprehension

tape-listeningを中心に行なうのだが、時には native speaker を用いる場合もある。

方法は、natural speed で全体を一度に聞かせ、story の流れを英語そのものの総合されたリズムの中から握ませるのもよいし、文法的意味単位毎に pause をおき、それを chunk としてまとめ、次にくる語句を予想させ

ながら聞かせることも有効である。

review の内容については、他に question and answer, individual reading, choral reading, oral composition, recitation, dictation などを適宜織り混ぜていくといい。

B. Presentation

1. Introduction

oral introduction には(1)新しい単語、熟語、構文を defining sentence によって導入するものと、(2)新しい教材を easy English に paraphrase することによって story を導入するものがある。

前者は structure-centered の中学校で有効であろうし、後者は context-centered の傾向の強い高校で用いられることが多いが、指導内容によってこの逆の場合も、また両者を併用することもある。

oral introduction の基本概念は、「言語の本質は音声」であり、新教材は文字言語としてよりはむしろ音声言語としてまず、導入し、そのあと文字としての確認をするということである。当然、これの適用は学習の初期の段階が予想され、高校においても各学年によって扱い方が違ってくるはずである。高学年になるにしたがって item 中心の方法は困難になり、story 中心の方法が行なわれることになろうが内容が高度で複雑なものになれば、その準備に追われ教師の労多しくして、功の少ないものになる恐れもある。したがって、高校の oral introduction は高校初学年で、内容が理解し易く、抽象的な語いも少なく、口語的な標準英語が用いてある教材に限り、しかも毎時間行なうのではなく、新しい課に入るとき十分な準備をして行なうのがよいと思われる。

この Procedure では、Preparatory sheet を与え、すでに予習されていることを前提にしたので story の導入は省略してもよい。また、items の導入については、Preparatory sheet の内容を利用して、defining sentence の用い易いものに限って行なうのがよい。いずれにしても時間配分の問題がからんでくる。(『英語展望』No. 65, 1979, "Challenge & Response" を参照されたい。)

2. Reading

「英語 I」の言語活動（読むこと）の項に、reading に関する内容が次のように記載されている。(ア)はっきりした発音で正しく音読すること、(イ)文の内容を考えながら音読したり、黙読したりすること、(ウ)文の内容を理解し

て、内容が表現されるように音読すること、(±)書かれていることの内容を全体としてまとめて読みとること。これを表にしてみると、およそ次のようなものになるだろう。

| | | ア | イ | ウ | エ |
|---------|---------------------------------|---|---|---|---|
| Reading | Oral reading (Reading aloud) | ○ | △ | ○ | ○ |
| | Buzz reading | | ○ | | ○ |
| | Silent reading | ○ | | ○ | |

○：一義的に該当、△：二義的に該当

reading を考える際、音声的にみれば、上表のような分け方になり、いわゆる音声中心の読みの skill とそれに附隨する意味が関係してくる。ここには、“内容理解が先か、音読が先か”という問題を潜在させているが、いいかえれば、默読と音読の機能と位置づけの問題ともいえる。いずれにしても、「読み」の作業は、文字を媒体とする視覚の訓練が伴ってくることを忘れてはならない。

1) Reading for comprehension

a. Silent reading

音読では正しい発音、stress, intonation, pause, rhythm など文字を音声化することに注意が集中し、文の意味内容が伴わない傾向があるが、音声と文字と意味の三者を一体化させ、書かれた文章の中から英語の美しい語感を体得させるのに必要なものである。一方、默読においては、文字として表現された意味を正確に、速く、多量に読みとる機能があり eye-span を拡大する訓練が伴えば、内容把握の skill として重要な価値をもつものである。また、默読は音声化はしていないが、基本的な音読訓練がなされておれば、心的活動として内在化した音声が、acoustic image として意識の表面に浮んでくるはずである。

高校では、1学年で音読は十分に行ない、正しい「読み」の技能を身につけておき、学年が進行するにしたがって、内容把握に力点が置かれることになろう。文全体の意味を握むには、默読 (silent reading) が有利であるといわれるが、これを procedure の中で model reading の前に位置づけることによって、さらに発見学習 (heuristic study) の効果も生むことになる。つまり自ら意味を模索し、ことばの法則性を見つけることが、忘却を防ぐのに極めて効果的であるという心理学的実証を利用するものである。もし、音読の技能がほとんど無い場合には、教師の model reading が silent reading に対する大きな手がかりとなることもあるので、場合によ

ってはこの順序は入れかえなければならない。大切なことは、黙読させる場合に、ただ黙って読ませておくのではなく、事前に、paragraph の key sentence を見つけるように指示したり、sense-group ごとに線を入れさせたり、内容把握のための question を与えておくなどの配慮をすれば、低学力の生徒でも、それなりの理解を示し、意欲が湧くものである。

b. Model reading

「範読」というと普通は、生徒が読みの練習に入る前に、教師がそのパラグラフまたは全文を1,2回読んで聞かせることで、文字通り、お手本を示す読みのことであろうが、最近では、native speaker の録音テープが教師に代っていることが多い。つまり、如何に上手に読んでも、native speaker の発音には及ばないからであろう。しかし範読ということには、これとは違った働きもある。それらを列記すると、

- ア. 日常接している教師の生の声には、技術的には劣っても、心の通った暖さがある。
- イ. 生徒の英語力の程度に応じた読み方ができる。
- ウ. 指導する力点（例えば sense-group, juncture など）を明確にしながら部分的に注釈を入れて繰り返すことも手軽にできる。
- エ. 生徒の理解を助けるための質問 (questions to help understanding) を挿入することが容易にできる。

など、テープだけでは大変な、何となくリズムの乱れがちな授業が教師の補助的範読を附加すれば、きめの細かい愛情の感じられる reading となろう。いずれにせよ教師が、全く英文を読むことを避け、専らテープだけに頼ったり、逆にテープを利用しないで、教師の音声だけで押し通すこともあまり感心したことではなく、教材内容、生徒の学力、指導の重点の置き所によって適宜、両者を用いるのがよい。つまり、それぞれの長短を知り、足らざるところを補うようにしたいものである。model reading でも tape-listening でも、事前に reading points とか listening points を何らかの形で示しておくことが望ましい。

c. Translation of some important sentences

文法訳読式教授法が普及している高校英語と、“日本語に訳す”ことはどうしても切り離せない宿命的な関係をもっている。英和辞典、和英辞典とか、英文和訳、和文英訳とかは、日本の英語教育ではすっかり定着した根強いことばである。ここから感じられることは、日本語と英語との対応関係を知る、つまり、相互の置き換え術を学ぶのが、日本の英語教育であるかのように思われる

ということである。高校3年生を対象にある学校で行なったアンケートの結果は大へん興味がある。リーダーの時間で、もっとも困るのは、単語を知らないこと、と答えた者が全体の約90%であり、リーダーを予習するということは、単語・熟語の意味を辞書で調べ、全文を和訳してみるとこと、とする者が約70%であった。また、英語を勉強する際に、もっとも時間がかかり、苦労するのは、英文法、英作文、長文読解のうち、長文読解が圧倒的に多く、85%を占めており、しかもその長文の大部分を日本語に訳してみないと、どうも全体の内容把握がうまくいかないと答えている。この傾向は、単にこの学校にとどまらず、日本における平均的な高校すべてに通じるものと思われる。英語能力の高い一部の生徒や英語的環境に恵まれた学校は別として、日本の高校生の英語学習は、日本語の使用ということを抜きにしては考えられないということであろう。年齢的にも日本語による思考形式をほぼ定着させているし、ことばのもつ意味領域もかなりの程度まで理解し高度な言語操作もできる段階であることをふまえ、現実的にこの問題と取り組む必要があろう。最近、日英語の比較ということが、言語学的、心理学的、大脳生理学的、さらに文化人類学的に研究されているが、これらの領域における研究が英語教育とどう関連するか注目したい。

さて、長文読解に学習困難を感じるのは、勿論これが高校における英語学習の最終目標の一つにあげられる学習分野であるからである。長文の読解について考察をするのは避けるが、「読み」の基本としての精読が十分に行なわれ、構文把握、語彙の意味（文脈における）、さらに文章全体のリズムを感じとられる段階にまで、英語感覚を鋭敏にできれば、暗号解読のスタイルで、後から前へと妙な日本語で訳をつけていくこともかなり省くことができよう。読解作業ではいつも時間不足が訴えられる。その理由はほとんどの場合、全文を一応日本語に置き換えることがある。語と語との対応関係の中だけで日英語を考えないようにして、授業過程の中で、日本語を突き離してみる練習をすることが、授業のマンネリズムを破り、新しい学習の視点を生徒に発見させる端緒となるかもしれない。その具体的な方法の一つが“意味のくぎり”（sense-group）をふまえた音読（choral reading, individual reading）である。正しく音読できることは、内容が理解されていることを示し、自ら发声しその声を聞き、ことばの流れ（stream of speech）としてリズムを感じることが、やはり「読み」の基本であり、意味内容を全体として速く握みとる技術と言えよう。英文を日本語に翻訳するということは、決して

「読み」のすべてではないはずである。このような観点から、授業過程におけるいわゆる translation の作業についての留意点をあげてみよう。

- ア. translation というのは、必ずしも、語と語を置き換えることではない。
- イ. 日英語の品詞は必ずしも1対1の対応関係があるわけではない。
- ウ. 語順、文順にとらわれないでパラグラフ全体の内容を握むようにしたい。それには、日本語の文章論理をある程度理解させておきたい。
- エ. 後置修飾語句の扱いには特に配慮し、内在化している主部・述部関係ができるだけ速く理解できるように説明をし、練習するようにしたい。
- オ. 名詞構文はできるだけパラフレイズし、そのまま日本文に移し変えることで済まさないようにさせたい。

〔例〕

There is no hope of his getting well soon.

- There is no hope that he will get well soon.
- カ. 文脈から未知の単語の意味を類推する練習をしておきたい。空白部を設けた文章を作り、練習をさせる。最初は空白部の数を少なくし、入れるべき語も具体的で身近なものから、適宜空白部を多くし、抽象的でしかもパラグラフ全体の意味がかかっているような key word を伏せておくなどする。その場合、選択すべき語を語群の中から選ばせてもよいが、完全な類推作業も大切であろう。いずれにしても、回数を重ね練習をすることが条件となる。
- キ. 重要な key sentence のみを日本語に訳すようにし、全体の意味を把握するようにしたい。

英語教育における日本語使用の問題は、古くて新しい重要な課題であり、言語と思考との関係、特に日本語の干渉の問題など、未解決の部分が多く残されており大切な研究分野であろう。したがってここで早急な結論めいたものを述べることは差控えなければならないが、reading の作業における translation には次の2つの考え方があるということを理解しておく必要がある。1つは英文の内容理解のための確認をとる手段であり、他の1つは、英文の内容を理解させるための手段としてその必要性を認めるということである。

d. Comment-making

教材内容によって方法は異なるが、英語の訓練そのものから少々離れ、教材のテーマ、作者、作品の生まれた社会的背景、風土などを教師の説明と同時に生徒自身に考えさせ、意見を述べさせたい。そのための資料はでき

るだけ用意し意見が出易いようにする。その国の通貨、地図、図書、写真、各種の生活用具など、指導内容に応じて用意してやりたい。視覚教材として、英語そのものと直接結びつくこともあろうし、英語教育に人間性を豊かに注入する役にも立つであろう。緊張の続く授業の中で、教師と生徒の心が一瞬通り合う大切な一時でもあり、笑顔の浮ぶ楽しいものにしたい。しかし、これがあり長過ぎると、しまりの無い冗漫な授業となり、本来の目標が薄れてしまう恐れもあるので注意したい。

2) Reading aloud with comprehension

reading aloud with comprehension ということは、ことばの学習においては不可欠の要素であり、その重要性は繰り返し述べてきたが、高校初学年では choral reading と individual reading を欠かさないようにし、学年が進んだ段階では、少なくとも individual reading はできるだけ回数を多く行ないたい。これによって理解と定着度の確認がある程度できるし、発音の誤りなども個人的に指導ができる。1人の誤りは全体の誤りの傾向と考え、それを全体指導に発展させたいものである。

ことばの学習に文字を介在させることは、人間の思考を安定させ確実なものにさせる。したがって、読むということは考えるということに通じ、その文を書いた人の魂に直接触れることになる。読むことの重要な目的の一つが、言語意識を高めるということにあるとすれば、教材として使用する英語の文章は、多くの制約はあろうが、その目的に沿った格調高いものが望ましい。英文そのものの中に英語のもつ美しい語感が体得できるような教材こそ、感受性の強い、自我の成長期にある高校生に、英語学習の楽しさを目覚めさせるものであろう。

3. Practice

この Procedure では具体例は省略してあるが、場合によっては、Preparatory sheet で示した事項について pattern practice, oral composition などを行なうといい。pattern practice は中学校の手法と大体同じでよいが、なるべく思考を伴うように配慮したい。oral composition は、日本語を与えてそれを口頭で英作文させるだけでなく設定された situation から自由に発想させ、英文を構成させることも望ましい。時間節約の上からも、教師との対話という点からも、oral composition は多用されてよい方法である。

C. Consolidation

整理の段階としては本時の重要指導事項の確認、予習プリントの配布と注意、暗誦などの指示、または最後に tape-listening でしめくくってもよい。

まとめ

主として高校1年生を対象とし、中・高を繋ぐ視点から、指導過程を考察してきたが、基本的には、中学校の場合と変わることはない。しかし、中学校、高校の6年間というものは、人間の知的発達の過程において、もっとも急激で、著しい変化を示す時期であることを忘れてはならない。中・高6か年を一貫させた英語教育と簡単に表現するが、中学校1年生というのは精神的にも肉体的にも、未だ幼い少年の域にとどまっているのに対し、高校3年生では、逞しい青年に成長しているのである。こうした事実を考えてみると、人間の心の表現であることばの指導の一環を受けもつ英語教育の方法は、彼らの成長発達に合わせて、発達心理学、大脳生理学など関連諸科学の援助を最大限に利用して、きめ細い教材作成、教授法の開発がなされなければならない。

教えられる側における問題点と同時に、教える側の教師にも問題がある。高校教師は大学にばかり眼を向けないで、中学校にも眼を向けて欲しい。多くの指導内容が中学校から入ってくる。大学と中学校の間にあって、3か年で厖大な量の言語材料をこなし、しかもかなり高度なレベルにまで英語力を高めなければならない。高校教師にとっては、悪条件が揃っている。このような状況では教材や教授法を研究するゆとりなど見つけることは難しいと思われるが、悪条件の中で苦慮していればこそかえって、効率の高い指導法が一層必要になってくると思われるるのである。

Cloze Test のプリント

これは Lesson 5, "The Cherry-Colored Car" の一部です。全体の内容を思い出しながら空所を正しいと思う語で埋めなさい。時間は10分です。

But Susan was not (1). She was thinking of a miserable (2) she was going to have. She (3) terribly sad and said, "But, Sam, (4) don't need a

car. Life's too (5)). Let's have some fun this summer, (6) we planned." By that time they (7) come back to Susan's house, and (8) stopped the car. He patted her (9) the shoulder and said kindly, "You (10) how people get anything in this (11) . They work for it. You can (12) that, even if you are a (13) ."

"Pardon me for being a girl," (14) said, and jumped out of the (15) . Sam shouted something after her, but (16) she did not turn around. She ran (17) into the house. When she slammed (18) door, she stood there with her (19) against it. She listened and after (20) few minutes she heard the angry (21) of Sam's engine. It went down (22) street. Then she burst into tears. "(23) there was one thing he wanted, (24) was a car. Not me—a (25) , " she said.

cf.

- ① spelling も正しい正答語数.....()語
- ② [該当語は入っているが
spelling の誤っている語数]()語
- ③ ①+②.....()語

①②③をどう扱い評価するかは狙いによって異なる。例えば、内容理解を確認するだけならば③を重視すればよい。

予習プリント (Preparatory Sheet)

—Lesson 5 "A Cherry-Colored Car"—
April 27, 1979

1. 次の1)~8)までの質問に答えながら、pp. 29~30までの文を読み、内容を速く、正確に握るようになさい。できれば各パラグラフの中心となる文(key sentence)を1つまたは2つ探し出しておきなさい。

- 1) Why were the next few days the most awful days for her?
- 2) What does 'a perfect day for the beach' mean?
- 3) When she was alone and felt very lonely, what did she say to herself?
- 4) Did Sam feel happy without Susan?
- 5) Why will Sam give up the car?
- 6) Which is more necessary for Sam, a car or Susan?
- 7) Do you think Susan is kind and thoughtful?
- 8) What idea did she think of to keep both

Sam's job and the car?

2. 次の各語をかっこ内の品詞にかえ、発音に注意しなさい。
 - 1) awful (noun) _____
 - 2) apologize (noun) _____
 - 3) breath (verb) _____
3. かっこ内の形容詞、副詞をそれぞれ正しい位置に入れなさい。特別な位置に入るので辞書をひいて調べなさい。
 - 1) the miserable days (all)
 - 2) the money (half)
 - 3) a difficult question (quite)
4. かっこ内の書き換え文を参考にし、次の各文を下線部に注意して日本文に訳しなさい。
 - 1) This is the most beautiful sight I have ever seen. (日本語らしく)

{=I have never seen such a beautiful sight as this.}
 - 2) How I miss Sam!

{=I feel very lonely because Sam is not here.}
 - 3) He was coming in with a big box in his arms.

{=He was coming carrying a big box in his arms.}

※この用例と同じ with を用いた文例を探しておきなさい。

 - 4) I'm quitting the job tomorrow.
(=I'll leave the job tomorrow.)

※普通の進行の意味を表わしていますか。

 - 5) What's the use of a car if you don't want it?
(=A car is of no use if you don't want it.)

※普通の疑問文ですか。日本語にもこれに似た表現法がありますが何といっていますか。

 - 6) Nothing's any fun without you.
(=There is no pleasure at all if you are not with me.)
5. 今日の学習でよくわからなかったり、疑問を感じていることがあれば何でも書いてください。

クラス_____番号_____名前_____



TEACHING IDIOMS

Is a Systematic Approach Possible?

A. P. Cowie

Professor, University of Leeds

Professor Shimizu, ladies and gentlemen.

Being in this place of all places, I am very vividly reminded of the late Mr A. S. Hornby's personal association with Prof. Shimizu (as indeed with other scholars like Prof. Ogawa and Naganuma-san) and of his very close and affectionate attachment to this country. Perhaps it is particularly appropriate that somebody who worked, if only for a short time, with Mr Hornby should be kindly invited by Mr Shimizu to talk to you here.

Although this occasion is clouded by sadness at Mr Hornby's recent death as a grand old man rich in years and achievements, none the less one of the happy events towards the end of that very active and long life was the arrival in his hands of a volume called *In Honour of A. S. Hornby*, in which tributes were collected from friends and colleagues all over the world, and notable from a group of close associates in this very city, one of whom was Prof. Shimizu himself.¹⁾

I know from personal contact with Mr Hornby that receiving this volume, and examining the tributes and the warm greetings that had flowed in from all over the world, and especially from his beloved Japan, gave him great joy.

I think it is also significant that even though he had been very ill and was over eighty years

of age when he died, his mind was clear and bright to the very end, so that he was able to discuss with great animation (as he always did) the particular points which were made by his friends and colleagues in that book.

Having said a little about the late Mr Hornby, I'm reminded immediately of his interest in various aspects of language teaching, and particularly on this occasion of his interest in teaching vocabulary. His interest in teaching vocabulary really took two different forms. In the first place, while he worked in Japan for the Institute for Research in English Teaching with the late Dr Harold Palmer and other associates, he was very interested in problems of vocabulary limitation or vocabulary control. Indeed, some of you may know that he later helped to publish an *Interim Report* on vocabulary control.²⁾

But he was also interested in the presentation of vocabulary in the classroom. One of the quite simple ideas which he used, and on which he wrote an article in 1947, when after his experience in Japan he had created and edited the journal *English Language Teaching*, was the idea of the "word family", and really this gives me my starting point in my talk because although the idea was really quite simple, like many

2) *Interim Report on Vocabulary Selection*. Institute for Research in English Teaching, Tokyo, 1936.

1) Peter Strevens (editor), *In Honour of A. S. Hornby*, Oxford University Press, 1978.

simple ideas it was very fertile.

If as Hornby thought you wanted to teach a word like *drink*, then it was helpful to think of the other words in the same family. You drink beer out of glasses and you drink tea out of cups. Of course if the tea is very hot, then you had better not gulp it (or swallow the tea in large quantities). You had better sip it.

Thanks to my Japanese friends I have been introduced to the Japanese tea ceremony, and I have been told that before you drain the cup (or empty the cup completely) you must first take three sips. This is very convenient because it reminds me of a verb for the family. (*Sip*, to drink in small quantities, especially when the tea is hot.)

Now this word family is one of many in the language, and one could talk for a very long time about the different types which exist. One word family I should like to talk about is one which includes four very common words in English—the verbs *go*, *come*, *put*, and *take*.

Now that is an interesting and useful word family for two reasons. One reason is that two of the verbs (*come* and *go*) are intransitive (no objects) whereas the other pair (*take* and *put*) are transitive (with objects). The intransitive ones are one the left of the diagram, and the transitive on the right.

| intransitive | transitive | |
|--------------|------------|-----------------------------|
| COME | TAKE | towards the doer or actor |
| GO | PUT | away from the doer or actor |

The other important point, of course, is that with verbs *go* and *put*, when something moves, it moves away from you. When you *put* something, it moves away from you. When you *take* something, on the other hand, it moves towards you, it *comes* towards you. So that with one pair of verbs (as shown on the diagram), you are concerned with motion towards the doer, the actor or the subject, whereas with the other pair, you are concerned with motion away from the actor, the doer or the subject.

So here, then, you have a simple, straightforward and very useful small family of words.

The reason why I have discussed that group of words is that it is very useful when teaching a particular family of idioms. Our chairman, Prof. Shimizu, said that idioms were one of the most difficult problems which learners in Japan have to face. Indeed they are one of the most difficult which learners everywhere have to face.

One of the difficulties can be illustrated by an idiom such as *shotgun wedding*. Now, a shotgun wedding is a wedding in which the father of the girl forces the man to marry her. You can imagine under what circumstances. Originally, perhaps, the girl's father would have taken a shotgun to the boy's house. But later on, of course, the meaning changed a little and the father no longer took a shotgun. It simply came to mean a wedding in which the couple have no choice. If they don't get married, the family name will be disgraced. It's a shotgun wedding.

Now we don't normally speak of a *shotgun marriage*. And we certainly would not use the expression *shotgun divorce*. In other words, if the young couple became unhappy, the father would not go along to the couple's house with a shotgun and force them to divorce. There's no such expression.

I've used that example to illustrate an important point, which is that when we use an idiom, very often that idiom has no opposite. We have weddings and divorces. But whereas we speak of shotgun weddings, we never talk of shotgun divorces.

Similarly the ladies in my audiences will know the expression *cold cream*. Cold cream is used for removing make-up, I believe. However, in English we have no expression *hot cream*, only *cold cream*. So here again we have an idiom but no opposite.

So you may very well say, "Well, you've come here this evening to talk about idioms, and you tell us that idioms have no opposites.

So how do you expect us to teach idioms in a systematic way?" We can teach *hot* and *cold* together, and we can teach *cool* and *warm* together. But we can't teach *hot cream* and *cold cream* together. A very difficult problem for the teacher and learner.

Now, in the case of the expression *cold war*—a war with no fighting but with many threats being made on both sides—we also have an expression *hot war*, where there is fighting, and not simply the threat of it. In this case, we do find an opposite.

Then again, if President Carter wishes to telephone Mr Brezhnev in order to prevent such a hot war, he picks up a telephone, a special telephone, and that telephone is called the *hot line*. If he wishes to speak to Mr Brezhnev or any other president or prime minister, he talks to him on a hot line, when there are serious matters to discuss urgently.

However, if he wishes to have a friendly conversation with Mr Brezhnev, he does not talk to him on a *warm line*, or the *cold line* or the *cool line*. You see the problem here. Once again, we have one idiomatic expression, but not its opposite.

But with one family of idioms, called phrasal verbs (of which Mr Hornby wrote a great deal), we do in fact get some help. That is to say, it is possible to develop a fairly systematic approach.

Let me begin by drawing your attention to the examples on the following list.

1. Mother put a pan of carrots on the gas.
2. The superintendent put two extra detectives on the case.
3. These measures will put several pence on the weekly food bill.
4. The government has put a new tax on drink.
5. Southern Region has put ten extra trains on.
6. Mary put a lot of weight on over Christmas.
7. The club is putting a play on in the university theatre.

I think you will agree that some of those examples are quite difficult. However, sentence No. 1 is not too bad, because it describes a physical action using a physical object. No great difficulty there.

The other sentences are more difficult. So I will explain the meanings of those in order to help any of you who perhaps find difficulty in them.

If we go on to No. 2 we meet a *superintendent*, who is a senior police officer. He has working under him a number of detectives. If there's an important case like a murder case or a burglary case, he may take some of the detectives and *put* them *on* the case. That is to say, he wants them to work on that case. He wishes them to be involved in it.

No. 3. *These measures will put several pence on the weekly food bill.* The government is constantly making new laws, no doubt in Japan as in Britain. Some of these laws increase the price of food. If the government, for example, decides to *put* an import duty or an import tax *on* food from Japan, the price of this food will rise. And therefore the meaning of No. 3 is "these measures or proposals will add money to the price of food every week".

No. 4 has a similar meaning. Every year, as you know, the British Chancellor of the Exchequer makes a budget, and in doing so, he usually adds new taxes to tobacco, to whisky, to beer and to petrol. He's *putting on* a new tax.

No. 5. In Britain we have, as you do in Japan, a national railway with several regions. So we have a Northern Region, a Western Region, and so on. Sometimes when there is a big football match thousands and thousands of people travel from one city to another to watch the game and support their teams. When this happens, British Rail (the national railway) has to add extra trains. So it has to *put on* extra trains.

No. 6. At Christmas British people eat a lot of food—turkeys, Christmas puddings, mince-pies,

potatoes, Brussel sprouts and so on. As a result, at the end of December everybody is fatter. And in January and February they have to lose weight, otherwise they would have to buy new clothes. So during those months they must go to the sauna bath to lose weight through sweating, or take up jogging (like so many Japanese people I see running in the park), or they must get their bicycles out, or they must play football or squash.

Or in my own case, my wife tells me I must adopt a very strict diet. No potatoes, no cakes, no bread, no butter; only one lettuce leaf and one radish and half a slice of brown bread once a day. In this way after one month I *take off* a lot of weight. I *put on* a lot of weight but then I *take it off* again. A lot of weight *comes off*.

No. 7. I have already visited several universities in Japan. Two of those universities have theatre groups, and they are constantly producing plays, operas, musicals, and so on. First of all the play must be rehearsed with the director, until finally he says, "All right, the play is very good. We can now *put it on*." We can put it on the stage.

Now in the seven sentences whose meanings I have explained, we find *put* and *on* on each occasion, but we have seven different meanings. The problem now is how do you teach those meanings? How do you teach them? Well, we go back to our idea of the family, and we recall that in all of the cases we have looked at we also have an opposite to *put on*. This opposite is of course *take off*. You will remember what I said. Over Christmas I *put* a lot of weight *on*. My wife then feeds me on bread and water for ten weeks. And after ten weeks I have *taken* a lot of weight *off*. But notice I can also say: a lot of weight has *come off*, just as I can say in contrast: during Christmas a lot of weight *went on*.

Now what I have just said works for the whole set of sentences. Let's start again from the beginning. Tonight my wife is cooking a

meal. She prepares some carrots. She puts some in a pan. And she *puts* the pan *on* the gas. After five minutes she forgets that there is no water in the pan. She has to *take* them *off* again. Very quickly. So five minutes ago, the carrots *went on*, but now the carrots have to *come off* again.

Or let us imagine that one of our audience is a superintendent of police. He decides to put two of his best men on a special case. But in order to find those two detectives, he has to *take* two detectives *off* another case. In order to *put* the two detectives *on* a murder case, he has to *take* two detectives *off* a burglary case. And he picks up the telephone and says, "Smith and Jones," and they say, "Yes, sir." He says, "You must *come off* the burglary case. I want you to *go on* a murder case." Once again, *put on*, *go on*, *come off*, *take off*. The whole system works.

Or consider sentence 3 again. Sometimes the government adopts new measures in order to raise money. In order to make extra money, it *puts* a surcharge (or an extra cost) *on* food. But after a while the new measures are very unpopular. People complain. So the government has to *take* the money *off* again.

And similarly with tax. This week the government has *put* a tax *on* drink. But it is unlikely to *take* the tax *off* tobacco. The tax will stay on tobacco. The tax will not *come off* tobacco in order to *go on* drink. The government will have a tax on drink and also a tax on tobacco. Once again, you will notice that all the phrasal verbs can be used. And so too with the other examples. I am sure you will see the point.

The point is that, in all these examples, we can teach the meaning of *put on* systematically, and in relation to a particular story or scene. We can create a classroom situation in which a particular pupil is a police superintendent, and the teacher can then get him to say "I have an urgent case. I need two good men, but I haven't got two good men. My two best detectives are on a burglary case. I must take

them off that case in order to put them on another case." So he picks up a telephone and he says, "Smith and Jones, you must come off that case. I wish you to go on a murder case, which is much more urgent."

Now what you have done as a teacher is to create a situation in which you can use *go on*, *put on*, *come off* and *take off* realistically in order to present the meanings of the four. That is my first point.

My second point is this. When you have taught this family through example No. 1 (for example), you can say to your class, "Right, you have learned an important family of words or idioms. You can now use your understanding of that family to learn all the other meanings."

You see the great advantage of this. Once you have taught the family of phrasal verbs for any one meaning, the idea can be used again and again to teach the other meanings.

This brings me to another point, and then I shall wind up. If you are teaching these families of words, it is useful to know which families *put on* belongs to. You wish to know whether *put on* belongs to *go on* and *go on* belongs to *come off*, and so on. One of the ways in which a dictionary for the foreign learner can help is by showing the user by means of arrows or some other simple system that these phrasal verbs are in fact related. And this is something that a colleague and I have attempted to do in the *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*.³⁾

Let us now go back to the beginning and try to sum up. One of the common devices which is used by teachers for presenting vocabulary is to refer to families of words.

There are many such families of words in the language. Whenever you use one in teaching, you are teaching what Hornby would have called a contextual or, if you like, a systematic

way. You're using the systematic connections between words in order to teach words.

Now if you look at idioms, it is usually much more difficult, because idioms don't normally belong to families. You will remember that *cold cream* has no opposite, *hot cream*.

However, if you look at phrasal verbs, and particularly those phrasal verbs that contain a word like *take*, or *put*, or *come*, or *go*, you will often find that they fit into systematic groups or families. And what the teacher can do is to write those families down, and use the relationships between them in order to teach the phrasal verbs in an appropriate situation.

The other point is this. Once the teacher has taught the relationship between these phrasal verbs, he can exploit that knowledge in order to teach the other meanings that they may have. In other words, the learning of one phrasal verb can have this advantage, that it helps the teacher to teach all the other members of the series to which it belongs.

One final word. We mustn't think, because these meanings of *put on* belong to families, that all phrasal verbs belong to families. If I say, "I'm taking off a politician", I mean I'm imitating him. I'm copying his voice. I'm trying to sound like him. It means to mimic or imitate. And that meaning of *take off* has no opposite. You can't *put on* a politician.

The whole point I've been making is this: that very many of the idioms involving phrasal verbs do belong to families. And therefore the clever teacher can make use of those family relationships in order to teach their various meanings. This is something that is well worth experimenting with when you next go to the classroom to attempt to teach phrasal verbs.

(This lecture was given at the ELEC auditorium on November 6, 1978.)



3) A.P. Cowie and R. Mackin, *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English*, Vol. 1, Oxford University Press, 1975.

A. P. Cowie 氏の横顔

橋 内 武

昨年の英語学界は、英國学派の当り年であった。春から夏にかけては、J. B. Heaton, R. A. Close, M. A. K. Halliday, R. Quirk の4氏が、秋(11月)には、D. Wilkins, J. B. Sykes, A. P. Cowie の3氏が来日した。それぞれの招聘団体と来日目的はさまざまであるが、カウイ教授の場合は、サイクス博士同様、オックスフォード大学出版局創立500周年紀念事業の一翼を担うものであつた。

教授夫妻は、11月8日に来日し同月19日に離日したが、入国日と出国日を除く毎日、必ずどこかで講演の席がかかっているというハードスケジュールであった。いま会場のみを記すと、関東は東京の Athénée Français, ELEC, ILC, British Council, YMCA に筑波大学、それに関西は京都の British Council と大阪の ILC, 山陽路を下って岡山ではノートルダム清心女子大学、広島では YMCA と広島大学であった。

カウイ教授の岡山講演については『英語青年』2月号に報告済みであるし、ELECでの講演は本誌第66号に再録されているので繰り返さない。ここでは、教授の履歴を披露しながら、「A. P. Cowie 氏の横顔」を綴ってみたい。

1931年ヨークシャー生まれ。オックスフォード大学でフランス語とイタリア語を学び、1955年に卒業。引き続きロンドン大学で研鑽を積み、翌56年に教員免許状を得ると、西アフリカのナイジェリアに赴任する。4年後に帰英してから、ケントの中等学校に勤めるが、この3年後にはブリティッシュカウンシルの英語教育担当官に任せられる。64年には、エдинバラ大学から応用言語学のPostgraduate Diploma を、翌65年にはオックスフォード大学から M.A. の学位を受ける。

1964年以来カウイ氏はリーズ大学で教鞭をとっているが、大学院英語教員養成課程の主任である。76年には

Lecturer から Senior Lecturer に昇格した。つまと、リーズ大学文学部教授（現代英語学）の肩書を得たのである。

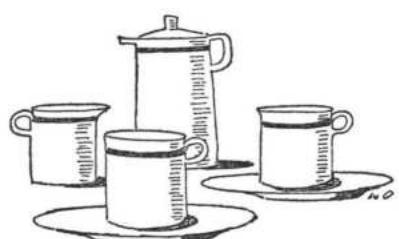
業績から窺えるカウイ氏の横顔は、まず辞書編纂家のそれである。Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English Third Edition (1974) の編纂に当っては編集協力者として故 A. S. Hornby 氏を助けた。次いで、R. Mackinとの共編で、Oxford Dictionary of Current Idiomatic English Vol. 1: Verbs with Prepositions and Particles (1975) を出した。この英語慣用句辞典の第2巻は、1980年中に上梓されるはずである。

カウイ氏は辞書編纂家ゆえ、論文の上でも学習用英語辞典や語彙論に関するものが多い。最近刊行された Peter Strevens ed. In Honour of A. S. Hornby (Oxford University Press, 1978) には、"The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary" という論文を寄稿している。

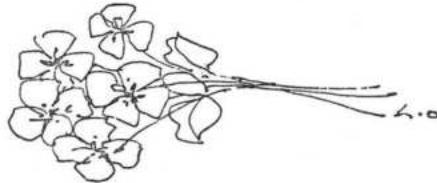
カウイ氏の第2の顔は、English for Specific Purposes (略して ESP) の専門家のそれである。1977年には J. B. Heatonとの共編で English for Academic Purposes: Papers on the language problems of overseas students in Higher Education in the UK(British Association for Applied Linguistics) を出したが、編者自らも論文 "Preparing a writing programme for students of science and technology" を書いている。

カウイ氏は、このほかに現代英語の文法を研究領域としているが、これはリーズ大学現代英語研究所の所員として当然のことであろう。以上、リーズの秋と岡山の秋を重ね合せながら、「わが師カウイ・わが友トニー」について語らせてもらった。

(ノートルダム清心女子大学助教授)



ニューヨーク庶民との対話



村田聖明

昨年の10月中旬から12月23日までの約10週間ニューヨークに滞在した。日本政府の委嘱を受けて、第33回(昭和53年度)国連総会に、日本代表団の一員として出席したからである。

海外に旅行し、あるいは滞在する日本人の多くが、出来るだけ日本人相手に、日本語を使って用をすませるようだが、私は主義として、なるべくその國の人に接することにしている。といっても、言葉に不自由をしないのは英語国だけだから、この主義の実践ができる国はおのずから限られて来る。

私はアメリカには青年時代の7年を過ごし、後、昭和32年の秋から1年間、コロンビア大学の国際問題研究所で勉強をした。その後、ニューヨークには数日間の滞在を1,2度したことがあるが、2か月以上という滞在は実際に20年ぶりであった。それなりに、初めから、ニューヨークの庶民生活に出来るだけ触れようとしたし、また、市民との日常の対話も愉しむことが出来た。

「コーヒー一杯」

日本国連代表部が私のために準備してくれた宿舎は、レキシントン街(Lexington Avenue)と50番街(50th Street)との角のBeverly Hotelという、小ぢんまりとしたホテルで、有名なウォルドーフ・アストリア(The Waldorf-Astoria)ホテルとは、丁度筋向かいになる、極めて便利のよい場所にある。ここからだと、1番街と48番街にある日本国連代表部までは歩いて約10分、そこから国連本部の入口までは5分の距離である。

一般的に言ってアメリカには、日本の喫茶店に対応するものがない。従って、コーヒー一杯だけを飲もうとすれば、ドラッグストアー(drugstore)のカウンターに坐るしかないだろう。いわゆるcoffee shopなるものも、同様で、大部分がカウンター様式だ。

国連本部でコーヒー一杯飲もうとすれば、2階の代

表ラウンジ(Delegates' Lounge)に行けばよい。但し、ここは各国の代表と、その同伴者、それに国連本部事務局の高級職員しか入れない。一般の見学者のためには建物の北側に土産物店、書店などがある部分があり、ここにcoffee shopがある。ある日ここを覗いて見ようと思つてカウンターに坐り、黒人系の若い女の給仕に、

May I have a cup of coffee?

といった。すると彼女、ニッコリ笑つて、

Yes, but how do you like it?

といふではないか、これは私が予期しなかった質問である。How do you like...といふのは、通常ビフテキを注文する時に聞かれることで、自分の好みに応じて、rare, medium, well-doneなどと指定するわけだ。そこで私は

What do you mean by "how"?

と聞き返した。すると彼女は

You know, black or regular—with coffee and cream という。なるほどクリーム入り、あるいはクリームと砂糖入りをregularといふのかと知ったわけだ。しかしこれはいさか説明を要する。一般にカウンターであるいは食卓でコーヒーを注文する時、砂糖やクリームは初めから置いてあり、客が勝手に入れればよい。これは日本と同じである。クリームはどのテーブルにもあるわけではないので注文しなければいけないことが多い。しかし、こういう場合でも、はじめからMay I have a cup of regular coffee?などとは言う必要はない。

この「クリーム」で今度発見したことは、クリームを下さいと言って、實際出されるものはミルクであるということだ。クリームとミルクの間にはもちろん、アメリカでも歴然たる区別があるのだが、最近では、どこでもクリームの代りにミルクを使っているようだ。この理由は、私の推理では、クリームの方が脂肪の含有量が多いので、最近、肥満にならないよう気を使つてアメリ

か人の間で、ミルクを代用する癖がついたからではないかと思う。

さて、この国連本部の喫茶室でのささやかな経験で、私は一つの面白いことを発見した。この給仕の女の子の regular の発音が、[régljula] ではなくて [régljələ]（最後の r の表示は省略。以下同）であったことだ。その後注意しているとこの発音はかなり普及している。しかし、いわゆるインテリとか「教養ある」米人の間ではやはり [régljula] の方がよく聞かれたようだったが、それほど多くの用例に遭遇したわけでもないのではっきりとは言えない。

ところが、帰国してからいくつかの主要な米国の辞書をみると、発音の表示は全部 [régljələ] になっているではないか。一方、日本の英和辞典は、おそらくすべて [régljula] のようで、一つの例外が [régljələr | -gjula] と表示し、[régljula] を二次的に認めている、小学館ランダムハウス英和大辞典である。

一体アメリカ人の regular の発音がいつ [-gju-] から [-gjə-] に変わったのだろうかと思って調べて見た。辞書編集史の上では次のようである。

私が初めてアメリカへ行った翌年に出版された Webster's New International Dictionary (1942) ではたしかに [régljula] である。ところが次の改訂版である、 Webster's Third New International Dictionary (1961) ではすでに [régljələ] になっているのだ。

いずれにしても、アクセントの置かれないすべての母音が [ə] の音になるというアメリカ英語の最近の傾向に従えば、アメリカの辞書の発音表示は、その現実を反映していることになる。

ベヴァリーホテルの一階にはレキシントン街に面して Kaufman Beverly Pharmacy という名のドラッグストアがあり、私も 2 か月余の滞在中、ここに足を踏み入れぬ日とてなく、従業員とはすっかり顔なじみになってしまった。カウンターでの食事以外に、まずドラッグストアの本来の職種である薬品、それに化粧品、新聞、雑誌、文房具からおきまりのペーパーバック本、こうもり傘のたぐいまで置いていたり、しかも一日 24 時間営業で、なかなかよく繁昌している。

セロテープの売場

2 か月以上も一か所に住むと色々と、一寸した体の故障が起り、何種類かの売薬をこのカウフマン薬局で買ひ求めた。最初に必要になったのは目薬である。

国連の総会の 7 つの主要委員会 (Main Committees) の中で私が日本代表として出席したのは植民地その他の

非自治地域 (non-self-governing territories) の問題を扱う第四委員会 (The Fourth Committee) であった。どの委員会も構成員は 150 か国の代表であるから、会議室は大きい。日本の席から遠い席の国名を読もうと目をこらし過ぎたせいか、仕事が始まってから数日のうちに左の目が真赤に充血してしまった。早速カウフマン薬局で、

Do you have anything good for bloodshot eyes?

と聞くと、Yes と言って出してくれたのは Clear eyes という商品名の目薬で、容器に Removes redness と書いてある。これは実によく効いて、夜遅くまで読書して起きて、目が赤い時など、目にさして数分で赤味が全くなくなってしまう。

同様に（汚い話で恐縮だが）持病の水虫がかゆくなつた時も、

Do you have anything good for athlete's foot?

と聞くと、出して来たのが Tinactin という製品で、彼は If this doesn't work, nothing will. と自信を示して言い切る。「本当かな」と思いながらも使って見ると全く驚くほどの効き目で、1 週間ほど後には完全になってしまった。そして今なお再発していない。

ある時、この薬局での買物で小さな失敗をした。日本でいうセロテープなるものを買おうとして、新聞、雑誌、文房具の類を扱っている部門の従業員に、

Do you have adhesive tape?

と聞いた。相手は一寸考えて、

No, not here. You have to go to the pharmacy department over there.

という。そこで薬局の方で聞くと大分ごそごそ探し廻った掲句に出て来たのがばんそう膏である。そこで私は次のように言った。

That's not what I meant. I want a transparent adhesive tape for pasting paper.

すると That's Scotch tape. It's over there. というわけで、また元の所へ戻って、Do you have Scotch tape? と聞くと勿論持っている。ところが彼は、1, 2 分前に私を別の所へやったことに責任を感じたのか、言いわけをする。

If you say "adhesive tape," that's a medical supply in any language...

と言いかけて、ふと、私が外国人であることに気がついて口をつぐんでしまった。いずれにしてもこれは私の間違いで、「透明な粘着テープ」はアメリカでは Scotch tape という商品名を言わなければ買えない。その意味では日本のセロテープも商品名であることに変わりな

い。私の買ったテープの容器には Scotch transparent tape と書いてあり、最初の Scotch という文字の色は次の 2 語のとは違っていて、その下に小さく BRAND と書いてある。つまり Scotch が商品名で transparent tape が一般名であるわけだ。

「この牛乳は何日もち (last) ますか？」

用語の失敗例をもう一つ紹介しよう。ニューヨークには夜中の12時頃まで営業している食品店があちこちにある。保存食、醸農製品、清涼飲料水、木の実、果物、菓子、それに調理ずみの食品などを扱う店である。11月27日の夜、朝食をホテルの自室で簡単にすませようと思って、ヨーグルトと牛乳1カートンなどを会計係の所へ持って行った。そこで、冷蔵庫に入れた牛乳は何日ぐらいもつかと思って、カートンを指しながら、

Do you know how many days this will last in a refrigerator?

と訊ねた。すると相手の青年は一秒ほど考えて、

Let's see the expiration date on the carton. It says December 2.

という。なるほど、アメリカの牛乳は、この日附までに飲み終えなければならないという日を示している。この点、期限ではなく、製造日を示す日本のやり方よりは合理的かも知れない。この場合私はこの牛乳を4日以内に飲み終えればよいわけだ。なお、店員の返事の中の expiration date というのは、他の色々な製品にも使われる、フィルムの箱や、薬品の容器などもあるし、免許証やその他の書類にもあてはまる。日本語では「有効期限」の他に「使用期限」ということばが対応する場合もあるのは当然だ。

ところでこの食品店での私の質問に間違った単語が1つあった。そのため店員が一瞬ためらったのだ。勿論、意味は通じたから正しい答えは得られたのだが、その間違った単語とは last という動詞である。

私のしゃべった文の意味は「この牛乳は冷蔵庫に入れ置けば何日もちますか」のつもりであった。これは日本語としては正しいのだが、この「もつ」を last で表わしたのは論理的でない。なぜなら、牛乳が何日 last するかは、一日にどれだけを消費するかで決まるので、鮮度には関係ない。

正しくは「もつ」を keep で表わすべきであったのだ。

自室でヨーグルトと牛乳、あるいはコーヒーという朝食は、確かに安上りではあるが、また味気ないものだ。これを2,3日やるとやはり、人間どもと一緒に朝食をし

たくなる。カウフマン薬局だと、同じビル内だから少々寒い日でも外套なしに階下へ降りて、すぐまた自室に戻れる。そこで、カウンターに坐って、

May I have a yogurt and a cup of coffee?

などと注文する。上の場合だと、ヨーグルトについて、What flavor? という質問が返ってくる。そこで、vanilla, honey, lemon, strawberry などの一つを指定すればよい。

なお、上の私の質問の中の a yogurt にひっかかる読者があるかも知れない。すなわち、yogurt は coffee や sugar と同じく物質名詞、つまり不可算名詞だから、不定冠詞は使えないのではないか、という疑問である。実は私も、38年ほど前、旧制中学の英文法だけの知識で初めてアメリカへ行って、アメリカ人の生活の中に入り、しかも、大学の食堂で給仕などをしているうちに、one coffee, two vanilla ice creams, three mashed potatoes などという用法に遭遇したのである。つまり、厨房用語では、一つの注文としての食品は可算語になる。ここにあげた例では、one coffee は one order of coffee で実際には a cup of coffee であり、two vanilla ice creams は two orders of vanilla ice cream すなわち two dishes of vanilla ice cream で、three mashed potatoes とは three dishes of mashed potatoes である。もちろん mashed potatoes が複数形になっているのは、three dishes とは関係なく、mashed potatoes はいつも複数形で不可算名詞なのだ。

食堂に限らず、どんな職場にも、それぞれ特有の用語があり、外部の人間には分かりにくい。ある日、カウフマン薬局のカウンターに坐って簡単な朝食をとっていると、隣の男の客と、給仕との会話が耳に入った。客は白いパンのトーストを注文したらしいのだが、給仕が自分の注文を奥の料理人に伝える時の表現に興味をそそられたらしい。

How do you order toast? と訊ねている。給仕は、White bread down. と奥に向かって叫んだことばを繰り返したが客にはわからない。給仕は、To push it down in the toaster. と説明する。聞いていて私も「なるほど」と思った。トースターに白いパン一枚入れて、レバーを下に下げる。するとやがてトーストができる。このようにしてできるトーストだから、One toast with white bread. なでと言うより White bread down. と言えば用がすむわけだ。忙しい職場だから何でも簡略なほどよいのである。

このデンで一番卑近な例は two eggs up と two eggs over であろう。前者は卵2個の目玉焼の裏返し

をしないもので、後者は裏返したもの。前者は、two eggs sunny side up の略で後者は two eggs turned over の略である。しかしあれわれはこういう表現があることは知っても、客としては、まともな表現を用いる方がよいのは言うまでもない。

ニューヨークのメロン

カウフマン薬局の食事にも飽きると、私は2街区北の、すなわち52番街とレキシントンとの角にある Stars' という食堂にも度々行った。ここにはカウンターもテーブルもある。最初に行った時、カウンターに坐ってサンドイッチを食べたあと、目の前の冷蔵陳列棚にある、美味そうなメロンが目についた。

「ニューヨークのメロン」というと私は笑いを押えることができない。ある「逸話」を思いだすからだ。私の『英語の発音がうまくなる』(ジャパンタイムズ版)で紹介したが、次のようなものだ。

ニューヨーク在住のある日本人が夜遅く、酒を飲もうと思ってバー兼食堂に入った時、同僚の日本人がいて、牛乳を飲んでいる。普段は酒好きな男だから胃でも悪くしたのかと思って尋ねるとそうではない。「一杯やろうと思って入ったら、メロンのうまそうのが目についたので、給仕の女の子に Give me melon. と言ったら、私の発音が悪いせいか、ミルクを持って来た。仕方なく1杯飲んだが、やっぱりメロンが食べたいのでもう一度 Give me melon. と言ったらまた牛乳を持って来た。これがその2杯目だ。」

日本人にとって¹の発音がどれほどむずかしいかを雄弁に物語る、よい話である。私も Stars' で「メロン」を食べることにした。サンドイッチを食べ終わって、

May I have a piece of melon? That's cantaloupe, isn't it?

と言った。日本でいう「メロン」は、正確には muskmelon のことで、これには2つの主な種類がアメリカではある。cantaloupe [kæntəloup] と honeydew [hʌnidju:] である。従って初めてから店にあることが分かっていれば、May I have a piece of cantaloupe? という風に指定すればよい。

2度目に Stars' に行った時、この2つとは違う種類のメロンが目についたので、

What kind of melon is that?

と聞くと、相手の男の給仕が自分では名を知らないいらしく、別の所にいた中年の女の給仕に、

Mary, what kind of melon is this?

と聞いている。彼女がやって来て crankshaw と教え

てくれる。聞いたことのない名だが、おそらく交配して作った新種で、これを作った人の名を普通名詞化して用いているのだろう。日本の梨の品種の一つ「長十郎」も同じような由来を持つのではないだろうか。この新種メロンの味は日本のプリンスメロンに近い。なお crankshaw は私の持っているどの辞書、百科辞典にもまだ採択されていない。

中央駅で出会ったタカリ屋氏

市井の民と一口に言っても種々様々な人がいるのはどこの町でも同じである。ベヴァリー・ホテルを出た所のレキシントン街の、50番街から52番街あたりまでに、あやしいチラシを通行人に渡す客引きが何人も立っている。その一枚には、2,3人の女と1人の男が浴槽の中で泡にまみれている写真が出ている。通るたびに同じものを渡してくれる男の顔も見馴れてしまったのである日、Tell me how this works. (どういう仕組みになっているんだ) とからかって見たら、I don't know because I can't afford it. と答えててれくさうに笑った。

ある日、サンフランシスコの友人に電話しようと思い、ホテルのフロントで

Could you tell me where I can find the telephone directory of San Francisco?

と聞くと、Grand Central Station (ニューヨークの中央駅) 行けば電話サービスセンターがある。そこになくっても、どこへ行けばあるかを教えてくれるとのこと。中央駅までは6街区の距離だから歩いて20分足らずで行ける。そして電話センターには全国各市の電話帳が備えつけてあった。

その後、20年ぶりに見るこの大停車場の構内をなつかしく歩き廻っていると、コンコース (concourse) で一人の黒人の青年に声をかけられた。

Where are you going today?

これは一寸変わった質問だ。「今日はどちらへ?」といふのだから、少なくとも私とは初対面ではない。あるいは、私が一度以上この駅から汽車に乗ってどこかへ行ったことがあるという前提を含んでいくことになる。いずれにしても私の返事は Nowhere. であった。すると相手は、

What country are you from?

と聞く。勿論「日本だ」と答えると、I was in Japan. I went to Keio.

と来る。この辺ですでに一寸おかしいと思った。ケイオーが慶應義塾大学のことなら、この男はどう見ても日本の大学で勉強できるような顔をしていない。しかし彼

は続けて

I built Tokyo Tower.

という。それでも私はまだ善意に解釈して

You mean you "climbed" Tokyo Tower.

と言った。彼の言い間違いを訂正してやろうと思ったからだ。ところがこの男は、No. I built it. と主張する。こうなるとこれはやはり精神異常者であると断定せざるを得ない。次にこの男は小脇に抱えていたレコードの一つを差し出して、

How would you like a record?

という。No thanks. I have no record player. が私の返事。

彼の Tape recorder? と食い下るのを聞き流して私は歩き出した。これはあるいは日本人専門のたかり屋だったのかも知れない。この種類のたかり屋はあちこちにいるようだ。昭和51年7月のアメリカの建国200年祭の時には、ニューヨークのケネディー国際空港の待合室に、新興宗教団体の会員らしき若いアメリカ人の女性（白色系）が数人うろうろしていた。日本人客と見ると接近して、宗教に関する英書を手渡し、

Please accept this gift as a symbol of Japanese-American friendship.

などと言って握手を求める。うっかり受けとった握手をすると、すかさず、自分たちの宗教運動に現金の寄附を要求するという具合だ。しかし昨年あたりではこのたぐいの押し売りの姿は空港では見かけなかった。

気まぐれエレベーター

市井の民との対話にこういう妙なものもある。しかし、やはり見ず知らずの人間とでも、こちらがその気になれば、百年の知己の如くに話が出来るのは、アメリカ社会の一つの特質と言えるだろう。私はこういう接触が好きだ。

11月の下旬のある日、カウフマン薬局の新聞雑誌売場で雑誌の表紙を眺めていた。その中にタブロイド版新聞の一つが色刷の表紙一杯に Elvis Family Secrets と大きな見出しをつけて客の興味をあおっている。私と並んでこれを見ていた一人の高年の婦人が突然、

They should let him sleep in peace.

といって私の同意を求める様子である。こういう時、適当な反応を示すのが社会的儀礼である。彼女のいわんとする所は、死んでしまった Elvis Presley の家庭の秘密を掘り出すのはもう止めるべきだということである。私はこの歌手については全く関心がないし、彼の生前の秘密がどんなに暴かれようと一向にかまわない。しか

し、次のように返事した。

That's right. They will dig up anything.

と相槌を打った。「その通り。何でも掘り出せばよいと思っているから困る」という位なところ。いうまでもなく、この見知らぬ婦人の使った they も、私が使った they も特定の複数の人間を指すものではなく、不特定な三人称複数の語法である。

11月26日の日曜の朝、同じ店で『ニューヨークタイムズ』の日曜版を75セントで買って、重いのを左の脇に抱えてエレベーターに入った。少し遅れて乗って来た太り気味の老人が私の持っている新聞を見て、右手の人差指で私の肩を軽く突きながら言った。

Takes two weeks to read it.

もちろん知らない男だが、心安く話しかけて来たわけで、いささかのユーモアも入っている。その通り、この重い新聞を全部読むなんて出来ないし、するつもりもない。そこで、

That's right. I read only one-fifth of it.

と答える。そして2人で笑った。自室でこの日の『ニューヨークタイムズ』の頁数を数えて見た。10の部分(section) から成り立っていて、その頁数の合計は308頁だった。重いはずである。この他にタブロイド版の書評の部分が112頁ある。

別の日、1階から19階の私のスイートに上がると思ってエレベーターに乗り、19階のボタンを押したが、別の客のために17階で止まり、また1階に下りてしまう。このホテルのエレベーターはこのように時々調子が狂った。一階でまた19階を押した所へ、数名の中年の婦人客がどやどやと入って来た。泊り客ではなく、3階にあるブリッジクラブに行くのだろう。一人が3階のボタンを押した。エレベーターは上昇を始めたが3階には止まらずどんどん上がっていく。止まる階数を示すドアの上のランプが私の階である19階を示しているのを見て、一人の婦人が

We are going up to the 19th first because the 19th was pushed first.

という。ところがエレベーターはまたもや17階に止まり、下りる人もないままに、再び下降を始めた。女の客たちがあっけにとられているので私が説明した。

This happened before. I got up only as far as the 17th. This was my second try to get to my floor.

これにはいささかのユーモアと悲哀(pathos) がこもっていたので婦人たちは笑ってくれた。そこで私は語を継いで言った。

I'll be going up and down like the flying Dutchman—forever.

永久に自分の階には辿りつけず、エレベーターに乗ったまま上がったり下がったりしていることになろう。かの「さまよえるオランダ人」みたいに。

この辺で婦人たちとは、誰がこんな気の利いたことを言っているのかと思い始めたらしく、きゅうくつなエレベーターの中であらためて私の方を見ようとしている。

エレベーターはやっと3階で止まった。あとに残る私に彼女らの一人は他を代表するように

You should report this to the office.

と言って下りて行った。そのあとこの気まぐれエレベーターはやっと19階まで私を運んでくれた。

「もう少し地味なネクタイを」

国連総会も予定の閉会日に近づいた、12月3日の日曜日、五番街の有名な店、Saks Fifth Avenue を覗いて見た。土産にネクタイを買おうと思ってネクタイ売場へいくと、色の黒い男の店員が応待してくれる。英語に少し訛りがあるが、恐らくスペイン語を母国語とする人だろう。

I am interested in some neckties.

というと

These are Stafano Ricci's, made in Italy.

といいながら、ショーケースからステファノ・リッチの製品を5,6本出して並べてくれる。ところがみんな赤か茶系統だ。私は、

Good. But they have to be dark...conservative like these.

と言ってケースの中の紺系統のもを指した。店員は

I see. These are good.

と、とり出してくれた中から3本を選んで

Will you gift-wrap these?

と頼む。店員は引っ込んでしまって大分待たされた。その間私の隣でかなり高年の婦人客が、別の男子店員を相手にネクタイを選んでいる。彼女の注文は

...a tie for a young man of about forty.

である。a young man of about forty とは仲々味なことを言うなと思いながら、それとなく2人の会話を聞く。店員が2,3本見せる。するとこの客は、

They all come in quiet like this these days?

と聞いている。「当今はみなこんなに地味なんですか?」という意味だ。店員は、

Yes, they are all understated.

と答える。客のquiet(地味な、おとなしい)をもう少し高級な形容詞を用いて言いなおしたわけだ。しかし

このunderstatedという形容詞は私にとっては初めてだったので、面白く思った。

私の品物は未だ来ない。私が大分長く立ったままでいる間に若い店員が現われて、

Are you being waited on? (誰か伺っていますか?)

と聞く。私は、

Yes, I am being waited on. Thank you.

私の係がやっと品物を持って来た。赤いリボンのかかった箱が3つショッピングバッグに入っている。

Here are three gift-wrapped ties.

と彼は言うが、実は私は1人の人に3本を渡すつもりだったので、次のように言った。

Oh, you wrapped them separately? I wanted them in one box; it's a present for one person. I am sorry. Please put them in one box.

店員のやったことも無理はないが、やはりどちらかがはっきりさせるべきであったのだろう。

おかしな母娘づれ

12月10日は私のニューヨーク滞在の最後から2つ目の日曜だった。気温は0度近いが快晴だ。午前10時頃より、5番街で写真を少し撮って11時過ぎ、ホテルの方に戻って来た。途中、ウォールドーフ・アストリアの北側の通り、すなわち50番街で、ウォールドーフ・タワーズ(マッカーサー夫人のような長期滞在客が入居している部分)の入口あたりから、私のベヴァリー・ホテルが丁度写真に入る。そこで立ち止まってカメラを構えて構図を決めていると、突然、「オハヨーゴザイマス」という、明らかにアメリカ人らしい発音の女の声が耳に飛び込んで来た。カメラから眼を離して左側を見ると、40歳位と20歳位の女が立って私の方を見てほほえんでいる。

私も「お早うございます」と日本語で返事をしたが、相手の「オハヨーゴザイマス」のたどたどしさからして、あと日本語は続くまいと思ったらその通り、

What are you doing?

と来た。

I am taking a picture of the hotel I am staying in. The Beverly Hotel.

と答えると、年長の方の女が、丁度自分の娘のような年頃の、もう一人の女を目で指しながら

Would you like her to visit with you?

というではないか。これには私もいささか驚いて、

Visit with me? What do you mean?

(p.51 へつづく)

漱石のロンドン(その2)



伊村元道

4. ケンブリッジへの1泊旅行

「着後第一に定むべきは留学地なり。オックスフォード・ケンブリッジは学問の府として遠く吾邦にも聞えたれば、そのいずれにか赴かんと心を煩わすうち、幸いケンブリッジに在る知人のもとに招かるるの機会を得たれば、観光かたがたかの地へ下る」(『文学論』序) というわけで、漱石がケンブリッジへ出かけたのは、英國到着後5日目の11月1日であった。

ケンブリッジ行の列車はロンドン東部シティ地区の、東京でいえば両国とか上野にあたるリバプール・ストリート駅から出る。たまたま漱石帯在当時の(厳密に言うと1896年か7年)の写真が手に入ったのでお目にかける。説明をみると、同駅は Great Eastern Railway の終着駅で、ホームが18もある、表口が Liverpool Street に面しているのでその名がついたが、もうひと

つ Bishopsgate Street 口というのがあって、East suburban train はこちらから出る、とある。ケンブリッジは2時間とかからない東北郊の町であるから、漱石が乗り込んだのはこちら側からであろう。

「ケンブリッジに在る知人」というのは前回すでにふれたノット夫人からもらった紹介状のあて名のアンドルース氏(Mr. Andrews)で、同氏はケンブリッジ大学のカレッジのひとつである、ペンブローク・カレッジ(Pembroke College)の付属牧師養成学校の副校長(dean)でカレッジのフェロー(Fellow, 各カレッジの幹部)も兼ねているという人物であった。

漱石はアンドルース氏に会って話をきき、その日は同氏宅に1泊。日本人留学生田島(錦治)にも会って、翌日はこの大学町を案内してもらって、大学の様子や学生生活の実情もきくことができた。そして、2日の夜7時45分の列車で帰途についたときには、すでにケンブリッジへ来ることをすっかり断念していた。その理由を彼はこう書いている。「余は費用の点において、時間の点において、また性格の点において、到底これら紳士の拳動を学ぶあたわざるを知りて、かの地に留まるの念を永久に断つ。」(序)

これをもう少し具体的にみると、まず費用の点では、ケンブリッジの学生生活には年に400~500ポンドもかかる、ときいて1,800円の留学費ではとてもだめだとさとる。(当時の為替レートでは1ポンドが10円ぐらいだから、4,5千円ということになる。) 次は時間の問題。「彼らは午前に1,2時間の講義に出席し、昼食後は戸外の運動に2,3時を消し、茶の刻限には相互を訪問し、夕食にはカレッジに行きて大衆と会食す。」(序) また、「書生が運動シャツと運動靴で町の内をゾロゾロ歩いている。これは船を漕いだり丸(たま)



Liverpool Street Railway Station
(The Descriptive Album of London から)

を投げたりまたは自転車へ乗る先生方であって、而して大学生の大部分はこの先生方である」(翌年2月9日付、狩野亨吉宛の手紙)ともある。

漱石のこのような見聞を「誤解よりもむしろ曲解に近い」と言うのは、自身30年後にケンブリッジ(ただし、ペンブロークではなくてキングス・カレッジ)に留学したことのある吉田健一氏である。

例えば、漱石がスポーツの一種だと思った自転車は、オックスフォードやケンブリッジのように、町が狭くて交通機関が発達する余地がない中にコレッジや講堂や下宿が散在していれば、町全体が大学であるのも同様であって、講義を聞きに行くのにも、友達の所に遊びに行くにも、歩いて行くか自転車に乗るかのどちらかしかない。運動に自転車に乗るのではないのである。

学生生活全体についても、日本人に案内されて1日見て回っただけでは、オックスフォードやケンブリッジには一定の学生生活というものがするのが特徴であることが、漱石には分からなかった。派手に交際する学生を取り締る規則もなければ、講義など全く出席せず、図書館と自分の下宿の間を往復して1年中を読書に過す学生を、無理に講義その他に引っ張り出す方法もないものである。

費用にしても、従って学生次第でどうにでもなる。奨学金を受けて入学した学生ならば、学問をするのに最も恵まれた条件の下に3年間を無料で暮すのであり、金をかけなければその方法にも不自由することはない。……「すべてが金力に支配せらるる地」(『文学論』序)ではないのであって、例えば、茶の刻限に相互を訪問するというのは、遊びに来た友達に茶を飲ませた方が、食事を出すよりも安上りだからであり、夕食にはコレッジに行って大衆と会食するのは、朝と昼はパンとチーズですませて、晩は町で一番安い大学経営の食堂で食事するのが最も経済的だからである。(『東西文学論』新潮社、昭和30年、p.100)

なお、吉田氏自身のケンブリッジ生活の思い出は、例えば『交遊録』(新潮社、昭和49年)の第2,3章などに美しく描かれていて、それを読むと、氏がここで述べている漱石に対する批判がなお一層よく理解できるのである。

5. 2日の旅が2年の生活をきめた?

漱石が第3の理由としてあげている「性格」の問題と

いうのは、少々説明を要する。まず彼自身の語るところを引けば、「余の如き東洋流に青年の時期を経過せるものが、余よりも年少なる英國紳士に就いてその一舉一動を学ぶ事は、骨格の出来上りたる大人が急に角兵衛獅子の巧妙なる技術を学ばんとあせるが如く、如何に感服し、如何に崇拜し、如何に欣慕して、3度の食事を2度に減ずるの苦痛を敢てするの覚悟を定むるも、遂に不可能の事に属す。」(『文学論』序)

これだけ読めば、これは要するに、漱石の年齢がすでに30代の半ばにもなっていて、それだけの適応力がもうなくなっている、というごく当然の事実の告白にすぎないとも言えようが、この文章の前後をもう少しくわしく読むと、そこには英國紳士というものに対する漱石の反感がひそんでいるように感じられる。さらには、英國紳士という漠とした存在の前景に、具体的には漱石がケンブリッジで会ったという「紳商の子弟にして、いわゆるゼントルマンたるの資格を作るため、年々数千金を費やす」(序)2,3の日本人留学生の生活ぶりがあったのではないか、と推測する吉田氏は、こうきめつけている。

彼が書いているようなことが、ケンブリッジやオックスフォードに私費で来ている日本人の留学生の生活にそのまま当てはまるだけは認めない訳に行かない。

留学にも色々あって、日本の大学の入学試験に及第する自信がないものに金の余裕があれば、日本でも名が通っているオックスフォードやケンブリッジなどの、外国の大学までとにかく行って、その町で何年かを過して帰って来れば、誰も卒業証書を見せろなどと言うものはない。

そして、そういう連中は、必ずその場所で一番派手な生活をしている学生の真似をしたがるのであって、確かに彼等にとって、金の他に頼りになるものはないものである。(『東西文学論』p.101)

漱石のころもこののような金持ちの道楽息子はごろごろしていたであろうし、吉田氏自身もそのような例を数多く見ていたのであり、現在もまたわれわれの周囲にわんさとある話なのである。

吉田氏はその推測をさらに進めて、そもそも漱石を案内したという「田島」という男自身が、そのような「紳商の子弟」の一人ではなかったか、と書いている。漱石の日記には「田島氏」と姓しか記されていないこの人物を、荒正人氏の『漱石研究年表』は「田島錦治」だとしている。(p.150) その典拠は記載されていないが、それ

が事実だとすれば、田島錦治（1867～1934）は、経済学者で法学博士、のち京都帝大教授や立命館大学長などを勤めた人物で、漱石とは二松学舎で同級であった。（談話筆記「落第」参照）だから、ケンブリッジで出会った「田島氏」がこの人なら、異郷で旧友と会えた驚きと喜びとが日記に記されていてもよさそうに思うのであるが、それがあると、吉田氏の推測はくずれ、「田島といふ男」は「紳商の子弟」などではなくて、留学生仲間の学者であった、ということになる。

それはともかくとして、今は吉田氏の結論の部分を読むことにしよう。

この男の責任は重大であると見なければならないのは、ケンブリッジにそっぽを向いた漱石が、そうすることで英國の文化そのものにも関心を失う結果になり、従ってもちろん、英國の文学に対しても認識を欠くことになったからである。（前掲書、p. 101）

そしてさらに、漱石の留学を鷗外のそれと比較して、

もし漱石も少なくとも日本公使館の斡旋で、ケンブリッジ、あるいはオックスフォードの大学施設を視察したのだったらば、手続きの上で、彼の場合、正式の入学は困難と考えられるから、年額1,800円の枠内でも、いずれかの町に住んで大学の講義を傍聴し、学生や教授と自由に交際する道が開けたかも知れない。 （同上、p. 102）

とまで述べて、漱石のために惜しんでいる。

漱石は、あるいはケンブリッジへ出かける前から、吉田氏のいうような英國紳士、あるいは英國文化に対する偏見を持っていたのかもしれないし、漱石自身が後日述べたことや、吉田氏の上に引いたような見解も、つまりは結果論ということになろうが、漱石にとってこの初冬の小旅行は、ある意味で、これから2年間の留学生活の内容を規定した、ともいえるほど重要な意味を持っていたといえよう。

11月のイングランドの日暮れは早い。5日のガイ・フォークスの火祭りが終れば、人々はもう冬籠りに入る。とっぷりと日が暮れてすっかり寒くなつた中を、次第にロンドンへと近づく列車の窓に映る己の顔を眺めて、漱石はそこに如何なる表情を認めたであろうか。おそらくそこにあったのは、1泊2日の旅を終えて、異郷とはいえ少しでもなじみのある街へと戻りつつあるという安堵感などではなく、この国と自分との間に立ちはだかって

いる何か厚い壁のようなものの存在を改めて意識した人の、疲労と孤独の入り混じった表情ではなかつたか。

6. 下宿さがし

「オックスフォードはケンブリッジと異なる所なきを信じたれば行か」（序）なかつたといふ漱石は、ケンブリッジから戻った翌々日からロンドンで下宿探しを始めた。11月4日（日曜日）の日記には「下宿ヲ尋ヌ、ナシ」とある。

もちろん、漱石はすでにロンドン大学の University College と目と鼻の先に仮の宿を定めてはいたが、そこは日本を出発する前に、最近留学から帰ったばかりの大塚保治から教えられた「日本人の下宿する所にて、76 Gower Street, London に候。これは宿屋より遙かに安直なれども、1日の部屋食料などにて6円ばかりを要し候」（10月30日付の妻への手紙）というようなところで、1日6円では、1,800円は300日でなくなってしまうわけであるから、「到底留学費を丸で費っても足らぬ故、早くきり上げる積りに候」（同上）ということにならざるをえない。そこで下宿探しが始まる。

その様子を、先にも引用した東京の友人たちにあてた手紙に、次のように書いている。

第一に安直でなければならぬ。第二、なるべく閑静な所がほしい。それから、公使館へ行って、日本人の名簿をひっくり返して、留学生の居つたらしい所を訪ねる事にした。

ところがロンドンは広い。汽車、馬車、交通の機関は備わっているが、田舎者のポッと出には、悲しいかな、これを利用する事が出来ぬ。仕方ないから、地図にたよって膝栗毛で出かけると、1,2軒訪ねるうちに日が暮れてしまう。しかもその訪ねた家が代が替っていたり、部屋が塞がっておったり、あるいは滅法高かったりして皆だめだ。

それからこんどは新聞（江藤淳氏によれば、*The Daily Telegraph* だったといふ——引用者）の広告を探し出した。広告の貸間はすてきにあるもんだよ。これを見通すさえ3時間ぐらいはかかる。いわんや、これを訪ねるにおいておや、だ。この困難を経過して、ようやく3週間のうち、東京の小石川といふような所へひとまず落ち着いた。」（34年2月9日付書簡）

そしてこの新しい下宿といふのが、85 Priory Road, West Hampstead のミス・マイルド方（c/o Miss



85 Priory Road, West Hampstead の家（石井旭氏撮影）

Milde) であった。プライオリー・ロードは地下鉄のウェスト・ハムステッド駅（この辺には駅が3つもあるが一番南の駅）から南にまっすぐの道路で、それを5分も歩くと、右に入るクリーブ通り（Cleve Road）というのがあり、その西南の角の家が85番地である。

その家は今でも残っているが、赤レンガ2階建てのなかなか立派な家で、彼が借りたのは2階裏手の小さな庭を見下ろす部屋で、西向きのようである。最近ここを訪ねた友人の話によると、現在この家には5世帯が住んでいるというから、かなり広い家である。

都の西北といったこの辺りは、いわゆる detached houses (1戸建て住宅) の多いやや高級な住宅地で、ロンドン大学の学生たちが好んで下宿していた地域らしく、漱石も通学の便を考えてここを選んだらしい。ウェスト・ハムステッド駅から地下鉄に乗ると4つ目（当時の駅の数はよくわからない）でベーカー・ストリートへ出られる。12日に引越ししてその翌日の日記に「Under-ground railwayニ乗ル」とある。（この辺りの地下鉄は、エレベーターで地中深く降りて行って乗る、いわゆるチューブではなくて、サーフェス (surface) と呼ばれる浅いところを走る方式である。）次に、昔のロンドンの地下鉄風景を描いた福原麟太郎氏の文章を拝借する。

その頃は地下鉄道というよりむしろ地下壕で、昔の東京でもそういうところがあったような気がするが、街路の真下に深い地下壕を掘るのである。屋根を設けてある、その屋根の蓋の下をいわゆる地下鉄道が走っているのだが、その地下鉄を動かしているのは石炭をたいて走る汽車である。時々汽笛を鳴らしてその地下鉄が通る。機関車が余り速からぬ速度だが、その地下壕を走り抜けるときは、ぱくぱくもうもうとして黒い煙を吐いてゆく。地下鉄に乘ろうとしている紳士淑女

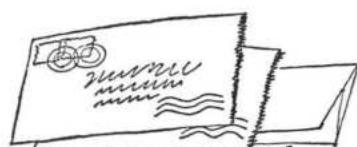
は、まずもって、ハンカチを口にあてがっていることが必要である。（『早春の漱石』『ユリイカ』昭和52年11月号、p. 52）

話を下宿にもどすと、この家のことは、のちに『永日小品』（明治42年）の6番目の「下宿」とその次の「過去の匂ひ」と題する篇に描かれた。それによると、この家の主婦ミス・マイルドは年のよくわからない鋭い顔つきの老令嬢で、黒い髪に黒い目で、フランス生まれだといふ。この女の亡くなった母が、まずフランス人と結婚して彼女を生み、夫の死後ドイツ人と再婚した。その市中で洋服屋をやっているという義理の父とその先妻との息子、その息子と似た顔の13, 4歳の娘、という複雑な家族構成の家庭であった。

この家には漱石より先に日本人の下宿人がすでにいた。その人は漱石より金回りがよく、表側の寝室つきの上等な部屋を借りていた。

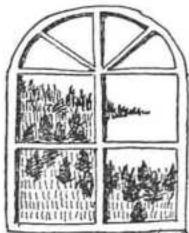
（付記）ここに掲載した写真を提供してくださった、中川浩一（茨城大）・石井旭（岡山大）の両氏に謝意を表します。

（玉川大学講師）



日本人学生の対人欲求の特徴

—米国、豪州、韓国人学生との比較研究—



はじめに

Harms (1973) は、近年注目をあびている異文化間コミュニケーションの重要な研究領域として、文化の差による対人欲求の問題を提起している。この欲求は、十分な対人関係を確立および維持することによって、初めて満たされるものであり、Schutz (1958) によれば、包含欲、支配欲、愛情欲の3種類に分類される。包含欲は他人と満足な相互作用や交際関係を開始および維持しようとする欲求、支配欲は他人を率い支配しようとする欲求、また愛情欲は他人と親密な個人的関係を持つようとする欲求である。なお、この他人とは自分以外の全ての人を意味する。

筆者 (石井, Cambra, Klopff, 1978) の現在までの調査研究によると、対人関係を積極的に確立維持しようとする日本人学生の欲求は米国人大学生に比べてはるかに弱いことが明らかになった。しかし、今までの所この問題に関して他の国々との比較研究はほとんど行なわれていない。そこで、日本その他に豪州と韓国を加えて、4か国の大学生の対人欲求の比較調査をし、特に日本人学生の対人関係の心理的特徴を明らかにすることが、本研究の目的である。

調査方法

本調査に参加協力した大学生は、日本504名（日本大、大妻女子大、早稲田大、横浜市立大）、米国396名（ハワイ大）、豪州193名（アーミデール高等教育大）、韓国57名（韓國外国语大）の計1,150名、男女ほとんど同比率で、年齢は18から24歳（平均19.2歳）である。使用的質問紙法は Schutz (1967) の「基礎対人志向一行動」(FIRO-B) によるもので、必要に応じて翻訳、1978年春から秋にかけて各大学で実施された。この質問紙法は、

石井 敏
ロナルド・キャムブラン
ドナルド・クロフ

上記の3種類の対人欲求を更に、能動的表現と受動的要求の2局面に分け、計6観点から測定評価する方法である。能動的表現とは個人が他人に対して示す行動であり、受動的表現は個人が他人に期待ないしは要求する表示行動である。

調査結果と分析

欲求別に出された結果（各項目最高点6～最低点1）をt検定分析し、4か国の比較をすると次のようになる。
〈包含欲〉 先ず、人間が他人に対して自ら社交的になり、各種集団に加入しようとする包含表現欲の面での結果は次のとおりである。

| 国 | 名 | 平均値 | 標準偏差値 |
|---|---|------|-------|
| 日 | 本 | 3.90 | 1.89 |
| 米 | 国 | 4.59 | 2.19 |
| 豪 | 州 | 5.05 | 2.10 |
| 韓 | 国 | 3.78 | 1.94 |

第1表

ここで明らかなように、米国人や豪州人に比べて日本人学生の包含表現欲は著しく弱い。すなわち、この2か国に比較して、日本人は他人を自分らの活動に参加させたり、各種の組織に自ら積極的に加入しようと努力をしないし、その欲求も弱い。日本人と韓国人との間には有意な差は認められず、包含表現行動においては両国の学生は似ていると言える。

| 国 | 名 | 平均値 | 標準偏差値 |
|---|---|------|-------|
| 日 | 本 | 1.61 | 2.58 |
| 米 | 国 | 4.77 | 3.40 |
| 豪 | 州 | 5.13 | 3.27 |
| 韓 | 国 | 2.82 | 2.69 |

第2表

次に、自分を諸活動に参加させてくれることを他人に期待する包含要求欲についてはどうであろうか。

第2表の結果が示すように、包含要求面においても、日本人の欲求は豪州人や米国人の場合よりはるかに弱く、韓国人よりも幾分弱い。言いかえれば、他人が諸々の活動や組織に招いてくれることを望む欲求は、日本よりも他の3か国の学生の方が強いことになる。

〈支配欲〉 他人を動かし、支配しようとする能動的欲求が支配表現欲で、4か国間には次のような差が出た。

| 国 | 名 | 平均値 | 標準偏差値 |
|---|---|------|-------|
| 日 | 本 | 1.83 | 1.89 |
| 米 | 国 | 2.11 | 2.13 |
| 豪 | 州 | 1.80 | 2.08 |
| 韓 | 国 | 4.61 | 2.40 |

第3表

日本人の支配表現欲は、韓国人や米国人との間には有意な差を見せているが、豪州人とは大差がない。少なくとも参加学生に関しては、韓国人や米国人に比べて、日本人と豪州人は他人に対して支配的になろうとする欲求が弱いようである。

次に、個人が他人に従順で、支配されることを受動的に求める支配要求欲面の結果は次のとおりである。

| 国 | 名 | 平均値 | 標準偏差値 |
|---|---|------|-------|
| 日 | 本 | 4.09 | 2.16 |
| 米 | 国 | 3.79 | 2.48 |
| 豪 | 州 | 2.91 | 2.22 |
| 韓 | 国 | 3.67 | 1.82 |

第4表

結果によると、他の3か国に比べて日本の学生は対人関係において支配的になるよりは、他人に支配されることを好む受動的欲求の強いことがわかる。

〈愛情欲〉 愛情表現欲は、個人が他人に近づき、親愛の情を表わすことによって親密な関係を持とうとする欲求である。この面の欲求に関する4か国との結果は次のようである。

| 国 | 名 | 平均値 | 標準偏差値 |
|---|---|------|-------|
| 日 | 本 | 4.84 | 2.54 |
| 米 | 国 | 4.45 | 2.70 |
| 豪 | 州 | 4.53 | 2.58 |
| 韓 | 国 | 4.80 | 2.48 |

第5表

日本人と米国人の間には有意な差が認められるが、他

の2か国との間には差はない。

親愛の情を示して近づいて来るのを他人に期待する愛情要求欲の面では、第6表のとおり日本人と他の3か国の学生との間には有意な差が認められ、この面においても日本人の欲求が一番弱いようである。

| 国 | 名 | 平均値 | 標準偏差値 |
|---|---|------|-------|
| 日 | 本 | 4.36 | 2.23 |
| 米 | 国 | 5.34 | 2.74 |
| 豪 | 州 | 5.33 | 2.55 |
| 韓 | 国 | 5.21 | 2.53 |

第6表

まとめと問題点

本調査結果からすでに明らかのように、日本人学生の対人欲求は米国、豪州、韓国の学生の欲求とは異なった型のものである。すなわち、日本人は米国人とは全ての欲求において、豪州人とは大多数の欲求において、また韓国人とは約半数の欲求において、それぞれ有意な差を見せており、この結果から、日本人の対人関係欲求は他の3か国の人達より全体的に弱く、受動的であると言える。筆者ら（石井、Cambra, Klopff, 1978）は以前にも日米を中心に対人関係に関する国際比較調査を実施し、日本人は集団に加入する際に極めて選択性的で、他人の活動に積極的に参加しようとする欲求が弱いという結論が出た。友人の数は少なく、対人関係を親密な一定の小集団に制限し、他人を支配するより他人に支配されたいという受動的欲求が顕著であるという結論は、今回の調査研究の結論と一致するものである。

このような日本人の対人関係の社会的および文化的背景については、内外の多くの研究者が見解を述べている。石田（1970）、Morbach（1976）、その他多くは日本の人種、言語、文化の単一性を指摘し、中根（1970）、HallおよびBeardley（1965）らは日本社会のタテ構造に注目し、古く明治時代の Hearn（1965）の観察眼に映ったのは、徳川幕府による専制的な上意下達社会のなごりであり、CaudillとPlath（1966）の調査によれば、狭くて親密な家族関係に起因することになる。

米国人および豪州人に比べて特に著しいのは、職業、年齢、性別などの面で限られた集団と強い結びつきを持つとする日本人の心理的傾向である。普通の日本人は家族や同僚など、限られた小集団と密接な関係を持ち、外部で社交範囲を発展拡大しようという能動的欲求は弱い。この問題に関連して、Barnlund（1975）の日米比較研究は、対人関係における日本人の選択性の強さと公

的自己の狭さを確認している。また中根(1970)によれば、限られた対人関係しか持たがない日本人は、互いに考え方や感情がよく理解でき、適当な行動がとれるのである。しかし、このウチの心理や行動が、集団外すなわちソトの他人との対人関係における強い不安や緊張を生む原因となり、この対人不安の問題も、国際比較の観点からすでに検証されている。不安が更に強まると対人恐怖症にまでおよび、この恐怖症に悩む日本人が極めて多いことは、精神科医師(1978)が共通に指摘することである。

国際比較研究は非常に困難な仕事である。研究の対象、目的、方法、範囲、被験者などには、研究者自身の気づかない問題がひそんでいるかもしれない。その意味では、本比較研究も同様の問題を内包する可能性があるが、国際化時代の日本が直面する異文化間コミュニケーションの問題に関する重要な資料を提供し、今後の研究の一指針となることは疑わない。

参考文献

1. Barnlund, D.C. *Public Self and Private Self in Japan and the United States*. Tokyo: Simul Press, 1975.
2. Cambra, R.E., Ishii, S., and Klopf, D.W. "Four Studies of Japanese Speech Characteristics." *Communication*. July 1978, 7-25.

(p.44 よりつづく)

と聞き返した。率直に言って、これは私のいつわりない、正直な疑問を文にしたままである。一見、裕福な母親と娘という組み合わせである。どちらも毛皮ではないが暖かそうな外套を着ていて、顔立ちも悪くない。若い方はどちらかと言えば美人の範ちゅうに属するかも知れない。そして私の顔を見ながら明るい太陽の光を浴びて静かにほほえんでいる。

それが私を訪ねたいという。勿論、私のホテルの部屋でのことであろう。瞬間、私の心をよぎったのは、日本に関心の深いアメリカ人の母と子とが、日本人と親しくなって、紅茶でも飲みながら、日本の話を聞いて、日本の理解を深めたいというのかと思った。しかし、この年長の方の婦人は若い方を *my daughter* とは呼ばなかった。年格好も、必ずしも母親と娘ほどには開いていない。とすると2人は親子ではないといわねばなるまい。

ところが、さっきの私の反応に対するこの「母親」の反応が興味深かった。

What's wrong with a woman visiting a gentleman?

3. Caudill, W. and Plath, D.W. "Who Sleeps by Whom? Parent-Child Involvement in Urban Japanese Families." *Psychiatry*. No. 29, 1966, 344-366.
4. Hall, J.W. and Beardsley, R.K. *Twelve Doors to Japan*. New York: McGraw-Hill, 1965.
5. Harms, L.S. *Intercultural Communication*. New York: Harper and Row, 1973.
6. Hearn, L. *Japan: An Attempt at Interpretation*. Rutland, Vt.: Tuttle, 1955.
7. Ishii, S., Cambra, R., and Klopf, D.W. "Communication Anxiety: A Comparison of Japanese and American College Students." *Otsuma Review*. No. 10, 1978, 86-94.
8. 石田英一郎、「日本文化のパターン」『人間と文化の探求』東京文芸春秋社, 1970, 9-77.
9. Klopf, D.W., Ishii, S., and Cambra, R.E. "Patterns of Oral Communication among the Japanese." *Cross Currents*. No. 5, 1978, 37-50.
10. Morsbach, H. "Aspects of Nonverbal Communication in Japan." *Intercultural Communication: A Reader*. Edited by Samovar, L. and Porter, R.E. Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing, 1976, 240-259.
11. Nakane, C. *Japanese Society*. London: Weidenfeld and Nicolson, 1970.
12. 小川捷之編『現代のエスプリ』(対人恐怖特集). No. 127, 1978年2月.
13. Schutz, W. C. *The FIRO Scales*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press, 1967.
14. Schutz, W.C. *The Interpersonal Underworld*. Palo Alto, Calif.: Science and Behavior Books, 1958.

石井 敏(大妻女子大学助教授)

Ronald Cambra(ハワイ大学助教授)

Donald Klopf(ハワイ大学教授)

このことばの中に私は、極めてわずかながら、相手が防御的(defensive)になっていることを察知した。つまり、自分たちの意図を相手に否定されたことについて身構えたわけである。実はこの日、午後1時に友人夫妻がホテルに私を迎えて、マンハッタンのあちこちを見物しようという計画をしていたのである。

そこで私は、「たしかにその通りだが」という含みを残して

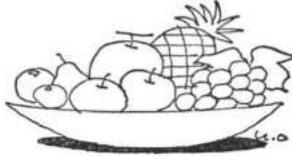
Well, I have a plan for today.

と言った。そして2人はこれでおしまい、というような顔をして立ち去って行った。

ニューヨークでは最近、街娼の取り締まりがきびしい。女一人で客引きをすると、それだけでつかまる。男の方から誘うのも同様である。この点、まるで親子のような2人組なら、白昼堂々とマンハッタンの真中をのし歩いて客引きしても怪しまれにくいと言えるだろう。しかし客引きの方法は変わっても、商売の中味は変わらないに違いない。やはり君子は危きには近寄らずである。

(ジャパンタイムズ主幹)

マザー・グース参考文献抄(Ⅱ)



大道友之作成
平野敬一補訂

- 24)～26) 寺山修司訳『マザー・グース』I, II, III (新書館, 1977—1978). 絵 アーサー・ラッカム。
有名なラッカムの *Mother Goose Nursery Rhymes* の訳本。同じ新書館の岸田理生の訳と比較すると、ラッカムの絵とともに、「大人向き」の本になっている。思いきった飛躍的訳を試みている。
- 27) キャミー・カンダン編・つるた・きみえ訳註『英語のあそびうた——生きているマザー・グース』(評論社, 1976) 絵あおき・しょうぞう, 録音テープ付き。
現在じっさいに遊びに子供達が使っているものを、遊び方の説明を付けてのせていく。幼児教育や英語の授業でも役に立つ。
- 28) 酒井チエ訳『オサムズ・マザー・グース』(レック社, 1976) 絵原田治。
- 29) 田中更生訳『絵はがきマザー・グース』(レック社, 1976) 絵三浦哲, 編集者入江正典。
切り取って絵はがきとして出せるようになっている。
- 30) サトウ・ハチロー・西条八十編『まごー・ぐーすのうた』(岩崎書店, 1977) 「幼年名作としょかん」第6巻。
マザー・グースといつても、これは「日本のマザー・グース」で、主に日本の童謡が入っている。
- 31) 西条八十・水谷まさる共訳『世界童謡集』(富山房, 1924, 「富山房百科文庫」1948).
英米独仏伊露等の詩人の作や童謡383篇中、117篇のマザー・グースが含まれている。質量ともに、白秋訳に次ぐものである。
- 32) 西条八十選、『マザー・グース童話』(小学館, 1962, 「幼年世界名作全集」5). 文と解説は三井ふたばこ。
マザー・グースと、それをつなぐ文で構成された子供の童話。
- 33) 内野富男『イギリス編 1』(小学館, 1967, 「少年少女世界の名作文学」3) 50篇収録。
- 34) 谷川俊太郎訳『スカーリーおじさんのマザー・グース』(中央公論社, 1970). 50篇収録。
- 35) 谷川俊太郎・渥美育子・平野敬一他共訳『マザー・グースのうた』(『チャイルドクラフト・子どもの詩と歌』[Field Enterprises International, Inc., 1976] に所収)。
57篇収録。
- 36) 観察絵本キンダーブック第7集第8編「こどものうた・マザー・グース」(フレーベル館, 1952年11月) に松原至大訳の9篇が収録されている。挿絵は河目悌二、初山滋、宮尾しげをなどが担当。おそらく戦後もっとも早く出たマザー・グース絵本で文化史的にも資料的にも価値が高い。
- 37) 松原至大訳『マザーグース子供の唄』(春秋社 大正14年刊)
500ページ以上の大冊で、248篇収録され、現在でもなお、わが国で一番大規模な本であり、その歴史的意義は大きい。
- 38) 大町正人編『マザー・グースうたのほん』マザー・グースのうた別巻(草思社, 1977) 谷川俊太郎訳、堀内誠一画、若松正司編曲。
71曲収録。ピアノ譜、ギター・コードネーム付き。

B. 研究および解説、評論、その他

- 1) 平野敬一『マザー・グースの唄』(中公新書, 1972).
一般向けの啓蒙的解説書。マザー・グースが、日本の英語教育界、英文学界で今まで無視されて来たことを鋭く指摘し、かなり大きな反響を与えた。英國伝承童謡の楽しさと、その英語文化の中での役割について基本的知識を与えてくれる。
- 2) 平野敬一『マザー・グースの世界——伝承童謡の周辺』(ELEC出版部, 1974).
伝承童謡と現代英語の接点をさぐったもので、一種の英語文化論である。上記、1)より更に深い知識を与えてくれる。
- 3) 木島始『絵本のこと歌のこと』(晶文社, 1974).
この中の「マザー・グースのこと」(pp. 72~113) がすぐれた親切な案内。
- 4) 高橋康也『ノンセンス大全』(晶文社, 1977).
この中の「ノンセンスの構造『マザー・グース』の世界」pp. 175~215 はマザー・グースのノンセンスを見事に解明してくれる。他の論文も、マザー・グースの理解のために大いに参考になる。
- 5) 尾上雅野『たのしい手芸=50 マザー・グースの刺繡』(婦人画報社, 1977).
- 6) フランシス・シェリダン・グラール著『マザー・グースの料理絵本』唄 谷川俊太郎訳、画 トナルド・ヘンドリックス(主婦の友社, 1978).
- 7) 八江麻木・浅田理生『マザー・グースのクッキングブック』(新書館, 1978).
- 8) 平野敬一編『マザー・グース——その世界』(すばる書房, 1976).
この本には、次のような論文等がのっている。「マザー・グースあれこれ」平野敬一(『月刊絵本』1975年7月号より)、「マザー・グースアンソロジー」谷川俊太郎+安野光雄、木島始+山内ふじ江、矢川澄子+佐々木マキ、新倉俊一+クロイワ・カズ、渥美育子+星野勝成、藤富保男+尾崎真吾、白石かずこ+湯村輝彦、「珍詠マザー・グースのうた」山藤章二『オール読物』'76年4月号より)、「街の物売りの歌」嵐山光三郎+篠原勝之、「マザー・グースへの海峡横断」堀内誠一(『月刊絵本』'75年7月号より)、「英語とマザー・グース」阪田寛夫(『月刊絵本』'75年7月号より)、「マザー・グース絵本そのほか」瀬田貞二(『月刊絵本』'75年7月号より)。

- 「マザー・グースのイラストレーション」吉田新一（『英語展望』No. 52より）。
- 「ノンセンスの復権—マザー・グースと現代詩」高橋康也・谷川俊太郎・長谷川四郎・林光（『ユリイカ』'73年10月号より）。
- 9) 中村敬『イギリスのうた』（研究社、1973）5章「子供のうた」
執筆当時マザー・グースが著者の視野に入っていたのが惜しい。
- 10) 『ユリイカ』詩集「まさあ・ぐうす・ノンセンスの復権」1973年10月号、Vol. 5-12、収録論文は、
「絵本 マザー・グース（12篇）」谷川俊太郎+和田誠
「絵本 なぞなぞ（ドイツのわらべ唄より）」長谷川四郎+長新太
「ノンセンスの復権（マザー・グースと現代詩）」長谷川四郎・谷川俊太郎・林光・高橋康也。
「怖い入口」山本太郎。
「断絶わらべ唄」川崎洋。
「わらべうた雑考」松永伍一。
「コルダーの『マザー・グース』」東野芳明。
「わらべうたをめぐる雑感」平野敬一。
「幼児言語の成立」利光哲夫。
「現代ナンセンスソング魂」中村とうよう。
「イエイツの〈六bensの唄〉」出淵博。
「わらべ唄とはなにか」エンツェンスペルガー、高辻知義訳。
- 11) 『月刊絵本』特集「マザー・グースの絵本」1975年7月号、26号、収録論文は、
「マザー・グースあれこれ」平野敬一。
「鶯鳥がりの唄——船来わらべ唄考」アン・ヘリング。
「マザー・グースへの海峡横断」堀内誠一。
「英語とマザー・グース」阪田寛夫。
「二つの世界」外山滋比古。
「マザー・グース絵本そのほか」瀬田貞二。
「対談『わらべ唄学』事始」アイオーナ・オーピー vs アン・ヘリング。
「英語圏の伝承童唄の我国への移植」石川滝子。
「ポターの絵本とわらべ唄」清水美千子。
「モノクロ 口絵 新・まさあ・ぐうす」
谷川俊太郎+安野光雄、木島始+山内ふじ江、矢川澄子+直江博安・真砂、白石かずこ+湯村輝彦。
- 12) 『あんさんぶる』1973年6月号～74年1月号（12巻）、カワイ音楽研究会発行。
『英語圏のわらべ唄』アン・ヘリング。
6月号「わらべ唄との出会い」
7月号「英語わらべ唄と竹久夢二」
8月号「英語わらべ唄の日本移植をめぐる問題」
10月号「英語わらべ唄——その問題点(一)」
12月号「英語わらべ唄——その問題点(二)」
1月号「今後のわらべ唄研究のために」
日本における「マザー・グース」という表現の用い方を含めて、平野敬一の『マザー・グースの唄』に対する、かなり徹底的な批判など、興味深い論文であり、マザー・グースで育った人の自信に満ちた所が、説得力を持っている。
- 13) 『現代詩手帖』特集「マザー・グース狂気の伝承」1976年3月号、収録論文は、
「アンソロジー マザー・グース」谷川俊太郎・新倉俊一・藤富保男訳。
「ドイツのわらべ歌より」矢川澄子訳。
「革命のさなかのマザー・グース」内村剛介。
「物の故郷——花田清輝のマザー・グース」小野二郎。
「マザー・グースからの自由連想」河合隼雄。
「マラルメとナースリライム」長谷川四郎。
「マザー・グースの地平」足立和浩。
- 「ナンセンスへの感謝」加藤郁乎。
「黄金のバケツには死の花粉がいっぱい」藤富保男。
「くちづたえの威力」木島始。
「マザー・グースを読む」川崎洋。
「ファザー・グースの唄」有馬毅。
「イメージの鷹・リズムの蛇」清水哲男。
「マザー・グースの恐怖」関根弘。
「アメリカ人にとってマザー・グースとは？」加藤恭子、田丸メリイ・ルイス。
「ノンセンス・ライムの現代性」新倉俊一。
「ドイツのマザー・グース」飯吉光夫。
「錯綜した遊びの衝動」中田耕治。
「マザー・グースの王様たち」池内紀。
「ドラマとしてのうた マザー・グースのヒューマニティ」谷川俊太郎、ジョセフ・ラブ、小島美子、吉田新一。
14) 『日本児童文学』別冊『マザー・グースのすべて』1976年11月刊、収録論文は、
「若き『マザー・グース』の悩み」アン・ヘリング。
「わらべ唄学事始」アイオーナ・オーピー、ビーター・オーピー、アン・ヘリング訳。
「英語わらべ唄について」アイオーナ・オーピー、ビーター・オーピー、アン・ヘリング訳。
「座談会：マザー・グース・ブームを考える」猪熊葉子・香山美子・小島美子、砂田弘。
「イギリス文化とわらべ唄」中村敬。
「マザー・グースと児童文学」原昌。
「マザー・グースのひろがり」吉田新一。
「マザー・グースの世界から学ぶもの」大塚菊子。
「コルデコットの光景—マザー・グースの絵本・挿絵」中川正文。
「翻訳比較」石川滝子。
「くちづたえの威力」木島始。
「日本の童謡とマザー・グース」藤田圭雄。
「歐米の伝承遊戯輸入論」繁下和雄、藤田美美子。
「欧米わらべうた考」後藤田純生。
「座談会：現代の子どもとわらべ唄」市村久子・片岡輝・戸田幸男・上笙一郎。
「マザー・グースを楽しむ子どもたち」古沢いく子。
「童謡殺人」中島河太郎。
「訳者の一人として」谷川俊太郎。
「マザー・グースを見るときに」坂本曜子。
「サヨナラ三角——日本の伝承こと遊びとマザー・グースの唄ことば」赤座憲久。
「今に生きる伝承童謡」松峯隆三。
「日本における研究・紹介の足跡」岡田純也。
「英語わらべ唄研究書と参考図書」アン・ヘリング。
「マザー・グース豆辞典」原昌、こうのゆうこ。
15) 草思社刊『マザー・グースのうた』折込付録、1975年-76年。
第一集付録
「生きた伝承マザー・グース」平野敬一。
「マザー・グース頌」鳥越信。
「暗黙の基盤」加藤恭子。
「こどもの目の高さで」遠藤豊吉。
「ふしぎな世界」岸田今日子。
「マザー・グースをめぐって」堀内・谷川対談。
第二集付録
「マザー・グースはぞくぞくさせる」大岡信。
「マザー・グースの憶い出」飯沢匡。
「マザー・グースをめぐって」（承前）。
第三集付録
「ナンセンスを含めない物固さ」神宮輝夫。
「推理小説とマザー・グース」田中潤司。
「遊び唄としてのマザー・グース」平野敬一。
「マザー・グースのくにをたずねて」堀内誠一。

第四集付録

- 「ハンプティ・ダンプティのタマゴ焼き」小野耕世。
「小アンソロジー」岩田宏。
「クック・ロビンは一体何をしてかしたんだ」萩尾望都。
「『保要論』のわざわい」長谷川龍生。

第五集付録

- 「二代続いてとんちんかん」今江祥智。
「推理小説とマザー・グース 2」田中潤司。
「マザー・グースをもっと知りたい人のために」平野敬一。

16)『英語展望』特集、「マザー・グースのすべて」No. 52. 1976年1月。

- 「インタビュー：マザー・グースをめぐって」平野敬一。
「マザー・グースのイラストレーション」吉田新一。
「雨の降る日は」高橋康也。
「アメリカで聞いたマザー・グース」脇山怜。
「2,3の nursery rhymes について」芦川長三郎。
「無駄ばなし、マザー・グースと私」谷川俊太郎。
「マザー・グースとわたし」矢川澄子。

17)花田清輝『アヴァンギャルド芸術』所収「マザー・グース・メロディー」1954年刊。

18)桐島洋子「マザー・グースと三匹の子豚たち 15」朝日新聞、昭和52年(1977年)7月31日(日)朝刊。

19)瀬田貞二『児童文学』——「日本の英学 100 年・大正編」研究社刊。

　　英語わらべ唄の日本紹介を論じている。

20)平野敬一「マザー・グースの笑い」、『英語教育』特集「英語のユーモア」大修館、1976年9月号。

21)木俣修「北原白秋と外国文学—そのアウトライン——」昭和女子大学『学苑』第215号、1958年3月。

22)木俣修「北原白秋の『まざあ・ぐうす』」『ほるぶ図書新聞』1976年1月5日。

23)平野敬一「英語教育と背景的知識」『現代英語教育』研究社、1968年8月号。

24)平野敬一「オーピー夫妻と伝承童謡」『ほるぶ新聞』1972年6月15日。

25)飯坂匡・笛井康隆「対談書評」『毎日新聞』1972年2月27日。

26)川島知世「みんなな幼き日のうた——『マザーグース子供の唄』訳考」『図書新聞』1972年7月29日。

27)桐島洋子「わが愛するうた——マザー・グース」『読売新聞』1972年9月5日夕刊。

28)関根弘「八丁堀の古本屋で」『現代詩手帖』1977年2月号。

29)平野敬一「アリスの世界とマザー・グースの世界」『別冊現代詩手帖』第2号、1976年6月、思潮社。

30)松峯隆三「文化の指導と教材」『英語教育』1976年5月号。

31)中村敬「英語教育に nonsense の復権を」『英語教育』1976年10月号。

32)長谷川潔「読ませ書かせる英作文授業」『英語教育』1976年10月号。

33)長谷川正「非英語圏の英語教科書を読む」『英語教育』1976年10月号。

34)谷川俊太郎・中村敬「対談：マザー・グースの世界」『英語教育』1977年12月号。

35)平野敬一「英語を読む力」『英語展望』No. 46, 1974年7月。

36)宮本敏「音声の授業を体系的に」『新英語教育』1977年10月号、No. 97, 三友社。

37)林野滋樹「言語学と英語教育」(1)『新英語教育』1977年10月号。

38)木島始「絵本のこと歌のこと」→『マザー・グースのこと』晶文社、1974年。

39)「おとなにもうけている『マザー・グース』」『赤旗』1976年1月10日芸能欄。

40)黒川泰男「英語教育と情操教育」『赤旗』1977年9月3日、教育欄。

- 41)國弘正雄「Kunihiro's AMERICANA, Mother Goose (1) ~ (4) *The Student Times* 1976年12月24日～1977年5月20日。
- 42)「おおナンセンス—子供の本がなぜ大人に人気」『朝日新聞』1976年10月22日。
- 43) C. D. ルイス「詩をよむ若き人々のために」『世界教養全集13巻』平凡社刊、476ページ「物語をうたった詩」。
- 44) ポール・アザール『本・子ども・大人』紀伊国屋書店、1957年刊、第3章「イギリスの子守唄」。
- 45) 中村敬「異説英語教育論」旺文社『高校クラスマス』2・3月号、1978年3月。
- 46) アン・ヘリング「童唄と子供の遊戯」大修館『英語教育』臨時増刊号、昭和47年8月。
- 47) 原 昌「童唄の言語遊戯」研究社『英語研究』昭和48年8月号。
- 48) 吉田新一「平野敬一著『マザー・グースの唄』の書評」研究社『英語研究』昭和47年5月号。否定的な書評。
- 49) 片桐ユズル「詩の鑑賞・Nursery Rhyme」研究社『英語研究』昭和46年8月号。
- 50) 吉田新一 研究社『英語研究』の昭和48年4月号から49年3月号まで、連載で「童唄」が第一ページに解説付きでせられている。
- 51) 河盛好蔵「現代日本文学全集」第93巻『現代訳詩集』筑摩書房、1957、中の北原白秋「まざあ・ぐうす」の解説。
- 52) アン・ヘリング「英語わらべ唄歳時記」大修館『英語教育』昭和52年4月号から53年3月号まで連載。
- 53) 高校教科書 *The Crown English Readers New Edition, Book Three, Lesson 5 "Mother Goose"* 三省堂。昭和51年3月。I. 16) *Mother Goose* の序文を arrange したもの。
- 54) 宮延岑生・中村敬「〈対談〉英語教育に遊びを生かす」勇敢「英語教育と遊び——知識偏重から『ことば』の魅力へ」Camy Condon "Language Learning Games."森赤 誠「遊びを生かした英語の授業」。以上の論文は『現代英語教育』特集「英語教育と遊び」1978年10月号。
- 55) 三木卓『わが愛する詩』思潮社の中で、「まがった人が」と「フランスの王さま」について論じている。
- 56) 中山克郎「マザー・グース雑感」『英語展望』No. 61, 1978年4月。
- 57) 平野敬一「まざあ・ぐうすに想うこと」『放送文化』1976年6月号。
- 58) 平野敬一「『まざあ・ぐうす』の達成」『英語青年』1977年1月号。
- 59) 平野敬一「『ことば遊び』と『遊びことば』——マザー・グースを中心に」大修館『言語』1975年2月号。
- 60) 平野敬一「マザー・グースと絵本の世界」『ほるぶ新聞』1972年3月5日号。
- 61) 平野敬一「あとがき追記」『北海道新聞』1972年2月7日。
- 62) 平野敬一「何故か回避される研究領域——イギリスの伝承童謡をめぐって」『日本読書新聞』1972年3月13日。
- 63) 本間長世「英文学の未開拓分野——マザー・グースの唄(書評)」『東京大学新聞』1972年4月10日。
- 64) K. Hirano, "Mother Goose and I" *The Student Times*, Dec. 28, 1973.
- 65) 高橋康也「マザー・グースの流行」『朝日新聞』1975年8月11日。
- 66) 各務三郎『童謡殺人』、『そして誰もいなくなった』アガサ・クリスティー著、清水俊二訳、ハヤカワ・ミステリ文庫、1976年刊の解説。
- 67) 中村敬「ポップ・ミュージックとマザー・グース——ピートルズの場合」『英語展望』No. 54, 1976年7月。
- 68) 平野敬一「白秋の執念伝える『翻訳草稿ノート』」『朝日新聞』1976年7月12日夕刊。

- 69) 渡辺茂 “On Mother Goose's Nursery Rhymes —As Mainly Seen From A Linguistic Viewpoint” 梅光女学院大学英米文学会『英米文学研究』第13号, 1977年12月。
- 70) 次に掲げる英文テキストの注釈は、マザー・グースに対する注釈としても貴重である。
研究社英米児童文学選書
 14. 『小ねずみスチュアート』ホワイト作, 内藤理恵子注釈。
 15. 『帰ってきたメアリー・ボビンズ (I)』トラヴァース作, アン・ヘリング注釈。
 16. 『帰ってきたメアリー・ボビンズ (II)』トラヴァース作, アン・ヘリング注釈。
 17. 『銀色のしげ』ファージョン作, 清水真砂子注釈。
 27. 『農夫ジャイルズの冒険』トールキン作, 吉田新一注釈。
 29. 『とびらをあけるメアリー・ボビンズ (I)』トラヴァース作, 梅沢時子注釈。
 30. 『とびらをあけるメアリー・ボビンズ (II)』トラヴァース作, 原昌注釈。
 31. 『公園のメアリー・ボビンズ (I)』トラヴァース作, 吉田玲子注釈。
 32. 『公園のメアリー・ボビンズ (II)』トラヴァース作, 吉田玲子注釈。
- 南雲堂 Contemporary Library <C-C36>
The Mousetrap by Agatha Christie, 坂本和男・来住正三注釈。
- 英潮社ベンギンブック 14 *Nineteen Eighty-Four* by George Orwell, 高田久寿解説注釈。
- 71) 吉田新一「クリスマスの英語の本」『チャペル・ニュース』立教学院諸聖徒礼拝堂, 1977年12月号。
- 72) 吉田新一「翻訳絵本の問題点」『月刊絵本』すばる書房, 1978年3月号。
- 73) 吉田新一「わが国における英米児童文学研究の回顧と展望」研究社『英語年鑑'77』, 『英語年鑑'78』に所収。
- 71)~73) の文献は吉田新一著『イギリス児童文学論—その伝統と特質を探る』(中教出版 1978) に収録されている。

III. 音声資料

- 1) *Mother Goose* (米 Caedmon Records, TC-1091, カセット, CDL-51091).
 67篇収録, Cyril Ritchard, Celeste Holm, Boris Karloff の3人が歌ったり朗読したりしている。楽しいレコードで、一枚もののマザー・グースとしてはいちばん整っているようだ。テキストはついていないが、最近北星堂から、渡辺茂編注で、このレコードにもとづいた本『マザー・グース童謡集』が発行された。テープも北星堂で扱っている。
- 2) *A Treasury of Nursery Rhymes* (米 Spoken Arts, SA-857 [Vol. 1], SA-885 [Vol. 2]).
 イギリスの名優 Christopher Casson がハーブをひいて歌い語る2枚もの。伝承童謡のレコードとしては、英米を通じて、現在いちばんすぐれたものといえよう。テキストは付いていない。
- 3) *101 Nursery Rhymes* (米 Folkways Records, FG 77 30).
 カナダの Vivienne Stenson が吹き込んだもの。101篇のうち15篇が歌われているだけで、あとはすべて朗読。素朴な、生の形のマザー・グースの味がする。テキストが付いている。
- 4) *Sally go round the sun and other nursery rhymes* (英 Longman for the Schools Council, LG 582, 17000 1) 1970年。
 52篇収録、一つの歌を朗読したり歌ったり変化に富み、英語の教材として好適。テキストは Longman から出ている、*Your First Book of Poems and Rhymes*, selected by David Mackay, Brian Tompson and Pamela Schaub,

- 1970刊。このテキストには46篇しか入っていない。
- 5) *Sing Along!—Traditional Songs & Verses for Children* (英 Longman, 1974).
 14篇収録。M. A. Frankel と Daine Edmunson が、ギターベン奏で歌っている。外国語学習用レコード。テキストが付いている。テープ・カセットも出ている。
- 6) *Songs and Rhymes for the Teaching of English by Julian Dakin* (英 Longman, テープとレコードが出ている)。
 同名のテキスト Pupil's Book が Longman から出ている。Teacher's Book は英語教育にマザー・グースを利用する上で大変役に立つ。135篇本には収録されているが、テープには、そのうち41篇が収録されている。
- 7) *Nursery Songs & Rhymes for the Very Young*, produced by Tutor Tape Company Ltd., Manufacturers of Educational Recordings, London S.W. 18. 日本総代表日本語学教育協会発売。テキストは I の67)。
- 8) *Mother Goose Reading Rhymes*—マザー・グースのひびき (日・コロムビア, GZ-7051).
 草思社版『マザー・グースのうた』谷川俊太郎訳第1集・第2集より、日英両語の対照朗読をしている。神父の日本語の朗読の方はどうもいただけない。解説平野敬一、朗読アントネン・ペロ神父。
 現在発行されている日本のものとしては、一番授業で使うのに適している。楽しい教材である。
- これは最初『マザー・グースの歌—1・2』(コロムビア, KKS-4061, 4072) として1972年に発表され、その後カセット化され、1976年再びレコードとして復活 (コロムビア, GZ-7049, 7050)。
- 9) 『マザー・グース40選』(コロムビア・カセットテープ, LLK-205~6, 1974) 監修平野敬一、詩朗読 William Moore, 歌唱 Betty Hudson, 他。
 現在発行されている日本のものとしては、一番授業で使うのに適している。楽しい教材である。
- 10) 『マザー・グース童謡集カセット』(ELEC 出版部), 平野敬一編, 歌 W. アイザックス, ピアノ 大庭美恵子。全66篇収録。内11篇は朗読のみ。同名のテキストが ELEC から出ている。
- 11) 『続マザー・グース童謡集カセット』(ELEC 出版部), 平野敬一編, 歌 W. アイザックス, ピアノ 原正美。全44曲収録。同名のテキストが ELEC から出ている。
- 12) 『英語の童謡 マザー・グースのうた—キャロライン洋子と英語で歌いましょう—』(レコード, Philips FS-5503) 1976, 16曲収録。
- 13) 『英語のあそびうた—生きているマザー・グース』カセットテープ (評論社) 1976, キャミー・カンダン編。テキストは評論社から出ている。
- 14) 『谷川俊太郎訳詩によるマザー・グースのうた』1集, 2集3集, 完結篇, 計4枚発行 (キング・レコード, SKD(H) 353, 354, 355, 430) 1976企画。ボニー・ジャックス監修, 解説 平野敬一, 合計86曲収録。
 草思社の本準拠ボニー・ジャックスの演奏を中心、ペギー葉山, 東京荒川少年少女合唱隊, 谷川俊太郎の朗読など多様な顔ぶれと構成の、日本で初めての本格的なマザー・グースのレコード全集である。とにかく楽しいレコードである。
- 15) 『マザー・グースのうた総集編』(ボリドール・レコード, MR 7014) 1976, 選曲・構成 寺田尚彦, 歌 ダーク・ダックス, ヴォーチェ・アンジェリカ, 朗読 岸田今日子。
 谷川俊太郎訳の草思社版から31曲収録。英語と日本語の両方で歌っている。
- 16) 『小鳩くるみ・世界のこどもの歌—アメリカ・イギリス編②』〔マザー・グースより〕(ピクター・レコード, JBX-84) 1976. 監修 後藤田純生, 編曲 若月明人, 中山知子・高田三九三・わしづなつえ他訳詩。26篇収録。
- 17) 『ちっちゃんボー・ピープ—マザー・グースうた—』(CBS・

- ソニー・レコード, 22AG 105) 1976. 監修・構成 谷川俊太郎・林光, 訳詩 草思社版谷川俊太郎訳, 作曲 林光, 歌・藤本高茂・ひばり児童合唱団。
- 伝統への挑戦として、林光が新しいメロディーを作曲。ユニークなものになっている。
- 18) 『クリスマスのうた——イギリスのわらべうた「クリスマスの12日」より』カセット(らくだ出版)。
オックスフォードえほんシリーズ〈23〉『クリスマスのうた』ブライアン・ワイルドスミスの本の別売付録である。訳詩 すぎやまじゅんこ・さのまみこ, ピアノ 和田容子, 歌 矢野みつ, 絵 平出登美子・青木智彩。
- 19) 『イギリス人のこころ』 Vol. 1~2, 朝日出版社, テキストはIの84)。
- 20) *The Book of Nursery Rhymes*, 弓書房, テキストはIの3)。
- 以下にあげる音声資料は、ラジオ番組等から録音したもので、一般的市販品ではない。
- 21) NHK イングリッシュ・アワー “On English Nursery Rhymes” 平野敬一とスミス夫人との英語による対談。1972年放送。
- 22) HTB テレビ題名のない音楽会「マザー・グースとわらべうた」鶴巣郡司会。1974年8月放送。
- 23) NHK 趣味の手帖「イギリスのわらべうた」平野敬一解説。
ソロモン・グランディの歌を中心にして、イギリスわらべうたの魅力をさぐる。1976年3月17日放送。
- 24) NHK ニュースセンター9時「マザー・グース・ブームについて」1976年5月18日放送。
草思社の「マザー・グースのうた」が40万部以上も売れたことなど、ブームについて取材。
- 25) NHK 第2「マザー・グースの世界」平野敬一解説により、15分ずつ8回のシリーズで放送された。
1976年8月4日~7, 9日~12日放送
4日「今に生きるマザー・グース」
5日「マザー・グースのおいたち」
6日「マザー・グースの歌と詩」
7日「ことば遊び」
9日「ナンセンスの楽しさ」
10日「文学への影響(1)」
11日「文学への影響(2)」
12日「世界へ広がるマザー・グース」
他に「英語国民とマザー・グース」放送日不明がある。
- 26) NHK 教育テレビ通信高校講座「ビートルズとマザー・グース」。
中村敬と Joyce McDonell の対談。1977年8月11日放送。
- 27) NHK 第2学校放送 “English for the Young.”
1977年4月~1978年3月まで番組の中で Mother Goose を扱っている。番組中15回だけ録音。野村陽子解説。
- 28) *Treasury of Lewis Carroll* (Spoken Arts Record SA-897).
Alice's Adventure in Wonderland と *Through the Looking Glass* の詩の部分をダイジェストしたもの。おなじみの “Humpty Dumpty” や “Twinkle, twinkle, little bat!” などが Casson によって歌われている。
- 29) 次に掲げるのは、マザー・グースがボビュラー・ミュージックに利用されている例である。
イ) *Who killed Davy More?* by Bob Dylan (Broadside Volume 2, Folkways Record, 1963).
ロ) *Girl from, the North Country*, by Bob Dylan (The Freewheelin' Bob Dylan, 25AP 269 CBS ソニー).
ハ) *It's raining*, by Peter, Paul and Mommy (Peter, Paul and Mommy X, P-8069W ワーナー・ブラザーズ).
ニ) *Scarborough Fair*, by Simon and Garfunkel (The Graduate SONX 60001, CBS ソニー).
ホ) *Sparrow*, by Simon and Garfunkel (Wednesday Morning 3AM, SOPM100 CBS ソニー)。

ヘ) *I am the Walrus*, by The Beetles (ビートルズのコードは枚挙にいとまがない)。

補 遺

I. 英語の文献

- 85) *Hilda Boswell's Treasury of Nursery Rhymes* (Collins, London and Glasgow, 1977, 初版は 1959)
美しい色彩は変化と動きに富んでいる。82篇収録
- 86) *In a Pumpkin Shell*, by Joan Walsh Anglough (Collins Clever-Type Press; London, 1961).
23篇がアルファベット順に配列されている。カラーとモノクロで交互に印刷されている。ラッカムの絵を思わせる所があり、すぐれた絵本である。
- 87) *The Nursery Rhyme Frieze*, by Michael Spink (Lowe & Brydone Printers Ltd, 1978, 初版は 1970).
広げると 2m 近くなる壁に飾る帶状のもので、6篇のマザー・グースが描かれている。
- 88) *Three Centuries of Nursery Rhymes and Poetry for Children*, presented by Iona and Peter Opie (Oxford University Press, 1977).
初版は 1973年5月ロンドンの The National Book League で開かれた展覧会の目録として発行されたものである。1977年改訂、増補版が500部の限定版で出た。Opie 夫妻直筆の署名がなされている。マザー・グースの文献に関する本として唯一のものである。マザー・グースの歴史を知る上でも欠かすことが出来ない。私があげた 80 あまりの文献は、現在でも比較的入手可能な、私の手許にあるものばかりで、この本の文献とほとんど重複しない。(完)

大道友之 (北海道興農高等学校教諭)
平野敬一 (東京大学教授)

(p. 60 よりつづく)

程に必要な論理的思考におかれています。

3. Business Judgement

ここでは、与えられた文章(1000~1500 語程度)を読み、その中の情報を分析し判断する力がテストされます。

4. Data Sufficiency

このセクションでは、基本的な数学の原理を応用して情報量の可不足を判断する力を測ります。

以上簡単に説明しましたが、我々日本人にとっては、まず第1に、問題を正確に読みとるための読解力を養成すべきでしょう。そのためには多量の英文を読み、単語力をつけることは勿論ですが、その際に文章の要旨・要点・重要事項をしっかりと読みとることに留意することが大切です。

この GMAT については、その Aptitude Test (適性テスト) としての性質上、何をもって受験者の成功度を測るかが問題になります。現在まだこのテストについての validity についてははっきりと証明されていませんし、前にも述べたように、これは本来アメリカ人を対称とした特種な分野(経営学)のテストですので、安易に日本に取り入れることは問題があるでしょう。

新しいインディアン教育

山本 昭
山本 吉見子



故ジェーン・ボンガ夫人（68歳）とお孫さん達：
ワラパイ族（アリゾナ州）

前回までインディアン教育の歴史と教育政策に関して述べたのであるが、今回は教育の地方化政策に伴うインディアン教育の新しい動向を見てみよう。

前回でも述べたように、公立学校や政府学校の教育に対して不満を持つインディアンの両親、教育者、そして生徒は年々増える一方であった。不満の原因としてあげられるものには、インディアン児童の伝統文化の破壊、インディアン語の否定、学校と親、また学校と学区地域、民間の分離等がある。積もった不満が教育行政改正への圧力となり徐々に親や地域民の教育参与が認められるようになって来たのである。この結果現われて来た新しい学校の数例をあげ、インディアン教育のまとめにしたいと思う。

地域民が教育に参与する場合、一般的な傾向としては先ず、学校における学習と、児童の生活の場である地域社会での学習の密接化ということがあげられる。伝統的なインディアン児童の知識修得方法は、両親やその他の大人達の生活・習慣を直接観察することによる生きた学習過程であった。このような生活体験を通した学習の結果は、大人から否定的な態度を取られないという消極的な報酬で報いられた。すなわち大人達から是認されるか否かが学習成果の判断になっていたのである。

これに此べると、公立あるいは政府学校における正式な教育は、次のような重要な点で異なっている。1)公立・政府学校は学区地域民に門戸を開いていないので、親や他の大人達の参観、参加は喜ばれないこと、2)児童は決められた年齢に、決められた時間に学校に行かねばならないこと、3)学校教育の当事者は、地域民とは無関係に選ばれた人達であるため、往々にして、地域の伝統習慣は彼らにとって未知のことであること、そして4)地域の習慣が学校の方針としばしば相反すること等があげ

られる。また白人による学校は個人の知的成長を重視し、個人間の競争意識を重んじることが多いのに反し、インディアンの間では逆にグループ意識を重視し、個人間の競争は否定される。従ってインディアン児童は学校で発言をすることが少なく、白人児童に比べて学習意欲が欠けている。外部から来ている教師にとっては、このようなインディアン児童の態度は、全く許せない程反教育的にうつるのである。

以上のような違いを、出来るだけ無くそうとして出来た新しい学校として、ナバホー保護地に出来たラフ・ロック実地学校(Rough Rock Demonstration School)がある。この学校は、ナバホー・インディアン保護地の孤立した所に設立されたこともある、全くといって良い位、自給自足の学校である。校舎は、教室、管理事務部分とに分かれ、それに加えて、体育館、食堂、165人を収容出来る2棟の寮、教師・事務員用の36軒の住居、8軒のアパート等があり、水道の施設から消防車まで備えている。学校設立2年後には、ナバホー・インディアンだけでなり立つ教育委員会が選出した、ナバホー・インディアンのプラテロ・ディロン氏が校長として就任した。この学校の教育方針は次の3つに要約出来る。

1. インディアンであることに誇りを持たせること。
2. 白人文化とインディアン文化の両方を修得させること。
3. 学校教育に地方社会の住民を参与させること。

日本の教育から見ると「何だ」と言えるようなことがあるが、このような動きは、インディアン教育にとっては、正に画期的なことである。この3つの方針を実行するため、インディアン教育の歴史上はじめて、親に学校参観を奨励し、何十マイルと離れている所から来る親たちは児童の寮に泊まることが歓迎されている。学校施設

は児童のためだけではなく、一般社会人のために公開されていて、地域住民の諸活動のセンターとなっている。

更に目ざましいこととして、教師は年に2回児童の家庭訪問を義務づけられている。教師、親、児童が集まり、特定の児童の家で、1週間にわたる合宿実地学習を行なうプログラムも実施されている。学校のカリキュラムは、普通の科目に加えて、ナバホー文化を強調し、例えば、幼稚園から6年生までの児童は、「ナバホー文化認識」という教科を毎日勉強している。この教科では、伝統的な宗教用の建築であるホーガン、ナバホーの歴史、儀式、農業、牧畜、保護地、地理等がとりあげられている。また二重言語政策がとられ、ナバホー語と共に英語が正式に教えられ、教科も二言語を媒介にして教えられる。ナバホー伝来の芸術、織物、銀細工、皮製品などの学習には、地域の大人達を動員し、先生として児童に教えさせている。

保護地外に出来た学校の例としては、ウィスコンシン州のメノミニー・コミュニティー学校がある。この学校はナバホーのラフ・ロック学校とは違い、保護地外にあること、規模として大変小さいことが注目に値する。設立当時の1972年には教師1名、数名の有志者と7人の児童という小さなものであった。この学校は次の4つの目標のもとに発足した。

1. 学校はその地区社会によって管理されること。
2. 教育の最も有益で効果的な方法として、文化・地域の違いを導入すること。
3. 教育過程に地域社会の人々を参与させること。
4. 学校は、地域社会の経済・文化の発展を助長させることを最終目的とすること。

この4つのほかに、教育理論を基にした次の4原則を、方針の一環としている。

1. 児童には自分の能力にふさわしい学習速度で学ばせること。
2. 児童が効果的に学習出来るために、自分に誇りを持たせるのが前提であること。
3. 児童が世界観、社会観を拓げるためには、出来るだけ多くの個人と経験に接しさせるのが必要であること。
4. 児童に自己の過去、現在、未来の生活という観点から、学習を理解させること。

この学校では1年の間に、教師、児童、親それぞれが、学校の意義と成果を認識し、特に児童は、学校での学習が楽しいものであり、学校生活が苦痛ではないことを、初めて認めるという、大成功をおさめることができたのである。学校が与えた影響は、直接教育に関係のあった小数の人にとどまらず、その地域社会にも大きな影響を残した。例えば、警察の世話になる若者の数が大幅に減ったことがあげられる。この結果2年目には、学校に入学する児童数が前年の7倍の50名にも達した。

もう一つの例として述べたい学校は、都市のインディアン学校である。ナバホーの例は保護地内、メノミニーの場合は、保護地外ではあっても、メノミニー・インディアンを主体とした学校であることに注目されたい。ここで最後にあげる都市のインディアン学校はこれに反し、種々雑多な部族を代表する児童を対象にしていることが、重要な相違点である。従って、メノミニー族とかナバホー族等の部族意識を基にすることは不可能で、もっと一般化した「インディアン」意識に基づいた教育に主点をおいている。このような都市学校の一例として、やはりウィスコンシン州の、ミルウォーキー・インディアン学校がある。1973年に設立された時の校舎は、沿岸警備隊が放棄した古ぼけた建物であった。この学校の教育委員会は、学校の性格を代表するごとく、オナイダ族、チペワ族、スー族、メノミニー族等の委員、更に、ウィスコンシン大学の教育者、各種宗教団体を代表する人々から成っている。2年後には、1年から12年生まで76名の生徒が在学し、更に100名以上の入学を期待しているという盛況ぶりを示している。

このような新しい教育の必要性は、子供達の間だけではなく、成人の間でも強く感じられており、成人教育プログラム、コミュニティー・カレッジ等が次々と設置されている。これらの学校で目標としてあげられているのは、

1. 教育管理は種々の体験を持つ地域社会の人々によること。
2. 伝統文化維持の強調。
3. 入学資格はきびしく述べて、意欲のある成人をどしどし入学させること。

等である。これは、交通その他の理由で入学出来ない、一般社会人に教育を行なうことが出来ると同時に、教師が一般社会人と密接な関連を持つことを可能にするという、二重の利点を持つものである。

以上に述べた各種の新しい教育は現在増えつつあり、今後インディアン教育にとどまらず、他の少数民族、団体、更には公立・政府学校にまで影響をおよぼすものと期待されている。

次回には、第1回目に話の出た、アリゾナ州ピーチ・スプリングズにあるワラバイ族にもどり、そこで二重言語・二重文化教育の実例を、筆者の体験をまじえて述べてみよう。

山本 昭(カンザス大学人類言語学准教授)

山本吉見子(カンザス大学比較文学助教授)

Challenge & Response

〔質問〕 TOEFL と GMAT について

最近、アメリカ留学のための TOEFL, GMAT というテストをよく耳にしますが、その内容や勉強方法についてお教え下さい。また、日本の英語教育との関連において、何か役立つがあれば、合わせてご教示いただきたく存じます。

(岐阜県 中沢栄子)

I. TOEFLについて

TOEFL というのは Test of English as a Foreign Language の略で、アメリカの大学及び大学院留学希望者の英語力を測定するテストで、現在*全世界で年6回行なわれ最も信頼されているものです。このテストでは、留学希望者がアメリカでの大学生活を送るに充分な英語力（特に大学の授業に参加できる英語力）を持っているかどうかが判定され、大学側はその結果を、入学基準の重要な要素の1つとみなしています。

内容構成は、Listening Comprehension（聞き取りテスト—50問、40分）、Structure & Written Expression（文法・文章力テスト—40問、25分）、Reading Comprehension & Vocabulary（読解・単語力テスト—60問、45分）の3つのセクションに分かれ、問題総数150問、テスト時間約2時間の4肢選択方法の客観テストです。

1. Listening Comprehension

このセクションは、Statement（單文理解）、Dialog（対話理解）、Talk（長文理解）の3パートに分かれています。

Part A—Statement (40問)

スピーカーから流れてきた文と意味内容の一致するものを選びます。

放送文：Phil is as old as Dick.

- (A) Dick is younger than Phil.
- (B) Phil is younger than Dick.

※この他、TOEFL スペシャルという全く同形式・同資格のテストが年6回行なわれています。

ELEC BULLETIN

担当

野口 肇 (ELEC 研修部)

- (C) They are not the same age.
- (D) They are both the same age.

Part B—Dialog (15問)

男性と女性の会話を聞いた後、その会話についての質問に答えます。

放送文：(man) What shall we do today: play tennis, go swimming, or go to a movie?
(woman) Oh, I don't want to go out today.
I want to rest. We can go out tomorrow.
(question) What does the woman want to do today?
(A) She wants to play tennis.
(B) She wants to go to a movie.
(C) She wants to stay at home.
(D) She wants to go swimming.

Part C—Talk (15問)

このパートの例題は省略しますが、30秒から1分程度の会話、ニュース、お知らせといった Talk（短い放送文）を、4つないし5つ聞き、それぞれの Talk についての質問に答えます。

この Listening Comprehension のセクションでは、放送文は1度しか聞けませんし、問題文の間のボーズが短い（13秒）ので、即答を要求されます。ですから、Spoken English に慣れていないと、難しいセクションだといえるでしょう。聞き取りの力を養うためには、できるだけ多くの生きた英語に触れ、英語のリズム、intonation に慣れ、合わせて Information-retaining Ability（英語から日本語に訳さずに、情報を概念的にとらえ、それを頭に残しておく能力）を養うことが必要です。そのためには、テープによる反復練習も大事ですが、映画等（Aural とは別の Channel——この場合は画像——が聞き取りを助けてくれるもの）を観てその力をつけることも効率的といえるでしょう。また合わせて、40分に及ぶ聞き取りテストに対応できる集中力とその持続力を養っておくことも大切です。

2. Structure & Written Expression

このセクションは2つのパートに分かれ、Part A は

Structure (文法・構文) の知識をテストし, Part B は Error Recognition (表現文法・文章力) と呼ばれるもので, これによって書く力を間接的にテストします。

Part A—Structure (15問)

文法的に完全な文をつくるために, 適当なものを1つ選びます。

He went _____ to shop this afternoon.

- (A) downtown (B) to downtown
(C) the downtown (D) to the downtown

Part B—Error Recognition (25問)

文章の内の下線部から, Written English (書き言葉としての英語) として文法・語法的に誤ったものをさがし出します。

Mr. Brown want to go to the movies yesterday.
A B C D

このセクションでは, 語法上の正確な知識と表現力をテストされますので, 文法の知識が比較的豊富な日本人にとっては得意な分野といえますが, もう一度自分の英語を brush up する意味で文法書を見直し, 知識を確実なものにし, それを production (実際に使える) のレベルにまで高めておくべきでしょう。

3. Reading Comprehension & Vocabulary

このセクションも Vocabulary (語い) と Reading Comprehension (読解) の2つのパートに分かれます。

Part A—Vocabulary (30問)

下線部の単語の同意語 (最も近い意味をもつ語) を選びます。

We should be kind to aged people.

- (A) sick (B) poor (C) old (D) sad

ただし単語の程度はかなり難しく, 日本の大学入試で出題される範囲の上級か, それ以上の単語力が必要です。

Part B—Reading Comprehension (30問)

ここでは問題を省略しますが, 問題文としては, 百科辞典からの抜萃 (人物紹介, 歴史, 地理, 医学関係), カタログ, 新聞広告といった, 比較的日常的なものにより速読速解の力がテストされます。

勉強法としては, 自分の興味のある分野の本を多く読み, 速読力を養うべきでしょう。推理小説等も motivation (読もうとする意欲) を高め, context (文脈) の中から意味を推測する力をつける意味で有効といえるでしょう。読む時には, できるだけ辞書を使わずに, 自分なりに推測しながら一通り読み, その後自分の理解を確かめるために, 辞書 (英々辞典が望ましい) を使い単語は文脈と結びつけて把握すべきです。

この TOEFL については, 少し疑問をもっている人もいます (production のテストがない等) が, その practicability (実用性) を考えてみた場合現在の所 Standardized Proficiency Test (標準英語能力テスト) としては, 最も信頼できるものであることは確かですので, 今後この種のテストは日本で広く使用されるべきでしょう。また, このテストでは, Listening Comprehension, Grammar, Reading Comprehension & Vocabulary といった角度から英語力を測定しますので, 我々に prescription (自己診断のための情報—弱い点, 得意な点) を与えてくれます。このように, テストを diagnostic の目的で, 実際の teaching-learning situation に取り入れていくことは, よりより individualization in teaching (個人の特性を考慮した教授法) をめざしていく上に, きわめて重要なものと考えられます。

II. GMATについて

GMAT (Graduate Management Admission Test) は, TOEFL とは目的も内容も全く異なる種類のもので, アメリカのビジネス・スクール (経営大学院) 入学希望者の, 適性を測定するテストです。これは本来アメリカ人を対象としたテストですので, 日本人にとっては, その言語の壁のために, 非常に難かしいテストであるといわざるを得ません。

このテストは, 問題数約 200問, 3時間に及ぶ5肢選択方式の客観テストです。内容構成としては, テスト毎に多少違いがみられますが, 7および8つのセクションから成るこのテスト中に, Reading Recall (読解・推論力テスト), Mathematics (数学的思考力テスト), Business Judgment (ビジネス分析・判断力テスト), Data Sufficiency (計量的判断力テスト) は必ず含まれているようです。その他としては, Writing Ability (文章・表現力テスト), Reading Comprehension (読解力テスト) 等があります。ここでは紙面の都合上次の4つについて説明します。

1. Reading Recall

文章の要点・重要事項を読み取る力と, それに基づく推論力をここで測定します。これは普通のReading Comprehension とは違い, かなり長い文章 (500~600語程度) 3つを, 限られた短い時間(15分) に読み, その後その文章を読み返さずに与えられた問題に答えます。

2. Mathematics

ここでは数学的思考に必要な, 代数・幾何の原理及びグラフや表の見方をテストします。重点は問題を解く過 (p. 56 へつづく)

生成音韻論と英語学習



ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

大塚 達雄

Chomsky and Halle の *The Sound Pattern of English* (Harper & Row, 1968) は、生成音韻論の発達に現在までのところ、最大級の貢献をした、と言っても言い過ぎにはならないであろう。言語教育は、新しい言語理論が出現すると、多かれ少なかれそれに影響を受け、新しい展開を示してきている訳であるが、英語の発音指導の分野においてもその例にもれず、1970年代になってから、上記の著作の影響を受けた論文が徐々に現われ始めた。生成音韻論を英語教育に活用するにあたって一番問題となるものは、そこで展開されている理論を、いかにして実際に英語教育に役立つように工夫を凝らして提示しうるか、ということにあると思われる。以上のような事情を踏まえて、本稿では、*International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* に掲載された以下の 2 つの論文を紹介するものである。

Mark L. Schnitzer, "Applied Generative Phonology: A Methodology for Teaching Pronunciation" (*IRAL*, VOL. XII/4, November 1974, pp. 289-305)

Wayne B. Dickerson, "English Orthography: A Guide to Word Stress and Vowel Quality" (*IRAL*, VOL. XV1/2, May 1978, pp. 127-147)

以下の紹介において、Schnitzer と Dickerson が提示している規則が *The Sound Pattern of English* のどの規則に対応するものであるか、あるいは、どの規則に取って代わるものであるか、といったテクニカルな問題は、取り扱わないことにしたい。むしろ、生成音韻論を英語教育や英語学習に応用したらどのような具体的な提案をなしうるか、ということに紙面の大半をあてることにする。

*

両論文に共通している点は、英語の個々の単語の基底表示は、通常の綴り字によって表わされる形にきわめて

近い、という Chomsky and Halle の指摘を出発点としていることである。Dickerson によれば、もし学習者が個々の単語の発音をそれぞれに与えられた綴り字による表示から予測することができるようになれば、学習者が単に知っているというだけでなく、実際に口に出して使用できる語彙の数は、飛躍的に増大することになろう。そして、読書は語いを増やす手段としては重要なものの一つであるが、そういう時などに出くわす知らない単語の発音を、一つ一つ辞書にあたって調べたり、人にいちいち訊くといった作業から、学習者は解放されるであろうという。次いで Dickerson は、現行の発音のテキストが、学習者に単語内の強勢の位置や母音の質（たとえば tense とか lax）を予測させる上で実質的になんの役にも立っていない、と述べ、このような状況をもたらした理由には、大きく分けて 3 つあるとしている。（この点に関して Schnitzer は何らの意見も述べていないが、Schnitzer ばかりでなく、生成音韻論のもたらした成果を英語教育に取り入れようとする人々は、以下の Dickerson の議論を基本的に正しいとおそらく認めると思われる。）まず第 1 に、audiolingualism の影響が挙げられる。この考え方には従うと、言語学習は本来習慣形成によってなされるべきものであり、規則を適用することによってなされるべきものではない、ということになる。したがって、口頭による練習が、必要とされる習慣形成のためのもっぱらの手段となり、認知的方法による一般化の余地がまったく無くなってしまっている。また、audiolingualism に従うと、実際に口に出して使う言語が第一義的なもので、文字によって表わされている言語形式は第二義的なものであるから、言語教育は口頭による練習をまず行ない、それから文字の方へ進むべきだということになる。したがって、発音のための教材においては、綴り字によって表わされている語形式を真剣に取り上げるといったことはなされていない。このような audiolingualism の考え方には、単語内の強勢の位置や母

音の質を決定するために、綴り字によって表わされている語形式に規則を適用する、といったやり方と相容れない。現行の発音のテキストが、強勢や母音の質の予測という点で実質的に役に立っていない第2の理由は、これらのテキストが依って立つ言語学的基盤とかかわりっている。この基盤というのは分類的音韻論であって、この理論に依って立つ限り、単語内のどの音節が強勢を持つかを知る簡単な方法は無い、といったような結論が避けられないである。第3の理由としては、現行のテキストはある音をどう発音するかということに注意は払っていても、個々の単語においてどの音が必要とされるかといった問題には注意を払っていない、ということが挙げられる。たとえば、下に挙げてある3つの単語を見てみよう。

(1) define definitive definition

学習者がこれらの単語を発音できるためには、次のようなことをまず知っていなければならない。最初の語 defineにおいては、強勢は -fine にあり、f の後の母音を表わす文字 i は /ay/ となること、2番目の語 definitiveにおいては、強勢は -fin- にあり、f の後の i は /i/ となること、3番目の語 definitionにおいては、強勢は -nit- にあり、f のとの i は弱化される(reduced)こと、といった事柄である。したがって、ある単語がいかに発音されるかを知っていると言うためには、まず第1に、どの音がその単語において必要とされるか、そして第2に、必要とされる音がどのように発音されるのかを知らなければならない。従来の発音のクラスでは、上記の第1の事柄が取り扱かれておらず、第2の事柄にばかり時間をかけてきた。

以上のような現行の発音のテキストの不備を、生成音韻論のあげた成果を活用することによって補うことができる、と Dickerson は主張する。

*

まず Schnitzer の具体的な提案からみてみよう。彼は、軽度の失語症の患者の治療に用いた方法論を使って、

3人のフランス語を母国語とする人に、暗記ではなく規則を用いることによって、英語の単語の発音を教えることが可能かどうかをテストしてみた。単語を接尾辞によって分類し、分類された単語のそれぞれのクラスに別個の規則群を指定する。選択した接尾辞は -cy, -ion, -ty, -ous, -an および -al である。これらの規則群を特定の単語に適用する前に、次のような予備的指示が与えられる。(紙面の都合上、詳細な提示の方法および指示は省略する。説明に必要な部分だけ取り上げることにする。)

(2) 予備的指示

1. a, e, i, o および u は母音である。y は語末にある場合には母音である。他のすべての文字は子音である。

2. それぞれの単語内の母音を特定の方法で数えることにする。単語内の母音を数える場合、接尾辞の最も左側にある母音を1とし、単語内の母音を右から左へ数えていく。たとえば、接尾辞 -ion のついた単語 contrition と、接尾辞 -ate のついた investigate にこの数え方を適用すると、次のようになる。

| | |
|------------|-------------|
| contrition | investigate |
| 3 2 1 | 4 3 2 1 |

3. a. 'g'=[g], 'j'=[j], 's'=[s], 'sh'=[š], 'ch'=[tš], 'zh'=[ž], 'k'=[k]

左側に示されている文字はそれぞれ右側に示されている発音記号に対応する。

b. c は i, e または y のすぐ左側にある場合には /s/ のように発音される。その他の場合には /k/ のように発音される。

次に、一例として接尾辞 -ion のついた語に対して適用される規則群を見てみよう。この規則群は他の規則群と同様複雑なので、部分的に引用する。

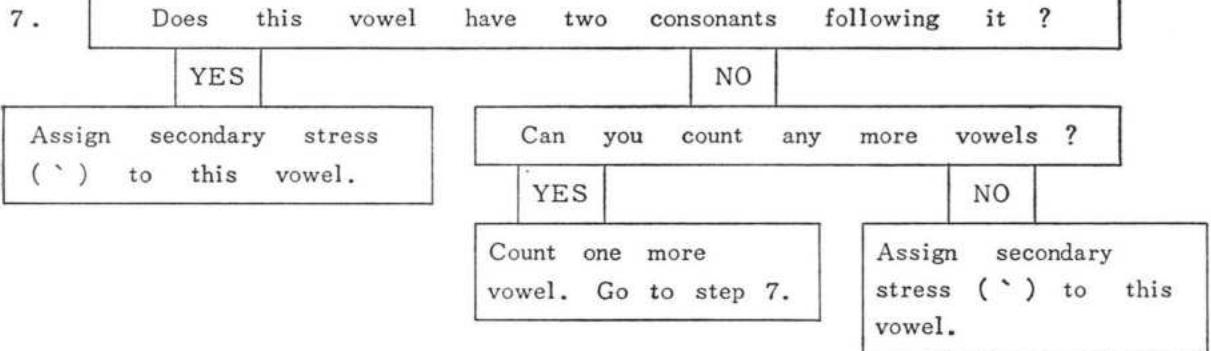
(3) -ion に与えられる規則群

1. What vowel is number 1? Count the vowels.
2. Assign primary stress to vowel 2.

| | | |
|---|--|---|
| 3. Is there a t just to the left of the suffix ? | | |
| YES | | NO |
| Is there an s just to the left of the t ? | | Go to step 4. |
| YES | | NO |
| Rewrite the t as ch and erase the i of ion. Go to step 6. | | Rewrite the t as sh and erase the i of ion. Go to step 6. |

4. } 省略
5.

6. If possible, count 3 vowels from the one receiving stress.



Schnitzer は個々の規則群の適用例を具体的に示してはいないが、試みに satisfaction 対して (3) に挙げた規則を順次適用してみるとしよう。

- (4) a. satisfaction (3.1)
 4 3 2 1
 b. satisfáction (3.2)
 c. satisfácshon (3.3)
 d. sàtisfácshon (3.6, 3.7)¹⁾
 3 2 1
 [satisfækšon] (2. 3. a, 2. 3. b および母音の質を決定する規則²⁾)

まず(3.1)および(3.2)が適用し、2の番号のついた母音に第一強勢 (primary stress) が与えられる。(3.3)で t が sh になり接尾辞の最初の母音 i が消去される。(3.6)および(3.7)で、語の中で最も左側にある母音 a に第二強勢 (secondary stress) が与えられる。(2. 3. a), (2. 3. b) および注 2) に引用した規則によって最後に [satisfækšon] となるであろう。これを最後の出力として期待される [sætisfækšən] と比較すると、まだ母音に問

題が残っていることが分るが、おおむね良好な結果といべきであろう。 Schnitzer は、このような規則の導入のあとで、3人のフランス人が語を正しく発音するという点で平均して41パーセントの進歩を示したとい。 (単語の総数は 224である。) 規則を適用するだけでこのような進歩が見られたことに Schnitzer は注目し、将来、上記に挙げた 6 つの接尾辞のいづれかを持つ単語ばかりではなく、他の英語の単語の発音をも教えるため的一般的方法論の開発が可能である、と示唆している。

*

Dickerson は、生成音韻論のもたらした成果を英語の学習指導に取り入れようとしている Schnitzer の試みを評価しながらも、彼のアプローチの仕方に 2 つの問題点があるとしている。まず第 1 に Schnitzer が規則だけを用いて発音を教えようとしているが、このようなアプローチの仕方は、習慣形成を基盤とするアプローチとまったく正反対である。2つのアプローチの仕方のバランスをも考慮する必要があるとし、一つ一つの規則が与えられたら、学習者は口頭による発音練習のための十分な機会も与えられなければならない、としている。第 2 に、われわれが先に垣間見てすぐに感じられることではあるが、Schnitzer が提示している規則はかなり複雑である。接尾辞の数が 6 つあれば 6 つの規則群が必要とされている。もし接尾辞の数が多くなれば、必要とされる規則群の数はそれだけ多くなるであろう。もちろん、一部の規則はどの規則群にも共通している、と主張することは可能であるが、全体として一般性に欠けることは否めない。Dickerson はこの点をとらえて、個々の単語の発音を予測する規則は、学習者が覚えられる程度に簡単なものでなくてはならない、としている。

1) (3.6) の指示は、どこを起点の 1 として母音を 3 つ数えるのか、曖昧である。つまり、本文に示したように数えるのか、あるいは satisfácshon となるのか、曖昧なのである。第二 21

強勢を最初の母音に与えるためには、本文で示したように解釈するのが正しいであろう。(expédition, régistrátion をも参考にされたい。) なお、clarificátion, náaturalización の第二強勢も、(3.6) および (3.7) によって問題なく与えられる。

2) 一部だけを引用する。下に挙げた規則は、基底の表示 (つまり (4. d) ではなく (4. a)) に適用すると考えなければならない。

| | |
|---|-------------------------------------|
| $/æ/ \leftarrow aCC$ $/e/ \leftarrow e$ $/ʌ/ \leftarrow u$ $/ɑ/ \leftarrow o$ | $\{ion\}$ $\{ian\}$ $\{ial\}$ |
| $/ey/ \leftarrow aC$ $/iy/ \leftarrow e$ $/uw/ \leftarrow u$ $/ow/ \leftarrow o$ | $\{ion\}$ $\{ian\}$ $\{ial\}$ |

さてそれでは、Dickerson の具体的な提案も見てみよう。3つの主強勢規則 (major stress rule) と、それに関連して、母音の質を予測する3つのパターン (vowel quality pattern) が導入される訳であるが、それらが導入される前にまず、学習者に次の3つの基本的能力が備わっていなければならない。つまり (1) ある単語が名詞、形容詞、動詞、副詞といった基本的な品詞のどれに属するかを見定める能力、(2) 接頭辞と接尾辞を見定める能力、(3) 単語内の綴り字の連鎖から母音の質を見定める能力である。(3)に関しては、Dickerson は6つの一般的な綴り字の連鎖のパターンを導入し、詳細な説明を行なっている。VC# (例: let, hop)³⁾ および VCC (例: rest, land) というパターンは、母音が lax であることを示し。VCe# (例: hope, fade) および VV (例: fail, play) というパターンは、母音が tense であることを示す。VC+ (例: hop/es, fad/ed) というパターンは、弱、強、または一般接尾部分 (weak, strong or general ending) ——これらが何を指すかについては下記を参照されたい——の前にある母音および子音の連鎖を指す。上に挙げた例におけるように、もし VC+ が弱接尾部分 (weak ending: 上の例では es および ed) の前にあったら、それは母音が tense であることを示す。以上に示した母音の質は、それぞれのパターンに強勢が与えられた時実現する。強勢が与えられない場合には、母音は弱化される。6つめのパターンはV、つまり单一の母音を表わす文字から成り、次に子音を表わす文字が続いていないパターンである。このVがa (例: rumba) である場合には、この母音は弱化される。もし o, u, i もしくは y である場合には、母音は tense である。強勢を与えられた o も、強勢を与えられていない õ も、同様に発音される (例: forgó/es, díttó)。u についても同様である (例: imbú/es, árgu/ing)。強勢の与えられた i と y は、/ay/のように発音される (例: dení/ed, dený) が、強勢が与えられていない場合には、/iy/ のように発音される (例: cópl/es, cópý)。

Dickerson はここで、キー・シラブル (Key Syllable) とレフト・シラブル (Left Syllable) という術語を導入する。前者は、一般的に言って、弱、強、または一般接尾部分の直前にある綴り字のパターンである。もし接尾部分 (ending) が無かったら、あるいは子音を表わす文字で始まる接尾部分——これは強勢や母音の質を予測する上で無関係であるから、無視することになるのだが——だけがあったら、キー (シラブル) は単語内の最後の綴

3) #は、その前の綴り字の連鎖が語末になければならない、ということを示す。

り字のパターンである。レフト・シラブルは、キーのすぐ左にあるシラブルである。以下の規則の提示においては、tense および lax の代りに long および short が用いられている。

弱接尾部分 (weak ending) は es, ed, ing, er, or, able, al, en, ary, ory, ive, ure, 形容詞を形成する ish および y などから成る。弱強勢規則 (Weak Stress Rule) は、弱接尾部分を持つすべての語と、接尾部分を持たない動詞に適用する。

(5) 弱強勢規則⁴⁾

もしキーが、

(i) V または VC であり、しかも接頭辞ではないレフト・シラブルがあれば、レフト・シラブルに強勢を与えよ。

(ii) その他の場合には、キーに強勢を与えよ。

(6. a) は (5. i) の適用例である。キーはイタリックで示されている。(6. b) では接頭辞がそれぞれのVおよびVC というキーの直前にあるので、(5. ii) が適用する。(6. c) も (5. ii) の適用例である。

| | |
|-----------------|-------------|
| (6) a. to tálly | mínim/al |
| he píti/es | abómin/able |
| válu/ing | cróchet/y |
| to limit | púnit/ive |
| we devélop/ed | sécret/ary |
| b. to applý | dispós/al |
| he dení/es | debát/able |
| undergó/ing | forsák/en |
| to prefér | conclús/ive |
| it explód/ed | advís/ory |
| c. she rát/ed | to decíde |
| invést/ing | contán/er |

先に、綴り字のパターンを6つ挙げ、それぞれにおいて母音の質がどう予測されるかを見てきた訳であるが、そこで用いられている規則は、主にキーに適用する。強勢を与えられたレフト・シラブル (6. a 参照) における母音の質は、7によって予測される。

(7) 「レフト・シラブルに強勢を与えよ」という指示によって強勢を与えられた VC または VCC においては、母音は short である。ただし úC の場合は除く、この場合には母音は long である。

強接尾部分 (strong ending) は主に2つのタイプか

4) 原文は以下になっているが、(6) に挙げた例を説明するには不十分な表現であると思われる所以、本文のよう改めて示した。

If the Key is V or VC: Stress Left but not a Prefix
Otherwise: Stress Key.

ら成る。iV 接尾部分（例：ion, ial, ian, ious, iary, iate, ient, iable など）と、iC 接尾部分（例：ic, ical, ible, ible, igible, id, ify, ity, 動詞を形成する ish など）である。他に数は少ないが eV, uV および uC 接尾部分もある。強強勢規則 (Strong Stress Rule) は、強接尾部分を持つ語だけに適用し、この語が名詞、形容詞、動詞または副詞であるかどうかを問わない。

(8) 強強勢規則

もし接尾部分が強 (strong) であるならば、キーに強勢を与えよ。

下記の例において、キー・シラブルはイタリックで示されている。

(9) a. iV 接尾部分

| | |
|-------------|--------------|
| rád/io | ánx/ious |
| gén/ius | pedéstr/ian |
| negót/iable | ópt/ion |
| pecúl/iar | indústr/ial |
| incíp/ient | inscrípt/ion |

b. iC 接尾部分

| | |
|--------------|-------------|
| geográph/ic | négl/igible |
| to dimín/ish | impóss/ible |
| opportún/ity | |

iV および iC 接尾部分の区別は、強勢の配置に関しては無関係であるが、母音の質の予測という点で重要な意味を持っている。iV 接尾部分の場合には、強勢の与えられた母音の質は(10)によって予測される ((9.a) 参照)。

(10) 強 iV 接尾部分の前の強勢の与えられた VC+ というキーでは、母音は long である。ただし i を除く。この場合には母音は short である。他のすべての、強勢の与えられたキーでは、母音は short である。

iC 接尾部分の場合には、強勢の与えられた母音の質は(11)によって予測される ((9.b) 参照)。

(11) 強 iC 接尾部分の前の強勢の与えられたキーでは、母音は short である。ただし ú および úC は除く。これらの場合には、母音は long である。

最後に、一般強勢規則 (General Stress Rule) を見てみよう。一般接尾部分は ate, acy, ism, ist, ize (ise) から成る。

(12) 一般強勢規則

もし接尾部分が一般 (general) であるならば、レフト・シラブルに強勢を与えよ。

下記の例で、キーはイタリックで示されている。

| | |
|-------------|-------------|
| désign/ate | légitim/acy |
| evángel/ism | módern/ist |

scrútin/ize

強勢を与えたレフト・シラブルの母音の質は、(7) によって予測される。

*

以上が Dickerson の提案の具体的な内容の骨子である。第二強勢の配置や子音の取り扱いなどについて何も言及しておらず、全体として試案の域を脱していないように感じられるものの、彼の提案は第一強勢と母音の質の予測という点で、Schnitzer の提案よりもより高い一般性を求めるとしているのである。また、両者に共通して言えることではあるが、多音節語内における強勢と母音の質の予測という点で、従来見られなかった方法論を示していることは注目してよいと思われる。ただし、Dickerson の提示した規則も、やはり複雑であるという印象は免れない。初級の英語学習者のクラスへ彼の提案を持ち込むことは、かなり困難であろう。

最後になったが、綴り字のパターンを見て強勢と母音の質の予測をするといった視覚による勉強は、宿題として中級および上級の英語学習者に与えられ、クラスでは口頭による発音練習を行ない、両者が互いを強化するような方法を Dickerson が提案し、また実践していることをつけ加えておく。

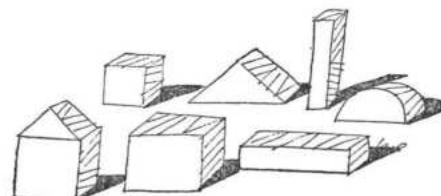
(南山大学講師)

〔訂正〕 本誌前号 (No. 65) 「埋込み感嘆文と潜伏感嘆文」に次のような誤りがありましたことをお詫びします、訂正いたします。

p. 46 注 5)

2 行目 emotive は述語 → emotive な述語

3 行目 emotive は述語 → emotive な述語





『ホーンビー英英中辞典』

A. S. ホーンビー編著, オックスフォード大学出版局, B6 変形判, V+774pp., ¥1,650

小島 義郎

本辞典ははしがきにもあるように A. S. ホーンビー氏の編集した *Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1974; 以下 *ALD* と略す) をもとに作られたものである。したがって *ALD* と本辞典とはいわゆる親版と子版の関係にある。本辞典の特色を端的に言うと、親版の記述の主な部分はそのままにして、中級程度の学習者には不必要と思われる語彙・用例などを削り、さらに挿絵・文型表示などを削って小型化したものである。もともと *ALD* は外国語としての英語の学習者のために独特の工夫をこらして編纂され英語教育界で高く評価されている名著である。本辞典はその主要部分がそっくり生かされた形で編集し直されているのであるから、その評価はここであらためて論ずるまでもなく明白なことかもしれない。そこで、ここでは主として親版とどんな点が違っているかを中心に紹介し、併せて多少気の付いた点を述べてみることにする。

収録語彙と見出し語

本辞典の収録語彙はケース裏の記事によると 35,000 とされている。*ALD* が追いこみ見出しを含めて 50,000 であるから差が 15,000 ということになる。そこで *ALD* にあるどのような見出しが省かれているかを、部分的にではあるが統計的に当たってみた。まず F の項について、*ALD* の F の冒頭から 100 語までの範囲で、*ALD* にはあるが本辞典に収録されていないものを数えてみると主見出しで 14, 追いこみ見出しで 7, 計 21 である。同様に L の項については主見出しで 22, 追いこみ見出しで 19, 計 41 である。どのような項目が削られているかというと、主見出しでは, *Fabian, factitious, factotum, faerie,*

fag-end, faience, fain, fait accompli, falchion; laager, lac, lachrymal, laissez-faire, langsyne, larboard などのような特殊語、文語、古語、俗語、外来語などの類である。また追いこみ見出しでは, *factorize, faddy, faithfulness, faithlessness, falseness, fan vaulting; Labourite, lack-lustre, laconicism, laconism* など主見出しと同じように特殊語、文語、古語などのほかに, -ness, -ism などで終る名詞形がかなり省かれている。また全体を通して four-letter word などの taboo word はほとんど削ってある。以上の例を見ても分かるように、省かれているのは概ね中級程度の学習者には不要のものであって、慎重に考慮した結果としてのよい選択がなされていると思う。1つ気付いたささいな点を言えば、基本的な米語はかなり収録されてはいるが、米語の氾濫する日本の立場からは、*ALD* にある *labour union, farmhand, the Administration, semester, hospitalize* などの中級者向けにも欲しい米語の見出しが本辞典では削られているのは少し残念なことである。さらにもう一つ、本辞典に限らず一般論として言えば、イギリスの辞書では伝統的に固有名詞を収録していないことである。これはことばの辞典に徹する立場からは筋の通ったことであるけれども、学習辞典にはやはりごく基本的なものは欲しいようと思う。本辞典でも、*London, Shakespeare, England, America* などは載っていないし、固有形容詞も *English, British* はあるが、*American, Chinese, Spanish* などはなく、*Frenchman* はあるが *Frenchwoman* はなく、*Koran* はあるが *Bible* は見出し語にないという状況なので、将来改訂の折には一考を要することかもしれない。

見出し語について配慮の示されているよい点をあげると、*ALD* では ~·ly のようにスワングダッシュを用いてある追いこみ見出しが本辞典ではすべてスペルアウトしてある。これは中級程度の学習者には見易く親切な方法である。また本辞典では成句の中で複合語的なものをまとめて取り出し、各項目の記述の最後にアルファベット順に並べてあり、検索がぐっと容易になった。また用例の中にあったもので、*family name, family planning, family tree* のようなものをかなり拾い上げて追いこみ見出しとし、さらに *fall-out* のような時事的に重要な語は追いこみ見出しから格上げして主見出しにしてある。このような点を見ていると、きめ細かによく検討したといいうことがうかがわれる。

本辞典の見出し語数は、*ALD* と較べると 2~3 割ぐらいの削減と考えられるが、削られているのは主として小項目であり、約 1,000 もある挿絵や動詞型の記述も省

いてあるので、記述内容においては *ALD* より 15% ぐらいしか減っていない感じである。

発音表記

発音表記は当然のことながら *ALD* の発音表記 (J. Windsor Lewis のもの) をそのまま受けついでいる。したがって発音表記については *ALD* が出版された時にすでに論じられたことであるから、ここで再び論ずる必要はないが、1 記号 1 音主義で、学習辞典としては今までよりはるかに進んだ音素表記に踏み切ったことは賞讃に値することである。本辞典の表記法で一つ話題になることを取り上げれば、音節を成す *l, n* などの扱いである。本辞典ではすべて *able /'eɪbəl/, tunnel /'tʌnəl/, cotton /'kɔtən/, happen /'hæpən/* のように */-əl/ /-ən/* で表記されているが、巻頭の説明によるとまず以上の発音を習得し、かかる後に */'eɪbl/* 式の短縮した言い方に移行すればよいとある。これも一つの方法であろうが、聞きとりを容易にするという考え方からも、私は音節を成す *l, n* などは初めから教えた方がよいように思う。音素論的に言えば */-əl/* の表記は妥当であるが、発音の指導は音素のみでなく、必然的に異音にも及ぼざるを得ないことを考えると、*ALD* のままの表記法を施しておいた方がよかったのではないかと思う。

[u] [c] の区別、語形変化・文型の記述など

可算・不可算の区別は文型の記述とともにホーンビー氏の辞典のもっとも大きな特色の一つである。本辞典では *ALD* と較べてもさらに徹底した [u] [c] の区別が記述されている。*ALD* ではたとえば *feasible* の追いかみ見出し *feasibility* のような名詞には [u] の記号はついていなかったが、本辞典ではそのような場合にはすべて明確に [u] [c] の区別がつけられた。また *lady, lad, lass* など *ALD* には [u] [c] の区別のなかったものにも可能な限り区別がつけられている。

語形変化の記述はほとんどすべて *ALD* を踏襲している。*ALD* ではすでに学習的に細かく親切な語形変化的記述がなされているので、それを踏襲することで十分と思われる。ただ一つ欲を言えば、形容詞の比較変化の場合、本辞典ならびに *ALD* では *-er, -est* をとるものすべてに記述することで *more, most* によるものとの区別を表しているのであるが、標準的な英語において両形が可能なものも示してくれるともっと便利かもしれない。

本辞典と *ALD* との大きな違いは、ホーンビー氏の辞書の一大特色である文型（動詞型）の記述がないことである。我々英語教師にとってホーンビー氏と動詞型は切

っても切れない連想があるので、それがないということは本辞典を最初に手にした人は多少驚きを感じたと思う。はしがきによると、動詞型は用例によって示すことができる。それはたしかにそのとおりであるが、用例を一般化して考えることのむずかしい学習者のために文型記述があったはずである。それを思い切ってはずしたことは何か英語教育の移り変りのようなものを感じさせて興味深かった。

語義・用例

前にも述べたように、語義・用例の記述の主体は *ALD* をそのまま受けついでいる。全部当たってみたわけではないが、先にあげた F, L の項を *ALD* と仔細にくらべてみた結果からは、とくに中級向きに表現を改めたとか、書き直したとかいうような箇所は見られなかつた。ただ、語義の分かれていなかつたところを 1, 2 … のように分けたり、語義区分を編成し直したり、語義区分の中で特殊なものや中級者には不要と思われるものを抜いたりする作業がかなり広範にわたつて行なわれている。用例もとくに新しく加えたり、易しく書き直したりしたのではなく、主として中級者には不必要と思われる例文や、同じような種類の例文を除く作業が中心であつたようと思われる。

以上のように言うと、中級向けと ‘advanced’ と銘打ったものとの記述が基本的に同じなのはおかしいといふ人がいるかもしれない。しかし、私はそうは思わない。もともと *ALD* は、他の native speaker 向け一国語辞典と異なり、外国人向けに編集されているので、語義の記述も根本的に違つてゐるのである。‘Advanced’ という肩書きをつけたのは、主として語いの数や、文語、古語、特殊用語などを含むといふ意味であったと思う。したがつて、語義の定義の仕方は我が国の高校生でも十分理解できるような平易な書き方である。もしもそれをもっと簡単にしまえば、かえつて弊害が起るとすら考えられる。なぜなら一国語辞典の価値は、語義の定義を細かくしてあるところにあるからである。「とくに…のようなものをいう」とか「…のような状況の中での…をいう」というような意味特徴の記述がなくては英英辞典を使う意味がない。そのような意味からも、*ALD* の記述をそのまま残しながら、このような使い易い形で中辞典にまとめられた本辞典は、日本の高校・大学生をはじめ広く英語を学ぶ一般の人々にもよき伴侶となるに違いない。

（早稲田大学教授）



『新しい聞き手の文法』

安井 稔 著

伝統文法、構造言語学、変形文法などの名で親しまれてきた今世紀の言語研究の歴史の中にあって、独自の道を歩んでこられた著者が、さらに、言語研究の新しい地平を求めて執筆されたのが本書である。ほぼ同じ時期に公刊された『言外の意味』(研究社)とともに、著者の代表的な著作の一つに加えてよいであろう。

豊かな学識に支えられた本書は、学界にほとんど類書のないすぐれた研究書であるばかりでなく、一方で、現代の英文法研究のありようを語る楽しい読み物にもなっている点が注目される。これは、著者独特の比喩をまじえたやわらかな語り口によるところが多い、と言ってよいであろう。また、本書は『英語教育』(大修館)に連載された論文を基礎にしているといふこともあって、全体は20のセクションから構成されているが、このことが、結果として、忙しい現代に生きる読者に本書を近づきやすいものにしているように思える。それぞれのセクションは、独立した読み物であると同時に、本書

の全体に流れる著者の一貫した考え方を知る手掛かりでもある。

本書のタイトルは変形文法を拒否しようとする著者の態度を含意するものではない。むしろ、変形文法を出发点として、その不十分なところを補うのに「聞き手」という新たなる視点を求めた、というところに本書の意義があるとしてよい。Halliday, Bolinger, Chafe といったいわば著者の好みの学者の名はしばしば言及されるが、Chomsky の名は本書にめったに見ることはない、ということは認めなければならないが、しかし、著者の好みの学者の中に Chomsky の名があることは疑いのないことである。

本論では、まず、文におけるテーマづけの問題が取り上げられ、文頭の主語の性質が鋭く論じられる。さらに、議論は間接目的語にまで及び、独自の解釈が表明される。次いで、分裂文、疑似分裂文といった文の構造がテーマづけという観点から論じられるが、興味深いのは、ここでの問題解決に Jespersen の「引用実詞」が一役かっていることである。著者の本領とでも呼ぶべき部分の一つかもしれない。さらに、議論は今日的課題である情報構造の議論へと発展し、その視点から定名詞句表現とか関係詞節の問題が取り上げられる。締めくくりには、再び主語の問題が「新情報を表す主語」として論じられている。議論の中では数多くの変形文法関係の論文が言及されているが、いずれもその「こころ」を捉えた上での言及で、このあたりの見事さは余人の追隨を許さないものがある。

本書の意義は、明らかに、言語研究のあるべき方向の一つを具体的に示したことにある。しかし、Pike のニュークリエーションの概念をからませながら、英語学習の中での質的

転換、つまり、「回心」を論じているところなども、英語教育関係者には見逃せない点の一つであろう。多くの人に一読も二読もすすめたい本である。

(大修館書店刊、四六判、xiv+256 pp., ¥1,400)

(筑波大学助教授 斎藤武生)

『アメリカ南部の旅』

猿谷要著

『現代の幌馬車』『アメリカ大西部』と、これまでアメリカ西部の旅行記を書いてきた著者が今回発表したのが、アメリカ南部旅行記である。昨年夏の1か月半、アトランタの中心にあるピーチトリート・タワーズ・ホテルに居をかまえ、周辺の南部を車で訪ね歩いた記録である。ドライブ好きの著者が自動車を大いに利用したり、旅のよきパートナー、志満夫人が大いに活躍するのは、これまでの旅行記と同じである。またこの旅行が、数多くの著者の友人・知人の好意、親切に支えられていることも、これまでの旅行記と同じである。

この本はまず、最近話題になっているニュー・サウスの象徴として、急速に成長、近代化しているアトランタの変貌ぶりを紹介するが、ついで読み進んでいくうちに、この本がたんなる旅の記録ではないことがわかるてくる。つまり、「チェロキー国家の古都ををずねて」「南北戦争の傷跡」「ある新聞編集者の闘い」

「黒人革命の高まり」という4章が示しているように、この本の中で著者は何回も南部の過去にさかのぼりながら、後進地域からニュー・サウスに変る南部の姿を観察し、その変

化が現在のアメリカにとってどういう意味をもっているかを探ろうとしているのである。

これらに続く2章、「カーター・カントリー」と「メキシコ湾文化圏」は、カーター大統領の出身地ブレイズとニューオーリンズ訪問記であるが、ここでも著者はしばしば南部の過去を振り返りながら、これらの土地を訪ねている。

南部の変貌の意味が全体として論じられているのは、最後の2章、「南部は変ったか」と「アメリカ南部・日本・世界」である。

著者は、最近の南部はたしかに急成長し、近代化しているが、すべてが変ったのではなく、人種偏見や貧困はいぜん存在するといっている。にもかかわらず南部はアメリカの他のどの地域よりも激しい変貌をとげつつあるのであって、とくに南北戦争で敗戦を経験し、人間的な生活を尊重する風土色の濃い南部が今興隆しつつあることは、アメリカにとっても、また世界にとってもプラスとなるに違ないと著者は考えるのである。

著者の旅を支える友人・知人はいずれも南部のエリート知識人に限られている。

今回の旅でまわった地域は、ジョージア、アラバマなどに限られている。短い旅であるから望むのは無理かもしれないが、エリート以外の大衆ともつきあい、南部の他の地域、たとえばニューオーリンズから足をもっと西にのばし、南部のみならずアメリカ全土の中で最近もっとも激しい経済成長と変化を見せていくヒューストン地域なども廻れば、もっと多様性と深味のある南部像が出てきたであろう。

しかし過去に光をあてながら、変貌する南部の姿や、その南部がアメリカの中で意味する大切なものを大

変わかりやすく説明してくれるこの本は、いまだに南部に対しいたずらな偏見をもっていることが多い日本の読者に、南部が日本とてているという事実を含め、多くのことを教えてくれるに違いない。楽しく読める本である。

(岩波書店刊、岩波新書黄版、206pp.,
¥ 320)

(筑波大学教授 井出義光)

■『海外・暮らしの用語事典』

脇 山 怜 著

「生活に根ざした単語、従来の日本の英語教育に欠落している単語、普通の辞書を引いても出てこない生活用語、それらを事典の形にまとめよう」というのが、まえがきで著者が述べている姿勢であり、それはたしかに成功していると思う。

本書は「住まい」「食生活」「衣服」「育児」「病気」「交通」「通信・買物」の7章からなっているが、そのうち最初の衣食住で全体の3分の2の分量を占めているのは当然でもあり、又その部分に特に著者の力も入れられているように思う。

例えば「食生活」の部は、1.台所・調理器具、2.食器・食卓アクセサリー、3.料理の動作（この項目がまた、切る・下ごしらえをする、混ぜる・かき回すなど6小項目にわかれ）4.料理の名前等12項目からなっている。たしかに微に入り細をうがってという感じで、事実アメリカで5年間生活したことのある著者（ジャパン・タイムズ紙記者）がその経験をもとに学んだことをできるだけ具体的に、いわば手とるよう伝えようという気持ちが見てとれる。

Duden (Bibliographisches Institut) は絵とき辞典だが、これは随所に図み記事で生活メモと実例会話を織りこんだ用語事典である。言葉の Duden 生活編、とでもいったところだろう。今は生活レベルでの地についた対外コミュニケーションがますます盛んに行われなければならない時代である。こうした手引き書はますます歓迎されて当然と考えられる。

上述図み記事がなかなかおもしろく有益である。「アパートを探す」「アイスクリームを注文する」「おしゃれのいろいろ」「お産が始まった時」等、単なる単語ではなく文章例も示しながら我々の弱い日常的な状境への対応の仕方の例をあげている。52箇所あるのだが、この2倍ぐらいあってもいいと思う。

要望したいことをいえば、こども連れ在住者のために、学校教育関係用語はもっとほしい気がする。さし絵はかなり多いのだが、「住まい」の項目に3葉ついている Duden スタイルの絵は、例えば料理用器具・食器とか、衣服の売り場とか、その他少くとも各章に1葉ぐらいあると更にいい。また電話の使用に関する用語・例文、operator の使う表現などもあれば更に実用性が増すだろう。

ともあれ、新鮮なそして親切な、私どもから見て発見の楽しみの多い好著である。

(ジャパンタイムズ刊、B6判、
262pp., ¥1,800)

(東京都立駒場高校教諭 田村 泉)



新刊案内



『日本観察』 シヨン・ウォルターズ著 四六判、273頁、880円 北洋社

日本人の「非国際性」を指摘した日本人論はこれまで多く書かれているが、本書はいわば現代日本の「出島」ともいえる外人記者クラブからの報告であり、生まの日本を取材する際にぶつかる見えない壁の存在を明らかにしている点に特徴がある。アメリカと日本のジャーナリズムの構造的な相違を中心に、社会と個人の関係から外国語の問題までを、天皇訪米の時に注意深く旅程から外された真珠湾についてのアメリカ人の意識、「東京ローズ裁判」で尽力したコリンズ弁護士のこと、名通訳J.ウィッケル氏の追憶など興味深いエピソードをもとに述べている。單なる日本通を超えた著者の日本批判とアメリカ・レポートは、接触が深まるにつれて表面化しがちな日米コミュニケーション・ギャップの根本的な問題点を的確に示していく示唆と教訓を多く含んでいる。

『文明の条件 アメリカ篇② 人間と土』『同③ 人間と肌』 デビッド・クン著 四六判、243頁、254頁、各780円 毎日新聞社

アメリカ南部の貧困は南北戦争とその後の北部資本の進出による「再建期」に基因している。『人間と土』では、ニュー・イングランドとともに

最も早い時期に移住したアングロ・サクソン系の子孫で「貧乏白人」と呼ばれる人々に焦点を合わせている。北部資本の財力と機械力による石炭の乱掘によって荒廃させられた美しいア巴拉チア地方の自然と無氣力化させられた白人の心の実状をつぶさにとらえ、その中で地道な抵抗活動に従事し、眞の再建期を導びこうとしている地域活動家、ジャーナリストの活動を報告している。『人間と肌』では、黒人への差別を性的神話と偏見から脱きおこし、裁判所による公的迫害とKKKなど私的なグループの理不尽な行動を相互関連的にとらえ、また差別に抗して人間としての尊厳にめざめ、積極的に生き、創造的に活動している黒人の進出によって長すぎた迫害の歴史が終りつつある状況を報告している。

『アメリカニズム 言葉と気質』 坂下昇著 新書判236頁、320円 岩波書店

言葉が人間生活・文化と深くかかわり合っているというは常識だが、多くの民族が時期的・地域的に不均等に移入してきた多民族国家アメリカにおける「ことばのルツボ」を、主に文学作品にあらわれた表現の分析と歴史的展望によって解明し、アメリカ人気質を多様性と統一傾向という相反する現象の中でとらえた「民衆の国アメリカ」の言語文化論。

『辞書とつきあう法 早く引く・深く読む・楽しく遊ぶ』 服部一敏著 四六変形(新書長)判、220頁、650円 ごま書房

英語辞書、国語辞書、漢和辞書、専門辞書、百科事典等の選び方、使い方、活用法等について正統的な方法からちょっと知っていると重宝なヒントまで150余のアイデアを披露。

『ちょっとピンぽけ』 ロバート・キャバ著、川添浩史／井上清一訳 文庫判254頁、280円 文芸春秋

ヘミングウェイとともにスペイン内戦で活躍した「ライフ」のカメラマン、キャバの、ノルマンジー上陸作戦、パリ解放を頂点とするヨーロッパ戦線従軍記、常にスコッチ・ウイスキーを手離さず、下手なポーカーを楽しみ、ロンドンの恋人を想うさわやかな筆致で非情な戦火と対照的に述べられている

『書いた、恋した、生きた ヘミングウェイ伝』 佐伯彰一著 B6判、196頁、980円 研究社

研究家というより愛読者という立場に傾斜しながら人物、作品そしてその時代を共感を持ってまとめていく。

『ジョイスへの道』 小田基著 B6判、220頁、980円 研究社

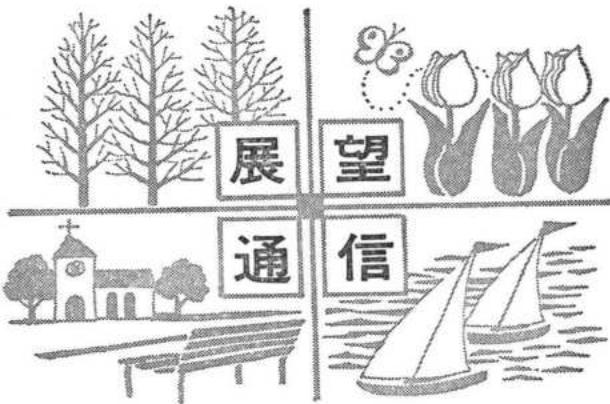
『ユリシーズ』、『フィネガン』にいたる作品群の創作過程と構成を、ジョイスとダブリンとのかかわりを基調に述べた「ジョイス入門」。

Senryū — Japanese Comic Verse 撫尾清／アラン・クロケット編訳 B6判、148頁、650円 〒佐賀市神野町三溝 2277 撫尾清明 (Tel. 0952-30-1596)

現代川柳を主に300余句の英訳、翻訳の限界に挑戦しているわけだが、訳文は極めて平易軽妙でユーモラスな文体を保っている。

『キリスト教と英文学』 斎藤勇／宮本武之助／小塩節／斎藤和明 四六版、260頁、1,700円 日本基督教団出版局

英文学界の最長老であり、敬虔なキリスト教徒である斎藤勇博士を囲んで信仰と文化と文学を語った座談。第1夜は日本におけるプロテスタント教団の歩みを植村正久に焦点をあてて語り、第2夜は宗教と文化の相克の問題を掘り下げ、第3夜は英語の聖書、英文学におけるキリスト教的なもの、信仰と文学研究に話がおよんでいる。



◆1979年 ELEC 夏期英語教育研修会

A. ELEC セミナー（通学制）

期間 7月30日（月）～8月10日（金）11日間

会場 ELEC 会館（千代田区神田神保町3—8）

募集人員 約100名

B. 九州セミナー（合宿制）

期間 7月23日（月）～29日（日）7日間

会場 えびの高原ホテル別館（宮崎県えびの市えびの高原）

募集人員 約60名

C. 八王子セミナー（合宿制）

期間 8月16日（木）～22日（水）7日間

会場 大学セミナーハウス（東京都八王子市下柚木）

募集人員 約100名

なお詳細については、〒101 千代田区神田神保町3—

8 英語教育協議会 SP 係（電話 03—265—8911）あて問合せられたい。

◆イングリッシュ・ギャラクシー

期間 7月28日（土）～31日（火）3泊4日

場所 静岡県御殿場 YMCA 研修所東山莊

講師 長谷川潔氏（横浜国立大学教授）、脇山怜氏（翻訳家・元ジャパンタイムズ記者）、トミー植松（玉川大学教授）その他外人講師数名。

費用 35,000円（宿泊・会費・受講料を含む）

締切 7月14日（土） 定員 120名

申込先 〒151 渋谷区代々木2—23—1、ニュー・スタイル・メナー1358 トミー植松語学センター
電話 (03) 374—5055

◆ELEC 夏期英語会話講習会

A. 英会話集中コース（一般社会人・学生）

期間 7月23日（月）～8月10日（金）

午前部 9:30 a.m.～12:20 p.m.

夜間部 6:10 p.m.～8:45 p.m.

会費 36,000円

B. 中学・高校生コース

期間 7月30日（月）～8月10日（金）

午後部 1:15 p.m.～3:05 p.m.

会費 18,000円（パーティ代を含む）

詳細は 〒101 千代田区神田神保町3—8 ELEC 英語研修所（電話 03—265—8911）へ問合せられたい。

◆Japan Association of Language Teachers (JALT)

第5回年次大会発表者募集

JALT の年次大会 “Language Teaching in Japan '79” は11月23日から25日まで同志社大学で開催され、参加者約500名、新しい教授法、教授技術、種々の試み、研究発表等を行なう予定である。11月23日は3時間または6時間のワークショップ、24、25日は30分～3時間のワークショップ、デモンストレーション、研究発表が行なわれる。

この年次大会での発表希望者は、以下の要領により申し込みされたい。

1. タイトル及び要旨（英文：ダブルスペースで150—200語）2部（1部記名、他の1部は無記名）
2. 発表者の経歴（英文：50—75語）
3. その他のインフォメーション（日本語可）
住所、氏名、電話番号、所属及び地位、勤務先電話番号、発表の長さ（所要時間）、発表の種類、発表希望日、聴衆（日本人、外国人、経験の深い教員等）、最大聴衆数（25人、50人、100人等）

申込締切 8月1日（水）

申込先 〒563 大阪府茨木市宿久庄171 梅花短期大学英語科 Bernard Susser（自宅電話 075—231—7267）または

〒602 京都市上京区同志社大学英語・英文研究室 北尾謙治（自宅電話 075—611—7449）

◆ICU 語学科夏期講座・シンポジウム

A. 第4回 ICU 言語科学夏期講座

分野 Sociolinguistics, Psycholinguistics, Language Teaching, Mathematical Linguistics

期間 8月15日（水）～28日（火） 土・日曜日を除く10日間

申込締切 7月31日（火）

B. 第4回 ICU 幼児言語学シンポジウム

期間 8月18日（土）、19日（日）

申込みは当日も可。

C. ICU 社会言語学シンポジウム

期間 8月25日（土）、26日（日）

申込みは当日も可。

上記、夏期講座、シンポジウム、いずれも会場は国際基督教大学。詳細については、〒181 三鷹市大沢3-10-2 国際基督教大学語学科 F. C. パン（電話0422-33-3205）あて問合せられたい。

◆第7回国際人のための海外研修旅行（国連研修とアメリカ14日間）

期間 7月29日（日）—8月11日（土）

対象 本研修旅行に興味ある高校生以上の男女

定員 15名

費用 598,000円

申込み・問合せ 〒102 千代田区九段北4-1-5 市ヶ谷法曹ビル国際教育協議会「国連研修」係（電話 03-262-6668）

◆1979年度英語教育公開講座

期間 8月16日（木）—20日（月）

会場 中野サンプラザ（国電中野駅下車徒歩3分）

対象 中学・高等学校英語科教員及び本研修に興味ある一般男女

定員 80名

参加費 41,500円

問合せ 〒102 千代田区九段北4-1-5 市ヶ谷法曹ビル206号 国際教育協議会英語教育公開講座事務局（電話 03-262-6668）

◆第15回 ELEC 英語教育研究大会

期日 11月3日（土）

会場 ELEC 会館講堂

問合せ 英語教育協議会（〒101千代田区神田神保町3-8 電話 03-265-8914）

◆「英語科教育法」の講義内容

教大協（日本教育大学協会）の外国语部門では、「英語科教育法」の講義内容としてどのようなことを扱っているかについて、アンケート調査を行ない、その結果をB5版約40ページのパンフレットにまとめた。これは国立大学の教育学部には送付されたが、このたびこれを有志の人々には実費で配布することになった。希望者は下記あて申込まれたい。

費用 550円、郵便切手可（なるべく100円切手と50円切手）

申込み 〒184 東京都小金井市貫井北町4-1-1
東京学芸大学英語科研究室 羽鳥博愛

◆ELEC 研究グループ

ELEC 視聴覚教材研究グループの研究員として以下の諸氏が委嘱された。

浅野 博 筑波大学助教授

大八木廣人 東京電機大学助教授

香取 久子 東京電機大学助手

◆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 Newsmagazines 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。

■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。

■『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。

英語展望 (ELEC Bulletin)

第66号

定価 530円（送料120円）

昭和54年7月1日 発行

◎編集人 朱牟田夏雄

発行人 酒井杏之 助

印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 エレック ELEC 出版部（財団法人英語教育協議会）

東京都千代田区神田神保町3の8

電話 (265) 8911~8917

振替・東京 3-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC