

NO. 73
SPRING
1981

英語展望

ELEC BULLETIN

特集：英語学習指導のアイディア



英語展望

NO. 73
SPRING
1981

ELEC BULLETIN

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

【特集】英語学習指導のアイディア

〔ELEC 賞受賞〕冠詞指導法の開発—

クローズ法適用とその発展的課題.....	山田 純	6
Hearing 指導の実際.....	石川達郎	11
「セサミストリート」の英語と英語教育(1).....	小寺茂明	16

【国際展望】

英語習得と家庭学習.....	福田昇八	2
『国際化時代』への対応	奥山 達	4
Different Aspects of the Linguistic-Relativity Hypothesis	鍋倉健悦	23

【アメリカ英語の動向】

The Dictionary of American Regional English.....	山田政美	29
--	------	----

【連載】

アメリカの人種と民族(IV)	國弘正雄	32
アメリカン・フォークロア(6)	倉田好子	38
日常英語の常識(5) Sir Walter Raleigh と Joe Doakes	矢野文雄	42
Archibald A. Hill 教授の近況 (1)	瀬川俊一	22
トーク・ショーエ考 (その 2)	木戸英晶	44
ハワイ大学留学記 (2)	日野信行	21

【英語教育の情報と資料 14】

英語教育の人間主義的アプローチ.....	有元將剛	45
----------------------	------	----

【E.T.F. ダイジェスト 4】

Interview 利用の言語活動	瀬川俊一	28
-------------------------	------	----

【新刊書評】

『英語基本動詞辞典』.....	藤井基精	50
-----------------	------	----

新刊紹介		52
------------	--	----

新刊案内		55
------------	--	----

展望通信		56
------------	--	----

表紙デザイン

太田英男



英語習得と家庭英語

福 田 昇 八

日本の英語教育を国際的視野でとらえるひとつの方法は、英語を外国语として学んでいる国における初級・中級英語（中高英語）の普及率とその習得率とを比較してみるとことであろう。日本では、中学進学率は100%，高校進学率は90%を超し、中学でも高校でも英語は必修科目に準ずる取り扱いを受けているから、たとえば20歳代の年齢層については、英語の普及率は世界最高の水準にあると考えられる。同じことは30代と10代の年齢層についても言えよう。次に同じ年齢層において、ある程度以上の英語運用力をもつ者の数の人口比（習得率）について統計的に論することはできないが、中高英語教育の実情を知っている人はその比率が他国にくらべて相当見劣りするものであろうと容易に見当をつけることができる。

初級英語の普及率がほぼ100%ということは、戦前のように10%の場合とくらべれば、たしかに喜ぶべき現象であり、それがたとえカタカナ語の氾濫というような副産物を伴ったとしても、国際的な感覚を養成するうえではそれなりの成果を挙げていることは否定できない。しかしながら、このような高い英語普及度にもかかわらず、英語の習得率が極めて低いということは、わが国の英語教育の能率の悪さを示すことに他ならない。これは繰りかえし指摘してきたことだが、われわれはその原因を明確に認識し、その対策を検討することが必要であろう。

このような事態を招いた原因として、入試制度が悪いのだという論が広く行われているが、もっと大きな原因が別にふたつあると考えられる。第一の原因是、英語教師の質である。教師に英語運用力がないならば、生徒に運用力を身につけさせるような授業はできないから、生徒は英語を学習するだけで、習得するには至らない。実業界では能率のよさは重大問題であるが、教育界では、生徒がどれだけ習得するかは、問題にされない。しかし、「教師がどれだけ教えたか」よりは「生徒がどれだけ英語を使えるようになったか」のほうが大切なことは自明である。このように考える英語教師が大部分を占めるようにならなければ、英語の習得率を上げることはできな

いであろう。

私はこの問題を解決するために、県下の大多数の英語教員に運用力を養成する機会を提供した。そして今、習得率の向上は、教員の質の向上という面からだけでは達成できること、それには、第二の問題の解決をはからねばならないと考えるようになった。その問題とは、教科書ないしは教授法にかかる問題である。以下これについて述べる。

たしかに教科書はひとつの手段にすぎない。教師はそれぞれ創意工夫をこらして教えればよい。しかしながら、個々の教師に多くを求めるのは無理で、授業はどうしても教科書から離れられない。教科書の性格が、授業の内容を左右するのである。私がここにいう教科書の内容とは、教科書編さんの基本的な考え方の問題である。日本の教科書は外国语学習はこうあらねばならないというひとつの理論が一貫して支配しているが、どうして英語はこんなにも学問的に教えられなければならないのか、英語教育はあまりにも、学习心理的な見方に頼りすぎではないか。言葉の習得を、単なる知識の習得と同一視してはいないか。最近の学者たちは、外国语学習と自國語学習とは全く違うと考えすぎているのではないだろうか。

ごく常識的にいって、人間は自國語の会話能力を5歳ぐらいまでには身につける。これまでに家庭内での、家族との話によって、意思伝達の基本的型を覚えてしまう。その後小学校に入ってからは、学校などの公共の場において、他人との会話をを行うようになる。われわれはここで、人間の言語活動の基礎をなす家庭での家族との言葉を family language と名づけることにしよう。英語の場合は family English と呼べるし、これはまた、家庭英語 home English と呼んでもよい。これに対し、学校などの公共の場における他人との会話は stranger's English 又は public English と呼ぶことができる。

このように区別した場合、両者における最大の違いは

何であろうか。家族の会話の最大の特色は、内容に血が通っていることであろう。何を聞いても、何を言っても、それはただの質問文とか陳述文とかいったものではなく、話者の相手に対する強い関心が表われていることである。

ここにその例を挙げてみよう。

- ①まあ、かわいい服ね。
- ②あたし、ピアノひくわね。
- ③お水持ってきてあげましょか。
- ④ミルクのほうがいいっていうの。
- ⑤今から9時には寝なくちゃだめよ。
- ⑥こんなに長いことどこ行ってたの。
- ⑦またあんなことやってるよ。
- ⑧もっと早く来ればよかったね。
- ⑨そうだろうと思ったよ。
- ⑩ゆうべやっとけばよかったな。

このような会話は、幼稚園児から大人まで誰でも日常的に使っている表現で、常識的に考えて、最も大事な表現、最も初步的な表現と言えよう。ところがこの①から⑩までを英語ですらすらと言える人は、日本の20代の人たち何%いるであろうか。英米人の5歳児が言う内容を、どうして日本人は長年英語を勉強しても言えないのであろうか。これに対する答えは、実に簡単である。このような家庭英語は中学の教科書には出てないから、学校で習うことはないのである。

どうして教科書が家庭英語を避けるかといえば、それは外国語学習についての基本的な考え方方が、文法事項ごとに少しずつ教えてゆくことを方針としているからである。教科書にも会話は出てくる。というよりも中学教科書はすべて会話だと言ってよい。ところが、教科書の会話は私のいう家庭英語ではなくて、公共英語である。その会話には話す者の間の親しい気持はほとんど感じられない。教科書の会話は、親子の会話でさえも、何かよそよそしくて、いかにも文法事項を説明するための道具として出しましたといった英文である。たとえば、Look, John. Is that a bird?/Yes, it is./Is this a dog or a cat?/It's a dog. といった会話は、いかにも非現実的である。そこには生徒が興味をそそられる感情は感じられない。

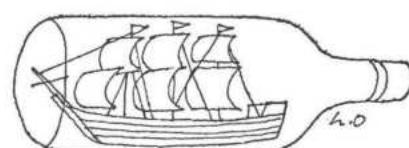
教科書は文法事項の説明に都合がいいようにという観点から書かれているが、これはひとつの致命的な欠陥を伴っている。それは内容がどうしてもおもしろくなりえない、ということである。血が通っていない言葉のやりとりで、これが英会話だと言われても、生徒は興味をきたてられない。そして勉強意欲を失う。ふつうの人間

は自分が面白いと思うのでなければ、それを習得しようという気にはならないものだから、文法事項主義の教科書は、生徒の動機づけという面で大きなマイナスをかかえていることになる。

当然これに対しては教科書編さん者の側から、中学1年では過去形は出さない等々の制限が加えられているという反論があろう。もしもそのような制限が本当に加えられているのなら、誰がそのような方針を決めたのであろうか。語学の勉強には、いろいろの方法があってよいはずであり、過去形は2年生からというようなことを決めたとは大変な独裁といわねばならない。われわれはそのような指導者の独善に甘んじている必要はない。いろいろの言語観に基づいた教科書が作られるべきである。そして、中学卒業時の英語習得率の高い教科書が、真に優れた教科書と判定されるのが当然であろう。こういう意味で私は現行の検定基準の見直しを要望したい。

私は一応英文学者ということで研究をつづけながら、20年来大学の英語教育にたずさわり、また中等教育の現場もふつうの人よりは深く知る機会に恵まれた。そしていろいろの教授法を見たうえで、結局は私の最初の英語の恩人といるべき平川唯一氏のカムカム英語に勝る教え方はないと確信するに至った。平川氏は英語教育にはしようとだが、言葉を習うことの本質を、英語学者よりも深く見抜いていた。その教材は、家庭英語の最高のもので、生徒の興味をひきつけて離さない力をもっている。このほど私は30年ぶりに昔のラジオテキストを見直し、その価値を再発見した。その再評価の中から、家庭英語という言葉を考え出した。先にあげた例文も実は『カムカム英語』(毎日新聞社近刊)の最初の数ページから引用したものである。私はこのような、最初から過去形も過去分詞も出てくるような内容の教科書が編さん使用されれば、日本人の英語習得率は急上昇するのではないかと予測している。

(熊本大学教授)





『国際化時代』への対応

奥山達

1. 日本ほど『国際的』な国はない

1年でも2年でもいい。多少でも外国で生活したことのある人なら気付くことだが、日本人ほど国際的な国民は、実はいないのではないかと思われる。国際化ないし国際的という活字を新聞に見かけない日はほとんどないといつていいし、あらゆる会合のスピーチ、果ては一般の人々の日常会話にまで、この言葉が登場する。テレビのCMは横文字の洪水、最近は英語ばかりか、仏語、中国語といったってハバが広い。町を歩けば、ここにも横文字、カタカナの看板が行列する。まさに国際都市トーキョー。古い住宅街を掘り起こして立ち並ぶマンションの名前も例外ではない。アパート、メゾンはまだ古典的な例で、ハイネス、ハイム、シャトー、シャトレ、シャンボール……etc. 意味不明、国籍不明はさておき、郵便屋さんがまごつかないかとつい心配になるほどだ。国際化の中身はいろいろだが、これほど、みにくいくまでに国際化した都市というものは、ほかに例がないのではないだろうか。

ところが別の国際都市、パリなどでは、外国语の安易な輸入に政府が厳しい制限を加えている。外来語の看板の禁止をはじめとして、国語の純粹性の維持に大変な神経を使うのである。国際都市という看板を同じく掲げても、一方は普段着の国際都市、他方は借り着の国際都市という感じがぬぐえない。国際化時代を考える場合のヒントがここにあるよう気がする。

だいたい、米国人も含めて西欧の一般の人々、発展途上国の人々は、国際的であろうなどとは考えもしないようだ。少くとも、日本人ほど外国の知識にくわしい国民は稀である。国際交流がこれだけ盛んになった今日でも、日本という国の首都が東京であると答えられる西欧人が何パーセントいるだろうか。それに比べ、日本人の場合は、小学生でも米国の首都がワシントンであり、ロンドン、パリという町がどこにあるかぐらいは知っている。その意味でも、『国際的』なのは日本人なのである。重要な違いは、西欧側では決してそれを自らの無知などと恥じ入ったりしないという点である。

それでながら、なぜいま『国際化』が『迫られ』なのか。

『なるほど、皮相的な外国理解では、日本人は人後に落ちないだろう。しかし、それが眞の国際理解とはお世辞にもいえない』『例の悪名高い三S主義。つまり、国際会議に出席した日本人は、スリープ、スマイル、サイレントで押し通し、何を考えているかわからない——これでは日本人は誤解を招くだけだ』という定型的な反論は当然ながらあるだろう。あるいは、こういう自己批判が出発点になって、一億総国際化時代が花を開きつつあるのだろうか。

考えてみれば、明治いらいの日本人は常に外国を理解しようと努力し、自己批判を繰り返してきた。『新帰朝者』のもたらす舶来文化、生活様式がもてはやされ、『だから日本人はダメだ』と自らにいいきかせつつ、せっせと外国の文物を学んできた。外国をヒナ型にし、それに追いつき追い越すという発想からすれば、経済大国といわれるようになったいまの日本は、その永年の夢をある程度かなえたことになるかも知れない。もちろん、百年以上にわたる近代化の努力が、日本をここまで押し上げたと、素直に自賛する人がいてもおかしくはない。そういう人にとっては、『欧洲先進国の仲間入り』『日本はもうアジアではない』『日本機関車論』が、自尊心をくすぐってくれる。だが、一方では模倣、亜流の先進化という批判があり、『日本人はもうけ過ぎる』という反発が起ころ。こんな例をあげるだけでも、実際には『国際理解』は、気の遠くなるほど困難な仕事なのである。本当をいえば、世界のどの国からも理解され、支持される国などというものはあり得ない。だからこそこの辺で、ネジリハチ巻、マナジリをけった国際化などという考え方とはサッパリ縁を切り、もっとユカタがけの自分を売り出そではないか、というのが私の持論である。

2. ナショナリズムとインターナショナリズム

ひところ、政府が外交政策の柱とした国連中心外交が、冷戦な力関係の支配する現実の国際政治の中で、お題目

あるいは無為無策の代名詞と化してしまったように、国際化への願望も、見方によっては、われわれの側の個性喪失、方向感覚欠落の裏返しなのではないだろうか。

もしも、国際化の願望が他人の眼を意識し、『笑われたくないこと』、世界の中でいい子になろうとの願望を意味するものであるなら、はじめからそんな願望は捨て去ることである。そうでなくともわれわれは必要以上に評判を気にする国民で、それが各種の『日本人論』をはやらせるゆえんなのである。最近では、こんなわれわれの弱点を見抜いてか、青い眼の『ほめ屋』的日本人論ないしニッポン論の翻訳がベストセラーにくい込んでいる。

職業柄外国人とのつき合いも多いが、このところ非英語国民がブローカンな英語を駆使して、実際に堂々と自己主張する姿に出くわすことが多い。こういう姿をみると、言葉以前の内容の問題、われわれが事に当ってどれだけ自前の立場、主張すべき意見を持っているかの方がむしろ問題のように思えてくる。

わかりきったことだが、インターナショナリズムとナショナリズムは、実は車の両輪であって、このいずれを無視しても議論は成りたたない。ナショナルな立場があって、はじめてインターナショナリズムがあり得るのであって、国際主義を民族的価値より上に置こうとするような国は、うさん臭く思われるだけで、どの国からも信用され、尊敬されることはないだろう。外国の生活様式を取り入れ、消化することに熱心だったわれわれは、ナショナルなものに目を向けることが稀薄だったのではないか。

話は脱線するが、いま『地方の時代』が呼ばれている。マスメディアの発達で、中央の文化の伝播が地方固有の文化を存亡の危機に陥れている現在、『地方の時代』が呼ばれていることは興味深い。豊かな伝統を持つ地方の文化が確固として存在し得てこそ、日本全体の文化の厚味は増す。中央の模倣文化が日本をおおい尽くした時、地方の存在理由はなくなってしまいはしないか。それと同じ危惧が国際化にもつきまとっている。国際化という名の下での西欧化に成功したとしても、それでは亞流に過ぎない。亞流は最高の亞流であっても、オリジナルに達することができまい。われわれは自らのルーツないしアイデンティティ（カタカナであるという点で不本意ではあるが）を確固として守り、それを発展させることによって初めて国際的であり得るのではないか。米国でも欧洲でもいい。今日われわれが目にするのは、むしろおびただしい数の無国籍的な日本人遊学生の群である。人格形成の大変な時期、高校を出ただけ、あるいは中学を出

ただけで、日本社会を飛び出し外国へ行く。なるほど、バイリンガルにはなるかも知れない。その国、土地への理解も深まるだろう。それも大切なことに違いないが、その結果として日本人のアイデンティティを見失ってしまっては何にもならない。性急な国際人養成にまつわる陥し穴がここにある。

戦時下の偏狭な国粹主義への反動から、米国を中心とする西欧文化への傾斜を再び強めていったわれわれが、第三世界の存在に眼を開き始めたのはそれほど古いことではない。東京オリンピック開会式でのさまざまな民族衣装の新鮮さに眼を奪われたわれわれが、真に多様化する世界に気付くのは、実は73年秋の石油ショックを待たなければならなかった。西欧的な生活様式になじんだ日本にとって全く別の世界とのつき合いがいやおうなしに必要になる。するとこんどは西欧への傾斜から第三世界傾斜へという別の価値感のすりかえが、一部で起こる。宿命的とさえいえる変り身の早さ。だが、われわれが第三世界に眼を開くのは新しいお題目をとなえるためでも、別のパターンを見つけるためでもないはずだ。彼らの国造りの個性的な努力、熱意を認め、多元的な世界の存在を知るためである。国際的とは世界の多様性を認めることであり、地球文化の多様化のためにいざれの亞流でもない日本固有の文化を作り出していくことだともいえる。国際化時代の複雑な潮流に足をすくわれないためにも、自らの足場をしっかりと築き上げる必要がありそうだ。別の表現をすれば、いたずらに外にヒナ型を求め、聞き耳を立てる代りに、自らの立場をハッキリ主張する方が、国際理解につながる。

幸いそうした面で、日本への理解を深めようとする態度が、諸外国の間に強まっている。ここへ来て日本における英字新聞の役割も増大しているといえないだろうか。もちろんそのためには、外国人によって準備され、送られた記事中心の編集から、国内関係記事重視への方向転換が必要となる。手前ミソになるが、ザ・デイリー・ヨミウリでは昨年らい、読売新聞が組織する東京会議と協力、内外学者、専門家によるフォーラムを月1回のペースで収録、国際理解への努力に資したいと思っている。なかでも昨年11月のフォーラムでは『異文化間の政治、経済協力』が取り上げられ、世界的に拡がる工業化と伝統文化維持との矛盾克服などをテーマに活発な意見が交換された。日本の英字新聞の置かれた困難な諸条件から、目標は遠いが、国際理解が外への迎合主義に陥らないためにも、情報の相互交流強化に努力したいと考えている。

（ザ・デイリー・ヨミウリ編集長）

【ELEC賞受賞】

冠詞指導法の開発

——クローズ法適用とその発展的課題

山田 純

英語の冠詞は、最も頻繁に用いられる言語項目であり、その異形態は3種類しかないが、日本人にとって習得が困難であることはよく知られている。それでは、なぜ冠詞が難しいのであろうか。一般的には、2つの相関連する原因として、日本語に冠詞体系に相当する文法体系が存在しないこと、および英語冠詞体系自体が複雑であることが指摘される。たとえば、Makino (1979) は “in Japanese, there is no grammatical structure to express the notion of definite and indefinite. Contrastive analysis predicts great difficulty for Japanese students to learn English articles” と述べている。また、Brown (1973) は、使用頻度の高い14種の英語形態素を言語学的に検討し、“the definite and nondefinite articles seem to involve the greatest semantic complexity of the lot” と述べている。

しかしながら、第1言語として英語を習得する場合、Brown (1973) が示したように、冠詞（定冠詞と不定冠詞）は、14形態素中、第8番目に習得されている。その時期としては、およそ3歳児の段階である。また、冠詞の後に過去規則動詞形や3人称単数の [-s] などが習得されているのを見ると、第1言語においては比較的容易に冠詞が習得されていることになる。そうすると、日本語に冠詞体系がなく、英語冠詞体系が複雑であるという理由のみによって日本人英語学習者がもつ冠詞習得の難解さを説明するのは不十分である。

それでは、他にどのような原因があるのであろうか。筆者は、学習方法にあると考える。明治以来、文法訳読式教授法の伝統を継ぐわが国の英語教育は、「読み」すなわち「テキストの内容理解」に力点が置かれてきたと言ってよい。そこでは、英語学習がテキストの大雑把な内容の理解に留まり、冠詞のような情報量の低い機能語は無視される傾向にあった（この傾向は、多かれ少なかれ、英語母国語話者が英文を読む場合にも当てはまる）。また、たとえ精読において、個々の冠詞にまで十分な解釈が求められる場合でも、理解できたからと言って、そのまま

学習者が自動的に冠詞を正しく運用できるようになるとは思われない。このような学習条件を考えると、日本人学習者が作文などの発出課題において（ここで明らかなように、一般的に冠詞が難しいと言う場合、理解課題ではなく発出課題が中心となっている）、冠詞を正確に用いることができないのは、むしろ当然であると言えよう。

ここで、以上のような考え方が正しいとすると、もし学習者の注意を意図的に冠詞に向けさせることができ、有意味な文脈の中で積極的に冠詞の運用の練習がなされるならば、第1言語習得の場合と同様に比較的容易に習得されることになるかもしれない。

本研究では、Taylor (1953) のクローズ法 (cloze procedure) を冠詞習得に応用した冠詞クローズ練習によって、上述の仮説を検討し、さらに、その他の難解な文法項目についても同様の原理のもとにクローズ練習が有効であることを論ずる。ところで、冠詞クローズ練習とは、あるテキストから定冠詞、不定冠詞、ゼロ冠詞を削除し、代りに空白を設けて、そこに適切な冠詞を補充させる練習である。この練習が効果をもつとする根拠は十分にある。まず、それが能動的で有意味な活動であること、つぎに、様々な文脈の中で数多くの冠詞が削除されるため、様々な用法に数多く接することになること、さらに、練習形態がゲーム的な色彩をもち、知的にも適度に複雑であることから学習者が興味をもって行なえること、である。もし冠詞クローズ練習が効果をもつことが判明すれば、その作成および実施が極めて容易であるという点で新指導技術として定着し得る可能性も十分にあるであろう。

方 法

実験群と対照群 高知大学教養部において一般英語を履修している2学年学生（教育学部小学校課程所属）2クラスが本実験に参加した。これらの2クラスは、本来、英語学力という点からはランダムに編成されており、本研究においてもランダムに1クラスを実験群とし、もう1クラスを対照群とした。それぞれの群は、45名～47名

から構成されおり、後述の事前と事後の両方のテストを受けた者が分析の対象となった。ただし、両方のテストの受験者は、実験群が42名で、対照群が37名であったが、統計処理の簡便化のために実験群から5名がランダムに取り除かれ、両群とも37名から成る結果となった。両群とも男子と女子の数はほぼ同数であった。

実施期間 実験期間は、事前・事後テスト日も含めて、昭和55年4月下旬から同年7月上旬の約2か月であった。実験群の冠詞クローズ練習期間については、2か月弱となった。このような短期間が定められたのは、冠詞クローズ練習が remedial work の性格をもたなければならず、速効性がなければ、実践的な指導法として使用できないと考えられたためであった。また、3か月以上の期間は、7月から約2か月以上の夏休みの中斷があるために採用されなかった。実験時間は、週1回100分の正規の授業の半分50分が当たられ、祭日等が介入したために合計6回×50分となった。

冠詞クローズ練習 クローズ練習自体は、読む能力に加えて、書く能力をも必要とする統合的な練習 (integrative exercise) である。この点を考慮すると、一般に日本人学習者の書く能力は読む能力よりも著しく低いので、講読に用いるようなレベルのテキストは用いることができず、ここでは、総合的見地より高校1年用文部省検定済み教科書の中から、練習用テキストがほぼランダムに選ばれ、用いられた。テキストは、合計6種で、1回分のテキストの長さは、約300語から500語であった。これらのテキストの中から冠詞が削除され、代りに空白が設けられた。冠詞クローズ項目は、1回分が約50項目から110項目であった。冠詞クローズ練習材料例を Table 1 に示す。この練習の教示は、単に「空白に *the* または

Table 1: Example of the Cloze Practice

One of 1. ____ greatest advances in 2. ____ modern science has been 3. ____ invention of 4. ____ computers. They are already widely used in 5. ____ factories and in 6. ____ colleges, and soon 7. ____ ordinary people will be able to use them as well. 8. ____ C/computers can do 9. ____ complicated work in all fields of 10. ____ learning. They can solve even 11. ____ hardest problems in 12. ____ mathematics or put thousand of 13. ____ different facts in 14. ____ order. Although it is not always easy to distinguish between types of 15. ____ computers, they are usually put into 16. ____ two broad groups: digital and analog.

a/an または ϕ を入れ、テキストを完成せよ」であった。

実験群の100分授業は、前半50分の冠詞クローズ練習と、5分の休憩をはさんで後半45分の通常の英文講読とに分けられた。被験者自身がクローズ作業に取り組む時間は約25分から30分であり、その後、実験者がテキストの内容を述べながら、正答を提示した。正答は、時には、たとえば *the* でも *a* でもよいケースがあるが、本実験ではなるべく原文で用いられたものが示された。正答の取り扱いについては、規則の単純なものや、特に被験者側から質問のあった項目について若干の説明が与えられた。しかし、言語学的な formal theory に基づく説明はなされなかった。

冠詞クローズ練習の実施に際しては、冠詞規則体系が複雑で説明困難であるため正答と自らの反応を比較し、試行錯誤によって帰納的に抽象規則を学習するのが望ましいこと、そのためには、正答が提示された時それがどのような規則に支配されているか、を用いられた名詞の意味と文脈を基によく考えなければならないこと、などが説明された。このような帰納学習の時間は、実験者のテキストの内容説明も含めて約20分であった。

これに対して、対照群は、通常の英文読解練習で100分間の授業すべてを費やした。なお、実験者によるビッグマリオン効果は、被験者、実験者、学習形態の性格上、無視できるものであった。

事前テストと事後テスト 冠詞運用能力をテストする方法としては、英作文を書かせることが考えられる。しかし、Schachter(1974) の見出した学習者の回避方略 (avoidance strategy) の実態が十分にはわかっていないこと、さらには、被験者の意図が明確でない表現が多く用いられることが予想され、したがって用法の正誤が判定にくいことから、本研究では英作文は用いられなかった。一方、クローズテストは、形態も教示も非常に単純である。したがって、冠詞クローズ練習を受けた実験群に、テスト形態慣れで事後テストにおいて有利に作用することはないと考えられる。このような配慮から、本研究では、事前・事後テストとも高校1年用文部省検定済み教科書の中からほぼランダムに選ばれたテキストを用い、冠詞クローズテストとして実施した。

採点方法 正答を定めるにあたり、事前と事後テストともに、2名の信頼できる英語母国語話者に実施し、最も適切な解答が原文との比較をも含めて検討された。その結果、事前テストでは101項目中8項目、事後テストでは87項目中11項目が多義的であると定められた。これらの多義的な項目は、当推量の確率 ($2/3=67\%$) を取り除き、過大評価を避けるために、採点の対象から外した。

その結果、事前テストの得点範囲は、定冠詞が0～36点、不定冠詞が0～14点、ゼロ冠詞が0～43点で合計93点となり、事後テストの得点範囲は、定冠詞が0～17点、不定冠詞が0～14点、ゼロ冠詞が0～45点で合計76点となつた。異形態の度数分布が両テストで若干異なっている。特に、事後テストに占める定冠詞の割合が少なくなっている。これは、テキストのタイプ（事前テスト用テキストは narrative prose で、事後テスト用テキストは exposition）が異なるためであるのかもしれないが、テスト結果の解釈に特別の影響を与えるものではないと思われる。

結果と考察

実験群と対照群の異形態得点を込みにした事前・事後テストの平均値（%）と標準偏差値は、Table 2 に示す

Table 2: Mean and SD Results of Pre-test and Post-test

	Pre-test		Post-test	
	Mean	SD	Mean	SD
Experimental Group	57.30	9.44	72.38	7.01
Control Group	57.13	8.95	57.51	10.22

通りであった。これから明らかなように、実験群の事前テストから事後テストにかけての向上は著しく、対照群の場合は、両テスト得点には全くと言ってよいほど変化が見られない（事前テスト得点では両群間に有意差はなかったが [$t(35) = .07, n.s.$]、事後テストの得点差は高度に有意 [$t(35) = 7.29, p < .001$] であった）。したがって、実験群は、わずか 2 か月弱（6 回 × 50 分）の冠詞クローズ練習期間内で、冠詞運用能力を有意に向上させたと結論してよい。その向上の割合は、対照群の 1.26 倍 ($72.38 / 57.51$) であり、これは平均正答率 72% をも考慮すると、かなり満足のゆくものであろう。

冠詞クローズ練習では、実験者が基本的には冠詞の正反応のみしか提示していないので、被験者は自らの試行錯誤を繰り返しつつ、帰納的に冠詞の規則や用法を短期間のうちに有意に学習したことになる。では、実験群被験者は何を学習したのであろうか。この問題は、異形態別の得点を比較することによって、ある程度答を出すことができるであろう。ここでは、共分散分析が不適当なので、事前・事後テスト別に分散分析が行なわれた。事前テストについては、群の主効果は有意ではなかったが [$F(1, 72) = .94, n.s.$]、異形態の主効果は高度に有意であり [$F(2, 144) = 29.89, p < .001$]、群 × 異形態の交互作用も有意であった [$F(2, 144) = 3.77, p < .05$]。これ

は、異形態を込みにした得点においては群差がないが、異形態の中には群差をもつものもある可能性を示唆する。そこで、異形態別に群の単純主効果が求められたが、定冠詞とゼロ冠詞の水準では、群の単純主効果は有意ではなく〔それぞれ、 $F(2, 144) = .50, n.s.$; $F(2, 144) = 1.22, p > .10$ 〕、不定冠詞に差の傾向がみられるのみであった [$F(2, 144) = 2.52, .10 > p > .05$]。

事後テストでは、群の主効果、異形態の主効果、群 × 異形態の交互作用は高度に有意であった〔それぞれ、 $F(1, 72) = 28.68, p < .001$; $F(2, 144) = 17.65, p < .001$; $F(2, 144) = 12.92, p < .001$ 〕。定冠詞の水準では、群の単純主効果は有意ではなかったが [$F(2, 144) = .27, n.s.$]、不定冠詞水準およびゼロ冠詞水準では、群の単純主効果は高度に有意であった〔それぞれ、 $F(2, 144) = 6.49, p < .005$; $F(2, 144) = 20.50, p < .001$ 〕。したがって、実験群の被験者は、定冠詞運用能力はクローズ練習前と変わらないが、不定冠詞とゼロ冠詞の運用能力を増大させたことになる。このことは、被験者が冠詞の definiteness の側面ではなく、indefiniteness の側面の用法をかなり習得したことを示唆する。しかし、その詳細については、本研究のデータが限られているために不明であり、この問題は、今後の課題のひとつにしなければならない。

さて、本研究では、6 週（6 回）× 50 分という練習量が実践的見地より恣意的に定められた。すなわち、冠詞クローズ練習が教室において実践的指導法のひとつとして使用されるためには、短期間——たとえば 1 学期間で実効が上がることが必要条件と思われたために 6 週（6 回）の練習量が定められたにすぎない。

そこで、より学問的な問題として、6 回より多い回数あるいは少ない回数でクローズ練習の効果がどのようになるか、さらには、1 回の分量を増減させたりして、全体の回数を増減させると、その効果はどのように変化するか、そして、教授・学習の見地より最も経済的で最も効果的な練習量はいかなる配分となるか、という疑問が生じる。この問題は、本研究の力の及ばないものであり、将来のもうひとつの研究課題としなければならないが、1 回 50 分として 6 週（6 回）以内の練習量における効果の問題については、本研究からも一応の目安が得られる。

Fig. 1 は、実験群の冠詞クローズ練習および事前・事後テストにおける正反応率の平均値の推移を示すものである。（実験群には、事後テスト 1 週間後、再度、事前テストとして課した同一のテストを第 2 事後テストとして実施しており、その平均値も Fig. 1 には Post #2 として示してある。また、第 1 回目と第 3 回目は辞書使用

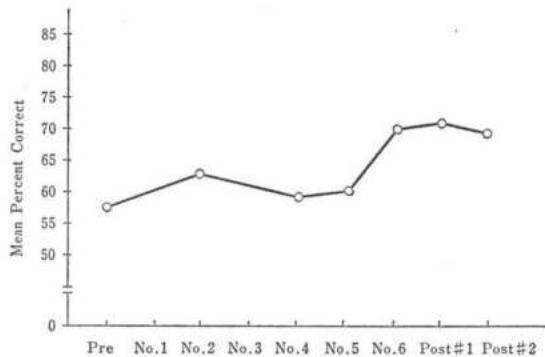


FIG. 1. TRANSITION OF ARTICLE CLOZE PERFORMANCE OF EXPERIMENTAL GROUP

が許可されたため、対象から外されている。) Fig. 1において、5回目から6回目にかけて著しく上昇し、6回目、事後テスト、第2事後テストでは、ほぼ横ばい状態になっている。(このことは、高度に有意な練習の主効果および Newman-Keuls test による多重比較によって保証された。 $F(8, 358)=22.45, p<.001$) すなわち、5回目から6回目にかけてが冠詞運用能力向上の第1臨界点 (first critical point) であると言える。本研究では、便宜的に6週 (6回) \times 50分の練習を行なったが、同様の効果を上げるために最小練習量は、5週 (5回) \times 50分であることがわかる。

なお、Fig. 1は、実験群全体の平均値の推移を示し、その推移は比較的のんびりとしたものであった。しかし、個人個人の推移をみると決してこのようにならかなものではない。Fig. 2は、合計9回のクローズ作業を行なった被験者の中からランダムに5名を選び、その得点の推移を示している。Aの場合は、6回目と事後テストで80%レベ

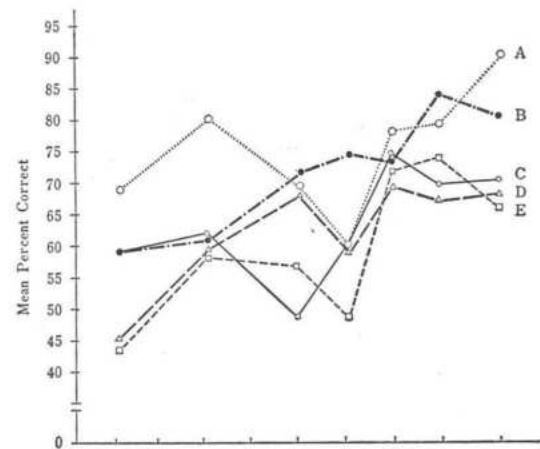


FIG. 2. TRANSITION OF ARTICLE CLOZE PERFORMANCE OF FIVE SUBJECTS

ルで安定し、第2事後テストでさらに上昇している。この被験者については、もしクローズ練習がさらに続けられていれば、第2事後テスト段階で安定的に90%の正反応率を保持しているのか、あるいはこれが単なる突発的な上昇にすぎず、90%レベルの安定的能力を得るにはさらに多くの練習を必要とするのか、がわかったであろう。C, D, Eは、いずれも6回目から安定的に70%を維持しており、これらの被験者は、上述した平均的推移の範囲に入ると言える。すなわち、これらの被験者は、5回までのクローズ練習によって、有意に、新たな冠詞の知識を身に着けたのである。これに対して、Bは、少なくとも4回目から75%のレベルで安定しており、この被験者の最小練習量は3回以下であるといってよいであろう。

このように、冠詞習得の速度に個人差が少なからずみられるることは、実際の指導に示唆を与えるであろう。過剰学習の効果も重要であるので、たとえば90%レベルに到達したからと言って直ちに練習を終了することはできないかもしれないが、個々人の運用レベルの変容は後の発展的学習の手掛りを与える。この点で、教授者は、学習者の推移の容態をできる限り把握し、個々人に適した指導を試みるべきであろう。

発展的課題

本研究によって、5週 (5回) \times 50分の冠詞クローズ練習が効果をもつことが証明された。ここで、この練習の利点を挙げると、つぎのようになるであろう。

1. 時間的には、速効性があるため、remedial workとしては最適である。
2. 練習問題作成・練習実施が容易であり、教授者側の負担が少ない。
3. ゲーム的な要素があり、上級レベルの学習者にとっても興味をもって行なえる。
4. 毎回異なる完結した読み物に接することの楽しみがある。

5. 冠詞を補充することは、しばしば文を越えたレベルの文連絡関係等を把握する訓練にもなり、言語全体に関わる高度に知的な作業となり得る。(これに関連して、冠詞運用能力が全体的言語熟達度 (overall proficiency) と深く関わるという結果を報告した Oller and Redding, 1971の研究は興味を引く。)

この他に、学習者が毎回自らの正反応率を記録するならば、自分の冠詞習得曲線を客観的に捉えることができ、時には将来の学習への刺激となったり、時には学習の成就感を現実的に得ることができるであろう。客観的な学習基準が設定されず、学習者が具体的な確固たる成就感

の得にくい現行の英語学習の中で、この利点も決して小さくはないと思われる。

本研究では、対象は大学2学年学生であった。しかし、英語力のバラツキと、実験群における事前・事後テスト得点間の無相関 ($r=+ .257$, n.s.) を考え合わせると、冠詞クローズ練習は少なくとも高校1年から実施可能であろう。たとえば、高校1年2学期間週1回合計5回分を充当できるであろう。英語の授業を5回も冠詞に割くことはできないという反論もあるかもしれないが、認識すべきは、上述したように、冠詞クローズ練習が単なる小さな文法項目の練習ではないことである。それは、名詞体系の意味論的学習であり、文レベルさらには文を越えたレベルの文脈関係理解のための訓練でもある。限られた時間内に多くを盛り込むわが国の英語カリキュラムではあるが、冠詞クローズ練習を加えることの試みは、ひとつの活路を見出すことにつながるかもしれない。

ところで、原理的には、クローズ練習が冠詞に限定されなければならない理由はない。本実験が示したのは、最も難しい文法項目のひとつである冠詞の或る部分が比較的短期間に帰納的に習得されることであった。そうすると、理論的には、出現頻度の高い形態素や文法項目の習得にもクローズ練習は効果的であるはずである。たとえば、前置詞クローズ練習、関係詞クローズ練習、否定形クローズ練習など、学習者の困難度を基準として作成することができるであろう。その形態も、多肢選択クローズ練習や原形を変化させるクローズ練習など、状況に応じて考案することも可能である。もちろん、すべての学習者にすべてのタイプのクローズ練習を実施する必要はない。問題となる領域を適度に組み合わせることによって、矯正コースの一部を構成してもよいであろう。

文法クローズ練習の一つの特徴は、学習者が従来あまり注意を払わなかった項目に、様々な文脈の中で注意を払うようにさせることであると思われる。実際に、本被験者の内省報告によると、冠詞クローズ練習を行なうようになってから、他の機会に英文を読んだりする際、時々、冠詞の用い方に注意するようになっている。このことは、クローズ練習が現行英語カリキュラムの中で強化剤として作用することを示している、と解釈してもよいであろう。（なお、このことによって、本実験群は、純粹に5週（5回）×50分のクローズ練習のみによって運用能力を増進させたと言うべきではないかもしれない。）その他の英語学習時に、冠詞の偶発学習（incidental learning）を行なっていたのかもしれない。いずれにせよ、それは、クローズ練習の効果である。このような効果は、それが大きかろうと小さかろうと、重要な副産物

であると考えられる。）

最後に、本研究の可能な2つの批判に言及しなければならない。ひとつは、事前・事後テストとしてクローズテストを用いたことである。すなわち、本研究結果がそのまま同率で英作文などの真に自発的な発出課題に当てはまらない可能性がある。もうひとつは、本実験で行った冠詞クローズ練習が最良の形態をとっていたか否かについてである。優れた冠詞クローズ練習形態の候補のいくつかがまず理論的に設定されるべきであった。これらは、今後の実践活動の中で明らかにされなければならないであろう。

〔注〕本研究は、昭和55年度文部省奨励研究(A)細目番号123（課題番号571089）の一部として行なわれたものである。研究にご協力いただいた広島大学外国人教師Dr. I. M. Hammett, 愛媛大学外国人教師 Prof. C.M. Vernon, 高知大学講師岡崎薰氏に対して心より御礼申しあげたい。

（高知大学教育学部講師）

参考文献

- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Makino, T. 1979. *English Morpheme Acquisition Order of Japanese Secondary Students*, Unpublished Ph D Thesis, The University of New Mexico.
Oller, J.W. and Redding, E.Z. 1971. "Article Usage and Other Language Skills," *Language Learning*, 21, 85-95.
Schachter, J. 1974. "An Error in Error Analysis," *Language Learning*, 24, 205-214.
Taylor, W.L. 1953. "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability," *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

(p. 20 よりつづく)

imagine that I'm drinking a nice tall glass of ice cold water. *Slurp... slurp... slurp.* (さて、どうしたらいいかな……うん、氷のように冷えた水を、大きなコップ1杯、飲んでるって想像しよう。ゴクゴク……ゴクゴク……ゴクン。) [3: 61]

このような英語にはわれわれはあまりなじみがないように思われるが、これらの語感あるいはその具体的なイメージがうまく看取できるかどうかは、非常に大切なことなのではないだろうか。（次号へつづく）

（島根大学講師）

Hearing 指導の実際

—指導効果と学習者の反応—

石川 達朗

この実践報告では、1. 高校3年生に対して毎週2時間ずつの選択の授業で、英語を聴きとることの特訓をし、その成果については『英語聴解力標準テスト(A)』で測定し、統制群とのあいだに有意差の見られたこと、2. 同じ教材、同じ学習の流れを高校2年生の週3時間の英語講読の授業に導入し、毎週25分ずつ指導した場合の生徒の反応について報告したい。

1-1. 授業の背景——都立国立高校では、生徒との話合いでの音声指導の必要性が再確認され、ヒアリングの力を養成するための自主ゼミが始まった。この休みや放課後の自主ゼミが発展して、Special Training(以下STと略す)という授業が誕生した。

3年生405名中、2単位のSTを選択した生徒の数は、75年度が72名、76年度が82名、77年度が43名、78年度が60名であったから、全生徒の10%ないし20%がヒアリングの授業を希望していることになる。

また、75年度と76年度には、2年生9クラスを α , β , γ の3クラスずつのグループにわけ、各グループの135名を2単位の作文の時間に学習目的別の4クラスに分けて指導したが、この際に各グループごとに1クラスずつSTが成立し、75年度には101名、76年度には117名に音声指導ができた。

したがって77年の卒業生についてはのべ193名、78年の卒業生についてはのべ117名に音声指導ができたことになる。機会さえ設ければ生徒の40%前後のものに音声指導を希望させることが可能である。

2年生でのSTの授業内容、学習効果、音声指導効果の持続性については次回に報告したい。

1-2. 教材と設備——3年生STで年間通して使用する主教材はELEC刊 *Listen and Learn* のvol. 1とvol. 2である。各課が4頁で構成されていて、第1頁目に①場面を説明する絵、第2頁目に②Explanation of the Lesson. ③Words and Expressions、④true-false testの問題としても使えるPre-listening Attention Pointers、第3頁目から第4頁目かけては、⑤dialogまたはtalkのscriptと⑥Post-listening Exercisesとしての英問が用意されている。

最初は2時間で1課がやっとであるが、慣れてくると進度が高まる。77年度の進度は初回から順に①1巻1課、②2~3課、③4課とTest 1 ④5~7課 ⑤8~9課 ⑥10~11課 ⑦12~14課 ⑧15~17課 ⑨18~20課(夏休み)①24課+補助教材(JACET篇、開拓社刊のListening-The First Skill(Drill A)今後適宜併用する)②25~27課③28~30課④2巻1課⑤2~3課⑥4~6課⑦7課⑧8~



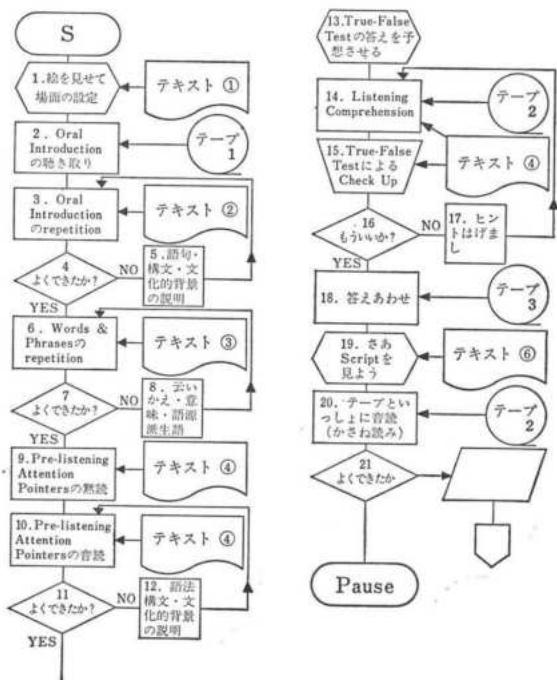
都立国立高校におけるヒアリングの授業

9課 ⑨10～11課 ⑩Test 2 ⑪評価のためのテスト（冬休み）①12～14課 ②15課 ③16～17課 ④18～22課 ⑤23課～26課となり、47課消化できることになる。

国立高校の視聴覚教室は general-purpose room である。教室の東側に折り畳み式の椅子、教室の南側に机が整頓して置いてあり、教室を使用する者が、使用する目的にあわせてこの机と椅子を配置し、使用後は各自、机と椅子に分けて元の位置に戻すことになっている。

3年生のSTの授業の時も、生徒がこの視聴覚教室に入ってくると、各自机と椅子を組み合せて自分達の席を作る。授業をなごやかな雰囲気のものにするために机を3つずつ寄せ、その周りに4人の生徒が向き合って坐るようにする。筆者が教卓にピクターのラボニーのコンソールを置き、教室の西側のステージの上にアクセサリー格納用のケースを置くと、生徒は配線作業に入る。筆者が教卓の上に乗せた機器の配線と教材の準備を完了する間に、生徒達のおのの机の上にマイクロホン1本と各自が用意するイヤホンがセットされる。この間約3分である。生徒が配線を始めたら、コンソールを通して、プロのオーケストラの演奏するマーチ風にアレンジした校歌を流しておくと、生徒はイヤホンのチェックをし心を整える。座席指定としてあるので選択の授業であるが簡単に出席がとれる。

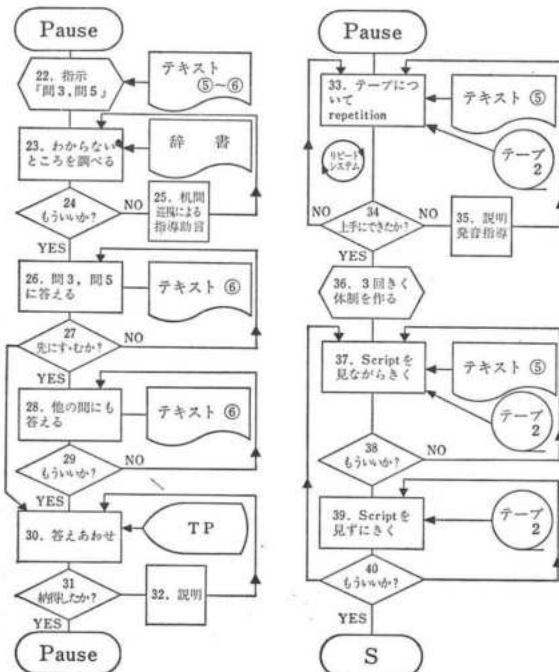
1-3. 授業の流れ——1. まず “Open your textbook



to page 1” といって、第1頁を開かせ、①の絵を見せて situation を把握させる。2. 続いてテープを用いて②の Explanation of the Lesson を聞かせる。これが oral introduction の役割を果してくれる。3. 次にこの②の script を見せながら、この文章を筆者の後について repeat させ、4. 生徒の repetition の良否によって生徒のわからないところを察知し、5. 語句、構文、文化的背景などについて簡潔に説明を加えてから、3にもどつてもう一度同じものを repeat させる。よくできたようであれば先に進みます。

6. ③の Words and Expressions も黙読させるよりは音読させて音像のストックを増やしてやるほうがよいので、まず筆者が “Oven, oven, oven” と 3回続けていってやって、生徒にも続けて 3回 repeat させる。7. 上手に発音できなかったり、意味がわからないようだったら、8. 意味、云いかけ、文化的背景、語源、派生語、発音方法などについて簡潔に説明してから、6にもどつてもう一度同じものを同じ方法で repeat させる。よくできたら先に進みます。

9. ④の Pre-listening Attention Pointers についても音読させます。まず筆者が、“Point One” というと生徒は1番の文を黙読します。10. 筆者も黙読してから、“Now repeat.” といって筆者の後について音読させます。11. よくわかり、上手に発音できることには、11. 語句の



意味、語法、構文、文化的背景などについて簡潔に説明を加えるか、生徒に英英辞典や英和辞典でわからないところについて調べさせます。それから、9にもどっても一度同じものを repeat させ、上手にできたら先に進みます。

13. ④の Pre-listening Attention Pointers は「こういう点について注意しながら聴きましょう。」というもので、10項目前後の statements が用意されている。その各 statement の内容が、これから聞く dialog や talk の内容と一致していれば T. 一致していないければ F と記入させるように、各文の前に（ ）の欄がある。「さあ、True か False か予想してどちら」というと、生徒は常識などによって判断して T, F を記入して行く。T, F を記入できないときには、どの点に注意して聴くべきかをしぶらせ、数とか場所とか期間とかなどである。ここでこのような作業をさせるのは、これから話者がなにを話すだろうかということについて正しく予想できることは、英語を聞くという活動において有利な立場にたてると考えるからである。

14—15. ④の Pre-listening Attention Pointers を見ながら、“Now listen to the dialog.” という指示で聴き取りを始める。聴き取らせる教材の前後にはボーンという音が聴こえてくるので、筆者が教材の頭出しを失敗したときでも生徒は最初のボーンと、う音が聴えるまではリラックスしていて、ボーンという音で聴き取りに専念し、終りのボーンで緊張を解くことができて便利である。生徒は、指示を与えて10秒も教材を与えないで学習する態勢がくずれてしまうが、この場合こうした心配がないので助かるのである。

生徒は、テープを聴きながら、T または F という記号を（ ）欄に記入してゆく。16. テープ教材を1回ないし2回聴かせてから、「もう一度聴きたい人は？」といって手をあげさせ、手をあげる生徒がなくなるまで何回も聴かせます。

18. 全員が TF の記入を終えたことを確認してから、正解をテープで聴かせながら答え合せをさせる。テープは“One-true. Two-false.” という形式のものである。録音は尊厳であると同時に生徒を動かすリズムのものである。自分の答えが正しかったことを知る度に歓声をあげ、自分の答えが間違っていたと知る度にくやしがるのである。生徒のいろいろと意見のある解答を1つの答えに統一するのにテープによる正解提示は威力があることを痛感する1場面でもあります。

19. 続いて “Turn the page.” といって第3頁目にある⑤の script を見せます。20. “Now, read this aloud.”

という指示で、テープと同時に音読させる、重ね読みとも呼ぶ方法ですが、テープよりちょっとだけ遅れてついて行く方法で十分でしょう。必要に応じて、文と文の間や、くぎりのところでテープを止めて、音読の成功感を味わせるのも一策です。21. 上手に読めなかったところには未習熟の要素が含まれていることになるので以後の指導のよい手がかりになります。

22. 次に “Question 3 and 5.” という指示で生徒は自習を始める。ここでコンソールの電源を切つてやると、イヤホンは働かない。イヤホンをつけたままでも生徒は疲れずにすむ。23. 生徒はわからないところを辞書を引いて調べたり、友達に尋ねたりする。24. 筆者は机間巡視しながら、生徒の学習上の困難点を探り、25. 質問に答え、学習のすすめ方を指なども使って指示します。

26～29. 生徒は調べが終ると、Post-Listening Exercises の英問のうち、まず指示された3番と5番に答え、続いて残りの問い合わせに答える。30. 全員が英問に対する英答の作業に入ったことを確認し、頃合いをみて英答の答え合せをする。生徒に自分の解答を TP に書かせて OH P で提示させてクラスで討議するのも面白い。31～32. 必要に応じて筆者が補足説明をして生徒が納得したところで先にすすみます。

33～35. 続いて、リピートコーダーで教材を再生しながら、生徒に repeat させます。生徒にもっと習熟させておきたいと思う部分にきたら、6秒カートリッジを活用し、まず3回続けて聴かせ、説明を加えてからもう3回続けて聴かせ、“Say this at your own pace.” という指示を与えて、ゆっくり3回言わせ、“Now, join the speaker.” といって重ね読みさせ、“Now, repeat after the speaker.” といってもう1度 repeat させる。こうして未習熟の語句や構文や、出だしやきまり文句について完全に習熟させてしまうのです。

36～40. 最後に教材を3回再生し、生徒に自由に聴かせます。重ね読みをする生徒もあるし、script を見ながら聴いている生徒もあるし、script を見ずに聴いている生徒もあります。

1—4 授業の効果——5月と11月に JACET-COLD Listening Comprehension Test Form A を実施した。その結果について考察してみると次のようになる。

5月のテストによると

	人 数	平均点	標準偏差値
実験群	38名	60.4	23.4
統制群	67名	55.8	24.8
全受験者	3,424名	31.0	31.0

で

$z=0.95$

であるから実験群と統制群の間には有意差がない。

ところが11月のテストによると、

	人 数	平均点	標準偏差値
実験群	38名	83.4	20.6
統制群	67名	72.4	23.3
全受験者 で	6,524名	35.7	30.2

$z=2.51$

であるから実験群と統制群の間には危険率5%では有意差があり、平均点があと0.4良ければ危険率1%で有意差があることがわかった。

したがってこの授業は効果があったことが証明された。またこのテストでは120~100点を Grade A, 98~60点を Grade B, 58~20点を Grade C, 18点以下を Grade Dと分けているので、このgradeを基準として実験群と統制群の5月と11月の成績の間における昇降について考察してみると次のようになる。

	実験群	統制群
2段階上昇	8%	0%
1段階上昇	60%	40%
無上昇無下降	32%	55%
1段階下降	0%	5%

以上の結果から、実験群の方が成績の上昇する者の率が高く、実験群には成績が1段階も下降する者はなく、統制群には成績が2段階上昇する者がいない。したがって自習するより、STを受講した方がよく、STを受講すれば、少くとも実力が保持でき、多くの場合には成績が向上することもわかった。

2-1 授業の背景——都立戸山高校では各教科の必修科目が多く、選択幅が狭い。80年度までは、3年生にも英語の選択の講座はない。生徒全員が毎週、1年生が講読3時間、文法作文2時間、計5時間。2年生が講読3時間、文法作文2時間、計5時間。3年生が講読2時間、副読本2時間、文法作文2時間、計6時間学習する。現行の教材課程の中で、聴き取りの特訓をするとすれば、まず2年生の講読の授業の中に組み込んで、指導できるところまで指導し、3年生になっても聴き取りの勉強を続けたいと思う生徒には毎週火曜日の自主ゼミに参加させ、所期の目的を達成させるのがよいと考えた。

そこで、80年4月の2年生の講読の最初の授業で提案をし、生徒の半信半疑ながらの了承を得て実施することになった。前もって話しておいたように最初の2~3回は震をつかむようで、何もわからなかったようだが、慣れにつれて少しづつわかるようになり、面白くなったり

うだ。1学期の終りにアンケートをとってみたら、聴き取りの特訓について消極的な態度を示した者が、3クラスで1名だけで、残りの者はすべて「是非続けて欲しい」ということであった。この結果に力を得て特訓を続行することにしたのである。

2-2. 教材と設備——教材は前に述べた ELEC 刊 Listen and Learn の vol. 1 である。30課あるので毎週1課ずつ学習すれば、ちょうど1年間で終ると考えた。毎週土曜日の講読の授業の最初の15分前後と翌週の最初の講読の授業の最初の10分程をこの特訓にあてるこにしている。心配なのはリーダーの進度であったが、生徒に「協力できる面では協力しますから。」といわれたので助かった。リーダーの教科書は研究社刊 The Age Readers 2 であるが、2月中には全部終わる。このほか指示した副読本や参考書のテストや質問の時間も十分設けることもできたのである。

講読の授業は普通教室で行われ、毎時間ソニーのマーカ5という出力の高いカセットテープレコーダを使用しているので、この特訓もイヤホンなしで、このテープレコーダーを活用して実施することにした。

2-3. 授業の流れ——まず土曜日の英語講読の時間は、単語やサイドリーダーや参考書について自主学習した内容についてのテストの実施予定日なら、まずこのテストをすませてから聴き取りの特訓に入る。

15分前後で、1~3の授業の流れの1から21までを実施する。22から31までは自宅学習にまかせることにして、リーダーの学習に入る。

翌週の最初の英語講読の時間の最初の10分程で、1~3の授業の流れの33から最後までを実施します。

2-4. 生徒の反応——81年1月末に25課まで終ったところで、7段階尺度 SD 法によってこの授業のイメージ調査を実施した。3学級で実施し、その中から無作為で100名を抽出し、集計した結果にもとづいて、生徒の反応を考察してみよう。

まずテキストについては	m	σ
1. レイアウトが良い↔悪い	2.5	1.4
2. 語句の説明が的確↔不十分	4.3	1.5

である。したがってレイアウトは良いとされているが、教育工学的配列が十分理解されたとはいえない。また③の Words and Expressions の説明は高校2年生にとってはやや不十分の感じがあるということである。もう少し語句の数を増やしてもよいのではないかと思うのである。

つぎにテープの録音については	m	σ
3 答あわせがよい↔不要	1.6	1.0

4. リズム・流れよし↔悪し	2.8	1.1	17. 指示が的確↔否	3.0	1.2
5. 話者が良い↔悪い	3.5	1.5	18. リズム・流れよし↔悪い	3.1	1.2
6. 音質よし↔悪い	3.6	1.5	19. わかりやすい↔否	3.1	1.4
7. ひきこまれる感じ↔魅力なし	3.8	0.9	20. おちついた↔せわしい	3.2	1.6
である。1~3の17でも述べたように、テープによる答え合せの印象は強烈のようである。ここでは教育工学的配慮が十分に理解されたようである。KRが即時、適切な形で与えることの重要性を痛感させられるデータである」4~7の項目については、生徒は「あまりほかにテープ教材をきいたことがないのでっきりしたことはいえない」といしながらも、だいたいこの教材で満足しているようである。			21. 手順よし↔たどたどしい	3.4	1.4
また テープの内容については	m	σ	22. 密度がこい↔ものたりない	3.5	1.3
8. 興味をひく↔面白くない	3.1	1.4	23. ていねい↔ざつ	3.7	1.3
9. 変化に富む↔単調	3.3	1.5	24. シヤープ↔きれあじがわるい	4.0	0.7
10. 耳新しい情報あり↔なし	3.7	1.6	25. 迫力がある↔ない	4.4	1.3
である。			である。授業は明るく、などやかなものだったが迫力にかけていたようである。また、ヒアリングにあまり時間をかけられないという気持があったので、説明なども簡潔にするようにしたり、もう少しポーズをおいた方がよかったですと思うところでも先を急ぐことが多かったのだろう。たまに時間をたっぷりとてゆっくり授業をした時のことを生徒は覚えていて、あの課の時はよかったというのである。		

ヒアリングの勉強を続けるとしたら

A. 同じ形式の教材で勉強したい者が17%

B. 他の形式の教材で勉強したい者が17%

C. 上記の両者の併用がよいと思う者66%

である。したがって、この形式の教材がよかったと認める者が83%，他の教材もきいてみたいと考える者も83%である。高校3年でも引き続き訓練するすればListen and Learnのvol.2と他の教材を併用するのがよいようである。

つぎに設備の面については

	m	σ
11. テレコ1台で十分↔不十分	2.5	1.8
12. テレコの音量は十分↔不十分	2.5	1.7

で、両者ともに十分と考える者が65%，どちらともいえない者が30%，不十分と考える者が5%程度である。したがって、この授業には出力の高いテープレコーダー1台で十分であると考えてよい。しかし、「教室の両端の席に座わった時はききにくい」という意見を述べた生徒もある。

そして経済的にも許されるならば

A. イヤホンセットが欲しいと思う者が9%

B. LLが欲しいと思う者が55%

で、ビデオ教材などの視覚教材をも含めた総合教材を落ち着いて学習したいとへうのが生徒の願いである。

つぎに授業の感じについては

	m	σ
13. 雰囲気が明るい↔暗い	2.5	1.0
14. 雰囲気がなごやか↔きびしい	2.6	1.1
15. 楽しい↔たいへん	3.0	1.3
16. 説明が的確↔否	3.0	1.2

17. 指示が的確↔否	3.0	1.2
18. リズム・流れよし↔悪い	3.1	1.2
19. わかりやすい↔否	3.1	1.4
20. おちついた↔せわしい	3.2	1.6
21. 手順よし↔たどたどしい	3.4	1.4
22. 密度がこい↔ものたりない	3.5	1.3
23. ていねい↔ざつ	3.7	1.3
24. シヤープ↔きれあじがわるい	4.0	0.7
25. 迫力がある↔ない	4.4	1.3

である。授業は明るく、などやかなものだったが迫力にかけていたようである。また、ヒアリングにあまり時間をかけられないという気持があったので、説明なども簡潔にするようにしたり、もう少しポーズをおいた方がよかったですと思うところでも先を急ぐことが多かったのだろう。たまに時間をたっぷりとてゆっくり授業をした時のことを生徒は覚えていて、あの課の時はよかったというのである。

最後にヒアリングの勉強については

	m	σ
26. 必要と思う↔不要と思う	1.4	0.6
27. やってよかった↔むだだった	1.8	1.1
28. 続けたい↔もういい	1.9	1.2
29. 将来役に立つと思う↔否と思う	1.9	1.7
30. 一生懸命集中してできた↔否	3.2	1.4

である。したがってヒアリングの勉強は、必要であると思うし、このような授業を受けてよかった、自分でもヒアリングの勉強を続けたいというのが生徒の意向である。しかし、あまり、一生懸命勉強しなかったのが残念というところである。

また、この形式の授業が生徒にとって適切であったことは、16%の生徒がこのような授業は選択の授業でやるべきだと考えているのに対して、84%の生徒が普通授業の中に組み込むべきだと考えている。また、35%の生徒が1週1回にまとめて指導すべきだと考えているのに対して、65%の生徒が従来通り毎週2回に分割して指導すべきだと考えているからである。（都立戸山高校教諭）

(p.22よりつづく)

(県立静岡女子短期大学助教授)

- 1) 中島文雄「Archibald A. Hill 教授のこと」『不死鳥英文法ライブラリ月報』(南雲堂) 1(1965年9月), p.1.
- 2), 3), 4) これら3編の論文は ELEC Publications Vol. V (研究社, 1962) に再録されている。
- 5) 宇賀治正朋「A.A. ヒル」『不死鳥英文法ライブラリ』第9巻(南雲堂, 1965), pp. 13-17.
- 6) Y. S. Jolly, "Professor Archibald A. Hill—His Library and His Assistant—," ELEC Bulletin, No. 33(Spring 1971), pp. 50-51.

『セサミストリート』の英語と英語教育⁽¹⁾

小寺茂明

0. はじめに

Lesser (1974 : 12) は、『セサミストリート』誕生の背景に、次のような考えのあったことを述べている：

All children deserve a greater range of educational options than we have given them. But the children who not only deserve more, but also need these opportunities desperately if they (and we) are to survive, are those we have been calling, over the past decade, "disadvantaged"—children who live in inner cities, usually poor, usually black or Spanish-speaking. Can television be used to help these children enter school more comfortably and to move along more rapidly once they get there?

また、Lesser (1974 : 46) は、その目標について検討する会議の中で、"We strongly endorsed the fundamental purpose of preparing children for school." と述べているし、さらに Lesser (1974 : 60) は、"Since one major premise was the preparation of disadvantaged children for school..." という表現も用いている。要するにこの『セサミストリート』は、このような「恵まれない」子供たちに「就学準備」をさせることを「大前提」としてスタートしたものであったと言うことができよう。したがってこれは、当然のことながら、アメリカの3~5歳の就学前の幼児を対象とする教育番組なのである。

しかしながら、日本ではこれが、NHK により1971年以來、その本来の目的・目標とはほとんど関係なく、もっぱら英語教育番組として放映されてきており、特に小・中学生、さらには高校生の間でも圧倒的な人気を博していることは周知の通りである。確かにこれは幼児向けの番組であるだけに、その内容もわかりやすく、そこで用いられている英語もやさしいはずであるので、いろいろな意味で、英語教育への利用価値も極めて高いものと考えられよう。

ところで、ひととおり通常の英語教育を受けてきた日

本人がこの番組を見ても、なかなかその英語についていけないし、英語を専攻する学生でもよくわからないと言う者が多いようであるが、これはいったいどういうことなのであろうか。筆者も1年間この番組を視聴してみたが、意外に難しい英語が用いられている、というのがいつわらざる実感であった。

したがって、これを英語教育に利用するにしても、この英語がいったいどの程度のレベルのものなのか、あるいはまた、それがどのような種類あるいは質のものなのか、ということをまず検討しておく必要があるように思われる。

まず英語のレベルについてはすでに、たとえば、宇佐美 (1972) のような研究があり、それによると、エドガー・デールとジーン・シャル (Edgar Dale and Jeanne S. Chall) の「読みやすさの指標を算出する公式」つまり、リーダビリティ・フォーミュラ (readability formula) を用いて、『セサミストリート』の代表的な台本（ここでは便宜上、2年目のシリーズの2番目の作品である、セサミ・ストリート No. 132が選ばれている）を分析した結果、「セサミ・ストリート No. 132のリーダビリティ・スコアは、平均 4.76108 で、アメリカの小学校の4年生以下、日本の中学校の3年生以下、それ以下のレベルに相当する。」という結論が報告されている。もっとも、この readability formula そのものにも問題はあるし、ややもすれば活字を通しての訳説・精読主義による英語学習が中心となっている日本人に、この結果がそのままあてはまるかどうかについても疑問は残るが、われわれ自身の英語の学習及び教授の経験から、この結論はほぼ正しいものと考えることができよう。ただ、その後1977年及び1978年に、中学校・高等学校の学習指導

* ここでいちいちそのお名前は記しませんが、本稿作成にあたり、何かと便宜をお計り下さり、また、貴重な助言をして下さった方々に対し、厚くお礼を申し上げます。なお、本稿の一部は、1979年10月6日（土）に岡山大学で開かれた、第10回中国地区英語教育学会で口頭発表したものである。

要領がそれぞれ改訂されたために、解釈の基準が少しづれることとなり、この英語のレベルは、今後は「中学2・3年～高校1年」程度のものと考えてよいであろう。

また、この英語の種類あるいは質については、筆者の“Is Sesame Street natural spoken English?”という質問に対して、CTW の Vice-President for Research の地位にある Edward L. Palmer 氏は、次のような解答を寄せられた：

I would say that perhaps eighty percent is natural spoken English. The remainder is the slang and idiom of humor (used to make the program amusing and entertaining), and Spanish (used because there is a large Spanish-speaking subculture in the U.S., and we want the children from that subculture to identify with the program).

なお、アメリカの幼児たちはいったいどの程度この『セサミストリート』の英語を理解しているのかについても疑問をもっていたので、筆者は“Can children understand the meaning of Sesame Street completely?”と聞いてみたところ、同じく Palmer 氏は次のように答えられている：

Children age three through five probably understand ninety-five percent or more of the language used on Sesame Street. The other five percent consists of occasional adult-oriented humor, which is inserted as a kind of amusement for parents, to help encourage them to watch along with their preschool children. The “adult” humor perhaps also attracts older siblings, and encourages them to let the program play for their younger brothers and sisters.

〔以上の英文はいずれも、1979年10月1日付の私信の一部から引用させていただいたものである。〕

したがって、以上のこと、及び筆者自身の1年間にわたる観察を総合すれば、この『セサミストリート』の英語は「やさしい自然な形式ばらない口語英語」であると考えることができよう。

ところが、このやさしいはずの英語が、実際以上に難しく感じられたり、この種の英語にかえって戸惑いを覚えたりするとすれば、これは英語教育にも大きな問題があると言わざるを得ないであろう。つまり、少なくとも次の2つの問題が提起されることになるわけである。

その1つは、何と言っても listening comprehension の能力の決定的な不足ということである。話されるスピードが速いために、その英語が一層難しく感じられるのであるが、これは1つにはその自然なスピードに対する

慣れと訓練の問題であると言えよう。自然なスピードについていけるためにも、いわゆるリスニングの指導の一層の充実が望まれる所以である。

いま1つの問題は、このような「やさしい自然な形式ばらない口語英語」の指導の欠如ということである。このような英語は、今までのいわゆる学校英語・教科書英語とは質的にかなり異なるところがあるが、結局はこの種の英語がほとんど指導されていないから、やさしいはずであるにもかかわらず、難しく感じられるのである。かくて、自然な口語英語の一層の積極的な指導が望まれることになるわけである。

さて、前置きが長くなってしまったが、以下本稿では、上記2つの問題のうち、後者の問題のみに考察を限定し、現在の英語教育ではあまり扱われていないと思われるところを、語彙・連語・語法・文法の4つの観点から、それぞれ、若干とりあげてコメントを加え、最後にまとめとして、英語教育への示唆・提言を行なうことしたい。なお、以下に用いた資料は、1978年度放送分のガイドブック12冊であり、具体的に論ずるために、なるべく用例は少なくとも sentence 単位でとりあげることにした。

1. 語彙 (vocabulary)

まず語彙について扱うが、ここではその主な問題点として、名詞、動詞、形容詞及び感嘆詞等、の4つについて順次見ていくことにしよう。

1.1 名詞

まず名詞であるが、たとえば次のような例を見てみよう：

(1) **Biff:** What do you think this is? Not so fast! This ain't no drag race, Sully. (いったい何してると思ってるんだ？ なんだよ、そのスピードは、ドラッグ・レースやってるんじゃないんだぞ。) [1: 26]*

(2) **Ernie:** I'll take a pound of those bananas and two pounds of apples...and how about three pounds of onions, and is the broccoli fresh 'cause I love fresh broccoli if you have it...and how about some artichoke, and do you have any zucchini or possibly kumquats... (このバナナ1ポンドと、りんご2ポンド、もらおうか……それから玉ねぎも3ポンド。ブロッコリの新しいのはある？ ぼく、好きなんだ……それにアーティチョークはあるかな……ズッキーニはどう

* この[1: 26]は、その用例がガイドブックの1月号の第26ページから引用されたものであることを示す簡略表記である。以下についても同様である。

う？ きんかんなんかもある？）[2: 67]

(3) **Mumford:** With one pass of my magic wand I have fixed the mixer, done your homework and finished your lunch. (魔法のつえのひと振りで、ミキサーを直し、宿題を片づけ、昼ごはんも片づけてしまった。) [2: 53]

文(1)の drag race は、『小学館ランダムハウス英和大辞典』(SRHD)によれば、「ドラッグレース、加速（スピード）競走：2台以上の自動車で行なわれる競走で、停止の状態からスタートして最も速く加速した車を勝ちとする。」と説明されている。アメリカはいわば典型的なクルマ社会であり、Biff はいわゆる労働者階級のことばを用いるので、これは日常語と考えてよいであろう。また、日常語といえば、文(2)の、食生活に関する broccoli, artichoke, zucchini, kumquat などが5歳以下と考えられる Ernie によって用いられていることは注目してよいであろう。もちろん日本とアメリカとでは文化的な背景が異なるので、われわれの知らない単語があっても当然のこととは言え、ほんの子供の用いる英語にさえ大きな抵抗を感じるとすれば、何ともこれは困ったことではないのだろうか。われわれの日常語彙の貧弱さを思い知られよう。また、文(3)の pass は、ここでは「(奇術などの)手さばき (manipulation)」(SRHD)のことであるがやさしい名詞といえども、2つ以上の意味・用法をもつものは油断はできないと言えよう。

また、スラングの使用は、『セサミストリート』全体の目立った特徴であるが、名詞のスラングとしては、たとえば次のような例をあげることができよう：

(4) **Genie:** And to think I could have worked for Ali Baba instead of this ding-a-ling. (考えてみりや、わしもアリ・巴巴に仕えることもできたのに、こんなボンクラを相手にして。) [5: 63—64]

(5) **Kermit:** Hi ho, Kermit the Frog here and SciFi fans, I'm speaking to you from the laboratory of a Professor Nucleus Von Fission. (やあこんにちは。SF ファンの皆さん、ただ今、ここ、核ファン分裂教授の実験室から番組をお送りしています。) [3: 30]

文(4)の ding-a-ling については、Dictionary of American Slang (DAS)には、“Fig., a person who acts queerly because of mental deficiency; an insane person, a screwball, an eccentric. Lit., one who hears bells in his head.”と説明されている。また、文(5)の SciFi は science fiction の略で、ペーパーバックの The Random House Dictionary (RHP)には、sci-fi は slang と表示されている。なお、これが SF あるいは sf とも省略されるのは

もちろんであるが、sci-fi はいかにも英語的な省略の仕方であると言えよう。

さらに、意外に難しい単語が用いられていることもままあるが、その例として、たとえば次の internship や residence などをあげることができよう：

(6) **Ernie:** Let's see, after I have eight years of grade school and four years of high school, and four years of college and four years of doctor school, and one year of internship and two years of residence... (そう、小学校を8年やって、高校を4年、カレッジに4年行ってから、医学校を4年、その後インターンを1年、実習医を2年……) [6: 65]

これらは、Webster's Third New International Dictionary of the English Language (Web³)によれば、それぞれ、“a period of service as an intern”及び“the period during which one is actively engaged in academic duties or study or research at a college or university”と説明されている。どちらも期間を表わすことは言うまでもないが、ただ residence については、この Web³ の説明よりもむしろ、たとえば、The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language (HID) の説明のほうが、多少具体的でわかりやすいかも知れない。即ち、HID によれば、この場合の residence は“medical residency”的ことであり、residency の項には、“The period during which a physician receives specialized clinical training.”と説明されているからである。なお、この文(6)は、それ自体がアメリカの学校制度や医師の養成制度についての一端を示してくれているという点でも見逃すことはできないであろう。

また、この『セサミストリート』の中にも社会情勢のようなものが反映されており、いわゆる Women's Lib などの影響のうかがわれる興味深い例として、たとえば次の cave person をあげることができよう。

(7) **Man:** Once upon a time hundreds of thousands of years ago before anything had been invented, two cave persons were trying to move a heavy stone up to the top of a steep mountain. (昔々、何十万年も昔、まだ何も発明されていなかったころのこと、ふたりの穴居人が険しい山の頂上に重い石を運び上げようと、悪戦苦闘しておりました。) [10: 74]

これはもちろん、差別のない一般的なことばとして用いられているのであるが、また一方では cave man も用いられていることは言うまでもない。その他、police person や Ms. といったことばなども用いられている。

1.2. 動詞

次に動詞であるが、動詞そのものは全体的に比較的やさしいものが用いられている。が、まず次のような例を見てみよう：

(1) **Luis:** Wait a minute, I've got an idea. Do I have an idea! We're really going to get him. (待てよ、いい考えがある。うん、こりゃいいぞ！これならあいつをとっちめられる。) [1: 53]

(2) **Oscar:** Hey, I know what you've been doing here, cracking nuts.../**David:** Okay, you *caught* us. Can we do it again? (お前さんたちが何をしてたか、ちゃんとしってるぞ……くるみを割ってたんだろう。／うん、バレたか。もう1度やってくれる？) [12: 38]

(3) **Oscar:** Bum steer calling rotten egg! Do you *read* me? (デマから腐れ卵へ。聞こえますか。) [11: 8]

文(1)の *get* は、《俗》で「困らせる、苦しめる(puzzle)」(SRHD) の意であり、これは極めて頻繁に用いられる用法である。文(2)の *catch* は、ここでは「現場を押える(detect)」(SRHD) の意である。また文(3)の *read* は、RHP によれば *informal* で “to hear or understand clearly, esp. in radio communication” と説明されている。が、問題は、これらの動詞がありふれた、だれでも知っている単語であるにもかかわらず、こういう用法についてはおそらくあまりなじみがないのではないかということである。

また、次のような例はどうであろうか：

(4) **Big Bird:** You could *put* this on the door./**David:** It would *rip* the door right off the hinges, it's so big. (かけたらいいじゃない。／そんなことをしたら、ドアがもげちゃうよ。これじゃ大きすぎる。) [5: 52]

(5) **Princess:** Why are you sad?/**Prince:** Because a terrible witch *put* an awful curse upon me. (どうして？／悪い魔女に恐しいのろいをかけられているのです。) [10: 8]

文(4), (5)の *put* はまさに何の変哲もない単語であるが、こういう単語をうまく活用できるかどうかということも大きな問題であろう。「ドアに～をかける」、「～にのろいをかける」などを英語で表現する場合、door や curse はすぐに頭に浮かんでも、それと組み合わせるべき *put* のような動詞がなかなか浮かんでこないなどということは大いにあり得ることだからである。これは広義の連語の問題に属するが、どの名詞とどの動詞とが組み合わせて用いられるのかということについて、もっと意識的に指導あるいは学習する必要があるように思われる。

そうしなければ、なかなか実用にはならないからである。また、文(4)の *rip* は「(ぐいと) はぎ取る、もぎ取る、裂き取る、切り取る (cut or tear away) 《しばしば off, out, away を伴う》」(SRHD) の意であるが、このような单音節の単語は、語源の知識なども役立てにくいので、知らなければどうしようもないことが多いと言えよう。

1.3 形容詞

次に形容詞であるが、これもかなり豊富に用いられている。まず次のような例を見てみよう：

(1) **Countess:** Two *scrumptious* chocolates... three *delicious* chocolates... four *chewy* chocolates... five *yummy* chocolates.... (すてきなチョコレート 2つ..... 風味抜群チョコレート 3つ.....歯にくっつくチョコレート 4つ.....おいしいチョコレート 5つ.....) [8: 38] これはチョコレートを 1つ、2つ.....と数えている場面であるが、チョコレート 1つを修飾するにしても、実際に、多彩な形容詞が駆使されていることに注目すべきであろう。

また、形容詞は造語的にもかなり自由であり、現在分詞を用いた次のような例も多い：

(2) **Announcer:** We take you now to Kermit the Frog with another *fast-breaking* news story. (では続いて、かえるのカーミットがお送りする最新ニュースの時間です。) [6: 31]

(3) **Kermit:** Hi ho demonstration lovers. This is Kermit the Frog here with another *show stopping* demonstration. (やあ、実演愛好家の諸君、こちらかえるのカーミット、本日もまた大受けまちがいなしの実演をお送りしましょう。) [5: 35]

文(2)の *fast-breaking* は「(ニュース記事が) 一連の事件として矢つぎばやに起こる」の意であって、その *fast* は「次から次へと、どんどんと、ひっきりなしに (in quick succession)」(SRHD) の意である。また、文(3)の *show stopping* は、演劇用語の *show-stopper*、つまり、「劇の進行が一時中断されるほどの熱烈なかっさいを博するせりふ (所作、演技、俳優)」(SRHD) からきているものと考えられる。

さらにスラングも多用されているが、その例として、たとえば次のようなものをあげることができよう：

(4) **Bert:** Oh. You mean you're saying that I, Mr. Dynamite, am *square*? I, Bert, am *square*? (へえ、それじゃこのぼくが、ミスター・ダイナマイトが、スクエア？ ぼくが、バートが四角人間だっての？) [2: 59]

(5) **Bob:** You guys are all *bananas*! (みんな、どう

かしてるよ！) [1: 12]

文(4)の square は、《おもに米俗》で「(スタイル・考え方など) 時代遅れの、旧式な (conventional, conservative), そぼくな、やぼったい (not hip)」(SRHD) の意である。また、文(5)の bananas は、DAS の Supplement に “crazy; insane” と説明されているように、これは形容詞であって、決して名詞の banana の複数形ではないのである。

また、次の terrific などはどうであろうか：

(6) Luis: Listen to it while it's warming up. That's a *terrific* sound. (次はテレビがあたたまる音。これもいい音なんだ。) [7: 72]

これは、《話》[つまり *informal*] で、「(程度・強さ・質などの点で) すば抜けた、すごい (extraordinarily great or intense), すばらしい (unusually fine or gratifying)」(SRHD) の意であり、極めてしばしば用いられる。もちろん、「恐怖を引き起こす、恐ろしい (terrifying)」の意味もあるが、少なくとも口語ではこのような意味で用いられることは多いようである。「恐ろしい」というイメージしか浮かんでこないとすれば、われわれの語感は修正する必要があるわけである。

1.4 感嘆詞等

さて、最後は感嘆詞等であるが、いったいどういうものを感嘆詞に含めるのかという分類については、学者によっても見解は異なるし、またそのような分類自体にはあまり意味ないので、ここでは広義に解釈し、擬声語や擬態語なども含めて扱うこととした。

感嘆詞等の多用は口語英語の最も大きな特徴であり、これらは決して英語の周辺的な部分にしか過ぎないのでない。口語英語にあってはむしろその中心的部分を占めるものなのである。にもかかわらず、今までの英語教育ではあまりにもこれらの指導に無関心でありすぎたと言えるのではないだろうか。

これらはまた、辞書などにも載っていないことも多く、したがって、多くの実例にあたって、いったいどのような場面で、またどのような語感で用いられるのかになじむ必要があろう。次にあげるのは、多彩な中からのほんの数例のみである：

(1) Miss Fortune: Never fear, Miss Fortune is here. I'm going to read your mind./Dog: Oh boy! (怖れる事はない。わたしはミス・フォーチュン。お前の心を読んでみせよう。／やれやれ。) [9: 52]

(2) Big Bird: Ta-daaa! Ladies and gentlemen, presenting the marvel of the twentieth century! The complete communication system... the thing with

thousand uses... the pencil!!! (パンパカバーン！さて紳士淑女の皆さん、ただ今からご紹介いたしますは20世紀の驚異。完璧なるコミュニケーションの道具にして、無数の用途を持つもの。鉛筆あります！) [12: 58]

(3) David: Uh... Big Bird, these are clams but they're not open. (アー……ビッグ・バード、確かにこれはアサリだけど、殻があいていない。) [12: 33]

これら感嘆詞のうちで、何と言っても最も多用されるのは文(1)にみられる boy である。これは「やあ、もちろん、ほんとうに、ちえ、なあんだ《驚き・承認・不快・軽べつなどの叫び》」(SRHD) の意で、いろいろな場面に使われるが、ここでは、なかなか何もよう当てないへぼ占い師に対する軽べつを示していると言えよう。文(2)の ta-da は、RHP によれば、“used as a jovial fanfare in announcing someone or something” と説明されており、ta-dah の綴りも載せられている。『セサミストリート』ではさらに、Ta la! [5: 53], Da-da! [7: 129], TaaaDaaa! [11: 60] などの形も見られた。みんなの前で何かを発表したり告げたりする場合にしばしば用いられるのであるが、ガイドブックでは、「パンパカバーン」、「ジャジャジャーン」などと、うまく雰囲気を出して訳されている。また、文(3)は、せっかく親切に好意を示してくれている Big Bird の失敗に対して、David がどう切り出してよいのか戸惑いを感じている場面のせりふである。この uh は、“an exclamation of hesitation or pause” (RHP) ということであり、いわばつなぎのことばとして大変よく用いられているものである。

次に、擬声語・擬態語について2~3の例をあげておくことにしよう：

(4) Oscar: I know where you're going with those things. You're going on down to the recycling center, aren't you, with that trash./Bob: Ding dong, you're wrong! (ごみの袋なんか抱えて、どこへ行くかしつてるぞ。再生センターへ行くんだろ。／カーン、残念でした。はずれです。) [12: 27-28]

(5) Luis: What's the matter with it (=radio)? Won't it go on?/Big Bird: It goes on all right, but when it does it goes hiss, crackle, honk, screech, fizz, rattle, buzz! (どうしたの、つかないの？／つくにはつくんだけど、雑音が入るの。シュー、バチバチ、ブープー、キイキイ、シュッ、ガラガラ、ブンブンって。) [7: 73]

(6) Ernie: Let's see, what'll I do... I know, I'll (p. 10へつづく)

ハワイ大学留学記(2)

日野信行

おかげさまで、アメリカの大学院における最初の学期を無事に終了しました。受講していた3科目のうち、English Syntax だけはすでに成績が判明。うれしいことにAでした。ABCDFの5段階評価ですが、大学院生は全科目の平均点が常にB以上でなければならず、2学期続けて平均Bを割ると退学になりますからかなり厳しい。

ハワイに到着以来、なかなかよく勉強しました。なにしろこの雑誌に留学記を連載していただくことが決まっていたので、あまりぶざまな成績をとるわけにはいかなかつたのです。幸いこの調子だと、「私このほど落第・退学いたしましたので、連載は今回をもって終了させていただきます。」などと書かずに済みそうです。

さて、アメリカの大学院の授業についていくのに、自分の英語力は十分であったか。先生の話す英語がわからないというようなことは、あんまりありませんでした。ただジョークがよくわからなかった。みんな笑っているので付き合いで笑ったことも。また、アメリカ人同士が早口で議論しているところに加わるのはなかなか難しいと感じました。どういうふうに言おうかな、なんて考えていると、議論が先に進んでとり残されてしまいます。ただしそこでもう一步積極的になり、ディスカッションを自分のベースに持ち込んでしまえば話は別です。なかなかそんなに厚かましくはなれないけれど。

しかし結局、ことばのハンディーは心配したほどでもありませんでした。もっとも TOEFL で 650 点をとっていますから、心配する必要は最初からあまりなかったのかもしれません。中学時代に英語のリーダーを百回音読するなど、猛勉強を積んできたかいがありました。ただ、英語教育の勉強のためにアメリカの大学院に留学する日本人はたいてい英語関係の学部を出た人でしょうが、私の場合は法学専攻でした。日本の法学部を出たばかりの私が、いきなりアメリカの大学院で英語学や音声学の授業を受けるのですから、不利な立場にあったかもしれません。「英文科にはいってたら、こんなの朝飯前だったろうなあ。」と何度も思いました。

ちょっと余談ですが、言語関係の学部に移りたいと思いつながら、転部の自由がないために仕方なく法学部で過

ごした年月は、実に苦しくまた無駄の多い毎日でした。いったん大学にはいったらもう専攻は変えられないというシステムは、日本の大学の重大な欠陥だと思います。このために目標を失い、堕落していく学生がどんなに多いことか。アメリカの大学では、入学の際に専攻を決める必要はなく、また決めたあとでも変更が可能です。こういうシステムならば、自分の真に興味ある科目を勉強できるわけですから、学業に身がはいるのは当然だと思います。まあ幸いにして、私は念願の英語教育の分野に移ることができました。ついに天下晴れて英語や英語教育を勉強できるんだと考えると、とびあがりたいほどうれしい。

さて私の住居について。大学の寮は満員ではいれず、大学の近くに下宿しています。日本式の下宿みたいな感じのところで、landlady は日系二世です。しかし部屋代の高いこと! 1か月 210 ドルです。4万5千円ですね。それほど豪勢な部屋に住んでいるわけではありません。シングルルームですが、台所・トイレ・シャワーなどは共用です。浴槽は無し。なお食事はついていません。私は住まいのことなどには至って無頓着なので、部屋や設備に不満はまったくありませんが、210 ドルは苦痛です。奨学金をもっていなかったらとてもやっていけないところです。

とにかく部屋代に限らず、ホノルルはたいへん物価が高いのです。スーパーで買い物をしても、値段の高さには驚きます。対策としては、必要なもの以外買わないように心がけています。たとえば、私は枕を持っていません。枕なしも眠ることは可能なので…。

食事について。幸い、大学の寮に住んでいなくとも寮のカフェテリアで食事をすることが許されています。だから必ずしも自炊する必要はありません。民間の食堂で高いものを食べる必要もありません。そしてバイキング方式といいますか、いったんカフェテリアにはいれば食べ放題です。1食 2 ドル程度で好きなだけ食べられるのですから、まことにありがたい。極力、食いだめを心がけています。味について文句を言う人もいますが、私にとっては御馳走です。

それにしても、ホノルルはまさに cosmopolitan です。世界中から人間が集ってきます。私の下宿の住人もアメリカ人のみならず、フィリピン、マレーシア、香港、イスラムなどいろいろな国から来ています。これらの人々が仲よく語り合い、共に食事しているさまを見るたびに「人類はみな兄弟」の感を深くいたします。

(ハワイ大学大学院在学)

Archibald A. Hill 教授の近況 (1)

瀬 川 俊 一

戦後の日本の言語学界・英語教育界に影響を与えたアメリカ人を語る時、北の C.C. Fries と共に南の Archibald Anderson Hill 教授の名前をあげることに異論を唱える人は、まずいないであろう。昭和36年 ('61) 1月、ELEC 顧問として来日されたヒル教授は、「ELEC のためテキストの編さんやアメリカ人教師の訓練にあたった。そのあいだに英語学の研究者との会合もあり、セミナーを四回ほど催してくれた。」¹⁾ という報告のとおりに、八面六臂の大活躍をされたのである。その時のテキスト *Drill Materials and Instructor's Handbook for ELEC Intensive Course in English for Adults* が、同年10月、大修館書店より発行され、その改訂版が *Oral Approach to English, 2 vols.* (ELEC, 1965) として版を重ねたことは周知のことである。

本誌のバックナンバーを縫いてみると、Vol. 1, No. 1 (April 1961) の巻頭言として “A Greeting” (p.1) を執筆し、同じ号に “The Nature of Language” (pp. 13-22) を寄稿されている²⁾。 “Recent Linguistics and the Teaching of English” を Vol. 1, No. 2 (July 1961), pp. 11-15. と Vol. 1, No. 3 (December 1961), pp. 8-12. に執筆し³⁾、No. 4 (April 1962), pp. 6-15. と No. 5 (July 1962), pp. 6-16. には “Literature in Language Teaching”⁴⁾ を寄稿されている。

昨年 Longman 社から出版された *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk* ed. Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik は、当代一流の言語学者が寄稿していくて圧巻である。その中に Archibald A. Hill, “Bad Words, Good Words, Misused Words” (pp. 250-55.) を見出していく嬉しく思ったヒル先生のファンはかなり多いことと思われる。1902年7月5日生まれのヒル先生は既に78歳であるから、喜寿を越えてなお、世界の言語学界の第一線で活躍されているのは、まさに慶賀すべきことである。

ヒル教授の主要著作目録については、1963年までの93編の論文・著書のうち、既に58編が紹介されており⁵⁾、それ以降の著作についてはヒル教授退官記念論文集により知ることが出来る。*Linguistics and Literary Studies: In Honor of Archibald A. Hill* は4巻からなる豪華な

論文集である。それぞれの巻は、Trends in Linguistics Studies and Monographs, 7, 8, 9, 10 として、始めの3巻が1978年に、最後の巻がその翌年に刊行された。I: General and Theoretical Linguistics (412頁) には44編の論文、II: Descriptive Linguistics (363頁) には English が12編、Other Languages が20編の論文、III: Historical and Comparative Linguistics (374頁) には40編の論文、IV: Linguistics and Literature/Sociolinguistic and Applied Linguistics (392頁) には Linguistics and Literature 18編、Sociolinguistics and Applied Linguistics 21編の論文が掲載されており、総頁数1541頁、集録論文数155編といふ実に見事な論文集である。

ヒル教授は1972年6月にテキサス大学を定年退官されたから、退官後、既に9年近くの歳月が流れることになる。今もなお、コンスタントに論文を執筆されているが、その中から数編を取り上げてみよう。

“A Theory of Speech Errors.” *Studies for Einar Haugen Presented by friends and colleagues*. Ed. Evelyn Scherabon Firchow, Kaaren Grimstad, Nils Hasselmo and Wayne O’Neil. The Hague: Mouton, 1972, pp. 296-304.

“Some Thoughts on Segmentation of Lexical Meaning.” *Annals of the New York Academy of Sciences*, 211 (June 1973), 269-78.

“Word Stress and the Suffix -ic.” *Journal of English Linguistics*, 8 (March 1974), 6-20.

“Figurative Structure and Meaning: Two Poems by Emily Dickinson.” *Texas Studies in Literature and Language*, XVI. 1 (Spring 1974), 195-209.

“Method in Source Study: Yeats’ Golden Bird of Byzantium as a Test Case.” *Texas Studies in Literature and Language*, XVII. 2 (Summer 1975), 525-38.

キャンパスの南西に位置する Calhoun Hall (地上5階・地下1階) の最上階にある A.A. Hill Library⁶⁾ に隣接している研究室で、今もなお、月・水・金の週3回、主として大学院生の論文指導に情熱を注がれるヒル先生は、最近の言語学界の動きをどのように思っておられるのだろうか。(注、p. 15 へつづく)

DIFFERENT ASPECTS OF THE LINGUISTIC-RELATIVITY HYPOTHESIS

TAKEYOSHI NABEKURA

INTRODUCTION

Genesis of the problem

We often hear that "the world is shrinking." There can be little doubt that the people of the earth are in more frequent contact with each other than ever before in history. The contact and resulting interdependence was originally of an economic/political nature, but more recently the interdependence has taken on a cultural dimension. Thus interest and interdisciplinary study in the subject of intercultural communication have grown tremendously. In light of this observation, it is notable that languages, through which the various cultures of the world are largely defined and identified, are the least likely aspect of a culture to be absorbed. Could this be because the language is more than a mere tool, that its acquisition requires the acquisition of culture itself? Among the most interesting of explanatory models arising from this question is a theoretical model called the Linguistic Relativity hypothesis or the Sapir-Whorf hypothesis. It suggests that a language provides its speakers to perceive the world in unique and fixed patterns, and to behave accordingly.

This hypothesis has been elaborated in several papers and has received a great deal of attention from linguists, anthropologists, communicologists, and psychologists. In this paper I shall look at the studies done on this hypothesis with regard to different levels of examination, and to present the current status of the Sapir-Whorf hypothesis.

Review of Literature

Sapir was firmly convinced that language could be regarded as the raw material of which a people's

outlook on the world is fashioned. In 1929 Sapir wrote:

Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that 'real world' is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached. We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.

Sapir claims that language is not merely a vehicle of communication by which man talks about some objective reality that exists previous to and independently of his or her language, but, rather, that language itself represents an objective reality by means of which man structures and organizes the reality in certain characteristic ways. Thus, when languages differ maximally, the organizing schemata which their speakers impose on the non-linguistic world should also differ maximally.

Whorf developed the same theme when he says (1952:5):

...that the linguistic system or each language is not merely a reproducing instrument for voicing ideas but rather is itself the shaper of ideas, the program and guide for the individual's mental activity, for his analysis of impressions, for his synthesis of his mental stock in trade... We dissect nature along lines laid down by our native language ... the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds and this means largely by the linguistic systems in our minds.

Language is in a sense a reflection of natural and social reality; but does it not also shape the behavior of individuals, especially their cognitive behavior? Many people think it does. For instance, Kluckhohn

(1949, p. 16), in *Mirror for Man*, writes that "each language is an instrument which guides people in observing, in reacting, in expressing themselves in a special ways. The pie of experience can be sliced in many different ways, and language is the principal directive force in the background." Miller (1968) claimed that the conceptual partition of the world differ in every language, and the forms into which these concepts are ordered in each language are themselves characteristic of a particular way of thought.

Trager (1959) has expressly acknowledged everywhere his espousal of the linguistic relativity conception as an organism wherein all parts are conceptually related to one another. He suggests that every language structures reality in its own manner and thereby establishes the components of reality which are peculiar to this given language.

It must be obvious that all sensations do not reach our consciousness. There must be some kind of system which reduces the sensations to manageable proportions, because perception is an active process, not something natural or identical for all persons. The Sapir-Whorf hypothesis suggests that the system is one's language. That language acts as a filtration system of reality.

The Sapir-Whorf hypothesis has been criticized from many quarters, and in most cases justly. Carroll (1963), Lenneberg (1961), and others have correctly emphasized that the hypothesis in its version may not be accepted since its assumptions are too ambiguous and vague, its generalizations too hasty, and its empirical foundation too weak. And yet it includes an idea that even the most severe critics have failed to refute, an idea that deserves both examination and an empirical confirmation. In science a hasty negation is as bad as insufficiently grounded affirmation,

After what has been said, we can view the two principal ideas inherent in the Sapir-Whorf hypothesis more objectively.

1. Language is a social product. The language system in which we are educated, and in which we think, shapes the way we perceive the world around us.
2. In view of the differences between the various

language systems, people thinking in different languages perceive the world in different ways. These differences of language are reflections of the different environments that produce them. The Sapir-Whorf hypothesis can be divided into four separate levels, each one dealing with a different aspect of the effect of language on behavior.

I. Vocabulary Differences and World View

The first level of the hypothesis deals with differences in vocabulary among languages which are said to influence the world outlook of the people speaking them.

Language X has a single term for phenomenon x, whereas language Y either has no term at all, and therefore refers to the phenomenon under consideration only via a relative circumlocution if at all or it has several terms, y¹, y², y³, and so on, all within the same area of reference. As a result, it is much easier to refer to certain phenomena or to certain nuances of meaning in certain languages than in others. This is also the level we hear much about when considering translations from one language to another. Because there is no direct word-for-word correspondence among languages, the argument is that a great deal of meaning is lost in translation.

No serious research has been done on this aspect of the hypothesis. In Ervin-Tripp's (1968) word-association test with bilinguals of English and Japanese, she used culturally loaded stimulus word, which evoked unique responses in English and in Japanese. For example, the bilingual subjects responded "moon viewing," "zebra-grass," and "full moon" in Japanese, and "sky," "rocket," and "cloud" in English to the stimulus word "moon," they also responded "pine decoration," "rice cake," "feast," "kimono," etc. in Japanese, and "new clothes," "party," "holiday" in English to the stimulus word "New Year's Day."

At this level, the hypothesis merely tells us that what is close up in one culture may be far off in another and that this difference in closeness is reflected in the verbal behavior of the speakers of the two languages in question. The evidence for the Sapir-Whorf hypothesis at this first level is not concerned

with a truly full-blooded analysis of consequences of language structure. Because nothing as grandiose as a "world-view" is produced by data at this level.

II. Labels and Nonverbal Behavior

The question at this level is whether the differences that exist in labels in various languages can influence nonverbal behavior. If the Sapir-Whorf hypothesis is to be confirmed at all, we must be able to find something which shows that linguistic differences among languages correspond to differences more unequivocally attributed to the differences in the ease of linguistic encoding.

The results showed a significant correlation between the communication Accuracy Scores and the Recognition Accuracy Scores for the colors within a language. These data along with Brown and Lenneberg's findings suggest that the language one speaks can influence his or her nonverbal behavior independent of the knowledge he or she has about the materials employed in testing.

The research dealing with this level of the hypothesis has provided substantial support. Quite clearly the names applied to experiences can influence the nonverbal behavior of the namer with respect to these experiences. The work on color coding indicates that within a language, different colors are differentially codable and that this can influence the accurate recognition of colors. Languages differ in the ease with which various colors can be coded, and these language differences correspond to differences in the behavior of the speakers.

III. The Effect of Grammar on World View

It seems that Sapir, Whorf, and some students of the Sapir-Whorf hypothesis did associate linguistic relativity in its most pervasive sense with structural rather than merely with lexical aspects of language. Sapir (1929) suggested that "meanings are not so much discovered in experience as imposed upon it, because of the tyrannical hold that linguistic 'form' has upon our orientation to the world." Somewhat more forcefully stated is Whorf's (1941) claim that "the world

is presented in nonverbal behavior. Carroll and Casagrande writes:

In order to find evidence to support the linguistic relativity hypothesis it is not sufficient merely to point to differences between languages and to assume that users of these languages have correspondingly different mental experiences. If we are not to be guilty of circular inference, it is necessary to show some correspondence between the presence or absence of a certain linguistic phenomenon and the presence or absence of a certain kind of non-linguistic response. (1958, p.329)

The number of basic color terms can differ widely between two languages. According to the linguistic relativity theory, when two languages do differ in this respect, the speakers of these languages should experience the world of color differently. In fact, a number of psychologists have tried to get independent evidence about the speaker's cognitive system for colors. Some sophisticated work with the codifiability concept in the color area has been reported by Brown and Lenneberg (1954). The investigators summarize their findings to this point as follows:

It is suggested that there may be general laws relating codability to cognitive processes. All cultures could conform to these laws although they differ among themselves in the values the variables assume in particular regions of experience. (1954, p 462)

What is easily codifiable, and the specific range and content of easily codable categories, does depend on the particular language under consideration. It also depends on the particular experiences of subgroups of speakers. As a result, contrast in rate, ease or accuracy of various cognitive functions should be demonstrable linguistically as a function of codability norms.

Steffire, Vales, and Morley (1966) repeated the Brown and Lenneberg experiment on color coding and recognition. Presumably the color dimension is one about which all people have roughly comparable knowledge so that differences in performance can be a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized ...largely by the linguistic 'systems' in our minds." Trager (1959), as part of a more extended and systematic argument, says:

Language as a whole has structure and all of its parts and subdivision also have structure... if the rest of cultural behavior has been conditioned by language, then there must

be a relationship between 'structure' of language and the 'structure' of behavior. (p.35)

This level of the Sapir-Whorf hypothesis suggests that linguistic structure, particularly grammar, determines the way the world is viewed in a gross sense. The German word, "Weltanschauung," or "world view," is often employed to describe just what it is that language structure determines at this level. In fact, it suggests that these differences are so unusual that they must reflect a different world view or Weltanschauung.

At this level, the hypothesis seems to suggest that speakers of different languages speak about different things given the same external reality. However, it is true that at this level of analysis, as is the case with Level 1, the direct association of reasoning between grammatical structure on the one hand and the Weltanschauung on the other is very difficult to explicitly state, simply because the term "Weltanschauung" is ambiguous. This level of the Sapir-Whorf hypothesis fails to clarify just what is being influenced by the linguistic structure. Just what is the Weltanschauung, the world outlook, or one's orientation to the world? Whorf and Sapir never answer this question clearly.

As Lenneberg (1953) and Gastil (1959) pointed out, this level of analysis has not normally sought or supplied independent confirmation of the existence of the "Weltanschauung" which their grammatical data is taken to indicate.

Fishman (1960) suggests that students of the Sapir-Whorf hypothesis should investigate the relationship between grammatical structure on the one hand and "individual" nonverbal behavior on the other.

IV. Linguistic Structure and Its Behavioral Concomitants

At this level, the Sapir-Whorf hypothesis suggests that the grammatical structure of the language one speaks plays an extremely important role in all of his or her behavior because it determines the world outlook which will greatly influence the nonverbal behavior. This level seems to be a very appropriate level of analysis for this position since

we can see nonverbal behavioral differences that correspond to differences in linguistic structure. However, it seems that this level is the most demanding of all, for it requires detailed technical training at reaching the relationship, of the methodological superiority and the accessibility of this level for study, to be investigated. This may be the reason why there currently appears to be only one study which might possibly be said to be an example of work at this level. This is a study by Carroll and Casagrande which they refer to as "Experiment II" (1958). The grammatical features of interest to Carroll and Casagrande in this study are the particular verb forms required in Navaho verbs for handling materials in accord with the shape or other physical attribute of the objects being handled. Carroll and Casagrande are concerned with distinctions in verb forms rather than distinctions between mere lexical absence or presence of verbs as such. The nonlinguistic data utilized by Carroll and Casagrande are the object-classifying behaviours of their subjects when presented first with a pair of objects which differ from each other in two respects (e.g. color and shape) and then with a third object similar to each member of the original pair in one of two relevant characteristics. The subjects were asked to indicate 'which member of the pair went best with the object shown him.' If the subjects' reaction was governed by the requirements of Navaho verbal form, they would have to select a certain one of the original set of objects. Carroll and Casagrande's original subjects were two very different groups of Navaho children, one being described as 'Navaho dominant' and the other as 'English dominant.' In many respects Carroll and Casagrande's findings are extremely favorable to the Sapir-Whorf hypothesis. The Navaho dominant subjects made choices predicted by Navaho verb-stem requirements significantly and more frequently than did the English dominant Navaho subjects. Later Carroll and Casagrande also tested English-speaking white middle-class children from Boston and found that these children did not match on color as the English-speaking Navaho children. The Boston children were more like the Navaho-speaking children, tending to match on form or shape rather than color.

The data of Carroll and Casagrande's experiment indicate that differences in linguistic structure do correspond to differences in nonverbal matching behavior, but they do not unequivocally show that the language differences caused the matching differences, since the Navaho speakers could have differed in many respects other than the language they spoke. Nevertheless, the data are cited in support of Level 4 of the Sapir-Whorf hypothesis and are indeed quite suggestive.

Evaluation

The criticisms made of the Sapir-Whorf hypothesis are all united in finding the original version of the hypothesis untenable. The assumption that the language orders and organizes cognition, which is 'a kaleidoscopic flux of impressions', and the assertion that language includes a Weltanschauung are metaphysical. But it is conceivable that language we use causes us to pay attention to some things more than to others; it should help to shift emphasis of our perception. And my interest lies in the question, "In what manner does a language organize, through its structural semantic system, the world of experience in which its speakers live?" To give a clear answer to this question, the investigations would have to be carried out on many levels. Research teams would have to undertake many-sided studies of the language and culture of each nation involved. In order to obtain a comprehensive monograph of the language and culture of a given community or country, each research team would have to include communicologists, linguists, historians, anthropologists, and psychologists. The next stage would initiate comparative work proper. Thus the researchers would have to work out an appropriate questionnaire and methodological principles to serve as guidelines for all the research teams working on the various languages before they begin research studies. This might be able to define the foundation and nature of comparative studies.

BIBLIOGRAPHY

Brown, R. and Lenneberg, E. H. A study in language and cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.

- 1954, 49, 454-462.
 Brown, R. L. *Wilhelm von Humboldt's conception of linguistic relativity*. The Hague: Mouton, 1967.
 Carroll, J. B. (ed.) *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: M. I. T. Press, and New York: Wiley, 1956.
 Carroll, J. B. and Casagrande, J. B. The function of language classification. *Reading in social psychology*. New York: Rinehart and Winston, 1958, 18-31.
 Carroll, J. B. Linguistic relativity, contrastive linguistics, and language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 1963, 1, 1-20.
 Ervin-Tripp, S. M. An analysis of the interaction of language, topic, and listener. *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton, 1968.
 Fishman, J. A. A systematization of the Whorfian hypotheses. *Behavioral Science*. 1960, 36, 368-382.
 Gastil, R. D. Relative linguistic determinism. *Anthropological Linguistics*, 1959, 1(9), 24-38.
 Glenn, R. B. (ed.) *Language and culture*. Michigan: Northern Michigan University Press, 1974.
 Greenberg, J. *Anthropological Linguistics*. New York: Random, 1968.
 Hoijer, H. (ed.) The Sapir-Whorf hypothesis. *Language in culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1954.
 Kelling, G. W. *Language: Mirror, tool, and weapon*. Chicago: Nelson-Hall, 1975.
 Kluckhohn, C. *Mirror for Man*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc., 1949.
 Lenneberg, E. H. Cognition in ethnolinguistics. *Language*, 1953, 29, 463-471.
 Miller, R. L. *The Linguistic Relativity Principle and Humboldtian Ethno-Languages*. The Hague: Mouton, 1968.
 Millier, R. L. *Communication, Language and Meaning*. New York: Basic Book Inc. publishers, 1973.
 Penn, J. K. *Linguistic relativity versus innate ideas: the origins of the Sapir-Whorf hypothesis in German thought*. The Hague: Mouton 1972.
 Pinxten, R. (ed.) *Universalism versus relativism in language and thought: Proceedings of a colloquium on the Sapir-Whorf hypothesis*. The Hague: Mouton, 1976.
 Rossi-Landi, F. *Ideologies of linguistic relativity*. The Hague: Mouton, 1973.
 Samovar and Porter (ed.) *Intercultural Communication*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1976.
 Sapir, E. The status of linguistics as a science, *Language*, 1929, 5,
 — Conceptual categories in primitive languages. *Science*, 1931 74, 578.
 Stefflre, V., Vales, V. C. and Morley, L. Language and cognition in Yucatan. *Journal of Psychology*, 1966, 4, 112-115.
 Taylor, H. M. (ed.) *English and Japanese in contrast*. New York: Regents Publishing Company, Inc., 1978.
 Trager, G. L. The systematization of the Whorf hypothesis. *Anthropological linguistics*, 1959, 1, No. 1, 31-35.
 Whorf, B. L. The relation of habitual thought and behavior to language. In L. Spier (ed.), *Language, culture and personality*. Menasha, Wisc.: 1941. pp. 75-93.
 Whorf, B. L. *Collected Papers on Metalinguistics*. Washington, D. C., Department of State, Foreign Service Institute, 1952.

Interview 利用の言語活動

瀬川俊一

本邦では余り注目されてはいなかったが、外国語教育には linguistic competence のみならず communicative competence への配慮が必要であるという指摘は、'60年代の半ば頃から欧米では為されていた¹⁾。意図・意思・思想・感情などを言語によって交換するのが日常の言語活動であるから、communicative competence を学習者が効果的に習得する方法の開発は急を要する研究テーマである。

今回、Vol. 18, No. 4 (October 1980) から取りあげる "Graded Interviews for Communicative Practice" は、インタビューを利用することにより、とかく単調になりがちな role-play を一步前進させて、実際の言語活動に少しでも近づけるための具体的な方法についての提案である。Victoria University of Wellington の senior lecturer である Paul Nation 氏は過去 3 回の論文²⁾と同様、今回も教室での応用を念頭に置いて、実践しやすい具体例をふんだんに取り入れて執筆しているので、何かと参考になる。

母国語で日常会話をを行う際には、余分の情報を答えに追加したり、話し相手の発言内容に関係を持たせながら別の話題へと話しを展開したりしながら会話を続けてゆく。外国語で、母国語の場合と同様に会話をを行うのは困難ではあるが、色々な方法によるインタビューを授業に取り入れることによって、communicative competence を徐々に習得するように指導することは可能である。

I (=Interviewer) と A (=Applicant)との間で交わされる自然な言語活動を目標にして、まず T (=Teacher) が I になり、クラス全員にインタビューする。T が一人の生徒に質問し、その生徒が答える。次に別の生徒に問い合わせを発し、その生徒が答える。以下、同様にして、次々に生徒に質問してゆく。その際、生徒には必ず短い答えの後に何か余分の情報 (fact・reason・feeling) を追加して答えることを義務づける。

たとえば、奨学金を獲得するために面接試験を受ける場面での会話は次のようになる。() 内に示された余分の情報が追加されている点に注目したい。

I: How long have you been in your present job?

A: About three years. I started working there just after I graduated. (fact)

I: Do you use English much in your work?

A: Not much at all, because we don't deal with English speakers, and all our data is in Thai. (reason)

I: When you come back to Thailand will you have the same job?

A: Yes, I will. I like my job a lot and want to continue doing it. (feeling)

この際、I と A との会話は Q (=Question) → SA (=Short Answer) + EI (=Extra Information) という展開になっている。留意点としては、① technical word (上例の場合は、仕事・職場・研究題目・留学希望地など) をゆっくりと、はっきりと言うこと、② 質問が理解出来ぬ時には聞きかえすこと、③ 少し考えてから答えなければならないような質問には、"Let me think." とか "That's a difficult question." と言った表現を使いながら会話を進めること、をあげたい。

次に生徒が T にインタビューする。事前に準備した質問をするだけではなく、T が答として述べた EI に関連した質問を次に行うように習慣づけることが重要である。

この方法は、必ず〈EI を追加〉しなければならないとしたところに特徴がある。controlled conversation から free conversation への橋渡しとしての新たな technique が加えられたことを喜びたい。

(県立静岡女子短期大学助教授)

1) Leon A. Jakobovits, *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues* (Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1970), p. 51. / Eugène J. Brière, "Are We Really Measuring Proficiency Without Foreign Language Tests?" in *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*, ed. Harold B. Allen and Russell N. Campbell, 2nd ed. (New York: McGraw-Hill International Book Company, 1972), pp. 327-30.

2) "Techniques for Teaching Vocabulary," *ETF*, 12, No. 3 (July-September 1974), 18-21. / "What Is It?": A Multipurpose Language Teaching Technique," *ETF*, 16, No. 3 (July 1978), 20-23, 32. / "The Combining Arrangement: Some Techniques," *ETF*, 17, No. 1 (January 1979), 12-16, 20. / cf. Nation, Paul. *Language Teaching Techniques*. London: Cambridge Univ. Press, 1978.

アメリカ英語の動向

〈アメリカ英語調査の成果〉

The Dictionary of American Regional English

—Pronunciation Guide をかいま見る—

山田政美

American Dialect Society が母体となって U.S. Office of Education と University of Wisconsin の資金援助（前者が約2/3、後者が約1/3）を受けて1965年7月1日に *The Dictionary of American Regional English (DARE)* の5か年計画が誕生した。主幹はジャマイカ生まれの方言学者で、University of Wisconsin の F.G. Cassidy (1907-)。同教授は1955—1957年の間 American Dialect Society の会長を務めていた。Jamaican English の権威である。この辞典は当初は1976年頃が完成目標であったようだが、現在なお編集の段階にあり、少なくとも1980—1985年頃にすれば見込みのようである。この辞典についての紹介論文は Cassidy (1967), Hartman (1969) があり、例えば Cassidy は次のように述べているところがある。

The *Dictionary of American Regional English* hopes to be able to collect the greater part—nobody can hope to collect all—of the words and phrases, pronunciations, spellings, and meanings used by native speakers of American English in local and regional speech communities throughout the United States up to the present time. In short, we plan this as a historical dictionary of American usages of less than national range. (p. 14)

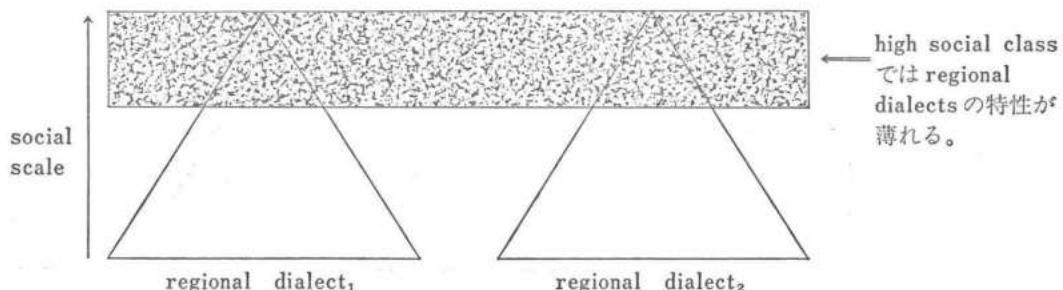
The *Dictionary of American Regional English* plans to have a much larger corpus, and we are making a fresh broad-scaled collection from oral sources—the many, many expressions that people use but

nobody ever writes down, or which, if they occasionally find their way into a novel or story, are still of unknown currency and geographic scope. (p. 14)

We feel confident that the *Dictionary of American Regional English* will prove to be valuable reference tool for scholarship in language and literature, and one which educators everywhere may use to advantage in the schools. We think that it will give us a greater respect for the rich and varied developments which the English language has undergone and is undergoing in the United States. (p. 19)

1975年と1978年に、University of Kansas で James W. Hartman 教授が担当する “American English” の講座に出席する機会を得た。Hartman (1969) の著者であり、DARE の Pronunciation Guide の担当執筆者である。学部学生、大学院生合わせて15名余りのクラスで、同教授の方言調査の結果に基づく、興味深く示唆的な講義が展開された。

Tennessee 州は、(i) east, hill southern; (ii) central, hill southern and coastal southern; (iii) west, coastal southern の3地域に分割され、それぞれを代表する都市が Knoxville, Nashville, Memphis である。ところが、この3地域の方言差は大学卒業生を対象に調査をしてみると示差的特徴を見出すことが非常に困難となる。つまり、“large regional universities” が言語使用に影響を及ぼしていることを示す例である。



〔表 1〕

〈generation〉	〈sex〉
Older age	Male ← Female ↑
Middle age	Male ← Female ↑
Younger age	Male ← Female ↑ 誘発開始

全般的に、地域方言が社会方言となってきていて、lower class になるに従って地域方言が明瞭で、これが social mark として機能してくるようになっている。これを図示すると前ページのようになろう。

Suburban areas の調査によると、このような areas は “socially selected” であるために speech がより “homogeneous” となってきたことが分かる。Kansas 州の西の地域ではこのような結果が明らかになっている。

女性は “conservative for norms” であるが、一方では言語変化を推進する役割を持っている。言語変化を誘発する影響力はほぼ次のような方向で伝播すると考えられる。（〔表 1〕参照）

この図（表 1）と、次の Kansas 州 Wichita の middle class の白人について調査した *really* の発音についての結果（表 2）とを比較して見ると興味深い。

[ɪ] の前の [i] には [ɪ]/[i] が一般に観察され、特に “really” における [i] は全国的に見て若い世代で広がりつつある。これがこの他の、類似の音を持つ語にも広がっていく傾向があり、したがって *feel/fill, steel/still* が homophone になってきている。

いわゆる南部英語が regional なものとして着実に台頭してきていると言われる。その一つの原因是南部から北部へのトラック輸送の発展に伴っての “independent truckers” が愛用する CB (Citizens Band Radio) によっての南部英語の流入だという。つまり、その英語は、 “strong sense of independence” があるものだと受け止められているわけである。

〔表 2〕

性別	男		女		男		女		男		女		全体
年齢					8—17歳				18—34歳				40—69歳
[rili]	65%	82%	100%	89%	83%	100%	18%	29%	75%				
[rili]	35	12	0	0	17	0	82	57	23				
[rr'li]	0	3	0	11	0	0	0	0	1				
[rr'li]	0	3	0	0	0	0	0	14	1				

*=lower in the mouth, ^=higher in the mouth

さて、Hartman 教授の話などから DARE の Pronunciation Guide の構成内容と、いくつかの興味深い情報を伝えてみたい。

この Pronunciation Guide の目的は、特別の収録語項目（つまり、その語が新しい語に属するとか、一般的でないとか、その語の発音が散発的である、などの理由でどのような発音をすればよいのかが予測できないもの、あるいは極めて興味深い発音が観察されたもの）を除いては DARE には発音が示されていないため、この辞典の読者がそれぞれの語項目に当るとの予測される発音の手懸りを得ることができるようにするためのものという。同時に、アメリカ英語の発音の特性についての情報を与えることも当然のことながら考えられている。全体は次の 7 章から成っている。

- Section I Introduction. Pronunciation Guide のために設けられた発音の基本的な解説、および DARE の収録語項目との関係。
 - Section II アメリカ英語における pronunciation variation の特性。
 - Section III 全米50州の各州別の最も重要な pronunciation variables の検討。
 - Section IV Section III で検討された pronunciation variables の phonetic sound class による整理と検討。
 - Section V Pronunciation variation を生じさせる過程の一般的な検討、および map illustrations.
 - Section VI アメリカ英語の pronunciation variation を扱った最も重要な研究の文献一覧。
 - Section VII DARE Tape.
- 例えば、New York City での *bird* の “ir” の部分の発音に関心があれば、この Pronunciation Guide によって 3 つの variables があることが分かるだろう：
- 1) [ɜː]—some older lower and lower middle class speakers
 - 2) [ə]—some younger middle class speakers

3) [ɔ:]—many speakers of all classes

この辞典の基本資料はほぼ1,800の“field recordings of the DARE informants”を集めた“DARE audio tapes”で、各テープはほぼ30分ものである。このテープの中味は、一つは規定の物語文“Arthur the Rat”的朗読、いま一つが free conversation で、前者はより formal な speech の特性、後者はより informal な speech の特性を提供するわけである。

黒人英語についての言及は Section II にある。Coastal South の黒人の speech では[θ], [ð] はしばしば [t], [d] であり、これは白人の間にも決してまれではないのだが、それでも黒人の場合ほどにはしばしば起こるものではない。また *aunt* の発音を見ると、Coastal South では黒人、白人共に [ænt] [ənt] が起こるが、黒人は [ɒnt]、白人は [ænt] が多い。Coastal South 以外では黒人はそれぞれの居住地域方言に近い音を持つ。これが Minneapolis とか、その他の多くの中西部の小都市では黒人の人口も少なく分散しているために、彼らはほとんど完全に地方方言を獲得している。ほとんどの北部の都市部のように、黒人の人口が多いとか、あるいは集中密度が高いところでは、南部で聞かれるような黒人英語の特性が普通である。例えば、post-vocalic [r] の欠落、[a]/[ɔ] コントラストを残すこと（同じ地域の白人には欠落しつつある）とか、*pin/pen* コントラストの欠落とかである。

若い世代、特に“socially mobile”な者は、local speech patterns を捨てて regional patterns、さらには新しく発達しつつある national patterns へと移行しつつあるよううに観察できる。アメリカが社会構造の点でより都市化（つまり、より“integrated”になるという）するならば、言語もまたその傾向を反映せざるを得ないわけである。傾向として、母音の「前寄り」化、[r] の前の [a] と [ɔ], [o] と [ɔ] のような隣接母音の対立の欠落、当該地域に存在していないときの post-vocalic [r] の回復、[l] の前で [i] と [e] を [ɪ] と [ɛ] に引き下げる、などであり、この種の音調整は急速に広がりつつあるようだ。

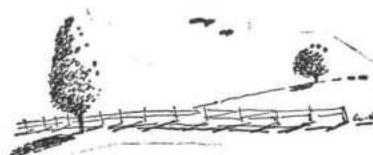
[a]/[ɔ] の対立がアメリカの西半分（ただし Texas を除く）では崩壊しつつある（例えば *cot/caught*, *tot/taught*, *rot/rought* など）。しかし、これには social mark はない。California では1950年代にはこの対立が観察されたというが、今日ではすでない。したがって、この対立を持つ特に若い世代が California へ移住をすると、6ヶ月以内にはこの対立が欠落していく、という。

Post-vocalic [r] には articulation から考えて (i) full,

(ii) light, (iii) dropped の3段階があると考えてよい。Northeast と Central South では若い世代（特に middle class）の話し手は [r] droping がより少ない（Cf. Anshen (1970) など）。Memphis State University の Kenneth Shields 教授は最近 Shelby County の75名の住民を、55歳以上、26—55歳、25歳以下の各年齢別に調査した。この結果最も顕著であったことは、*car* とか *poor* などの語の post-vocalic [r] の回復が認められたことであるといふ*。（島根大学教育学部助教授）

〈参考文献〉

- Anshen, F. (1970), “A Sociolinguistic analysis of a sound change.” *Language Sciences* 9, 20-21.
Atwood, F.B. (1950), “Grease and greasy: a study of geographical variation.” *Studies in English* 29, 249-60, University of Texas.
Cassidy, F.G. (1967), “American regionalism and the harmless drudge.” *PMLA* 82: 3, 12-19.
Hartman, James W. (1969), “Some preliminary findings from DARE.” *American Speech* 44: 3, 191-9.
Kimmerle, M.M., R.I. McDavid, Jr., and V.G. McDavid (1951), “Problems of linguistic geography in the Rocky Mountain area.” *Western Humanities* V, 249-64.
Kurath, H. (1939), *Handbook of the Linguistic Geography of New England*. Providence: Brown University Press.



* Jerry Gray, “Southern young adopting Yankee speech patterns.” *Lawrence Journal-World*, June 24, 1979, p. 7C を参照。Shields 教授の観察では55歳以上のグループが南部方言の特徴を最も多く保持しているが、若い世代になるにしたがって北部方言に移行していく。教育、職業、あるいは人種などではなく、年齢こそこのときの要因であると考えられる。それは、ラジオ、テレビの影響で、いわゆる “network English”をmimic するからだ、というのである。

アメリカの人種と民族(IV)

國 弘 正 雄

先回のこの続きものでご紹介した *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups* をとうとう入手することができました。昨年十月、大統領選挙をカバーするためにアメリカを訪れた際、ボストン郊外にライシャワーさんを訪ね、小生の NNN 系ジャストニュース用にインタビューしたのですが、そのときにライシャワーさんから手渡してもらったのです。

一九八〇年以内だったので60ドルの定価が49ドル50セントに値引きされた上に、ライシャワーさんが編者と同じハーヴァードの教授ということできらんに2割ダウンしてくれました。

よい買い物でした。

いま暇をみては thumb through しているところですが、何しろ一千五百ページを越す大冊だけあって、読みごたえがあります。

いずれ本稿にもこの本の成果が何らかの形で照り映えていくものと思います。

ご期待下さい。

ところでさきほん久しくて会い、のべ十時間以上もさまざまなテーマについて話し合った Alvin Toffler 氏が、アメリカはいまや確実に racist の方向に向っている、と強調するのを聞きびっくりするとともに、ぜひここでもご披露せねばと思いました。

彼はいまや世界的なミリオン・セラー・ライターで、ついさきごろ、その *The Third Wave* という大著の邦訳版の刊行を期に来日したものです。『第三の波』がその日本語版のタイトルです。

かつて *Future Shock* という、これまた超大ベストセラーを出したとき、私の教育テレビの Talk Show 番組に一時間出てもらいました。また一緒に早稲田大学の大隈講堂の前で、学生との対話集会を開き、これは総合テレビで一時間半でしたか放映され大きな反響を呼んだものです。

そんなわけで年来ましたしくしてきましたので、今回の來訪にあたっても数回会い、論議をかわしあったのでし

た。

ところで彼の見立てによると急激に racist に赴きつたあるアメリカ、ということなのですが、これは聞き捨てなりません。

私も思わず聞き耳を立てました。

というのは、もし事実であるとするなら大統領選の帰趣にも渺なからぬ影響があったでしょうし、われわれ日本人も黄色人種である以上、日米関係にもいづれは直接間接の implications をもちうると考えられるからです。

しかもトフラー氏は名だたる名国手、文明評論家として、アメリカの観察者として、その見立てのたしかさには定評があります。そちらのやぶ医者(?)とは違うのです。

こう考えて、今回はトフラー説を簡単にご披露することから本稿をはじめたく思ったのです。

但し、私は岩波書店から出ている月刊誌『世界』の二月号に、「強いアメリカは可能か」と題して20ページ近い(長さだけは)大論文を寄せ、その中でトフラー説をかなり詳しく紹介しておきました。

したがって若干の重複を気づかいつつ、『世界』を手にされなかつたであろう多くの読者のために、彼の考え方の一応の要約を試みようと思うのです。

トフラー氏が racist のアメリカというとき、彼の念頭にあるのは、黒人など minorities に対する風あたりがきびしさを加えている事実であろうと思われます。

アメリカ経済の国際競争力が弱まったのは、黒人のように勤勉でない連中に福祉政策の名のもと手厚い保護を加え、いわば惰民尊重の気風をあおってきたからだ……こんな短絡した見方が明らかにアメリカの中産階級には高まっています。

黒人は白人に比べ先天的に劣等、というような議論が人をもあろうにノーベル賞を受けた物理学者の William Shockley によって声高かに述べられたりしてもいました。福祉見直し、という大義名分はかくして反少数民族

というニュアンスを帯びるにいたします。

同様に、一昨年カリフォルニア州をゆるがせた例の tax revolt, つまりは Proposition 13の成立さわぎも、自分たちの払った税金が根性なしの、ぐうたらな連中の welfare とやらのために使われるのを免蒙る、ということでした。社会福祉の主たる直接受益者は黒人を中心とする minorities, と一般にみなされている——多少の真実はあります——以上、反福祉は反 minorities につながりやすいのです。

現に welfare ということばは、アメリカ英語としてはもはや dirty word 化しています。

この点については小著『アメリカ英語の婉曲語法』の中巻ならびに下巻に叙述してありますが、漫文家 Art Buchwald のように welfare という語感が悪いのだから、economic health insurance とでも婉曲化したらよいなどといふ節介焼きもいる位なのです。

また welfare mother というと未婚の母、welfare bum というとグウタラなどのニュアンスを帯びるようになっています。

こういうわけで、反福祉の風向きがつよまるにつれ、反 minorities の動きも目立ってきてています。とくに国内的には失業とインフレ、いわゆる stagflation のはさまうちにあい、国際的にも威信の低下、影響力の停滞を身に滲みて感じつつあるいまのアメリカ人にとっては、かつての white man's burden ではありませんが、minorities なんぞは厄介なお荷物という見方はたしかにある種の妖しい魅力をたたえているのです。

さにあらぬか、例の悪名高き秘密結社 KKK の活動も南部以外ですら活発化し、そのメンバーも明らかに増えているといわれます。これは板坂元(ハーヴァード大学)講師からのまた聞きですが、KKK がついにハーヴィードにおいて集会を開いたそうです。

これはショッキングな、一昔前なら絶対に考えられぬ、ニュースです。

一方、連邦司法省の地域社会関係局の発表によると、少数人種民族集団への警察官による職権濫用事件は80年は79年とくらべ 142 パーセントの伸びを示しています。例の police brutality という奴ですが、これはどうしても minorities に向けられやすい。

そしてフロリダ州のタンパでは、マクダフーという黒人を警察官数人が撃り殺しにしたにもかかわらず、全員白人から成る陪審団が当の警察官たちを無罪と認定したことが発端で、人権暴動事件がおき、1億ドルの損害を生じた、といわれます。

この騒擾事件をニューヨーク・タイムズは二面で大き

く報道したのに、警察官の無罪言い渡しについては、二十六面にベタ記事で小さく扱っただけと、黒人作家の James Baldwin がある雑誌記事で押さえを怒りを洩らしていました。

このように私の見聞や手許の資料からいっても、racism を高まらせつつあるアメリカというトフラー氏の観察は、正鵠を射たものといえるようです。

ところで私はさっき、われわれも黄色人種である以上、アメリカにおける racism の台頭は日本や日米関係にも implications——むろん望ましくないそれ——を持ちうる旨のトフラー説に触れました。それはどういうことか、訝かしまれる方もおありでしょうから、以下、簡単にご説明します。

さて日本のイメージはいまのアメリカの一般市民にとっては、invincible という形容詞がピタリなんだそうです。これには驚きました。こんな形容詞は、例のスペインの無敵艦隊が Invincible Armada と呼ばれて以来、ほとんど使われたことがありませんでした。

それが、長い間のほこりを払っていまや日本に向けられている、というのですから驚きにたえません。

日本経済の生産性 (productivity) や競争力 (competitiveness) の大きさ、それに日本社会のまとまりの良さや高能率——たとえば強盗発生件数がアメリカの 208 分の 1 であるというような点にみられます——を身にしみて知らされ、わが身とひきかえて感嘆しきっている、ということでしょうか。

かつての自動車王国アメリカで、100 台の販売台数の 23 台ぐらいが日本車だ、というのはそのほんの一例というか、一面にすぎません。

そこに、例の "Shogun" というテレビ映画の大ヒットです。いろいろな理由があったにもせよ延べで 1 億人を上まわるアメリカ人があれを見て、日本のもつ武張った伝統と、よきにつき悪しきにつけ社会的な規律の高さに、畏敬というよりはむしろ恐怖に近い感情を抱いた、というのです。

ただトフラー氏の意見がユニークなのは、一方では racist な感情が拡がり、他方では、日本への（主として経済面や社会面での）恐怖の念が高まりつつあるだけに、アメリカ政府筋からの日本に対する軍事力増強への呼びかけというか圧力には、なんとかして抵抗するように、という点でしょう。

恐怖の念が下手するとさらに嵩じて恐怖の念に変りかねないこと、そして恐怖心が何かのきっかけで、すでに素地としてある racist な感情を触発し、ふたたび the

Yellow Peril, つまりは悪名高き黄禍論の台頭を招かないともかぎらない。

それではアブハチ取らずであるばかりか、却って日本にとって大きなマイナスを稼ぐことになりはすまいか…どうやらこういうことらしいのです。

この論理、私には大へん説得力をもつのですが、先生方はいかがでしょうか。

むろん日本が国際社会に対し、従来のような take and take and take の立場をとりつづけることはもはや不可能です。何といっても大きな経済力を身につけてしまったのですから、それを自分たちだけの selfish な目的にのみ使おうとしても、道義的にはむろん、現実問題としてもできない相談であることは、あまりにも明白です。

そこで問題は、アメリカ政府にやかましくいわれるからといって、下手すると一般的のアメリカ国民のネガティブな反応を惹き起しかねない軍事力の増強という形以外に、国際的な責任を果たし、take だけでなく give していく具体的な方途はないのか、ということになります。

とめどない軍拡の一環を荷なうのではなく、なにか他の手だけで国際社会の有力メンバーとしての役割をわるびれず演じていく——そういう新しい途をさがし求められないでしょうか。

そういう考え方においてトフラー氏と意見が一致しました。そこで私は、かつてアメリカの哲学者 William James (1842-1910) が米西戦争に反対、「moral equivalent of war」という造語を行って、戦争にかける熱情を非破壊的な、平和的な方向に向けなおすべく訴えたことを思いおこしました。そしてそれをもじって「moral equivalent of military preparedness」とでもいうべきもの模索こそ、お互いが目指すべき協力目標ではないかと、述べたのです。すると彼はヒザを打って賛意を示し、「このジェイムスばりの表現はいただきだよ」と云ったのでした。

トフラー氏の次の書きもののどこかに、この私の造語が顔を出すかも知れません。そうなったら私もちょっと胸をはりたいのですが、そんな功名よりも、この moral equivalent を実体として現出させるための、国境や人種民族を越えた努力が払われるよう、つよく願うものです。

ついでですがこのジェイムスの表現は、「moral equivalent for war」という風に引用されることもあり、「moral substitute for war」ということもあるようです。

私はその何れの用例も持ち合わせていますが、こまかい語法上の證索はともかく、その意味するところを味わ

い、核時代の現代にどうあてはまるかを考えてみたく思います。

どう内輪に見積っても、米ソ二国が保有する核兵器だけで六万発、その一発一発が広島型原爆の最低20倍の破壊力をもつという現代において、軍縮ではなく軍拡の道をえらぶことは、自殺行為以外のなにものでもないと信ずるからです。

さあ、前置きがすっかり長くなりました。

前号からひきつづき、人種や民族に関するアメリカ的常識を ephemeral literature からの引用とその訳文とともに以下解説していきます。

まず最近は、人種問題がアメリカにとって古くて、しかも常に新しい問題であるとした George F. Will という高名な（ただしきわめて保守的な）評論家の寄稿からとりました。

容喙すべからざるところにまで口をさしはさんできた巨大な行政府、ないしは裁判所という、保守派のうっばんが行間ににじみ出ているような文面です。レーガンを勝たせたいのアメリカ人の気持を代表してもいますので、そのつもりでお読みいただきます。

The Supreme Court has just handed down a decision about the perennial American problem, race. The Court said nothing astonishing. Indeed, what is astonishing is that confusion about the nation's premises is so substantial and widespread that the court was compelled to say what should be obvious. The Court, in effect, said this: the fact that a suburb is predominantly white does not impose upon it a constitutional duty to alter its racial composition.

(Newsweek: Jan. 24, 1977, p. 80)

（大意：最高裁判所はさいきんアメリカにとっての永遠の問題についてその判断を示したばかりである。人種、というのがこの永遠の問題である。

この最高裁の判断にはなんらわれわれを驚かせるようなものはない。むしろ驚きにたえないのはアメリカの基本的な前提についての混乱が、あまりにも大きくかつ広範に存在しているがために、最高裁が全く自明であるべきことをわざわざ表明せざるを得なかった、という事実である。

最高裁の判断をひとことで要約すると、ある郊外地が圧倒的に白人居住地域だからといって、その人種的構成を変える憲法上の義務を最高裁は負ってはいない、ということになろうか。

このところ、とくに公立学校における黑白の分離を違憲とした1954年の Warren 氏を長官とする最高裁——俗に the Warren Court というように表現します——の判断以来、アメリカ全体を流れるリベラリズムの風潮の中

で、黒人など少数派に対する保護措置がとられ、とくに司法府がその先頭に立ってきたわけですが、それが保守派にとってはやり切れなさの限りだったのです。

このコラムニストの鬱憤もそこにあったのでしょうが、さいきんでは最高裁の判断もやや保守化(?)し、上記のような（保守派にとっては当然な）判断が出されるようになったというわけです。

彼がこのエッセイを 'Common Sense on Race' と名づけているところに、保守派としての気負いのごときものが感じられます。

白人中流階級（的価値）の側からの、黒人など少数派や（彼らが必要以上に享受してきたと白人中流階級が信じこんできた）福祉に対する反発を、White backlash などといいますが、さしあたりこのコラムなど、その典型的な例、といえます。

では racism とか racist という用例をいくつか吟味してみましょう。

さいしょは、カーター前大統領に関する記事の一節です。

彼が大統領候補であったころ、彼もせんは人種差別主義者にすぎない、という噂が政敵によってふりまかれたことがあります。

それに対し彼は次のように反論を試みたのでした。

Carter is really a disguised segregationist.

"In 1970 I was the only candidate in the entire group of maybe 15 or 20 who were running for Lieutenant Governor and Governor of Georgia who meticulously campaigned in both the black and white communities of every city and town. I said that the South, although it is conservative, is not racist, that there is no place for racism, and that we should recognize the changing times that are on us."

(In Washington, Georgia Congressman Andrew Young, a black, insists: "Jimmy Carter is not and never has been guilty of the kind of implied racism of these charges. He is one of the finest products of a most misunderstood region of our nation.")

(Time: Feb. 2, 1976, p. 31)

（大意：「カーターも実は仮面をかぶった人種差別主義者である」という主張に対し、彼は次のようにいう。

「1970年に、ジョージア州の知事副知事の選挙に出馬した候補者はぜんぶで15人から20人にのぼったが、州内の各市町村の、白人黒人の居住地域をくまなく歩いたのは、憚りながら私一人だった。

たしかに南部は保守的ではあるが、人種差別主義ではないし、またそうであってはならない。それに、時代がいまや刻々と変りつつあり、変化は必至だということを見据える必要がある、と私は言い暮してきた。

一方、黒人リーダーの一人アンドリュー・ヤング下院

議員は、「カーターに向けられた非難は、彼が人種差別主義者である旨をほのめかしているが、断じてそんなことはないし、従来もなかった。」

「彼こそは年来ひどい誤解を蒙ってきた地域が生み出した、もっともすぐれた産物の一人である」と主張して熄まない。）

なお、ヤング氏はもと牧師、カーター政権下では国連大使とハドソン・チャーチルレベルのポストに任命されましたが、そのラジカルなまでの理想主義がたたって、ついにこのポストを退かざるを得なかつた黒人指導者です。

私も二回会ったことがあります。さすがに故 Martin Luther King 牧師の愛弟子だけあって、徹底した平和主義者であるとともに、理想主義に燃えた人物でした。

カーター氏の盟友として 彼自身黒人であるという立場を踏まえ、弁護役を買って出たわけです。

ところで racism とか racist ということばを先程から無難に使ってきました。これらのことばは元来は社会科学ないしは行動科学 (the behavioral sciences) の術語で、今までこそ人口に膾炙しているというものの、その本来的な定義を省みておくことも無駄ではないとおもいます。

手許の人類学辞典の簡にして要を得た解説を以下に掲げます。

多少くだけて、ということは非学术的に訳しましたので、そのおつもりで。

The doctrine that the race, or physical type, generates culture. Count Arthur de Gobineau and Houston Stewart Chamberlain helped spread racist ideas in the 19th century. In its extreme form, racism preaches the inherent superiority of certain races and stirs up prejudice and hatred for races said to be inferior. While racist doctrines are still a stock in trade of demagogues, serious anthropologists no longer subscribe to them.

(Dictionary of Anthropology, p. 449)

（大意：人種、すなわち形態的なタイプが、文化の母胎であるという理論が racism である。19世紀にこういった考え方を助長するに力あったのは、ゴビノー伯とチエインバレンであった。

極端な場合にはある特定人種の本来的な優秀性を主張することで、劣等とみなされた人種に対する偏見や嫌悪を湧き立たせる。

今日なおデマゴグどもはこの手の理論を十八番としているが、これを信奉しているまともな人類学者など、もういない。）

なお今日の一般的な用法としては、上の定義の in its extreme form の部分を指すのがほとんどで、黒人など

有色人種に対する白人の側からの蔑視や偏見、さらには差別待遇に関して用いられるのが普通です。

なお、すでにトフラー説に関連して述べたように racism がわれわれ東洋人にも適用されうることは、以下の例文から明らかです。

文化人類学の文字どおりの第一人者だった故クラックホーン教授の名著『人間のための鏡』——光延明洋氏の名訳があります——から採りました。

The anthropologist realizes that erroneous theories of "race" and racism are both cause and effect of "racial" discrimination. Just as political expediency led the Nazis to proclaim the doctrine that the Japanese were, after all, "yellow Aryans," so in the heat of the war amazing popular theories of the "racial" origins of the Japanese were developed in this country. Though the loyal and valiant deeds of countless Japanese-American soldiers were even then giving the lie to such ridiculous extravagances, no amount of scientific evidence would in 1942 have convinced many Americans that a United States Senator was not speaking sober truth when he declaimed, "I do not believe that there stands upon the free soil of the United States of America one single solitary Jap, one single solitary person with Japanese blood in his veins, but there stands a man who will stab you in the back. Show me a Jap, and I will show you a person full of treachery and deception."

(Clyde Kluckhohn: *Mirror for Man*, pp. 112—113)

(大意：「人種」についての謬説や人種主義が、「人種的」差別の原因ともなり結果でもあることを人類学者はわきまえている。

かつてナチドイツは、日本人をもって「黄色いアーリアン人種」であるという、政治的ご都合主義をあえてしたものだった。

同様に、戦争がはげしくなってくると、アメリカ国内にも、日本人の「人種的な」ルーツに関して、おどろくべき俗説が流布するようになった。

ある上院議員が1942年に広言して曰く「背中をみせれば後からグサリとやる。ジャップというのはそういう奴らだ。ジャップもジャップの血を引く連中も、まったく同じだ。」

このアメリカ、このわれらが母国の自由な土を踏んでいるジャップの中で、裏切りと欺瞞のかたまりでない奴が一人でもいるとしたら、お目にかゝりたいものだ」

この暴言が吐かれたころ、数知れない日系アメリカ人がアメリカへの忠誠を勇敢に実践してみせ、この手の俗説が根も葉もないことを事実をもって明らかにしていた。

にもかかわらず、どれほど多くの科学的根拠を目の前につみ上げたとしても、当時のアメリカ人の多くに、かの議員の発言が事実とほど遠いことを納得させることは、不可能であったにちがいない。)

日系米人に対する第二次大戦勃発当時のマス・ヒスティアや、さらには Jap という蔑視については、いずれ本稿でもくわしく取り上げるつもりですが、冒頭に述べたトフラー氏の懼れが必ずしも杞人の憂とばかりはいかねることを、改めてわれわれに悟らせてくれるのです。

同じことは次の新聞記事からも察せられます。世界的な化学薬品会社デュポンの所在地、デラウェアー州はウイルミントン市の夕刊紙から採りました。

同じ白人のドイツと、異人種の日本やアラブとでは、一口に直接投資といっても、受けとめ方には自づと相違がある、ということらしいのです。

The U.S. Chamber of Commerce, which supports American investment abroad and foreign investment here, says "much of the protest against foreign competition (in the United States) seems to come from a latent form of xenophobia, ethnic resentment, or more bluntly racism." German investment is apparently preferred over Japanese investment, and the prospect of Arab investment is looked at with deep suspicion and distaste.

(Willimington, Delaware, Evening Journal: Feb. 6, 1974)

(大意：アメリカによる海外投資と外国によるアメリカ国内での直接投資の双方に賛意を表しつつも、全米商工会議所は「外国からの競争に対する反撥の多くは、外国人に対する恐怖感、民族的反感、そしてもっと有体にいうなら人種差別意識、に根ざしている、としている。

ドイツによる投資は明らかに日本による投資よりも好まれているようだ。一方、アラブが投資するかも知れないという可能性は深い疑惑と悪感とで受けとめられる。)

こうなってくると racism であることは明白です。

ところで日系米人で、ハマや新進政治学者として名声とみにあがるダニエル・沖本（スタンフォード大学）教授は、日系米人としての悲哀を覚えた折のことを次のように語り、ハイフン付きアメリカ人と自らを呼んでいます。

これまたよく用いられる表現です。

そして沖本氏が、racial ethnicity という表現を使ってへることに注意して下さい。

すでに繰りかえし述べたように、race というのはヒトをその肉体的諸特長にもとづいて分類するときの、一方、ethnic というのはヒトをその文化的諸特質にもとづいて分類するときの物差しですが、日系人としての彼は人種という物差しでまず自分の立場を措定し、そのあとで民族としての自分を細かく位置づけたわけです。

やや珍しい用法ですが黄色人種といっても日系人、中国人、朝鮮人、そしてアメリカ・インディアン、など多

岐にわたることを思うと、この用意はきわめて周到といわねばならぬでしょう。

ついでながら筆者の沖本氏は私の古い友人で、かつてNHKテレビのこれまたTalk Showで三十分の番組を二回放映しましたが、その対談は小著『語り合う現代』(日本放送出版協会刊)の上巻に所収されています。

日系知識人の若手のホープで、ついさきごろもアメリカの上下両院の議員団のアドバイザーとして来日、とくにハト派リベラル派——いまではすっかり少数になってしましました——の雄で、元オリンピックのゴールドメダリスト、ブラッドレイ上院議員の個人的なご意見番として、縦横に活躍、私もなんどか久しぶりで話し合う折をもったのでした。

In America I could define to my satisfaction just how willing I was to acknowledge the Asian background in me. By turning racial ethnicity into a poisonous source of self-contempt, society had instilled in me a sense of shame, at times flaring into self-pity and self-hatred, for being a hyphenated American.

(D.I. Okimoto: *American in Disguise*, pp. 76-77)

(大意：アメリカでは、自分がアジア的背景をもついることをどの程度まで認めるかについて、心ゆくまではっきりさせることができた。ある特定の人種民族に属しているという事実を自己軽蔑の毒々しさに変えさせることを通じ、社会は私にハイフン付きアメリカ人であることの恥辱感を植えつけたのである。しかもその思いが、自己憐憫や自己憎悪にまで高まることも一再にとどまらなかった。)

日系米人であることのidentity上のたゆたいと、それを自覚するが故の苦しさが行間に明らかです。

なお本書は本誌にもおなじみの山岡清二氏の手で『仮面のアメリカ人』として邦訳されています。

ついでながら、hyphenated Americanのもっと普通な用例を参考までに以下ご紹介します。

The first ground swell of social change was the least momentous. It opened the doors of executive employment to the bright scions—still only sons, not daughters!—of the “hyphenated Americans,” as Americans just one generation away from the country’s various Ellis Islands were then called: Irish-Americans, German-Americans, Jewish-Americans, Italian-Americans, Slavic-Americans and Greek-Americans. The WASP corporate establishment began to admit ethnics of all strains, including Jews, on the escalator of executive advancement.

(Black Enterprise: June 1973, p. 117)

(大意：社会変革の第一の揺れ動きは、何とも地味であった。企業幹部への門戸が、ハイフン付きアメリカ人のできの良い息子たち——娘というわけにはいかなかつた

——はじめて開かれたのである。つまり全米各地の移民収容所の窓をくぐってこの国に移住した一世から、わずか一世代を経たばかりの～系と呼ばれるアメリカ人を、当時はこう名づけたのである。アイルランド系、ドイツ系、ユダヤ系、イタリア系、スラブ系、ギリシア系など種々さまざまだったが、WASPの牙城である企業経営者が、ユダヤ系を含む各種各様の少数民族集団に、企業幹部への昇進の途を開きはじめたのであった。)

さいごに racismとか racistのかわりに、racialismとか racialist ということばを使う人もあることをご披露しておきます。イギリス語法かも知れません。

故トインピー博士はそうでした。いうまでもなく世界的な歴史家、いや歴史学者でした。私も何度かお会いする折がありました、racialistといわれるのに、ふと、不思議な思いに捉えられたものでした。

用例を一つ掲げておきます。

The worst racialists are the so-called Nordics, that is the North European peoples and their settlers overseas in the Americas and Australia; and the high-class Hindus, and the Jews.

(Arnold J. Toynbee with Kei Wakaizumi: *The Road to a World State*, pp. 25-26)

(大意：人種差別主義者の最悪の例は、いわゆるノーディック（白皙人種）、すなわち、北ヨーロッパ人と、そのアメリカ大陸ならびにオーストラリアにおける移住者とその末裔、それに高い身分のヒンズー教徒に、ユダヤ人である。)

高いカストのインド人というのをわかりますが、ユダヤ人となるとちょっと異論が出るかもしれません。ヒトラーによる六百万を上まわるユダヤ人の虐殺以外にも、たとえば帝政ロシヤにおける例の pogrom—ロシア語から完全に英語入りをはたしました—など、ユダヤ人自身が長く人種（？）的偏見と差別の対象だったからです。

トインピー博士が一種の anti-Semitism (反ユダヤ主義) の持ち主だった、という一部のユダヤ人の批判も思い出されます。

が、ご自身イギリス人——ということは Nordic 中の Nordic——でありながら、敢然とその人種主義の罪積を指摘して憤りなかった点に、私は故人の大きさを見るのです。

西洋人として、ユダヤキリスト教徒の一員として生を享けたことは、世界史家としての自分にとっては大きなマイナス、どうしようもないハンディキャップであったとは、生前の同博士の口ぐせだったのです。

(国際商科大学教授)

アメリカン・フォークロア (6)

—地域別フォークロア—

倉田(ダイケストラ)好子

前回までは、アメリカン・フォークロアの中でも、ニーモア話の起りについて見て来ましたが、今回は、アメリカのある地域に現在でも残り伝えられているフォークロアに目を通して見たいと思います。

これ等の地域に伝わるフォークロアのあるものは、植民地時代に形成され、そして現在でも、例えば、ペンシルバニアのドイツ、ルイジアナのフランス、南西部のスペイン系移民達の間に残っています。又ユタ州のモルモン教徒の持つフォークロアは、アメリカにおけるユニークなメサイヤ的なものから発し、十九世紀半ばにおける彼等の苦渋に満ちた西方への移動の末にその地盤を築いたものであります。

十七世紀当時、太平洋側をめざして進む西部への関心と産業都市への動きは、北アーカンサスのオーザク、北カロライナとヴァージニヤにおける南アパレチアン、東ケンタッキーのペイン・マウンテン中に散らばった山間地人達を丁度ポケットの中に取り残すような状態に追いやってしまいました。

このような、全く忘れられたような移民居住地が、東ニュージャージーの不毛の地に、且つ、大西洋とメキシコ湾沿のひっそりした漁村や入江のあたりに残りつづけて行つたのです。そして民俗学者達は、これ等の地域で豊富な収穫を手に入れたのでありました。

このような隠れ場所や、わき道にそれを所は、アメリカの現代社会における変化変動の無慈悲なまでの力に抵抗して來たのでした。そこでは、大衆文化の代りに個々のフォーク文化が維持され、そのルーツと伝統は、アメリカ都市の産業化された社会と奇妙な対照をなしています。

フォークロアの豊かな地方では、人々は、土地と固く結びつき、その土地柄自体が記憶を保留しているのです。これ等地方の人々は、同じ土地で親ゆずりの仕事を

代々つづけて行くことによって、彼等の祖先や、アイデンティティをしっかりと保持しているのです。土地で起った事件は、ことわざや、バラッド、又は、伝説中で花を咲かせます。そしてその村々のやり方によって、それ等のものは、習慣や、風習へと固められて行くのです。分家や、同血統の家族は、生活共同体のセンスを強める地域の中で、更に小さなユニットを作つて行ったのです。

このようなフォーク地域は、アメリカの伝統や、伝承の貯水地としての重要な役割を果して來たのです。これ等の地域に残るフォークロアの多くは、他所のものと共通する所が多分にあるでしょうが、しかし口伝承の豊かさとその密度の高さにおいては、他をしのぐものがあります。このような地区で口にされている話、歌、劇や祭、信仰やことわざ等は、民間伝承文化へと渦を巻くように群つて行つたのです。それ等各地区的フォークロアは、各々の性格を形づくった歴史的、人種的、又地理的因素に依つて吟遊詩的な歌や、祭劇や民芸品等の分野に傾倒しつつも、それぞれ個々の特質を保有して來たのです。

今回は、このような、アメリカにおける最も豊かな地域的フォーク文化とその特質の概観を見て行きたいと思います。なお文中に引用しました英文は、R. M. ドーソン著の『アメリカの民間伝承』からのものであります。

ペンシルバニア・ジャーマン

17世紀後半に、ドイツ農民は、フィラデルフィア近辺に移住はじめました。スペイン、フランス、オランダ人達は、自國からの移住者にのみ、彼等の新大陸における居住地に住むことを許していましたが、イギリス人達は、特許状を持って來た者には、誰でも居住者と認め、その門戸を解放していました。

エドワード王二世の友人だったウイリアム・ベンは、自分が固く信じていたクエーカー教の教徒のために、ペンシルバニアに、彼自身で植民地を作ろうとしたのです。その豊饒な土地を満すために、より多くの居住者が必要としたベンは、クエーカー教に共鳴し、本国で、ひどい困難な状況にあった西南ドイツのバラティン谷にいたプロテスタントのドイツ人農民あてに代理人を送つたのです。

三十年戦争での戦禍、ヴエルサイユのフランス宮廷に關係ある小貴族達への封建的な税金や、ローマン・カソリックの聖職者達の制約や制限等が、これ等受け身の農民達をして祖国を離れる決心をさせたのでした。

最初の移住者達は、1683年に、ジャーマン・タウン（今

では、フィラデルフィアに吸収されていますが) を作るためにやって来、1709年には、大量のラインランダースからの移住者達が、ロンドンとブリストルを出航したのです。彼等は、アメリカ到着後、次第にフィラデルフィアから北方のサスケハナとデラウェア河の間に横たわる水々しい地方、ランカスター、パークス、バックとモンゴメリー等の地域へと広がって行きました。そして彼等は、イギリスのクエーカー教徒と、スコットランド－アイルランドのプレスビタリアン宗派の人々と、ペンシルバニアを分ち合ったのであります。最初ニューネザンドに居住したオランダからの移住者達は、イギリス人によって余儀なく文化的に同化させられる羽目になりましたが、ペンシルバニアのドイツ人達は、自分達独特の物をしっかりと保持し、やがては、中東部の州の中に植民地を拡張するに至ったのであります。

これ等、パラテインからの移民は、ドイツ小貴族の莊園村から来た農民達でした。彼等の中には、野望を抱く小地主も、中流階級の商人も又斜陽の貴族も入っていました。長年土地にしばられ、宗教的教義によって教育には無関心となり、専ら、封建制度の自立経済の中で、昔からの手仕事に依存していたこれ等の移民は、アメリカに中世的フォーク文化を持ち込みましたが、それは、後にアメリカ的色彩を帯びるようになったのです。ペンシルバニアにおいても、彼等は、農業にたづきわりましたが、新大陸では、独立した地主であり、自由市民として働いたのでした。今や個々の農場は、共同の田畠を持った中世的村にとってかわり、ヨーロッパの農奴は、アメリカの農夫となつたのです。しかし、かってヨーロッパにおいて密接に結合されていた莊園村が新大陸においては消え去ってしまった、そこには、宗教、言語、職業の強いきずなが残っており、それが、これ等、ラインランド地方から来た移住農民達を互に固く結びつけていたのでした。

現在、ペンシルバニア・ダッヂとして知られている人々は、元来、神学的に見てオーソドックスなカルビン派、ルーテル派から最先端の再信礼教徒に至るまで、プロテスタンントのグループの全範囲に及ぶ人々を含んでいます。その中でも、アメリカ生活の規準から一番離れているのは、オールド・オーダー又は、エミッシュ・ハウスと呼ばれているグループで、彼等は、今も世俗的な生活をきらい、機械、学校、組織等を拒絶し、つば広の帽子や、ボンネットをかぶり、とめ金つきの上着を着、ひげをはやして、馬車に乗って町へ出かけます。エミッシュの教会は、今では、ジエコブ・アマンの教えから離れて、教徒は、教会に集まる事は許されていますが、その

教会内部を写真に撮る事は許されていません。彼等の中で、比較的自由主義に近い教徒達は、メノナイト派に近くています。メノナイト派の人々は、その装いと信仰の面においては、質素な人々と見なされていますが、彼等は、自動車も運転するし、大学をも支持しています。これ等、質素な人々とオーソドックスなプロテスタントの間にいるのがモラビアン派の人々であり、彼等のナザレや、ペツレヘムにおける十八世紀の社会は、その自治体的社会、愛の儀式、音楽会、日常の歌や、くじ引きによる結婚等できわ立った存在であったのです。しかし十九世紀あたりから、より一層ルーテル派と改革派に近づいて行きました。

これ等のグループの人々を結んだただ一つの要素は、実に百万人近くの人々が話したその方言がありました。そしてその方言、ペンシルバニア・ドイツ方言は、フォクロアとつながりを持つようになって行つたのです。

この方言は、パラテイン語とアメリカにおけるスイス方言、それに英語の言葉を交ぜたものから発達し、アメリカの外来語をドイツ語式に綴る等——例えば、“politics 政治”を “balledicks” と書いたり、又 “life insurance 生命保険” を “leifinschurings” とするように——数々のこつけんな言葉を生じさせて行きました。(This speech developed from the mixing of Palatine and Swiss dialects in America, and the intrusion of English terms. The dialects took various comic directions, such as the Germanized spelling of American loan words-balledicks for “politics,” leifinschurings for “life insurance.”)

又アメリカ英語にドイツ語の語順を使う事もしばしば面白い話題となりました。例えば、母親が、子供に “go look the window out and see who is coming the yard in 庭に誰が入って来たか行って窓から見てごらん” とか、又母親が、 “are you fressin (eating)? 食べたのか” 等と、ドイツ語の動詞を入れてピリッとした命令的な語調を出しています。

この方言は、ドイツ人の近くに住んでいたジブシー達、黒人、ウエールズ人や、スコットランド系アイルランド人達の間にも広まって行きました。クレーが書いた『ザ・ペンシルバニア・ダッヂ』という本の中で、自分のまわりの労働者から英語を習おうとしたみぞ堀りのイタリヤ系移民について語っています。『あいつは、dunnerwetter [thunder weather 雷天候] と言うので、わしも dunnerwetter と言う。せっかく英語を習おうと思ったのに、とんでもないペンシルバニア・ダッヂの言葉を習わされた!』(The dialect spread to Scotch-Irish

and Welsh, Negroes, and gypsies living alongside the Germans. In his book *The Pennsylvania Dutch*, Klees tells of the Italian immigrant digging a ditch who thought he was learning English from his fellow laborer. "Dunnerwetter," he says; "dunnerwetter," I say. "Ha, I thought, now I learn English; I real American. But no, I no learn English, I learn Pennsylvania Dutch!"

その方言の特徴は、忠告を与えたる、道徳を教えたる、又判断を確かめるためにことわざや格言に多く頼っている点にあります。ペンシルバニア・ジャーマンの伝承についての収集家、フォーゲルは、『ことわざ』というは、方言の骨肉である』と言っています。おなじみのヨーロッパからの古いことわざと共に、あまり知られていないが明らかに、農民に親しまれていることわざが使われています。そこには、牛馬や家畜のたぐいが顕著な存在としてあつかわれています。特に犬に関しては、33個のそれぞれ異なることわざがあります。『どんなにだめな犬にでもそれなりに子分がいるものだ』といふのは、どんなに軽べつされている者にでも支持者は、いるものだという考え方を伝えており、又騒がしい輩への忠告に、今日で言う『我慢するか、それとも黙れ』に似たようなもので、『もし、くわっくわっと鳴くのなら、卵を生め』と言うものもあります。又『かしこいめんどりでも巢の外に卵を産むことがある』といふのは、どんなに頭がいい人でもまちがいを起こすという、裏庭にいるにわとりからヒントを得た隠喩です。(Cattle and other domestic animals loom prominently in the homely injunctions; the dog indeed is an object of reference in thirty-three different proverbs. "No matter how lousy the dog, it has its hangers-on," conveys the idea that even the despised man has supporters. The loudmouth is advised, "If you cackle, lay," suggestive of the modern "Put up or shut up." The idea that mistakes are made by the best of men issues in barnyard metaphor as "Even a clever hen will lay outside the nest.")

ペンシルバニア・ジャーマンの農民の価値観は、そのことわざにあらわれています。『大女房と大納屋は、決って男を害すものではない』とか、『人とその家畜は同じ』といふのは、大家族と、豊かな家畜に肥沃な農園といふ農夫のねがいを簡潔に述べているものです。(The values of the Pennsylvania german farmer can be read in proverbs. "A big wife and a big barn will never do a man any harm," and "As the man so his

cattle" succinctly state his goals: the fertile farm, ample livestock, large family.)

『誰もが自分の皮を皮なめし工の所へ持って行かねばならぬ』は、労働のすゝめを、『自分の羊毛を運べないのは、みじめな羊』といふのは、不精を非難しています。

(An exhortation to work is "Every man must carry his own hide to the tanner," and a criticism of sloth appears in "It's a poor sheep that can't carry its own wool.")

又馬にちなんだもので、父無し子を作るについての婉曲的なものが多くあります。『彼女は〔馬〕のかかとを無くした』、『彼女は、靴〔馬の蹄鉄〕を投げた』、『何故彼女は、自慢することがあるものか、蹄をなくしたくせに!』、又男の方に関しては、『彼だって少しほ、放牧をやってるくせに!』等といふのがあります。

(Numerous euphemisms for bearing a bastard invoke the horse: "She lost a heel"; "She cast a shoe"; "Why should see brag, she lost a horseshoe"; or for a man, "He is also pasturing a few.")

ペンシルバニア・ジャーマンのことわざの一つの特徴は、しばしばある人物を引喩としてほのめかしていることです。それは、伝統的な表現が、新しくその土地に生れて行ったことを暗示しています。例えば、ある農夫が言うには、「ドラン・ボアのオーブンのように計画はよかつたが、失敗だった』『自分でも言っているように、ハメルのじいさんは、いつも時代おくれだよ。——彼の若い時は、年寄は、皆その事を知っていたし、今では、若い者もその事を知っている』『ディーツの葬式のように、何にもならなかった』、『ジラードがどうやって金持になったか知っているかい?彼は、自分の仕事だけやったからだよ』(One distinctive trait of Pennsylvania German proverbs, the frequent allusion to obscure persons, suggests the recent local origin of traditional expressions. The farmer says: "Like Drumbore's bakeoven, well planned but a failure"; "Old Hammel said he always was a back number when he was young the old folks knew it all, and now the young know it all"; "Like Dietz's funeral-went to nothing"; "Do you know how Girard became so rich? He minded his own business.")

ここにも又、農村生活がうかがえますが、こういったことわざの中で、興味をそそる点は、各地方の風変りな人物が、その地方の逸話や、民話をもり上げていることがあります。しかしこれ等の話は、今では、ことわざの中に凝縮されているもの以外は残っていません。

なぞなぞも又、農村生活の味を出しています。例えば、『両端が生物、真中が鉄と木は何?』(農夫が耕していること)、『自分の尻尾に生えるもの何?』(かぶら)、『足で立って頭の上にハートがあるものは?』(キャベツの結球したもの)、『農夫が水車場へ行くのは、何故か?』(水車場が彼の所へ来ないから)、『世界で一番大きいハンカチを使うのは誰か?』(めんどり、というのは、地上どこででも鼻をぬぐうので)。

(Riddles too convey the aroma of the barnyard.

"Flesh at both ends, iron and wood in the middle?" (A farmer plowing). "What grows on its own tail?" (Turnip). "What stands on its foot and has its heart in its head?" (Cabbage head.) "Why does the farmer go to the mill?" (Because the mill will not come to the farmer.) "What uses the largest handkerchief in the world?" (A hen, for it wipes its nose anywhere on the earth.)

(関西外国语大学助教授)

『英語展望』 バックナンバー案内

No. 72 Winter, 1981

【特集】英語教師の海外留学

- 英語教師の海外留学 大石五雄
アメリカの大学教育の現状 阿部 一
アメリカにおける英語教員養成プログラムの現状 石田雅近
海外留学の心得 田中 博
ある英語教師の とある小さな夢 佐藤栄一
英國語学留学 合田さつき
ハワイ大学留学記(1)：消えたホームシック 日野信行

【国際展望】

- 中ソの英語教育 小川芳男
Reflections on a Trip to Sri Lanka Sherman Lew

No. 71 Autumn, 1980

【特集】評価——そのあり方と実践研究

- 情報サービスとしての評価のあり方 松川禮子
ランゲージ・ラボラトリーエducation改革案 河野守夫
クローズ・テスト 伊藤弘子
最近の英語(言語)能力テストの傾向 野口 肇

【国際展望】

- シンガポール再訪 福田陸太郎
国際的視野に立っての英語とその教育 福田 崑

No. 70 Summer, 1980

【特集】新しい英語学習指導

- 座談会：日本で生まれた英語教授法 太田 朗・
伊藤健三・下村勇三郎・伊藤元雄・渡辺益好

【国際展望】

- 忘れられた前提 村田聖明
The Pains and Pleasures of English Eugene Langston

No. 69 Spring, 1980

【特集】英語学習の盲点を探る

- Intensive and Advanced Language Training Delmer Brown
やさしい英語のむずかしさ 筑紫哲也
中・高生にも使える時事英語の教材 長谷川潔
TOEFL 650点の秘密——一問一答 日野信行・國弘正雄・串原国穂

【国際展望】

- 国際語としての英語 小林善彦
英語の現地体験法 小笠原林樹

【ELEC賞授賞】日本人中学生による

- 英語文法形態素の獲得順序 牧野高吉

★上記各号とも定価 530円

►本誌の定期購読をおすすめいたします。年間購読料は2,300円(含送料)です。購読を希望される方は、最寄りの書店またはELEC出版部(〒101千代田区神田神保町3の8振替東京3-11798)へ直接お申し込み下さい。

Sir Walter Raleigh と Joe Doakes

よく使われる人名のいくつか(その5)

矢野文雄

Sir Walter Raleigh

Although so ungainly in her movements, there was no gaucheness of manner and in the course of these introductions she had slid into the **Walter Raleigh** role and was spreading out her cloak, so that it covered almost the entire flight of steps. Graciously motioning me to the top one, she re-seated herself a few steps lower down, placing the sketch pad behind her and out of sight.

(*Murder in Outline* by Anne Morice, 1979)

女優で素人探偵のテッサ・クライトンが河岸で写生していた女学生に会ったシーンである。女学生が階段に外套を広げて、腰を下ろすように勧めてくれた。この所作がかのウォルター・ローリーを思い出させたというわけである。

というのも、ウォルター・ローリー卿が女王のおみ足がよごれてはいけないと身にまとめていた外套をどろんこの地べたに敷いた、という有名な話が伝わっているからである。

"Okay, Mavis, pull up a chair."

"No!" Poor little Mr. Hatchik looked positively shocked at the thought a helpless girl—about twice his size—even thinking of physical effort. He leaped out of his own chair and hastily pulled up another one right beside it.

"Please sit down, Miss Seidlitz." He bowed elegantly, and remind me of another historical character called **Sir Walter Really**, who let on old English queen walk all over him so she wouldn't get her feet dirty.

(*The Bump and Grind Murder* by Carter Brown, 1964)

うやうやしく椅子を勧められたセドリッジ嬢がウォルター・ローリー卿を思い出したところ、抜群のプロポーションとおつむの弱さを持ち合わせているセドリッジ嬢だけに、有名な言い伝えらトンチンカンな考え方をしているというわけだ。

とにかく、この逸話を残したサー・ウォルター・ローリー(1552?—1618)はエリザベス一世の寵臣で、軍人に

して著述家であった。北アメリカへ探検に行って、植民地を建設したこともある。

There was scant settlement from the sea because of the fearsome coast; shoals have claimed hundreds of ships and lives. A narrow offshore barrier of shifting sand islands, the Outer Banks, has long troubled seafarers. Sir Walter Raleigh chose this approach for his ill-fated colonizing attempts in the 1580s, and Tar Heels now prepare to observe America's 400th birthday.

これは *National Geographic* 1980年3月号に掲載されていた "Home to North Carolina" と題したリポートに出ていたものである。

ウォルター・ローリー卿は建設した植民地に女王のためにバージニアと名付けたのが、南に隣接するノース・カロライナ州のあたりを植民地化することには失敗したというわけだ。しかし、ノース・カロライナ州の州都は今だに Raleigh である。

He ripened those seeds and I think he planted them the next spring. It took two years to get the first potatoes, and from that he picked the kind he wanted.

Not all of them come the kind of potato he wanted. He picked the ones with the strain he wanted in them, nice big white potatoes. He called them the Sir Walter Raleigh. He knew enough about history; it was Sir Walter Raleigh that took potatoes to England.

これは *Good Old Days* という回顧雑誌の 1980年4月号に収められていて "One Potato, Two Potatoes, Three Potatoes, Four" と題した読者投稿からの抜粋である。

この読者のお父さんが大きなジャガイモ農場を持っていて、品種の改良に取り組んでいた。大きくて白いジャガイモが出来た時にサー・ウォルター・ローリーと名付けたという。

この投稿にもある通り、ウォルター卿はアメリカからイギリスへジャガイモとタバコを持って帰ったことでもよく知られている。

One of the differences between Roy Rowan and **Sir Walter Raleigh**, who plied the Caribbean in quest of El Dorado, is that Rowan doesn't just look for

exotic meccas of gold; he finds them. Visiting the Philippines recently for his cover story on Benguet Consolidated, Rowan, a member of FORTUNE's board of editors, didn't have to ask directions to the Benguet gold mines. He had been there before.

これは *Fortune* の 1980年 6月 2日号の "The Editor's Desk" と題したコラムに出ていたもの。こんなところにまで Sir Walter Raleigh が引き合いに出されることにびっくりしてしまう。

ウォルター卿は晩年に南米へ行き、Orinoco 川の奥に入って金鉱を捜したことがあったが、全くの失望に終わってしまったという。この事実を背景にしての引き合いというわけだ。

なお、Raleigh はしばしば Raleigh とつづられるそうだが、Really とつづられることはない。引用した用例中に一点あるが、これはあくまでもおつむの弱いセドリック嬢が姓の方を正しく思い出せなかったと考えるべきである。

Joe Doakes

"There's some influence back of Homan," Mason said. "He's gone up like a skyrocket."

"Don't people do that occasionally in Hollywood?"

"Occasionally. When it happens, there's usually someone back of them, someone who knows the ropes. you know how it is out in Hollywood. Joe Doakes can go begging for years. Then someone mentions at a Hollywood party that MGM are trying to sign him up on a long term contract. Within twenty-four hours, Joe Doakes will have four or five telephone calls."

(*The Case of the Haunted Husband* by E. S. Gardner, 1941)

ハリウッドでは強力な支援者を得ない限り名を成すことは大変だという。それなのにジュールズ・ホーマンというプロデューサーがほんの数年間の中に有名になってしまったので、マースン弁護士は不信を懷いたのだった。

ここに出てくる Joe Doakes は an average man の意味で使われるが、由来ははっきりしない。

This is Shayne, Harley. I hear you've got a game running."

"Yeah? you keep your ears flapped out, you hear plenty. Who told you?"

"Bobo."

"So?"

"I'm looking for someone, Harley. Dan Milford. Is

he there?"

"How would I know? They're all Joe Doakeses to me, you know what I mean? That's what they write on their phony checks."

(*Dolls Are Deadly* by Brett Halliday, 1960)

私立探偵のマイク・シェインはダン・ミルフォードを捜しているのだがどこにいるのか分からぬ。そこで、ハーリーを紹介して貰い、知っていないか聞いているところ。

Doakeses は Doakes の複数形のつもりかも知れないが、Joe Doakes は單複同形で用いられる。

ただ、ここでは average men の意味で使われているとは考え難い。「ルーレットやクラップスに金を使ってくれる男たちは俺にとっては誰でも同じことだ」というような意が含まれていると考えられる。

The Pocket Dictionary of American Slang には次のような説明が載っている。

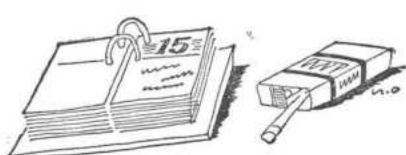
Joe Doakes. Any male; a man whose name is not known; "everyman."

ところで Joe Doak として使われた例が一つだけ見つかっている。Joe Doakes は Joe Doak の複数形だとでも勘違いされたのであろうか。

"The two who had every reason to make an ugly fuss over my stepping in and crowding them like that were really docile about it. Since when do we get to throw our weight around that way and all we have to say is DA's office and we get all that respect for it? They were too good-natured and they hardly looked at my credentials. I could have done it just as well on my driver's license. I could have been Joe Doak, practical joker, and done it on a traveling salesman's business card."

(*The Girl Who Kept Knocking Them Dead* by Hampton Stone, 1957)

(英語／ミステリー研究家)



トーク・ショード考(その2)

—H. パッシン教授—

木戸英晶

H.パッシン教授、懐しい名前である。私が最初にパッシン教授の著書に接したのは昭和44年4月、『日本近代化と教育』(サイマル出版)であった。教授は元々シカゴ大学の出身で、文化人類学を専攻されたが、現在は、コロンビア大学社会学部長として活躍されており、親日派の筆頭としても有名である。最近、『遠慮と貪欲—ことばによる日本研究一』(祥伝社)という楽しい日本人研究を出版されたが、第9回トーク・ショーに於いても、教授は、日本語の持つダイナミズムを「ことばと文化」という視点より論じられた。つまり、今、日本語に見られる奔流のような外来語の流入現象が、ただ単に言葉の上の変革現象ではなく、とりも直さず日本人の行動パターン、思考方法の変化そのものを示しているというのである。この変化が教授の言われるように国際化時代にうまく対応していく現われであることを願うのは私のみにとどまるまい。

さて、ここで披露された教授の論点は、一貫して language behavior の変化を追うことにより、その文化(社会)自体にどのような変化が起りつつあるかを探るという立場であった。又、國弘正雄教授とのやりとりの中でも、「異った言語の型がその言語を使う民族の思考様式や感じ方を強く規定する」というアメリカの言語学者 Edward Sapir 及び Benjamin Whorf のいわゆるサピア・ウォーフ説を踏襲されていることを indicate されていた。The Sapir-

Whorf Hypothesis と言えば約半世紀前に唱えられたにもかかわらず、その後多くの批判に耐え、今日も尚有力な仮説として知られている。さらに、コーヒブスキー以後の一般意味論へも大きな影響を及ぼしたとされている。この考え方の根幹は、“A language does not merely record and transmit perceptions and thoughts, it actually helps to shape both. Each language reflects reality as a fun-house mirror, distorted, and the only reality which we can know and contemplate is that which we see reflected.” だと J・コンドン教授は *Introduction to Intercultural communication* で語っておられる。

私自身は、前稿で述べたように、國弘正雄教授の影響下に長くあったが故に (long sat at the feet of Prof. K.) 英語の勉強そのもの他に、学生の頃より比較文化論に興味をそそられていた。

今やビジネスを通じて、実際に異文化間コミュニケーションという複雑怪奇なゲームに携わる一人として、しみじみ「ことばと文化」の問題を考えさせられるのだが、英語の勉強をやるにもただ機械的にやるよりは (そのような時間と心のゆとりは無い) 知的興味もくすぐられ、しかも有効な知識を提供してくれる文化論を英語で読むが、私にとっては苦痛がなくてよく、皆さんにも又お勧めしたい。もちろん日本語で読むことも充分意味あることではある。

私個人の趣味からゆくと、まず第

一に文化人類学・言語人類学の congeniality になるもの。この中にはコミュニケーション論、一般意味論 (general semantics) も入ると思うが、S. I. ハヤカワ、E. T. ホール、J. コンドン教授らの著作が興味深い。まだ学問として、政治・経済学のように発展しきっていないので、余計に面白いのだとも言える。そして第二に、社会学関連の分野が面白い。

60年代後半より70年代にかけて盛んに唱えられた、脱工業論 (D. リースマン, C. ライヒ, D. ベル), A. トフラー、H. カーン、或いは、K. ポールディングに代表されるような未来論。そして、H. パッシン教授の著作。これらは、いずれも一つの社会の中心的原則 (Axial principle) が何らかの要因により変容をとげていく様を分析しようとする、一種の社会変動論であるが、社会変動論も、異文化との接触によりもたらされた社会変化 (マリノフスキの言う emerging need の考え方) を取り上げるに至っては、第一の文化人類学と不可分の存在と言えよう。

私の興味に関する余談が長くなつたが、私にとり、今でもことばと社会と文化というのは、常に頭を離れないテーマである。ともかくも、パッシン教授のご指摘の一つ一つが英語をはじめとする外国語の学習が、とかく機械的な empty exercise になりがちなのに対し、ことばがその背景に持つ sociocultural な面も理解せねば、本当に言語を学ぶことに (p. 54 へつづく)

英語教育の人間主義的アプローチ

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

有元 將剛

I. はじめに

本稿は Gertrude Moskowitz による *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques.* (Newbury House Publishers, 1978) を紹介するものである。本書の第一章は Humanistic Education 一般について述べ、第二章ではそれを外国語教育に応用した Humanistic Technique について述べている。第三章はその具体的な例を集めたものである。副題に *A Sourcebook on Humanistic Techniques* とあることから分かるように、本章は本全体の約半分を占めている。そして挙げられている練習例は、第四章の例も含めると全部で 120 におよんでいる。第四章は教師が自分で練習をつくるための章、第五章は教師に対する Humanistic Technique の訓練についてである。

II. この教授法の特徴

この外国語教授法は他の教授法とはかなり異なった面を持っている。まず第一に、それは「人間主義的な教育」というそれ独自の思想を持った教授法である。英語教師が、いろんな教授法を比べる時、どれが最も生徒の英語能力を高めるかということをまず第一に考えるとと思う。しかしこの本の著者にとって、生徒の外国語能力の向上も確かに重要ではあるが、それと同等に、あるいはそれ以上に、著者の考えている人間主義的教育が大切であると考えているようである。

この点を明らかにするため、第三章の練習31となるべくくわしく紹介してみる。各練習は(1)目的、(2)生徒のレベル、(3)生徒をグループに分ける際の各グループの人数、(4)手順、(5)作者のコメント、からなっている。そして(1)の目的は(イ)情緒的な側面と、(ロ)言語的な側面、の2つに分かれている。練習31の構成は次のようにになっている。

〈目的〉

(イ)情緒的な側面：生徒が積極的に考え、毎日の生活中に良いことを求めるよう促がすこと。

(ロ)言語的な側面：過去時制を練習すること、最上級を練習すること。

〈レベル〉

中級から上級

〈各グループの人数〉

約6人

〈手順〉

まず、導入として次のようなことを言いなさい。

「多くの良いことがいつも我々に起こっており、又、我々は他の人に多くの良いことをし、他の人も我々が幸福だと感じさせる多くのことをしてくれる。しかし、時として、我々の人生で起こる悪いことが、それらの良い点に気づかせないようにしている。今日は、我々の人生に起こった良いことをお互いに分けあいましょう。((注) 本書のタイトルに *Sharing* とあるのに注意。) 先週あなたに起こったいろんな良いことを考えなさい。次にその中で最も好ましいものをグループで人に話しましょう。」

生徒に話させる前に、まず教師自身が自分に起こった良いことを生徒に話しなさい。又、生徒が話す際、最大限文章3つまでに限らせない。これはグループの中の一人が話し続けるのを避け、各人の経験を同じように他の人に受け入れさせるためである。グループ内の話が終ったら、幾人かの生徒にクラス全体に話をするよう求めなさい。

後半の練習は、生徒が先週言ったり、したりしたことで他人を気持ち良くさせたことを以上と同じ手順で行なうことである。クラスの終りに、生徒に今日起こったことで良いことを言うようにさせなさい。そのようにさせると、生徒はたとえ小さなことでも、肯定的なものを見つけるようになる。

〈作者のコメント〉

これは生徒が彼らに起こることを肯定的に考えることを助け、楽天的な (optimistic) な方向に導くのを助けるのに効果のある練習である。この練習は、肯定的な見方

を発達させるため、時々くりかえすと良い。

以上の紹介、特に著者のコメントから分かるように、著者が考えているのは、単に外国語能力の向上だけではないということが明らかであろう。第二の特徴は、以上の練習から分かれるように、ある構文——この場合、過去時制、最上級——を新しく導入するための教授法ではないということである。生徒がこれらの構文をもう理解し、かつある程度しゃべれることを前提として、それらをより自由に話すことができるよう、あるいはそれらの構文を使って自分の考え方を自由に発表できるようにする練習である。別の言葉で言えば、言語能力をつけることではなく、言語運用能力を養う教授法である。教師にはカバーすべき教科書があり、今ある教材に完全に取ってかわるものでなく、それらに追加して行なう練習であると著者自身が述べていることからも、このことは明らかであろう。

III. 人間主義的教育

第一章に戻り著者が何故このような人間主義的教育が必要であると考えているかを紹介してみたい。

今、アメリカでは中退する者、麻薬にふける者、精神病、自殺等が確実に増大している。このことから若者がストレスにさらされていることがよくわかる。自殺は若者の死亡原因の第二位となっている。それと同時に、幸せで、うまく適合している人もおり、その人たちは自分自身を理解し、自分の、そして他人の感情を理解している。

今、若者達は自分達の人生と、自分達のまわりの世界を理解するのに手助けとなるような教育を求めているのである。彼らは、もっと個人的で、人間的な学習を求めているのである。ところが、残念なことに、彼らが学校で会うものは、自分には関係ないことで、時間の浪費としてしか受け取られていない。法律は、若者が人間形成期の多くの時間を学校で過ごすよう定めているが、上で述べたような若者の感じている精神的重圧に応えることのできない教育は、まちがっているといわなくてはならない。

ここで外国語教育に目を向けてみると、外国语の教師は、外国语を学ぶことから得られる楽しみ、利益をよく知っているので、何のために外国语を学ばねばならないか、生徒に言わなくても良いと考えているのではないか。しかし、外国语を習うことの利点が生徒にとって明白なら、生徒が興味を失なったり、落ちこぼれが出るであろうか？

著者がある授業を参観した時、その教師は初めの5分

間生徒に個人的な質問をして授業のウォームアップとしようとした。週末にダンスがあることになっていたので、それについて質問した。生徒達はダンスのことを話すのを楽しんでいた。5分間がたち、教師がもう教科書に進む時間だと言った時、生徒達はもう少しダンスについて話をしてもいいかと先生に頼んだ。しかし先生はカバーしなければならない範囲がいっぱいあると言い、テキストに入っていた。生徒達はぶうぶう不平を言っていた。生徒は自分達に関係があり、興味があることは大いに話すのである。しかし、教師は、そういうことは教材から掛け離れたものであると考え、教材に戻ろうとする。

今の教育は「知的」な面に力点をおきすぎている。そして知的な面ばかり強調して、それと結びついている感情を除外し、その結果教育から興奮がなくなってしまった。落後者は教師が彼らに事実を十分教えなかつたからではなく、そういう事実が自分達にとって何の意味も感じられなかったから、学校をやめていくのである。

スパートニク以降、教育の改革がなされてきた。カリキュラムも新しくされた。しかし、力点は知的な面だけであった。すなわち、教師というものは知識を与えることについてのエキスパートになっており、知識ばかり強調しているので、学校を非人間化し、若者を疎外してきたのである。だから多くの生徒は学校や授業に幻滅を感じているのである。各学校は、生徒が積極的な心理的発達をとげるよう促進しなければならない。

教室の中には「死んだ」教室と、活気のある教室がある。死んだ教室では、学習は機械的で、型にはまっており、たいくつである。教師はロボットのようであり、生徒は教材を受け入れる容器としてしか考えられていない。活きた教室では生徒が熱心に、本当に参加しており、一人ひとりの生徒が教師により一人の人間として扱われ、尊敬されている。

今、注目を集め、広まりつつある教育があり、それは生徒をより人間的にするものである。これは affective education 又は humanistic education と呼ばれる。(本稿では仮りに人間主義的教育と呼ぶことにする。) それは教材と生徒の感情、情緒、経験、生活を結合することを目標とする。人間主義的教育は全人格としての人間を——知的側面だけでなく、感情的側面も——教育するのである。人間主義的教育は又、学習は生徒が自分についてどう感じるかということに影響を受けるということに注目している。その根本的考えは、生徒が自分自身について良く感じれば感じほど、学習の良い結果が得られる、という考え方である。

人間主義的教育は効果的な教育である。よい人間関係を発達、維持させ、他の人に対する心遣いを示し、又それを受け取る力を発達させる。それは自己発見、内省、自己尊敬を強調し、自分自身および他人の力と、肯定的(positive)な性質を知る方法である。それよりまして、人間主義的教育は楽しいものである。

生徒達は自分達の考え、感情、経験が学校で重要なものと考えられていることがわかるので、学校が自分達にとって大切なものになる。もちろん、このことは徐々に起こるのであり、即座に可能になるという訳ではない。

IV. 人間主義的外国語教育

以上のこととは、外国語教育にどのような関わりを持っているだろうか。生徒が自分自身について、より肯定的な感情を発達させ、又、自分達がどういう人間か発見させるように外国語を教えなさい、と著者は主張するのである。(そのテクニックが上で述べた練習である。)このようにすると生徒は、自分および他人に対する理解と尊敬の念を増し、その結果、生徒は科目(この場合は外国語)が自己的価値を高めるものと考るようになり、そして外国語が彼らの人生に関連したものと考えるようになる。そうすると、外国語を学習することに対する動機を持つようになり、その結果、より良く学習するようになるであろう。

次のような2つの疑問が起こるかも知れない。(1)多くの外国語教師は、もう人間主義的教育をしているではないか。(2)多くの外国語教師は、もう外国語と生活を結びついているのではないか。これに対し、著者は次のように答えている。(1)確かに人間主義的な人もいるが、それと上述のような人間主義的練習を使って外国語を教えるのとは違う。(2)確かに生徒個人について質問する教師もいる。しかし人間主義的教育においては、もっと深いレベルで質問する。例えば、「兄弟は何人いますか?」、「自分の寝室にはどういう家具がありますか?」といった質問は一見個人的な質問のようであるが、単なる事実についての表面的な質問にすぎない。人間主義的教育の質問は「長男(あるいは末っ子)であることはどういう気持ちがしますか?」、「あなたの部屋にあなたが飾ったもので、あなたに楽しい思い出を起こせるものは何ですか?」「それを見ていると、どういう気持ちがしますか?」といったものである。こういうことをたずねることにより、その人の真実の姿をクラスの皆で共有(share)できるのである。

外国語教師は、それでは自分達は心理学者の役割をしなければならないのではないか、と恐れるかも知れない。

これに対し、著者は、教師というのは、自分が気がついていないかも知れないが、もう教室で心理学者の役割をしているのだと言う。すなわち、教師が言うすべての言葉、すべての行いは、生徒に対し心理的な影響を与えていたのである。教師は、生徒が自分自身について良く感じさせたりも、悪く感じさせたりもしているのである。人間中心的教育を行なえば、生徒が外国語がうまくなると同時に、人間的成長をとげるようになるのを、教師は可能にことができるるのである。

V. 人間主義的教育による外国語教育のテクニック

“How are you?”といった疑問文に対する答えとして、“I'm fine.”とか “I'm not feeling well.”といった決まりきった言い方しか教えられていない。今のカリキュラム内では、我々が本当にどのように感じているか伝えるボキャブラリーはない。本書の付録に感情を表わす形容詞280余り挙げられており、その中から選んでやれば、生徒が本当に感じていることを表現できるようになる、と著者は言う。

人間主義的練習を行う際、最も重要なのは、肯定的な面に焦点をあてることがある。自分および他人の長所を強調する活動は、肯定的な自己意識を創り出し、自分および他人を理解できるようになる。そして、肯定的なものを確立すれば、成長を助け、生徒が自分の短所を克服するのを助ける。

肯定的な面とは何か。例えば、生徒がグループ内で右側に座っている人について特に好きな点は何かといった質問に答える時、肯定的な面を話しているのである。反対に、右側の人が直すべき点を一つ挙げよというのではなく、否定的な面になる。又、楽しい経験、思い出をクラスの人々に話すのは良いが、不愉快な、不幸な思い出を話すのは、否定的な面を話していることになる。著者は付録にactive, affectionate, insightful等、人の肯定的な面をあらわす語をリストしている。

著者の考えでは、肯定的な点を強調すれば、親密なきずながクラスを包み、帰属意識が生徒の中に出でてくるという。又、友情を育てるのによい手段である、とも言っている。

では否定的な面を取り上げるのはどうであろうか。著者は絶対にそれを避けるべきだと言う。一旦それを始めたら、否定的な面がクラスを占領はじめ、肯定的な面を吹きとぼし、せっかく出てきた信頼の雰囲気を壊してしまう。我々は自分の悪い点は十分知っているのだから、これ以上強調する必要はない。

しかし以上の活動を本当に外国語を使ってできるか、

疑問に思う人がいるかも知れない。これは、120ある練習の中から生徒のレベルにあうものを選べば、ある程度解決する。しかし、どの段階においても、ボキャブラリーを補ってやらないといけないであろう。前もってリストを生徒に渡しておいても良いし、生徒がその場で自分の言いたいことをたずねるのもよい。

このように話をさせれば、生徒がいっぱいまちがいをするのではないか、と心配する人がいるかも知れない。まちがいをなるべく少なくするために、教師は生徒が答えるべき構文を定めておけば良い。大切なのは、生徒がコミュニケーションしたがっているであるから、生徒が実際にコミュニケーションしている時は、ある程度の誤りは大目に見てやるべきであろう。自分のしゃべる言葉がクラスメートに受け入れられ、又、自分の外国語が一語も誤りを訂正されないことがわかると、生徒の心の中に信頼と情熱がわいわいくるであろう。

又、生徒が熱中してくると、自分の言いたいことを外国語で話せないと、母国語でしゃべることがあるかも知れない。その時は、これはあくまで外国語の授業であり、こういう練習をするのはおもしろく、意義深いやり方で外国語を勉強するためである、と生徒に言いなさい。もちろん、時には教師が助けを出してやらなくてはならない時もあるだろう。

VII. 練習例

以上、練習の思想的背景を説明してきた。以下、120ある練習の中から、紙面の許す限り、紹介しておく。

練習5 SEARCH SOMEONE WHO...

〈グループ〉 クラス全体

〈手順〉

まず次のようなプリントを配りなさい。

1. likes to garden. _____
2. owns a bicycle. _____
3. plays the piano. _____
4. has two brothers and a sister. _____
5. wears a size 7 shoe. _____
6. goes to bed after midnight. _____
7. loves chocolate. _____
8. does not watch television. _____
9. jogs. _____
10. has eaten frogs' legs. _____
11. likes spinach. _____
12. talks to plants. _____
13. would like to be a disc jockey. _____
14. was born on Wednesday. _____
15. can name three South American countries. _____
16. has visited Rome. _____

17. has owned a turtle. _____
18. has gone scuba diving. _____
19. saw a scary movie last week. _____
20. will visit a relative next month. _____
21. is trying to break a habit. _____
22. would like to save more money. _____
23. went skiing during the past year. _____
24. will celebrate his (her) birthday next month. _____
25. would go to the moon if invited by an astronaut. _____

(5, 14等は日本にあわせて変えなくてはならないであろう。) 次に次のように言いなさい。

「教室の中を自由にまわって、 “Do you like to garden?” 等の質問をしなさい。一度に一人の人にしか聞いてはいけません。Yes の答えが出てくるまで、一人の人に幾つ聞いても良い。(答える人は Yes/No ではなく、 Yes, I like to garden. のように長い答をしなくてはいけません。) ある質問に Yes の人がいたら、その人の名前をその質問の右に書きなさい。その人の名前はもう使えません。今度は別の人にたずねなさい。このようにして、今から 7 分間で、25 の質問にどれだけたくさんの人の名前が埋められるか、やってみなさい。」

7分をったら、25すべて名前を集められた人はいるか、24の人はいるか等、たずねなさい。又、 “Which was the hardest question for you to find an answer for?” とか、 “Who has owned a turtle?” あるいは “Who found someone who has owned a turtle?” 等の質疑応答をしなさい。(約7~15分間)

練習17 SUPPOSE YOU WEREN'T YOU

〈手順〉

次のように言いなさい。

「今日は、今の自分の性質を持ったまま、今の我々とはちがったものになると空想してみよう。たとえば “If you were a color, what color would you be?” という質問には、私は “If I were a color, I'd be yellow because it's warm and bright and full of energy.” と答えます。」

次のようなプリントをくばりなさい。

If you were a season of the year, which season would you be? Why?

If you were a day of the week, which day would you be? Why?

If you were a country, which country would you be? Why?

(他に musical instrument, an article of clothing, a

piece of fruit, dessert, number, 等がある。) 答えとして何を選んだか, どうして選んだかを, グループ内で話しなさい。グループ内の話がすんだら, だれかにクラス全体に話させなさい。又, お互いの答をみて, 類似点があるかどうか調べさせ, クラス全体に発表させなさい。

練習32 SUCCESS STORY

〈目的〉

イ. 自分に起こった成功した経験について考えさせること, 又, それを皆で知り合い, 他の人のものを感じすること。

ロ. 過去時制の練習, 形容詞の練習。

〈手順〉

次のように話をしなさい。

「我々は皆成功した経験を持っている。ある時は競争で一番になったり, 書き取りで良い成績をもらつたことがある。まず, そういう成功した経験の中で, 重要なものを15書き出しなさい。次のその中から特に重要なものを一つ選んで, クラスの他の人達に教えなさい。」

グループ内で一人2,3分話させ, その後, 一人ひとりにクラス全体に文章に文章一つで話させなさい。サマリーとして次のように言っても良い。

「我々は自分達がいかに成功しているか気がつかないでおり, 失敗ばかりに注目している。しかし, 我々の個人的な業績をいつも認識していると, 自分に自信がでてきて, ますます成功し続けるのではないかと思えてくる。」

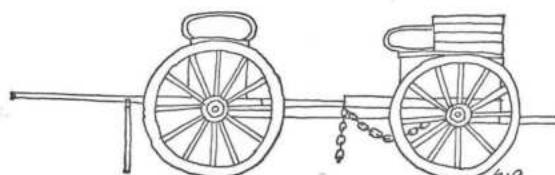
IV. まとめ

以上, モスコビッチ博士の人間主義的外国語教育を紹

介してきた。上で述べたように確かにこれはかわった教授法である。著者の思想(あるいは人生哲学と言っても良い)についていけない人が多くいるかも知れない。博士が私の勤務する大学で講演した時, それを聞いて、「まるで新興宗教みたいだ。」と言った人もいる。各生徒の肯定的な点を強調すればすべて良くなるという、大変楽天的な思考で, 今の日本の教育にある問題が本当になくなるか, 疑問視する人もいるかも知れない。又, たとえその思想が正しいとしても, それを英語の授業の中で行なう必然性があるかといった疑問もわいてこよう。それに練習も生徒がシラケずに楽しみながらやってくれるだろうか。練習31の後半のように, 自分が言ったり, した事で他人を気持よくさせたこととか, 練習32のように自分が成功したことを他人にしゃべることは, 日本人のメンタリティーから言って, あまり気が進まない。しかし練習5, 17はおもしろそうである。無味乾燥なパタンブルアクティスより, はるかに生徒は喜ぶであろう。しかし, 著者の思想がたくさん入った練習31, 32があまりうまくできそくなく, 必ずしも人間主義的教育であるとは言い切れない練習5, 17がやりやすいといいうのは, 皮肉なことである。

しかし, 120ある練習のうちには, 教室ですぐ取り入れられるものもたくさんある。又, 古くからある「英語を教えるのか, 英語で教えるのか」——すなわち, 英語教師は英語を教えることにより生徒に何を教えているのか, あるいは, 英語を教えることが生徒の人格にどのような関わり合いを持つのか——ということを考えている教師には, 本書は大きなチャレンジとなろう。

(南山大学助教授)





『英語基本動詞辞典』

小西友七編、研究社出版刊
A5判、xiv+1, 862pp., ¥9,800

藤井基精

英語辞典をひくと、発音、品詞分類、語義、用例などが所狭しと載っている。このような辞典から訳語を探し求めることも必要であるが、教室で英作文を教えるときなどには（和英辞典）ですら役立たないことがある。とくに、動詞を中心として「自動詞、他動詞の区別ばかりでなく、命令形、受身形の可否、進行形の可否、分詞形にしたい場合に名詞に前置できるかどうか、目的語の数はいくつか、義務的に（または任意的に）副詞（句）をとるか、that 節をとるか……」などの問題は従来の辞典では解答が出にくいが、この『英語基本動詞辞典』の出現により安心して英作文を教えることができるようになるだろう。

本辞典は訳語を求める辞典ではなく「英語語彙文法」書であり、法助動詞を含む基本動詞388の「結語論上、意味論上の個別的事実」が述べられている。従来、英語教育界でよく利用されてきたH.E. Palmer: *A Grammar of English Words*, A.S. Hornbyの諸辞典などには文型を中心とした文法的記述も見られるが、本辞典は外国语として英語を学習する立場が十分に配慮され、辞典の形式がとられアルファベット順に整理された文法書となっている。とくに叙述は英語を教える者の立場を心にくいほど心得た解説となっている。

各項目は I. 概説 II. 構文 III. 関連事項からなり、随所に NB が挿入されている。概説では取りあげられた基本動詞の「中核的意味」が記されている。中核的意味は単なる語源的説明ではなく、英和辞典で数多く与えられている語義（訳語）の中核をなす意味であり、数多くの日本語の訳語を与えないことにより次の用例の理解をスムーズにしている。日英の語の意味の広がりは一部で重複しても合同ではなく異なるものだから、この方式はまったく適切である。中核的意味がどのような意味に変る

かが次に述べられている。例えば take の項目では「主語が意図して物体を手にとり力を加えれば「握る」、車なら「乗る」、飲物なら「飲む」などとなる」(p. 1570) とある。構文では care の項目で「一部の語義の場合を除いて、通例、命令形、進行形は不可、受身形に care for のみ可能、いずれの意味でも程度の副詞を伴うことが多い」(p. 209) とある。とくに、さまざまな副詞との共起関係、主語、目的語が〈人〉〈物〉であのか、二重の目的語をとる場合は「O₁〈人〉にO₂〈事〉をたずねる」などと極めて親切である。ここで豊富でパラエティに富む用例があげられている。用例の中には内外の英文法研究の成果が取り入れられ、直接引用もあり、日本の英語教科書から英米の文学作品、新聞、雑誌と広範囲にわたり、適切な用例が偏らず集められているのには敬服する。外国文献を繰かずとも、そのエッセンスが鮮かに圧縮されアルファベット順に現われてくるのだから至極便利である。

関連事項では「分詞について」「名詞表現」（ときに「副詞との関係」「類語と関係」）が扱われている。類語との関係は現場の教師にとって生徒に立ち向うときの伝家の宝刀となるだろう。文法好きの生徒を納得させるだけでなく、教師自身が不安をもたずに教壇に立つことができるはずである。NB の中には興味ある記述が多く読んでいて楽しい。この NB の数が多いのも本辞典の特色の一つである。Take の項目で118ヶ所、go の項目で83ヶ所、see では73ヶ所も NB が挿入されているのは驚くべきだ。

全体として辞典のようにひくよりも読む文法書だから、読んだ項目をチェックしながら手当り次第に読み通していくらしい。読みながら必ず「ハッとしてグッ」と思う記述にあたるはずである。少し目を通しただけでも教えられる点が多い。少し例をあげてみよう。（以下用例の出典省略）He tired to come the artful [the vigorous] over me. いかにも巧妙な人間〔精力家〕であることを印象づけようとした (p. 271), Don't come the schoolmaster with me! 私に対して校長のような口のきき方をするな。 (p. 271), Oh, I could do with a cup of tea. お茶を一杯飲みたいものだ (p. 423), 「O があっても悪くない」「O が欲しい、心要だ」の意でも用いられる : I could use something cold to drink, said a very familiar voice. 「何か冷たいものが欲しいな」と聞き慣れた声がした (p. 1680), going に関して「次のような行為はこの構文では通例用いられない [Silva (1975)] : *He's going working [teaching farming, studying]. /*She went puzzle solving [daydreaming, meditating]. (p. 665), こ

のように非文が数多く扱われているのもためになる。口語表現に関しては、‘go and do’は口語では、感情的な意味合いをこめて「愚かにもする」意で用いられる。この場合に過去形でも用いられる」とあり “Don't you go and cuss me now,” she said. 「私を呪うなんてばかなことはよしとよ、と彼女は言った」(p. 657), 「The chair gives comfortably. その椅子はふわふわして気持がいい」(p. 637), *He went afraid [alert, asleep, awake] (p. 661)からaの付く形容詞が一般にこのように用いられないことを知り、その情報のソースは [Quirk et al, p. 235] であることがわかる。動詞を中心とした語法のほかに、各種「鳥・虫の鳴き声について」(p. 1435) も学ぶこともできるし、ロッキー事件で有名になった Mr. Kotchian の上院公聴会での宣誓(p. 1561)なども知ることができる。

少々気づいた点を述べると、用例に与えられている訳文に細かい配慮をすべき点があるように思われる。問題の文法事項以外の点もこのような格調高い辞典では文学作品の翻訳ではないのだから、妙な「色」をつけない方がよいのではないだろうか。How charming the yellow curtain looked! (p. 108), early enthusiasm (p. 153), motel units (p. 630), Harvard Law School (p. 2) と Law School (p. 707) の訳語はどうだろうか。WILLY [laughing with him at the theft] を（秘密をうち明けた親しさをこめて笑う）(p. 154), …chose for his personal family vacation. 家族旅行には……借りた。(p. 155), The shopkeeper buys cheap but doesn't sell cheap. …安く売ってくれない (p. 188), I've just bought……買ってきました (p. 189), She buys her clothes cheap (ly). …買ってくる (p. 189), the County Home for… Old Ladies 郡営老人ホーム (p. 192), The birds came hopping round my window. …飛んできた (p. 266), She was cooking something in a saucepan on the stove. …コンロストーブにかけて…(p. 312) (ただし [p. 602] では I forgot about the food cooking on the stove. …こんろの上で……), I guess that John forgot about our party tonight—it's already past midnight. …もうとっくに真夜中を過ぎたことを考えると (p. 602), …you should get under a table. …テーブルの下にもぐった方がいい。(p. 623), She made the headlines. …見出しに載るまでになった (p. 612)などはどうだろう。The hunters had to beat a way through the undergrowth. ハンターはやぶを踏んで道を作らねばならなかつた、(p. 110) は… She and Brent worked a route through the trees and bushes. では…一緒になって木立ちやや

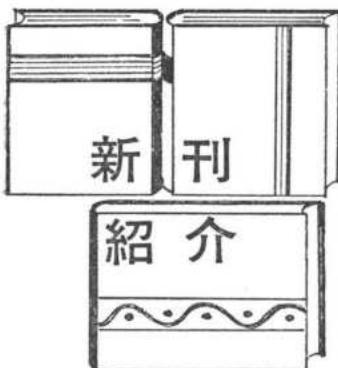
ぶの中を進んでいった (p. 1767) となっている。 Borrow の関連事項『(ii) rent と hire:「定期的に金を払って賃借する」の意では rent を使う: I rented the house from Mr. Jones.』とあり house, land, room の用例があるが、car, tool, furniture の用例がないのは残念。そのあとで、『hire は「金を払って(特に短期間)借りる」ことをいう: He hired a car for me and Rosita. 彼は私とロジタに車を一台借りてくれた』とあるが運転手をつけた車を借りるなら rent との関連で誤解を与えることにならないだろうか。When he left the theater in the city's tough tenderloin district, ……彼がその市の無法地帯になった盛り場にある劇場から出て来た時… (p. 110) なども、どうも原文とぴったりしないようだ。This department is going to hell! Six linguists got arrested for the possession of marijuana. …マリファナを所持していたので逮捕された〔学部長など、この事で被害を受ける人の発言〕[cf. At the University of Throgg this afternoon, six linguists were [*got] arrested for the possession of marijuana. …マリファナ所持で逮捕された〔客観的ニュースの伝達〕(p. 626)では…を所持していたので、…所持で、と区別するより got arrested, were arrested の部分の訳文で被害を受ける表現、客観的表現に区別した方がよいのではないだろうか。

以上、現場の教師として訳文を中心に素朴な質問を記したが、それは用例の豊富な本辞典を読破することが文法知識のみならず読解力の養成にもなり、英語学習者の参考書として大いに利用されると信ずるからである。とくに英語教師にとっては必読の書であり、大学生、英語教員志望者、一般的の英語爱好者が机上に備えるべき辞典である。1,862ページにも及ぶこの近来まれな名著が日本英語教育界に大いに貢献するものと信じている。本辞典の編者ならびに編集に参加協力された方々の熱意を毎ページに感じ、その努力に敬意を表する。

気づいたミスプリントは brkeo (→broke) p. 160, custom officer (→customs officer) p. 190, 居 (→in) p. 630, hun (→hun-) p. 912, aircrafts (→aircraft) p. 189, 玉子 (→卵) p. 919

(明治大学教授)





■『欧米人が沈黙するとき —異文化間のコミュニケーション』

直塚玲子著

文化を異なる人々が英語でコミュニケーションをする機会がふえてきたが、異文化間のコミュニケーションで何か問題がおこると、欧米人の理論でことが片づけられ、日本人の立場は無視されがちである。“寡黙”の文化の中で育った日本人が、外国人に対して雄弁に自分の意見や立場を表現することは容易ではない。“言挙げ”する国の人々に日本のコミュニケーションの特徴や、その後にある価値観を理解させたい——本書はこうした目的のための英文アンケート調査の報告である。日本人が日ごろ何気なく使っていることばを具体的な場面にそって提示し、それに対する外国人の反応を問い合わせる自身が同じような場面でどのような表現をするかを訊ねたもの。調査には36か国、154名の日本在住の外国人と、海外生活体験の長い日本人学生が回答している。

第一部「欧米人が沈黙するとき——日本人は何故口数が多いのか」と第二部「日本人が沈黙するとき

——欧米人は何故口数が多いのか」にわけて、「この間はどうも」「何もありませんが」などのあいさつや、隣家のピアノに対する苦情の持ちこみかたなど、具体的な例をあげて、外国人回答者の反応を紹介し、分析を試みている。

「日本人と外国人のものの考え方の相違」をめぐる各種の抽象的な評論と、あいさつはこう、わびはこうと言えという「実用英会話書」類との接点として、社会的文化的な価値観のことばにおける具体的な表われを論じたものが、いま、効果的な言語教育にとって強く望まれるものであって、この点で本書の存在は高く評価されなければならない。

本書の強みは、アメリカの大学で意見を述べなかつたために学友から村八分にされたり、外国人と共同の仕事をして苦労してきた著者自身の経験を原点としていること、直接外国人のなまの意見（イエス、ノーの選択でなく）を集録していることである。個々の観察は鋭いが、全体としての構成に散漫な点があつて、説得力に欠けるところがあるのが惜しまれるが、英語を学ぶ者、教える者にとって、貴重な示唆を提供する好著である。

(〒101千代田区神田錦町3-24大修館書店刊、四六判、258頁、¥1,200)

(アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター教授 水谷信子)

■『英語表現の実際 —役に立つ表現表150』

山村三郎著

名英文家増田綱先生の教えを受けた著者による本書は2部に分けられている。第1部の表現研究は「…は

時がたたないとわからない」(Time alone can tell that...)といつて役に立つ表現150を扱い、新聞雑誌等からの引用英文例を付し、[表現上のポイント]として問題文の各語句につき幾通りも、表現例が与えられている。日本語で理屈を述べる人を説得させ得るよう、苦心して集められた英文例だが、日本発行の英字新聞からの引用文については、周到に一応インフォーマントにチェックを受け、その暗誦が勧められている。次の◀問題と解説▶には、各項の該当表現を用いて英訳させるため、1, 2行の和文が与えられ、[語句と表現][訳例]と続く。スペースの許す限り複数の訳例が示されているのは良心的である。

第2部の問題研究はテーマ別で、衣食住から老人まで全15章、各章おおむね8題の問題から成り立っている。主として日本の新聞から選ばれた4,5行の文章が「1つの文となつた思想・内容を持つ paragraph 単位の英文」を書く材料として示されている。[語句と表現の研究]でも、1つの日本語に対して複数の英語が与えられ、いわゆる和文和訳的な考え方方が実行されている。全体的に見て、本書はできるだけbig wordsを用いず、語法水準に留意し、一通りの英文を書けるようにまとめられている。取り上げられた問題は、現在に重点を置いた広範囲なもので、バラエティーに富んでいるが、マンガやウォーカーマン時代のヤングは、所々に肩のこらない問題をと要求するかもしれない。しかし、これは望蜀の類であろうか、著者は先に、*An Effective Approach to Good English Writing* (鶴見書店、1976) というテキストを出しているが、本書はこのテキストの主張を押し進めた、時間をかけた労作で、学生だけでなく、自らは英文を書かぬ評論専門の教師、

英作文アレルギー評者のごとき怠け者の自学自修用に適した参考書であろう。

(〒160新宿区神楽坂1-2、研究社出版刊、四六判、355頁、￥2,500)

(立正大学教授 速川和男)

■『英語学習到達目標の設定』

R.M. バレッテ 共著
R.S. ディック
大友賢二 監訳

全体187頁のうち160頁までが学習到達目標の定義、設定の仕方、利用、測定評価についてであり、残りが生徒の行動の分類とテスト問題例及び用語集である。

従来のカリキュラム改訂、教材選択、教授法などを「入力」と表現し、それが必ずしも成功したとは言えないとして、そこで焦点を生徒の「出力」(観察可能な学習結果)にあてる新しい考え方を紹介している。各ステップに読者のための自己診断テストをつけてくれてはいるのでありがたい。本書によれば、外語を教える際に教師がまず第一にしなければならないことは、個々の段階の指導を終えた時には生徒は何が出来るようになるだろうかと、観察可能な指導結果を明確に記述することである。生徒の立場から言えば、学習のすべての過程に関して、自分が何を行わなければならぬか、なぜそれをしなければならぬかを明確に知らされるということである。当然個別指導の考慮がなされなければならない。学習到達目標のために、教師と生徒の双方に責任が生じてくる。

測定評価は、個人のテストの結果が集団の中でどの位置にあるかという発想よりもむしろ、設定した目標にどれ程近づいたかの客観的な形で

得られるようになる。

この書を「読ませる本」にしているのは、すぐれた翻訳によるわかり易い表現に加えて、随所にあるユーモアあふれる例話のおかげである。訳者はしがきには、外国語教育の過去の動向と問題点、これから必要なことが、短いながら非常に要領よくまとめられている。

「教師が『飛びなさい』と言えば、生徒は『なぜですか』と言いかねない」(p.14)様な風潮のある生徒達相手なればこそ本書の試みが生まれた事情が察せられる。この点まだ教諭の「飛びなさい」に従おうとする日本人の生徒達は、正しく設定された明確なる学習到達目標のある授業では、ずいぶん大きく跳ぶのではないかとこの本を読んで考えた。

(〒194町田市玉川学園6-1-1、玉川学園出版部刊、A5判、187頁、￥2,800)

(相模女子大学教授 伊藤弘子)

■『海外・暮らしの英会話』

脇山 恵 著

海外で実際に生活してみると、学校で習った英語だけではなかなか用が足せなくて、じれったいことが多い。本書は、学校英語では教えてくれない日常生活に密着した英語表現を集めた英語会話書である。著者はアメリカで三年間主婦として暮らした経験をもち、従って本書も主婦の日常生活をとりかこむ会話集の体裁をなしている。

本文は大きく十章に分かれ、各章はまた、それぞれの違った状況設定による小セクションに分かれている。例えば、第四章「おつかいに行く」は、「スーパーマーケットで」「銀行で」「クリーニング屋で」「ナーサリ

ー・スクールに入園申し込み」の四つの小セクションから成る。各章、各セクションごとに必要な知識、単語、表現法等の解説を最初に掲げてあり、その後に具体的な会話例を収めてある。

この解説部分を読むだけでも海外での日常生活各面での実際的な感じが掴める。これから海外で生活しようという人には一読に値しよう。特に「住まいを整える」「車の生活」「おつかいに行く」「郵便と電話」等の章は、海外ですぐ必要となる会話であり、学校英語がカバーしきれない単語、表現法を紹介する本書は、実用会話書として貴重である。また、「小児科に行く」の章では病気用語の一覧を掲げてあるが、アメリカで英語で病状を説明したり、病歴を書くのに苦労した私は、この一覧の実用性を高く評価するのである。

その他「近所づき合い」「パートナーと交際」等の章では生活様式だけでなく考え方の違いを理解した上でアメリカ人との交際術を説いているが、これらの章は主婦として海外生活を送ろうという人には参考となる点が多いであろう。

ただ一つ残念なのは、本書はアメリカ以外の英語圏の情報も加え「海外・暮らしの英会話」とタイトルしているが、アメリカについての記述が生き生きとしているのに対し、他の国情報はセカンドハンド・インフォメーションの印象が免れない中途半端なものとなってしまったことである。

(〒180港区芝浦4-5-4ジャパン タイムズ刊、B6判、240頁、￥980)

(東京YMCA講師 島津信子)

『英語リーディング入門』 —速読への道—

國吉丈夫著

情報化時代といわれる今日、読解力の必要性が叫ばれてきたが、そのためには従来の訳読みからではなくて直読直解の力を養わなければ実用的な

読む力はできない。

そこで著者は初級レベル、すなわち150語／分の人たちに対し、言語としての音声訓練が必要なこと、模倣練習、唱和練習、暗唱練習からはじめるなどを強調している。この点スラスラと読みもしないのに大意を掴ませるというような俗説が横行している折だけに、この考え方を高く評価したい。また200語／分から上に進むにはどうしても音声からはなれて読む量を増やし、ことばを予測

し、大筋をつかんで文章の流れにそって読めるようにすることを力説している。日本人の手による指導書として優秀であるのみならず、テープ併用による真の読書力を高めるための基礎練習など著者自身の体験にもとづいた実践的書としても類を見ない。

(〒150渋谷区広尾3-2-13アルク刊、B6判、277頁、C-60カセット本入、¥1,800)

(T.T.)

松浪氏に答える

中尾俊夫

昨年暮れ、本誌71号の松浪氏による『英語史I』の書評(?)を見る機会があった。読者に誤解を与えてはいけないと考え氏に答えることにした。

まず第一に述べなければならないのは氏の「書評」が本文600ページのうち最初の18ページだけを見て書かれたものにすぎないということである。これで一体書評をしたことになるのであろうか。もしこれをも書評と称するならば、これほど横着な「書評」の例を他に知らない。氏が実質的に何も読んでいないことは「POEとAF...あいまい」とか「中尾氏の生成音韻論...」とかの評言に現われている。「中尾の生成音韻論」など一ページも書いていないのである。たしかにいまProf. C. Jonesと共に著して自分の『音韻史』を執筆中だが、氏はそれを見通して書かれたのか、あるいは本文中のA>B/Cのような式を見てそう思われたのか、まさか?! (ついでながら、生成文法は歴史的音韻研究でのみ成果をあげているという氏の指摘は事実に反する)。したがって本書には「方法論

的差」などはない。あるのは「linguistics」に対置されるとき抱かれがちな古英語研究に対する「みじめな」イメージ」(O氏)を払拭しようとした努力のみ。以上を要するに、本書が「不満足な結果に終わっている」とする判断はあらかじめ用意された氏の結論にすぎぬ。

次に指摘しなければならないのは、氏は学問的に根拠のない個人的な思想を羅列しているにすぎないということである。いわく「…怪しく」、いわく「…何か」、いわく「賛成しがたい」。氏の根拠は「何か」。これらの疑問(?)は巻末の書目に含まれるごく一般書で片がつく。とくにTryggvasonについてご存知ないようだが、Baugh-Cable 1978の索引(p. 436)をごらんいただきたい。

こうしてみると氏の「多くの初步的な誤り」とする弾劾は、ashとethがルーン文字に含まれていたかどうかの一点にのみ向けられていることがわかる。Elliott 1959, Marckwardt-Rosier 1972など少しでも読んでいたらればこの種の発言は慎まれたはずである。研究社『新英和大辞典(p. 662)』、さらに三省堂『ディリー(p. 602)』ですらethがルーン文字であったことを記載している事実をご存知なくとも「もっともひどい初步的な誤り」と非難するつも

りは毛頭ない。そのこと自体自分にも周辺的な興味でしかないから。むしろ興味深くかつ重要なのはこれらの4文字がルーン文字であったからこそ'foreign'と感じられ、後に音表示からはずされたのではないか。もしそうだとすれば例のOEae>MEAの問題へ一石投じられるのではないかという可能性である(cf. LassAnderson 1975)。

最後に、松浪先生が『英語史I』に取って代わる「怪しく」ない『英語史』を、われわれ後輩のために一日も早く上梓されることを望むのみである。

(津田塾大学教授)

(p. 44よりつづく)

はならないという、耳の痛い、極めて尤もなる警鐘と聞えたのである。

従来の英語の学習は、正に「英語バカ」のそしりを受けんばかりに言語としての英語そのものに力点が置かれ、無味乾燥に終始してきた。そこに、言語の存在する基盤ともいすべき文化/社会という光と視点を与えることにより初めて生きた英語の勉強につながることに、改めて気がつかされたことである。

(次回は、この第9回トーク・ショーを題材に國弘正雄先生の格調高い英語表現を追ってみるつもりである。)

(伊藤忠商事勤務)



★『開発と自由』スジャトモコ著、松本重治監訳、サイマル出版会(〒107港区赤坂1-8-10)刊、B6判、240頁、¥1,500

これは現在の国連大学長インドネシアのスジャトモコ博士が国際文化教育交流財團(石坂記念財團)の開催した記念講演シリーズでの3回にわたる記録である。20億人以上の人口があるといわる第三世界のことを忘れた論理はもう通用しない。本書は英文と日本文が一冊にまとまっているので翻訳の勉強にも役立つだろう。

★『国際版「天の夕顔』原作中河与一、英訳太田朗、仏訳福田陸太郎、こびあん書房(〒112文京区小日向3-11-13)刊、四六判、313頁、¥2,100

巻末の英訳の想い出の中で太田朗氏は「四十九日の「観音講」とか「座布団」「浴衣」「清元」「短冊」など日本人にとっては何でもない言葉が外国人には中々理解が困難であると述べている。またカミニが訳者をとおして原作者中河与一氏にあてた手紙を福田陸太郎氏が巻末にあげているが、カミニが心をうたれたのは原文の「毅然としたつゝしみ深い特質」が訳出されているからに外ならない。ひとりでも多くの人たちにこの二人の名訳の軽妙さを味わっていたい。

★『アメリカ文学の学び方(付アメリカ文学基礎用語解説)』瀧川元男、井上健共著、南雲堂(〒162新宿区山吹町201)刊、四六判、198頁、¥1,500

アメリカ文学史を読むことの楽しさを会得してもらおうと思ったと著者は述べている。

その意味ですんなりと読み進める入門書である。誤植も少なく2か所が目にとまったにすぎない。p.37 demgiad p.71「拾って来た橋の上で」の原文に「猫を」が入るのはないか。入門書であるだけに e.e. cummings の名前はなぜ小文字なのか説明もあった方がよかろう。

★『現代英語の用法大成』原沢正喜著、大修館書店(〒101千代田区神田錦町3-24)刊、A5判、964頁、¥6,500
構成は超品詞的現象、通品詞的現象、品詞内的現象の三部からなり、creative writing や、學習の能率化、学生の躊躇の石とされる nexus 的解釈をも扱っている。すべての学究著、学生の座右の書とするいふさわしい作品と云えよう。

★『英文ビジネスレポートの書き方』脇山俊著、ジャパンタイムズ(〒108港区芝浦4-5-4)刊、四六判、175頁、¥900

英米人と一緒に仕事をするには会話だけでは不充分で、むしろ作文の方がはるかに重要である。世界銀行の現場で鍛えた著書が自信をもって書けるようになりたい人のために紹介するノウハウである。高校の先生はもちろん一般人にも是非一読をすすめたい。

★『新英語論文の手引』The Modern Language Association of America 編、原田敬一訳、北星堂書店(〒101千代田区神田錦町3-12)刊、A5判、164頁、¥1,300
英語論文の書き方の手順、傍証、文献目録の作り方 B.A. M.A. 論文の作成法などの解説である。論文を書く人達にとっては格好の宝典となるだろう。

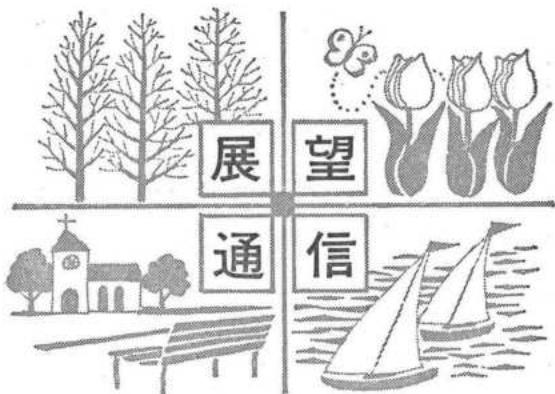
★『イギリス精神の源流』バジル・ウィリー著、樋口欣之、佐藤全弘訳、創元社(〒530大阪市北区西天満1-4-2)刊、A5判、401頁、¥2,800

これは Basil Willy 教授の *The English Moralists* の翻訳である。サブタイトルとしてモラリストの系譜としているように、道徳観念がギリシャ時代から S.T. コールリツジ (1772—1834) に至る間にどのように展開したかを描き出している。幸福は徳とどのような関係をもつか、そして人生とどのようにかゝわりあうのか、多く先哲の著作からの引用を駆使してわかり易く講じている。訳文も平易でこの種の読物としては不思議に肩のこらない作品である。

★『私の英語修業』高橋展子著、潮出版社(〒102千代田区飯田橋3-1-3)刊、四六判、217頁、920円

国際社会で活動している日本人はまだ少数であり、その内の女性の数はさらに少ないと見える。眞の国際的人材に要求される資質とは、実は日本人として、女性としての良識に基づいて考え、行動することにあると、淡々とした語り方で述べた講演集。英語に関しては、話すことがすべてではなく、読み、書き、という能力こそが重要であることを著者の体験をもとに具体的に述べ、その立場から文法訳読方式の英語教育、受験勉強の効用を主張している。そして言葉は意志疎通のための道具であるところから、専門知識への深い理解、さらに人間性の問題の重要性を説き、人間としての当然の生き方から「女性の解放」までを肩ひじ張らない口調で述べている。

本書の中心部分は、昨年5月デンマーク大使に任命された後、「私の英語修業」と題して行なわれたELECでの講演会の収録であることを付記しておく。



◆1981年 ELEC 英語教員研修会

ELEC では全国の中学校・高校英語科教員を対象に昭和32年以来毎年休暇中に集中研修を実施してきたが、本年度のスケジュールは以下のとおりです。

A. 夏期 ELEC セミナー（通学制）

期間 8月3日（月）—8月14日（金）

会場 ELEC 会館（千代田区神田神保町3-8）

募集人員 約100名

B. 夏期八王子セミナー（合宿制）

期間 8月15日（土）—8月21日（金）

会場 大学セミナーハウス（八王子市柚木）

募集人員 約100名

C. 春期八王子セミナー（合宿制）

期間 1982年3月25日（木）—3月31日（水）

会場 大学セミナーハウス（八王子市柚木）

募集人員 約60名

いずれも研修内容は外国人講師による少人数制クラスでの口頭運用能力の訓練、授業実演とその研究、講演および課外活動から成っています。

問合せ 〒101千代田区神田神保町3-8 ELEC 英語教員研修会係（電話03-265-8911）

◆ELEC 英語教師養成コース

ELEC では英語科教員および英語教師をめざす人を対象に1年間の研修プログラムを設置しています。春学期は英語教育の理論的側面に重点を置いて以下のスケジュールで行ないます。

期間 4月27日（月）—7月13日（月）毎週月曜日 6:10—8:45 p.m.

会場 ELEC 英語研修所

講義内容 「英語教師への期待」、「言語学と英語教育」、「母国語獲得と外国語習得」、「日本の英語教育史」、「英語教授法概論」、「英語教

育における評価」、「英語学習者論」、「外国语を学ぶということ」

講師 小川芳男氏（東京外国语大）、五十嵐康男氏（成城大）、小池生夫氏（慶應大）、伊村元道氏（玉川大）、渡辺益好氏（埼玉大）、大友賢二氏（神奈川大）、田崎清忠氏（横浜国立大）、井出祥子氏（日本女子大）、隈部直光氏（大妻女子大）

受講料 48,500円（現職教員は38,500円）

問合せ ELEC 英語研修所、英語教師養成コース係（電話03-265-8911）

◆ELEC 日本語教師養成講座

ELEC では日本語の発音・文法・語彙、そして発想の特異性を多角的に分析し、外国人学習者に日本語を効果的に習得させるための実践的な指導力をそなえた人材を養成する日本語教師養成講座を設置しています。本年度春学期のスケジュールは以下のとおりです。

期間 4月22日（水）—7月1日（金）毎週水・金曜日 6:10—7:50 p.m.

講義内容 「初級教授法」、「中級教授法」、「上級教授法」、「音声指導法」、「教師論」、「教材作成」その他

講師 高木きよ子氏（日本研究センター）、水谷信子氏（日本研究センター）、土岐哲氏（東海大）、水谷修氏（名古屋大）、田中望氏（国立国語研究所）、加藤彰彦氏（実践女子大）、倉又浩一氏（東京電機大）、他

受講料 50,000円

問合せ ELEC 日本語教師養成講座係（電話03-265-8911）

◆ELEC 公開講演会

「私と外国语」（英語） G. クラーク氏（上智大）

4月7日（火）、午後6時30分—8時、会費500円（同友会員無料）、於 ELEC 英語研修所講堂

英語展望 (ELEC Bulletin)

第73号

定価 580円（送料240円）

昭和56年4月1日 発行

◎編集人 朱牟田夏雄
発行人 松本重治
印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 ELEC (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