

NO. 77
SPRING
1982

英語展望

ELEC BULLETIN

英語教育の可能性——ELEC25周年記念大会報告

Opening Address

Mamoru Shimizu

Linguistics and Language Teaching:

A Retrospective

Charles T. Scott

統合的教材作成の実験報告

島岡 丘

シンポジウム：21世紀への英語教育

荒井好民／今村茂男
緒方貞子／中村敬／森住衛

ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL

英語教育の可能性——ELEC 25 周年記念大会報告

Opening Address	清水 護	16
Linguistics and Language Teaching: A Retrospective.....	Charles T. Scott	18
【ELEC 賞受賞論文】		
統合的教材作成の実験報告	島岡 丘	30
【シンポジウム】		
21世紀への英語教育.....	荒井好民／今村茂男／緒方貞子／中村敬／森住衛	2
頭部に関する英語名称とそれに関連する諸表現	服部四郎	36
【連載】		
アメリカの人種と民族 (Ⅶ).....	國弘正雄	43
アメリカ雑話(1)——移民の国アメリカ	ダイケストラ倉田好子	49
日常英語の常識(8)——Rip Van Winkle と Gertrude Stein	矢野文雄	54
『セサミストリート』の英語と英語教育(4).....	小寺茂明	56
トーク・ショー考 (その5)——ジョン・マイルズ氏.....	木戸英晶	59
ハワイ大学留学記(5)	日野信行	60
【E.T.F. ダイジェスト 7】		
ESP を生かすには	瀬川俊一	61
【英語教育の情報と資料17】		
Communicative Approach と Communicative Process	玉崎孫治	62
【新刊紹介】		
『英語と日本人』／『英語教育の新しい展開』／『変形文法の視点』／Mutual Understanding of Different Cultures／『英語動詞句型例文集』／『アンカ ー英語辞典 第2版』／『クラウン和英辞典 第4版』		66
新刊案内		70
展望通信		72

21世紀への英語教育

荒井 好 民 (システムスインターナショナル会長)

今村 茂 男 (青山学院大学教授)

緒方 貞 子 (上智大学教授・ELEC評議員)

中村 敬 (成城大学助教授)

(司会) 森住 衛 (大妻女子大学助教授)

森住 「21世紀への英語教育」とはたいへん膨大なテーマですが、いまから20年後、一体英語教育はどうなっているのでしょうか。何事においても将来のことを考えてやっていかなければいけません。特に教育においては10年後、20年後、さらには50年後を見透して動かなければいけないと言われています。たとえば、現在英語教育界は中学校の週3時間や高校の英語Ⅰ、Ⅱの導入で大変な時期を迎えているわけですが、10年前にこのことをどれほど予想して対処してきたでしょうか。10年前といえば、44年の指導要領が実施されようとしていた時期、世相的には大学紛争があった頃です。あの頃、現在のこの事態を予測していた人は残念ながら非常に少ないと思うのです。今日の話は「21世紀への英語」ですから、今から20年後の英語教育界を占い、そのあるべき姿を考えることになります。たとえば、英語教育をとり巻く環境、クラスサイズや授業時数はどうなっているのでしょうか。Video Diskや翻訳機など教育機器が氾濫していることは容易に想像できます。また、実用か教養かという古くて新しい英語教育の目的論はどうなっているのでしょうか。あるいは、近年とみに盛んになってきた学校外の英語教育がどんな形に進んできて、学校における英語教育はこれにどう対処しているのでしょうか。このように21世紀の英語教育を占ういろいろな視点があると思いますが、今日は、荒井先生が実際に海外で英語を駆使している企業の立場から、緒方先生が同じく実際に英語を使っておられるのですが、国連というglobalな立場から、今村先生が、ミシガン州立大学に長くおられて今度お戻りになられて、外部からみて日本の英語教育はどうなっているか、特に外国のTESL (Teaching of English as a Second Language) やTEFL (Teaching of English

as a Foreign Language) と比べてどうかという立場から、それから中村先生が日本の英語教育に直接関与し、たずさわっているという立場から、というように、それぞれ「四人四様」の立場からご発言いただければと思います。議論のもっていき方としまして、まず4人の先生方に基調提案として自由に発言していただきまして、これが終わったあと、この中に共通するもの、あるいは相反するものなどを拾い上げていきながら、議論をかみ合わせていきたいと思います。

ビジネスに必要な「教養英語」

荒井 それでは早速トップバッターをご指名いただきました荒井でございますけれども、ここにおられる大部分の皆様方と違ひまして私は英語の教師でもなければ、教育者でもありません。いまご紹介にもありましたようにたまたま国際的な仕事の幾つかに携わっているということでこのシンポジウムに参加させていただいたわけですから教育学とはだいぶ違った見地から発言をするかもしれませんがご容赦いただきたいと思います。ビジネスのほうから21世紀にかけてどういうふうに英語に対して要望をするか、あるいはどういうrequirementがあるかということについてちょっと戦後の歴史的な展望をやってみたいと思います。

終戦後、1949年から50年ごろの日本のビジネスが使う英語というのは、向こうからバイヤーが来て日本で物の売り買いをすると、極端に言えば、値段が高いとか安いとかというような簡単なことをいえば取引が成り立った時代だったと思います。それから講和条約ができて、自分たちで貿易をやるということで商社が向こうに進出して、海外に支店ができた段階でも相変わらずそれ

の延長であったと思います。それから日本の経済がだんだん発展してきました。プラント輸出などということになりますと、ここでは売り買いの上にエンジニアリングという技術関係のノウハウをわきまえた英語を駆使しなければいけない。しかしまだエンジニアリングの段階というのはこれはいわば科学の分野ですから術語を覚えてしまえば比較的簡単といつてよろしいと思います。そのうちに貿易摩擦その他で日本の企業が現地生産をしなければならない、日本の電子メーカーがアメリカで工場を作ったり、イギリスで日本の自動車を組み立てられたりする。この段階になると、ただ売り買い、あるいはその延長の仕事から、現地で人の心をつかまなければいけないという、ビジネス以外のたいへんにむずかしい面で日本人が外国語を駆使しなければいけない段階になってくると思います。

身近な例をとりますと私がたまたまやっておりますホテル業の場合は、これはハードウェアの現地生産ではなくして、すべてソフトウェアのホテルの経営ですが、今後このように小売業だとか、あるいはレストランなどの海外進出だとか、サービス業の海外進出というのが非常に盛んになってくると思います。つまり、ますます人とのふれ合いが大切になってくるところでわれわれの英語力をどうしていったらば現地の人たちをリードし、現地の人たちを manage していくことができるかという非常にむずかしい段階になっていると思います。これがましてや21世紀になるともっと問題は複雑になってくると思うのです。現在のように日本が技術的にも世界をリードしている段階において、日本の企業が海外で、日本の researcher とかあるいは研究所長が出て研究開発をやるなどということになると、技術の上でも非常に先進的なものに対しての表現力、あるいは相手に理解させるための語学力が必要であると同時に、そういうところのいわゆる scientist とか、より指導的な立場の人々を motivate させていくための非常に高度な communication の能力というのが必要になってくる。ですから21世紀に向かってビジネスの requirement は非常に語学に対して厳しいことを要求する時代になってくると思います。そういう前提で私どもも大学の新卒を海外要員としてとって訓練するのです。

先生方に対してお世辞をいうわけではありませんけれども、私が卒業した30年ぐらい前の時代と現在とを比べてみますと、日本人の英語力というのは非常に改善されていると思います。受験英語といわれるように受験だけを目的にやっていて、ほんとうは世の中に出たら使えないのではないかなというようなことをいう方もおられま

すけれども、私はよくなっていると思います。なぜそういうことを申し上げるかという、もちろん物の売り買いをしている時代の英語でしたら英語をほんとうに勉強しなかった人でも速成英語で、ここで実名を出すともういかもしれませんけれども Berlitz なんか



荒井好民氏

へ行つて教週間で使えるという付け焼き刃の英語でよかったわけです。けれども、現在こういうふうに海外とのかかわり合いが複雑になってきて、いま言いましたように現地会社をつくって向こうで経営していくというようなことになると、速成の実用英語ではどうにもなりません。確かにそれでは相手に自分のいいたいことは曲がりなりにも言えても、相手の心をつかむとか、こちらの philosophy を相手に伝えるとかといったようなことは無理でありまして、そうするとやはり基礎というものがないといふことができないと思います。そういう意味では私は日本の英語教育は基礎というものはしっかりしていると思います。ですから今後この discussion の中で出てくると思いますけれども、実用か教養かというとき、やはり日本人が国際化していく上において、国際人として他の国籍の人たちから尊敬されていくためには、付け焼き刃の外国語ではなく、教養のにじみ出る日本人としてのものの考え方をはっきりとあらわせる能力がある外国語の使い手でなければいけないという感じがするわけです。

心をつかむ口語表現

それと今度、ちょっと二律背反的なことをもう1つ申し上げますけれども、母国語の教養をつけるためには古典を読む、よい書物も読むということにつけられると思いますが、その反面、母国語は口語のほうは自然に生活をしていく上において身につくわけですから、ところが外国語はなかなかそうはいきません。そうするとやはりもう1つ英語教育界にお願いしたいのは、片方ではそういう教養のベースとなる古典、そういったようなものの勉強をどんどんさせていただくと同時に、ある程度口語のほうも、そのウエイトのかけ方は非常にむずかしいのですけれども、努力していただきたい。たとえば具体的な例を出すのに早過ぎるかもしれませんが、日本のエ



今村茂男氏

ソジニアが向こうに工場長として派遣されたとする。そして従業員の心をつかむためにいろいろと従業員に接近をする。そこで「おい、かんばってやれよ」というようなことをいったときに、文語体しか知らなかった場合は結局“Do your best.”とか“Try your best.”

ぐらいしか出てこないわけですね。これでは紋切り型であるし、相手にこっちの心は伝わらないですし、かたい感じになっちゃうわけです。そういうときには自然と“Hang in there.”とか“Stick with it.”といったような、私はスラングを強調するわけではないのですが、こういう型の口語もある程度のウェイトを置いて教えていただきたい。

それからもう1つは、日本ではどうしても英語というのは英語学として、英語教育として教えますけれども、これを何か高校の2年、3年から大学あたりに入りましたら専門的知識とつなげて教えて頂きたい。それと同時に、やはり日本というのは鎖国状態にある国だと思えますが、外国で通用する慣習と日本で通用する慣習との違いはこんなところなんだといったようなことも英語の中で教えていただければこれもたいへん助かります。

注文が非常に多くなってきましたけれども、もう1つは生徒に積極的に debate をさせて日本人の国民性であるところの shyness といったようなものを取り払う努力もしていただければこれもありがたいと思います。

日本人留学生の英語力

今村 私、実はまだ帰国して2か月余りです。その間に英語教育に関することをあちこちで見聞きしていろいろな疑問が頭の中にワンサワンサとわいてくるのですけれども、答のほうが一向にまだ見つかりません。で、きょう申し上げることも、今後の日本の英語教育のあり方、いまから20年先を展望してということにはあまりふさわしくないかもしれませんが、ミンガン州立大学へ行って足かけちょうど20年たって帰ってまいりました。で、その20年の間に日本人の学生の英語がどのように変わったであろうかということから始めてみようかと思えます。

まず、少なくとも学生と接していますと発音などはじ

ょうずになったように思うのですけれども、統計上テストのスコアからみるとちょっと上がっていないのです。もう10年ちょっとたちましたか『朝日ジャーナル』に記事を書きまして、多少統計も載せたのですけれども、あの頃とほとんど変わっていない。ただ行ったのが1961年で、その当時はまだ日本からの留学生といえば選ばれた、それは必ずしも試験などによって選ばれたものではありませんけれども、ある程度のエリートが多かったように思います。それが今日ではいろいろな人、それこそビンからキリまでの学生が来るようになって、よくできる人とできない人との差が広がったように思います。けれども平均点を見る限り、あまり変わっておりません。依然として統計の上では日本人が各国人の中で、アメリカへ着いてから集中英語講座を受けて伸びる率が一番低いのです。これは非常に残念なことで、もう6,7年にもなりますか、例の(平泉渉氏と渡部昇一氏との)英語教育大論争では一方の方が、それでいいんだと、日本のいまの英語教育でいいんだ、潜在能力をつけておけばいいぞというときにはすぐに使えるようになるんだというふうにおっしゃいました。けれども、それはどうも私が見る限りではうそでして、6年間ないしは8年間日本で潜在能力を養成してアメリカへ渡っていろいろな国の人たちと一緒に勉強して伸びる率が一番低いというのはどういうことかといろいろ考えてみました。で、やれ日本の英語教育のあり方がこうだから、ああだからということはいろいろ感じておりますけれども、それよりもっと私がきょう強調したいのは、英語教育以前の問題で日本人が外国語で communicate する、あるいは外国語をほんとうに理解するということが阻害されている、阻止されているということだと思います。

特にこれを最近強く感じたのは、帰る前1年半ほど大体毎学期作文を担当しました。15人くらいのクラスにラブ人もいれば南米人もいる、日本人もいる。台湾人もいるというクラスです。ところがどんな題を出しても日本人が書くのが一番分量が少ないのです。それは頭の中で、翻訳するからだ最初は思っていたのですけれども、もっと書け、もっと書けと日本語で督促してもあまり書けない。いろいろ考えてみると書くことがないのです。学生たちもそれは白状してました。たとえばあまり抽象的な題では書きにくいだろうと思って“My Mother”という題を出してそれで書けというと、南米人や中近東の学生は2ページから2ページ半ぐらい自分が生まれる前のことにさかのぼって、おふくろから聞いた話だけれども、おやじと結婚したときにはこうであったというようなことをずっと書いていますのですけれども、日本人は

母さんの年から顔かっこうからというようなことが少しあるだけで、それ以上の発想が浮かばないようなんです。

「二重人格」教育のすすめ

そこでちょっと飛躍しますけれども、私一体これどうやって解決したらいいんだろうと考えてみましたが、いまかりに持っている結論としては、われわれ英語教師が外国語として英語を教えているわけで、理想としてはわれわれの生徒、学生たちが bilingual になるということだと思います。つまり、日本語も英語も同じくらいにたやすく使えるようになるということが理想だと思いますが、それ以前に bicultural つまり両文化に精通するということが必要ではないかと思います。これはいわば、適当な言葉が見つからないのですけれども、「二重人格」をつくらなければならないのではないかと。つまり何事にも関心を持ち、意見を持つように仕上げなければ外国語の発想はできないのですけれども、かといってこの狭い日本の中でみんながそれぞれの意見を持ち、それを吐露するということであれば日本の社会の中で friction が絶えませんね。ですから日本で日本人とつき合うときには日本人の人格で、日本の国内外で外国人とつき合うのは international な性格でという二重人格をねらっていく以外にはないのではないかと最近思っております。ではそれについてはどうするかということになるとまだ答が見つかっておりません。

自国語と自国文化を大切に

緒方 ただいまの今村先生のお話をうかがっているだけでいろいろ私も疑問が出てまいりましたのですけれども、その辺はちょっと抑ささせていただきます、私には国連というような多数の言葉を使いながら機能している、そういう場で仕事をしたものとして発言せよという主催者のほうのお言葉でしたので、しばらく国連というような場所はどのような言葉を使いながらどんな人間がいるところなのかということから話を申し上げた上で問題提起をさせていただきたいと思います

ご承知のように国連は5つの公用語というものをベースにして成り立っております。これは英語、フランス語、スペイン語、ロシア語、中国語であります。これは国連ができた当時の大国のあり方というものを反映した言葉の選択だったと思いますけれども、それにかわりましていまアラビア語というものが準公用語のような形で使われております。つまり会議をしているときにはこの6つの言葉をいつでも同時通訳がどの言葉で聞いても話がわかるように絶えず通訳しているわけです。私どもは英語

で聞いておりまして、ちょっと退屈などしたときにほかの言葉を聞いてみようと思うとスイッチを入れかえればそこでフランス語が流れ、ロシア語が流れ、中国語が流れ、アラビア語が流れている、こういうようなことになっております。



緒方貞子氏

ただ、それではこの6つの言葉が絶えず同じ頻度で、それから同じ人数の人たちがこれを使っているかと申しますと、これはまた別問題でありまして、何といっても一番広く使われているのは英語でございます。つまり公用語が5つ、準公用語が1つあるというたてまえにはなっていますが、国際語ということになると英語が断然トップであると言ってよろしいと思います。出てきますいろいろな文書も英語が最初に出てくることがほとんどです。それからフランス語に訳され、そしてそのほかの国々の言葉に訳される。そしてまた場合によっては文書の間に合わないときには英仏ぐらいですませておく場合もあります。

こういう状態の中で実際世界の国際語というと、これは英語になるのですが、これに反発してものごとく追い打ちをかけているのがフランス語ではないかと思えます。フランスはフランス語を守るということに非常に熱心でして、たとえば現在フランス語で文書が出てきていないうちは一切討議に参加してはならないという政府のお達しがあるそうです。すべての会議は6週間前に文書がそろっていなければいけないという規則がありますけれども、実際はそんなにそろいませんでぎりぎりになって出てくる。そしてその会議の日によりやくフランス語の文書が出たというようなときはフランスの方たちは非常に強く抗議をして、この文書が出たのがおそいからまだ会議に参加できないというようなことを主張します。それからまた、これは会議とは直接関係ないのでけれども同じような態度を非常にはっきり出しておりますのでついでお話しさせていただきますと、国連の付属とまでいえないのですけれども国連学校という小・中・高の学校があります。ここでは英語、フランス語の bilingual で教育をしておりますけれども、やはり場所がニューヨークにあるということで英語で教育が主に行われてしまう。そうするとフランスはフランスからの寄付という形でフランス人の先生を派遣しておりまして、しかもフラ



中村 敬氏

してみますとこんなに自分の言葉というものを大事にしているという国に対する一種の畏敬の念というものを持つわけでございます。

ニューヨークから帰って日本におりますと、日本語が大事にされていないのが目につきます。この会は英語教育の会なんで日本語のことを言っても恐縮ですが、日本に帰りますと、どこを見ても英語では絶対通じないような横文字のはんらんが方々に見られるわけでして、なんで好んで自分の国の言葉を大事にしないのかなというようにフランス語の場合を見ながらよく感ずるわけです。言葉を大事にするというのは自分の文化を大事にするということにつながります。その文化を大事にするところから、初めて、文化を大事にし、その文化を通して相手と communicate していこうという人間が出てくるのではないかと思います。ですから言葉だけの問題ではない。そしてまた言葉というものの背後に文化があるから表現の問題が出てくるのだと思いますけれども、会議の場合、今村先生のお話にもありましたが南米の国の方々、アラブの国々の方々、この方たちはほとんどの場合、何時間でもしゃべれるわけです。そういうような文化を持った国なんだろうと思います。日本のほうはどちらかというと簡単明瞭、これもたいへんいいことだと思うのですけれども、ほとんどの場合1時間でも2時間でもしゃべれるというような論客は私はめつたに見たことがありません。しかし要点はよく通じ合うし、まあ国際的な業務、あるいは事務、あるいは会議に参加する程度の資格は十分持っているのではないかと思います。

日本語は国際語になり得るか

で、よく日本語を公用語にしてはどうかというお話を聞くのですけれども、これは参加の度合と問題が重なっているように私は思います。どうしても日本人が日本語で話しているのを聞きたいというようなことが非常に広

ンス語の教科が少しでも減るということに厳しい警戒の目を光らせているわけです。つまりフランスはかつてフランス語が世界の外交語であった。それが今日やや衰えてきているということに対して何とでもして必死になってフランス語を守ろうとしている。私どもに

まってきたときには自然にそういう状態が出てくるのではないか。たとえば世界を旅行しますと日本人の方がたいへん多く旅行しておられます。そうすると日本人が行く観光地では向こう側で日本語の通訳を置いております。そしてまたお店にも日本語の正札が出ていたり、いろいろな説明書が出ていたりする。したがって日本語が世界的に非常に必要な状態になればやはりそういうふうな日本語が広がるような土壌が出てくるのではないか、言葉というものはこういうふうな傾向があるのではないかと考えております。

実効のあがらない日本独特の英語教育

ですけれども、英語のほうに戻しますと、何といっても国際語となっております英語について、われわれは自分の母国語と違うから、日本語というのは少なくとも会議の場では公用語になっておりませんし、なる可能性が低い言葉ですから、国際的に communicate するに当たってわれわれはどうやって、どれだけ英語を学んでいくのに努力すべきかという問題があるのたろうと思うのです。

私は日本人の英語を習った人数というものを考えますと、これは非常に膨大な数だと思うのです。また、習っている時間数にしても、かりに中学で1週に2時間習っているとしますと、1か月に8時間、1年に80時間です。それを6年という480時間英語教育を受けるわけです。しかもいま日本では普通教育が非常に行き渡っておりますから高校まで卒業する人のパーセンテージは国民の92.3%なんです。ですからそれを考えますとたいへんな時間を英語教育に学校ではあてがわれております。これだけの時間を使っている学校における英語教育というものをもっともっと効果のあるものにあげなければいけないのではないかとというのが私の一番強い感想です。

たとえば海外からの帰国子女が日本でいろいろな教科の遅れた分をとりもどそうとするときに、どれが一番むずかしいかと聞くと、多くの場合英語というのです。日本の学校で教えられている英語のクラスに合わせるの是非常にむずかしいというわけです。これは独特の英語だから自分たちが知っている英語じゃだめなんだと、点も取れない、そこで英語の勉強をし直す。こういうような学校の英語教育は早急に改善しなければいけないと思います。

それではどうやって直していったらいいのだろうかと思しますと、私はやはり学校教育の国際化というものと非常につながっているのではないかと、つまり異質なものを受け入れる。たとえば外国から帰ってきた子供たちが

違った英語を持っていればそれにも開いた態度で評価するというようなまず初歩的なアプローチだと思いますけれどもそういうことがあると思うのです。そして学校教育の国際化につながって英語教育の国際化というものが出てくるのではないかと思います。そのために英語教育をどうやって国際化するかと申しますと、やはり英語教育に携っている先生方はなるべく広く外国へ行って研修を受けていらっしゃる事が非常に大事な事だと思います。それと同時に学校の英語科にもっともっと外国人の先生方を入れることだと思うのです。そうすると外国人の先生方は英語だけ持ってくるのではないのですね。外国の文化を持ってこられるわけです。

先ほど bicultural, bilingual という問題がありましたけれども、私が国連で見ておりますと bi- じゃ足りないのです、multilingual, multicultural ですね。もっとも、この際にも、先ほど述べましたように、自分のものになる culture がしつかりしているということが大前提になります。

真の国際理解を！——制度の改革と新しい言語観の確立

中村 学校の英語教育に主として携っている立場から21世紀の英語教育のありようについておおむね4つのポイントから私の主張をまず第1回目として提案したいと思います。

21世紀の英語教育の理想像というのは、はなはだ抽象的ないい方ですが、世界平和と国際理解のための英語教育であるというふうに私はとらえております。その場合の世界平和とはともかくとして、国際理解という場合の国際というのは英語で international ということはだれでも承知しているわけです。しかしながらこの international という言葉の実体は nation と nation の間のことですからどういう nation でもいいわけですね。しかし私が考えますのは、日本人が国際感覚、あるいは国際という言葉を使うときにもっぱら英米と日本、あるいは西欧の列強と日本と、こういうとらえ方をしている傾向がありはしないか、とりわけ英語教師はそういう傾向がありはしないかと思うわけです。

しかしこういう考え方は21世紀では通用しないであろうということですね。国と国というのはもちろん欧米を含めてのアジアの近隣諸国、とりわけ韓国については私たちはどのように考えるかということは、少し大げさに申しますとわれわれの国際感覚のリトマス試験紙ではないかと思われまふ。われわれはどうしてこうも韓国に対して関心がないのか、これだけ関心がないのになおかつ

国際理解とっているのはお門違いではないかと思うのです。さて、そういう真の国際理解というものを達成するための英語教育はどういうふうにあったらいいかというのを4つの観点から申し上げたいわけです。

その第1は、制度の改革ということです。



森住 衛氏

現在の学校の英語教育の制度では真の国際理解を達成するための人間をつくり出すには不十分だというふうに私はとらえております。そのためには幾つかあるのですが、3つばかり指摘しておきますと、英語の教師になるのにおおむね英文科を卒業してなる。こういう道が一番多いと思うわけですが、この英文科が実は問題ではないかと。で、私はまず従来の型の英文科の解体という提案をしたいと思うわけです。英文学、米文学はそれ自体りっぱな学問でありまして大事なんですが、英文学、米文学に片寄った英文科の存在は解体して、全国で大体10ぐらい従来の型の英米文学の研究ができる大学があれば十分ではないか。ほかの英文科は国際関係学科のものにむしろ内実を変えていくべきではないか。それで行けば英語をやりながら英国あるいは米国しかものを見られない人間をつくるのではないかというのが私の考えであります。

それから第2番目は、高校段階以上は英語教育を選択にすることです。全員に教えて十分な能力をつけさせることは現在の教育環境を考えると現実的にまず不可能です。それから全員が英語を勉強する必要は私はないと思っております。英語、英語といってやり過ぎるから実は妙ちくりんな人間ができるのではないか。その妙なというのを誤解をおそれずに申し上げれば、たいへん帝国主義的な人間、あるいはその逆の植民地的な人間ができるのではないかということです。

それから3番目に、これは文部省のほうの関係ですが、教科書が絶えず国家の管理のもとでつくられてくるといふ、この体制はやはり打破しないといけない。そうしないと、creative な教科書をつくるのは、全く不可能であるとは申しませんが、非常にむずかしいということを身をもって体験しておりますので、検定制度は廃止すべきである。この3点だけをとりあえず申し上げておきたいと思います。

それから第2の観点ですが、新しい言語観を確立する必要があるのではないかとことです。ここでいう新しい言語観というのは、これもまた誤解をされやすい言葉ですが、英語を研究対象として考えてきますと、もっぱら英語の内部の構造だとか英語の内部の問題に私たちはより多くの関心をいままで払ってきたのではないかと思います。こういう1つの観点からではなくて、言語の社会的側面にもっと圧倒的な関心を持つべきではないか。そうしますと、たとえば私はこのところたいへん興味がありまして、1年間ウエルズでウエルズ語がどのように英語によって駆逐されたかというのを研究してきたのですが、英語というのは社会的にはやはり非常に帝国主義的な言語ではないかという解釈を私はしているわけです。そうしますと言葉の持っている非常に政治的な側面をシャープに認識した言語観が確立しない限り、英語、英語といって騒ぎ立てれば結果として英語のその帝国主義的な社会的な側面に自分が身を売る形になる、日本人らしい日本人はできなくなる。こういうふうに思うわけです。

少数民族への視点

それから第3の観点として、新しい国際理解教育観の確立が緊要である。これは先ほど申し上げたことと重複するわけですが、国際理解といった場合の国際というのは何なのかということをもう1度 discussion し直す必要があるということです。私自身は少数民族に思いをいたさない国際理解というのは国際理解にならない、こういうふうに常々思うわけです。そういう意味では私どもが英語というものが母語を離れてすでに3億以上の人が話しているわけですし、母語を離れて、なおかつさまざまな varieties of English が現に存在する以上、少数民族と communication する場合に、理想的にはそれぞれの民族の言語を私どもは習得をしてその言語を使うことが望ましいのですが、実際問題としてそれができないわけです。そうしますと、英語を1つの手段として使う。その意味でこれは少数民族に思いをいたすような国際理解というものが生まれてこないと学校教育の場にそういう英語教育は生まれません。そういうというのは、そういう少数民族を理解できる、あるいは少数民族との communication のための英語教育というのは射程が生まれてこないと思うわけです。その意味での国際理解教育観の確立が望まれる。これが第3の観点です。

そして最後に第4の観点として、新しい英語教師論の確立ということです。このところほとんどこういうことが話題にならないのですが、なぜかという、どうして

も英語教師論をやりますとみずからの身を切ることになるからであります。で、やむを得ないわけですが、しかしやはり必要であろうと思います。教育の原点は結局のところ教師に戻るわけです。したがって新しい教師論の確立が望まれる。それは3つの点から考えられます。

1つは言語観という、何よりも言語観というものが間違っておりますと、いくら勉強しても何にもならない、こういうふうに思うわけです。

それから何はともあれ、われわれ自身に英語力がつかないと、これはどんなにほかの aid が豊かに備わっても、Audio-visual の aid が備わっても、ほとんど意味をなさないということになります。

それからもう1つ、新しい英語教師論の射程にどうしても入れておかなければならないのは、視野の広さですね。いままでわれわれ英語教師はどうも視野が狭かったのではないか、視野を広くしなければいけないといった場合にそれは具体的にどういうことなのかということを考えるという意味で新しい英語教師論の確立、以上4つの観点から考えられるのではないかと思います。

おおむね私は以上申し上げた4つの観点から21世紀に向けての英語教育の理想像を考えるわけです。

森住 4人の先生方から、ひとまず、基調となるご意見をいただきました。荒井先生から21世紀に必要とされる英語力は、たんに交渉を成立させるようなものだけでなく、人をひきつける、教養のにじみ出る英語でなければならない、というご意見をいただきました。これを前提としまして、やや反対になるかもしれませんが、口語英語や日本と外国の慣習の違いなども扱って欲しいということもありました。

今村先生は、ミシガン州立大学での長いご経験を通して、日本から受け入れる学生が依然として ITC (Intensive Training Course) の伸び率が一番悪いということからはじまりまして、日本人が寡黙という英語以前の問題、それから bilingual, bicultural な人間をつくらねばならない、そのためには「二重人格」をもたなければならない、などのご指摘をされました。

緒方先生は、国連のフランス語に対する固執の例をひいて、まず、自国の文化、これをきちんと身につけた人というのを第1の視点にされました。それから、国際語としての英語という立場では、日本の英語教育は実効があがっていない、さらには、もはや bicultural でなくて、multicultural を志向する時代だとも申されました。

中村先生は、21世紀の英語教育は世界平和と国際理解に役に立つものでなければいけない、特に、今までの英語教育は欧米のほうにだけ目を向けてきたのではないか、

という視点のもとに4つの提案をされました。教科書採択制度など制度の改革、言語の社会的側面に目をむける新しい言語観の確立、少数民族をわすれない国際理解、そして視野の広い英語教師へ、などだったと思います。

帝国主義ないし植民地主義を招く英語教育

これで4人の先生方の基調提案をいただきましたが、私の方から内容を確認ないし敷衍する意味で質問させていただきます。まず、中村先生、制度の改革の2番目に言われたことですが、英語をやると帝国主義的ないしは植民地主義になると言われましたが、これはどういうことでしょうか。

中村 短時間でお話ししますともちろん誤解を生むわけでおそろしいことなんです、私は英語をやると帝国主義的になりはしないか、その逆のまた一方植民地的になりはしないかというのはきめてつけて申し上げているわけではありません。心してないとそういう危険性があるということです。と申しますのは私どもは英語というものがなぜ国際語であるかということを考えたときに、これを言語学的にとらえるということが比較的多いと思うのですけれども、^{*} 実際問題としては英語が国際語であるというのは、幸か不幸か英語が背景になっている英国が世界を征服したというこの社会的事実によって一番大きい説明がつくだろうと思うのです。私はウェールズにいましてウェールズ語が駆逐された歴史を調べてみますと、たとえば19世紀にウェールズ語を使ってはいけないということで、イングランドから派遣されたイングランド人の教師が、子供がウェールズ語をしゃべると“Welsh not”という stick を子供の胸にぶら下げさせて、それで授業が終わるとムチでたたく、あるいは罰金刑に処した、これは親がおそらく払ったと思うのですが、そういうことをやって英語を覚えさせたということがあるようです。これはウェールズ語だけではなくて Gaelic についてもいえるのです。それから Cornish はとうとう英語に征服されました。それから南アフリカへ行きますと、同じような“Africans not”というようなことをやったんだそうです。そういうようにいわゆる英語というものが社会的に非常に力の強い言語であったためにわれわれはそれを一所懸命学びますと、学び方がまずいと、あるいはその視野が狭いと、ただそれに devoted であるということだけでは決して自分たちが豊かにならない。

その危険性がもう1つあるというのは、英語は大言語であるためにのまれてしまう可能性がある。のまれないような教育をやる必要がある。のまれるとどちらかになるのではないかと。つまり英米一辺倒になり、英米のこと

がみんなすてきになってしまうということで非常に植民地的になるか、あるいは韓国のことなどは一切がっさい忘れて、何のことも痛覚もない人間がで上がる。そういう意味では非常に帝国主義的になる可能性があるということを申し上げているわけです。英語をやれば必ずそうなるということではないのですが、危険性のある営みであるということだけは知っておいたほうがいいのではないかと。私も英語教師ですから、にもかかわらず英語を一所懸命教えております。ですけれどもその意識は持っていて教えているつもりです。

森住 英語を教えるということ、あるいは学ぶということだけでも、そのまま英米一辺倒につながる危険性があるのが、それがもし英語を強要させた場合には、いまウェールズの例で中村先生申されましたけれども、非常に強圧的な、政治的な意図を持ってくる。それがすなわち先生の申される帝国主義的な立場だというように理解したいと思います。

Anglo-Saxon の所有物ではない英語

荒井先生にお聞きしたいのですが、人を引きつける英語力ということを目頭に申されました時、教養をにじみ出すために古典をというようなことをいわれましたけれども、もう少しその点詳しく、また、ただいまの中村先生の英語と帝国主義ということについて、ご意見ありましたら、おっしゃっていただきたいと思います。

荒井 古典というか、いいものを読む、いいものを見てそれと同じような文章を書かせるといったような学校の英語教育ですね、これはさっき言ったように速成の会話の英語をやるといわずずっと長期的に見たら人を引きつけられる英語の使い手になるということの可能性が高いという意味で申し上げたわけですし、ちょっとほかの先生方の discussion と関連させて発言させていただきますと、やはり人を引きつけるというのは人間の魅力であるし、その人間がそういう魅力が出てくるのは、日本で生まれた以上日本の水で産湯を使ったのですから非常に日本的なものであるはずで、ですからそれに対していま中村先生が、英語を使うということで英米的になって帝国主義的になる危険性があるとおっしゃられましたけれども、私はまたこれはビジネス界において国際的に活躍している人たちのほとんどコンセンサスだと思いますけれども、われわれはもう英語を Anglo-Saxon の所有物であるという、そういう時代はすっかり過ぎたと思っております。あくまで communication の tool であつて communication の後ろには本人のその国における教養、それからその人の知識、その人のその中からでき

てくるところの人格というものがまずベースにならなければいけないだと思います。

ちょっと話がまたはずれかもしれませんが、私どものやっているインドネシアのホテルで management のチームが13の国籍から成り立っております。緒方先生がおられた国連よりはずっと国籍数は少ないですけども、13か国の人間が集まって英語を tool として仕事をしていきます。Communication の手段は、書きものにしても話し言葉にしても英語であります。そこで日本人の例でなく、たまたまそこに来ておりました controller でこの間任期が終わってインドへ帰ったインド人がおりました。彼の英語はたいへんにインドなまりのすごい英語です、しかし controller という仕事で来た彼が、インドのものの考え方、インドの文化、その中から従業員のことをよく考えてやって、彼らの福祉ということを考えてやらなければ経営は成り立たないんだというようなことを彼はインドから持ってきて、このジャカルタのホテルに植えて帰りました。それから general manager は日本人で、この人は外国で教育を受けたこともないホテル出身の日本人ですけども、彼は彼でやはり、悪い面もあるかもしれませんがあらゆることを真剣に解決していく、日本人のシリアスさといったようなものを、それをいい面に向かって植えております。そういったようないろいろな文化というもの英語というものを tool にしてある場においてそこに infuse して、それで新しいものを植えられることができるんだという事例をわれわれ見ているわけです。ちょっとお答えになったかどうかわかりませんが、そういったような意味で申し上げたわけです。

学校教育のあり方を見直す必要性

森住 今村先生は英語教育以前の問題ということで日本人の寡黙や消極性を指摘されました。一説に外国語を学ぶと人格が変わってくる、英語を学ぶと英語らしい人格になるといわれております。ところが英語教育をやっているものがそれほど口数が多くないという現実があります。たとえば中・高の先生方からよくいわれるのですが、職員会議などでも英語の教師というのは社会科の教師あたりと比べるとうんと口数が少ない、ちょっと英語文化の ethos を学んでいないというようなところがあると思います。そこで、今村先生にお聞きしたいのですが、いわゆる彼らの「もの言う文化」を英語教育で教えることができないのでしょうか。そこらをもう少し、先ほど依然として答は出てないのだけれどもと申されましたけれども、何かありましたらつけ加えていただきたいので

すが。

今村 1つには日本の学校教育というのは生徒の立場からみると全部受け入れの教育で、生徒がみずから積極的に授業参加をするということが非常に少ないように思います。小学校からそういうことで国語の時間だって先生が教えて生徒が聞くということが基調ですから、これでは外国語をやっても相手のいうことはわかるけれども、自分から言おう、ないしは自分で書こうということはできないのではないか。ですから私がいいたいのは、英語教育の技術的改善ということも確かに余地はたくさんあると思いますけれども、それ以前の学校教育のあり方全体、それと知識欲とか何事でももっと知ろうと、受け入れるだけではなくて、自分からつかみ取るような方向に日本の子供たちを仕向けていけない限りは、いくら英語屋をつくってもやはり communication は成り立たないのではないかとということです。

森住 そのためには、たとえば新しい教科目を設定するということも考えられませんか。

今村 考えられますね。

森住 たとえば国語や社会科、英語でもまだ不十分ということでしたら21世紀あたりに何か新しい教科目が出てくる可能性がありますね。

今村 あると思いますね。先ほどご提案があったような国際理解科なんというのもできるかもしれません。

日本語が下手な人は英語も下手

森住 緒方先生、冒頭のご発言に公用語の中でも英語が断然トップに使われているということなんですが、これは21世紀になってもやはりこのようなことがずっと続くというふうにお考えでしょうか。それから英語をやる危険性ということで中村先生がおっしゃられましたけれども、公用語が現在準公用語も含めて6つある中で、英語を中心として公用語の先細り、寡占化というのが国連の中でもおこってくるのではないかと思います。そこあたりをふまえてお願いいたします。

緒方 21世紀といってももうじきですから英語がトップであるという状態は続くであろうと思います。ただ、寡占化という問題なんですが、実は多くの発展途上国においてはいま自分の国の言葉を大事にしようという動き、これは少数民族の自己主張、あるいは分離、あるいは独立というような動きともつながっておりますけれども、かなりそういう動きがあるわけです。たとえばシンガポールあたりでもほとんど英語を使っておりますけれども、公用語を4つに指定している、マレー語も非常に力を入れている。こういうような状況は方々にありますから国

によっては自国語をもっと大事にして、そして従来植民地支配のもとで使われておりました英語あるいはフランス語のウエイトを減らしている国は事実あるわけです。したがっていま国連では開発途上国の多くの代表たちは日本人とは比べられないほど英語あるいはフランス語がじゃうずなわけです。それが21世紀に入るとやや落ちるということは考えられるのではないかと思います。ですけれどもそういう動きは私は日本が日本語を中心として国づくりをしたと同じように国づくりの段階にある国にとっては非常に大事なことはないかと思っております。

ただもう1つ、いま19世紀、18世紀とは違いまして、特に21世紀になると国際理解の重要性ということばますます重要度が上がると思うのです。ですからそういうような独立あるいは自分の文化の保護の要求と、それから国際理解の強化の要求とこれが2つの軸のような形で一種の tension 含みで進んでいくのではないかと思いますけれども、日本のような国にとって一番大事なことはもう少し国際性を高めることにいまあると思うのです。ですから日本の場合、先ほど中村先生の帝国主義の問題というのは英語を勉強することによって出てくるというよりも、自分の文化を大事にすることによって一応これは歯どめのきく問題であって自分の国の文化を捨てて、あるいは、日本語がへたになって英語がじゃうずになるということとはあり得ないことだと思うのです。

大体日本語がへたな人は英語もへたなんです。言語というものはどちらかがじゃうずになったために片方がへたになるという問題ではないと思うのです。たとえば英語の本を翻訳させるときには、私でしたら日本語のじゃうずな人がまず第1の条件とします。ですから1つの外国語を学んでいくというときには、自国語をベースにしてそれがじゃうずで、それと同じぐらいほかの言葉をじゃうずにしていくということにならなければいけないと思います。また、それは言葉だけではなくて、文化あるいは態度の問題になると思いますので、帝国主義、植民地主義の問題の1つの抵抗をするためには自分のものを大事にするということではないかというふうに思っております。

荒井 今村先生は国際的に活躍するためにはbilingualでなければいけない上に bicultural でなければいけないと、緒方先生は multilingual と multicultural とおっしゃいましたが、今村先生がそのためには二重人格でなければいけないのではないかと思います。私は私非常に気になりました。われわれ国際的に活躍している——まあ少ししか活躍していないかもしれませんが

——人間としていつも問題になることは、国際的な二重人格者になっちゃうのではないかということです。私自身もこれに対してはずいぶん悩んだわけですが、結論から申し上げますと、二重人格でなくてちゃんと bicultural になり、また multicultural になれるというふうに私は感じます。自分の信じていること、自分の原理原則というものは絶対にそこからはずれないで、それで culture によってその自分の信じていることを相手に対して行う presentation のやり方だけが違うんだと。そういうことで私は二重人格ということは完全に防止できると思いますし、それからまた、具体的な人の名前は申し上げませんが、相手側に自分の principle を忘れてというか、自分の principle をしょうがないから捨てて迎合してしまう人たちというのは逆に表現能力が足りなくてめんどくさいから向こうに迎合してしまうという人たちでして、そういう意味では私は国際人というのは、二重人格にならないで済むと思うのです。

今村 おっしゃることはそのとおりなんです。私が強調したかったのは、意見を多く持つ人間が国際場裏では必要であるけれども日本で日本人とつき合うときには意見は控え目にしなければならぬと、でないと争いが絶えないというような意味での二重人格で（笑）これは semantics の問題だと思います。

森住 そうしますとたとえば日本人同士が職員会議や教室会議などをやりますね。そういう場合にはやはり日本人らしきを出してということでしょうか。（笑）そのほうが無難だということでしょうか。

朝鮮語の勧め

もう1つこちらのほうから先に聞かせていただきたいと思います。中村先生がいわれたいままの英語教育は欧米にのみ目を向けていたのではないかと思います。英語をやったとたんに、英語を選んだとたんにすでにそこにもう目が向くという、つまり、英語を学ぶということが両刃の剣的な危険性を含んでいるということだと思いますが、外国語としては英語じゃないという可能性もそのうち出てくるのでしょうか、あるいはやはり英語なのでしょうか。

中村 私はでき得べくんば英語以外の外国語も中学から教えたほうが良いと思っております。で、おそらく21世紀には、21世紀はもう目の前で実現しないかもしれませんが、もう少し先になるかと思いますが、高等学校段階で英語以外の外国語がすでに一部の私学でも数えられているわけです。制度としてですね。たとえば朝鮮（韓国）語であるとかベトナム語であるとか、そういう

のがもう少し教えられる時期が来るのではないだろうか。これは教えるべきだと思っているわけです。で、中野好夫さんがたぶん先頭になってNHKに申し込んだ朝鮮(韓国)語をNHKのチャンネルに乗せろという運動は実を結んでいないのですけれども、これは象徴的でありまして、実際には中学段階からだろうと思えばとれるようにしておくべきであると、結果としては英語をとる生徒が多いだろうと思いますが、それはそれでけっこうだと思うのです。ですけれどもとれないというのはぐあいが悪いと思います。それからそういう理想的な問題あるいは理論的な問題は別にして、英語が今後ますます世界の international communication の手段として使われるようになるとは私は思っております。ますます盛んに使われるだろう。そういう意味ではまず一方では盛んにしなければいけない。ですけれども国民打って一丸となって英語教育に邁進するという姿はいささか異常であると思っております。そういう意味ではもっと別の言語が入り、そしてまたもっともっと選べるようにする必要があるだろう。そうしないと欧米一辺倒から自由になかなかないだろうということですね。

それから欧米一辺倒について申し上げますと、これは英語を習い始めた動機がもともととにかく欧米に追いつくために英語を始めたわけですから、欧米がモデルになっていたわけですからこれはやむを得なかったわけですね。ですけれども英語の質は戦後もう確実に変わっていると、母語から離れた英語というものがこれだけあるわけですから、先ほど荒井先生もおっしゃったとおり、Anglo-Saxon の唯一の所有物ではもうない、幾つかの民族が持っている所有物になってきているわけですから、そういう意味で欧米一辺倒というのも英語の質の観点からもこれは問い直されなければならないだろうと思います。

今村 たしかちょうど4年ほど前にここで話をさせていただいたときにそれに関して提案したことがあります。小都市なら小都市全体で、東京のようなところだったら学校群ごとに、A高等学校では韓国語、B高等学校ではロシア語、C高等学校ではベトナム語、D高等学校では中国語というふうに1つの学校が1つの言語に集中し、全部の学校に英語はあると、で、英語をとりたくなくて、たとえば韓国語をとりたい子は自分の学校で offer しなければやっている高等学校へ行って授業を受けて単位をもらおうというふうにしたらどうだろうということを申し上げたんですけれども、先生のおっしゃることに全く同感です。

21世紀の英語の音声や文法は？

森住 ただいまの今村先生のご発言にもありましたけれども、きょうのタイトルは21世紀の英語教育ということですが、この英語教育すらも少し考え直したい、むしろほかの外国語が入ってきてしかるべきであるという視点が1つあるということをやまず押さえたいと思います。それでいまの中村先生のご発言にもありましたが、そうはいっても英語教育はもう21世紀も近いですし、それから当分はなくなるだろうと、その場合に先ほどの荒井先生のご指摘にも関係してくるのですが、Anglo-Saxon の所有物ではない、国際語としての英語というのがありますが、英語の質に関して、これは音声、語彙、あるいは文法なども含めて21世紀の国際語としての英語はどんなふうになっていくか、あるいはどういうふうに変えるべきかということで、ご発言いただきたいのですが、あと2,30年後の英語、まさか3単現のsがまだ落ちてないと思いますが、(笑)50年、100年たつとわからないと思うのです。

荒井 ビジネスの分野で国際的に communication に使っている英語というのはずいぶん簡単になっていると思います。航空管制官が使っている定冠詞も抜かして be 動詞も抜かすような英語ではないにしても、なるべく simple sentence で書くとか、たとえばスイスのコーヒーをつくっている有名なネスル、日本語ではネスルですが、向こうではネスレといっております。あるいはオランダのフィリップスあたりは自分たちの母国の中の会社の中の interoffice memo も全部英語にしています。それから自分たちの海外会社とのテレックスの通信も全部英語です。なぜ社内もそうかという、社内ですくったメモが急に海外へそのコピーを送らなければいけないときにドイツ語でやっていたりオランダ語でやっていたらまたそれを翻訳して出さなければいけないですから手間がかかるからです。そういう英語を読むと非常に簡単な英語になっている。単語の数を数えたことはありませんけれども、そういう日常の business communication は特殊な術語を別とすれば600か700ぐらいの単語で十分用が足りているのではないかと思います。これはビジネスの場面での話です。

それから今度はさっき申し上げたようにビジネスの場面から離れてビジネスをやっている多国籍の人たちが集まってもっとほかの subject を話すときはそれよりむしろかしい表現力が必要だし、そういう off business の場面では相手ともしっかり合う、相手の心をつかむといったようなところではもっと表現能力豊かでなければいけ

ないと思いますけれども、実用的なビジネスの場面の英語というのはそういうふうに単純になってきているというふうに私は感じます。

森住 国連ではどういう形での英語が今後話されるようになるのでしょうか。

緒方 国連はビジネスのように非常に効率を上げることを目的にしているところではない。そういうふうになってしまうといい過ぎかとも思いますけれども、別に効率を上げようとしているところではないのですね。やはり各国の代表が自分の国の立場というものをいろいろな形で説明し、主張し合うところですから、ここではあまり省略した形の英語では十分役に立たないのだろうと思います。相手を説得する英語ということになります。また相手を説得する英語以外の言葉ですからここではおそらくかなり理屈をつけ、かなりいろいろなところからの引用文を引き、そして美辞麗句を並べ、そういう形での会議、外交の言葉ですから、なかなか600語のような形では済まないだろうと思う。済んだらもう少し用が足りるかもしれませんが、そういう違った活動、あるいはそういう違った形での言語習得の必要な場所なんです。

荒井 いまのをちょっとつけ加えますと、いまの会社の中の interoffice memo とか相手に対する correspondence とか、そういったもの以外に、ご存じのように商法関係の法律用語というのは非常にむずかしいですね。これも単純化しようということで米国の弁護士会、これは各州にある弁護士会ですが、その連合会が少なくとも commercial code に関連するところの言葉は簡単にしよう、またそれから契約書をつくる時の言葉も、日本でも昔候文の契約書があったわけですが、それを近代語に直そうということで、単純化することによってかえって明快で誤解を生まないということで近代語に直す作業をいまやっている最中です。

中村 International language としての英語というものの質にちょっと関連して一言申し上げますと、英米一辺倒から離れるということになると当然英語の質も、たとえば Queen's English であるとか General American という立場、その1本に立つというのではないわけです。そうしますと理想的には実は英語を使う人の大体、これ科学的根拠はありませんが70~80%の人たち、大体8割ぐらいの人がわかるような英語ですね、それはどういうものであるかというのをできれば確立をするといえるのですね。しかしそれができるまでは当面うんとルーズに特定の言語に片寄らない教育をやってみたらどうかというのが私の提案なんです。そうしますと、たとえば例をあげますと、日本の英語教育で非常にやかましくい

う dangling participle というやつですね、これなども現地で聞いていますとしょっちゅう実際には出てくるわけです。"Having said that...そのあとIと来ないで" "It'll be clear...何とかこう来るわけです。これ学校の英語の先生ならたちまちベケになるのですね。でそういう教育をやってきたから国際語としての英語が身につかなかったのではないかという気がしてならない。その dangling participle もけっこうなんですけれども、これは英文科のあるいは米文学科で英語学をやるときの1つの研究対象にして、実際の一般の英語教育のときにはもっとそういうのを大胆に expose させてしまっただけで使えるようにするということのほうが肝心ではないだろうか、そういうふうにはくは考えているわけです。

森住 いま懸垂分詞の例をひいてくれましたが、その他にもいろいろなところで、変化や大ざっぱな扱いへの動きというものがありますね。たとえば綴りと発音の関係とか、一説にはシカゴあたりでは night は nite のほうがもうわかりやすくなっている。米国人の子供でも night を [nait] と読ませるのは酷であるということによって少しずつ変わってきているといわれております。これは大局的にみましてもサンسكريットからそれ以後はどの言語も規則化に向かっていくといわれますので、国際化の話がなくてもおそらく英語はかなり規則的になると思われますね。

英文科解体論

次にもう少し論を進めたいと思うのですが、中村先生から制度の改革をしなければいけないということで英文科解体論のようなことが出されましたが、もう少しこまかい点も含めて、たとえばクラスサイズのことなども含めてそういう制度の方面からご発言いただければありがたいのですが、中村先生、英文科をもし解体されますと、先ほど申されました国際関係学科とかその種のことを入れるということですね。

中村 そういうことです。たとえば名目は何でもけっこうなんですけれども、つまり比較文化的なものが学べるようなもの、それから特定の言語に片寄らない英語が学べるもの、そうしますとこれは varieties of English に expose させるわけですから、現在の英文科のような phonetics というと RP (received pronunciation) が出てきて、それから General American と比較してというようなその程度の範囲のことになるわけですが、国際関係学科でやりますとそういう phonetics の理論というよりは、少なくとも聞いてわかり、そしてまたみづからどんどん相手にこういうことをいいたいということ

が発言できるような訓練をもっぱらする、そういうところで、しかもなおかつ、国際関係学科という名前はどうかまわらないのですが、自分のいっていることを相手に伝える、その伝える内容を身につけるような学科ですね、まさしく biculture の人間をつくるような、あるいは multiculture の人間をつくるような場というものを想定しているわけです。

延べ時間数よりも集中訓練を

森住 制度の問題でもう少しこまかいところと申し上げたのは英語の授業時数などもどんどん減ってきております。いま週3時間になっておりますが、今後週1時間、あるいは週ゼロ時間になるというようなことも一面ではあやぶまれておりますが、だんだんと減っていくことに関してたとえば企業のほうの荒井先生とか国連関係の緒方先生の立場で授業時数はどうあるべきかなんていうようなことでいかがでしょうか。

荒井 時間数が減ることよりも私は集中して勉強させられないということが問題だと思います。週3時間ということは、週2時間でもいいですが1週間に2回の頻度で外国語を勉強したならば、やはりこれはあまり上達しないと思うのです。書くことも読むことも、それよりも同じ時間数であっても、たとえば第3学期に全部詰め込んじゃうとか、1つの学期に集中させてやる。ちょっと私ゴルフをやるものですからゴルフの例で申しますと、1週間に1回練習に行ったって絶対プロ並みにならないのです。毎週1時間ずつ練習して1年間やったって相変わらずハンディキャップは上がらない。ほんとうにやるのだったら、レッスン・プロがいてくれることは、あなた会社2週間休みなさい、私のところへ毎日来て朝から晩までやれば絶対シングルにしてみせる、こういうわけですね。それと英語と私は同じだと思うのです。

もう1つ、ちょっと余談になりますけれども、これもゴルフの例で申し上げますと、日本人というのは理論が好き過ぎるのですね。ゴルフの本がこんなにたくさん発行されている国はないし、簡単に球を打つことを、グリップはどうだ、テイクバックはどうだ、ダウン・スイングのスピードはどうだ、フォロースルーのときのかっこうはどうだ、体重はどう移動しなければいけない、目はどこへいかなければいけない、考えているうちに必ず球打ちそこなっちゃうのですね。(笑) どうも英語の勉強もこのごろそういうふうになってきているのではないかと、文法はむずかしいぞ、発音はむずかしいぞ、スペルだって覚えるのはむずかしいぞ、むずかしい、むずかしいということが生徒の頭の中に入っちゃう。日本人が日本語

をしゃべるようにアメリカやイギリス人は英語をしゃべれるのですし、フランス人はフランス語をしゃべれるのですし、天才じゃなくたってできる。だから楽なんだぞ、英語は日本語よりかえってやさしいぞといったような condition をして教えたほうがほんとうに生徒は何の mental block もない、まあ何にもなくはないかもしれない、もう少し気楽に勉強するのではないかと、こういう気がします。

緒方 集中するほうがいいという荒井先生のご意見には私全く同感でございます。毎日1時間2、3年すれば必ずある言葉というのは一応のところへ来るべきものだろうと思うのです。そのぐらい頻度を高めなければやっても無駄ではないかと、大げさにいってしまえば、1週2時間か3時間を6年間やってもだめだろうと思うのです。ですからいまのように中・高と、それを少しの時間を分けてずっとやるというやり方よりも、どこかのレベルでそれは選択したらいと思うのですけれども、毎日やって3年やれば、毎日やった場合にはかなりものになるはずだと思います。私自分の英語をどうやって勉強したかということをいま思い出していたのですけれども、やはり一番よかったのは、私がおりました学校はかなり外国人の先生が多かったのです。そこで徹底的に暗唱させられた記憶があるのです。それはこういう話し言葉の sentence のようなものよりも、文章であるとか詩であるとか、どれだけ暗唱させられたかわからないのです。それからもう1つは、たくさんさんの作文を書かされたということだと思うのです。英作文をとっていたときには1週間に2回か3回の作文を提出して、それをこまかに直して返していただいたという、それはたいへん手のこんだ、ありがたい教育だったと思いますけれども、少人数でそのぐらい手をかけていただいたために一応大学を出たときには、ものの考え方とかそういうところは別ですが、ともかく英語というものは使えるようになっていたと思うのです。読み書き含めまして。

森住 先ほど高校以上日本の全国民は話せなくてもかまわない、実用の英語力がなくてもかまわないということをといた話がありましたが、実用という点だけで考えますと、確かに ITC 的な要素を持ったほうがいいということはいえると思います。これを本格的に21世紀に向けてやりますと、たとえばいま現状でいきますと中学で週3時間、高校で大体週5時間から6時間なんです。これを合わせて、緒方先生のいい方ではないですが、どうかの時点で、たとえば高校1、2年生のところでこの全部の量をまとめてしまうなんていう制度の改革も一考応えられますね。もう1つ今度は中村先生にお聞きしたいの

ですが、全員がしゃべらなくてもいいと、これは中学段階についてもいえるわけですか。全員が実用の英語力をつけなくてかまわないと、先ほど高校以上云々なんていうことをいわれましたが、学校という立場から教科目の英語教育としての identity みたいなものは実用をもしはずしますとほかにどんなものがあるのでしょうか。

中村 私は何年来それを主張しているのですけれども、学校でやる英語教育は全員にとにかく practical に使える英語力をつけることを目標にするということはどう初めからあきらめたほうがいい、それを目標にすべきでないと思っております。もしかりにほんとうに全員が debate ができるところへもっていかうと思ったら、現在の教育環境ほんとうにそれこそ 180 度転回させなければだめですね。それから本来的にいいましても学校で行う英語教育はもちろんしゃべることも大事で十分に力を注ぐわけですが、かりにしゃべれなくても、もっともって、いわば外国語というものをメタ言語として私たちはものを考える力をつけてやるというところに私は学校の英語教育の根本的な 1 つの目的があると考えております。これも誤解をされるのですが、そういいますと speaking や writing はどうでもよろしいのかというわけですが、私も最もそういう方面にも力を入れているものの人でございます。

今村 最後に一言、これは前にこの場で申し上げたことで恐縮なんですけれども、私は中学校、高等学校の英語の先生方がまずやらなくてはならないことは、国語の先生とひざつき合わせて、一体言語とは何か、何のために語学教育というのがあるのか、から始めて、じゃあどうすればいいのかということをやつくりと、じっくりお話し合いになって、国語と並行して英語教育をやらざるを得ないと思います。現在の小学校、中学校の国語教育も何度か見るチャンスがありましたけれども、ああいう言語教育を受けてきて中学校へ入ってきて英語に expose された場合にはもうどうしようもありません。ですからまずその辺から始めることが大切ではないかと思ひます。

森住 いまの今村先生の話をふえんしますと母語と外国語を合わせた言語科などの教科目も出てくると思ひますね。

(1981年11月7日、「ELEC創立25周年記念英語教育研究大会」におけるシンポジウムの収録。この後「英語学習者と“二重人格”の問題」、「英語教育の帝国主義的性向」などパネリストの発言に対する質疑応答が活発に行なわれましたが、誌面の都合で割愛させていただきます。)

『英語展望』 ELEC 創立25周年記念号 '81 Autumn

〔特集〕戦後英語教育——未来への総括

現代文化の同時代性と地域性

岡本太郎／ハーバート・パッシン

アメリカ人のイメージと戦後英語教育

ダグラス・ラミス／猿谷 要

日本式英語教育の功罪再論

村田聖明／グレゴリー・クラーク／森 住 衛

言語学と英語教育

太田 朗

英語教授法

伊藤健三

学習指導要領と検定教科書

伊村元道

英語辞書の戦後史

小島義郎

日本人の英語発音

貝瀬千章

NHK 外国語講座の果たしたもの

宇佐美昇三

企業の国際化と英語教育

鈴木進／瀧沢熊男

ELEC と英語教育の25年

ELEC 創立25周年にあたって

松本重治

Ages Ago and Only Yesterday Charles T. Scott

ELEC 25年の歩み

清水 護

新しい英語教授法と教員研修——ELEC英語教育研

修会の役割と課題

桂規子／中田実／望月国男

佐藤和子／山本庄三郎

「あいさつ」 斎藤勇／高橋源次／中島文雄／服部四郎

／前田陽一／成田成寿／國広哲弥／本間長世／真

崎秀樹／堀江薫雄／木田宏／吉田正／山家保／大

友賢二／若林俊輔／河野守夫／James L. Stewart

／Eugene Langston／Earnest Richter

¥ 1,100

Opening Address at the Seventeenth Annual ELEC Convention on the Study of English Teaching and the 25th Anniversary of the Founding of ELEC

Mamoru Shimizu
Executive Director, ELEC

Mr. Chairman, members of the Board, distinguished guests and friends of ELEC:

It has been customary for us to hold an ELEC Convention on the Study of English teaching on the first Saturday of November as an annual program of the ELEC Doyukai, or the Alumni's Association. On this day, we also celebrated the anniversary of the founding of ELEC.

As many of you are aware, ELEC got started in 1956. So, this is the 25th anniversary, and we are happy to be able to celebrate it along with the 17th Convention. And as a feature program of the celebration, we are glad, with the help of the Japan Foundation, to have with us Dr. Charles T. Scott of the University of Wisconsin as a guest speaker. (We had the same pleasure of inviting Dr. W. Freeman Twaddell five years ago.) Dr. Scott was invited by ELEC specifically for this occasion in appreciation of the contribution he made to the development of the ELEC Institute while he worked as Consultant to ELEC in 1965-66. A more detailed introduction will be given just before his lecture.

Awarding of the ELEC Prize will take place after Dr. Scott's lecture. It is gratifying that we have this year a research paper on developing a new type of teaching materials by Mr. Takashi Shimaoka, Assistant Professor of Tsukuba University. Representing the Screening Committee, Professor Akira Ota will make a report with adequate comments later on.

Following the teaching demonstration, to be conducted by Ms. Kazuko Sato with the participation of the Third Year Class students of Senozku Gakuen High School attached to Senzoku Gakuen University, and discussion or critique on the demonstration class, there will take place a symposium, which may be regarded as a new feature of the anniversary and the convention program. The main purpose of the program is to have a prospect of the 21st century as seen from the point of view of English teaching.

As one of the main activities of ELEC, we have been sponsoring quite a few training courses for high school English teachers, and the general impression we have got from the recent summer and spring training courses of this kind is that the level of the participants has been much raised. It is difficult to go into detailed analysis of the reason for this. But, by and large, in the course of a quarter of a century of its activities, I hope we may not err in presuming that ELEC has contributed something directly or indirectly to the improvement of the competence of the high school English teachers in general. When ELEC started its campaign of the Intensive Training Courses for Junior High School teachers, we had no idea where it would go or end up in ten or twenty years. But, thanks to the cooperation and encouragement, spiritual as well as material, from both home and abroad, ELEC has achieved what it is now. However, even within the last three years a number of

people who had been strong supporters of ELEC have passed away—Mr. Douglas Overton, Mr. John Rockefeller III, Mr. A.S. Hornby, and Mr. Kyonosuke Sakai, who helped ELEC as Chairman of the Board for about eight years. Of these people our memory is still green, and for them we should ever be grateful.

In commemoration, we might say, of this anniversary, we have revised the outline history of ELEC, which is now available. This booklet will, I hope, be useful in getting the general idea and view of ELEC's conception, birth and growth in a nutshell, to use a popular wording. A commemorative volume of the *Eigo Tembo*, or the *ELEC Bulletin*, will come out in a couple of days. In this issue will appear the message of Mr. Shigeharu Matsumoto, Chairman of the Board, with strong emphasis on the cause of ELEC, and Dr. Scott's fascinating article "Ages Ago and Only Yesterday", in which he refers to the inspiring view of Mt. Fuji, symbol to Japan, which he saw from the window of the plane. When I read the typed script of this message, I was reminded of a story by an old connoisseur of Japanese folk craft, especially old ceramics, or chinaware. He explains in his recently published book *Visions to the Young (Waka mononi Maboroshi-o)* the design of an old dish in which Mt. Fuji, a hawk (*taka*) and an egg plant (*nasubi*) are represented. Most Japanese can understand the meaning of these three at once, having reference to the traditional "first dream" of felicity (—*ichi* (first) *fuji*, *ni* (second) *taka*, *san* (third)

Nasubi in the order of felicity). And then the author (the late Dr. Hachiro Yuasa) takes up another article, an old carpenter's wooden ink-bowl, *sumi-tsubo*. But, curiously enough, there are only two of the three represented in carved figures—Mt. Fuji and the egg plant, but *no hawk*. You might say that the bowl is defective in its design. But no! he says. The hawk has wings and therefore it has flown away for the moment. You should see it in your mind's eye. And he emphasizes that it is the Oriental mind to see what is not seen. There may be much to say for and against this, since seeing a world in a grain of sand and eternity in an hour is not alien to the Western way of thought. But I should think that the author's comment is suggestive for us all who are studying a foreign language in that it encourages us to have Oriental culture as a basis for learning other cultures through language studies.

Before I close, let me express, on behalf of the ELEC office, hearty appreciation to all of you who have kindly remembered this day to make our anniversary significant. This is also, needless to say, a home-coming day for many of you old members of Doyukai.

There is a joy of creating something new. There is a joy of keeping it up. There is yet another joy of renovating and developing what has been created and well kept up. Let us look forward to this joy, encouraged and supported by all of you friends of ELEC.

Thank you very much.

(Saturday, November 7, 1981)



ELEC 常務理事 清水護教授

LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING: A RETROSPECTIVE

Charles T. Scott
University of Wisconsin

It has been suggested that the 1950s was the decade of *revolution* in foreign language teaching, that the 1960s was the decade in which *psycholinguistics* gained a recognized place in an emerging theory of human language learning, that the 1970s was the decade in which *socio-linguistics* was incorporated into a still further elaborated theory of language acquisition, and that the 1980s will be a decade which will surely make its own special contribution to the general theory of foreign language teaching and learning—though what that contribution will actually be is still unclear. Some believe that in the 1980s we may finally, and fully, understand what it is we must do to make it possible for learners to genuinely communicate in a foreign language.¹⁾ Historical outlines like this are vastly oversimplified, of course, but there is enough accuracy in this one to be convenient for our present discussion. Moreover, the outline nicely fits the occasion for this retrospective: to celebrate the twenty-fifth anniversary of the founding of the English Language Education Council. Indeed, ELEC's history coincides exactly with the period that might justly be called the *modern era* of foreign language teaching and learning, and is itself a significant part of the history of this era.

Practically, the decade of the 1950s was truly the era in which foreign language teaching was revolutionized, although the seeds of that revolution had clearly been set in the decade before. It is worth remembering that ELEC was founded in this decade, in large

part as a highly public example of this revolution in action and practice, and not simply in plan and theory. We might also remember in this connection that, just as ELEC in 1981 celebrates its twenty-fifth anniversary, so also in 1981 the English Language Institute at the University of Michigan celebrates its fortieth anniversary. The connection between the two is significant and well-known: C. C. Fries, the founder of the English Language Institute, the foremost proponent of the "oral approach" to the teaching of English as a foreign language, was the first principal foreign consultant to ELEC in its formative years.

Still, the decade of the 1950s may rightfully be thought of as the revolutionary period in foreign language teaching, not really because of revolutionary new ideas about the nature of human language and about processes and strategies in language learning, but mainly because of the social and political conditions of the time. This was an era of widespread reconstruction and new development throughout the world, a period in which shattered societies were being reassembled physically and psychologically and in which other societies, which previously had been only on the periphery of the industrialized communities, were now seeking entry and participation in the reshaping of our world. In all of this, recognition of the need for languages, or a language, of wider communication became clearer and more urgent, and in short time, for reasons that are now well known, English came to be identified as the language of widest

communication in the mid-twentieth-century world. Only in Eastern Europe and in Mao Zedong's China was this not the case, but in recent years this has begun to change as well. Today, English is the language of widest communication in the world, in the technical sense of that term. Moreover, I suggest that English is in the process of transcending this status and of becoming truly the world's language, i.e. a language which belongs to everyone in general and to no one in particular. This is a fact of considerable sociolinguistic interest, which will eventually have significant consequences for the teaching of English as a Second Language.

But what was revolutionary about foreign language teaching in the 1950s? Was this a decade in which our understanding of the nature of human language systems was revolutionized? I think not, though this was certainly a time when the concepts of structural linguistics and the rudimentary sociolinguistic views of linguistics attracted much public attention. But these concepts and views were not new in the 1950s, only more publicized. The revolutionary views of structuralism in linguistic description had already been proposed several decades before. Was the decade of the 1950s a time when our understanding of the nature and process of human language learning was revolutionized? I think not, though this was certainly a time when the concepts of behaviorism as a general theory of human learning and the ideas of behaviorist psychologists attracted much public attention, particularly in the form of programmed learning devices. But these concepts and ideas were also not new in the 1950s, only more publicized. The revolutionary views of behaviorism in psychological description had already been proposed several decades earlier.

So, what was revolutionary about foreign language teaching in the 1950s if not the linguistics and not the psychology? I suggest two closely related considerations. The first

was the very inclusion of linguistics and linguists in the foreign language teaching enterprise at all. This was no automatically assumed association at the beginning of the 1950s, though by the end of that decade one could scarcely imagine one without the other. The new association was something of a radical departure from past practice in the language teaching profession, since, although distinguished grammarians like Otto Jespersen and Henry Sweet and Leonard Bloomfield had from time to time offered their views on principles of language teaching and learning, their influence remained relatively negligible. It was not until the changed circumstances of a rebuilding world dictated needs that could not easily be satisfied by traditional language teachers that linguists had their opportunity to become leaders in the development of methodologies for the teaching of foreign languages, including the teaching of English as the language of widest communication. What is significant about this historical turn of events is that experts in the analysis and description of language systems now dominated the profession of *teaching* languages without really ever having had to demonstrate that expertise in the one field transferred positively to expertise in the other. Very quickly, linguistics came to be the controlling discipline for language teaching, and language teaching came to be viewed as one branch, even the main branch, of applied linguistics. Since the principal thrust of linguistic description in the decade of the 1950s was in the identification, segmentation, and classification of linguistic forms—phonemes, morphemes, syntactic constituents—and since linguistics was itself dominated by the prevailing philosophy of empiricism and the psychology of behaviorism, it was easy to conclude that to know a foreign language meant to behave overtly like a native speaker of that language. To behave overtly like a native speaker of the language under study meant to be

able to manipulate linguistic forms automatically, i.e. without conscious premeditation. The prized goal of fluency in the foreign language, therefore, might be precisely measured along several possible parameters, e.g. the number of syllables uttered per centisecond, or the amount of elapsed time between stimulus and response, or the ratio of linguistic errors to utterance units. Clearly, since knowing a foreign language meant the ability to behave in these measurable ways, it was logical to assume that the way to teach people to behave in these ways was to require them to practice the appropriate linguistic forms until they could perform them without conscious premeditation, i.e. automatically. This conclusion led easily to the promotion of a simple, almost formulaic, methodology for the teaching of patterns of linguistic forms, a pre-established series of activities which included, fundamentally, imitation of a correct model, repetition of the correct linguistic form, and controlled variation in practicing the correct linguistic form. The methodology differed only in detail from a cooking recipe. If the instructions were followed in proper sequence, one could expect the correct results: *sukiyaki* or *fudge-bottom pie* on the one hand, language performers on the other. If, for some unaccountable reason, the *sukiyaki* or the *fudge-bottom pie* did not come out acceptably, one simply started over, this time following the steps of the recipe more carefully. If, for some unaccountable reason, the student did not master the linguistic form acceptably, one also simply started over—imitating, repeating, practicing. There was, after all, nothing else to be done. It was not until the decade of the 1960s that serious consideration was given to the probability that making *sukiyaki* or a *fudge-bottom pie* was an activity different in kind from producing a foreign language user, that a language-teaching methodology was not equivalent to a recipe. And it was not until the decade of the 1970s that it was realized that, although a

cook, following a recipe, could *make* a dinner or a pie, a language teacher, even following a methodology, could only *help* a student to *learn* the foreign language. The implication of this point of view, of course, is that it was no special boon in the early 1950s for linguistics to become the controlling discipline for foreign language teaching. There have been too many narrow and ill-advised consequences of that particular coup, not the least of which has been that the foreign language teaching profession has spent considerable energy since then in trying to extricate itself from the domination of linguistics and in establishing a respected and intellectually secure identity of its own.

The second important revolutionary aspect of foreign language teaching in the 1950s was the dramatic shift in focus from one *mode* of language manifestation to another, specifically from the written mode to the spoken. In terms of Roman Jakobson's characterization of the fundamental components of a communication event, it was a shift in the nature of the contact by means of which messages were transmitted from addresser to addressee. Fries' label "oral approach" captured perfectly this shift in the nature of the contact, even though he insisted that the designation had a deeper significance than it actually did. For Fries, the goal of the first stage of foreign language teaching was to lead the learner to achieve an oral mastery of the basic sound and sentence patterns of the new language system, utilizing a limited but immediately practical vocabulary to accomplish this. So, the revolution in foreign language teaching in the 1950s lay in the widespread acceptance of the view that learning to *speak* the language was not only the most desirable aspect of foreign language instruction, but was virtually indispensable for becoming skilled in reading and writing the language as well.

I think it is important that we do not underestimate the significance of this shift in focus.

It is worth remembering that, prior to this, the prevailing approach to foreign language instruction—in America, in Japan, and in much of the rest of the world—was one which emphasized the conscious learning of grammatical rules and their major exceptions; the memorization of grammatical paradigms, usually constructed on the model of Latin declensions and conjugations; the written translation of sentences and short texts from target language to native language and vice versa; the rote memorization of assigned vocabulary lists; sight translations of extended reading passages usually drawn from classical texts; and occasional efforts to compose essays in the foreign language. Little or no attempt was made to require accuracy and fluency in the pronunciation and intonation patterns and in the speech rhythms of the foreign language, and there was simply no real expectation that the foreign language learner would emerge from his or her studies as an actual *speaker* of the language. Only infrequently and selectively was this typical pattern of language teaching activities displaced by advocates of the so-called 'direct method,' who most certainly *did* expect that their students would acquire skill in speaking the foreign language. But it was not just coincidental that the most vigorous proponents of 'direct method' teaching were West Europeans and that it was mainly in Western Europe that this approach was most widely practiced. In a comparatively small geographic area, encompassing a diversity of national languages of roughly equivalent prestige, it is reasonable to expect that considerable numbers of people should be able to speak several languages well enough to communicate. It is also not surprising that, elsewhere, the 'direct method' flourished mainly in private schools with students who had good reason to believe that they would shortly be able to use, in a practical way, the language they were learning. On the other hand, outside of Western

Europe with its variety of languages in close proximity to each other, the need to command a speaking knowledge of more than one language was not so urgent, and, under such circumstances, the 'grammar-translation' approach was usually deemed sufficient. Thus, it is quite probably that the difference in the extent to which these two approaches to foreign language instruction were actually utilized had less to do with any inherent superiority of one over the other and more to do with the assumed functional objectives of the learners. But this is exactly what precipitated the shift in focus from the written mode to the spoken mode in the teaching of foreign languages in the United States during the wartime years of the 1940s: the perceived national need for fluent speakers of other languages, particularly so-called 'exotic' languages. This need for speakers of other languages, perceived to be in the national interest because of the exigencies of the time, was extended also to the teaching of English as a foreign language, which helps us to understand why the English Language Institute at the University of Michigan was founded in 1941 and why its controlling methodology was aptly called the 'oral approach.'

It is not remarkable that there should have been a dramatic shift from focus on the written mode to focus on the spoken mode when world events or social circumstances demanded that knowing a foreign language must include knowing how to speak it. What was remarkable, and what was therefore revolutionary about this shift in focus in the 1950s, was the claim—made in various ways—that the only proper approach to the learning of a foreign language was one that required the student to achieve first an oral mastery of the basic sound and sentence patterns of the language. This claim was given the appearance of legitimacy, even God's truth, by frequent enunciation of one of the favorite linguistic aphorisms of the day, i.e. an aphorism

approved by linguists. Moulton has immortalized the aphorism as "Language is speech, not writing."² Never mind that the statement, taken at face value, is not true and that it reflects a serious confusion between the nature of the phenomenon called language and the modes by which language can be manifested. It was promulgated as a revolutionary new insight by most linguists of the day and believed widely by numerous uncritical followers of those linguists. Put into practice in the field of foreign language instruction, it appeared as the gradation principle that listening-speaking activities should precede reading-writing activities. Since, in the 1950s, only lip service was really ever paid to listening activities, what this meant in actual practice was that the learner of a foreign language was immediately required to begin imitating the spoken utterances of the teacher and, through intensive repetition of those utterances and variations on their form, was expected to perform acceptably as a speaker of the language. Never mind that the student's purpose in studying the foreign language may have been solely, or primarily, just to *comprehend* the language in either its spoken or written form. The rationale for being asked to speak the language first was the belief in a natural sequence of learning activities: children learn to speak before learning how to write. What was normal for the child acquiring a first language must be normal for the adult learning a second language.

So, the two principal factors which revolutionized foreign language teaching in the 1950s were, first, the emergence of linguistics as the controlling discipline for language teaching, with all the consequences that that particular brand of linguistics brought with it (e.g. preoccupation with linguistic forms, the view of fluency as automatic manipulation of those forms as responses to verbal or non-verbal stimuli), and, second, the shift in focus the written mode to the spoken mode even in

the absence of compelling social, cultural, and political needs for learners to become *speakers* of foreign languages, i.e. when functional objectives had themselves shifted in many instances. As a consequence, the language teaching revolution of the 1950s consisted of a methodology that was constructed by merging the concepts of a particular version of descriptive linguistics (structuralism) with the concepts of a particular version of a theory of human learning (behaviorism) with a confused notion of the nature of a language system. The result was a language teaching methodology which, ironically, language teachers had no hand in designing, since it was formulated by linguists to satisfy the interests and beliefs of linguists, with little regard for the intellectual and psychological motivations of teachers and learners. It became known as the Audio-Lingual Method.

Since the late 1960s it has been customary, almost *de rigeur*, for commentators on foreign language teaching and learning to denigrate both the ideas and the proponents of the Audio-Lingual Method. The cumulative effect of all the adverse criticism that has been leveled at the Audio-Lingual Method is to produce in a new generation of language students a sense of amazement that the linguistic, psychological, and pedagogical principles associated with that Method could have even been conceived in the first place, let alone promoted as refreshingly radical new ideas. But disparagement is easy and cheap; understanding is more difficult and more costly of intellectual effort. One does not have to look far in the literature on foreign language teaching and learning to find a catalog of offenses for which the Audio-Lingual Method is charged, many of which are justifiable on serious reflection. But one can look in vain for an informed and unprejudiced discussion of why it was that, for about fifteen years, this Method did in fact gain such recognition and acceptance as to merit the opinion that the era of

Audio-Lingual supremacy was indeed the era of a revolutionized approach to foreign language teaching. The answer to this question—never discussed, to my knowledge—surely lies in the temper of the times and is thus an issue of social and intellectual history. What was it in those times that made us so sanguine, so hopeful, so enthusiastic about the prospects for behavior modification through programmed or conditioned learning? For this is what the Audio-Lingual Method was all about—an extrapolation to human language learning of procedures used to teach laboratory animals how to behave in certain prescribed ways. Not a very flattering presumption about the conditions required for learning in human beings! And evidently a proposal that refused to consider that the learning of a language might be different in kind from the learning of other human behaviors, e.g. toilet training or transferring food from dish to mouth! Put this directly, one wonders if the Audio-Lingual Method would have been as widely received as it was. But it wasn't put quite this way, and, in fact, the Audio-Lingual Method, the "oral-aural approach," dominated the foreign language teaching scene until inquiries into the *psycholinguistics* of language acquisition began to undermine its credibility in the decade of the 1960s.

The renewal of interest in the psycholinguistics of human language acquisition, which characterizes the decade of the 1960s, can be directly attributed to the Chomskyan revolution in modern linguistics known as transformational-generative theory. Indeed, even though the so-called "standard theory" of transformational-generative grammar (essentially the view offered by Chomsky in his 1965 book *Aspects of the Theory of Syntax*) has been reformulated in several ways by Chomsky himself, and has been the impetus for a variety of competing theories, the general outlines of the Chomskyan paradigm have

been sustained for over twenty years precisely because of an abiding concern to relate theoretical proposals to fundamental questions about human language acquisition. That is, since Chomsky, the overriding motivation in linguistic theory is to give an account of what it means to *know* a language, including how this knowledge is acquired by all normal human beings at essentially the same rate of learning regardless of a wide range of circumstantial differences across the species. Much evidence has been presented to support the claim that human beings are innately predisposed to learn languages, that the class of possible grammars (i.e. language systems) available to human learners is highly limited, and that the rules of sentence formation and interpretation, which constitute the grammar of a language, are psychologically real, i.e. part of the cognitive capacity of the individual, even though this knowledge is for the most part unconscious. Language as knowledge, as opposed to language as conditioned behavior—this is the radical difference between the transformational-generative view on the one hand, and the structuralist view on the other, of the human capacity to acquire and to use language. For the transformationalist, knowing a language means knowing a system of rules, which, taken together, constitute the grammar of that language. In this view, learning a language means learning the system of rules for forming and interpreting grammatical sentences of the language, i.e. learning the grammar of the language. In normal first language acquisition, the child typically accomplishes most of this in the years prior to the onset of puberty, even as early as age five or six. After puberty, the language learning ability seems to diminish drastically, at approximately the same time that the ability to learn other intellectual skills, e.g. mathematics, is still increasing. This suggests strongly that linguistic knowledge may be very different in kind from other types of know-

ledge.³⁾ It also seems to suggest that the learning of additional languages is less likely to be successful, or at least easy, after the age of puberty than before, an observation that is widely known and shared. But this claim is sometimes interpreted catagorically rather than relatively, leading to the false conclusion that second language learning in adults is virtually a hopeless task. Obviously, this cannot be true, as the number of adults who have successfully learned foreign languages will amply verify. What it probably really means, therefore, is that some of the kinds of intellectual abilities which are still increasing after puberty has been reached are brought to bear productively on the task of learning the new system of rules constituting the grammar of the new language. Presumably, such intellectual abilities include those of recognizing recurrent patterns, of analyzing, segmenting, and classifying elements and structures, of drawing inferences, of formulating hypotheses and generalizations. After puberty, it seems that linguistic knowledge gained through these intellectual abilities is typically conscious knowledge, which is one way of suggesting that adult second language learning proceeds in ways that are sharply different from those of child second language learning. In fact, adult second language learning would seem to require exactly those conscious intellectual abilities which the Audio-Lingual Method, in its purest version, would seek to deny. Perhaps this explains why the Audio-Lingual Method, even though widely accepted for a decade by professional methodologists and structural linguists, was never accepted enthusiastically and unquestioningly by adult learners themselves, and why, therefore, the Audio-Lingual Method has increasingly fallen into disfavor. Having lost the capacity to assimilate the new system of rules unconsciously, the adult second language learner was denied by the Audio-Lingual Method exactly what he needed most in com-

pensation: the freedom to intellectualize the process.

Thus, the principal contribution of transformational-generative theory to the field of language teaching has been to recognize and illuminate the role of cognition, the exercise of our higher mental faculties, in language acquisition and use. This is in sharp contrast to the structuralist-behaviorist tradition of the Audio-Lingual Method, which admitted no processes of language learning beyond those of rote memorization, habit formation through pattern practice, and analogical extension of structural patterns. Though most language teaching specialists would recognize the relevance of these processes to *some* aspects of language learning, it is now clear that they are far too limited to account, on the one hand, for many crucial facts about the languages under study, and to satisfy, on the other hand, the human need to understand *why* one does *what* one does in using a language. In this connection, it might be observed that the psycholinguistic inquiries of the 1960s have had the positive consequence of *humanizing* foreign language instruction, whereas, with all due respect to the good intentions of the Audio-Lingualists, the excessive dependence on manipulation drills of that Method most certainly resulted in *de-humanizing* the teaching and learning of foreign languages. Given that humans are rational beings, the denial of full utilization of intellectual capabilities in the learning process can only be regarded as an act of de-humanization. Put this way, it is no wonder that the era of Audio-Lingual supremacy in foreign language instruction was relatively short-lived.

This is not to say that the Audio-Lingual Method made no lasting contribution to the theory and practice of teaching second or foreign languages. If the advent of transformational-generative theory restored *intellectualization* to the language learning process, an obvious question might be whether this a-

mounted simply to abandoning the imitation, repetition, and practice of the Audio-Lingual Method and returning to the earlier custom of offering elaborate explanations of rules of grammar, so characteristic of the repudiated "grammar-translation" approach. There are several reasons why this has not been the case. Perhaps the most important is that the rules of grammar which have been identified within the transformational-generative analysis have, for the most part, been far more descriptively adequate, and thus far more intuitively satisfying, than those offered by the traditional school analysis. Indeed, this fact should be recognized as the second most significant contribution of transformational-generative theory to the field of language teaching: the superior insights into the structure of particular languages, e.g. English, which previous grammatical theories had simply not uncovered. Much of this progress can be attributed to the requirement that rules of grammar be made explicit through formalization, but some have fallen into the trap of confusing formalization with insight. As a result, there have been some "transformationally based" materials developed for language teaching which are no more revealing of true principles of language structure than the materials they replaced, requiring the learner to memorize and parrot equally unilluminating instances of mumbo-jumbo. So, the introduction and use of formal notation in the grammatical descriptions of transformational-generative theory, while significantly enhancing the productiveness of linguistic analysis, does not in itself enhance the quality of language teaching materials, and, in fact, has very little constructive purpose in such materials. Fortunately, abuses of this sort were recognized early and have not seriously detracted from the effort to achieve a proper intellectualization of the language learning process.

Another important reason why the new in-

tellectualization of the language learning process has not resulted in a simple retreat to the 'grammar-translation' approach is that the exploitation of the learner's cognitive resources is accomplished within, rather than apart from, a routine of *contextualized practice* of the language rule under study. Thus, the learner's effort to comprehend the rule of grammar is not carried out in a vacuum, but in the context of active practice of the rule-governed linguistic forms, a practice, moreover, which is itself contextualized in order to establish its communicative significance. The element of active practice, especially practice of spoken forms, continues the major contribution of the Audio-Lingual Method. The *contextualization* of that practice evidences the impact, in the decade of the 1970s, of *sociolinguistic* considerations in foreign language instruction.

For Chomsky, the locus of inquiry into the forms of possible grammars, and hence into general properties of a theory of language, is the idealized speaker-hearer who exhibits no disparity between his linguistic competence and his linguistic performance, thus providing a norm against which the linguistic deviations of real language users can be described and understood.⁴⁾ Further, the presumption of an idealized speaker-hearer allows for an absolute concentration of inquiry on the system of rules which constitute the grammar of the language under description, undisturbed by any kind of variation attributable to individual and group differences within the language community. With the idealized speaker-hearer as the locus of inquiry, it is inevitable that the language faculty of human beings should be seen as a mental organ whose development, maturation, and eventual decline might be studied, much like other organs of the body. Thus, it was natural for Chomsky's transformational-generative theory to be regarded as an aspect of cognitive psychology, and for the individual to be the

center of linguistic attention. It is no surprise, therefore, when the individual continues to be the center of pedagogical attention in the intellectualization of the language learning process that comes to be known as the Cognitive Approach.

But, for ethnolinguists like Dell Hymes, and those for whom the social context of language use is of paramount interest, Chomsky's decision to restrict the proper domain of linguistic inquiry to the grammar tacitly commanded by the ideal speaker-hearer was objectionably narrow. Instead, it is felt that the individual's ability to use his or her language in ways that are appropriate to a wide range of socially defined situations is as much an aspect of the linguistic competence of the speaker-hearer as is the ability to construct grammatically and semantically well-formed sentences. Indeed, the very term 'linguistic competence' was thought to be misleadingly restrictive, and was therefore replaced by the now widely accepted expression 'communicative competence.'⁵ Here was a term that would convey strongly and persuasively what must surely be a fundamental purpose of human language acquisition: to enter into relations of solidarity with other members of a society by becoming a 'communicating participant' in the affairs of that society, i.e. one who contributes to the maintenance or clarification or alteration of interpersonal relations and sociocultural values of the community. In Sapir's term, this is language serving the function of 'communion,' requiring that the individual use his or her language to enhance the network of social bonding.⁶ The focus of attention and interest now shifted from language in relation to the individual's cognitive capacities to language in relation to the individual's participation in a wide array of social interactions. The sociolinguistic perspective of the 1970s redirected our concern from language as knowledge to language as action.

This redirection of focus is seen most clearly in the theory of speech acts, especially in the work of Austin, Searle, and Grice, and in the elaboration and applications of that theory to the communicative functions of language, particularly in the work of Wilkins and Leech, among others.⁷ Language as action is here interpreted in terms of what we can *do* with language as a means of affirming our 'communicating participation' in a network of social relationships. How do we express our assessment of the behavior and actions of other participants in our society? How do we use language to try to affect the behavior of others, to exchange information and opinions, to indicate that we are willing to abide by, or defer to, another's position? What linguistic resources do we have for organizing our thought and speech rationally, allowing us to draw conclusions, engage in comparisons and contrasts, explain reasons and purposes? How do we express our emotional reactions to people and events in our society and how do we maintain interpersonal contact with other 'communicating participants' that we encounter in the course of our daily lives? In short, how do we use language to *do* the many things that are necessary for us to contribute to 'communion' in our society? Moreover, our choice of linguistic form to enact the particular communicative function that we need, or wish, to perform will often vary according to the social role what we assume in a given social setting. Thus, the "appropriate" utterance is one that has been selected from a range of choices along intersecting parameters, including minimally the domain, or setting, of a discourse and the role relationships that hold between or among the interlocutors. Since the goal of language use is to achieve felicitous communication, thus contributing to 'communion' in the society, it follows that knowing how to select the socially *appropriate* linguistic forms, in contrast to the grammatically

correct linguistic forms, should be a primary objective in second language learning—a belief that is as widely accepted as it is now primarily because of the sociolinguistic inquiries of the 1970s.

A major consequence of the revitalization of sociolinguistic interests, especially as applied to goals and methodologies in second language teaching and learning, has been to reverse the traditional relationship between form and function in the study of language. It may be that what we are witnessing in the language teaching field at present is an instance of letting the pendulum swing too far in the opposite direction, i.e. of allowing the current lively attention to the pragmatics of language use to virtually obscure a proper attention to the formal aspects of language itself. But many would argue that, if the sociolinguistic perspective has been excessive in recent years, such a movement is needed, mainly to serve as a corrective to what has been the excessive preoccupation with the formal properties of grammars encouraged by the Chomskyan revolution in linguistics. Others, like Hymes, offer a more global vision, urging a redefinition of linguistics as a coherent and properly broadened sociolinguistics, in his words, "a science that would approach language neither as abstracted form nor as an abstract correlate of a community, but as situated in the flux and pattern of communicative events."⁸⁰ Such a redefinition of linguistics itself would refocus the discipline towards the study of communicative form and, function in integral relation to each other no longer accepting as the domain of linguistics the study of linguistic form apart from context of situation and no longer accepting as the domain of pragmatics the study of the differences among communicative events apart from linguistic form.

While all of this reassessment is going on, it is useful to recall that the revolution in language teaching of the 1850s was precipitated

and controlled largely by the discipline of linguistics, and that the linguistics of that era was the linguistics of form divorced from context, the analysis of language systems independent of the contexts in which the systems were used. It was in this era that the association of linguistics with second language teaching was most prominent, so much so that the field of teaching languages as foreign or second languages was widely called "applied linguistics." and most linguists and language teachers seemed to accept the rightness of this view. In the decade of the 1960s, there developed an interesting divergence of attitude with respect to the connection between linguistics and language teaching. Transformational linguists, who dominated the field, denied any useful and theoretically interesting connection between the two disciplines, but language teachers in general refused to recognize the denial, preferring instead to explore and expect constructive contributions to language teaching from transformational linguistics. But this linguistics, it should be emphasized, though different in goals and in its descriptive apparatus from the structural linguistics of the 1950s, was still a linguistics of form, i.e. a linguistics concerned with the formal properties of grammars. Indeed, transformational linguistics is far more a linguistics of form than its predecessor ever was, far more removed from any anthropological or sociological contexts for language use than even the structural linguistics of the 1950s. The extent to which transformational linguistics has explored abstract properties of grammars in its concern for universal characteristics of natural languages and in its quest for a correct general theory of human language has, predictably, triggered a backlash, a countermovement intended to restore the study of human language and languages to their natural setting in the social interactions of 'communicating participants' in a society. Like all backlashes, the socio-

linguistics backlash of the 1970s has been extreme in some of its manifestations, particularly in the field of second language teaching. It is here especially that one now sees such a preoccupation with the notion of communicative functions of language, and such an attention to the parameters of situation and role relationships in the communicative event, that the earlier concern for the correctness of linguistic forms has diminished almost to the point of being ignored. This is not literally true, of course, though there is a sense in which it is an accurate assessment of the current scene in language teaching. The subordination of linguistic form to communicative function, the downplaying of sentence-level practice in favor of role-playing and problem-solving activities in the language learning class, and the replacement of grammatically-oriented syllabuses with situational or notional syllabuses all reflect an increasing tendency to *disassociate* linguistics from language teaching—at least the linguistics of form with which we have been most familiar: the linguistics of form divorced from context of Bloomfield, the ‘microlinguistics’ of Trager, the generative-transformational linguistics of Chomsky—not the redefined sociolinguistics of Hymes. Therefore, depending on which of these two perceptions of the domain of linguistics one chooses to adopt, we are either witnessing the disassociation of linguistics from language teaching as a controlling discipline, or a revitalized and dramatically broadened connection of linguistics to language teaching as a controlling discipline. My own opinion is that it is the first of these two views that is closest to the truth, i.e. a view that sees the field of second language teaching, aided immensely by the perspectives of sociolinguistics, gradually and successfully extricating itself from the controlling influence of linguistics proper, the latter becoming, as it should, an important *contributing* discipline, but not the *controlling* discipline,

of the language teaching field.

What I have tried to suggest here is that, in the approximately thirty year period that may be called the modern era of foreign language teaching, the relationship of linguistics to language teaching has undergone an almost complete role reversal, changing from a state in which linguistics dictated the philosophical and methodological directions of language teaching to the current state in which linguistics is a friendly but distant ally of the language teaching enterprise. The beginning of this process of disengagement and readjustment coincides with the Chomskyan revolution in linguistics, which shifted attention from language as an anthropological phenomenon to language as a psychological object, from language as a cultural artifact to language as a construct of the mind, centering on the individual. The decision to regard linguistics as a branch of cognitive psychology, in which the study of universal properties of natural language points the way to a deeper understanding of the structure of the mind, leads on the one hand to a linguistics that appears to have less and less direct relevance to the practical considerations of language teaching, and on the other to a philosophy of language teaching that seems to have more and more interest in separating itself from the theoretical issues in linguistics, and, instead, connecting itself with the functional concerns of social communication. The reason for this is that the increasingly abstract character of linguistic research and description, even in its applications to language acquisition, has persuaded many language teaching specialists that more is to be gained for themselves and their students, in practical ways, from attention to the interaction between language and social life than to the interaction between language and cognition. In short, the sociolinguistics of communication has now replaced the linguistics of language from as the most influential partner of

language teaching, and the Chomskyan revolution in linguistics may be held doubly accountable for this change: first, because it precipitated the rejection of the Audio-Lingual Approach in language teaching; and second, because its excessive abstractness has precipitated its own rejection in favor of the more accessible social aspects of language use and function. The principal casualty of this widened gap between linguistics and language teaching is pedagogy, the recommended set of procedures for presenting to the learner what it is that must be learned in order to say that one 'knows' the language under study. In place of the earlier certainties as to how language teaching ought to be carried out, we now have a diversity of approaches—none of them widely favored—which reflect various understandings of the cognitive, affective, and social variables that presumably influence the language learning process.

But our present tentativeness in language pedagogy is no cause for alarm. Surely, it is more important in the long run to come to a better and fuller understanding of the complexity of *what* it is that must be taught and must be learned than to devise, for the sake of convenience, a relatively uncomplicated procedure for *how* to teach second or foreign languages. Rather than regretting the passing of the era in which language teaching was almost entirely dependent on linguistics for its sustenance and guidance, we should welcome the arrival of an era in which language teaching has the independence of purpose to determine its own present and future directions.⁹⁾

NOTES

1) Cf. Leon A. Jacobovits and Diane Nahl, "Applied Psycholinguistics for the 1980s: Student-Done Discourse Analysis and The Videotape Language Lab," *The Linguistic Reporter* 23, 7.11-13 (April, 1981). An earlier version of the present paper was given in Tokyo as the guest lecture on the occasion of the 25th anniversary of the founding of the Eng-

lish Language Education Council, Inc., November 7, 1981.

2) E.g., in "Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960," *IRAL* 1: 21-41 (1963).

3) Cf. Neil Smith and Deidre Wilson, *Modern Linguistics: The Results of the Chomskyan Revolution* (Bloomington: Indiana University Press, 1979), esp. Ch. 2.

4) Cf. esp *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965), pp. 3?15.

5) Cf. e.g., Dell Hymes, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974).

6) Cf. J. B. Pride, "Sociolinguistics," in John Lyons, ed., *New Horizons in Linguistics* (Harmondsworth, Mssex.: Penguin, 1970), p. 289.

7) J. L. Austin, *How to Do Things with Words* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962); John R. Seale, *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language* (London and New York: Cambridge University Press, 1969); H. Paul Grice, "Logic and Conversation" in Peter Cole and Jerry L. Morgan, eds., *Syntax and Semantics III: Speech Acts* (New York: Academic Press, 1975); Geoffrey Leech and Jan Svartvik, *A Communicative Grammar of English* (London: Longman, 1975); D. A. Wilkins, *Notional Syllabuses* (London: Oxford University Press, 1976).

8) *Foundations in Sociolinguistics*, p. 5.

9) I wish to express my appreciation to the Japan Foundation which made my visit to ELEC and to Japan possible through its award of a Short-Term Visitor's Grant.



ウィスコンシン大学教授 チャールズ・スコット博士

統合的教材作成の実験報告

——英語教育へ示唆するもの——

島 岡 丘

はじめに

国際語としての英語の重要性は言うまでもないが、日本における英語教育の目標をどう設定すれば最もよいであろうか。この点については、F. Twaddell ブラウン大学教授が ELEC 20 周年記念講演で述べられたことが私には一番印象深い。Twaddell 教授は、日本人の英語学習者は二重言語使用者 (bilingual) になる必要はなく、一重半言語使用者 (sesqui-lingual) で十分であると言われたのである。

一重半言語使用者とはどういうことであろうか。以下において、日本の現状と照らし合わせながら、私自身の解釈で一重半言語使用者の意味を明確にしてみたいと思う。

現在使用されている中・高の英語検定教科書は、学習者に母国語使用者とほぼ同等の言語運用力をつけることをねらいとしている印象を与える。しかし、実際の教場では、学習者の大半は教材編集者の意図通りにはいかないのではなかろうか。実際に中高で教えておられる先生方のご意見を伺うと、「教科書で」教えようとしても、学習者の大半は授業についていくのがやっとで、つい「教科書を」教えることになってしまうことが多いとのことである。もしこれが現実であるとするならば、表現やコミュニケーションを意図する言語活動を行う時間的余裕がなくなってしまうことになる。

以上のような実情では、いわゆる「できる生徒」は、学校の英語はつまらない、もっと自分に挑戦してくる内容がほしい、ということになり、教室ではシラケてみせたり、または優越感を抱いたりして、英語力が停滞してしまうことになる。しかし、教師が成績上位の生徒に合わせて授業を進めようすると、中位以下の生徒には勉強がむずかしいということになり、勉強に嫌悪感を抱いたり、学業以外にはけ口を求めたりするようになる。

外国語としての英語教育は、やはりコトバの学習である。学習者の能力差に左右されず、すべての学習者が言語活動を通して楽しく英語を学びかつ定着する方法がな

いものであろうか。言語の特徴を考えてみると、英語も日本語も人間がそれぞれ長い歴史を経て練りあげてきたことばであり、両者の間には人間言語としての共通点があるのではないかと考えられる。

このように見てくると、日本語教育と最も近くなるが、外国語としての英語と母国語としての日本語教育とはやはり異なっていると言わざるを得ない。まず、第1に、日本語は中学に入るまでに6年間勉強していること、第2に、就学前に日本語は口頭技能が身につけていること、第3に、授業外でも日本語は使える環境にあるということである。

したがって、外国語としての英語教育は、動機づけ、口頭練習、教室内外での言語活動、基礎的英語力の育成が極めて大事であるということになる。さらに、母国語の場合は、精神発達の段階に応じてコトバを身につけてきたのに対し、外国語の場合は、あたかも精神年齢零歳から急激に発達させねばならないし、この点カリキュラム上の工夫が要求される。

特に外国語習得は、学習者自身による練習の積み重ねが重要であり、これなくしては、外国語を身につけることは不可能であろう。J. Dennis サンフランシスコ州立大学名誉教授は、単なる説明だけでは外国語習得ができないことを指摘し、“Teaching is not telling.”と筆者との対談で述べておられるが、外国語教育にはそれ独自の分野があることを指摘しておきたいのである。

ここで報告するのは、グループ活動に基づく言語行動を通して英語力を身につけさせる一つの方法である。つまり、学習者に教科書の一定範囲を予め定まった方式で練習させるのではなく、むしろ練習しているという意識を与えずに、ある目的活動に直接参加したあと、その活動を報告するという形で4技能を身につけるという方法である。この方法では、不特定多数のために書かれた教科書は用いない。学習者自身が共同でストーリーを作成するのである。そして学習者がある目的活動を行い、そ

の行動を写した写真を見ながら状況を思い起こしてストーリーの作成をする。そこでは、言語行動が「絵そらごと」でなく、実際の言語活動を行うことになる。

学習者が英語を身近に感じとり、学習者自ら言語使用者になろうという意欲をもつとき、極めて効果的に身につく言語習得が行われるように思われる。

筆者がこの方式に大きな感動を覚えたのは実際に行われた実験を観察した際、参加者が実に生々として全神経を集中し最大の言語能力を発揮して共同作業に打ち込んでいる姿を目撃したこと、および実に見事な教材が作成されたこと、さらにその教材作成の過程において、4技能が調和しながら統合的に発達していく様子を感じ取ったからである。少し大げさな言い方をすれば、私にとっては「悟り」でもあり、また歴史的瞬間との遭遇でもあった。この方式の実験は一度ならず二度目も成功であったし、現在広く行われている正規の授業との併用も可能であると思われるので、この機会に実験結果を発表し、英語教育に尽力されておられる諸先生ならびに英語教育に関心をお持ちの方々にお読みいただきたいと思う。そしてご批判などを仰ぎ、今後さらに一重半言語使用者という外国語教育目標を具体化していきたいと思う。

実験はこれまでのところ英語の先生方に御参加していただいたのであるが、今後は実際に生徒を使って実験を行わねばならないと思っている。今回の実験に全面的にご指導いただいた Dennis 教授ならびにいろいろと御世話いただいた Richard Showstack ICU 講師、それに実験のために尽力くださった EAR (English Academy Ryugakukai) 事務局長石田正氏に心より御礼申し上げたい。本実験報告が日本の英語教育の改善に少しでも役立てば幸いである。

1. 実験の目的

実験の目的は、次の5つの仮説を実証するにある：

- ① 外国語学習は、第3者によって作られた教科書を通して学習するだけでなく、学習者自身の行動体験を基にしてストーリー作成の作業を加えたほうが英語力を身につけやすい。
- ② 外国語学習は知識の集積よりも伝達行為を実際に体験させるほうが身につけやすい。
- ③ 4技能をばらばらでなく、統合的・有機的に行うほうが各技能は向上する。
- ④ 学習者がすでに体得した母国語の言語活動を利用するほうが、全く別の言語体系として学習させるよりも効果がある。
- ⑤ 心理的に言って、学習者が直接参加する言語活動

を正規の授業に加味するほうが外国語学習意欲は高まる。

以上の5つの仮説のうち、④と⑤は一重半言語使用者養成の外国語教育と最も関係の深いものである。

2. 実験の期間と場所

第1回目は、昭和56年3月31日より4月2日、第2回目は、昭和56年8月1日より3日。場所は小田原アジアセンターである。

3. 実験の構成

講師は、J. Dennis サンフランシスコ州立大学名誉教授、R. Showstack ICU 講師、である。参加者は、第1回13名、第2回10名で、それぞれ2つのグループに分けて作業を行った。ふつう、実験と言え、実験群と対照群とに分け、一定の実施期間後に統計的処理をするのであるが、今回はこの方法をとらず会員が実験に参加した。そのわけは、参加者全員が新しい授業形態に関心をもっている現役の先生方であるので、実験に全員参加してもらい、合評会の形式をとろうとしたこと、また実験期間が短いため、比較対照するにしてもデータが十分にとりにくいという事情もあった。

実験に参加された方々は次の通りである（敬称略）

第1回	グリーン明美	別府市英語教師
	稲岡さち子	香寺高校
	原田純一	温泉高校
	石原まり	安塚高校松之山分校
	岡部瑞穂	安城高校
	鈴木基伸	安城高校
	山本 貢	宝持高校
	葛西正吉	各務原東高校
	五十嵐克枝	新発田農業高校紫雲寺分校
	棚田浩一郎	武蔵高校
	高野由起子	西発田高校
	上野照子	伊東市英語教師
	千葉元信	気仙沼高校
第2回目	葛西正吉	各務原東高校
	岡田照子	光ヶ丘女子高校
	久保哲男	京都外国語大学
	橘川剛一	伊勢原中学
	遠田昌男	大岡高校
	イメルダ	光ヶ丘女子高
	持永啓子	筑波大付属高校盲学校

石黒さえ子	田中千代短大
宮川典子	米海兵隊岩国航空基地
佐藤照三	佐野日大高校

なお、事務局は石田正氏ほか板橋昌子、阿部美奈子、徳丸かがり各女史が担当した。

実験のスケジュールは次のようであった。

第1日目午後 現地集合

オリエンテーション

夕食後自己紹介・パーティ

第2日目午前 言語活動

午後 講義

言語行動のまとめ

夕食後 同上

英語教育についてディスカッション

第3日目午前 言語活動の発表

合評

午後 解散

実験に必要な道具は、ボラロイドカメラ、カセットコーダー、用紙、筆記用具である。ボラロイドカメラは、撮影したあとすぐ写真がで上がるので、今回のような実験では不可欠のものであった。

4. 実験の実施

実験には、大別すると3段階を経ることになる。第1段階は、予め定めた場面における言語行動、およびその撮影、第2段階は写真をみながら言語行動を思い起こしてストーリーを作成する。その際、対話部分を担当するグループと説明文を担当するグループとに分けて作業を進める。第3段階は、その記録したものを口頭発表する。

第1回目の実験では、次のようなエピソードとした。まず、あるアメリカ人が小田原の友だちをおとずれるために新幹線でやってくる。ただし、予定よりも1時間ほど早く小田原駅に着いてしまい、友だちの出迎えがなくて困っている。そこで、親切な日本人の手をかりてその日本人の友だちに電話をかける。ようやく連絡がついて友人が駅に出迎えにくる。友人はそのアメリカ人を自宅に招き、そのあとレストランに案内する場面を設定する。

第2回目のエピソードは、アメリカの留学を終えて帰国した日本人と、はじめて日本に来たアメリカ人と偶然レストランで出会う、そのアメリカ人が、日本語のメニューを読めず注文できずに困っているところを、その日本人に助けられ、おいしい食事にありつけるということとする。それがきっかけで二人は友だちになり、食事の

あと、その日本人はそのアメリカの友だちを小田原城などに案内するという場面を設定する。

なお、第2段階のストーリー作成では、グループ別のディスカッションとチーム・ワークで進められる。日本語の使用は全面的に禁止するのではなく、英語の表現が思い浮かばない場合は必要に応じて使用してもさしつかえないものとした。講師はそばにいて質問に答える役割をするが、主体はあくまで参加者自身であるものとする。

5. ストーリー作成の実際

実際にできあがったストーリーは2篇づつ計4篇ある。これらはすべて参加者がチーム・ワークで作上げたものであり、作成に関与した人たちにとっては、ことばと状況・場面がはっきりと結びつき、外国語としての異和感は生じないものと思われる。

各ストーリー作成にはおよそ4時間は費やした。個人個人がばらばらでなく、お互い話し合いながら進めたので分かち合いの喜びの中に有意義な学習効果が得られたものと思う。

4篇のストーリーは紙面の都合上削除するが、一篇は『英語教育』（大修館、昭和56年6月号）に掲載したので、ご参照されたい。

6. ストーリー作成実験の評価

小田原での第1回の実験を終えたあと、指導されたJ. Dennis 教授は、実験の成果につき次のように書いておられる。

I think that the teachers left the seminar with these accomplishments:

1) Teachers from various parts of Japan arrived as strangers and left as friends.

2) The atmosphere of the seminar allowed the teachers to develop confidence in their use of English because all of work we did required the use of English.

3) The teachers learned a set of skills that they could take back with them to the classroom.

4) The teacher's self-esteem was greatly increased by their experience. They found that they really knew a lot of English and they could use it successfully in speech and writing.

私なりに Dennis 教授の文章を解釈すると、(1)教師と参加者との信頼関係だけでなく、参加者同士の友情と信頼関係が生まれ、学習のためのよい環境が生まれたこと、

(2)英語の使用を通してストーリーを作成したことから英語力に自信がついたこと、(3)ふだんの授業で使う4技能を身につけたこと、(4)英語を実際に使ってみると思いのほか使えるものだということが自己体験から明らかになり、自己評価を著しく高めることができたこと、ということになる。

実際の目的のところでは5つの仮説を立てたが、この2回の実験を観察してみて、これらの仮説が正しかったことをかなりの程度まで実証できたように思う。

まず仮説①については、参加者自身が共同で創作したストーリーを読むときの生き生きとした様子は、言葉を感情と一体化して用いている感じであった。また、ストーリーを口頭発表した参加者は外国語として読んだというよりはむしろ自分の言葉として読んだように思う。言い換えれば、国内言語(domestic language)と国外言語(overseas language)を対等化し、思想や感情は英語でも(たとえば表現形式は異なっても)十分表現し得るものであることを実感したように思う。この実感は極めて重要なものであり、日本の国際交流の際不可欠のものとさえいえる。学習者が、英語は理解できればよいとか、受験科目の一つとして学習するのではなく、海外の人々とのつき合いにパイプ役を荷なっていることを自覚すれば学習意欲も高まるものと思われる。

仮説②については、native speaker との生活や行動を共にしたわけであり、机上の学習では得がたい英語力が高められた。英語使用の自然さと自信が参加者に見られた。

仮説③の4技能については、母国語の言語行動に近い形で導入した。つまり、実際の場面で対話が行われたのであるから、Hearing と Speaking が結合する。次にその場面を思い起こしながら、各グループ内で話し合い書き留めるのであるから、Writing と Reading が結合する。さらに聴衆はそれを聞き取る作業をするのであるから Reading と Hearing とが結合する。そこにはどの技能が受動的かあるいは能動的かは論じる余地はない。

H. G. Widdowson が指摘しているように、コミュニケーションの見地から見れば、音声に関しては、hearing-speaking よりむしろ talking であり、文字に関しては、reading-writing よりむしろ interpreting であるということになる。

仮説④と⑤は心理的な側面であるが、言語使用に必要なのは伝達能力(communicative competence)である。つまり、F. Twaddell の述べている外国語習得の5段階説のうち、最終段階の場面に応じた選択(selection)ができる能力である。この能力は言語の背景である文化に

関する知識や感じ方を抜きにしては十分に発達しないのではないと思われる。この実験では、学習者は日本文化の担い手であり、西洋文化圏から来た人たちと対等あるいは優位な立場に立って言語使用をするわけである。したがって言語活動がのびのびとできることになる。

日本人が英語圏で活躍するにしても日本文化の説明や解説の役割が求められることが多いと思われる。そこで、異文化・異言語との接触に自分をおくという体験を学習過程でもっと取り入れたいと思う。新しい言語と新しい文化を学ぶことは大事なことはあるが、既知の文化と新しい言語との接触ということも同様に大切なことであろう。異文化圏から来た人との接触という場面を通すと学習意欲が高まるということであれば、このような学習プログラムを授業に一部取り入れることも積極的に考慮すべきであろう。

以上述べたことを押し進めて考えると、既知の情報に基いて行われるほうがよいということになる。しかし、それだからと言って現行の英語の教科書の舞台を日本にするのがよいとは思わない。今後ますます海外にて生活する日本人家族が増える傾向にあり、海外を舞台にした教材も当然あったほうが望ましい。しかし、学習者の身近なことも同時に表現できるようにすることも大事であり、このことを容易にするには、日本を舞台にして、日本人と英語母国民との接触を考慮していくことが必要であろう。

7. ストーリー作成の活用

ストーリー作成は、その参加者に、生きたことばの実感を与えるという意味では価値があるが、そのストーリーをそのまま教材として使えるであろうか。

その答えは否である。第1に、極めて短期間に作成したため言語材料が未整理であること、第2に教材内容の基本となる年間授業計画表との関係づけがないこと、第3に、練習問題がないため、英語力をさらに深化させたり発展させたりしていないことである。J. Dennis 教授は、これらストーリーを教材にするには、まず10種類集めてから、一定の教授計画と言語材料配列のもとに編集(editing)すれば適切な教材となることのであった。

たとえば、ストーリーその1の1は次のようであるが、それを中学2年初期の言語材料で書き換えると1の1'のようになる。

1—1 Mr. White, an American businessman got off the train at Odawara. He was going to stay with Mr. Tanaka, his friend for a weekend holiday...

1—1' Mr. Tanaka lives in Odawara. He has a friend in America. He is Mr. White. He is a businessman.

Last month he came over to Japan. He wanted to see his old Japanese friend, Mr. Tanaka one weekend. He went to Tokyo Station. There he got on a bullet train. He was on the train for about an hour. The train stopped at Odawara Station. He got off there.

Mr. White didn't see his friend, Mr. Tanaka. Because he arrived there one hour earlier.

1—1' について次のような10の質問をつけ 加え、学習者の理解をさらに深めることができる。

- Q. 1. Where does Mr. Tanaka live?
- Q. 2. What's the name of his American friend?
- Q. 3. What does Mr. White do?
- Q. 4. When did Mr. White come over to Japan?
- Q. 5. Who did Mr. White want to see?
- Q. 6. Where did he get on a bullet train?
- Q. 7. How long was he on the train?
- Q. 8. Where did he get off?
- Q. 9. Was Mr. Tanaka at the station then?
- Q. 10. Why didn't Mr. White see Mr. Tanaka at Odawara Station?

さらに脚注に新語句のリストがあるほうが望ましい。その際、発音記号を用いて、busi·ness·man[biznismən], bul·let[búlit] などの語を正確に覚えさせたい。

このように考えると、ストーリー作成は第1段階の作業の終了ということであり、第2段階には、作成されたストーリーの教材化という作業をなさねばならない。さらに第3段階として、このできあがった教材をいかに教えるかということが問題となる。

これらに関して考えねばならないことは、やはり時間的なことである。第1段階は、セミナーで数時間でできあがるが、第2段階はその数倍の時間がかかると思われる。しかし、教師間の協力と外人教師や帰国子女などの協力を得ればより短期間に教材化することができると思われる。このような試みが日本の各地で展開することを望みたい。

もう一つ大きな問題は正規の授業との関係である。ストーリー作成に興味をもつあまり、正規の授業がおろそかになることは許されない。J. Dennis 教授のご意見は、ストーリー作成の言語活動は休暇中の2,3日間の合宿で

行われるもので、ふつうの教室の授業では、正規の学習事項をさらに熟知化(enrichment)と発展(extention)させるために、このような言語活動を織り込むことのようなのである。すなわち、“a mixture of regular language instruction combined with language activities: songs, games, dances, role-play, and problem-solving”をすすめておられる。

筆者の考えは、学習者が全身で感じとった生の言語活動は必ずや正規の授業態度によい効果をもたらすであろうということである。音読が棒読みでなく気持ちこもり、生き生きと読むようになり、母国語の流暢さに達するまで英語を反復・消化しようという気運が出てくるであろう。中学校における週時間数が3時間に少なくなったが、学習者に英語を母国語のように血の通ったことばとして学ぶ態度は教える側の工夫によって十分に養えるものと思う。

8. 結論と展望

日本における英語教育の目標は、二重言語使用者(bilingual)の育成をねらいとするのではなく、F. Twaddell が ELEC 20 周年記念講演会で述べられたように、一重半言語使用者の育成をねらいとすべきである。

その理由は、日本語と日本文化を保持している日本人が英語圏から来た人との接触に英語が使われるという場面が一般に最も多いと考えられるからである。そしてこの場合は、特に英語で日本人の意志や知識などを相手に伝えるという伝達機能が求められる。

しかし、多くの日本人は、十分通じる英語力があるのににもかかわらず、正確な英語でないといけなさと頭からきめつけて話そうとしないことがある。一方、中学・高校生は、上級進学志向が強く、文法規則の暗記や難文解釈に明け暮れ、生きたことばとして学習に欠けることが多い。しかし、このような中高生でも、英語を生きたことばとして学習し、英語の実感を身につけた生徒のほうが受験参考書だけで覚えた生徒よりも結局はよい成績を収めるものと思う。

生きたことばとしての実感を与えるには、実際に言語活動をやらせるのが一番よい。ことばというものは、場面や状況に応じて適切な表現が選択されるものである以上、たとえば、学習者が直接関与した場面・状況の写真を見せ、その時の様子や実感などを思い起こさせながらグループでストーリー作成をさせるという作業は言語習得の理想に最も近いものと思われる。

つまり、そこでは生徒同士が活発なディスカッションを行うので、受動的な態度でなく、積極的な話し合い

(talking)が続くわけである。ふつうの授業に時折見かけるような、教師が専ら発問し、生徒が専ら答えるという形でなく、HearingとSpeakingの統合としてTalkingが展開することになる。

さらに、話し合いのまとめ段階で、書く作業と読む作業をするわけであるから、解釈(interpreting)の積極的な活動が行われる。

筆者はこのような作業を統合的接近法(integrated approach)とし、従来広く用いられてきたHearing→Speaking→Reading→Writingの順に進められる授業とは異なっていることを指摘しておきたい。もしも統合的接近法を順序づけるならば、言語行動→行動についての話し合いとそのまとめ→発表、ということになる。

ふつうの授業では、たとえ口頭訓練を行うにしても、教師と生徒との間で行われることが多く、生徒間で活発に行われることは少ないように思われる。また、文字と音声との統合という点では不十分なことが多かったのではなかろうか。統合的教授法では、4技能がすべて一定の水準に到達させることをねらいとする。テープの模範朗読を聞かせることは、ふつうよく行われているが、授業の始めに聞かせ、“Problem-solving”というゲーム的要素を加味することも行われるであろう。また、たとえ教科書にでない新語でも、場面・状況に必要なならば使うことも十分あり得る。

統合的教授法は、点的学習よりも線的あるいは面的学習のほうがよいという考え方に基いている。実際にはいろんな統合が考えられるが、もっとも基本的なことは、教授者と生徒との心理的隔りを埋めること、および学習者間の信頼感を高めることである。統合的教授法では、生徒が自ら学ぶことに意欲を燃やし、積極的な態度で学習に取り組ませることが出発点になる。また、日英文化の相異を英語によって橋渡しができることを自覚させる、4技能を統合する、共同作業で英語を創造的に用いる、これらの点も統合的教授法では重視されるべきである。

ことばの修得は、特に入門期においては、学習者の日常生活から遊離した学習は定着しにくいようである。もっと英語学習を学習者の身近なものとする工夫があってしかるべきであろう。

英語で日記を書かせたり、スピーチをやらせることもよいが、本論で述べたように、写真などを利用し、学校行事や旅行なども対象にして、ストーリーをグループ別に書いて発表するという創造的言語使用を正規の授業に組み込むことをすすめたいと思う。また、教科書の題材から創造的な言語使用の工夫も同時に考えていきたいものである。

かつて福島プランで成功した福島中学では、英語科で作成した“The Life of Dr. Noguchi”を上級学年で暗唱用に使用していた。「ひとつ、写真を使って身近な面白いストーリーを作ってみよう——弟や妹または後輩たちのために」というような掛け声が各地で生まれることを期待したい。

最後に、拙稿の審査にあたってくださった東京教育大学名誉教授黒田崑先生ならびに上智大学教授太田朗先生に心より感謝申しあげたい。受賞の際、太田朗先生からいただいた適切なご批評とご注意を今後とも忘れず、さらに統合的な接近法の背景となる言語理論を追求していきたいと思う。

なお、今回の受賞は、J. Dennis 先生のご指導とセミナーに参加された20数名の先生方のご協力があったはじめて可能になったものであり、新ためて御礼申しあげたい。

ELEC 25周年記念講演のため来日されたWisconsin大学教授 Charles T. Scott 先生は、JACETのご講演で(昨年11月、於上智大学)、外国語学習を“instrumental”と“integrative”に分けられ、後者のほうが効果的であると述べられたことに1つの歴史的な動きを感じたのは私一人ではあるまいと思う

(筑波大学教授)

参 考 文 献

- Chomsky, N. *Language and Responsibility*. Pantheon, 1979.
- Dennis, J. “Making Errors and Making Progress: the Function of Errors in Second Language Learning.”『英語教育』大修館. 1982年1月号.
- Dennis-Shimaoka, 「統合的教授法に関する対談」*The Daily Yomiuri*. 1981年11月4, 11, 18日.
- Isoo T. (磯尾哲夫)『斯の道ひとすじに』開隆堂. 昭和44年.
- Shimaoka, T. (島岡丘) “Toward an Integrated Approach to FL Learning.”『外国語教育論集1』筑波大学外国語センター. 1978.
- Widdowson, H. G. *Teaching Languages as Communication*. OUP. 1978.

*

*

*

頭部に関する英語名称とそれに関連する諸表現

服 部 四 郎

拙著『英語基礎語彙の研究』(ELEC 叢書, 三省堂, 昭和43年11月初版)の「はしがき」p. 4 以下に述べたように, John E. Mosher 氏(その言語経歴については, 同じ「はしがき」のp. 12 参照。)について, 英語の基礎語彙の私の言う「意義素」について調査し, その大部分については, 同書に公刊したが, まだ当時のノートが多少残っているので, 今回少暇を得て, ここに, “凍結”した形で, その一部を原稿化することができた。

ある単語, あるいはイディオムの表現などの「意義素」を研究するには, まず, それらが何を指し示すか(場面的機能)を調査しなければならない。われわれは,

head=あたま(頭)

という等式に慣れてきたけれども, 英語の head という単語と日本語の「あたま」という単語との指し示す物が, 同一でないことを, 本稿で明らかにしようとした。

wind=かぜ(風)

という等式が成り立たないことは, 上記の拙著のp. 127 以下に詳説した。

また「痛み」などの内部感覚は“外在しない”(実は表情その他の行動としては現れる)のだから, 指し示すといっても, 他人の場合には, その対象を直接観察することは不可能なので, どういう場合の痛みか, ということに関する報告を通して, 察知するよりほかはない。

一方, それらの単語などの「文脈的機能」, すなわち, どういう(テキストの)文脈に用いられるかを調査することは, それらの単語などの「意義素」の研究に役立つということも, 上記の拙著に詳しく述べた。

また, 「意義素」には文体的特徴があり, それもぜひ記述する必要があるが, 本稿でも【colloquial】【bookish】「上品」「下品」等々このとばによって, それを記述しようとした。

最後に, しかし, これこそ最も重要なポイントだが, 単語その他の表現は, それがその言語社会に属する人間にとって, 必要だから存在する, ということである。

「同義語」と呼ばれるものが共存しているのは, それらの単語その他の「意義素」が決して同一ではないからで, 「意義素」の研究は, その点を明らかにしなければならない。本稿でも, そういう区別を明らかにしようと努力した。そもそも, ある単語が存在すること自体が, それがその言語社会にとって必要であることの証しであって, 必要でなければ存在しないはずである。本稿の「ツムジ」, 「ミケン」などの項参照。存在しない場合には, 何故存在しないかを明らかにしなければならないが, 本稿ではそこまでは手がとどかなかった。

そして, 人間はすべての事物を, その言語社会においていろいろの程度に公共的な「価値観」を以て観ている。「意義素」の記述は, そのような価値観の記述をぜひとも含んでいなければならない。頭髪に関する部分など参照。

タブー語などは, 一部の辞典類を除き, 見出し語から省かれているのが普通のようなのだが, 言語の科学的記述は, やはりそれらを除外すべきではない。そこで私は, 報告をありのままに記述した。この点について, 読者が誤解されないようお願いしたい。

ここに原稿化したのは, 昭和44年5月から6月にかけて筆記したノートのまま(“凍結”するとはその意味)であって, その後の調査によって増補・修正することができなかったし, またそうしてないことを, 明記しておきたい。

The skull

1) 《肉体では頭の上部。こめかみと眉を連ねた線より上の部分。》【It's more a medical term.】

2) 《bones of the head without flesh》(colloquial. pirates の民話などから older children は知っていることば, children [以下「子供」と訳する]は知らない。)

To skull 《to hit someone very hard on the head》

The base of the skull 《ぼんのくぼ》【bookish, medical.】

The nape of the neck 《えりくび》【more colloquial.】

In Japan the nape of a woman's neck is considered one of the most attractive parts of her body.

to grab someone by the nape of the neck (子供など「えりくび」をつかんで顔を洗わせたりするとき.)

The head

1) 「くび」から上の部分全体. 日本語の「顔」をふくむ. 【colloquial.】

I saw a head looking in the window.

He's got cuts all over his head.

2) head and face のように, face と対立させる場合の head は, 日本語の「あたま」(これはふつう「顔」を含まない)に近い. ただし, 次の The face の項参照. 【colloquial.】

He's got cuts all over his head and face (~ face and head). [記号 ~ は "or" の意. 以下, すべて同様.]

The face

1) 《顔》(すなわち, fore head 《ひたい》を含む.)

She has a beautiful face.

2) 《the face as opposed to the head》(これは, forehead を含まない. 従ってこの場合には, forehead は head に含まれる.)

He hit me in the face.

という場合には, 顔の forehead を含まない部分を打ったこと. これに対し,

He hit me on the head. という場合には, 「あたま」か forehead を打ったこと.

The features of the face Basically には, 次の4者, すなわち the eyes, the nose, the mouth, and the ears であるが, the brows, the jaw をも数え得る. ちなみに,

The face has features.

ということができ, この場合の features とは, 《things that stand out; things different from other parts of the face》の意味であるという.

The brow [brau] (The brows にあらず.) 《眉のついている骨》【not too colloquial.】

to wipe the sweat from one's brow.

この場合の sweat は, 「冷汗」でも, hard working のために出た「汗」でもよい. と. 比喩的表現に the brow of the hill 【bookish.】

というのがある.

A highbrow 《インテリ》の意味に用いられる. 時には, 《人より自分を良い人間だと思っている者》という悪い意味にも用られる.

He's a highbrow.

Highbrow literature 《知性の高い文学》

Highbrow music=classical music

A highbrow magazine (たとえば, 『中央公論』, 『世界』, 『思想』, 『朝日ジャーナル』, などがそれで, 『文芸春秋』も加え得るか, と.)

An egghead 《インテリではあるが, 勉強ばかりしていて, 実用的知識のとぼしい人》, a highbrow よりも contempt の度強し.)

A lowbrow 《教養の低い者》(a highbrow の対義語としてできた単語. highbrow は common な単語だが, lowbrow はそれに較べて common 度が低い.)

A lowbrow weekly (average workmen が読む. たとえば, 『現代』, 『平凡』, 『アサヒ芸能』, のような雑誌を言う, と.)

I can't stand my lowbrow in-laws. 《ぼくは教養のない妻の肉親たちに我慢ができない.》

To browbeat [ˈbraʊˌbeɪt] 《眉をしかめたり, それを伴う言葉を以てしたりして, 禁止する.》

Don't try to browbeat me.

a browbeaten little man 《a man accustomed to be browbeaten. 人の顔色ばかり見てびくびくしている人間.》

Beetle-browed 《ひどく濃く太い眉毛をした》【colloquial.】たとえば, 朝潮, 西郷隆盛のように.

Asashio was beetle-browed.

The brows [braʊz] 【not so colloquial.】

1) 《眉の下の左右の2つの骨 (two ridges)》

2) 《眉毛》

jutting brows 《突き出した brow の骨》

The eye-brows 【colloquial.】

1) 《眉毛》

2) 《その下の骨》

The top of the head 《脳天》

The scalp 《頭髪が生えている頭の皮》【medical term.】

He's got three scalps. (インディアン人は頭の皮をはいて腰に下げる習慣がある.)

Scalp wounds bleed profusely. 《頭の, 骨に到らない傷は血がたくさん出る.》【bookish.】

コマーシャルなどで, itchy scalp? と言って, 「それなら何々を使え」などという。しかし, 「かゆい」というときには, colloquially には, scalp と言わずに head という。

My head is itchy. 《頭がかゆい。》

The head の痛みについて言うときには, 次のような表現がある。

My head hurts. (頭痛や, 傷《cut, burn》や, 針で刺したとき, などの痛みを表現する。)

My head aches. (鈍痛の頭痛や, a hit on the head に起因する鈍痛を表現する。)

A headache 《頭痛》

I've got a headache.

I have a headache.

* * * *

以下, ちょっと横道へそれる。

上の2つの文例のうち, 後者の場合には, American English では, I've... とはならない。British English では, I've.... となることがある, と, I've.... というのを聞けば, not American だと思うか, phoney 《きどった》と思う。Oxford accent は, 英国においてさえ phoney だと感じられいるとのことだ, と。

一般に,

I've got.... 【more colloquial.】

I have.... 【average taxi drivers は使わないだろう。slightly bookish だ。】

ということができよう。

しかし,

I have a book I want you to read.

のような場合には, I have.... と言っても phoney だとは思われない。けれども, uneducated or illiterate persons は, こういう場合でも,

I've got a book....

のように, I've got とばかり言う, と。

これに反し, 過去の場合は,

I had....

が普通である。たとえば,

I had a book I wanted him to read.

そして, I've got.... をそのまま過去形にした

I'd got....

のような表現は, アメリカ人なら用いないだろう, と。(No American would say that.)

I'd got....

と聞けば, I'd gotten.... 《...を受け取った》の意味にとる。たとえば,

I'd gotten a book from my mother.

ちなみに, 上は友人に対して用いる表現で, 妹に対してならば, 単に,

... ' from mother.

という。一般に, 家庭内では, 親族名称は冠詞をとらず, 固有名詞あつかいである。たとえば,

from brother=from Jack

from mother

.....

* * * *

A headache 《困ったこと, important なこと。》

That's a real (～ really a) headache.

A head (「性質」「能力」に関する表現として, 次のようなものがある。)

She's [これは she is の略で, she has の略ではない] a good head. 《きどらない, phoney でない, いい子だ。》(New York, Chicago などと言う。)

He has a good head on his shoulders. 《頭がいい。》【not so common.】

* * * *

以下, 延々と長い横道が続くが, 省くのが惜しいので, ここに記録しておく。

上の【not so common】と記述した表現に対する common な basic な表現は,

He's smart.

で, 子供についても, おとなについても, 用いることができる。たとえば,

I wish I was smart like you.

これに対し,

He's very sharp.

とは, 成人に関して用いる表現だという。

ちなみに, 《馬鹿》を意味する表現はいろいろある。

He's awful' dumb [dʌm].

この dumb という単語は, 相手に対しても,

You're dumb.

のように言うことができる。これらの表現は, polite ではないけれども, 下品ではない, と, 自分で馬鹿なことをしたときに,

Hey, stupid!

You, simpleton!

などと言うことがあるが, これらは婦人が用いてもよい。ただし, 後者は not common だ。

《馬鹿》を意味する acceptable words として, 次の3つの単語があるが, 本来の意味は, それぞれ異なる。

idiot (名), idiotic (形)

は most common だが、本来の意味は、《3~4歳以下の知能しかない、最低のもの》。

imbecile ['imbəsil] (名), imbecilic (形)

は least common で、本来の意味は、《8歳以下の知能しかない者。物を取ったり置いたりするような簡単なことはできる者。》

moron ['mɔrən] (名), moronic (形)

は common だが、本来の意味は、《普通の知能はあるが、IQ 90点以下で、8~12歳でいどの知能の者。小学校の低学年は修了できる者。》

crazy

は本来は《気狂い》の意味だが、相手をひどく非難するときには《ばかやろう》の意。

mōther f*cker=M.F.

は、タブー語である four-letter word の f*ck を含んでいるけれども、全体は《ばかやろう》ほどの意味。f*cking hot は夏などに《べらぼうに暑い》の意味に用いる。

You ass hole!
You're an ass hole! } 《ばかやろう》

You stupid
You're a stupid
You dumb } {bastard
son-of-a-bitch

なども、いずれも非常に悪いことばを含んでいるけれども、《ばかだね。》《ばかなやつだなあ》ほどの意味。ただし、以前には lady は使わなかった。son-of-a-bitch の、子供や婦人の使える counterpart は son-of-a-gun だという。

ass [æs] 《けつ(尻)》が a four-letter word であるゆえんは、その英国式つづりが arse だからだという。ass には、転義として、《蹴とばしてやりたい位のやつ。うるさいこと。うるさいやつ。めんどうなこと。めんどうなやつ。》がある。bastard は《私生児》、bitch の原義は《雌犬》。

次の = で結んだ幾対かの表現は、左側が son-of-a-bitch の程度に悪いことばで、右側が son-of-a-gun の程度に下品さの少ない counterpart である。

hell =heck

damn=darn

God =gosh

Jesus=Gee!

God damm=gosh darn

Jesus Christ=Jesus H. Crow

ちなみに、報告された悪いことばをもう少し記述して

ELEC BULLETIN

おこう。

shit 《糞》

は、間投詞として、しまったことをしたときに、《ちくしょう!》という程度の意味に用いられる。

Shit!=Sucks!, Shoot!, Oh shoot!

また、piss 《小便》に対する婦人語は pee 《おしっこ》で、母が娘に対して、

Do you have to pee?

というのは、やや上品な表現だという。

間投詞的に用いられる hell と damn は、非常に下品なことばだが、いまでは友達どうしでも、女どうしでさえ、使うことがあるようになった、と報告している。

ののしりの言葉が非常に豊富なことが、上の報告で明らかとなったので、ほめる表現を更に求めたところ、下記のような報告を得た。

He's intelligent 《頭がいい。》は somewhat bookish だけれども、ほぼ、neutral で、まじめな conversation で使う。

He's brilliant (=very smart).

非常に勝れた頭脳の人をいう。

He's bright.

は not so strong as brilliant で、この方が intelligent より more common のように感ぜられるが、多分語形が shorter だからだろう、と報告している。

intelligent, brilliant, bright いずれも、子供は使わない。子供は smart とのみ言う。smart は pedestrian word で intelligent の口語だとも言えようか。かしこさの程度から言うと、bright の方が smart より一そう smart だが、もうひとつの特徴は、bright と brilliant は人間についてのみ用いられる点で、smart と intelligent は他の動物についても用いられる。たとえば、

a smart (~intelligent) dog

と言える。

また、

He's a smart (~ bright) bastard 《頭のいいやつだ。》

は、やや envy の気持を含んだ表現。

Don't get smart with me.

は《生意気を言うな》というほどの意味だと報告している。

* * * *

ツムジ これにそのまま当たる英語の普通の単語は無い、という。和英辞典類には、the whirl on the head となっている。

ヒヨメキ これにそのまま当たる英語の普通の単語も無い、と言ひ、言うとすれば the soft spot on the baby's head といふか、と答えている。Kenkyusha's *New Japanese-English Dictionary* (第1版、昭和29年、第11版、昭和31年) には、

〔幼児の頭の〕the fontanel[le]
とある。

To head someone off. 《ある人が進行しているのを、横から出て止めたり、妨げたり、別の方向に向けたりする。サッカー、フットボールに多し。誰かが head している方向を妨碍する。》

He's out of his head. 《He's crazy. 気が狂っている。病気のため自分の言っていることが分らない。》

It's (way) over my head. 《(数学など) 全然わからない。〔() の中は、あってもなくてもよい。以下すべて同称。〕

Hairv 《毛深い》

Hair of the dog (that bit you). 日本語の「迎え酒」に当たる唯一のことば。〔() の中は普通省略する。〕

Try some of (the) hair of the dog.

He's taking some of— 《迎え酒を飲んでいる。》

Give me a haircut. = Please cut my hair. 《頭を刈って下さい。》

She has a new hairdo [「_」] (hair[du:] は《髪型、結び方》。)

I'm going to the hairdresser's to have my hair done [「_」]

Your hair's really gotten long. (この場合には《全体的に伸びた》の意。)

Your hair's really grown out. (この場合には《坊主頭から毛がすっかり生えてきた》の意。)

Grey (~gray) hair (少し黒い毛や有色の毛が混ざっている。一本一本は真っ白でもよい。)

A grey-haired man.

A grey-headed man. (この表現は、British English にもある。と。)

White hair. (頭髪全体が completely white)

Is she (a) blond, (a) brunette (~ brunet), or (a) redhead? (blond は yellow or yellowish white, brunette は dark hair すなわち black or brown hair)

A towhead [t'ouhèd].

A towheaded boy. (幼児についてのみ言う。ほとんど白い。〔アメリカでは〕大きくなれば色が出てくる。スカンジナビアでは16歳位でも towhead がある。)

Mosher 氏が子供のときの標準では、
女は : blond, light-skinned, blue eyes
男は : tall, dark, handsome
が良いとされていた。

民間伝承 (folklore) には、

A redhead (~red-headed) has a hot temper.
という言い伝えがあった。赤毛の子供は皆からいじめられた。そのため、けんか早く、強いのも居た。(赤毛の女の子は passionate だろうと思われていた。) Irish や Scotch に多く、彼ら、特に Irish は見下げられていた。
ちなみに、40~60年前の有名な boxing champions は、

John L. Sullivan

James Corbett


Jack Dempsey (-sy?)

Gene Tunney (-ny?)

1920年代
だったが、これらは全部 Irish names だと報告している。

Curly hair. (generally attractive だと思われていた。)

Curled hair. (beauty shop でアイロンを用いてカールさせた頭髪。)

Wavy hair. (similar to curly だが、曲り方が著しくない。attractive だと思われていた。wavy は  curly はそれよりうねりが大きい。)

Kinky hair. (not attractive. こまかくちぢれていて、黒人の毛がそれ。黒人以外には very seldom だと。)

Straight hair. (neutral. Mosher 氏のはこれ。)

Curly hair (curly headed とも) が最もよく、次のような表現がよく聞かれる。

He should have been a girl with that beautiful curly hair. (Curly hair is thought attractive particularly for girls.)

How lucky she is, because she has naturally curly hair.

Coarse hair.

Fine hair.

Greasy [-si] hair. 《油っこい髪》(We associate greasy hair with straight haired men, particularly with black haired men. 多分あぶらをよく使うからか。)

A greaser (メキシコ人に対する侮蔑的表現。)

Dandruff 《ふけ》

He has (chronic) dandruff. 《ふけ性。》

He's bothered with (～by) dandruff. (前置詞は with の方が by よりも common だという.)

ふけを取ることは、あまりしない。また、そうすることは無くはないが、それを表現することは普通の会話では無い。

Dandruff has ugly, dirty connotations.
肩に「ふけ」がかかっているのはよくない (特に婦人においては) と。

He's bald.

1) まるはげ, completely bald.

2) a bald spot を持っている。

3) thinning hair.

a man with thinning hair.

He's losing his hair.=He's going bald. 《髪がうすくなってきた。》

×He's balding. (×は「言わない」を意味するしるし。)

A balding man in his midforties.

My hair is coming out in handfuls (～by the handful). 《髪がごしごし抜けてくる。》

He has a crew cut. 《五分刈りにしている。》

He's letting his hair grow out. 《五分刈りをやめて伸ばしはじめた。》

A bald man.

A bald headed man.

A wig 《かつら》 (男は、舞台などで for disguise に、婦人のは、for beauty に10～15年ほど前から流行しはじめた。)

To wear (～put on) a wig. (判事なども。)

A toupee [tupi:] (to hide a bald head (～spot) するために用いる。)

He wears a toupee. (この toupee の代わりに rug と言うこともあるが、これは in slang で、冗談に言う。)

A rug. 原義は《一種の敷物》

(A) nice-looking rug you have there. 《すばらしいかつら被ってるじゃない。》

A slang. この単語の意味について、Mosher 氏は次のように述べている。

I think that a slang is a word currently in vogue, but which has not been used very long, and which quite possibly may not be used much longer. この定義に従うと、a slang は「流行語」ということになる。「カッコイイ」「ハレンチ」などはそれか。次の文

例は a slang の例として、Mosher 氏の挙げたもの。

He's a little cool guy. (cool は元来《物事に驚かない》《sophisticated》などの意味だが、この文におけるような slang 的用法では、《is good with women》《女に気に入ることが上手》《well-dressed》《要領がいい》《crisis を切り抜けることが上手》などを意味する。

Look at that cool cat. (自分自身は sharply dressed と思っているけれども、一見してやくざや田舎者であることが分るときなどに、このように言う。)

Hey, pretty cool! (着飾った友達を見て言う。)

The brain 《脳》 [bookish.]

Brains 《脳みそ》

He doesn't have much (～many) brains. 《脳が足りない。》

He has a lot of brains.=He's smart.

He's very brainy.=smart, sharp. (brainy は = の右の2単語ほど common ではないが、よく使う。)

He's a brain.=a very smart man. (particularly students が使う。sometimes enviously, sometimes derogatorily に。後者の場合には、《本の虫》《がつつき屋》というほどの意味になる。)

Grey matter=brains

He has a lot of grey matter. 《頭がいい。》

His brains were oozing (～coming) out.=You could see his brains. 【ただし、= の後の方が common な言い方。】

His brain was visible. 【医者用の表現。】

To brain someone=(1) to hit someone very hard on the head, (2) hit someone so hard that you knock his brains out.

To brain a cow (to slaughter a cow をするのに普通のやり方。)

Cow's [kæuz] brains (食物としての牛の脳みそ。Mosher 氏は食べたことがないと。アメリカ人でも、これを食べるのを先祖が好んだものと、先祖がこれを好まなかったものとある、という。)

Pig's feet (食物としての。average Americans は好かない、と。)

Brainless=stupid

A brainless fool

A brainstorm 《a sudden inspiration or idea》

I've just had a brainstorm. 《急にいい考えが浮んだ。》

Brain-washing 《洗脳》 (朝鮮戦争のとき初めて聞いた)

たことばだという.)

We've been brain-washed into thinking that... (今ではこのように用いる。たとえば、コマーシャルなどのために洗脳される。宗教にも、このやり方を幼児に対してなすものがある、という。

黒人は、好んで pink や purple の car を買う、などという趣味の違いについて話しているうちに、前出の cool という単語について、Mosher 氏は、次のような補足的説明をした。

Cool (着物、歩き方、behavior、人の取り扱い方などについていう。次のような、具体的な例があげられた。)

○高速道路の gate で、敬礼だけして金を払わずに走り過ぎる如きを cool という。

○電車の中で席がなかったので、窓のところへ行ってズボンのボタンをはずし、人が驚いてどいた所に腰を掛けて席を取って了ったのがいた。こういうのも cool という。

○勉強しないで、いい点を取る。要領がいい、のも cool。

○自動車事故をわざと起こして、金をうんと取る。階段でわざとこころんで、金をうんと取る。こういうのを pretty cool という人がある、と。

Slang 前出の意味のほかに、第2の意味として、《the jargon of a particular class, profession, etc.》を追加した。

The forehead [fə'ɒrɪd] という発音は、教育を受けたのちに獲得したもので、子供のときの dialect は [fə:wəd] だった、という。「ひたい」と訳されているが、眉は含まない、という。

ミケン これにそのまま当たる英語の単語はない、という。和英辞典類には、

the middle of the forehead

the brow

とあり、解剖学的術語として、

a glabella (眉と眉の間)

などが挙げられている。

The temple, temples 《こめかみ》

His hair's greying around (at) the temples. (男の場合、This is considered sometimes attractive.＝ロマンスグレイ。)

ヒタイ に対して forehead は colloquial, brow は bookish.

You have something on your forehead. 《ひたいに何かついている。》

To box someone's ears. 《横つらををはる。》(もうやや old fashion になったが、子供に対する punishment として、こうすることがあった。)

[残念ながら、この部分のノートは以上で終わっている。]

(東京大学名誉教授・ELEC 理事)

(p. 59 よりつづく)

ずっとテレビでお世話になったマイルズ氏との再会は本当に嬉しかった。11年振りである。

今回のトーク・ショーで、特に氏はアメリカ社会の腐敗ぶりを嘆かれ、“changing drastically to the worse”と表現されていた。高い犯罪率、インフレ、人種問題、失業問題、モラルの低下など、例をあげればきりががない、というのである。それに比して、日本の平和なことはどうだろう。日本にも問題が多い。しかし、問題の magnitude が違う。日本には、本当の意味でアメリカ程、身近に Serious な問題がない。身の危険もない。従い、社会問題にせよ、政治問題、防衛問題にしても、地についた議論が見られないのだと思う。アメリカ人にとっては、社会環境の悪化、人種問題、失業問題のいずれも他

人事ではない。自らの問題なのである。

氏の言われる、6千万丁の銃砲類のコントロールや失業対策は、身近に迫った問題への切実なる市民の願いでもある。マイルズ氏の日本に対する愛着は母国への失望の裏返しなのかもしれない。

日本人の嫌いな所について、氏は煙草家の多い点をあげられていた。ここで私は、再びいかにもマイルズ氏らしい指摘だと思った。

氏の心は、単なる空理空論を離れ、常に草の根レベルで、或いは実存レベルで、物事を執っている。

小さな島で自然との一体化をめざす experiment を続けられているマイルズ氏/70歳に心からの喝采を送りたい。

(伊藤忠商事勤務)

ELEC BULLETIN

アメリカの人種と民族 (VII)

國 弘 正 雄

なぜか定かには判りませんが、このところアメリカ人がやたらに ethnic という語を形容詞もしくは——彼ら一流の品詞転用で——名詞として用いるようになりました。とともに ethnic 問題や ethnic group についての本が次々に世に問われています。

これらのいくつかの本のうち、そんなにこちたく学問的でなく、しかもそれなりの権威をもっているのは、*The Ethnic Almanac* と *Ethnic America* の2冊です。

両方とも日本国内でも容易に手に入りますし、手許においてえらく参考になるものですので、このテーマに関心をおもちの向きには、是非とも入手かたをお奨めしたく思います。

The Ethnic Almanac はフリーライターで、彼自身、レバノン系とイタリア系の血をひき、ニューヨークはブルックリン、アラビア語地域(!)で生まれ育った ethnic American の、その名も Stephanie Bernardo 氏の手になります。

出版社は Doubleday & Company. その Dolphin Books の1冊として1981年に刊行されました。

日本では翻訳家として、またアメリカ出版界の事情に通じていることで知られる常盗新平氏が愛読しているらしく、同氏の書きものであちこちにこの本への言及が見られます。

とにかく読んで楽しい、もっていて便利な、1冊です。巻末の Index もよくできていて、アメリカにおけるある民族集団の実態を知り、その特色や輩出した人材、その習俗や問題点を知ろうと思ったら、この Index は本場に重宝します。

調べも調べたり、集めも集めたりとアメリカ論を一つのテーマとして、いずれ Americana の事典をと考えている当方など、勇気づけられるのが半分、及び難きを数ずるのが半分、という複雑な心境なのです。

一方、*Ethnic America* は、Basic Books, Inc. からこれまた昨81年に出版されたもので、*A History* というサブタイ

トルからも明らかなように、歴史的な記述が主になっています。

著者は Thomas Sowell という黒人の経済学者です。

実はこの人の学問的業績について、小生ほとんど知るところがなかったのですが、昨年、ノーベル経済学賞受賞の Frederich von Hyeck 博士が来日、かねて旧知の同老博士を一橋大宇にもなった往途、やがてノーベル賞を受けるであろう経済学者の名前をあげてくれるよう求めたときに、2, 3人目に出てきたのが、この黒人経済学者だったのです。

とくにその *Race and Economics* と *Markets and Minorities* という2冊が、ハイエック博士にはお気に召したようで、経済学プロパーからはなれ、社会学、政治学、哲学というような分野への傾斜をさいきんとみに深めている同博士としては、この題名から察せられる Sowell 氏の学問的関心のありように、とくに感服していられるようでした。

残念ながら小生はこの2著とも未見で、なんのコメントもできる立場にないのですが、ハイエック老博士の推挙を得て、さっそく注文、いま、その到着を心待ちにしているところです。

人種経済学とか、少数民族市場、とかいうのは、考えてみれば、斬新かつ興味きわまりないテーマですし、本論の意図するところとも、平仄を合わせています。

なお、著者についていまだし解説するなら、生まれはハーレム、土地の高校を落ちこぼれたあと、特別な措置でハーバードに拾われ、やがてシカゴ大学の大学院で博士号をとったという経歴の持ち主です。

博士論文の指導教官は、かのミルトン・フリードマンで、有名なモネタリスト、ハイエック教授の弟子筋にあたり、ノーベル賞も得ています。したがってソーウェル氏はハイエック教授の孫弟子にあたる、といえます。

レーガンが大統領に就任するにあたり、閣僚に望まれたのに、その申し出を固辞したことは、当時ちょっとした語り草になったものでした。

ひとことというソーウェル氏の少数人種民族観』は『違った民族が一つの場所に住むことによって受ける利益は、不利益よりも大きい』ということのようです。

名にしおう黒人細民街のハーレム出身者の一言だけに、そして黒人問題を中心に、人種民族問題にネをあげているかに見える今日のアメリカであるだけに、この見解にはズシリとした重みがともないます。

そしてこの基本的な見方のもとに同氏は、①アイルランド系②ドイツ系③ユダヤ系④イタリア系⑤中国系⑥日本系⑦黒人⑧プエルトリコ系、それに⑨メキシコ系の9つの人種民族について、それぞれがどのような特徴をもち、彼らがアメリカ社会とどのようにかかわっていったかを分析しています。

詳しくは本書にお読みいただきたいのですが、小生さいきんやっとな読みあげ、多くの知見を得ることができました。

ただ一つ、若干気がかりなのは、先住民族であるにもかかわらず、いまやアメリカの人種民族ヒエラルキーの、最底辺に位するアメリカ・インディアンについて、1章が設けられてなく、言及も限られている点でした。

アメリカ・インディアンは総数60万人、315を上まわる tribal groups と、かつては300を越す言語をもちいまでも50以上の言語を使用している存在です。

その——native Americans といういい方もある程です——インディアンが、添えもの程度にしか扱われていないのは、同じ蒙古人種だから、というわけではないにしても、物悲しい思いをばくに強いるのでした。

ここで序でといっは何ですが、アメリカ・インディアン——決して一枚岩ではないのですが、便宜上ひとつに扱います——が、他の人種民族集団とのかかわりにおいて、いかに貧しいかを示す数字を *Ethnic America* から、また native Americans という用例を、専門の研究書から引いて、彼らへの慰めにしたいと思います。

Family Income Index

(U. S. Average=100)

Jewish	172
Japanese	132
Polish	115
Chinese	112
Italian	112
German	107
Anglo-Saxon	107
Irish	103
Total U. S.	100

Filipino	99
West Indian	94
Mexican	76
Puerto Rican	63
Black	62
Indian	60

(Thomas Sowell: *Ethnic America: A History*, p. 5)

この訳文は不用でしょう。

ユダヤ系について日系が経済的に恵まれている、というのは率直に言って驚きでしたが、皆さんも同様びっくりされたのではないのでしょうか。

いま問題のポーランド系が、ドイツ系やアングロ・サクソン系を上まわっている、というのも初耳でした。

一方、インディアンが Native Americans と呼ばれている例を1つ。

Chicanos and Native Americans have had their lands and rights taken from them by their Anglo-American conquerors, and have suffered the further humiliation of having their conquest justified on the basis of their own supposed cultural inferiority and decadence. Anglo Americans in the past took it as an obligation to educate Chicanos and Native Americans so that they would become motivated and hard-working, learn the meaning of democracy, and become good citizens

(Rudolph O. de la Garza, et al: *Chicanos and Native Americans: The Territorial Minorities*, p. 7)

(大意: チカーノやインディアンは、白人の征服者によって土地や権利を奪われた上に、それをいわれるところの文化面での立ち遅れや懈怠のせいになされる、という不名誉を蒙ってきた。

彼ら白人どもは、チカーノやインディアンを啓蒙するのは、自分たちの義務であるとしていた、そうすることで、われわれにやる気をおこさせ、しごと熱心にしむけ、民主主義の意味を悟らせれば、まともな市民にしたしあげることができる、というわけだ。)

なお上記の用例で Anglo というのは、必ずしもアングロサクソン系、という意味ではなく、メキシコ系もしくはインディアンなどとの対比において漠然と白人全体を指す場合に使われます。

次は、メキシコ系との対比で用いられた例です。

What few non-Hispanics——Anglos——sensed was smoldering resentment below the Hispanic majority's gaiety. A Mexican American recalls: "The Anglos embraced our culture—but not us. When the fiesta ended, we were expected to return to our low-paying jobs and our overcrowded barrios." No longer. The great change began

as Mexican Americans became more and more aware of their inferior status and lack of opportunities for progress.

(U. S. News & World Report: Nov. 24, 1980, p. 58)

(大意: 非スペイン系のアングロどもは気づかなかつたが、おもて向きの華やいだお祭り騒ぎの水面下では、反感がくすぶっていた。

メキシコ系の一人は当時を回顧して、次のようにいう。

「白人達は、われわれの文化は受け入れたいけど、われわれ自体を受け入れはしなかった。月に一度のお祭りがおわれれば、またぞろ低賃金の職場と狭くくしい掘立小屋に戻っていけって言うわけだった」

でも、それも今は昔。メキシコ系アメリカ人が自分たちの地位の低さと、向上したくともチャンスがないことに気づくに及んで、大がかりな変化が起きたのである。

テキサス州は San Antonio 市の話です。人口の53パーセントがメキシコ系——Latino と呼ばれます——で、例の古戦物 the Alamo で知られるこの町も、いまやメキシコ系の市長を擁するなど、彼らの覚醒は目覚ましく、Anglos の支配にようやくピリオドが打たれようとしているのです。

さて前置きがまたもや長くなりましたが、今回は ethnic なる形容詞と名詞が、具体的にどのように使われているかをいくつかの用例を掲げ、この、とみに重要さを加えつつあるアメリカの用語の実態に迫ろうと思います。

すでに ethnic school と ethnic pupils という2つの用例は、前号でご披露しましたが、ethnic なんとやらという用例は、小生のファイルには何百となくあり、その何れをえらぶべきか、取捨選択に困るくらいです。

もってこの語のもつ意味の拡がりと、その応用範囲の広さを察することができます。

さいしょは、ちよつと順序が逆で、ものの喩えでいうなら back formation のような感じもしますが、名詞として使われている例を掲げておきます。

いうまでもなく品詞の転用のすさまじさはアメリカ英語の一大特徴で、physical が身体検査、social が社交ダンスもしくは社会上の催し、reject がローズ装のもの、おしゃか、casual がいわゆるカジュアルな服装や履きものの意味に、と自在に転用されるのはアメリカ英語では日常茶飯事です。A silly (バカ者) の用例すらあります。

これらは何れも形容詞が名詞化した例で、ethnic の

場合もそうです。もっとも、動詞が名詞に、副詞が名詞もしくは形容詞に、名詞や動詞が形容詞に、という例も少なくありません。名詞→動詞というのもあります。

こういった職能変化は、エルザベス朝の英語にも見られた現象で、Edwin A. Abbot (1838—1926) の *Shakespearean Grammar* (1869) がこの点を当時の一大特徴として強調していますが、いまのアメリカ英語もそうなので、この点についての要領よい記述はドイツ人研究家 Philip Aronstein (1862—1942) の *Zur Biologie des amerikanischen Englisch* (1934) という論文に見出すことができます。

それでは名詞としての ethnic の用例です。

Consider the man we are told is the typical dissatisfied voter: slightly older than 30, a blue-collar worker, living in a big city or one of its near suburbs, married, with a family perhaps, in the language of today, an “ethnic,” a second-or third-generation American. Because this man is now 30 or more, he was probably wholly bypassed by the educational revolution in the decade of the sixties and before. So when you talk to him about discrimination in education, he thinks not of blacks or Puerto Ricans but of himself. He thinks of his own children, whose schools are often no better than the ghetto school whose condition we all deplore. And so the resentment builds, as he himself and his family endure deprivations and denials of opportunity that no one ever mentions.

(The Nation: May 29, 1972, p. 679)

(大意: 話にきく不満をもつ典型的な有権者のプロフィールとは30歳を若干越える年齢で、ブルーカラーの勤労者、大都市もしくはその近郊に住み、既婚で家族もち、そして恐らく近ごろはやりの用語でいうなら「少数民族集団」の二世もしくは三世である。

すでに30歳かそれ以上であることを思うと、彼は60年代ないしはそれ以前の教育革命に置き去りにされてきたに違いない。

したがって教育面での差別という話をしても、黒人やプエルトリコ系のことを頭に浮かべるよりは、自分のこと、ないしは、自分の子弟のことを考えてしまう。事実、彼らの通う学校は、われわれがこぞって歎くゲットーの学校とドッコイドッコイの惨状でしかない。

自分も自分の家族もヒドイ目にあい機会を奪われてきたのに、世間のだれ一人として口にもしないということで、彼らの不満は内攻する。)

例によってかなり意識しましたが意のあるところは明

快だと思います。

この用例が面白いのは、ethnic という名詞が、さいきんの流行語であることを明示してくれている点です。

文中の in the language of today というのがこれです。

次の用例は名詞としての ethnic がタッブリ使われています。

But if the conference did not exactly signal the dawning of a new day, the fact that the different groups met at all seemed a victory of sorts. For the *ethnics*, it represented something of a political action coming-out party. "For such a long time it hasn't been legitimate to be *ethnic*," said Msgr. Geno Baroni, director of the National Center for Urban Ethnic Affairs in Washington, D.C. "The *ethnics* were taught that they would get their slice of the American dream in a matter of time if they only stayed quiet. But it didn't turn out that way. The *ethnics* felt that the blacks were getting what they needed but that the *ethnics* were paying for it. Now the *ethnics* are asking for their own slice."

(Newsweek: April 3, 1972, p. 34)

(大意: この会議は新しい時代の幕明けという程のご大層なものではなかった。とはいえ、さまざまな民族集団が一同に会した、ということ自体、一種の勝利ではあった。

少数民族集団にしてみれば、会議は政治行動をおこすためのいわばお披露目であった。ワシントンの都市在住少数民族集団問題センターのパロニ師は、あまりにも長期にわたり、「少数民族の一員であることは正統性を欠くことだった」と述べ「騒いだりせずに温和しくさえしておれば、やがてはアメリカの夢のおこぼれにあずかるんだから、と教えられてきたわれわれだった」という。

でも、待てどくらせどそういうことにはならなかった。黒人が次々と新しいものを手に入れているのは当然だが、それは自分たちの犠牲においてだという感じが出てきた。そこでこんどこそは自分たちの番ということになった」とも付け加える)

黒人解放は、Black is beautiful! のスローガンのもと、着実に進んでいました。M. L. キング牧師のような全国的な指導者もすでに生まれていました。

ところが、いわゆる ethnics はその点で遅れをとって——と少なくとも彼ら自身はそう思っていたので、それまではジッと我慢の子であったのに、黒人解放はそれで結構だとしても、こっちが割りを喰うのはやり切れ

ない、ということでもあったのでしょうか。

自分たちばかりが取り残されてしまった、という思いと焦りの背後に、アメリカにおける ethnics の実態が垣間見られようというものです。

なおこの都市何とやらセンターの、パロニ師というのは、その姓名から判断してイタリア系、むしろ ethnics の一員です。

白人でありながら、White Anglo Saxon Protestant——WASP——が主流のあの国では、カトリック教徒であることはやはりマイナス条件の1つ。したがって ethnics というと、その多くがカトリック、というニュアンスをとまいます。

次の用例は、そのあたりの事情を裏書きしています。

The very elements, in fact, that have made up the Democratic coalition for 40 years are now threatening to desert to the G. O. P., and the Republicans are doing everything possible to make them feel at home. The so-called white *ethnics*, largely Catholic voters, have been pleased by aid to parochial to abortion and his support of Nixon's opposition schools. The blue-collar voter has been treated to a variety of favors. The New York City construction unions have been placated by an easing of the demand that they hire more members of minority groups.

(Time: Aug 28, 1972, p. 54)

(大意: ここ40年というもの、民主党の大連合を形づくってきた諸集団は、いまや共和党へと寝がえろうとしており、共和党は彼らを喜び迎えるのに懸命になっている。

いわゆる白人のエスニック集団の多くはカトリック、それだけにニクソンが中絶に反対し、カトリックの宗立学校に財政援助を行なうことに賛成していることに対しては、これを嘉している。

ブルーカラー労働者は労働者でさまざまな恩典をチラつかされている。ニューヨーク市内の建設関係労働組合は、少数民族をもっと雇わねばという規制を緩和してもらって、ご機嫌である)

カトリックは教義上、堕胎には反対の立場をとっています。他方、parochial schools というのは、カトリック教会——まれば新教のルーテル派——が同信の子弟のために設けている宗教学校のことです。

一方、建設労働組合というのは、水道工 (plumbers) とか煉瓦工 (brick-layers) とか大工さん (carpenters) とかの組合と同じく、いわゆる職能別組合 (craft union) で、保守的色彩がつよく、ベトナム戦争に賛成するなど対外

的に強硬な姿勢をとったばかりか、国内的にも、黒人解放や少数民族の雇用の増大などに対しこぶる冷談で反動といってもよい位の立場です。

ですからニクソンが、民主党の大連合を切り崩さんがために打った、少数民族——minorities という名詞はいずれ詳説します——の雇用ワクの増大を義務づけた規制をゆるめる動きに、一も二もなく乗った、という次第です。

ニクソンと ethnics との関係は次の用例にも明らかです。そしてこの用例は ethnics というのがまず黒人など白人以外の集団を白人から区別するための用語であり、それにとまって、白人内部の少数民族集団を指して使われることが多いという事実を示しています。

The truth is, as Richard Nixon proved, a Republican can win the presidency without a large percentage of the black vote. Nixon exploited the welfare issues, too; he cried "law and order," and strummed on all the emotional themes that Reagan is trying to use. Nixon played off the predominantly white suburbs against the predominantly black cities. Nixon made ethnics believe that blacks and other non-whites were mooching on them, were economic and political threats to Poles, Hungarians, Czechs and other late-arriving Europeans. But Nixon did not make the mistake of kissing off the black vote while alienating the Poles, Italians and others.

(*Pacific Stars & Stripes*: Feb. 29, 1980)

(大意：ありようは、ニクソンが証明したように、黒人票の大半を集めずとも、共和党は大統領ポストを手にすることができるのである。

ニクソンはまた、福祉問題をさんざんに利用し、「法と秩序」をさげび、いまレーガンが使うことを考えている感情論を一から十まで奏でてみせた。彼はまた圧倒的に白人が多く住んでいる郊外地と、圧倒的に黒人が多く住んでいる都市内部とを、お互いに張りあわせた。

その上、彼は黒人や他の非白人どもが、ポーランド系、ハンガリー系、チェコ系など遅れてアメリカに到着した民族集団の上にのしかかりつつあり、経済面や政治面での脅威になっていると、当のエスニック集団に信じこめることに成功したのである。

もっともニクソンのこととて、黒人票も相手方に追いやる、ポーランド系やイタリア系も疎外するというような、ダブルエラーはおかさなかった。）

英語の ethnics が具体的にどういう少数民族集団——

もっともアメリカには majority はいないないので minorities という慣用語はミスリーディングだという説もあります——を指すか、これでかなりはっきりしました。

この late-arriving Europeans というのがソノモノズバリの定義です。

アメリカという国のもつ一つの基本的なしくみは、インディアンという先住民族を除き、早くからあの国に移り住んだ集団が、牢名主よろしく優位に立ち、新入りはなにかと差別され、ヒエラルキー——アメリカ人はよく totem pole というインディアン語をこの意味で比喩的に用います——の底辺に位置づけられるという点にあるのです。

この ethnics ということばや観念は、政治と別かちがたく結びついているみたいです。

政治という営みは、何といっても権力と利益の配分、という面がつよいわけですから、アメリカのように、人種民族集団ごとに社会的経済的権益が分かたれているところでは、人種民族問題が政治がらみになってくるのは、避けられない勢いです。

かつては、人種民族のつば、と呼ばれ、いえでは、サラダボールやモザイクに喩えられるアメリカだけのことはあると、いまさらのようにあの国のもつ複合性を思い知らされるのです。

いま一つ用例を。

The White appeal is once again directed at people who don't ordinarily vote Republican—working class, moderate income, "ethnics." Whatever success this strategy is having with the target group, it is also causing a drop-off of support among traditional Republicans in the state.

(*The Baltimore Sun*: Nov. 5, 1973)

(大意：ホワイト候補のアピールは、ふつうなら共和党に投票しないような集団に向けられている。勤労階級、中の下の所得階層、それにエスニック集団などがこれである。

この戦略はそれなりの成果を収めてはいるが、それとはうらはらに、伝統的に共和党の支持してきた集団の共和党離れをさひきおこしている。)

Ethnics は、ローズベルトの例の New Deal 以来、黒人や組合、ユダヤ系や知識人などと、いわゆる民主党の大連合 (the grand Democratic coalition) を形成してきたのですが、この大連合に鋭い亀裂がはしり、レーガンの大勝という形で挫折してしまいました。

この用例からも察せられるように、民主共和両党の支持母体の色分けがこのところ大きくさまがわりしつつあるわけで、従来のアメリカ政治についての常識が、いまや必ずしも妥当適切でなくなっていることを痛感するのです。

このあたりの事情を、次の用例は民主党サイドについて、より一層、あきらかにしています。

共和党も民主党も、なんとか *ethnics* を自分たちの陣営に引き寄せるべく懸命なのです。むしろアメリカの政党というのは、民主共和といっても、日本の自民社会のように、載然と分かたれているわけではありませんし、議員自身、一人一党といってもよい位で、党議にしばしばれてある党の所属議員がこぞって同じように投票する、というのはむしろ例外に属するのです。

自分自身の利害——ということは自分を選出してくれた *constituency* の意志——と「良心」に基づいて、党とは無関係に、バラバラに投票するという事態は、日本での常識とは大きくかけはなれるのです。

日本だと党議違反は除名ものですからね、前置きが長くなりました。

The Democrat Delegate Selection Rules now honorably urge all state parties to reach for “*ethnics*, youth, persons over 65 years of age, workers... the physically handicapped.” But they also order the states’ Democratic Parties to practice “Affirmative Action,” weight their search in favor of “women, blacks, Hispanics and Native Americans.” If the voters do not choose the proper names preordained by the affirmative-action rules, the delegates can be thrown out of the Democratic convention. What was heard on the floor of the Atlantic City convention of 1964 as a scream for racial justice has climaxed, 16 years later, in a cruel bureaucratic division that sets one American heritage against another.

(*Reader's Digest*: July 1980, p. 88)

(大意：民主党の代議員選考基準の手引きは、州レベルのすべての党組織に対し、「エスニック集団、若者、65歳以上の年配者、労働者、それに身体障害者など」広く各界各層の人々に手をのばすよう求めている。

言われぐさのないように、という配慮だろう。でも手引きはまた、各州の党組織が代議員の選考にあたっては、婦人、黒人、プエルリコ系やメキシコ系などスペイン語を話す人々、それにアメリカ・インディアンを優先するように、という指示も忘れていない。

あらかじめこの過程を経て、いわば「運命予定」的に

えらばれたしかるべき固有名詞に投票しない場合には、民主党大会から放り出される代議員も出てきうる。

1964年、アトランティック・シティにおける民主党大会で、人種差別の撤廃をといけさけびが聞かれたが、16年経った今日、それはいまや、ある伝統をもつ集団と伝統を異にする別の集団とを反目対立させるような、まことに冷酷かつ官僚的な分裂状態を、あらわにしてしまったのである。)

この *honorably* というのは、カッコをつけて、もっともらしく、ほどの皮肉っぽいニュアンスです。

このリーダーズダイジェストという雑誌は政治的には共和党寄りの、しかもかなり保守的な論調の持ち主ですから、こういう皮肉も出てきようというものです。

またこの *Affirmative Action* というのは、女性や少数民族族への累積した差別にせめてもの償いをすべく、彼らを優先的に雇用しようという政策で、いずれ本稿でも詳しく取り上げねばならぬ項目ですが、ここではいまいっつ用例を掲げることで、とりあえずの責めをふさごうと思います。

もっともこの用例は、*Affirmative Action* を「悪用」した男に関するものです。

When Lee took the Hispanic name Leon, he asked the county to give him preferential status under the *affirmative action* program.

(*Time*: March 26, 1979, p. 25)

(大意：リーという名を、スペイン風にレオンと変えた彼は、郡役場に対し、差別撤廃計画にもとづく恩典を考えてくれるよう求めた。)

アタマのいい男っているものですね。

この男、実はれっきとした *Anglo* で、そのことは Lee という正統派のアングロサクソン系の名前で明らかなんですが、Leon と改名すると、とたんにメキシコ系らしくなるから不思議です。

昔、ユダヤ系が名前を *Anglicize*、つまりは英語風に変えることで、差別を逃れようとしたことは、アメリカの常識です。ぼくの友人にも Roffe という名のロシア系ユダヤ人が、おどろくなかれ、Alexander Hamilton という、全くもって純粋にイギリス風な姓名に変えた例があります。それがいまでは、逆なんですね。

逆差別 (*reverse discrimination*)、というような声が聞こえてくるご時世でもあります。

もっともそういう例がいくつかあるといって、黒人や被圧迫民族への償いがすんだ、というものでないことは、あまりにも明白です。社会的ダーウィニズム (*social*

(p. 58 へつづく)

アメリカ雑話 (1)

——移民の国アメリカ——

ダイケストラ(倉田)好子

前回までのアメリカン・フォークロアに関連させまして、今回からは、「アメリカ雑話」と題してアメリカの種々相を少しづつながら紹介して行きたいと思います。

はじめてアメリカへ行った人達がまず気づくのは、その道路、家屋などもふくめた国土の広大さでありましょう。私がはじめて、留学生としてアメリカへ渡った時、さいしょにおりたのが、ロス・アンジェルス空港、そこから自動車で、母校の UCLA (カリフォルニア大学、ロス・アンジェルス校) へ行くまでの道路の幅の広いことと、その両側に立ちならぶ庭を広く取った家々の清潔さと大きさには、目を見はったものです。

それにまた、UCLA のキャンパスと来たら、これまた、まるで大きな公園にでも入ったようなもので、青々とした芝生が一面にしかれ、とても大学の構内とは、思えないものでした。少女時代に夢中で読んだ『風とともに去りぬ』に出て来るあの高くてまっすぐにのびたユークリプタスの並木道にそって行くと、そのむこうに、UCLA のほこるフットボール・チームのためのフットボール・フィールドが広々とつづいています。そのフットボール・フィールドをへだてたむこうの丘の上には、有名なスプロール・ホールとダイケストラ・ホールという2つの、まるでホテルなみの学生寮がたっているのですが、その寮から、フットボール・フィールドをつきって教室へ行くには、ゆうに30分はかかったものです。そしてその寮のある小高い丘の上には、オリンピック用にも使えそうな巨大なプールがなみなみと青い水をたたえ、カリフォルニアの明るい太陽にさんさんとかがやいていたのは、今でもわすれられません。またこのプールからのながめは実にすばらしく、夜等は、かの映画で有名な、サンセット大通りや、映画俳優の邸宅が点々とちらばるハリウッドの丘の灯がきらびやかに点滅していて、「こんなすばらしい環境の大学で勉強できるなんて、なんとしあわせなんだろう！」などと貧乏学生の身分もしばしわすれて感激したものです。その後、この UCLA

で修士号と博士号をもらうまで、約8年間お世話になったのですが、あれから何年もたった今でも私が最初にうけたアメリカについての印象——一口で言えば、全てにおいて“大きい”という——は鮮明にのこっております。

さてこの“大きさ”の次に印象に残っているのは、“種々雑多”ということでした。これは、大学のクラスに出てみてはじめてわかったことなのですが、クラス・メートは、もちろん皆アメリカ人なのですが、そのアメリカ人と言われている人々の中にも、いろんな人種がいるということでした。例えば、私達留学生は、大学の正規の授業を受ける前に英語の試験を受けさせられたのですが、その試験の結果によって、英語補強のための特別クラスを取らされたものです。

さて私が出席したクラスには、なんと、中国人、韓国人、日本人、フィリピン人、メキシコ人、それにヨーロッパ人では、ドイツ、フランス、イタリア、ロシア等ははっきりおぼえておりませんが、全部で30人位いたと思います。もちろんその30人は、留学生で、法的にはアメリカ国籍がなかったのですが、ゆくゆくは、そのうちの半分以上がアメリカ国籍を取り、アメリカ人として受け入れられていったのです。

これ等30人の学生は、各々の国の言葉を話し、その背後には、それぞれの文化遺産を背負ってアメリカへやって来たわけですから、そしてその時、こういった種々な人の学生が持っていた唯一の共通物というのは、これからそのクラスでたたき込まれようとしていた英語という言葉だけだったのです。彼等は、この共通語である英語を学び、いつか将来アメリカの国籍を取った時には、それぞれがアメリカ移民の第一世になるわけです。それでその時に、私がつくづく感じたことは、「アメリカは、まさに『合衆国』なんだ、『移民の国』なんだ」ということでした。

そこで今このアメリカという国を形成しているアメリカ人についてもう少し考えて見たいと思います。先程申

しましたように、アメリカは、「移民の国」といわれていますようにアメリカ・インディアンを除いて、アメリカ人と言われている人々は、全て移民か、移民の子孫なのです。そしてそれ等の人々は、(歴史的には、比較的短期間だったのですが)、過去400年間に、世界のいろいろな国から来た人々なのです。

さてそれでは、これ等のアメリカ人は、何故アメリカ大陸へやって来たのでしょうか、彼等移民は、世界中の殆どどの国から来ているのですが、黒人以外は、皆それぞれ自分達の意志で移民して来たのです。宗教的、政治的圧迫を逃れて、新天地へ来た人もいましたし、又母国での貧しい生活に見切りをつけ、子供達の将来のためにも、もつと良い生活を築こうと思って来た人々もありました。それにまた、戦争で避難民となり新大陸に新しい生活の基盤をもとめて来た人々や、それからまた一攫千金の夢と冒険と希望に燃えて来た人々もいたのです。

Americans have come from every part of the earth; all but the blacks came voluntarily. Some came to escape persecution, religious or political. Others came to get away from extreme poverty to find a better life for themselves and their children. Some were refugees in search of a new home. Still others were looking for adventure or for wealth.

—*American Mosaic* by A.H. Live and S.H. Sankowsky.

(参照した英文は上記の本によるものです)

さてこれ等の移民達は、総じて母国での困難から逃れるために、または母国での経済状態を向上させるために新大陸に入ってきたのですが、その移民の仕方にある種の“波”があるようです。すなわち、第一の移民の波は17世紀から18世紀にかけて起り、これは、主にイギリスからの移民でした。19世紀半ばにやって来たのは、もつとずっと大きい移民の“波”で、それは、主として、ドイツとアイルランド地方からやって来たのです。しかし何と言っても一番大きい移民の波は、19世紀の後半から20世紀にかけて押しよせて来たものでしょう。1880年から1920年の40年間の間に、23,000,000人もの移民がアメリカへ入って来ました。これは、それ以前に来た移民の数の2倍にも達するものでした。

また1880年以前の移民は、多くはヨーロッパの北西部から来た人々だったのですが、1880年以後からは、主に東と南ヨーロッパ、それに、アジアの各国からの移民だったのです。ということは、後期に移住して来た人々は、前期に移住して来た古いアメリカ人とは、その言

語、習慣、生活態度から、髪の色、目の色等をふくめたもろもろの点においてかなり異っていたということです。

Whereas the immigrants up to about 1800 were mostly from northwestern Europe, the later arrivals were mainly from eastern and southern Europe and from various parts of Asia. This meant that they were unlike the old-time Americans in language, appearance, customs, attitudes, and in other respects.

それで、これ等後期の移住者達は、見知らぬ国での新しい環境に慣れるために、非常な努力をしなければならなかったわけですが、1880年以前に来た人達、特に最初に来た人達はほとんど英語を話すイギリス人で、プロテスタントの新教徒であるという宗教的共通性もあったのですが、後期に来た人々、例えば、フランス、イタリア、スペインあたりから来た人々の言葉は、英語とはかなりちがうし、それに宗教も旧教、カトリックでした。またアジアからの移民ときたら、中国人、日本人等の場合を考えて見ても、言葉の点でも全くちがうし、宗教にしても仏教徒が多かったでしょうし、その他食生活、対人関係等、色々な面で、これ等第二期の移住者達の受けたカルチュラル・ショックというものは、想像以上に大きいものだったと思われます。

これら移住者の母国から持って来たものと新世界で出会ったものとの差が、大きければ大きい程当然アジャストするのがむずかしいわけです。そこで自然に新参者は新参者で気の合った者、同じ言葉を話す者同士が集まり、そこで固く結び合いながら、なかなかじめない外の環境に対処して行こうという傾向が生れたことは当然です。現在でも、サンフランシスコ、ロスアンジェルス等の大都会に見られる、例えば、中国人のチャイナ・タウン、イタリア人のリトル・イタリアとか、日本人のための日本町等というのがその例です。こういった同人種で結ばれたコミュニティの中では、英語が片ことしか話せなくても、いや一言も話せなくても、彼等同士でお互いたすけ合って生活しているわけです。現に、サンフランシスコやロスアンジェルスの日本人町にいる日本人で、もう20年近くもアメリカに住んでいながら、英語が一言もしゃべれないという日系人に何度も会ったことがあります。

またアメリカ的思考に同化するにあたってかなり心理的な抵抗があるという良い例を2,3あげてみましょう。一つは私がモンレーという所にある陸軍の語学校で日本語を教えていた時の話です。その語学校というのは、

全米で東部と西部に一つづつしかない、非常に権威のある語学校で、そこでは、当時53か国語を陸海空軍の将校と世界各国へ派遣する大使館付の武官に教えていました。そこでは、私達新米の先生方は、教え方について3か月の特訓を受けたのですが、そのクラスがまた、UCLAの英語のクラスと同ように、様々な国から来た語学の先生がこれまた50人位集まったわけです。それである時、心理学の講義をしていた先生が、「アメリカ人は、何かにつけて実用的で、てっとり早いのが好きなので、人名にしても長ったらしいのはどんどん短かく呼びやすいようになって行く」と言っていて、ここで、私達の一人で、白系ロシア人でロシア語の先生を指して、「例えば、君の名前、パドモアシェンスキー等というのは、アメリカ人にとっては、とても長すぎるので、そのうちに君の友人達は、君の名前を短く切ってパドモア位にしてしまうだろう。また君の孫の代になると、おそらくパド位になる可能性もある」と言ったので、私達は皆いっせいに笑ってしまったのですが、後で休み時間になると、当のパドモアシェンスキーさんは、非常に気分を害して、「ロシアでは、自分は貴族階級だった。先祖代々伝えられて来た名前をちゃん切るなんてとんでもない。僕はアメリカなんていう新興成金の国は大嫌いだ!」と顔を真っかにしてふんがいていたのを覚えています。また日本人の名前でも、NakamuraはNak, となり、Susumu等というのは、Susになってしまいます。他人事ではなく、これと同じ事が私の名前、すなわちYoshikoがYoshに短縮されて大声で呼ばれた時には、覚悟はしていたものの、さすがにショックでした。

さて話を移民にもどしますと、移民として来た人々皆が、いつまでも母国語にしがみつき、同国人とばかりおつきあいしていたわけではありません。これ等大半の移民の一世達は新世界に同化すべく非常な努力をはらっていたのです。そのうちに、同人種のみで固まっていたという代りに、人種は別でも政治的、経済的な面で、共通点を見い出して、団結して行こうという動きが出て来ました。そしてそういう傾向に一番多く貢献したのが、何ととっても学校教育だったのです。移民の子供達、すなわち二世達は、小さい時から小学校で英語を学び、できるだけ早く新しいアメリカ的生活を身につけるように教育されていたのです。

そしてアメリカ同化作用にあまりにも力を入れすぎた結果、そういう子供達の中には、両親の話す言葉やその背後にある文化的な物とは一日も早く縁を切り、時には自分達のルーツを恥と思うまでに至ったのです。

長い間、合衆国は、“メルティング・ポット（るつぽ）”

と見なされて来ました。これは種々の背景を持つ全ての雑多な要素が、“100パーセントのアメリカ人”という新しい実体の中に溶け込まれるということの意味していました。別の言葉で言えば、移民達は、彼等の持って来た古いものをぬぎすてて、一日も早くアメリカ人になるということでした。そしてこういう変身をしなかった時、あるいはまたそれが出来なかった時には、しばしば笑いものにされたり、変人と見なされたり、時に好ましくない者とさえ思われたのです。しかし近年になってからは、そういった人々は、自分達の祖父母が持って来た古い伝統、文化、風俗、習慣を完全に捨て去ることによって彼等の心情に近くて貴重なものを失いつつあるという事に気がつきはじめたのです。

For a long time the United States was regarded as a “melting pot.” This meant that all the diverse elements with their varied backgrounds would be “melted down” into a new entity, which would be “100 percent American.” In other words, immigrants were to shed their old ways and become Americans as fast as they could. If they did not or could not make the change, they were often ridiculed and were looked upon as strange and even undesirable.

そこでいまや、二世、三世、四世にまでなっている移民の子孫達は、はじめて自分達の“ルーツ”や人種的な源泉について興味を持つようになったわけです。自分達の遠い記憶の中に残っているもの、親、祖父母からかつて聞かされた事柄等、自分達の過去について学ぼうという傾向が強くなって来たのです。そして最近では、今までアメリカは、“メルティング・ポット”だといわれて来ているにもかかわらず、当の合衆国は、そんなものからはほど遠いところにあるのだということに気づいている人々がだんだん多くなっているのです。

そういう人達は、アメリカ文化というものは、種々の国や、文化から持ち込まれた諸要素——例えば、さまざまな人名、言葉や表現、食べ物、ゲーム、音楽、宗教、信仰等という——をふくんでいるものなのだとすることをよく認識しているのです。そして次第に、アメリカ人は、自分達の国、アメリカは、全て何もかもうまく溶け合っている“メルティング・ポット”なんかじゃなく、むしろいろいろな種類のパターンや色から成り立っている“モザイク（寄木細工）”のようなものであり、そしてそれ等個々の色やパターンは、より強く、豊かな国全体を形づくるために、それぞれ貢献しているのだと思いはじめています。

さてここでちょっと米大陸の最初の住民であったアメリカン・インディアンについてお話してみましょう。きっと読者の皆さんの中には、ロス・アンジュルス近くにある、ディズニーランドに行っちゃった方もおありかと思いますが、実は私もアメリカへ行っはじめてインディアンを見たのは、ディズニー・ランドだったのです。今から思えば、あのディズニー・ランドの舞台で、毎日毎日何千という世界各国からの観光客相手にインディアンを踊りをみせてくれたその踊り手の中には、もちろん伝統的な踊りのくんれんを受けた人もいたのでしょうが、中には UCLA あたりのインディアンの学生のアルバイトも入っている等と後で聞かされて少なからずがっかりさせられたのを覚えています。それでも最初にその踊りを見た時は、かなり印象的でした、というのは、それまで見ていたインディアンの踊りと言えば、ジョン・ウェインの西部劇に出て来るものだけだったのですから。それで実際に頭に白い大きな羽かざりをつけ、色の浅黒い顔にいれずみをして、筋肉の良く発達した足首にまでも羽をつけて、舞台せましと独特のたいこのリズムに合わせて踊るせいかんなインディアンを見た時には、「いやあ、やっぱり本物は、勇ましくて立派だなあ」などと一人で感激して見ていたものでした。

しかし、ハリウッドの映画や、ディズニー・ランドの舞台では、勇ましくかっこいいインディアンなのですが、一歩舞台を下りた彼等の現実、その過去が勇ましく華々しかっただけに、私達第三者の目から見ると何とも気の毒なような、とてもやるせない気持ちになった事をおぼえています。

アメリカン・インディアンが米大陸における最初の住民だったという事は御存知だと思いますが、彼等は、ヨーロッパ人が米大陸に来る何千年も前にアジアから移住して来たと言われています。彼等は、人種的には同じなのですが、多くの部族に別れ、それぞれに異なる言葉をお話しているのです。現在アメリカ合衆国と言われる地域に住んでいたインディアン達は、主に狩猟や農耕で生活していたのですが、中には、魚を獲ってくらしていた人達もいました。彼等は、小さい村々に別れ、それぞれの部落で選ばれた酋長のもとでくらしていたのです。

皮ふの色から顔かたち、言葉、風習、宗教その他もろもろの点でインディアンは、ヨーロッパの移住者達とは異なっていたのですが、そういううちがいのうちで、何と言っても一番大きな差異は、彼等の土地に対する態度と価値観でありましょう。インディアンはあの広大な米大陸の土地を、彼等全てで共有していると思っていたのに反して、ヨーロッパからの移民達は、土地の個人的所有

権というものを主張したのです、まさにこの点においてインディアンとヨーロッパ人との誤解、くいちがいが生じ、以後白人対インディアンの土地所有権をめぐる戦いがえんえんと続いていたわけです。そういうわけで、ヨーロッパからの移民の数が増えるに従って大西洋側に住んでいたインディアン達は、その土地を白人移民にうばわれ、その都度、小ぜり合いから大きな戦いまでしたのですが、結局は、インディアンは、敗れて西方へと押されていったのです。

18世紀から19世紀にかけてこのインディアンの西方への退去が続くのですが、その西方の土地でさかづいてインディアンの狩猟のための猟場だった広範囲にわたる土地も次第に白人の牧場主や、農園主達によって取られていったのです。一方白人の移住者達にしてみれば広大な土地をたがやしもしないで未開のままにして置くのはしごくもったいない事だと思ったのは確かです。先住のインディアンが白人の移住者からこうむった害は、土地のことだけではなく、移住者達が持ち込んで来た種々の、以前アメリカン・インディアン間に見られなかった新しい病気で、過去何年にも渡る数多くの戦いと、各種の病気におそわれてインディアンの人口は、年々減って行き、それにつれて彼等の持っている一番誇りとしていた志気と自信さえも失うようになっていったのです。

近年になって、こういった悪状況からインディアンを守ろうとするために、アメリカ政府は色々な手段をこうじて来ました。その中で一番永続させているのは、“reservation (保留地)” をもうけたことでしょう。この各地に散らばっている reservation 内では、それぞれの部族が部外者に邪魔されることなく、自分達の言葉と風習により、昔風のインディアンの生活を好きなように出来るという目的で設置されたもので、この reservation は、Bureau of Indian Affairs と呼ばれている米政府の機関のもとにあります。

今日では、800,000のうち500,000人のインディアンが主に米国の西部にある reservation に住んでおり、その他は、大都会に住んでいます。その部族の数は、大体現在では250位で、そのサイズ、豊かさ、生活様式等には、かなり差があります。ある部族は、そのサイズも小さく、所有している土地も殆んどなく貧困を極めている一方、現代風の生活様式を、インディアン個々のものに——例えば、彼等の得意とする手細工等に——うまくとり入れて成功させ豊かな生活を送っている人達もいます。

最近では、どの地域にいたるインディアン達も皆彼等の過去の文化的遺産に誇りを抱くようになり、彼等自身の

アイデンティティという問題に非常に関心を示すようになって来ています。これは、アメリカの教育を受け、英語という共通語をマスターした若いインディアン達の数が増えて来た事にも原因があると思います。最近では、米政府を相手に、過去にうばわれた先祖の土地を取り返す訴訟が起され、それに勝った例も何件か見られます。これは、政府や一般のアメリカ人で差別に反対の人達の数が増えて来たことにもよるのでしょう。

さて従来の reservation に住んでいるインディアンの若い人達も reservation というアメリカ一般社会からかく離されたかこいの中にとじこめられて、政府の援助を受けてくらしに行くということを非常に恥と思う傾向が強くなって来ており、政府の干渉のもとでの生活を嫌い、reservation を出て、都会に住みつくようになっていくインディアンも増えて来ているようです。彼等は、昔のインディアンとしての確固たる価値観にもとづいた

生活様式を保持して行きたいと強く望んでいるのです。こうしてアメリカン・インディアン達は、彼等の祖先がかつて持っていて、そして一度白人移住者達によってうばわれた彼等の尊厳、自信、価値観を取りもどすのにほんとうに長い道のりを歩いて来ているのです。彼等の収入は、一般のアメリカ人のよりも低く、またその健康状態という問題についてもかなりむずかしいものが残っているのですが、彼等の将来についての見通しは決して暗いものではないと思われています。

いつの日か、私がはじめてディズニー・ランドで見た舞台上のあの勇ましいインディアンの勇士達、その勇姿に匹敵するような自信と尊厳とを彼等は舞台下の現実生活の中に保持できる日がきっと来ると思います。

(次号は、イギリスと、オランダからの移民について)

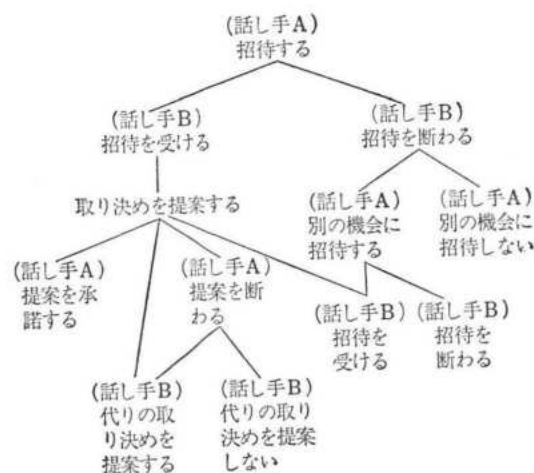
(関西外国語大学助教授)

(p. 65 よりつづく)

与え、そこから実際の時間内に選択させるような練習をしなければならない。

機能を重視して組まれた教材の大きな利点は、言語を意味的に同種の単位にまとめて提示でき、関連ある意味的の広がりによって焦点をあてた言語交渉を可能にすることである。たとえば、人を招待する言語交渉を教える場合、ただ招待することだけではなく、その招待に応じたり、断ったりする交渉を多くの選択できる表現を与えながら教えることができる。ここで生徒に与えるのは、“招待する”という行為における意味的選択項の組である。生徒は実際の時間の中で、与えられた選択項から選択して練習を行うのである。生徒Aは、いろいろな招待表現の中から選択して招待の行為を行い、生徒Bは又同じようにいろいろな表現の中から、生徒Aの招待表現に対応する適切な答えの表現であることを確認して選択し、招待を受けるか否か答えるのである。招待することに(日時などの)取り決めることを加えた1つの場面を、選択の可能性を含んだ言語交渉図にしてみると右図のようになる。

一方、言語構造中心のシラバスでは、全く違った様子になる。言語は構造的に同種であるが、意味的には異種の単位に分けて与えられる。結果として、意味的には関連があるが、構造的に無関係の単位は入ってこない。これは、構造に焦点をおくあまり、構造的に同種の言語交



渉を積極的に求めるからであり、構造的につけられた難易の段階づけが、意味的に関連のある言語交渉を制限するからである。その結果、生徒が意味的体系網から実際に選択しながら言語交渉を展開するコミュニケーションの練習のほとんどは、生徒の構造的知識の増大した学習計画の終りに近づかないと行なえないことになり、結局、フリュアンシーの伸長に必要なコミュニケーションの練習は学習計画の中に規則的に入ってくることはないことになる。

(南山大学助教授)

Rip Van Winkle と Gertrude Stein

よく使われる人名のいくつか (その8)

矢野文雄

Rip Van Winkle

Toby gobbled in his sleep and buried deeper into the pillow. Penny looked at his ravaged, unshaven face. "Forgot his shaving things again, I see." She rummaged in his case under the bed, found the required articles, put them in full view on the dressing table and turning over his note, wrote on the back:

If you waken before I get back, use these immediately. You look like a moth-eaten **Rip Van Winkle**. Thanks for the brilliantly lucid note, but will do as bidden.

(*Zadok's Treasure* by Margot Arnold, 1980)

考古学者のトビアス・グレンダワー卿と人類学者のペネロープ・スプリング教授はコンビの名探偵。ペニーがホテルの自室に戻ったら、調査で疲れ切ったトビーが眠りこけていたというわけ。その様がペニーに Rip Van Winkle を思い起させたのであった。

この Rip Van Winkle が Washington Irving (米, 1783—1859) 作の *Sketch Book* (1819) に収められている物語の主人公であることはもちろんである。

Rip Van Winkle は物語の主人公としては非常に有名で、*Brewer's Dictionary of Phrase and Fable* も取りあげ、非常に詳しい説明をつけている。物語のアウトラインを述べた部分だけでも次のように長いものとなっている。

Rip Van Winkle was a happy-go-lucky, hen-pecked husband of a "well-oiled" disposition. During a ramble on the Kaatskill Mountains he met some quaint personages dressed in the old Flemish style playing at ninepins. Unobserved he took a draught of their Hollands and soon fell asleep. He awoke to find himself alone, even his dog had disappeared and his firearm was heavy with rust. He made his way homewards in trepidation only to find his house deserted and none

of his former companions about. He had apparently slept for 20 years and after establishing his identity became a village patriarch.

山中で20年間も眠り続けたのでは、当時といえど世の移り変わりにはさぞやびっくりしたことだろう。浦島太郎の物語の西洋版といったところだ。

これから「昔の状況は知っていても現在の状況にうとい、時代に取り残された人」の意味に用いられるようになった。

Still, as we walked about his tobacco farm, Carrie's son Edgar made me feel like **Rip Van Winkle**. The mules of my boyhood have been replaced by tractors and harvesters. Log tobacco barns, like twin-eaved pagodas, give way to labor-efficient bulk barns, where the big green leaves are stacked for curing, no longer tediously tied to sticks and racked on poles. Three farmhands help work the 55 acres of tobacco; they earn the minimum wage.

(*National Geographic*, March 1980)

カリフォルニア州で数十年暮したあとで、ノースカロライナ州の故郷を訪れた時のことを書いている個所である。子供の頃に記憶しているタバコ農園よりはるかに近代化されているのを目のあたりに見て、今浦島のように感じたというわけだ。

"I'm through with working for a lousy organization where my partner doesn't even care if I get killed on the job, just so long as I don't disturb his beauty sleep!" I laughed contemptuously. "Beauty sleep, yet! He could sleep longer than **Rip Van Winkle** and he'd still look like the same old Johnny Van Winkle!"

"Oh, shut up, Mavis!" Johnny growled with his usual finesse.

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

ここではプロポーズは抜群だがおつむが弱い女探偵のメービスが、依頼人を前にしながら、パートナーであるジョニーをけなしている。

このようによく眠る人について大げさに言う場合には、当然のように Rip Van Winkle が引き合いに出されることになる。

ところで、Rip Van Winkle を動詞として用いた例が 1 つだけ見つかったので紹介しておこう。

“The game room was empty, and the door to this place was open, so I came in, and the door slammed. Benny’s idea of a lovely, lovely joke, that was. And when I find Benny—look, it’s Friday morning, isn’t it? I mean, I haven’t been **Rip Van Winkling**, have I?”

“It’s Friday,” Leonidas said. “At least—dear me, it *is* Friday, isn’t it, Dallas?”

“Dallas?” Kaye said. “Dallas Tring. Oh, how awful! Well, anyway, I just bowed to the inevitable and went to sleep with my head cradled on a bag of onions.”

(*The Cut Direct* by Alice Taylor, 1938)

木曜の夜にベニーの家を訪れたケイは食料貯蔵室に閉じ込められてしまい、あきらめて眠ってしまったという。翌朝、レオニダスに見つけられたわけだが、ずいぶん長い時間眠り込んでいたのではないかとちょっと心配になったのであろう。そこで「ひょっとして Rip Van Winkle みたいにずーっと眠りこけていたわけではないにしょうね」と質問したのだった。

出典の初版は1938年だが、1979年版で見つけたので、現在でも意味が分かる用法であることは間違いない。そして、恐らく現在でも使われていると思われるのだが、このような使い方はどの辞書にも説明されていない。

Gertrude Stein

The city is banking on its newfound prosperity to revitalize the downtown area. On Self’s wall hangs a drawing of 130-block area showing plans for a new convention center, hotel international trade center, and renovations of Victorian houses into shops and restaurants.

Self talked of the problems of a city whose population had dropped from 370,000 to 340,000 over the past 20 years. We joked about the comment by author **Gertrude Stein**, who once wrote of Oakland: “There is no there there.”

(*National Geographic*; June 1981)

この Gertrude Stein (1874—1946) はフランスで活躍した米国の女流作家で、独創的とも風変わりとも呼べる

文体を特色としていたらしい。モットーだと呼んでいた、**Rose is, a rose is a rose is a rose**. は非常に有名で、Bergen Evans の *Dictionary of Quotations*, Miriam Rings の *Nobody Said It Better!* や John Bartlett の *Familiar Quotations* にも収録されている。

“Do you really expect me to go any further? All right, since you’ve become more cooperative. Just one small step further. Wasn’t it **Gertrude Stein** who coined the famous remark, “**A rose is a rose is a rose?**”

“I’ll bet,” she told him with mock admiration, “there isn’t another officer in the Force with as much education as you.”

Wake permitted himself another thin smile. As he rose to show her out, he added, “Let me adapt the quotation. ‘**A crook is a crook is a crook.**’”

(*Death Has Green Fingers* by Lionel Black, 1971)

このように Rose is a rose is a rose is a rose. がいつの間にか縮められてしまい、しかも最初に不定冠詞が付けられて A rose is a rose is a rose. という形にされてしまった。これの方が口にしやすいからであろう。

いくつかの応用例を羅列してみると……

“A murder is a murder is a murder.”

(*Passing Strange* by Catherine Aird, 1981)

“A future is a future is a future.”

(*Fortune*; July 28, 1980)

“A camera is a camera is a camera.”

(*Popular Electronics*; September 1981)

“Ice is ice is ice.”

(*Yankee*; January 1981)

A rose is a rose is a rose. は Rose is a rose is rose is a rose. という元の形から、最初にある Rose はの部分だけが落ちたものとする人もいるかも知れない。

それはともかく、今では誰もが A rose is a rose is a rose. そのものが Stein 女史が使った形だと思い込んでいるようだ。

He hardly liked to confess so traitorous a thought, but roses—it seemed to him—had become the Englishman’s vice. The trouble was that these days they were backed by little wooden

(p. 71 へつづく)

『セサミストリート』の英語と英語教育(4)

小 寺 茂 明

5. 英語教育への示唆

以上、『セサミストリート』の英語について、語彙・連語・語法・文法の観点から、主として英語教育ではほとんど扱われていない項目及びその問題点等を、実例を中心にきてきたのであるが、こうして1年分のガイドブックの中から拾い集めてみると、けっこう難しい英語が用いられているようにも思われる。もっともここでは、『セサミストリート』としてはかなり程度の高い実例を中心に、それらをいわば圧縮した形で列挙したので、よけいに高度な印象を与えるのかも知れない。確かに、1978年に出された、新しい『高等学校学習指導要領』にしたがえば、「英語Ⅱ」、つまり、高校2年程度と考えられるものもかなり含まれていることになるが、この英語の主体はあくまでも「中学2,3年～高校1年」程度と考えるのが妥当であろう、いずれにせよ、この英語は、アメリカの幼児たちはその内容を95%以上も理解しているということでもあり、本来やさしい英語であることに変わりはないはずである。それにもかかわらず、はじめに述べたように、この程度の英語が実は難しいと感じられるほど、このような「自然な形式ばらない口語英語」が指導されていないということなのである。したがって、繰り返しになるが、今後の英語教育の方向としては、当然のことながら、こうした口語英語の指導にも、もっとウェイトがかけられるべきであると言わなければならないであろう。

さて、以上の考察をもとにしながら、次にそのまとめとして、この『セサミストリート』の英語の特徴をいくつか指摘し、かつ英語教育への管見を今少し述べてみることにしたい。

まず第1の特徴は、日常語彙・生活語彙が極めて豊富に用いられているということである。

もっとも、「所変われば品変わる」ということわざの通り、日本とアメリカとは、食生活をはじめ、すべての面で文化は異なるのであるから、やさしいはずの『セサミストリート』の中にも、われわれになじみのない単語

語あるいは意味・用法が次々と出てきたとしても、それは当然のことと言えるかも知れない。しかし、それにしても現在の英語教育では、この基本的な日常語彙・生活語彙が不当に軽くしか指導されていないことを痛感せざるを得ないのである。これでは「身近なこと」を表現するにも困難をきたすことは明らかであろう。英語の運用能力は、文法の基礎的な理解さえあれば、あとは主として語彙の問題であるとすれば、このような日常語彙なども軽視せず、もっと大量にこなす必要があると言えるのではないだろうか。

第2の特徴は、やさしい単語(単音節語)が多用され、しかもそれらがイディオム等さまざまな連語として多角的に用いられているということである。

したがって、日本の学生は難しい単語や構文などはよく知っているのに、やさしいものをうまく活用できなかったり、また1つ1つの単語は知っているはずであるのに、その文全体としての意味はなかなかピンとこない、などということは大いにありがちなことなのである。これは1つには、やさしいものは、いわば自明のこととして、ほとんど指導もされず、また自分でももうわかっているものと誤解して、それを意識的に学ぼうとはしないこと、またもう1つには、とくに、どの名詞とどの動詞とが、あるいはどの動詞とどの前置詞とが collocate するのか、あるいはしないのかという問題にあまり関心がないことなどがあげられよう。やさしい単語ほどその意味・用法も多く、しかもそれらをいかに英語らしく組み合わせるかは極めて重要な問題であることを常に忘れてはならないであろう。

第3の特徴は、スラングが多用されているということである。

もっとも、多用されていると言っても、それは全体の1割程度以下と考えられるが、実は『セサミストリート』を見ていて、われわれがつまづくのはたいていこのスラング表現なのである。つまり、それほどスラング表現にはなじみがないわけであり、ある程度はこれを身に

つけなければ、この程度の英語にさえついていけないということになるのである。

スラングと言え、低俗なしかも一時的なものとしてか、あるいはそこまで手が回らないためか、英語教育ではほとんど指導されていない。しかし実際の口語英語では相当用いられているわけで、下品なものとはともかく、いわば標準的なスラングはある程度指導してもよいのではないだろうか。また、そのような斬新な表現は場合によっては、生徒に生きたことばに対する大きな興味や刺激を与えることにもなるであろう。かくて、蒸留水のような味気無い英語ばかりではなく、幅広いバリエーションのある英語の指導も時には必要であるということになるわけである。

第4の特徴は、感嘆詞等が極めて多用されているということである。

英文法の大きな参考書や研究書を見ても、これらについては、せいぜい1~2ページのスペースが割かれているだけで、いわばほんの付け足し程度の扱いとなっているのが現状である。しかし、実際の口語英語では相当重要な位置を占めているわけであり、特にわれわれのように外国語として英語を学ぶ者には、なかなかその語感がつかめず、これは実は大きな困難点であり、盲点でもあることを認識する必要がある。

第5の特徴は、語法・文法上の破格がかなり見られるということである。

もっとも、破格と言っても、ここで扱ったものは、口語としてはごく普通に見られる、いわば標準的なものばかりであって、実際にはもっと卑俗なものもないわけではない。しかしそのようなものまで英語教育の対象とする必要はまずないと言ってよいであろう。

しかし、それにしても、実際の口語ではかなりルーズな表現が用いられているわけであるから、英語教育においてもあまりに完全主義を通すことは必ずしも賢明とは言えず、かえって「言語活動」そのものを阻害することにもなりかねないであろう。厳密に言えば文法的でない表現もしばしば用いられているわけであるから、このような英語の実態を少しでも指導すれば、生徒のほうも安心するし、絶対に文法的な間違いを犯してはならないという好ましくない心理的なプレッシャーから生徒を解放するのに多少は役に立つのではないだろうか。そして、実際のコミュニケーションの場にあつては、あまりにgrammar-consciousであることはむしろマイナスであることは言うまでもないであろう。いずれにせよ、もう少しおおらかな余裕のようなものも、とくに口頭表現などの場合には、必要であると言えるのではないだろう

か。

さて、最後に、この『セサミストリート』の英語教育への利用について一言述べておきたい。もちろんいろいろな利用法が考えられるが、まず、このような英語は原則として初學者向きの英語である、ということから、早期英語教育の教材として大いに利用することができるのは当然であろう。そしてその意味では、とりわけこの番組がいわゆるマザー・グースなどから多くの素材をとり入れているということも見逃すことはできないであろう。また、本来、教育と娯楽を組み合わせたとようなこの番組は、子供にはうってつけのものであり、楽しみながら英語の勉強ができることも間違いないであろう。いずれにせよ、子供の頃にこのような英語の音、リズム、歌などに慣れておくことは大いに意味のあることと言えよう。

また、中学生・高校生などにとっては、現状の英語教育がややもすれば活字を通してのreading中心のものになりがちであるから、listening comprehensionの能力を向上させるためにも、また自然な口語英語に慣れるためにも、家庭などで楽しみながら利用することは極めて意味のあることと言えよう。

ところで、ここで筆者が主として念頭にしていることは、何よりも英語教師自身がもっともっと積極的にこのような英語に触れ、慣れ親しむことにより英語の感覚を磨き、かつ、面白そうな、興味のある例文はカードにでもメモをとっておき、授業中の例文としてあるいは余談として、折にふれては活用してみてもどうかということである。中学生・高校生には英語そのもののレベルも合っているので、明日からの授業にすぐにでも使える生きた例文の宝庫として、この『セサミストリート』は大いに利用できるし、しかもそこには興味深い新鮮な素材が、いわば無尽蔵に含まれているのである。そして、このような例文を提示するだけでも、生徒にとっては大きな刺激あるいは動機づけとなるであろう。

今までの英語教育での問題の1つは、生徒に与える例文が、それをそのまま実際の会話に用いたりすれば、いかにも不自然な、あるいは場違いな英語になってしまうということではなかっただろうか。『セサミストリート』は口語英語の1つのサンプルに過ぎないが、これからの英語教育では、一方では英語学等の新しい成果を随所に取り入れながら、また一方では、このような興味のある例文などを大いに取り入れ、かつ、このような実際の口語英語をも正しく反映した、いわば新しい「学習英文法」に基づく指導が期待されていると言えるのではないだろうか。(完)

参考文献

- 安藤貞雄 (1969), 『英語語法研究』 研究社.
 Children's Television Workshop (1976), *Sesame Street: 1,000 Hours of a Perpetual Television Experiment*. (mimeo.)
 — (1978) *Statement of Instructional Goals for the Tenth Experimental Season of Sesame Street (1978-79)*. (mimeo.)
 Evans, B. and Evans, C. (1957), *A Dictionary of Contemporary American Usage*. New York: Random House.
 Gove, P. B. et al. (eds.) (1961), *Webster's Third New International Dictionary of the English Language*. Springfield, Mass.: Merriam. [Web³]
 萩原文彦 (1960), 『ブロンディの英語』 研究社.
 樋口靖 (1977), 「過去形の一用法について」, 『英語教育』 (大修館書店) 9月号, p. 48.
 堀元子 (1976), 「『セサミ』に学ぶ生きた英語」, *The English Journal* (アルク) 10月号, pp. 14-15.
 堀内克明 (訳編) (1975), 『アメリカ俗語辞典』 研究社.
 Hornby, A.S. (1975²), *Guide to Patterns and Usage in English*. London: Oxford Univ. Press.
 飯塚成彦 (1972), 「英語教材として見た 'SESAME STREET'」, 『英語教育』 (大修館書店) 5月号, pp. 69-71.
 小島明 (1976), 「テレビ界に巻き起こった旋風」, *The English Journal* (アルク) 10月号, pp. 12-14.
 小寺茂明 (1978), 「現在進行形についての一考察—その本質的意味と効果的な指導法—」, 『島根大学教育学部紀要』 (教育科学編) 第12巻, pp. 15-28. [なお, 『英語教育年鑑』 (1979年度版, 開拓社) pp. 164-188に再録.]
 — (1979), 「『編集者への手紙』 訳読方式は誤っているか—新しい“学習英文法”の開発へ—」, 『毎日新聞』 (4月4日付).
 Landy, E. E. (1971), *The Underground Dictionary*. New York: Simon and Schuster.
 Leech, G. N. (1971), *Meaning and the English Verb*. London: Longman.

- Lesser, G. S. (1974), *Children and Television: Lessons from Sesame Street*. New York: Random House. [Vintage Books edition (1975)]
 — (1976), “Sesame Street Is Non-commercial,” *The English Journal* (アルク) 10月号, pp. 8-11.
 三浦昭 (1977), 『アメリカの生活とことば』 研究社.
 文部省 (1977), 『中学校学習指導要領』 大蔵省印刷局.
 — (1978), 『高等学校学習指導要領』 大蔵省印刷局.
 Morris, W. (ed.) (1973), *The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language*. New York: American Heritage Publishing. [HID]
 村田勇三郎 (1972), 「現代英語の諸相」, 『文法論 I』 (英語学大系3, 大修館書店) pp. 281-603.
 日本放送協会 (編) (1978-1979), 『セサミストリート』 (1978年4月号~1979年3月号) 日本放送出版協会.
 Quirk, R. et al. (1972), *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
 柴田徹士 (編) (1972), 『アンカー英和辞典』 学習研究社.
 小学館ランダムハウス英和大辞典編集委員会 (編) (1973-74), 『小学館ランダムハウス英和大辞典』 小学館. [SRHD]
 Stein, (ed.) (1967), *The Random House Dictionary of the English Language*. New York: Random House [RHD]
 — (ed.) (1978), *The Random House Dictionary*. New York: Ballantine Books (paper back). [RHP]
 高部義信 (1964), 『米語スラング』 研究社.
 武田尚子 (訳) (1972), 『テレビと子どもたち—消えた画面はどこへ行く—』 サイマル出版会.
 宇佐美昇三 (1972), 「アメリカの幼児向け番組『セサミ・ストリート』に用いられている英語の分析に関する一考察」, 『放送教育研究』 (日本放送教育学会) 第3号, pp. 29-42.
 Wentworth, H. and Flexner, S.B. (1975²), *Dictionary of American Slang*. New York: Crowell. [DAS]
 山本正・和久明生 (訳) (1976), 『セサミ・ストリート』 物語—その誕生と成功の秘密— サイマル出版会. (島根大学講師)

(p. 48 よりつつく)

Darwinism) のもつ, 弱肉強食, 優勝劣敗, 自然淘汰的な雰囲気, 例の racism の台頭とともに高まりつつあるいまのアメリカだけに, 逆差別を声高かに言いたてることは警められるべきでしょう。

さいごに non-ethnic の例を一つ. 少数民族ではない, WASP の, ということでしょう。

The ex-Mayonnaise Lady is 60 and non-ethnic, but is in good health and doing fine on savings

and Social Security.

(New Times: Oct. 4, 1974, p. 8)

(大意: そのマヨネーズ塗りの小母さんは普通の白人で年は60歳, でも健康には恵まれ, 貯金と社会保障のおかげで暮し向きは悪くない,)

今回は, ethnic が形容詞として用いられている例を, collocation 中心に見ていくことで, アメリカにおける少数民族問題の実状を多少とものぞいてみようと思います. (国際商科大学教授)

トーク・ショー考(その5)

——ジョン・マイルズ氏——

木戸英晶

私の手元にある懐しの NHK「テレビ英語会話中級」のテキストには、マイルズ氏が昭和40年からこの番組を担当されていることになっている。しかし、残念ながら私のテキストは昭和42年以降のものしか残っていない。何度もこのコーナーで紹介したように、私の今の英語の基礎はこの番組を通じて確立されたと思っている。(いや未だにこの中級のプログラムで扱われた表現集のレベルにすら達していない、と言った方が正確だろう。)確かにこの番組の格調はとても高かった。

マイルズ氏もトーク・ショーの中で指摘されているように、今のテレビ英会話番組は余りに simple で格調の低いものが多い。余計に國弘・マイルズコンビの中級番組が懐しく思い出される所以である。

さて、かつての中級番組の特徴を思いつくまに幾つかのポイントに整理してみよう。まず第1に何といても各スキット(ストーリー)の内容の素晴らしさがあげられよう。國弘先生もマイルズ氏の書かれるスキットの味わいの深さを称してO. ヘンリーにも似た、と述べられたが、どのスキット一つを取っても氏の人柄とジャーナリストとしての経験の深さ、そして何にも増して人間への愛着が滲み出ている。今でも思い起すスキットの1つに Skid Row というのがある。Skid Row という言葉の持つ(都会の影という邦題がついていたが)物悲しげなニュアンスと、劇中スラム街をパトロールする警官の浮

浪者に対して示す暖かさが今でもジーンと胸に響く。これ以外にも脚本家としてのマイルズ氏は数々の名作を残された。

第2に、扱われる表現の自然さも特徴の1つだと思う。スキットの題材自身がアメリカの日常生活をテーマにしているので、出てくる表現が言わば地に足のついたものが多い。特定の表現を使う為にわざわざ劇を作り上げたという artificial な感じが無い。従って、しばしばアメリカ文化そのものを背景にもった大変含蓄の深く、難解な表現もあったように思う。

第3に、國弘/マイルズ両講師による解説の楽しさが掲げられよう。お2人の軽妙なやり取りは今回のトーク・ショーにも表われていたが、時として very serious な國弘講師の質問を、冗談半分に受け流すマイルズ氏の話術が印象的であった。トーク・ショー中、今の日米関係について問うた國弘先生に対し、「島の漁師がそんなレベルの高い質問に答えられない」とやり返していたシンは正にマイルズ氏のセ・ン・スそのものである。私はこのセ・ン・スがこの上なく好きだ。現在、氏は野菜や果物を育てながら fishing に精を出す生活を送られているとのこと。ヒューマニスト、マイルズ氏の面目躍如といった感がある。

さて最後に忘れてならないのは、スキットの面白さを生かす、優れた演技であろう。マイルズ氏に加えてフリーマン氏、そして美しいエリオットさんのレギュラー陣の演技は特筆すべきものがある。これらの点は、中級番組と他の番組とを比較して際立たせる特徴となっていたと言えよう。この時の、アメリカ文化と表現の解説は國弘先生の現在手掛けられている、「國弘アメリカナ」や「アメリカ英語の常識」につながっている。

数々の名作と味のある講義をされたマイルズ氏がTVのブラウン管から姿を消したのは、昭和45年3月のことであった。その後、フリーマン氏が取って代わられてから1年後、テレビのトーク・ショーがスタートしたのである。(p. 42 へつづく)



リチャード・フリーマン, ジョン・マイルズ,
木戸英晶, 國弘正雄の諸氏(左から)

ハワイ大学留学記 (5)

日 野 信 行

本誌 No. 73 に載せていただいた拙稿「留学記 (2)」を先日読み返してみたところ、ゾッとしました。あのなかに、「英文科にはいってたら朝飯前だったろうなあとと思いました。」という文章があります。入学した最初の学期にとった変形文法や音声学の授業は、英文科卒の日本人学生に聞くと、「日本の英文科でやったことの復習みたいなもので朝飯前だ」という話だったので、他学部出身の私には非常にうらやましく感じられ、その気持ちを書いたものです。そのあとに続く、大学のシステムに関する議論を引き出すための伏線でした。しかしいま読んでみると、誤解を招きそうな文章であることに気づきます。

もっと問題なのは、自分の英語力について「留学試験で何点をとっていますから……」などと書いている部分です。これは中学時代の猛勉強のエピソードを引き出すためのものですが、いま読み返してみると、傲慢な自己宣伝のように響きます。あるいは文章のまずさだけでなく、当時は実際に天狗になっていたのかもしれませんが、友達からは「考え過ぎだよ。」と言われましたが、あの原稿を読んで不愉快な気持ちになった方もおられるのではないかと思いますので、ここでおわびを申し上げる次第です。

さて今回は、私の在籍している英語教育プログラムの内容について包括的に述べてみます。まず開講科目について、「心理言語学」、「社会言語学」、「国際英語」、「言語教育史」のコースについては前に触れましたが、そのほかにも「教材論」、「テスト」、「作文教授法」、「読みの指導」、「視聴覚教材」から「演劇と英語教育」(演劇のテクニックの英語教育への応用を研究する)や「革新的教授法」(Silent Way や CLL など)、さらに「海外英語教育事情」といったものまでそれぞれ独立したコースとして存在しています。ひとつのコースにつき、週2回(火・木)または3回(月・水・金)授業があり、週2回のクラスの場合は75分授業、週3回の場合は50分授業です。セメスターの長さは約4か月。上記のような細分化されたコースのそれぞれにこれだけ時間をかけるわけです。

教授陣も充実しています。おもな教授はすでにほとん

ど紹介しましたが、最近またひとり有名な学者が加わりました。Focus on the Learner (Newbury House) や Error Analysis (Longman) などの編著者として知られる、ニュージーランド人の Jack Richards 教授です。Richards 氏は JALT の招きでたびたび日本を訪れています。また来学期は、ブロードウェイ出身の異色の英語教育者 Richard Via 氏がひさしぶりに「演劇と英語教育」のコースを担当する予定です。Via 先生は1969年から70年まで ELEC のコンサルタントをしておられた方です。本誌に原稿を書かれたこともありますし、講義のテープも出版部から出ています。なお Via 先生はハワイ大学のスタッフではなく、「国際英語」担当の Larry Smith 氏と同じく East-West Center の研究員です。このように East-West Center のスタッフの協力を得られることがハワイ大学の大きな強みであるといえます。

客員教授の人材も豊富で、たとえば来学期はイリノイ大学から TESOL (世界的な規模の英語教育学会です) の前会長 Douglas Brown 教授を迎えることになっています。この Brown 教授の最近の著書である *Principles of Language Learning and Teaching* (Prentice-Hall) は発売直後からアメリカで高い評価を得ており、ハワイ大学でも3人の教授が授業のテキストとして使っています。言語教育理論の概説書として安心しておすすめできる一冊です。

このような充実したプログラムで学ぶ機会を与えられた私は本当に幸せだと思います。なお1982年5月には TESOL の大会がここホノルルで開かれます。いい時に来たものです。

ハワイ大学の英語教育プログラムが前述したようなバラエティーに富んだコースを提供できるのは、独立した英語教育学科を持っているためです。(英語教育プログラムは、言語学科や英語学科や教育学科が担当するか、もしくは interdepartmental program となっているのがふつう) 日本でも、英語教育が果たして独立した一つの学問として成り立ちうるかという議論が盛んですが、ハワイ大学はまさに「英語教育学」という立場に立っていると言えます。ただ残念なことに、この英語教育学科は今のところ博士課程を持っていません。実は学科長の Day 教授によると、「準備は完了。あしたにでも始められる」ということなのですが、大学上層部の許可がおりず、実現の見通しはまだ立っていないというのが現状です。しかし大いに期待したいと思います。

(ハワイ大学大学院在学)

☆

☆

☆

ESP を生かすには

瀬川 俊一

一群のテキストには典型的に存在する形式的特徴があるから、専門分野ごとに使われる英語を体系化して、外国語教育に生かしてゆこうとする考えが浮かびあがったのは、1970年頃であった。「...、学習者が自分の分野で実際の活動に入る時、すぐに役立つ知識を得られるよう、組織的なカリキュラム作製と、豊富な資料にもとづく基礎研究で裏づけられた教材編集とを、主な狙いとし...」¹⁾で、ESPを語学教育に取り入れようとする動向である。

“English for Special Purposes is thought to suggest special languages, ie restricted languages, which for many people is only a small part of ESP, whereas English for Specific Purposes focuses attention on the purpose of the learner and refers to the whole range of language resources.”²⁾ この説明のとおり、ESPとはEnglish for Specific Purposesのことである。

今回、Vol. 19, No. 3 (July 1981) から取りあげるのは、インドでの主として高等教育に於けるESPのあり方を論じた“ESP, EST, or EPP: What Do Our Students Need?”である。Birla Institute of Technology and Science, Pilaniの準教授Krishna Mohan氏は、インドが抱えている国情をも考慮しつつ、最近、外国語教育界で注目されているESPの活用のしかたを述べている。

インドでは英語が準公用語であるので、general Englishを教えることに関心がある。科学・技術の分野を中心に、それぞれの専門分野に必要な英語を教える傾向が表われてはいるが、どのような英語を、どのように指導するかについての一一致した見解は未だないのが現状である。ESPやEST (English for Science and Technology) も一般化していないので、どのような英語を教えるかを早急に決めなければならない。

特定の専門分野には、その分野独特の概念や思考法があるから、教材はその特定の分野から選ばねばならないし、分野ごとに構文上の特徴があるから、その分野で使われる英語を教えないといけない、とする考え方がある。確かに、ある特定の専門分野に必要な英語が使えるように学生を指導することが重要であることは言うまでもないが、教育的には広い領域にわたる英語に慣れ親しませることの方が更に重要である。内容的にも、文体の

面からも、狭い分野に限定しては、正しく判断する力や識別力は養成出来ない。多様な英語に接することによって、学習者は学習上の困難点を克服してゆく。また、readingは基礎になる重要な技能だから、ESPを教える際にも読解力の養成を心がけていなくてはならない。

以上のように考えると、syllabus編成や教材作成の際に考慮すべき留意点が浮かびあがってくる。1) 専門分野別のコースに入る前に、英語の基礎を学習するコースで言語能力の開発に力をそそぐこと。そうすることによって、言語伝達能力の習得が可能になる。2) 科学・技術・商業などの専門分野別のコースは不要であり、基礎を学習するcore Englishのコースで学んだ後は、総合コースで学習出来るカリキュラムにしておけばよい。ここでは、それぞれの専門分野で共通に使われている文体・構文などを学習することになる。3) 専門分野別の語い指導は必要ではない。それぞれの分野の教科書・新聞・雑誌や講義の中で学習出来るから。4) 教師は、ある特定の専門分野の英語を指導する際、英語だけではなく、その分野の知識も持っているようにしなくてはならない。5) 結局、専門課程で指導しなければならないのは、EPP (English for Professional Purposes) ということになる。

言語使用域 (register) とテキスト (text) に関する研究は、ここ数年の間に急速に進展してきたが、その研究成果をもふまえて、本邦独自のESP, EPPを考える際、再読するに価する論文のように思える。

(県立静岡女子短期大学助教授)

- 1) 田中春美「学習者の目的・必要を最優先する教材・教授法——英国のEnglish for Specific Purposes——」『英語教育』(大修館書店) 26, No. 9 (1977年11月), p. 40.
- 2) Pauline C. Robinson, *ESP (English for Specific Purposes): the present position* (Oxford: Pergamon Press, 1980), p. 5.
前号の誤植訂正: p. 101 左欄 l. 15→「...、辞書/l. 21→phrase/l. 22→いるのが、/l. 32→点に/右欄 l. 23→transformation³⁾/l. 27→fluency/注3)
- 3) conversionのこと、cf. 太田朗・伊藤健三、他『新しい英語学習指導——中学校から高校へ——』(東京: リーベル出版, 1980), pp. 85—86. /Nelson Brooks, *Language and Language Teaching: Theory and Practice*, 2nd ed. (New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1964), p. 159.

Communicative Approaches と Communicative Process

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

玉 崎 孫 治

1970年代に入って、社会言語学が理論言語学に加えて言語教育に大きな影響力を及ぼし、言語学習の目標として、文法的な文の生成と理解を可能にする言語能力の習得と並んで、社会的に適切な発話の生成と理解を可能にする社会言語学的知識と技能、即ちコミュニケーションのための運用能力 (communicative competence) の習得の必要性が強調されてきた。そしてこれまでこの能力の習得をねらったアプローチがいろいろと考察されてきた。筆者も本誌において、これまで2回 Widdowson のディスコースの考え方とその適用について取り上げた。¹⁾ 今回は C.J. Brumfit and K. Johnson (eds): *The Communicative Approaches to Language Teaching* (Oxford University Press, 1979) に載っている編著者の1人 K. Johnson の論文 *Communicative Approaches and Communicative Process* を紹介する。本論文は2部からなり、最初にコミュニケーションのための言語教育の1つの問題点として、このアプローチとシラバスの関係を検討し、次に Halliday の「意味の潜在性」(meaning potential) を基礎にしてコミュニケーションの過程を分析し、その分析に基づいて言語教育のあり方を論じている。

I. *Communicative Approach* について

外国語教師が長い間気づいていた問題の1つに、生徒が言語構造を習得しても、必ずしも適切なコミュニケーションができないという問題がある。今日この問題解決のための努力がいろいろと行われている。Newmark は1966年の論文 *How Not to Interfere with Language Learning*²⁾ の中で、早くもこの問題を指摘した。彼は、生徒は言語学者が教える構造が習得できても、実際の場に即した言語運用ができないと述べている。たとえば、マッチがなくて、他人にタバコの火を借りる時、その人に近づいて、Do you have a light? とか Got a match? という文を使えばよいが、これらと同じように適格な疑問形の Do you have a fire? とか Do you have illumination? とか Are you a match owner? という文

は使えないということを生徒は知らないのである。

特定のコンテキストに即した適切な言語運用を行うことは構造上正確な言語を使うことと違う、という Newmark の洞察は今日の言語学では支配的な考え方である。文法の規則は言語の適切な運用規則を知らなければ、コミュニケーションに役立たないのである。要するに、生徒は Chomsky 流の “grammatical competence” というより、Hymes 流のコミュニケーションのための運用能力 “communicative competence”³⁾ を習得しなければならないのである。このコミュニケーションのための運用能力の欠如が外国語教師の気づいていた問題であった。

この問題に対する反応はシラバスの作成に最もよく現われた。従来のように言語学習を原則的に文法構造の習得であると考えれば、シラバスの項目は当然文法構造の項目であるが、もし適切な言語運用の仕方を教育目標にするならば、そうした運用の項目にしなければならない。Wilkins の *Notional Syllabuses*⁴⁾ にみられる意味・文法的範疇やコミュニケーションの機能の範疇は、コミュニケーションのための言語運用を分類し、提示した1つの試みである。⁵⁾

シラバスの項目が変われば、これにほかにとも考え方の変化が伴う。言語構造を教えるのが目的ならば、ただ目標言語にあるだけの言語構造をすべて教え込めばよい。し

1) 「社会言語学と言語教育」No. 61, 1978), 「Communicative Approach とその適用」(No. 72, 1981)

2) *International Journal of American Linguistics* 32. 1, II, pp. 77-83

3) D.H. Hymes. “On Communicative Competence,” Gumperz and Hymes (eds). *Directions in Sociolinguistics*, Holt Rinehart and Winston, 1970.

4) D. A. Wilkins (1976.) *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.

5) Widdowson は、この Wilkins のシラバスを、ディスコースのコンテキストから遊離したもので、コミュニケーションの正しい言語事実をとらえていないと批判した。拙稿「Communicative Approach とその適用」(本誌 No. 72, 1981) 参照。

かし、コミュニケーションのための言語運用を教えるとなると、言語構造を教えるのと同じように、あらゆる可能な運用を教え込むことはできない。そこで、まずシラバスに載せる項目の選択基準を作らなければならないが、これは生徒のコミュニケーションにおける必要性を予測して作ることになる。こうして English for Specific Purposes の生徒のみならず、一般の生徒向けに作られたシラバスの目録作成は、生徒の要求に基づいた教育をめざすものであり、シラバスの項目は、それらが目標言語にあるからではなくて、生徒のコミュニケーションに必要かどうか、役立つが故に選択されるのである。このようなシラバスによる教育は、コミュニケーションのための運用能力の欠如という問題に対して、コミュニケーションの内容を教えることによって答えようとするものである。前述の Newmark の例について考えるならば、生徒がタバコの火の借り方を知らないのは、シラバスの中にタバコの火の借り方という項目がなかったという、ただそれだけの事実によって説明されるのである。

近年、コミュニケーションの内容を教える考え方が優勢になってきたが、これは Newmark の提案した教育ではない。彼の問題提起は言語教育の方法論に向けられていた。Newmark は、言語学習は言語構造を単に段階的に漸進的に積み重ねながら学習するものではなく、複雑な言語構造を小さく分解せず、一度にそのままの形で学習するものであると説く。彼の提案は、自然の言語の流れの中で、言語を学習するのに役立つ構造解明力を養わなければならないというものである。この提案は、コミュニケーションのための運用能力欠如を生みだした従来の伝統的方法（漸進的、積み重ね教育とかコンテキストから遊離した構造のドリルなどの方法）に代わる魅力的なもので、次第に支持を得てきている。コミュニケーションのための言語教育のアプローチとして Brumfit⁶⁾ や Allwright⁷⁾ は、シラバスに明示された伝達内容を教えるアプローチよりも方法論を問題にし、伝統的な“部分から全体”へという積み上げ式練習にみられる学習の流れを逆にした、即ち“全体から部分へ”という流れを考えたアプローチを採っている。

以上で、コミュニケーションのための運用能力欠如の問題を解決する提案が2通りあることがわかった。1つは English for Specific Purposes のようにコミュニケーションにおける必要性に基づいて伝達内容を詳細に分類したラシバスを使う提案と、もう1つは、Newmark の提案にみられる、“全体から部分へ”という学習の流れを取り入れた方法論的アプローチである。

さて、ここで考えてみる必要のある問題がいくつかあ

る。この2つの提案はどのような関係になっているか。換言すれば、伝達内容を教える提案にはどのような方法論が考えられるか、又方法論的アプローチにはどのようなシラバスが考えられるか。これらの問題はそれほど簡単に答えられる問題ではない。Wilkins は外国語教育の方略を総合的方略と分析的方略の2つに区別し、上述の2つの提案と関連させようとした。総合的方略は、上述の伝統的方法と似た考え方で、教師が言語体系の形式を分類して、順序よく並べ、それを生徒に1つ1つ体系的に提示して徐々に積み重ねながら言語能力をつける方略である。一方分析的方略は、上述の方法論的アプローチに似ており、自然の言語の流れの中で、生徒に言語構造をバラバラにしないで、1つのまとまりのあるものとして与え、その与えられた資料から構造分析をさせる方略である。そして、Wilkins は総合的方略を文法構造別シラバス (structural syllabus) と、又分析的方略を伝達内容別シラバス (notional syllabus) と関係させている。分析的方略と伝達内容別シラバスを結びつけた理由として、Wilkins はこのシラバスの分類が言語構造別というより、行動別にできているからだと言う。しかし、真の意味の分析的方略は、母国語習得の過程を反映したもので、生徒自身が言語資料を自由に処理することを意味し、教師による教える項目の選択とか分類など含まない方略であるから、教師による項目選択と分類によってできている伝達内容別シラバスはやはり総合的方略と結びつけてはならない。

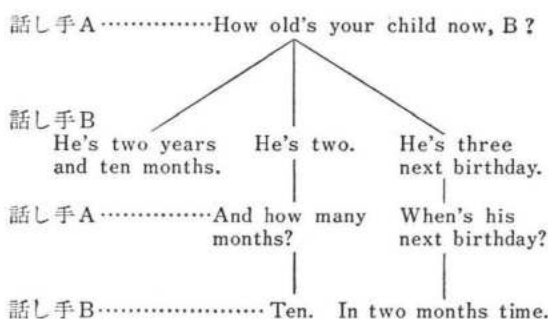
教えるための項目の選択や分類を教師が行なうか、生徒が行うか、という問題は、おそらく容易に解決のつかない基本的問題である。このような言語資料の処理を生徒にゆだねることは分析的方略の重要な原則であるから、上述の方法論的アプローチが、シラバス作成において教師による教授内容の選択を寛大に受け入れるのか否か、また受け入れるとすれば、どの程度、あるいはどのような形式でそうするのかについて明らかにしなくても、このアプローチは分析的方略を用いるものであるといえる。しかし、そうはいっても、このアプローチが単に上級クラスの生徒の言語活性化剤としてというより、言語教育の一般的方略としてどの程度有効であるか、更に検討しなければならない。

II. Communicative Process について

6, 7) C.J. Brumfit (1979). "‘Communicative’ Language Teaching: an Educational Perspective.", Richard Allwright (1977). "Language Learning through Communication practice" いずれも Brumfit & Johnson (eds). *The Communicative Approaches to Language Teaching* に収められている。

伝達内容別シラバスに基づく、コミュニケーションのための言語教育が“言語を知る”ということについての社会言語学的洞察に基礎をおいていることはすでに述べた。単に言語知識という表現は、言語を運用できる能力を指さない。かつて文法中心翻訳主義的アプローチが、“知識”はつけるが技能がつかないと批判された。この批判はコミュニケーションのための言語教育の初期の試みにも向けることができる。もしこの批判がどのような言語教育にも向けられる正しい批判ならば、これは“言語知識”というものを言語学的洞察に基づくのみならず、言語運用の過程についての言語心理学的洞察にも基づいて性格づけなければならないということの意味する。これは総合的方法より分析的方法がすぐれているという意味ではなく、コミュニケーションの研究者とか言語の技能を研究する心理学者によって解明されるコミュニケーションの過程に注意を向ける必要があることを説いたものである。

以下において、“話す”という言語交渉の教育に関する過程を考察する。次の様な簡単な言語交渉を検討する。



ここではAの目的はBの子供の年齢を正確に何か月かまで詳しく聞き出すことである。まずAはHow old's your child now, B?という質問をする。それに対して言語交渉展開の可能性はいくつかある。もしBの答えがHe's two years and ten months.であれば、Aはこの答えを自分の求めた情報と合致するか、比較検討する。この場合、Bの答えとAの求めた情報とは一致するので、言語交渉は終る。しかし、BがHe's two.と答えた場合、この段階ではまだ言語交渉は終らない。何年までは分ったが、何か月なのかわからないからである。従って、この場合、更に適切な情報を求めるため、And how many months?という質問が続く。この問いに対して10か月という答えが得られ、ここで言語交渉は終る。又もう1つの可能性として、BがHe's three next birthday.と答えたとする。この場合も、Aの求める情報と答えを比較してみると、Aの要求とBの答えは一致していないので、このギャップをうめるためにAはWhen's his birthday?という質問をBに向ける。Bの答えIn two months time.はこのギャップをうめるので、この言語交渉はここで終る。

ここではAがBの交渉相手として役割を果たすために経験した過程が少くとも3つある。第1に、Bの発話の中から語用論的情報⁸⁾ともいふべき情報を抽出するために、Bの発話を吟味(scanning)しなければならない。この情報は、発話を構成するすべての語句の文字通りの意味からなる意味論的情報とは異なるもので、伝達される情報すべてのうちの、話し手Aの要求を満たす(部分的な)情報である。要するに、聞き手が求める情報である。聞き手には、この情報を得るためのレディネス(聴解の準備)が要求される。交渉相手のBの言葉の中から、求める情報をさがす準備をして聴解作業にとりかかり、情報が入ってくると、この情報を話し手Aの目的と比較し評価を下す。この評価作業が第2の過程である。この過程において、話し手Aの要求した情報と与えられた情報とが一致するか否かを調べるのである。もし一致しないときは、更に必要な情報を得るために、次の発話構成(問い)にとりかかる。これが第3の過程である。この発話構成の過程はHallidayの“意味の潜在性”(meaning potential)の考え方に基づいている。Hallidayによれば、言語は人間の可能な行動を意味的体系に記号化する道具である。この行動の可能性は、お互いに関連のある多数の選択項の体系としてとらえられるが、Hallidayはこの体系を意味の潜在性とみなした。第3の過程では、この体系から必要なものを選択して発話が構成されるのである。

もし言語交渉が自然に行われるならば、発話の選択やそれに先だつ情報吟味作業や評価作業はすばやく行われなければならない。普通コミュニケーションのフリュアンシー(流暢さ)と呼ばれるものはこのような各過程をスムーズに行なう能力を指すのである。

このような過程の訓練は、特定の仕事をこなすことを目的とした、いわゆる“task-oriented”の言語教育でのみ可能となる。ところが、過去の言語教育はある目的達成のために言語訓練を行なうことを忘れていたのである。“なんのために”というような目的意識を持たせずに、ただ“どんなふうに”という問題意識を持たせてドリルを行っていたと言える。たとえば、The cat sat on the mat.のような文を作らせる場合、“猫がどこにいるか”とか“マットの上に何がいるか”とかを知りたいために

8) Cf. C. Cherry (1957). *On Human Communication*. M.I.T Press.

生徒にこの文を作らせるのではなく、ただ前置詞 on の使い方の練習のために作らせていたのである。このように言語をコンテキストから遊離させ、合目的なコミュニケーションの道具として使わない言語教育には、実際の言語運用の過程におけるフリュアンシーが伸びないという欠点がある。もし聞き手に話し手の意図（即ち、コミュニケーションの意図）を伝えなければ、聞き手に言語交渉におけるレディネスを持ったり、語用論的情報を吟味したり、入手した情報を評価したりすることも期待することはできない。表現とその表現の実際の意味を関係づけた練習とただ表現の正確さだけに注意を向けた練習とは根本的に異なる。従って、コミュニケーションの過程におけるフリュアンシーは“task-oriented”の教育において始めて発達する。このような教育は言語を使って仕事を完遂することに焦点をおくことによって表現と実際の意味とを結びつけるのであり、言語交渉の成功不成功は言語を使ってすすめられている仕事で完遂するか否かで判断されるのである。

次に、コミュニケーションにおける過程から情報の概念を検討してみる。情報を伝えるという概念とコミュニケーションするという概念は似た概念であるが、全く同じではない。会話による多くの言語交渉において、コミュニケーションする目的はいろいろな情報（事実関係、感情、完遂した仕事等の情報）を伝えることである。情報を伝えるという概念には未知という概念が関わっている。話し手の発話は聞き手が話し手の伝えようとしている情報を前もって知らない場合に、情報を伝えるのであって、もし聞き手にとって、特定のコンテキストにおける話し手の発話が既知のものであれば、コミュニケーションは成立しないのである。

この未知という要素が言語の練習に欠如するとコミュニケーションのための言語教育にはならない。従来から行われている練習で、絵を見て話をしたり、教師の話を聞いて、その話を再びしてみたり、教室で行われている行動を描写したりするテクニックは言語構造の練習として役に立っても、未知という要素が含まれていないという点で、コミュニケーションをなしてはいない。このような練習には2つの欠点がある。1つは普通生徒の興味をとらえないことであり、もう1つは、言語交渉が行われる過程がみられないことである。コミュニケーション過程は、聞き手と話し手の間に情報のギャップがあって初めて生れるのであり、聞き手が話し手の発話の中の語用論的情報を予知しておれば、聞き手の吟味作業も起らないし、聞き手の反応も実際のコミュニケーションとして適当な時間内には生れない。この意味で、未知という

要素はフリュアンシーの訓練には欠せないものである。

コミュニケーションのための言語教育における最近の方法に、教室の中で情報のギャップを作り、そのギャップをうめる手段としてコミュニケーションを作り出す試みがある。Wright (1976) は生徒にピントの合っていないスライドをみせて、それが何であるか認定させた。⁹⁾ Byrne (1978) は生徒に不完全な図面や図式を与えて、必要な情報を求めさせながら完成させた。¹⁰⁾ Allwright (1977) は生徒達の間スクリーンをおいて、物がある形に並べさせ、スクリーンをへだてた生徒にその形を伝達させた。¹¹⁾ Geddes & Sturtridge (1979) は聞き取りジグソーパズルを考え出した。¹²⁾ これは、生徒がそれぞれ違ったテープを聞いて、その内容をクラスの他の生徒に伝達するという練習である。これらのテクニックはほとんどすべて、生徒を情報を与える側と与えない側に分ける。情報を与える側になるのは生徒であるが、言語の生産面より理解面の訓練であれば、教師がその任にあたってもよい。Morrow & Johnson (1979) は、生徒に地図を見せながら、教師が街の通りに関する指示を与え、指示どおりに地図をたどらせ、しるしをつけさせた。¹³⁾

情報のギャップは、生徒に自分の言いたいことを自由に選択させても作りだせる。選択という概念と未知という概念は密接な関係があり、未知であるということは選択項があるということ意味する。未知のものとあるときのみ情報は受け入れられるのである。話し手が1つの表現を選択すれば聞き手はそれがどんなことだろうと考える。もし教室で生徒が自由に言いたいことを選択できるならば、コミュニケーションに必要な情報のギャップが生れるのである。この選択の概念は言語体系のすべてのレベルで選択項の体系を作っているとみるHallidayの言語観の中心的概念であり、コミュニケーションの概念の基本である。又いろいろな選択項の組の中から実際の時間内で行われる選択の過程はコミュニケーションにおけるフリュアンシーの基本である。従って、コミュニケーションのための言語教育では、生徒の選択項の組を

(p. 53 へつづく)

9) A. Wright (1976). *Visual Materials for the Language Teacher*. Longman.

10) D. Byrne (1978). *Materials for Language Teaching: Interaction Packages*. Modern English Publication.

11) R. L. Allwright (1977). "Language Learning through Communication Practice," *ELT Docs* 76/3, pp. 2-14.

12) M. Geddes and G. Sturtridge (1979). *Listening Links*. Heinemann.

13) K. Morrow and K. Johnson (1979). *Communicate*. Cambridge University Press.

新刊紹介

＝「怨念」からの解放＝

『英語と日本人』

太田雄三著，TBSブリタニカ刊
B6判，329頁，¥1,300

森 常 治

競走馬がレース場での勝者になれるかどうかはただ血統の良し悪しのみに掛っているという話は、これを聞く者の心になんともいえないうら哀しさを誘い込まずには置かない。

それに劣らず、いやさらに深刻な意味でわれわれ英語教師の心に悲哀を抱かせるものは、少年時代にネイティブスピーカーに囲まれて外国語を身につけなかった者の外国語はどうかんばっても不自然さを免れることはできない、という話である。そしてこの身につまされる話を、もはやどうごまかしようもないほど歴史的資料を駆使して証明してしまったのが本書である。また同時に、「英語教育の真髄は学生に日本語と格闘させることにある」（渡部昇一）などという、一般市民ではなく英語教師のなかに多い居直り、二度と立ちあがれないほど打ちのめされてしまったために生ずる怨念、そして他方ではほかならぬその言語の教授者としての、また知的人間としての誇りが解きほぐしがたく混り合った精神風土、つまり、二重にも三重にも屈折してしまった囚人の心理とはほど違い、明るくおおらかなバランス感覚のうえに書かれたのが本書でもある。

著者は本書のかなりなスペースを費して内村，新渡戸，岡倉などのいわゆる「英語名人」が誕生した秘密を探るのだが、それによれば彼等がひとえに外人教師のもとで、英語を通してのみ英語が教えられる「正則教授」によって英語を身につけた点がまず浮かびあがる。その証明のためにおこなわれる、高嶋学校、東京外国語学校、官立宮城英語学校、札幌農学校、ジェーンズの教育で知られる

熊本洋学校、そして「事実上第二の熊本洋学校」となった同志社などにおける正則英語教育の詳細紹介には評者が教えられたところが少なかった。他方、オランダ語学習者を中心とする江戸時代の「語学狂」にも言及がおこなわれるが、浜田彦蔵や中浜万次郎のような漂流者は別として彼等が「珍無類の見物」（シーボルト）として外国人の眼に映ったという記述を読むとき、やはり言語学習にとって決定的時期を失った者の悲哀を感じないわけにはいかない。

著者の見解によれば、われわれにとって必要なものはまず外国語への不必要な「あこがれ」からみずからを解放することである。やたらに「英語に強く」なろうと考え、「英語的発想」を強調しないことである。なぜならば、言葉は自己表現のためにあるものであって、外国語を上手に話すために「個人の持っている好悪の感情や価値観に逆らう」のであったならば本末転倒も甚だしいからである。著者は古来の日本人としての自己をいささかも失うことなく、同時にごく自然に外国人とつきあうことのできた、マクドナルドの通訳タンガロの姿勢のなかにわれわれの外国語学習者としてのあるべき姿を見る。

比喩ではじまった拙評をやはり比喩で終らせれば、筆者の英語学習論には評者の好きな歌舞伎役者の舞踊がもつおおらかさがあって好ましい。それに較べて英語教師の手になる英語論はともするとプロである踊りの先生の舞踊のつまらなさに通じるものがある。カナダの大学で日本史を講じているという著者の職業が英語教師特有の（そして素直に外国語を学びたがっている者にとっては端迷惑としかいいようがない）「怨念」とは切り離された場所に著者を置いていることが、まずその第1の理由と思われる。

（早稲田大学教授）

『英語教育の新しい展開』

芹沢 栄 監修

隈部直光・塩沢利雄・伊村元道 編集

開拓社刊，A5判，ix+243頁，¥2,800

鳥 居 次 好

監修者の古稀祝賀会の折、教え子である出席者達からこの本を出して先生に献呈しようという話が出、編集をしているうちに、先生に監修をお願いしようということになって出来た24人の論文集。各執筆者の自由な意見を

ELEC BULLETIN

尊重したと「あとがき」にあるが、全体として非常によくまとまっているのは、監修者の温かい人柄を表わす。

「学習指導要領」の改訂により、中学校の英語教育の問題点が高等学校に持ち越された現在、高等学校の英語教育に焦点を合わせ、その実態を分析し、問題の解決と将来の展望を目指した本書の企画は、時宜に叶ったものと言ってよい。ただし、高等学校の問題に限らず、日本の英語教育の概観、教室における実践、指導の工夫、英語学習の実態、英語教育の背景的理論、英語教授法と教師という各章の表題が示すように、日本の英語教育の大きな流れの中に問題を捉えようとしているところに、本書の最大の特色がある。英語教育の背景的理論に収められた4つの論文「日英語の比較」、「Error Analysis—統語論」、「語句の意味の研究」、「強勢の位置」はそれぞれの理論を高い説得力を以て述べている。

本書のもう1つの特色は、巻末の監修者の英語教師論をはじめ、英語教師に対する厳しい苦言が随所に見られることである。「教員の養成と研修」という見出しの下には「教員の研修こそ、英語教育改善に最も必要なことと考えられている」とあり、更に語をついで「しかし、例えば語研や全英連の大会などにおいて、いわゆる現場教員の参加は極めて少ない。英語教育関係雑誌も、それほど読まれていない。『研修の機会増大』が必要と言いながら、いざとなると現状に満足きっているとしか思えない」とあるが、これには全く同感である。更に「英語教師を囲む今日の状況」という項に、明治の初期・中期には、英語教師は先見の明と誇りをもち社会から尊敬を受けていたが、今日の「英語教師が地域社会で先導的役割をはたすことは、極めて少なくなった。それにともない、必要な哲学的思想、強烈な個性とバイタリティが稀薄になった」とあるのにも全く同感である。このような意味で哲学の不足を思わせるのは、本書の英語教育史の定義である。「英語教育史というもの」という見出しの下に「明治の開国以来、いやもっとさかのぼって、1808年(文化5年)に長崎でおこったフェートン(Phoeton)号事件以来、170年にわたる日本人の英語学習の歴史の跡をたどるのがその仕事である」とあるが、英語教育の歴史をこのように徹視的に捉えることは、本書の性格に合わない。英語教育の歴史は、日本思想史の流れの中においてこそ捉えるべきものである。

(関西外国語大学教授)

『変形文法の視点』

原口庄輔著、こびあん書房刊
A5判、275頁、¥3,200円

福村 虎治郎

本書は著者が1969年から1980年の間に数種の雑誌や大学の記要に発表したもの及び学会や研究会で口頭発表しその後加筆訂正したものを一冊にまとめたものである。それで、4部からなっているが、そのうちの3部、Ⅰ「変形文法理論の眺望」、Ⅲ「変形文法理論の動向」、Ⅳ「チョムスキー理論小辞典」は全体の半分近くの頁数を占めているが、変形文法を中心とした解説や紹介が主眼である。Ⅰでは変形文法の発達過程が理解出来、またそれに係わる主要な人物の紹介もあり、興味深く読まれる。Ⅲはこれだけで纏まっており、1976年と1977年における文法理論について述べたものであり、変形文法ばかりでなく、関係文法(Relational Gr.)や機能文法(Functional Gr.)についても、更に音韻理論や意味理論の動向についても、著者の立場からしての紹介がある。Ⅳは18の主要な項目についての説明であり有用である。

研究業績としてはⅡ「理論と実践の軌跡」を成している10の論文である。これら論文において、英語を資料としまたは英語と日本語を比較して、著者は変形文法的接近法の枠組内にあって、規則を設定したりその問題点を指摘し、または普通に認められている規則やその制限を明確にしたりその規則の修正を提案する。ときにはまた設定された構造やその構成要素の素性を明確なものにしている。これらの論文のうちには学会から賞を貰ったものもあり、相当の水準に達しているものと思う。

しかし通読して気になることもある。それは「これ以上立ち入らない」というような表現が頻出する。この「立ち入らない」点をもう少し時間をかけて考えまた調べたならば、もっと充実した内容のものとなりときにはかなり違う結論に達したかもしれない。気付いていない点もある。例えば、否定を意味するnu-, in- に関して余剰規則を設定するとき(pp. 75-76)、in- と関連して学習辞典にも出ている im-, ir-, il- は考慮されていない。著者はモンタギュー文法理論には「あまり興味もわからず、その重要性は理解できていない」(p. 247)、また対弧文法(Arc Pair Gr.)の枠組に対しては「想像しただけでもオソロシイことになる」(p. 238)。これらは婉曲な比喩的な表現かもしれないが、これらの文法を採らず

Chomsky を中心とする変形文法を採用のは何故かもっと深く考えることも必要であろう。そうすると日本語の関係詞の存在 (pp. 181ff.) や「なぜ」が NP に所属するとなすこと (p. 169) などにも変更が生ずることもあろう。

最後に、形式的なことであるが、また「はしがき」でも触れてはいるが、本文のカタカナの人名などは英語にして参考文献と合わせた方がよかったと思われるし、索引もあった方が好ましい。尚誤植や書き誤りと思われるものもいくつか認められる。

(帝京大学教授)

Mutual Understanding of Different Cultures

by Reiko Naozuka, Nancy Sakamoto, et al.
大修館書店刊, 四六判, 214頁, ¥1,300

Jill Kato

The authors of this book feel that a sociolinguistic approach to language teaching is indispensable when the students are Japanese, since the Japanese are so thoroughly immersed in their culture's patterns of communication that they inevitably carry these over into their target language performance. That this transference leads to distorted perceptions on both sides of the crosscultural communication act is vividly demonstrated by the detailed data presented on the reactions of foreigners and Japanese to various typically Japanese patterns of communications.

This data is derived from two surveys and a symposium. The first survey was basically exploratory, establishing the general situation of communication problems between foreigners and Japanese and providing pointers for the choice of the specific Japanese patterns of communication used in the extensive second survey. The book focusses on the reactions of the respondents to the patterns exemplified and explained in the second survey. The patterns chosen are all very representative of those which most foreigners find disturbing and the explanations given are thorough and enlightening. It is also intriguing to note the differences in response to the patterns between

members of different national groupings.

As an EFL teacher, my one regret is that the book concentrates on foreigners' reactions to Japanese communication patterns. Since this book is a translation of the original Japanese language version, *Obeijin-ga Chinmoku Suru Toki*, (When Westerners Remain Silent), this approach is understandable, but the consequence is that its practical application in the classroom becomes largely proscriptive: the teacher can only derive a set of communication patterns which the students must be persuaded to abandon, substituting the English equivalent, if one exists. I hope the authors will now proceed to investigate which English communication patterns are disturbing for the Japanese. Teachers would be able to use this data to pinpoint those items which need special sociocultural explanation and contextual practice. Thus while this book has obvious worth as a guide to communication with Japanese for all foreigners living in Japan, for the EFL teacher its principal function is to explain the cultural derivation of those strangely "un-English" utterances which we all encounter occasionally.

(Instructor, the ELCE Institute)

『英語動詞句型例文集』

English Verbs at Work
As Observed Published Materials
A Corpus of Illustrative Quotations

荘 其昌編, 金沢工業大学出版局刊
B 5 判, 1,021頁, ¥6,800

中 島 文 雄

日本人にとって英語の単語をおぼえることは、それほどむずかしいことではない。しかし、いくら単語を知っていても英語を話すことも書くこともできない。英語の学習時にもっとも大切なのは語の使い方に習熟することである。もちろん文法の知識があれば、一応文型がわかっているはずであるが、個々の単語については、どのような型で用いてよいのか迷うことが多い。日本語の構文の

類推では英語らしい英語にならないことは、多くの人の経験していることである。どうしても各単語の用法について知ることが必要である。

単語の中で文構造を左右するのは動詞である。文型といっても動詞が中心になるから、動詞句型に帰せられることになる。A. S. Hornby も *Verb Patterns* として英語の文型を分類している。このたび出版された *English Verbs at Work* は、動詞の用法を中心とした英語辞書で、アルファベット順に配列された各動詞について、その用法を豊富な例文をもって説明している。その用例は編者 莊其昌氏が20年にわたって多数の書物や新聞・雑誌から収集されたもので、カードの数は18万枚にのぼるが、本辞典に採用されたのは、その10分1であるという。その書物のなかには、英米日の主たる辞書・文法書が網羅されており、新聞には *New York Times* や *Washington Post*、雑誌には *Time* や *Newsweek* などが含まれ、かなり長い引用文が採録されている。このような新しい資料によって、現在の英語動詞の生きた用法を知ることができる。見出し語は動詞にかぎらず名詞や形容詞もあり、全体として英語活用辞典といえることができる。実際の用例があっても、まだ文法家などの批判があって定着しいものには warning mark がつけてある。全巻英語だけで貫かれているが、わすかりにくいと思われる語句には paraphrase による説明があり、読者の理解を助けている。

この大版 1,005 ページの大冊をものされた金沢工業大学教授 莊其昌氏は一高・東大出身の篤学の士で敬虔なカトリックであるが、わが英語学界にはあまり知られていない学者であり、また刊行したのが金沢工業大学出版局で、英語関係の出版社ではない異色のところなので、この良心的な好著が英語関係者の目につかないおそれがあると思ひ、なくもがなの紹介文を認めた次第である。

(東京大学名誉教授・ELEC 理事)

『アンカー英和辞典 第2版』

編者代表 紫田徹士、学習研究社刊

B6変形判、1,632頁、¥1,900

本書は英和の代表的な学習辞典として定評があり、広く使われている辞典で、その第2版である。英和の学習辞典は基本的な語いを正しく使えるように色々な角度から解説してあるのが理想であるが、本書はこの面での配慮は万全である。特に語法の解説として用法をパターン化

して英文の構成が明解になるように工夫されており、使いやすい辞典になっている。語義についても類語日本語との比較などを用いてかゆい所に手が届くような解説になっている。

第2版の大きな特色は付録として「図解・日英語の比較」が新たに追加されており学習辞典としてより充実したものになっている。この部分は「重要語の日英比較」、「ジェスチャーの日英比較」、「イメージの日英比較」から成っており、基本的な語いが比較文化的に解説されている。これによって学習者は日本語の英語との意味の相違を明確に理解することができる。特に高校生・大学生に勧めたい辞典であるが、中級・上級者であっても基本的な語いに当てはめてみることによって正確な意味を掴むのもよいであろう。

(A. C.)

『新クラウン和英辞典 第4版』

山田和男編、三省堂刊

B6変形判、1,244頁、¥1,900

和英辞典は大別して2種類に分類できる。一つは日本語の辞書項目に対して適訳として訳文(あるいは訳語)を一つ一つ対応させて行く方法であり、さしずめ研究社の「和英大辞典」などはこの筆頭にあげられるであろう。もう一つは学習辞典としての和英辞典があり、本書はこれにあたる。前者が一項目一対応という事で百科事典的な色彩が強いのに対し、学習辞典は基本的な語いで様々な表現ができるようにさせることに主眼が置かれている。

今回改訂された「新クラウン和英辞典(第4版)」は学習辞典としての要素を百パーセント備えた辞書といえるであろう。この辞書の特色は巻末にある「慣用語法」が最も顕著に表わしており、基本語いの使い方とその組合せによる表現方法が体系的にまとめられている。その用法が辞書の中でどの項目に使われているかも記号で示されており、本文ではイタリックで表示し見やすいように配慮されている。読者は本書も使いこなすことによって知らず知らずのうちに英語らしい表現方法が身につくようになるであろう。本書は英作文の第一人者としての編者の面目躍如たるものがあり、長年にわたる英作文指導から生まれた経験がにじみ出ている。「第4版」は全面的な改訂ではなく、新しい項目が追加されており一層充実した辞書になっている。学習和英辞典の最高峰として全ての英語学習者に勧めたい。

(K. B.)

新刊案内

★『ビジネスマンの英語』 村松増美／小松達也著，サイマル出版会，四六判，262頁，¥1,300

同時通訳者として知られる2人の著者の対談による英語勉強法から国際会議における英語の実情までを述べたもの。国際交渉における，英語のあり方，マナー，あるいはパーティの役割やスピーチの方法，ユーモアの感覚なども興味深い，勉強法のヒントとして初学者にも納得のいく語り口で着実な勉強の必要性を強調し，随所に読むことの重要性を説き，詩や古典文学の有効性にも触れ，健全な英語勉強法を公開している点に特徴がある。

★『英語教育——あの国この国』 星山三郎著，開拓社，四六判，255頁，¥2,800

本誌『英語展望』に連載されて好評だった，ソ連，中国，スカンジナビア諸国等の英語教育の実情を，カリキュラム，指導法の実例，クラスサイズ，授業の実態に即して述べた「世界の英語教育事情」を中心に，英米の外国語教育，国際会議における各国英語教育者との交流，海外の日本人学校のこと，そして英語教師の海外体験までをまとめている。

★『生きた英語を学ぶ知恵』 久間圭子著，大修館書店，四六判，195頁，¥1,000

日本人の多くは「役に立つ英語」の習得を望み，随分勉強しているが，そのための教材にしる勉強法にしるあまり実用的（pragmatic）な方法をとっているとはいえない。本書では，英語の発音から構文，表現，考え方までを心理学的方法を背景にわかりやすい実例をそえて実用的な英語習得のあり方という視点で述べている。また，第2部の「生きた英語の表現集」とあわせて新しい英語教材作成のための貴重な示唆も含んでいる。

★『人名をルーツにした英語』 シル・ビーチング／横山徳爾訳編，朝日イブニングニュース社，271頁，¥1,300

よく知られている“boycott”や“sandwich”，“Mae West”（救命チョッキ）や“annie oakley”（無料入場券）など人名から出た言葉を原著をもとに，日本人のために増補して333項目あつめて解説した英語と英語文化の雑学辞（事）典。

★『ノンバーバル・コミュニケーション——ことばによらない伝達』 ラフラー・エンゲル／本名信行・井出

祥子・谷村真理子編訳，大修館書店，四六判，279頁，¥1,600

コミュニケーションにおいては言語よりも非言語（ことば以外の要素）による伝達の占める割合の方が多いと言われているが，本書は非言語伝達を多角的にとりあげ，その機能を構造的にとらえるための質の高い入門書となっている。

★『'82年版 ジャパンタイムズ社説集』 ジャパンタイムズ編，ジャパンタイムズ，B6判，168頁，¥950

外国人は主に英字紙を通して日本の事情を理解するが，日本の代表的な英字新聞である *The Japan Times* の社説から国際情勢を日本人がどう考えているか，また外国人にも興味深い日本の話題などを選んで訳注を付したものの，英字新聞を読むために，また適確な英文を書くモデルとしても有用。

★『TURNING POINT 國弘正雄インタビュー』 グロビュー社，B6判，192頁，¥950，カセットテープ C-60×2本組 ¥2,850，

ワルトハイム前国連事務総長，マンスフィールド駐日大使，*Far Eastern Economic Review* 編集長デレック・デービス，アウシュビッツ生き残りで，『希望の血』の著者サミュエル・ビサル，日本語教育の第一人者エリノア・ジョーデン，*The New Yorker* 誌のロバート・シャブレン等と國弘正教授との対談に訳注を付したもので，内容的にも，高度な英語のモデルとしても刺激的。

★『ニッポンの学校——観察してわかったその優秀性』 ウィリアム・カミングス／友田泰正訳，サイマル出版会，四六判，390頁，¥1,900

教育についての問題は近年特に話題となっているが，先入観から自由な立場からアメリカとの比較という視点で日本の学校教育を客観点，実証的に検討し，平等主義，秩序指向など日本の教育をユニークな特質としてとらえ，教育と日本人について新鮮な見方を示している。

★『ハーバードの神話』 エンリック・ロベス／常盤新平訳，TBS ブリタニカ，四六判，273頁，¥1,300

経済学その他各分野の著名な学者を教授陣とし，アメリカ社会に大きな実質的・伝説的影響力を持つハーバード大学を，ビジネス・スクール，ロー・スクール等大学院レベルに焦点を合わせて解説し，アメリカのエリート教育とその社会的基盤を述べている。

★『エスタブリッシュメント——アメリカを動かすエリート群像』 レナード・シルク，マーク・シルク／山岡清二訳，TBS ブリタニカ，四六判，442頁，¥1,900

アメリカを動かす力として連邦政府，実業界があるが，本書では別な視点から，ハーバード大学，ニューヨー

ク・タイムス、フォード財団等の社会的影響力の強く、一種の「権力機構」ともいえるグループをとりあげて分析し、アメリカ社会の一つの構造を示している。

★『アメリカ——その特質と諸相』 陣崎克博編、英潮社新社、A5判、284頁、¥1,800

陣崎教授にはアメリカ研究の方法と詳細な参考図書あげている『アメリカ研究序論』(1967、英潮社)があるが、本書は陣崎教授を含む広島大学各学部16人の教官によって専門分野を分担執筆したアメリカ研究の手引き。

★『アメリカ政治入門』 ブルース・フェルクナー編／飯坂良明監訳、TBSブリタニカ、B6判、290頁、¥1,200

アメリカ民主主義を建国の伝統にさかのぼり、市民参加の立場から検討し、草の根民主主義、二大政党制、三権分立を視野におさえて州政府、連邦政府のあり方を説いている。

★『ことばと国家』 田中克彦著、岩波書店、新書判、220頁、¥380

一般に、「ことばと文化」、「ことばと社会」というテーマは価値観をもたない客観的な情報伝達という面に限定されて論じられている。本書では、ことばに入りこんでいる差別意識に焦点をあわせ、ドーデの「最後の授業」などを例にあげ、ことばと国家の関係を解明して人間にとってのことば本来の姿を示し、偏見からの解放を求めている。

★『話しことば——その仕組と展開』——入谷敏男著、中央公論社、新書判、219頁、¥440

話しことばをその状況の中でとらえ、おしゃべり、演説、宣伝・広告文までをとりあげて、話し手のねらいと意識がどう反映するかを解明し、日常的な具体例に即して最新の談話についての理論をわかりやすく述べている。

★『歩行と言語——身障の孫の成長の記録』 鳥居次好著、三友社出版、B6判、167頁、¥1,200

「歩行と言語」という人間に生得的な能力と思われているE. サビアなどの説への実証的な反論を一方に、言語学習、教育問題、障害者に対する社会の諸問題までを根本的に考えている。

★『言語の構造 音声・音韻篇』 柴谷方良・影山太郎・田守育啓著、くろしお出版、A5判、323頁、¥2,000

音声学および音韻論の分野における言語の本質的な問題と理論の根底となる言語現象のをらえ方を理解させる、少壮学者に理想的な入門書。

★『海外言語学情報 第1号』 太田朗／フェリス・ロバ編、大修館書店、A5判、429頁、¥2,600

最近の言語学の中で、特に注目すべき一般理論の分野とフランス語、スペイン語等の個別言語についての海外

における研究の紹介。

★『翻訳の日本語 日本語の世界15』 川村二郎／池内紀著、中央公論社、四六判、374頁、¥1,800

現代日本語の確立に翻訳作品が果たした役割は大きい、現代日本語とは何かという問題意識を背景に翻訳文学における文体に焦点を合わせて検討した「翻訳の日本語」と、翻訳の実際に生じる問題を含めて軽妙に翻訳の舞台裏を語っている「翻訳と日本語」から成る。

★『日本語をみがく翻訳術——翻訳上達の48章』 高橋泰邦著、日本翻訳家養成センター、B6判、187頁、¥1,500

具体的な訳例をもとに、英語を自然な日本語で表現するための実際的な技法を公開した翻訳の実践テキストであり、また日本語と英語の比較ともなっている。

★『もうひとつのマザー・グース』 中山克郎訳／古橋美保・川村栄子絵、東京布井出版(〒104中央区京橋2-5-4 日の出ビル)、A5判、149頁、¥1,200

「マザー・グース」を愛読し、自分なりの楽しさをこめて訳出したものに、親しみやすい絵をつけたもの。類書にくらべて英語のリズムを日本語にいかす苦勞が成功しているし、童謡の選択にも苦心のあとが見られる。

★『表音小英和』 三省堂編集所編、三省堂、ポケット判、459頁、(革装) ¥2,000

英文を読む際に必要なことばを最少限のスペースに最大限に収めた必携英和の決定版として広く使われていた「表音小英和」を革装にし、ワイシャツのポケットにも入るようにインディアン紙を使用した軽装版。

従来のパーパーバック版(¥950)も洒落た装幀で捨てがたいが、今度の軽装版も英文を読む際の有力な武器となるであろう。

(p. 55 よりつづく)

sheds and glass houses, and yellow bricks and bedroom windows. "A rose is a rose is a rose" (That we may take as established, he thought, and wasn't it odd that was the only line of Gertrude Stein's that anyone remembered?) but a rose is much more a rose among green lawns or against a yew hedge.

(My Foe Outstretch'd Beneath The Tree by V.C. Clinton-Baddeley, 1967)

縮められた形で覚えられているにしろ、これだけ知られた言葉を残すことができたのだから地下の Stein 女史も満足していることだろう。

(英語／ミステリー研究家)



◆ELEC 英語教育研修会

中学・高校の英語科教員を対象とした集中セミナー。研修者は小グループに分かれ、外国人講師による英語運用力の集中訓練と日本人講師による教職専門分野における講義と指導を受けるほか、研究討議および英語による教科外活動などを行なう。(文部省後援)

夏期 ELEC セミナー

期 間：8月2日(月)～8月13日(金)
会 場：ELCE 英語研修所(東京神田神保町)
参 加 費：¥49,000

夏期八王子セミナー(合宿制)

期 間：8月16日(月)～8月22日(日)
会 場：大学セミナーハウス(東京八王子市)
参 加 費：¥75,000(宿泊費・食費含む)
問 合 せ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8
ELEC 英語教育研修会係
電話 03-265-8911

◆ELEC 英語教師養成コース

英語教師および学生を対象とした英語教師に不可欠な英語教育の理論を指導。

日 時：4月26日～7月19日 毎週月曜日
6:10～8:45 p.m.
会 場：ELEC 英語研修所
受 講 料：¥48,500
講義内容：「英語教育の原点を考える」小川芳男(東京外語大)、「言語学と英語教育」上田明子(津田塾大)、「英語教育への心理学的アプローチ」羽鳥博愛(東京学芸大)、「外国語

習得の理論と実際」小池生夫(慶応大)、「人間関係の言語活動」井出祥子(日本女子大)、「日本の英語教育史」渡辺益好(埼玉大)、「英語教授法概論」伊藤嘉一(東京学芸大)、「英語テストの考え方」大友賢二(神奈川大)、「英語教育の困難点とその解決法」升川潔(ICU)

問 合 せ：ELEC 英語教師養成コース係
電話 03-265-8911

◆1982年ミシガン州立大学英語研修旅行

ミシガン州立大学での3週間の英語研修とニューヨーク、ワシントン D. C., ロスアンジェルス旅行を含み、今村茂男教授(前ミシガン州立大学英語研修センター所長)が同行します。(ELEC 後援)

日 程 7月29日(木)～8月23日(月)
費 用 ¥698,000

問 合 せ ISA 東京営業所
〒150 渋谷区宇田川町39-2 ウィレッジ
80 3F, 電話 03-496-9111

◆『英語展望』発行回数変更のお知らせ◆

『英語展望』は、日本の英語教育の水準を向上させるという ELEC(財団法人英語教育協議会)の目的に沿って毎号日本の英語教育をリードする特集を組み、英語と英語教育と英語文化に関する多彩な論文と連載記事を掲載してきました。本年より内容を更に充実して読者の要望に十分応えるために頁数を大幅に増やし、特集記事を多角的に扱うことになりました。それに伴い、従来の年4回発行を変更して年2回(4月、10月)発行することになりました。より周到な企画のもとに英語教育の根本にかかわる問題を取りあげ、誌面の一層の充実をはかる所存でございますので、読者諸賢のご了承をいただきます。

英語展望 (ELEC Bulletin)

第77号

定価 650円(送料240円)

昭和57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 ^{エレッジ} ELCE(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