

NO. 79  
SPRING  
1983

# 英語展望

*ELEC BULLETIN*

## 特集：英語教育の現状認識

第18回ELEC英語教育研究大会報告

Language and Culture

Peter Martin

日本人の英語

村田聖明

学力差を埋める英語指導

渡辺益好他

英語教師と教育環境

若林俊輔

Fond Memories of ELEC's Early Days

Dr. & Mrs. Haugen

アメリカの人種と民族

國弘正雄

ジョンソンの辞書とその前後

小島義郎

言語の普遍性と第二言語の習得

大塚達雄

### 特集＝英語教育の現状認識

第18回英語教育研究大会報告

Language and Culture .....Peter Martin 2

日本人の英語.....村田聖明 7

#### 【シンポジウム】

#### 学力差を埋める英語指導

——中高の英語教育の現状と改善への方向

渡辺益好／伊藤元雄／大貫辰雄／石川史子／中田実／柳沢善敏／井田米造／行木操 ..... 15

英語教師と教育環境.....若林俊輔 24

#### Fond Memories of ELEC's Early Days

Dr. & Mrs. Haugen/E. Richter/H. Tatematsu/N. Katsura/

K. Nagao/M. Nameki/T. Honda/M. Nakada/T. Onuki..... 28

#### 【連載】

アメリカの人種と民族(IX).....國弘正雄 40

移民の国アメリカ(その3).....倉田(ダイケストラ)好子 50

トーク・ショー考(その7).....木戸英晶 49

英語辞書物語(2) ジョンソンの辞書とその前後 .....小島義郎 54

#### 【E.T.F. ダイジェスト 9】

言語学と英語教育 .....瀬川俊一 60

#### 【英語教育の情報と資料】

言語の普遍性と第二言語の習得 .....大塚達雄 61

#### 【新刊書評】

『國弘正雄自選集』 .....中村 敬 66

日英語比較講座『発想と表現』、『文化と社会』 .....高柳和子 68

『英語の生態』 .....E. ヘイズ 69

『明日の英語教育』 .....永尾光史 70

『最新英語情報辞典』 .....小西康夫 71

展望通信..... 72

---

# LANGUAGE AND CULTURE

Peter Martin

Although I am very far from being an expert on the teaching of English, I venture to offer a few reflections which may perhaps be of interest, because I think that there is some advantage to be gained if teachers of any language occasionally stand back and consider some of the general principles involved in what they do. It is also useful for them to ask themselves why they do it, and how their activities relate to larger issues.

I therefore have no exciting suggestions to offer about how to tackle this or that particular kind of teaching problem posed by the English language. What I hope to do is to explore the interrelationship between language and culture. The word 'language' itself represents a very complicated concept, but I do not propose on this occasion to embark on an analysis of its possible definitions. Let us however look for a while at that mysterious word 'culture' which we see every day in the modern world, and perhaps especially in Japan, in its Japanese form *bunka*.

We are surrounded by *bunka kyokai*, *bunka kaikan* and so on, and not too long ago in Nagasaki I hailed a taxi and was impressed to see that it belonged to a company called *Nagasaki Bunka Takushii*. Clearly the word is used rather loosely, and probably because at present it has slightly glamorous associations, but I wonder how often we actually consider what we ourselves mean when we use it, either in Japanese or in English?

## TWO DEFINITIONS OF 'CULTURE'

There are two quite different ways of defining the notion of culture: the selective way and the comprehensive way. The first method is used mainly by intellectuals, scholars, and people involved in the arts and related activities. The other approach is adopted by social anthropologists and experts in kindred disciplines.

The selective definition of culture describes something which is raised up above and beyond the ordinary sordid daily business of earning a living, getting our food, and living our ordinary lives. Culture is something which is thought to be extra. Culture, we think, is something you do after work, when you go along to the *Bunka Kaikan* and take classes in tea ceremony or *kumihimo* or some other classical art or craft. That's *bunka*. But what one does during the day, such as getting on the subway and going off to work, we feel is nothing to do with culture. Culture is something we pursue in our spare time. Culture is something we seek to improve ourselves, to raise ourselves above the mundane, tedious concerns of survival in this life. Throughout the history of literature and the arts, many distinguished thinkers have emphasized this highly selective notion when they have been talking about culture.

In the social anthropologist's definition, on the other hand, culture can manifest itself in almost anything we do, see, experience or devise in our society. The anthropologist is interested not only in painting, sculpture,

music, theatre, literature, and all the other so-called 'cultural' arts or activities, but is also interested in the sort of clothes people wear, the sort of houses they live in, the sort of political systems they develop, the sort of architecture they create, the sort of tools they use, and above all the sort of language they use. This comprehensive definition of culture accounts for the fascination of cultural studies, particularly in relation to a society that is different from one's own.

I stress this comprehensive definition of culture, because in *that* definition there is no reason in the world why the taxi firm in Nagasaki should not write *Nagasaki Bunka Takushii*. Anything can reflect an aspect of the culture of a society; and indeed Japanese taxis *do* have certain characteristics which make them different from London taxis, for example. Foreign travellers in Japan frequently try to open taxi doors for themselves and get into difficulty in the process of adjusting themselves to a genuine 'cultural' phenomenon in this country, even if it is a relatively unimportant one. Shutting a taxi door, for example, is a pattern of behaviour, and patterns of behaviour have very much to do with culture in this broad comprehensive sense. It is not difficult to understand this idea if one looks at it in a historical context.

Let us, for instance, consider the annual display of the treasures of the Shoso-in in Nara. Not all of these objects are cultural in the sense that they are connected with the arts or intellectual accomplishments of one sort or another. Some of them are very ordinary things. There are relics of clothing, old maps, lists of people's names, and so forth, things which in the modern context are not 'cultural'. However, a list of people's names which is over a thousand years old can tell the modern scholar a tremendous amount about the culture of the Nara Period.

In the world in which we live today, we have

seen a great overlapping of cultures, and we participate in a great many aspects of each other's cultures in the modern world. This was not the case even a hundred years ago and certainly not the case five hundred years ago, before communications began to develop explosively in the way that they have done in our lifetimes. Whatever our nationalities, nowadays people in all industrialised societies share certain cultural patterns.

## CULTURE A PROCESS, NOT A STATE

Language, in the most ordinary sense of the word—the words people use in order to communicate with each other—is a very important aspect of the culture of a society. It changes. When considering a society, one must not imagine that one can do more than take a snapshot at any given time of what is essentially a process. A society is a dynamic, organic, living thing and as time passes by, so society changes. Certain cultural patterns are passed down from generation to generation but they are always modified, they are always changing, and the 'generation gap' which many commentators refer to is an inevitable feature of any human society.

## LANGUAGE AS A CULTURAL CODE

The language which emerges from a culture is partly an expression of the natural genius of that culture, the essential continuity of a culture. It is also a reflection of influences from other cultures, some of which are sought willingly and some which are imposed. Language, we are told over and over again, is intended primarily as a means of communication. That, of course, is self-evidently true. However, it is not necessarily a means of open communication. A language can also be a means of shutting off certain people from the possibility of communication. The difference between a language and a code is essentially



very small. Any language is basically a code, a code which may be understood by an enormous community amounting to perhaps hundreds of millions of people. On the other hand, it may be a very carefully devised code which is understood by only a comparatively small number of people: a small community of professionals in the same kind of business, or a small group of young people dancing at Hara-juku on a Sunday afternoon. This code will not necessarily be understood, and is indeed not *intended* to be understood by people who are outside their community.

Thus we may see that not only can culture be very general, covering almost every aspect of the things people make and the ways in which they live their lives, but not necessarily common to everybody living in a society. Within the great tradition of Japanese culture, for example, there are many sub-cultures having to do with regional differences, generation differences, with age groups, occupation, hobbies, and interests. The same person may belong simultaneously to several different sub-cultures, and probably does.

## SUB-CULTURES

I am quite sure that any random assembly of more than a few people in Japan will include members of a variety of different sub-cultures. Some will be interested in the Noh, others in *bonsai*, skiing or photography. Teachers of English themselves constitute a significant sub-culture within the Japanese academic world. They also reach out to international culture, and in particular to the cultures of the English-speaking world because of their common concern with English. To that extent, they are deliberately and willingly exposing themselves to another culture. They may not, perhaps, be doing this for specific reasons; their concerns may be purely and simply to teach the English language. They may have little or no interest in the ways things are

done in Britain, the U.S., Australia, New Zealand, but to some extent it is inevitable that the teacher of English will find out some of these things by the mere act of studying and teaching the language which has sprung from one of those cultures.

Comparatively few of the *rangakusha* of the Edo Period were exclusively interested in the Dutch language for its own sake: for the great majority the ability to read Dutch provided them with a window through which they could have access to western medicine, science and indeed every branch of learning.

This is quite often the point of studying a foreign language. Let me now expand on the idea of the overlapping worlds in which we all live and discuss a problem, a false problem, that concerns many English teachers and about which they worry terribly.

I am frequently asked to explain minute variations in English usage among different British people, the differences between American and British English, or of educated English in Britain as compared with uneducated; and have faced many times the question "What is the correct pronunciation of 'often'?"

The belief that there is some "right" and "wrong" answer to questions of this kind is based on a profound misunderstanding of the whole point of studying a foreign language.

I know of no such thing as standard English. I have never met any two British people who sound exactly alike. It would be an impossibility, just as no two fingerprints can be alike. This almost obsessive concern with differences in English usages can lead to a terribly depressing feeling that the student will never be able to make any progress in the language at all, that he will never be able to get it right.

The notion of a language can be looked at in two different ways: a language can open itself out to as many people as possible for the

purpose of communication or, at the other extreme, it can be an intensely private language applying only to a few people in a particular situation. This latter characteristic is found in occupational languages, or the private language of two people in love.

A language can be an open thing, and it can be a closed thing. Even if the intention is not there of making it a closed and private thing, in practice a foreign language will present to the person who is looking at it from outside certain private aspects, as many unfortunate "gaijin" grappling with the Japanese language know to their cost.

Every language will present barriers to the person coming at it from outside. When those barriers are deliberately erected, they are then all the more difficult to penetrate and may assume the characteristics of a code designed to prevent intrusion from outside. Every language, and especially every sub-cultural language, presents its problems for the outsider. Some of these are intended, some of them are unintended, but they are real problems all the same.

If one is approaching the problem of learning or teaching a language from the open point of view, wanting to make it as accessible as possible, then it is profitless to concentrate on the differences: it is much more important to concentrate on what is held in common across the cultural and sub-cultural groups. For example, several immigrant communities in Britain have evolved a sub-cultural English of their own but can nevertheless address members of other sub-groups using common English. We should try to get away from this concern with the differences because we shall never master them. In the last analysis, they don't matter.

We all live in a number of different worlds. It would be difficult to think of anyone who lived only in a single world; and each world has its own particular language and voca-

bulary. If a lady happens to be an expert at *kumihimo*, she will not, except to a fellow-enthusiast, start using technical terms about different kinds of weaving to someone whose interests are entirely different, who may be concerned instead with Western-style cookery. Each of these skills has its own technical language which we may learn for special purposes but which we don't use when we are communicating with the generality of people in a bigger world, a world in which more people participate. That is why we should see the business of language as a series of circles which overlap each other here and there, and look for the highest common factor. We should find what it is which we need in order to communicate what we want to communicate to someone who is not necessarily involved in our particular private world. We should therefore use the kind of language which has maximum openness, which takes very little account of differences but which concentrates instead on similarities.

## INTERNATIONAL LANGUAGES

There is a distinction between languages which are, rightly or wrongly, described as international and those which are not. It is not a question of how many people in the world speak them. For example, the Japanese language is used by vast numbers of people but is not yet international. The Latin language is virtually dead, but still functions as an international language in certain specialised contexts. French is an international language of diplomacy. English is regarded as the international language *par excellence* in that not only is it spoken by a great many people but it is in practice used as an international language. It is a successful international language in the way that Esperanto, for example, is not simply because the world of people who can communicate by means of English is enormously greater than the world

of people who can communicate with each other in Esperanto.

We may feel sorry about this, and I always feel rather defensive when I am attacked by a keen Esperantist who says we should have an international language because my answer is always, "Well, we have one . . . it's called English." This must sound intolerably complacent and chauvinistic because I happen to be a native speaker of English. I may assume that professional teachers of English are interested in the English language. I do not therefore assume that they have to be interested in British culture. Far from it they don't have to be interested in American culture or Australian culture, or the culture of any of the communities elsewhere in the world which use the English language as their common means of communication. However, in studying another language, whether or not one is using it as a means to an end, one cannot help finding out a certain amount about the people who use that language.

The language which Japanese teachers of English are studying, teaching, and researching in is not British or American or Australian: it is international English. The cul-

ture which it represents is the international culture of modern communications. That is what makes English an international language. If a person happens to be interested in English literature, and reads the novels of Jane Austin, or Thomas Hardy, for example, that person will as a matter of fact learn a great deal about nineteenth or early twentieth century British culture, but that is an extra. That is what may be seen through the "window" if the student cares to look in that direction, but it is not essential to look in that direction. One may instead look in the direction of Edgar Allan Poe or William Faulkner, or in the direction of distinguished Indian writers of English like Salman Rushdie and learn a lot about American or Indian culture instead.

The "windows" are all around us. The great thing is to ensure that their size is maximized and that the sort of language with which teachers concern themselves is what I will sum up by calling "maximum communication language" and not "private code language".

(Representative, the British Council)



# 日本人の英語

村田 聖明

きょうは英語教育協議会 (ELEC) の26周年という非常に有意義な日に講演をする機会をいただきまして、たいへんありがたく思っております。きょうの私の題は「日本人の英語」ということでございます。皆さん方のような英語教育の専門家を前に置いてこういうことをお話しするのはたいへん僭越だとは思いますが、私は戦前の中学で5年間英語を学び、そのあとそれだけの力をもって英語国アメリカに行きまして、以来41年ぐらい英語とともに暮して、働いてきた人間でございます。そういう立場から自分の感ずるところを率直に申し述べて、皆さん方の何かのご参考にでもなればと思ってきょうこういう重荷を引き受けたわけでございます。

「日本人の英語」という題を選んだ意味をまず説明いたします。一つは、日本人が現在英語をどのように理解し、どのように使っているかという現実の把握をやってみたいと思います。大きなことを言うようですが私の印象を述べたいと思います。その次が、そういう現在日本人が持っている英語の力というものはそれで十分なのかどうか、十分でないとするばどういうふうにしたらその水準が上がるのか、あるいは維持できるのかというようなことを考えてみたいと思います。

## 日本人は英語が下手か？

まず現実の評価ですが、皆さんご承知のように、日本人は英語がへただということをわれわれはいつも思っているようです。お互いに言い合い、また外国の人にもよく言われているようです。ところが私はこれについて非常に大きな疑問を持っております。それは、英語がへただという言葉の中身が十分に吟味されないままにしていることです。

まず第1に英語がへただというのはどういうことか。英語を理解する力、あるいは英語を使って自分を表現するとか、あるいはいわゆる通信を行う、英語でいえば communication を行うという能力のことなのか、そうい

うところをもう少し突き詰めて考えなくてはいけないと思います。

その次に、じょうずかへたかということは評価する場合はどんなものを評価する場合でも必ず評価の基準がなくはない。その基準というものがはっきりせず、ある人はある基準を用いてへただと、ある人は別の基準を用いて、いやそれほどへたではないというような状況があるのではないかと思います。

そういうことを考えるときに私が特に強調したいと思いますのは、まず第1に、日本人の英語力という場合には、言語の2つの媒体というものを分けて考えなくてはいけないと思います。2つの媒体とは言うまでもなく文字、もう1つが音声です。どんな言語でもこの2つの媒体を通じて機能するわけです。世界じゅうに何千という言葉があると思いますが、普通に現在の世界においては、どんな国の言葉でもこの2つの媒体が使われているわけです。例外的なのが、たとえばすでに死語となった言語。そういうのはもちろん話し言葉というのではないわけです。たとえば一番日本人にわかりやすい例がサンスクリットです。いわゆる梵語という言葉、これを話す民族は現在ないと思います。ただし文字としては残っている。そのために仏教を研究する人は梵語を文字で読めなくてはならない。ラテン語という言葉はローマ帝国の時代には重要な国語であったわけですが、今日では文字が主として残っているだけであって、話し言葉としてのラテン語は、たとえばローマ法王庁におけるカトリックの偉い人たちの間の言語としてしか残っていないというふうに私は思っております。そういうわけでどんな言語でも両方あるわけですが戦後の日本の英語教育の場においてよく言われることは、たとえば日本人は英語がへただという場合には、とかく1つの媒体を用いる英語力だけを言っているように思います。それはつまり日本人は話すことも聞くこともできない。そういうことがへただということだけで日本人の英語力が劣っているということが言われるのではないかと思います。これは確かにその面



ではほんとうなんです、大事なことはもう1つの媒体つまり文字による英語を使う力、そのほうがとくになおざりにされる、ここに私は非常に重大な問題があると思うのです。そのことをきょうはお話したいと思いません。

## 書き言葉の重要性

つまり、日本人は中学校から高校、あるいは大学の2年ぐらいまでは非常に一生懸命に英語を勉強するようであるけれども、そういうふうにして学校教育を終えた日本人が英語ができないじゃないかというふうに人が言う場合、は話せないじゃないか、とそれは確かにほんとうでしょうけれども、話せないという場合に、読み書きはできるんだというような含みがあるように思うのです。読み書きにおいては不自由ないとはまでは言わないでしょうけれども、かなりできるんだというような含みがあるように思います。そこに非常に問題があると思うのです。英語というものは話す英語でも書く英語でも同じ言葉です。もちろん話し言葉には話し言葉の特徴はありますがけれども文法はちっとも変わらない、それから単語の意味も変わらない。どこが違うかという、話し言葉というのは、聞く場合には読む場合と違って相手がつくった文章を耳で聞き取って、それを瞬間に理解しなくては行けない。瞬間というのは相手がしゃべり終わるまでに理解しなくては行けない。もちろん余韻が残るといいますか、しゃべられたことを聞いてその記憶がある限りは瞬間にわからなくても、いま言ったのは何という意味だったのか、というふうにじっくりと考えて、それで理解してもいいわけです。しかし、話し言葉の場合には相手がいて、たとえば質問された場合にそれに対して即座に反応ができなくては行けない。相手が回答を求めた質問をした場合に自分のほうではそれに対する適当な反応ができなくては行けない。そういうわけでいわゆる通信における即時性—即時性という言葉は私がかってにつくった訳語でして、英語でいえば spontaneity という言葉です—それが要求されるというわけです。ですから音声を用いてしゃべるといふときはわれわれは、いわゆるインスタント作文をやらなくては行けない。即座に作文をしなくては行けない。

それに対し書く場合は、たとえば自分で手紙を書くとか、人に何かを伝えようという場合に文字でやる場合は十分な時間がとれます。まあ緊急の場合もあるでしょう。たとえばどっかで人質に取られて、誘拐犯人の目を盗んで何か紙きれに助けてくれというようなことを書いて瞬

間に窓から投げるといふような場合はゆっくりしている間はありませんけれども、普通の場合は大体書くときには時間があるわけです。それから同様に読む場合も、人が書いたものを読む場合は、新聞でも雑誌でも手紙でもそうですけれども、かなり時間的な余裕があります。ですから即座の理解力というのは必要でないわけです。そういうふうに違いはありますけれども、基本的には同じ言語ですから同じ規則に従って文をつくらなくては行けない。そういう意味でいま申しましたように作文する場合に、十分に余裕のある状況で行う作文、それはつまり書き言葉ですけれども、それさえも十分にできないのにどうしてインスタント作文がうまくできるかということになります。

私の言いたいのは、話すことはへただ、聞くこともよくわからない、ということは必ずしも読むことと書くことができるということにならないということです。そこに大きな問題があります。だから、日本人は話すこと、聞くことはへただ、だから書くこと、読むことはできるんだという前提で進んでいたのでは決してどちらもうまくなならない。うまくなることが必要であるという前提でしゃべっているのですけれども、どちらもうまくなならない。

## 話し言葉の利点と危険性

話し言葉、書き言葉の比較ですが、いま申しましたように両方ともに利点もあれば欠点もある。ある状況においては話し言葉のほうが使いやすく、別の状況においては書き言葉のほうが役に立つ、そういうふうな使い分けをしなくては行けない。それがわれわれ現代人の言語活動だと思えます。

さっき申しましたように、たとえば話し言葉の場合は、やはりつくる場合には非常にむずかしいのですけれども、つくることとか、あるいは理解することができればこれは非常に便利な通信の手段です。たとえば、これは皆さん方も実際の経験でおわかりのように、話し言葉の一番大きな利点は、間違ってもすぐに修正がきくということです。つまり通信の相手が目の前にいるわけですから、いま何か言ってみた、ところが自分で間違いに気がついたらすぐ直せます。それから相手が自分の言った文章がわからない。自分の言った文章が不完全であるために向こうでわからないという意思表示をします。そのときにはすぐに自分のほうで、ああ、いまの表現ではいけなかったんだ、こういうふうに言ってみようというふうに直せます。そういう点では非常に便利のいい媒体だと思

ます。それから、これはいいか悪いかは知りませんが、そういう意味で不完全な文章でも、ある程度役に立つわけです。またそこに問題があるわけです。つまり文字で書く場合と違って、話す場合には地球上のどこかの地点で、ある特定の時点において、だれか特定の人間、単数か複数か知りませんが、特定の相手に対して communication を行うわけです。ですから具体的な状況がある。そこで、たとえば極端な場合には単語を1つ言うだけでも用が足りるという場合が多いわけです。ですから完全な文章でなくても相手は状況で察してくれる。ジェスチャーというものが使えます。それから自分の表情もあります。相手の理解においても相手の表情とか語調とか、そういうものが全部理解の助けになります。

ところがここにまた落とし穴がありまして、そういうふうに文としては不完全なもので、単語を2つ、3つ並べただけでもある程度用が足りるということのために、私は会話ができるんだ、というふうに思い込んでしまう、そこに大きな危険がある。ですからしゃべることのほうにそういう意味ではやさしいわけです。しかししゃべった言葉を全部速記にとって平文に直してみれば完全な場合が非常に少ない。ことに外国語の場合は非常に少ない。自分の母国語の場合でも完全には文章が綴れない場合が多いのです。いま私がしゃべっている言葉でも速記にとって文字にすれば主語と述語の関係がおかしくなっていたりする場合がたくさんあると思うのです。

しかし話している場合にはそれがそれほど苦にならない。それから話し言葉というのは書く道具が要らない。鉛筆も紙も要りません。自分の声が出ればいいわけです。相手がちゃんとそれを聞き取る力があればいいわけです。ですから光が要らない。暗やみの中でも通信ができる。半面、書き言葉の場合はやはり書くものがなくてはいけない。それから読む場合にはまっ暗やみでは読めない。そういう大きな技術的なハンディ・キャップがあります。しかし最も重要なハンディ・キャップは、たとえば個人間の通信の場合、文字による通信の場合、受け取るほうは目の前に1枚の紙きれを持って見るわけですが、そのときには、たとえば知らない人から手紙が来た場合に、相手がどんな立場の人か、どんな表情の人か、どんな性格の人か、ちっともわからないわけです。そして受け取る側にすれば、相手の言わんとするところ、伝えようとする情報を理解するたった1つの手がかりは紙きれの上に書かれた文字だけなんです。つまり文字というのはまず第1に、何か白い平面の上にある色素が並んでいる、インクが並んでいる、鉛筆の中の黒い分子が並んでいるというだけなんです。それがあつた約束事に従

って規則正しく並んでいるがために意味を持つわけです。その意味をお互い取り合つて情報を交換するわけです。

私の実際の経験から申しまして、ジャパントイムズでは投書欄というものを持っております。この投書欄にはいろいろな人の投書を載せます。英語で書かれた手紙ですけれども、中には英語の水準が低くて手紙をよした人の言おうとすることがよくわからない場合があるのです。そういうときにほんとうに感ずるのは、書き言葉の正確さの重要性です。いま申しましたように、書き言葉で相手に意思を伝える場合には完全でなくてはいけません。綴りが違っておつても1つの単語の意味が違ってくる。あるいは全く辞書に存在しないような単語の綴りになっていれば意味をなさないので、それから間違つたところにコンマがあればこれもまた文章全体の意味を変えてしまう。アポストロフィー1つがなくてもこれは問題になります。そういうことからみましても、書き言葉というのは話し言葉よりもはるかに高い精密度を要求される通信の媒体です。ですから私は、話しはできない、しかし読み書きはできるというふうに考えることは危険であると思います。

## 日本語と言語環境

それからもう1つ日本人の英語の評価の場合に、へただというときの基準の問題です。それは日本人というのは非常に言語的に恵まれない条件にありまして、それも相対的な問題ですけれども、つまり、われわれがいま高めていこうとしている外国語の力というのは、それはたとえば英語という言葉の力ですが、これはヨーロッパの言葉の1つです。ところがその英語という言葉は自分たちの母国語である日本語とあまりにも関係がない、全く縁もゆかりもない言葉です。そういう外国語を何とかして駆使できるように努力するということはこれはもう至難のわざです。それでよく日本人の英語力を批判する人は、西洋のインテリは1つや2つや3つの外国語を自由に話すではないかと。たとえばドイツ人やオランダ人やベルギー人は英語を非常にうまく話す。それはほんとうです。ドイツ人で英語をほんとうにイギリス人と同じように話すような人を私は個人的にたくさん知っております。それは決して不思議なことではないわけです。つまりわれわれはものすごくむずかしい外国語を学ぼうとしているわけです。ところがヨーロッパの人にすれば他のヨーロッパの国語というものは自分の母国語に非常に近い言葉ですからそれほどむずかしいものではない。です

から日本人でも、日本語に近い外国語を学べばもっと早く、それこそ英語を学ぶ努力の100分の1の努力でうまくなると思います。たとえば朝鮮半島の言葉、あるいは蒙古語とか、そういう日本語と文法的にも非常に近い言葉をやれば、やさしくやれるのではないかということがいえると思います。そういうわけで、へただ、へただという場合にはいま申し上げたような状況を考えて上でのべきだと私は思います。

それで、学校でそういうふうに英語を苦勞して学んでもなかなかうまくならないということが残るわけですが、実はたまたま昨夜私はあるところで日本のある大きな新聞社にいる友人と話をしておりました。きのうちょうどその新聞社で来年の4月から採用する大学の新卒の学生の入社試験がありました。彼は私にまずこういいます。私は英語の試験の担当をしたのだけれども、英語の力はほんとうに落ちていますというのです。それで私は、それは英和ですか、和英ですかと聞いたのです。もちろん英和ですよという。つまり、英文を日本語に翻訳する問題、それが40点ぐらいしか取れない人が非常に多い。和英のほうなんかとてもそんな問題出せませんよ、そんな試験問題出したら0点がたくさん並ぶでしょうという話です。ですから大学卒業の人でもそういう会社の入社試験に英文和訳の答案がうまくできないというような状況にあるわけです。これは必ずしも中学、高校の英語教育の責任ではないと思います。いま申しましたような背景があって、日本人にとっては英語というのは非常にむずかしいものであるということと、それから大学に入ってから英語を特に熱心にやる必要はないのではないかというふうに私は了解しておりますが、いずれにしても、もっと別な社会的状況もあります。いまの複雑な社会では、われわれが自由に使える時間というものをおそらくにも多くの産業が奪い合っているわけです。レジャー産業だとか娯楽産業だとか、あるいは具体的にはテレビだとか雑誌だとか、そういうものが利益を得るためにわれわれ個人の時間を奪い合っているわけです。そういう状況で、むずかしい外国語である英語を自分で勉強しようという人は非常に少ないということは、私たちの英字新聞の読者の層が非常に少ない、読者がふえないということをもみてもわかるわけです。

## 大学教授の面目

それからその友人が非常にまたおもしろい話をしてくれました。さっきの話し言葉と書き言葉の2つの面を非常に端的にあらわす挿話です。ある日本の大学の先生が

ロンドンに留学に行きました。ご承知のようにイギリスでは素人の下宿というのがわりとあるのです。わずかな収入を得るためにあいた部屋を留学生とかそういう外国の人に貸して食事を提供するという家があります。その先生もそういうところに住んだわけです。そこの若い未亡人がとても親切に、至れり尽くせりのめんどろを見てくれて、買い物にもついて行ってくれる、話しかけてくれる、その親切さに彼は非常に感激したわけです。2、3週間たつうちにその下宿の主婦の態度が変わってきて、だんだんと親切でなくなってきた。以前のようにこまかくめんどろ見てくれない。彼は非常にいぶかって、どうしてだろうと思っていたわけです。その状況はだんだんと悪くなる。ますます冷たくなってくる。実はその人はあまり話す英語ができなかったわけです。だから奥さんがいろいろしゃべっても適当な会話もできないままにいたわけですが、ついに彼はその状況に耐えられなくなって手紙を書きました。あなたは非常に親切にしてくれていたけれども、だんだんと親切でなくなった、私は非常に不思議に思う、どうしてですか、わけを教えてください、ということを書いた。書いて封筒に入れてその人の寝室のドアの下に差し込んだ。そうするとその翌日から彼女の態度がガラリと変わってまた親切になった。そしてその日に彼の部屋の机の上に手紙が置いてあった。その主婦の手紙には、実は私はあなたが大学の教授だということで非常に期待をしておった、そして迎えた。私は一生懸命親切にした、ところがあなたは何も話ができない、私が会話をしようと思ってても反応もない、それで私は、ああこの人は大学の教授というのはうそであって、たまたまお金があってロンドンに来てしばらく生活しようとして、大学の教授だというふれこみで来たんだ、だから話ができないんだ、つまり教養がないから話ができないんだと思っておった。ところがきのうあなたのお手紙を見て実にりっぱな英語で書いてある、この人は教養がある人だということがわかった、ですから私の態度が間違っておったということが恥ずかしいと思いますというように書いてあったわけです。その返事さえも彼女は口でしゃべらずに文字で書いたという、ここが非常におもしろい。ですからさっき私が言いましたように、書き言葉と話し言葉の両方が大事であるということです。特にこの先生の場合は話し言葉はうまくなかったけれども、英語を書く力があつたために誤解が解けたという非常にいい話だと思いました。

## 到達目標としての英語力

そこで次の部分に行きますが、では目標は何かと、われわれはいまのような現実を踏まえてどういう目標に向かって英語を勉強していったらいいかということになります。究極的に申しますと、私はやはり、もしも英語という外国語を身につけるならば、それは英語国人と同じように、つまり日本人の母国語である日本語と同じように英語を使えるようになることが望ましいと思います。しかしこれは現実的に不可能だと思います。といいますのは、1つの国の言葉というものは生まれてから何十年という経験を経てその言葉全体の把握ができるわけですから、われわれがいま、たとえば15,6歳、あるいは20歳の日本人が、3歳あるいは2歳のイギリス人やアメリカ人と同じ経験を繰り返すことはとても不可能なことです。ですからそういうことは求められませんけれども、ある程度自分の言いたいことを自由に表現できる、それも音声、文字両方です。そして相手の言わんとするところも、完全でなくていいが十分に理解できる、ということを目指すべきだと思います。

ところがここにまた大きな落とし穴があります。日本人は、たとえば子供のときから英語ばかりやっていけばうまくなるのではないか、ということをおっしゃる人がありますが、そこで大事なことは、われわれはどういう日本人をつくらうとしているのかということです。たとえば英語という言葉が英米人と同じようにしゃべれるような日本人、つまり人類学的にみて日本人、という人間をつくるというのなら、これは初めからそういう子供を、あるいは赤ん坊を英語だけを使う環境に入れてしまえばいい、日本の国内でもそういう環境をつくれればいい。そうしたらその日本人の子供はおとなになるまでに英米人と同じような英語の力を持って育つかもしれません。しかし忘れていけないことは、われわれが求めようとしていることは、日本人として日本の文化というものを完全に理解して、言語、生活、歴史、文学、そういう日本人としての平均的な教養を全部身につけた上で、他の文化の一面である英語というものを自由に使えるという人間を養成しようとしているのではないのでしょうか。そういうことであればいわゆる生活全部を英語の世界に入れてしまうということは意味がないわけですね。そういう人間をつくらうとしているのではないと私は思っております。ですから普通の日本人である、特にりっぱな日本人である必要はない、普通の日本人でありながら、英語という言語媒体を用いて他の文化の産物である外国人と

通信ができる人間、そういう人をつくろうとするのが日本における英語教育の目標ではないかと私は思っております。

## バイリンガルの危険性

具体的な例ですけれども、私の友人で2か国語の非常によくできる人がおりました。亡くなった方ですけれども、その人は中学時代まで日本におりまして、そのあと上海あたりでイギリス人の学校に行き、そしていわゆる英語でいう bilingual になったわけです。つまり2か国語がほとんど同じように使える。そしてわが社ジャパンタイムズにも籍を置いて非常に役に立っておったのですが、その人は自分の経験からみまして、自分の息子も bilingual にしたいということで小学校から外国人の子供だけを入れる学校へ入れたわけです。そして高校まで出た。ところが父親の意図と反してその子供は結局ものにならなかった。なぜかという、その子供は英語も日本語もどちらも中途半ばである。いわゆる日本人としての教養が当然欠けるわけです。それはそういう環境であるからです。英語の面においては学校ではいつも英語を使っている。授業の媒体は英語である。そのために一応は英語はできますけれども、とてもそれで、たとえば翻訳で生活を立てるといようなことができるような力ではない、ということでその父親の意図はむなしくついていたわけです。

そういうような例はほかにもたくさんあります。たとえば女の子でも初めからそういうような学校に入らして、そして大学を卒業するまでは英語ばかり使っている。授業が全部英語である。そういう場合にいわゆる一般日本人とは違ったように英語は非常にしゃべれます。読み書きもできますけれども特にしゃべれる。ところが日本語の新聞が読めないという人があるようです。それでいいというのも1つのいき方ですけれども、先ほど申しましたように、どういう日本人をつくるかという立場から考えますと、必ずしもそれが唯一の答えではないということになると思います。

つまり人間というものは1つの時間において2つのことはできないわけです。ですから一定の、1時間なら1時間の間に日本語の本を読んで、同時に英語の本を読むというのはできないわけです。ですから1つの言語能力を獲得するために生活の中の大部分の時間を費しておったのでは他の言葉が当然学べない。従ってわれわれが日本人の英語力を高めようということを考える場合には、決して不可能なことを望んではいけないのではないかと



思います。日本人としてできる可能な限度の中において可能な限りの達成度を求めるということがあたりまえではないかと思います。

## 英語ペラペラ人間

それからもう1つ、日本人が英語がへたなために外国人としゃべれない。国際会議へ行っても3つのSだという。Silent, sleep, smile—そういう状態で発言を全くしない。聞かれてもニヤッと笑っているだけだとか、それから人がしゃべっているときは眠っているとか、そういうふうなことがよくいわれてきました。だから、とにかくしゃべればいいんだということをおっしゃる方があります。間違ってもいいからしゃべればいいんだと。これはまた非常に危険な思想だと私は思います。といいますのは、しゃべるだけということにいろいろな問題が含まれているということを皆さんは忘れていらっしゃる。まず第1に、たとえば1時間ある人がしゃべりまくったとしますそこにはき出された単語の数がたとえば1万語か2万語か知りませんが、確かにき出されたとします。しかしそれがどれだけの意味を持っておったかということが問題です。たとえばそのときに伝達される情報の量を100としましょう。ところがただしゃべればいい、間違ってもいいからしゃべったという場合は伝達される情報の量が20とか30とか非常にわずかな場合がある。それは非常に時間的に効率的ではないということになります。これは単純に情報伝達の分量だけの問題ですが、忘れていけないのは、われわれはお互いに生きた人間です。ですから国際会議へ行っても、だれかがしゃべりまくったというときに、その出席者の何十人かの人は彼のためにそれだけの時間をほかのことに使えない状態に置かれるわけです。しかも得るところがわずか20%, 30%であればその人がやっていることは非常にロスが多い行為であるといえます。

ご承知のように日本人は大体そういうふうに国際会議に行きましても自分でしゃべれる能力のある人が非常に少ない。それから日本人は本来はにかみ屋であるといえると思います。私自身も非常ににかみ屋で人の前で話すのは苦手なんです。ところが長い私の社会生活の中で2回だけ日本人でありながら英語をしゃべることにはにかみもちゅうちょも感じないという人にお目にかかりました。いまから20年ぐらい前に、私が加盟しているある社交クラブというのがありまして、これは外国人も一緒なんですけれども、ときどき講師を招いて食事をして話を聞くという会なんです。あるときわれわれはアメ

リカの大学で博士号を取った日本の科学者を招いて食事をして話を聞きました。その人はとにかくためらいもなく1時間ばかりしゃべり続けるのです。ところがその内容がわからないのです。ただ単語が並んでいるだけなんです。私は日本人ですから単語が3つ4つ5つ並んだときに、ああこの人は日本語のあの文章をそのまま一語一語英語に置きかえてしゃべっているんだなということがわかるわけです。それは日本人だから、あああれはこういう意味だということがわかる。ところが日本語の知識のない外国人だったらそれがわからないわけです。ですから、これは1つの顕著な例ですけれども、間違ってもいいからしゃべればいいというのは非常に間違いだと私はいつも言ってきたわけです。

もう1つ、ごく最近ですが、ある有名な会社の社長さんがアメリカで勉強したことがあるらしくて、アメリカの大学の2人の教授を相手に話し合っているのに立ち会ったのです。とにかくものすごいファイトでしゃべりまくるのですが、やはり100の情報が伝えられるところを実際に伝わったのは10%ぐらいでしょう。そういうことが続きますと、われわれ抽象的な存在ではなくて、なま身の人間同士がやっているわけですから、相手の人間の生理学的な苦痛ということも考えなくてはならない。これはたいへんな苦痛になるわけです。ですからただ英語がへただから100の玉を打って20発当たればいいというような問題ではないわけです。そういうこともわれわれ考えなくてははいけない。とかく英語の技術論だけになると、そういった具体的な状況における人間の立場というものが忘れられるわけです。そういうことでわれわれも氣をつけなくてははいけない。

## 文法的重要性

次に方法ですけれども、方法というのはつまり英語の力を少しでも高めるためにどうしたらいいかということなんですが、私の個人的な見解を述べさせていただきます。

決して大きな問題についての総括的な意見ではありません。ただ2,3の私の提案としてお聞きいただければありがたいと思います。

まず第1に、もうすでに申しましたが、正確な文章をつくるためには文法的知識というのは非常に大事である。これはもう当然のことです。どんな国語、どんな言語を学ぶ場合でも、まず文法を身につけなくてははいけない。ところがこれについても、どうも戦後は文法重視がいけないという意見もときどき見られるようですが、これは

当然妥当ではありません。

このごろ日本にきている外国人でも日本語が非常にうまい人が非常にふえてきました。ジャパントाइムズに来る投書なんかでも、中身は英語の投書ですけれども、封筒の上書き、あるいは住所はちゃんと漢字で書いてくる人が非常にふえてきました。それから会話においても、ジャパントाइムズの中にも数人の外国人がおりますが、その中には全く日本人と同じようなアクセントでしゃべっている人がいます。ほんとうに感心する。全く間違いのない文章をしゃべっている。それは文法的知識がなければとてもできないわけです。会話偏重の人たちは、文法にとらわれるからできないとおっしゃいますけれども、非常に次元の低い単純な会話の文章は単なる繰り返し練習で、模倣によってしゃべれます。

ところがそれは応用がきかないわけです。たとえば会話の本を見ますと、「空港で」、「百貨店で」、「診療所で」というような状況が設定されておりまして文例が出ております。それはたとえば医者のところで、私はおなか痛い、どうしたらいいのでしょうかというのは例文があるからしゃべった。ところがそれ以上のことになると言えない。当然のことです。

ところが文法というのはすばらしいもので、要するに公式ですからどんな状況にも応用できるということです。言うまでもなくこれはもう皆さん方ご承知だと思いますけれども、ときどき文法重視がいけないとおっしゃる方がいるので私は心配しているわけです。大事なことは、文法は単なる3人称単数現在とかいうことだけでなくして、熟語も入っていると思うのです。日本で書かれた日本人の先生による英語の文法の本を読みますと、熟語の部分もたくさんあります。ですから熟語というのはそれ以外に言いようがない表現で、かってにここのところは文法上おかしいじゃないかというふうに変えるわけにいかない。それも文法の一部と考えて身につけてはいけないと思います。

## 語彙の中身

それから語彙ですが、よく聞かれるのですが、たとえばジャパントाइムズというような英字新聞を読みこなすにはどれだけの語彙を持てばよろしいのでしょうかという質問が出ます。これはあまり意味のない質問です。意味のないということは決して聞くことがばかだということではなくて、考えてみれば非常にむずかしい問題だと思います。というのは、普通われわれが語彙という場合は3千語とか4千語とか1万語とかいう単語の数を念頭

に置きます。ところがそういうことは意味がない。というのは単語の数ではなくして、1つの単語にどれだけの意味があるか、その中のどれだけを知らなくちゃいけないかということが大事なんです。

一番わかりやすい例を申しますと、run という単語があります。これはおそらく中学でも出てくる単語ではないでしょうか。ところが大学に入っても run という単語を、動詞で「走る」という意味しか知らない人が非常に多いのではないかと思います。ウェブスターの大辞典を見ますと、自動詞としての run の意味が44あるのです。それから他動詞としては47あります。それから名詞の run というのが66意味があるのです。それから run という言葉に形容詞の意味が7つあります。それから run という言葉を含めた3つ4つの単語でつくられる熟語というのですか、成句というのですか、それが28ウェブスター大辞典に入っているのです。たいへんなことですね。ですから単語の数ではなくしてそれぞれの単語の持つ意味も勘定に入れなければ語彙は、どれぐらいでなくてははいけないか、という質問には意味は発見されないわけですね。

しかも普通の英語の世界で文章を読んだり聞いたりしているときに run という単語に遭遇したときに、ああこれはまず第1に自動詞として使われているのだ、次は他動詞として使われているのだ、ああこれは名詞だという判定がまず必要です。その次に今度は自動詞であるからには、たとえばウェブスターのいうところの44の意味のうちの何番目の意味だろうかということがわからなくてははいけない。13番目なのか27番目なのか43番目なのかという、これが正確に判定できなければその特定の文脈におけるその単語の意味が認定できないわけです。言葉というのはそういうものなんです。

## やさしい単語のむずかしさ

それから短い言葉というのはこれはまた非常にむずかしい。英語の中で一番長い言葉は何ですかという質問がよく出ます。皆さん方もご承知だと思いますけれども、たとえばいまのところ一番長いといわれているのは pneumonoultramicroscopicsilicovolcanokoniosis という45の文字でできている病気の名前です。そういうことを知っていてもあまり意味がない。私はたまたま覚えていただけであって、そういう言葉を実際の文章の中で見たことは一べんもないわけです。いま申し上げた45の文字がウェブスター大辞典の中で一番長いといわれている。ところが最近もう1つ長い言葉を私は発見しました。科学の世

界の言葉ですけれども、そういう長い言葉ほど実は大事でないのです。

大事なのは短い言葉です。なぜかといいますと、文章の中でも会話の中でもむずかしい言葉が出てくればそれは聞けばいいのです。辞書で引けばいいのです。人がしゃべったときは、いまあなたが使ったその言葉は何という意味ですかと聞けばいいのです。その聞く力があればいいのです。聞くための正確な文章がつくれればいいのです。それから新聞とか雑誌とか手紙の中に知らない言葉が出てくればそれは辞書で引けばいいのです。そのための辞書なんです。ところが聞くための文章をつくる、あるいは人が何か簡単なことを聞いたのに意味がとれない、それでは困る。それがどうして起こるかといいますと、実は一番短い言葉、in とか on とか to とか、そういう言葉が完全に把握されていないとわからない。

一番くせものの1つはonですね。たとえばIt's on. というような文章があります。それは前後関係がもちろんあるわけです。実は今晚ある行事が取消しになったんだらうか、どうだらうかというようなときに、日本語でいえば、やりますよというときにIt's on. と言えばそれでいいわけです。そういうふうに短い言葉がいろいろな意味で使われる。そういうことを把握することのほうが実は大事です。それで非常に典型的な例ですけれども、たとえばHe was in on it. 実に簡単な文です。そういう文章でも実ははっきりした意味がある。それからHe is on to something. これは非常に口語的な表現ですけれども、そういうふうにon とか in とかいう言葉が重要な意味を持っている。

## 発音と発音記号

それからもう1つ大事なことは、今度は話し言葉に移りますが、発音です。一番大事なことは1つ1つの単語を正確に発音することだと思います。それから文章全体のリズムとかそういうものはあとでいいのです。そんな

ことはあまり重要ではないのです。まず1つ1つの単語を正確に発音する。そのためには1つ1つの母音と子音の発音が正確にできなくてはならない。そのためには学校教育においては、これは非常に僭越ですけれども、発音記号を使って最初の年に完全にたたき込んでいただくのがいいのではないかと私は思います。ところが戦後は発音記号というのは教えられない、あまり重要視されていない、というのは非常に残念だと私は思います。そこでまず母音につきましても、ぎりぎりの最小限の大事なことというのは結局2つぐらいしかないと思うのです。1つは[a]という音、これの延長の[a:]というものの、この母音ですね、これが非常に大事で、また日本人には非常にむずかしい。それからもう1つは[æ]です。それとそれ以外の母音との区別というのが完全にできないと致命的な損失が起こると私は思います。それからたとえば子音になりますと、LとRの区別、これだけはどうしてもわれわれは克服しなければいけない宿命にあると思います。

余談になりますけれども、世界じゅうの言葉の中でもLとRに似たような子音がない言葉というのは少ないのではないかと私は思うのです。国連に来ているアフリカの代表なんかでも英語は日本人よりはるかに楽なようです。うまいとは言わないけれども楽なようです。その1つの理由というのはLとRというのがちゃんと出せるということですから、それが日本人にとっては非常にむずかしさを持っているということです。それからTHの音とその濁音、だから「アイシンクソー」なんて言わないようにだけなればいいわけで、それからFの音ですね、そういう基本的な母音と子音というものをぎりぎりの要求としてわれわれは身につけなくてはならないと思います。

非常にとりとめのめないことで申しわけありませんけれども、きょうはこの辺で終わらせていただきます。

(ジャパントイムズ主幹・ELEC評議員)



# 学力差を埋める英語指導

——中・高の英語教育の現状と改善への方向——

問題提起	大 貫 辰 雄	(杉並区立松ノ木中学校)
	石 川 史 子	(杉並区立高南中学校)
	中 田 実	(東京都立桜水商業高校)
	柳 沢 善 敏	(フェリス女学院中学・高校)
助 言	渡 辺 益 好	(埼玉大学)
	伊 藤 元 雄	(横浜市立桜丘高校)
司 会	井 田 米 造	(東京都立石神井高校)
	行 木 操	(共立女子中学校)

## 生徒のつまづきへの気づき

大貫 私、今日は公立中学校の現場教師として先生方に問題提起をまずさせていただきたいと思います。

これはよく言われていることですが指導法をめぐりましてたよるべき支柱がなくなっているのではないかと、特に外国語教育の原点と本質が今ほど問われている時はないのではないかと、外国語教育の出発点に立ち戻ってみる必要があるのではないかとということを、それぞれ専門家の先生方から厳しく批判をいただいたり、指摘を受けていることを承知しているつもりでございます。そういう視点から、いわゆる「学力差」という問題を個々の生徒のつまづきをどうとらえていくか、あるいは学力差を生み出す諸要素を教師側がどのように把握しようと努力しているのか、これらの点を踏まえて話したいと思います。

私も週3時間になりまして、いろいろな現場で、大変なボヤキの渦巻きの中に突入しているわけでございます。たとえば、都内の200校を対象にしたアンケートが手もとにあります。回答は97校ですが、その中で入門期の指導における苦労や悩みとして、52.6%が週3時間なので困っていると出ています。また、生徒の学力差や無気力に大変困っている、これが次いで22.7%となっ

ています。勉強に集中しない、あるいは持続性がない、日本語も正しく使えない、といった非常に基礎的なつまづきが多い。そして教師側の指導体制の不備もその原因となっている、そういう結果が出ている。これらの諸問題をかかえた中で、私たちはどうやって生徒に学ぶ喜びを持てる共通の場面を作ったらよいか、教師自身が子供の良い変化をめざとく見つけ出すことも重要ではないか、あるいは学習者中心の観点に立って評価というものを考え直すことも大事ではないか、そう考えております。

## 「落ちこぼし」の原因は何か？

石川 学力差というと、いろいろなとらえ方があると思いますが、私としてはハッキリ申しまして「落ちこぼれ」、あるいは「落ちこぼし」の問題としてとらえていきたいと思います。当然生徒が到達しなければならない基本的な指導事項などありますけれども、それに到達させてあげられなかった生徒と、到達できた生徒との学力差という面から話したいと思っています。

その要因とはいろいろあって、それこそ数限りなくあげられると思いますが、私の場合、3つの点をあげたいと思います。1つは教師側の問題、2つは、やはり週3時間の問題、それから3つは評価・評定の問題として話したいと思います。



まず教師側の問題としては、「落ちこぼれ」というのは大半は教師が作り出して、落ちこぼれた、といっているような気がするんですね、英語の教師に限りませんが、教師というのを日ごろいろいろ見ていると、問題意識を持って行動している人はわりと少ないんじゃないか、教師の勉強しないことを生徒の勉強しないことに言い換えて、生徒のせいだけにして責任回避をしていることが大変多いんじゃないかという気がするんです。もちろん勉強している先生は本当にいますけれども、それ以上にそんな風に感じるものが日ごろ多いと思います。

それから、もう少し現職の教師の研修ということをもっと上の方で真剣に考えていただきたいと思います。というのは、たとえば海外研修に限ってみても、なかなか英語の教師でもおいそれと参加できないですね。私自身、去年 *New Horizon* 3年を使いましたが、4月に教科書を見ましたら *St. Paul's Cathedral* とか *Hide Park* とかいろいろ出てまして、どうしても見てきたよううそを言いになるのは大変つらいことに思ったわけですね。それで、思い切って1か月ほど2歳の子供を連れてロンドンへ行き、とても楽しい思い出をしてきたんですけど、かなりの無理をして行ったわけです。それでも生徒に環元できることが沢山あったように思うですね。一つは文部省の教員派遣というのがありますけど、これは一部のエリートの方でないとなかなか行けないんですね。しかも、それは約1か月間筑波に泊り込みまして、まったく家庭を離れて研修を受けなくてはならないわけなんですね。その1か月も夏休みなどではなくて、普通の月にあるわけなんです。そんなことは学校側が O.K. してくれない、能力があって推せんを受けても無理のようです。

それから、これは私の場合ですが、主人が会社の都合で1年間アメリカへ行くことになるかもしれないと言うんで、じゃ私も1年間休職して、いい機会ですから勉強してみようと思ったわけですね。それで休職できるかどうか、できると思ったんですが、申し込んだんですが、法律では勉強で休職するという制度が全然ないんですね。病気にでもならないと休職できないわけなんですね。もし行くとしたなら、学校を止めなくてはならないわけなんです。

それから週3時間の問題ですが、いろいろなことが言われていますのであまり深くは触れませんが、実際私も今年はじめて週3時間の1年生を教えまして、2学期になりました。何か定着していない、筆記体ひとつにしてみても定着していないんです。はじめは週3時間という

ことを特に考えてなくて、今年の教え方が悪かったのかなあと考えていたのですが、人と話しているうちにやはり週3時間のことが大きく影響しているんだなと実感するようになりました。それから夏休みに学習教室、補習のことですが、2日間だけ開くことができたんですが、大体180人の1年生のうち20名ほどをやりました。もちろん1と2の生徒ですのでできる子はいませんが、それが本当に楽しそうに勉強するんです。たった2日間なのに手をかければ一所懸命やる、楽しそうにやるんですね。このことを思い出してみても週3時間がどんなに罪作りのことか、やる気を失わせているか、とても切ない気持ちになります。是非、せめて週4時間にもどしてほしいと思います。

それから教師の持ち時間の問題ですね、今私たち公立では最高週24時間持つことになるんですが、それではとても細かい指導はできないわけなんですね。もっと余裕をもって、できたら新卒の方などが *assistant teacher* としてやれるようになれば、どんなに生徒が幸せになるかという気がします。

ここで都内の14校を対象にした実態調査の結果を紹介したいと思います。1年生、2年生、3年生各1,000名ぐらいなんですけども、「英語が好きか？」という質問に対して1年生に61%が「好き」と答え、2年生は35%、3年生は26%となっています。それから「英語の授業が好きか？」という質問に対しては、1年生が60%、2年生が24%、3年生は16%、それぞれ「好き」と答えています。各学年の間の落差も大変興味深いんですけど、「英語が好きか？」という質問と「英語の授業が好きか？」という質問に対する答えの落差も大変面白いんじゃないかと思われます。

行木 お2人の中学校の先生からの問題提起が終りましたけれども、つづいて高校のお2人の先生方から問題提起をお願いしたいと思います。

### 高校で学力が止まるのは何故か？

中田 私は職業高校を代表して話してくれといわれましたので、自分の学校のことや自分の関係していることしか話せないんですが、できるだけそのつもりで話していきたいと思います。

まず、商業高等学校には全国的な組織がありまして、珠算の検定、簿記、体育の検定などと盛んにやっています。その中に英語の検定というのもありまして、こ

これは商業学校だけの英語の検定なんで、STEP なんかよりももう少し高校生に身近かなものをめざして我々の仲間が作ってやっているわけなんです。毎年32万ぐらいの商業科の生徒が全国的に受けているわけです。それで商業学校で勉強している生徒の英語力がよくわかるわけなんですけど、それには4級、3級、2級、1級とあって、4級は中学校の履習範囲ということで問題を作っています。3級は英語Ⅰの領域が少し入る、1級は高校生としては十分な英語力、そういう目安で作っています。その合格率を見ていつも我々はなげくんですが、56年度の資料ですと、4級合格は68.4%、3級は63.9%、ここまではいいんですね。2級の合格者18.2%、1級は9.7%、こうなるんですね。

さきほど石川先生から学年が進むにつれて興味を失なう生徒が増えているという話がありましたが、この合格率を考えると高等学校では実際に英語教育をやっているんだろうか、やってないんだろうか、我々の仲間うちでもそういう話がよく出るわけなんです。中学校で勉強した貯金を持ってくるわけで、それでなんとかやってる。私たちはその貯金を足すようなことはあまりやってないんじゃないかと反省しております。

よく生徒が多様化していると言われますけど、私どものところへ来る生徒の能力は均等化されているわけで、考えようによって非常に教え易い、あんまり差がないわけです。ともかく、上に行くほどなぜ学力が伸びないかといえば、考えられることはまず生徒が悪いんじゃないか、こういうと一番簡単なんですけど、それから石川先生もおっしゃっていたように先生も悪いんじゃないか、それから教科書が悪いんじゃないか、そのどこかに原因があるんじゃないか。

### 生徒の要望は「英会話」

まず、生徒の実状について少し詳しく話してみたいと思います。本当に生徒が悪いかどうか、まじめに考えてみたんですけど、私ども商業高校の生徒というのは進学率が非常に低いんですね。うちの学校でも大体90%近くの生徒が就職するわけです、ですから受験ということがないんですね。受験に大切だといってもしょうがない。とにかくこれは大切なんだといっても、「でもつまんないんです」と言っておしゃべりをはじめる。その子たちに英語が必要かどうかということになるんですが、結論から言えば英語は大切なんですね。卒業生のお話を聞きますと、「先生、私は英語を使ってるんです」というのが大

変多い。これは企業が国際化されてまして、商業高校を卒業した子が就職する先でも年中英語が使われているんですね。この間は販売をやらされている子が来て、外人のお客さんがよく来るんで年中英語を使ってるんだという話でしたし、役所に勤めた子は社会保険何かで、外人もちゃんと入れるようになったんで英語が必要だ、「先生まじめに英語を教えないと駄目だよ」なんて（笑）、逆にハッパをかけられるなんて次第なんですね。

それから英語が好きだという生徒が非常に多いですね。何が好きかというと、文法とか何とかむずかしいことはいやだけど、話したり聞いたりすることは大好きだという生徒が多いんですね。したがって、生徒が悪いからうまくいかないんじゃないかということは考えられない。

先生が悪いというと自分を否定することになるんで困るんですが、この前英文読売を読んでましたら、文部省から派遣された外国人の先生方が学校へ行きましたら、そこの先生方が「うちの生徒は英語が嫌いであまり勉強しない」と言う。ところが授業に行ったら、生徒の英語の方が先生のより素直でずっと良い、そんな記事がありました。やっぱり「お前たちが出来ないんだ」という態度でのぞむと生徒の方は敏感に感じまして、その先生の授業は聞いてくれないんじゃないか、そんなふうに日ごろ反省しています。

私、中学校の経験が長かったんですが、4年前に高校へ移されたんですけど、高校の教科書は文法・訳読方式でやると非常にやり易いんですね。生徒たちは会話をやってくれと言うし、我々も oral でやらなくちゃと思うんですけど、どうやってやったらいいのか戸惑いまして、どうも今の教科書ではなかなかやりようがない、そんなことで Grammar-Translation Method でやってらっしゃる方が多いんじゃないかなと感じます。

### 理想的な英語教育環境の実例

柳沢 私どもの学校は私立で女子のみの全日制の中学・高校が一緒になっています。カリキュラム等についてはじめに話した方がご理解に役立てると思いますので、多少話したいと思います。中学から高校へはそのまま持ち上がりで、その間に試験などはございせん。教師も中学を教えたり、高校を教えたりしまして、私も今年は中3、高2、高3と3学年にわたって授業を受け持っています。それで先生によっては中1の授業の後に高3の授業をやる、そんなこともあります。各学年の授業時間

数は中1から順に5, 5, 5, それから高1だけが6で、高2, 高3はまた5, 5となります。そのうち各学年とも、高3まで会話・L.L. が必修でございます。中1だけは会話が2時間ですが、どの学年も会話だけはクラスを半分に割って24人ずつの授業を行ない、両クラスとも外人の先生が担当しております。ただ中1だけはリーダーの時間、2時間ですけど、やはりクラスを半分に割って日本人の先生が教えております。それから高2, 高3共通の選択クラスがあり、現在5コース、アメリカ人による自由英作文というものもありますが、生徒の興味にあったものがとれます。

中学校の教科書は *New Progress in English* という検定教科書よりもむずかしいもので、総合的なテキストを使っています。今は中3までですが、6年間を一貫して将来は高校まで、つまり、Book 1を中1で、順に上がって高3で Book 6を終えるということを考えています。これは同じ著者が同じ方針で一貫して作っているのですが、これは良い方法だと思います。

学力差ということなのですが、私どもの学校は比較的生徒の質がそろっていますが、それでも出来の悪い生徒はいますので、主にクラス編成で学力差を埋めるようにしています。先ほど言いましたように中1はすべて半分ずつ24人のクラスですので、あてられる回数も多く、積

極的な態度がついてしまいます。私ども英語科の教師が考えていることは、中1から高3までを通して音声を重視するということで、たとえば中1の場合は最初の1か月は教科書を全然見せません。1か月たちますと発音記号から入ります。それから文字を導入し、大体夏休みの前までに筆記体を書けるようにしています。高学年になるに従って読むことを重視するようになりますが、その場合でも教材をまず音として聞かせるし、英語によるQ&Aとか口頭作文をやらせています。

それから英語弁論大会を年1回やっています。また私どもの学校はミッション・スクールですので毎朝礼拝がありますが、月1回は英語による礼拝があります。アメリカ人の先生が人間の生き方について英語で話します。ただ私どもの学校は英語だけが出来る生徒を育てることを目標にしているのではございませんで、音楽とか国語とか、他の教科も非常に重んじていることを言っておきたいと思います。

行木 どうもありがとうございました。これで4人の先生方からの問題提起が終りまして、これから皆さんと共に今日のテーマにつきまして考えていきたいと思ひます。

## 『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

## 「はげまし」の重要性

**質問** 高校で教えている者ですが、中学英語が週3時間になって新入生の学力が低いことは予想されたんですが、それが予想以上に低い。我々英語科の教師も毎週そのことを話し合っているんですけど、中学校の側からの要望、それから具体的な授業の事例がありましたらお聞かせいただきたいと思います。

**大貫** 子供たちを新鮮な感覚の中で新鮮なものを教えていくということが原則になっていると思いますが、具体的に言いますと復習そのものにあまり時間をとらない、あるいは新教材を導入しながら復習を行っていく、そのような主張があるかと思いますが、私自身の経験からでも、復習に15分間かけてそれから小テストをやると、もうスタミナ切れになってしまう。それから最近どうも新1年生の場合はよく声を出すという常識がだんだんあてはまらなくなっている傾向にあり、私もその中で四苦八苦しているわけです。

私の場合は小テストをもとに私自身の教え方の反省をする、あるいは生徒個々人の学力を把握する、そして学習成果の度合をつかみ、学習上の問題点をとらえ、個々の生徒との対話と人間的なふれ合いに活用することなどを日常的に心がけております。ただやはり週3時間になりまして、生徒のつまづきへの配慮というものがどうしても少なくなる。それで学習の障害をどうして減らすかということに気を配り、生徒の力量に応じた質問を与え、その中ではげましを与えていく、そういう繰り返しを行なっているところです。高校の先生方から見ると穴だらけかもしれませんが、何とか試行錯誤の中で生徒にはげましを与えていく、そういうことを続けている次第です。

## 盲学校での英語指導

**発言** 私、普通高校で7年ほど教え、盲学校に移って11年目になりました。今日のテーマ、学力差を埋める指導ということですけど、やはり学力差は能力差を伴いますので、それを埋めるということはなかなかむずかしい。私の場合ですと、むしろ学力差に応じた指導ということ考えているわけなんです。盲学校に入って感じたことなんですけど、かつては平等ということは同じ教材を画一的に与えることだと考えていたが、これは盲学校では通用しない。たとえば同じクラスの中で全盲生で点字を使用している子がいます。それから弱視で拡大文字を

使用する子もいます。それから途中で失明して点字も読めない子もいるわけです。それで段々考えてきたことなんですけど、むしろ平等に教えることは決して平等ではない、その子の能力に応じて、その子が一番能力が発揮できるように指導するというのが本当の意味での平等ではないか、そう考えが変わってきた。

10年前は点字で英語検定試験が受けられなかった、6年かかってやっと認められるようになり、数年前から点字で受けられるようになりました。昨年、全盲生の教え子が1級に6名受けて3名合格したんです。そういう生徒を見てまして私の方が教えられることが非常に多いんです。ポケットの英和辞典が点字にすると100巻になり、リアカー1台に積み切れないんですね。ある意味で教育環境は劣悪なわけです。参考書というのがまずないんです。『中学英語の総整理』というの26年前に出ただけなんです。生徒はそれしかないのをそれを使っています。そうした中でなぜ英語力がつくのかといいますと、盲学生は耳しかたよれない、つまり音声に非常に集中力があります。

先ほど中田先生、悪いのは生徒だろうか、教師だろうか、それとも教科書だろうか、3つあげられました。私、それ以外に問題を感じているんです。というのは、実は私が10年間盲学校で教えて自殺した生徒が1人もおらないんですね。何を言いたいかといいますと、英語を勉強するのは根性がある。しかし一般の生徒の根性が育っていない、動機づけと意志力に欠けている。盲学校へ移る前は、いかに生徒を静かにさせるか、いかに集中させるかに大半のエネルギーを使っていた。最近英語検定が点字で行なわれるようになってよけいそうなんですけど、盲学校の中で一番抵抗がない教科は英語なんですね。みんな生き生きと勉強している。それから小人数ということで、中学で最大16人、高校で20人なんです。

私自身の実感ですが、生徒一人一人に合った教材を作らなくてはいけない、一人一人を生かせるかどうかが教師としてプロかどうかの決め手だと思うのです。普通学校にいた時はとにかく教え込むことだけだったんですが、盲学校で学ぶのは生徒なんだと実感した。実際に一人一人に教材を作ってやって、それを一所懸命勉強しているのを見て実感した。要するに、教師は生徒一人一人に合った教材を与え、教師自身は helper として生徒の力を伸ばしていく、それが教師の本来の姿ではないか、そう実感しています。(拍手)

**井田** 貴重な体験をありがとうございました。



## 文法指導は必要か？

**質問** 先ほどの話で中学校の先生が大変ご苦心なさっていることがわかったんですが、私、私立の普通どころと申しますか、中から下の高校で教えています。生徒のアンケートをこの間とったんですが、1日の学習時間がほとんどゼロというのが70%ぐらいいるのですが、自宅学習をあまりやらないのに理想が高いといいますが、進学希望が70~80%という状況です。そこで、中学で詳しい文法を教わっていない、高校で英文法というものがなくなって総合英語というものになった。文法をどう扱うかについて私自身も考えているんですが、何かサジェスションがあったらお聞かせいただきたいと思います。

**伊藤** 文法というのが高校の先生方にとって最後の切り札みたいなものでして、また文法の好きな先生も大変多いわけです。といいますのは、文法的な説明が生徒を納得させるのに最高の手段である、そういうふうにとらえているむきが多いわけですね。生徒の方もまた文法的、文構造的に英文を規定していく、そしてその順序に従って英文を日本語に直していくのが英文解釈である。その英文解釈こそ高校で一番大切なのだという神話的なものが現実としてある。また村田聖明先生の話にもありましたように、文法的な意識も時には必要であると思う、自学自習の場合に文法的にとらえるとビシッととらえられる面がある。そういう意味で高等学校の学習には文法はやっぱり必要だと思う。

教科書がなくなったということは、これは文法が軽視されているということではなくて、文法は必要ではあるが、文法を中心にした授業は避けたいという意図でして、そこが誤解されるんじゃないか。英語Ⅰ、Ⅱを通して文法抜きには教えられないじゃないかと思います。ただ文法はあくまで手段でして、ひところ文法書を地図帳のように使うという表現がありました、その通りだと思います。つまり文法用語そのものを試験に出すとかはまったく必要ない、ある学者が、文法というのは見えざるルール、つまり私たちが話している言葉が文法、言葉自体が文法なんだと言っている。高等学校程度の文法というのは文をおぼえること自体が文法なんだ、そういう立場に立つことが正しいんじゃないかと私は思っています。

## 音声指導の具体的方法

**質問** 私はいま大学で視聴覚教育の授業をとっています

ですが、さっき盲学校の先生が生徒一人一人に合った教材を作るべきだという話がありました。生徒に応じた音声教材を作るというのは大変だと思いますが、先生方は実際にどうなさっているかを教えていただきたいと思います。

**中田** テープレコーダーはよく使われているようですが、ただ流しているだけでは駄目でしょうね。私の場合は、いろいろやっていますが、テープを使って true or false とか選択肢を選ぶとか、プリントを作ってテストをしています。答え方もただAとかBとか言わせないで、正しい選択肢の文を言わせるようにしています。日本語を通さずに理解を試すわけですが、生徒の評判はいいようです。問題はただそういうことをやると疲れるんですね。(笑) でもそこは先ほど指摘されたようにプロ根性を出さなくちゃいけないんでしょうね。

**渡辺** 学力差というものや音声指導はどう関連するのか、むしろ関連しないんじゃないかと思われる方も多いと思いますが、音声指導というのが聞き、話すだけじゃないもんですね。ELECで音声を重視した指導が行なわれていますが、それは最終的には聞くこと、話すことに続いていくわけですけど、学習の過程、言語習得の過程で言語を音として身につけていくことは重要なことだということです。学力差ということですけど、文法、あるいはスペリングがむずかしい、私には書けないという生徒が沢山いるわけですけども、たとえば There is a book on the table. だとか、I have finished my home work. だとか英語で言うんだったら出来る、でも書かせられると駄目ということになりますね。

そういうことになりますと評価の問題にもからんでくるんですけど、テストで、ペーパーテストの結果だけでこの生徒は出来る、出来ないということになります。それでランクづけされてしまう。ところが実際には、感覚的に、たとえばおなかがすいていけば、I'm hungry だとか、Are you hungry? だとかで自由に出てくる子は評価されていないということはあるんじゃないかと思うんですね。ですから中学校にしても高校にしても、音声を大切にしているというのは、言語を習得していく過程で音声が重要なんだということだけではなくてね、生徒を勇気づけて、それが結果として reading とか writing に結びついていく、そういう観点での音声指導というふうにとらえていくべきだと思います。その意味で、このテーマが誤解される、音声指導というのが language use としての hearing, speaking としてとらえられるとおかしなことになると思いますので、そういうふうに

この音声指導というのをとっていただいたらわかりやすいんじゃないかなと思います。

### 学校英語の目的は何か？

**質問** 私は個人で英語を教えていますけど、実は先日文部省関係の仕事に従事している方から英語の試験というものをどういうふうに設定しているかという、子供の能力を測るのに一番便利な科目であると、それはなぜかという数学のようにルールをあてはめて学習をさせる、教える方法と、それから社会科のように、具体的に全部暗記させなければならないという、そういう両方のポイントを合わせ持った中間の位置にあるからであると、そういうことをお聞きしたもんですから、ちょっと驚きまして、現場に教えていらっしゃる英語というものを使える言葉、コミュニケーションするための言葉としてとらえていらっしゃるのか、それとも子供の能力を分けるためのものとしてとらえてやっていらっしゃるのか、もし使える英語というのを目ざしていらっしゃるのでしたら、その音声指導にしても、その初期の時点でもっと重要視されるべきじゃないかと考えるわけですね。私自身、学校で教育を受けたきりで、それで直接アメリカの方へ行きまして、それで自分の受けた教育がなんだったかというわけでショックを受けたわけです。ですから、使えない英語をそれだけの時間と労力を費やして教えられたということに対して非常な驚きと怒りと両方でもみくちやにされて、自分自身がいろいろと試行錯誤して、そして今何が大事かというわけで、使える英語にさせるための方向ということで自分自身で考えているんです。そのへんのギャップというものを実際に現場で立っていらっしゃる方はどうとらえられていらっしゃるのか、ご意見をおうかがいたいんですが。

**発言** 中学校で、特に1年生の入門期の指導でどこか言葉をおぼえていく strategy といいますか、そういうものに合わない部分があるだろうという、そういう最近の主張に感じるところがあります。ですから学習者の立場という観点に立って指導法を研究しなければならないと痛感しています。

それから今おっしゃられましたが、ただ使えるという意味が、特に週3時間になったということとは別に、即いゆる話せたり、聞けたり、読めたり、書けたりということ中学1年の段階ではどれだけ効果が上がったかということ性を急ぐことはどうかと思ってます。先ほどお話がありましたように、言葉というのは何

なのかということからはじまって、外国語というものについて本当に興味を持って、それから将来に向かって学習を続けていくひとつの意欲づけといえますか、動機づけ、さらに学習の仕方を十分に教えて、少なくとも中学の段階で、2年生の段階でかなりの生徒が英語が嫌いになってしまう、そういうようなことを避けたい、そう思います。

**井田** 最後に助言者の先生方からお話したいきたいと思います。

### 総合的な学力向上のバランス

**渡辺** 助言者ということですけど、学力差といいますが能力差に依る指導というのは非常にむずかしくて、私など助言などとても大変ですが、学力差とは何ぞやといえますいろんな立場からいろんなことも言えるんじゃないかと思えます。

先ほど話がありましたように能力差に応じた指導というのものがあげられますが、現在の中学校の週3時間で、1クラスに40数名の生徒がいて、週20時間前後の授業時数を先生が持っていて、そういう現実をふまえて能力に応じた指導を行なう、これは考えてみると非常にむずかしい。しかし現実をふまえてどんなことが出来るか、一言申し上げます。まず、中学校の場合を考えて、時間数、生徒数、高校の入学試験を受ける生徒が90%を越えているという前提、そこで能力差に応じた指導で何が出来るか、たしかに個別指導、グループ指導、グループ学習という形で、いろんなことをやりますけど、はたして当初の目的が達成できるのか、それをいうことですね。僕はいっせいで指導の中の個別指導ということを考える場合にですね、重要な観点はですね、学力の総体がどっちをやった方がプラスかということを考えていかなければいけないと思うんです。たしかにクラスの中に40何人かいるんですから学力差があるわけです。それでいっせいで指導をすれば45分なら45分投入できるわけです。ところが一人一人の能力に応じた指導がしたいというんで、まあ一番極端な例で言いますと、たとえば45人の生徒に1分ずつあてて個別をやったとしますと、一人一人の能力をつかんでやったとしてもですね、クラス全体を考えた場合どれだけプラスか、そういうことなんです。効率はどちらがいいかということを考えますと、ことばではたしかに個別指導というのは大切なことなんですけど、なかなか問題があるんだなということがわかる。ですから、個

々の生徒のことを考えながら全体の中で個別指導というものをとらえていかないといけないんじゃないか、そういうふうに思います。

それから、学力差とか能力差といった場合に、出来る生徒はこれ以上伸びちゃいけないということはないわけですから、上の生徒はどんどん伸びてもいいわけですね、ですから、そういう意味では開いたって一向にかまわないわけなんです。その本人が英語に非常に興味を持ち、自分でも勉強し、教室の外でもテレビだとか、いろんな英会話の勉強し、仮にどんどん伸びてもいいわけです。授業における学力差とはそれでは何かといいますと、指導目標と到達度、その差だと思うんですね。だから中学1年では週3時間ではこれだけの目標があると指導しなくちゃいけない。それに到達している生徒は一応いい、到達してない生徒はどの程度その指導目標に近づけることができるか、ここが教師の能力差に応じた指導だと思うんです。細かい指導が出来ないという現実を考えた場合にですね、そうしますと、具体的にはどういうことをするのかということになりますが、教科書が悪いではないかという意見もあるわけですが、たしかに個々の教室の実態に合った教科書はないと思います。そこは先生が、これはこのレッスンに1回しか出てこないですが、こん

な重要なことが1回でいいのか、出来る生徒には1回でも学習が出来ちゃうわけですね、ところが出来ない生徒は1回や2回じゃ駄目なんですね、3回、4回とやってやんなくちゃいけない。その頻度をその教科書の中で把握しておいてですね、出来ない生徒のためには回数を増やしてやるとか、そういう作業が必要であり、個々の生徒に目を向けながらいっせいで指導をやらなければならないんじゃないか。

もう一つ、たしかに能力差に応じた指導といいますと、生徒が点数順に分類できたという感じを持つわけなんです、はたしてそんなこと、45人の生徒を分類することが出来るのだろうか。出来る、出来ないと大ざっぱにわかるわけなんですけど、能力に応じた指導ということになると、教師自身が本当に分類できるのかどうか分からないんですね、正確に言いますと、そこまで言うとなんか指導の方法はないではないか、と言われますが、私の言いたいのはテストの結果とか観察の結果で判定することを絶対的なもの、固定的なものと思わないでひとつの参考資料にとどめるということです。意外なところで能力を発揮しはじめるかもしれません。出来ない生徒といっても、何かそれまでの先生との関係その他でつまずきがあっただけのこともかもしれません。多くはペーパーテ

## 『英語展望』 '82 Spring

### ELEC 25周年記念大会報告号

Opening Address 清水 護

Linguistics and Language

Teaching : A Retrospective

Charles T. Scott

〔ELEC 賞受賞論文〕

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

日本人留学生の英語力／「二重人格」

教育のすすめ／日本語が下手な人は英語

も下手／日本語は国際語になり得るか／

英文科解体論／帝国主義ないし植民主義

を招く英語教育／少数民族への視点／21世紀の英語の音声や文法は？／自国語と自国文化を大切に

荒井好民／今村茂男／

緒方貞子／中村敦／森住衛

アメリカの人種と民族 國弘正雄／アメリカ雑話—移民の国アメリカ ダイケストラ倉田好子／日常英語の常識 Rip Van Winkle と Gertrude Stein 矢野文雄／『セサミストリート』の英語と英語教育 小寺茂明／ESPを生かすには 瀬川俊一／ハワイ大学留学記 日野信行／他

¥650

ストの結果で分類しているわけですね、それ以外の観点は含まれてないわけです。だから生徒の能力を固定化しないで、全体的に生徒像を把握して、多様な指導の方法を行なう、先入観にとらわれないで指導する、それが能力に応じた指導につながる第一歩ではないかと考えるわけです。

## 学習の構造化

伊藤 学力差というのは高等学校ではじめて問題になる言葉として最近受けとめられているようですが、実は中・高6か年を通して中でとらえなければならぬ、そういう基本的な考え方がまずあるわけです。そういう立場に立って私は5重の輪としてとらえているわけです。その中心にあるのはやはり生徒の心的活動を高めることだと思います。そこには成功感、成就感というものが一緒に入っている。それが核になっている。つまり分るということ、分るから面白い、面白いからやる気を出す、やる気を出すから成績が上がってくる、こういう順序ですね、それが中心にあるということです。その外側にある輪というのは、個性化 (personalization) ということ、生徒を能力差としてとらえるのではなくて特性としてとらえる。つまり個人内能力の分化、A君は読むのは苦手だが話すことは得意だ、そういった個性化という考え方を教師が持つ。その外側にあってそれに対応するような手段概念がある。これは個別化(individualiza-

tion)、個性化の外側に出てくる方法だと思っただけです。だから方法については沢山あると思うんです、45人いれば当然45通りあるわけです。教育過程は本来その生徒の数だけあるべきはずですが、それは不可能ですから、それぞれまとめを作っていく。さらにその外側にあるものは個人個人をどういうふうに見るかという見方ですね、学習の手段をどうとらえるかということです。それは4つあると思っています。1つはゴール、目標、到達点の問題、それを変化させるのがいいかどうかということです。2つ目はそこへいく手段 (means)、それから学習の速度 (pace) の問題、これは非常に大きな問題です。実際に中学、高校でわからせるための難点は時間だと思うんです。最後には、教師とか親とかまわりの者の期待度 (expectations) があると思うんです。こういうようなものが各個々の生徒にどう対応していくか。そして一番外の大きな輪のところに学習方法 (study skills) を具体的に指導するという、明日はどのページのどこをどのように、この単語はどういうふうに調べてきなさい、この辞書を使って3種類の品詞を調べてきなさいとか、それに応じて5つの例文を調べてらっしゃいと、具体的に、これがいわゆる slow learners を救う大きなカギになる。この5つの輪を私は考えているわけです。これが学力差を埋めていく大きな基本的なものになると考えています。

井田 みなさん最後まで熱心な討議をありがとうございます。これで終りたいと思います。



「Language and Culture」, 「日本人の英語」, 「学力差を埋める英語指導」は、1982年11月6日に行なわれた「第18回 ELEC

英語教育研究大会」における講演およびシンポジウムを編集部でまとめました。



## 英語教師と教育環境

若 林 俊 輔

### 手作りの教材の必要性

私は以前 ELEC に 4 年ほど勤めていましたが、その前は文京区の公立中学の教師をしていました。その頃は *Jack and Betty* という教科書を使っていましたが、その補助教材を随分作りました。今では教科書は手作りであるべきだと確固として考えているわけですが、当時から無意識にそう思っていたのか、そういう経験から現在の考えになったのか、とにかく引越しのたびに出てきて、我ながらよく作ったと思うわけです。現在は検定教科書を作っているのですが、作りながらつくづく思うのは、教科書というものはそれを作った人のものの考え方、考え方の基本を理解していただかないとちゃんとした利用はできないじゃないかと思うことがあります。例えば、高校の教科書で私の作ったのがあるんですが、その Lesson 1 に “Nursery Rhymes” として縄跳び唄とか数え唄、一種の遊び唄ですね、あるいは “tongue twister” も入れた。その前後に解説を英語でつけたら、それがむしろかしいという。私としては唄そのものをやらせてもらいたいんで、教師用書にもそう書いたんですが、どうもむしろかしいという批判が大分寄せられるんですね。本当はそんなところは日本語で説明しちゃっていいんで、唄の方を生徒と一緒に縄跳びでもしながら歌ってもらいたいわけですよ。教師が童心に帰ってやってくれば生徒がついてくるもんだし、意外にあっという間に生徒が主導権をにぎってしまうもんだと信じているんですよ。

とにかく教科書というものは教師と生徒に合ってなくちゃいけない。そのためにも自作教材というのが理想です。ところが教師というのはひどく忙しい、私も分かっています。授業時間も 20 数時間が普通ですし、クラス担任とか道徳、学活もある。高校の方はもう少し楽だろうと思われるが、生活指導上の問題なんかで、家へ帰るのが 11 時、12 時過ぎることもある。だから自作教材のための時間がなくなり、結局は授業がつまらなくなる。この

辺から私は言葉が悪くなるんですが、これは無責任ではないかと言いたい。生徒が不幸になることがハッキリ出てるんですよ。忙しいのが分っていて、それじゃお前はどちらと言うのか、ということになるが、私は政治運動を起こす、政治的な働きかけを文部省、政界、財界にする必要があると思う。そういう活力を英語教師が持たなければいけないと言いたい。つまり時間が足りなければそれを獲得すればいいんで、時間がないから何もできないんだと止まってしまう現実を変えなければならない。

### 大きな声を出す環境作りを

先ほど nursery rhyme の話をしましたが、私は教室で縄跳びでも唄を歌うでもどンドンすべきだと思う。英語の唄を歌うのはいいことなんですが、ここで 2 つのエピソードを紹介したい。ひとつは、唄を歌うとどンドン調子が出てくる。ところが隣の教室が困る、数式を解いたり苦勞しているとか。私が中学の教師だった時の話ですが、授業が終ると隣の教室の先生に「なんだ若林君、うるさくて困るよ」なんていわれた。私もそのとき実行しないで恥ずかしいんですが、音楽の特別教室があるんなら英語の特別教室をよこせという方向に行かないか、唄を歌った方が英語の授業がよくなるというのは歴史的、経験的にわかっているんですよ。つまり環境問題ですね。

もう一つは非常に腹立たしい話なんです。ある新任教師で音楽が好きな人がいた。彼は意気揚々とギターをかかえて教室に行き、生徒に唄を歌わした。ところが 2、3 教室先に長老というか senior teacher が英語の授業をやっていた。職員室へ帰ってくるとその先輩の教師が「〇〇君、オレに出来ないことをやるなよ」と言った。私はそれを聞いて腹が立った。俺に出来ないことをやるな、と年寄りの教師に言われたら若い者は何もできない、年取った人は大体何も出来ないのが多いから、私だったら、どンドンやれと言いたい。

幼稚園、高校、高専、短大、大学、それから専修学校については設置基準というのがある。ところが妙なことに小学校と中学校のがない、法律がないわけですよ。高校の設置基準というのを見ると、校長室がなくてはいけない、職員室がなくてはいけない、会議室、理科の実験室と準備室、社会科の資料室、家庭科室と準備室、音楽室と準備室、等々、つまり各教科にわたって教室と大部分の準備室ないしは資料室が必要と書いてある。何にも書いてないのは国語と外国語、教室が必要であるとすら書いていない。つまりことばの教育は全然無視されている。これは大事じゃないか、このことに気づいてなかったということは問題じゃないか。

私の見た高校の授業で、学生の声が聞こえてくるのは皆無、先生の声がボソボソ聞こえるだけ、それは何故か？ 声を出すことが語学教育の基本だという認識がないからですよ。先生にもないから生徒にもなく、何をするかといえば黙々と辞書を引く。私は外語大の学生に、辞書さえ引いていれば英語の勉強だと思っていては教師になる資格はないといっている。身体を動かさなければ駄目だという教師に教われば生徒は身体を動かすようになる、声を出さなければ駄目だという教師に教われば生徒は声を出すようになる。英語にしろ、国語にしろ、黙々と辞書を引くことに馴らされきた、明治以来そう思いこんできたんじゃないか。だから高等学校設置基準にもついに国語科特別教室、外国語科特別教室、そして準備室の規定もないという法律の存在を許してきたと思うんです。

### 生徒の悩みは何か？

ここに今日の「毎日新聞」の朝刊がありますが、全国の小学校5年生、6年生と中学1年生から3年生まで5学年にわたって5,000人を対象に学校その生活や少年非行、悩みや家庭のしつけなど生活全般にわたる子供達自身の意識を調査した結果が発表されています。悩みや心配があると答えたのは過半数の57%、さらにその原因のトップは勉強・成績のことで36%、男の子は33%、女の子は40%です。もっと遊べる場所がほしいなんてのが15%、遊ぶ時間が少ないというのが13%、これは意外ですね、もっともっとあっていいと思うですけど、遊ぶ時間を求めることに活力を失ってるんですかね。何をしている時が楽しいかという質問に対しては、友達と遊んでいる時というのが57%、テレビを見ている時が50%、スポーツをしている時が33%ですね。学校で授業を受けている時なんてのはないですね。それから塾へ通っている

のも多いですね、中学生で45%になっています。

こういう数字、塾通いな半数近く、成績が気になるのが4割弱、もっと遊びたいのが1割強という、これを見て今朝私は血の気が下がったんですね、やっぱりそうだったかと思ったわけです。子供達はやはり勉強できるようになりたいんですね。勉強がわかりたいけどなかなかわからない、で成績のことを気にしている。だから、あるいは親から言われているのもあるかもしれませんが、塾へ行く。なんということはない、遊ぶことよりも勉強のことの方が関心事だということがこの統計結果で出ている。とすると私たち教師は生徒達のもっている願いに応えてやる義務があるんじゃないか。

### 生徒全員の夢は“話せる英語”

中学校に入ってくる生徒たちは、英語を勉強する目的として英会話、聞いたり話したりすることをあげるのが殆んど100%、つまり外人と話したいという願望を持っている、まず例外がない、30年前の調査も現在の調査も変わりがないんです。しかし、学校あるいは私たち英語教師はどういうことをしているかということ、中学3年間でその願いをぶつつぶす作業をしているわけですね。しゃべれるなんて無理だ、あきらめると3年がかりでやっている。文法をやれ、これをやらないと高校へ入れないぞ、とおどかしている。高校も同じなんだけど、生徒の願望を押しつぶし、いやがるものを押しつけている。これが今の英語教育の基盤なんですよ。こんなことを明治以来続けてきたんですね、僕等は、これで英語教育が世間から見捨てられ、ついには中学英語週3時間になってしまった。これは、ある意味ではあたり前かもしれない。嫌いなものも与える必要はありますよ、でも文法だけでなくしゃべれるようにしてやったらどうでしょう。「しゃべれるようにしてやるぞ、ついでに文法も憶えろよ」とやれば、食べ物じゃないが、好き嫌いは止めようなんてなる。欲しい物は食わせない、いやな物ばかり食わせる、これが今の英語教育ですよ。こんなことでは英語教育が発展するはずがない、そんなわけで週3時間になってしまった。高等学校でも公立では減る傾向にある。

たとえば、今年の高校1年生から3年卒業までに単語をいくつおぼえるかということ、正確には2,950です、大体3,000ですね。今までは英語Bを取っていた生徒は高校3年間に3,600やってたわけです。中学で1,100で合計4,700の単語に触れて大学に入ってきたんです。それが今度は最大限3,000ですから大学の教師は大変ですよ。身につくのは5,000やって2,000ぐらい、3,000やって

1,000 ですからね、これじゃ大学の教師にはどうしようもない、あぐらをかくことに慣れ切ってますからね。

大学の教師は英語教育の問題について何も考えていない、私なんか「中学校英語週3時間に反対する会」というのをやっているんですが、どうも足を引っばる人が多すぎてね、どうも氣勢があがらない、やんなっちゃって勝手にしろと言いたくなる。でも子供たちのことを考えるとね、私の子供のことじゃないんですよ、みんな高校以上ですから、そうじゃなくて近所の子供たちとか、友人の子供たちとか何とかを考えるとやるしかないんです。それにしても全体として無気力なんです、なんですか五無主義というのがあるそうですね、無責任とか無感動とか無気力とか、一番あたるのは英語教師じゃないか、「最近の子供は出来なくなりましたね」なんて無責任、「週3時間になりましたね」なんて無感動、どうしようもないですよ。

### 教師の責任は重大

英語教育の環境を考える場合まず一番は教師自身のことになるんです。先ほどの施設・設備ですね、それも大事ですが教師という存在が与える影響というのが生徒にとって一番ですよ。中学だけでなく高校でもそうですよ。私の英作文の授業での経験でも、学生の字が下手ですね、何を書いているか読めないのが続々で、“minimum”なんてのを書かせるとどうしようもない、ゴニョゴニョと書いてくる。中学の時はきれいに書こうとする、どうも高校でいいかげんになるんじゃないかと思う。それで高校の授業を注意して見ると先生の書く字がていねいじゃないんですね。文字だけでなく発音も、しゃべり方、イントネーション、リズム、声の大きさ、それに学力、全部先生の影響を受ける。だとすれば教師は生徒にとって重大な教育環境ではないか、だからこそ英語教員の養成、つまり pre-service training、それから教員の研修 in-service training に重大な関心を寄せざるを得ないわけです。

私の関心のはじめは ELEC での教員研修プログラムを企画・実施に参加したことで、教師になってから一生研修が続くということです。これは教師に限らないことで、どんな職業の人でも良い仕事をするためには研修が続くわけですね。ところが残念なことに英語教師というのは、中学、高校、あるいは大学でも、自分が大学で勉強したことだけで、その後何も勉強しないでも教えられるという面もあるわけです。これは恐ろしいことで、一般企業だったらたちまち首を切られちゃう。とにかく教師こそ

は第1の教育環境なわけで、そのことを十分自覚しなくては行けないわけです。

### 後進学科としての外国語

それだけ大事な教師のあり方というものを考えるなら、教師自身をより良い環境に置くための運動を盛り上げていく必要がある。かつて清水貞助先生、昔の高等師範学校の出身で昭和初年に Palmer の指導を受け、今の福島県の福島高校、当時の福島中学で Oral Method に基づいた「福島プラン」という壮大な授業計画に新卒で参加した先生ですが、その清水先生が10年ほど前に「外国語教育振興法」というものを作らなければならないと説いて回られたそうです。しかしついに実現しなかった。それから「日本英語教育改善懇談会」の発足時にも清水先生が振興法の必要性を主張したことを私自身憶えています。残念ながら私自身も含めてその提案にのることも出来なかった。

振興法のうちで早く出来たのは「スポーツ振興法」というがあります。そのおかげで、小学校、中学校、高等学校の体育施設がどれだけ充実したかわからない。新し出来た体育館をよく見て下さい、非常に充実したものばかりです。各都道府県あるいは市区町村教育委員会に体育施設の充実を義務づけたからです。それから「産業教育振興法」というのがあります。技術・家庭科はそのおかげで非常な恩恵をこうむった、技術・家庭科の実習の実習室はもう大変なものです。それから「理科教育振興法」、これは高校では物理、化学、生物、地学それに数学も対象です。数学の教師は実験科目として多額の予算が使えます、最近ではコンピューターとかに、英語教師だってコンピューターを使いたいですね。ところが現在、外国語と国語だけは実験科目ではありません。習字も実験科目なんですよ、筆とか紙とか使いますから、それくらい我々だって使いますよね、もっと使いますよ、テープレコーダーとかビデオとか、とにかく英語の教師には助手がつかない、L.L. にもつかない。助手がつかないから英語教師自から教材の準備、機械の故障も直さなければならない。ところが L.L. はどんどん新設されています。これは何故か、文部省の中の教員を配置する所と L.L. を設置する所が全然別で連絡がない、一方で人員削減に精を出し、他方で予算をどんどん取っている。

そういうわけで先ほど言った「設置基準」、それから、「振興法」、こういったことから英語教師のやりやすい環境を作ることが生徒を幸せにするんだということを忘れてはならない。私自身ずいぶん威張ってるようにお思い

の方もあるかと察しますが、私は恥じているんです。私が中学の教師になった時週25時間授業をもちました、クラブをうけもち、教室活動にも精を出した、いかに無自覚で無責任だったかと。

### 生徒の夢を実現するには

英語教師は週11時間くらい、月曜から金曜まで日に2時間、土曜日は1時間にしないと良い授業は出来ません。オーラルで授業を進め、生徒はワァーと反応する、これをやったらヘトヘトになる。1時間授業をしたら2時間休む、これをしなければ生徒の願い、話したり聞いたりできるようにすることを半分でもかなえることは出来ない。生徒が大声を出す授業を十分できる施設も作らなければならない。英語は机と椅子、黒板だけでは到底不十分なのであって、体育館と音楽室、実習室を合わせた教室を作る運動を進めようではありませんか。英語を狭く考えてはとても生徒の夢をかなえられないのですから。

それでは英語教師は万能でなければならないのかと言う人がすぐ出る。自分の知らないことは他教科の先生に

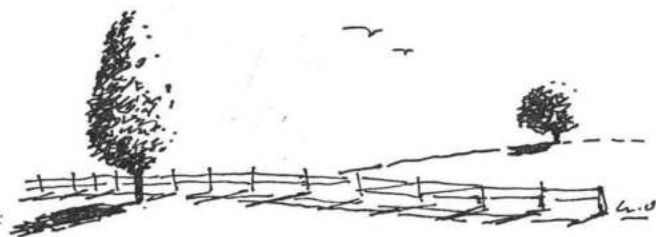
どしどし教えてもらうことですよ。これも自己研修ですし、いずれにしろ教えることを自分の今までに知っていたことに限定しているようでは生徒がかawaiiそうではないですか。そのために暇が必要なのであって、たとえば東京都の高校教師の特権となっている週1日の研究日、これを全国の高校、中学、小学校の先生方、英語の教師に限りません、全国の先生方に押し広げようではありませんか。それが生徒のためになるし、そうしなければならぬと思います。

本日は教育環境として教師論、それもごく一部に限って話しましたが、どうしても英語教師が立ち上がらなければと切に思ったからで、他にも教科書の広域採択とか生徒の幸せを全く無視した問題も山積しているわけで、そのための突破口を一緒に作り出したいと考え、また力を注ぎたいと考えています。

どうもありがとうございました。

(東京外国語大学教授)

(1982年12月13日「ELEC 英語教師養成コース」での講演)





## Fond Memories of ELEC's Early Days

Dr. and Mrs. Einar Haugen,

Ernest Richter,

Hiroko Tatematsu, Noriko Katsura, Koji Nagao,

Misao Nameki, Takehisa Honda, Minoru Nakada, Tatsuo Onuki

**Mr. Richter:** Miss Tatematsu, known as Helen those many years ago, kindly asked me on the phone to be master of ceremonies and it says on the paper here that I will act as chairman. I don't know whether that's an upgrading of my job or whether I've been demoted, but I notice that my paper here has a red logo and the rest have black so I guess I am in some sort of important role. I suppose you all have looked at it and know the schedule. At any rate, Helen has asked me to make it a family reunion more than anything formal so I won't disappoint her, I hope. No 1. says that I will talk briefly about the seminar 25 years ago and then make introductions. I think I can do that quickly since I have another spot at no. 5 again. I feel we don't need to have any refreshing of our memories; we know why we came together and how we came together 25 years ago and I think we are probably aware of the impact that ELEC has had since those days upon English teaching in

Japan. I don't think I really have to say anything about what we did, the memories must be very vivid for all of us. So I'll just proceed to quickly go over the names again. On my left is Mrs. Katsura, Laura. Mrs. Katsura and I meet rather regularly during the school year, because she's going to school one way and I'm going the other, both on foot. The next is Mr. Nagao, whose English name is Paul. Next is Mrs. Nameki, whose English name is Mary. Next is Mr. Honda, Ted. Then Michael and Mr. Onuki.

All of these people are still active in teaching English, still carrying on the work. Perhaps in modified form now, since so many changes have taken place since those days. But still active in teaching, as everyone at this table is.

With that, I turn the microphone over to Dr. Haugen.

**Dr. Haugen:** Thank you, Ernest. I'm so happy to see you here, as well as the former students who were already teachers at the time when we tried to teach them something about how they could improve and reform their methods of teaching. I have always said, that I think we learned more than the students did, but at least it gave them a kind of stimulus and an opportunity that they might not otherwise have had. I think we were singularly fortunate in the choice of students, because here we were working with people who were still young and still about to learn



Koji Nagao, Misao Nameki, Dr. Haugen,  
Takehisa Honda, Minoru Nakada

and change their methods if they wanted to; and in addition they were charming, they were able, they were selected from a larger group of people and they were, therefore, much easier to teach than if they had been much older or less carefully selected.

So we certainly had an easy time of our teaching. Of course, I'm not going to go into the problems yet, but I will take those up later. I see that Helen here has put down that I should say something about Freeman Twaddell, at the very beginning, and I think that it is only my duty and because of my respect for him that I should speak of him first. He was, of course, the leader of our consultants group the first year I was here. But I had known him for many years before that time, because he and I came to the University of Wisconsin at almost the same time. I started teaching there in 1931 and as I remember it he had come the year before. But we were both assistant professors at Wisconsin, he in German and I in Scandinavian, and we had our offices in the same corridor very close and, in addition, what brought us still closer was that after our first year, that is, it was my first year at Wisconsin as a married person. We moved into the same house. It was a three storied house. The woman who owned it was the widow of a physics professor, lived in the first floor, and she had redone her attic into a very modern and very fine apartment and that is where the Twaddells lived. And then we lived sandwiched in between these two on the second floor. And consequently we saw a great deal of the Twaddells because when Freeman came home he would come up the stairway past our apartment so we would hear him coming and sometimes he would come in and we would talk. In addition, he loved to tease. He had a great sense of humor and one of his forms of humor was to play the radio very loudly. When he got home, if a certain program was on, and you may recognize the

name, it was *Little Orphan Annie*. This was a comic strip from the "Chicago Tribune" which is a classic today, I guess. It then became a radio program, eventually it became a T.V. program, and a film; so that it has carried on for a long time. And he knew that I hated this program and so when it was on he would turn it on so loud that we could not help but hear it. We would storm up and tell him to turn it off—this childish program we did not care to listen to. Well, that was just one of many examples. On the positive side however, Twaddell had already made friends with a colleague in the field of biochemistry, Carl Link, who later become very famous for having discovered the substance called dicumelol, a substance that has saved thousands of people from heart failure, and who was a very colorful person and he introduced us to these friends and we became companions over many years and we would go out on Sundays and hike in the woods around Madison, because Madison is a very beautiful city. We still think of it as really our home, even though we have left it. It is a city with a university on a hill and right below the campus a great and beautiful lake, Lake Mendota. And then the rest of the city is hilly and west of the city there are many areas where one can go hiking in the wilds, the farmlands, and in the winter can go skiing—and all of these things we did with the Twaddells and other friends whom



**Mrs. Haugen, Hiroko Tatematsu,**

**Mr. Richter,**

**Noriko Katsura, Tatsuo Onuki**

---

we joined in those early years.

Now that's the personal side of it. But I think that the personal side would not have been quite as strong had it not been for our common professional interests and those were such that Freeman had just taken his Phd. at Harvard in linguistics in German though there wasn't any linguistics department at that time there. There was not a single linguistics department in the United States at the time when he and I took our degrees. There were departments called comparative philology and in these departments one had to learn Latin and Greek and Sanscrit and everything else and chiefly study the history of the Indo-European languages. However, times were changing, and Freeman, particularly, had gotten interested in contemporary linguistics such as was represented by the Prague school and their publications. And he introduced me to them, and we spent many an hour discussing the contents of these. We even went on a vacation up in northern Wisconsin together where we sat and read some of these articles to each other and discussed them. And Freeman always had very positive ideas about whether articles were good or bad, and he thereby helped to shape my own critical sense towards these articles which in many respects differed very much from what I had been taught. I had recently gotten my Phd. at the University of Illinois where nobody had ever heard of linguistics but where there were very good courses in the history of Germanic and Scandinavian, philological courses. So that I was interested in language, as well as literature but had not gotten the same kind of training or interest in structural linguistics that Freeman had. So between us we learned a great deal and Freeman, being critical in many respects, sat down and decided that he was going to write a textbook on modern phonology. This turned out not to be a textbook but a classic piece of writing which

all of you must have seen if you have not read or absorbed it, on defining the phoneme. This became a landmark in American linguistics along with other thing that he wrote later on. And he also introduced me to the meetings of the Linguistic Society of America and there we found other friends who became a young generation of linguists. We thought of the older people, of course, as being very ignorant, because they hadn't heard of the phoneme, all this was new, and we were just as intolerant of our older colleagues as the current young crop who deal with generative transformation grammar are with us old fellows who deal with structural linguistics even to this day and still believe in it. But at any rate, I wanted to say that in this double way, both for his personal delightfulness and for his wife's charm, as well for his professional stimulus that he gave to me, we had a very close relationship even before we were invited to go to Japan together.

I'm not quite sure at the moment whether he had been to Egypt before this or whether that came after—I think that came afterwards—that he went to Egypt. But at any rate, he was well launched on a career of the study of teaching problems and eventually he turned his interest much more to the production of textbooks and work with teaching than to an interest in theoretical linguistics. I think that he felt that with the writing of the book on the phoneme he had, in a way, finished off that aspect. He was not interested in carrying it on. Instead he took up in later writings certain other problems. For instance, he has a very nice book on the modal verbs of English. What does he call it? *A Model of Modals*, or something like that *Model Model*? I forget the exact title, but I remember he loved to play with words and the *Modal Model* was one of his books. But otherwise he was very much involved, and especially after working with ELEC, on problems of teaching English and

---

of teaching German to those who did not know these languages before. And I can remember one of the occasions when he really spoke up very sharply and strongly was when he was asked to speak at a meeting in Boston of the Northeast Modern Language Association and they had also asked Chomsky to speak there and he had apparently had the opportunity to read Chomsky's paper in advance and his paper Freeman's paper turned out to be an absolutely angry indictment of the supporters of Chomsky for thinking that they had anything to offer English teachers. He did not, as such, attack the doctrine of the Chomsky school but he attacked their pretensions to being able to tell language teachers anything about language teaching. Because he felt that people like Chomsky who had never taught foreign language in their life and many of the students of Chomsky who didn't even know a foreign language who would write about universals without even knowing German and French, were not capable of doing the kind of work that he was interested in as a linguist. Well, after the war, Twaddell went to Brown in 46 I think it was, so I was very sorry to see him go away from Wisconsin. Some years later, in 64, I moved to Harvard so we followed the same pattern of going to the East and we were really not living terribly far away from each other. We made occasional trips to Brown, which was about an hour's ride from home by car, so we did see them at home and reminisced about the past including Japan and at that time Pat O'Connor was also at Brown so we could see her when we were there. Then Pat O'Connor, I guess, left Brown for Texas. Later on, well, at any rate, that is a kind of introduction relating to Freeman Twaddell and our personal connection and as I think all of you know by now, Mrs. Twaddell asked me to be one of the speakers at the memorial service in memory of Twaddell and so some of the things I've now said are in that account.

Some of the others are not. So I have amplified that I have not copied exactly what I said then. And there is a lot more that I could tell. But at least that will do for the moment because I gather that we have a long and complex program and I'll get a chance to say more about some of the other things later. Thank you.

**Mr. Richter:** Mrs. Katsura will say a few words now about her recollections of the seminar.

**Mrs. Katsura:** When I first heard that Dr. Twaddell had passed away, happy memories of 25 years ago came one after another. I'm so deeply sorry for Mrs. Twaddell and for all of the family. Though I can't tell what a lot of things he taught us, how greatly he influenced us, I can give one thing he usually taught us. It's "loving attention." He taught us we teachers always had to pay "loving attention" to the students. When I first learned at ELEC I was only a beginner and a cub teacher, you know, and I didn't know how important it was to pay "loving attention" to the pupils. They were ready to learn everything I was going to teach and at the same time however, noisy, mischievous pupils are ready to get out of hand in class. Mr. Twaddell used to tell us to pay "loving attention" to them and to protect them from making mistakes and he said young teachers should not be teaching machines and that we should not be only tape recorders or English teaching robots. Now after 25 years I've come to understand what he meant. I think he taught us the essence of education through the first and second ELEC summer seminars. We were favored not only by having lectures by the world famous linguists but also having contact with their families. One of the happiest and impressive memories is a letter from the Haugens. It was an invitation to dinner saying, "Hunting up the Haugens." You remember? The Haugens lived in a Japanese style house in Shibuya, I remember



---

at that time, and we were quite strangers there. And house hunting in the evening was quite an exciting job and when we got there at last Mr. and Mrs. Haugen welcomed us heartily—also your daughter Miss Haugen gave us a piano concert one afternoon. She was a graceful lady. I have some pictures here. She was a very nice beautiful girl and her piano playing was fascinating. I still cherish these memories in my heart. Thank you.

**Mr. Richter:** Thank you Mrs. Katsura. Now if we can ask Mr. Nagao to say a few words about his memories of the seminars.

**Mr. Nagao:** 25 years ago I had a chance to attend the first ELEC seminar held here and that has changed my way of teaching English a great deal. That was only the third year after I graduated from the university. So it affected me a great deal. And in that seminar the first lesson was "Good morning, how are you?" "Fine, thank you, and you?" and we were lucky to be able to stay here in the International House of Japan with many instructors but it was also great trouble, great work for us because we had to greet every trainer or instructor with "Good morning, how are you?" "Fine, thank you." every time we came across them in the building. And there were many things we learned in the semester but one thing I remember still vividly was the demonstration by Dr. Twaddell and Dr. O'Connor and that was Dr. Twaddell and Dr. O'Connor brought a big box to the classroom and said. "I have many things in this box. Please guess what we have." And then he asked us to ask questions which we had learned before, and "What do you have?" "Do you have so and so in that box?" If the answer was right, Dr. Twaddell had to answer "yes" and we had to change places and we had to stand by the box and some other trainees had to ask some other questions guessing what was in the box. And then in the lecture he taught us five steps for learning foreign languages. That is recogni-

tion, imitation, repetition, variation and selection. And I taught that to university students when we had practice teachers or when I had chances to give some lectures for the university students. Using those 5 steps of learning will help a great deal for English teaching in Japan. I have many memories, but anyway it was 25 years ago and I didn't have time to prepare well.

**Mrs. Nameki:** I'm very sorry to hear that Dr. Twaddell died on March first of this year. We have great impressions and memories of the first and second seminars in which the Twaddells worked a great deal. Every one of us has various kinds of impressions given by them. What I remember now is the free time after the day's hard lesson. Six girl trainees stayed at the Toyo Eiwa dormitory called Seifuryo. There was no bath there. Boys stayed at International House. After supper we got together and had a nice time singing and chatting, or took a walk to Azabu Juban with Mrs. Twaddell. One evening the Twaddells invited us to their room at International House. We talked with the Twaddells. Someone said that there was no bath in the dorm. Then Mrs. Twaddell advised us to take a bath in their room. We were very glad to hear that and took a bath one by one. As for me that was my first western style bath. Every year I got a Christmas greeting from the Twaddells. They wrote about the happiest events of the year, especially their sons, their wives and their grandchildren. Dr. and Mrs. Twaddell had something of human warmth in them, I think. Now we met Dr. Haugen at the second seminar in 1958. Here's a picture from that time. In the picture I can see the Twaddells, Haugens, the Haydens, Mr. Richter, Mr. Lindy Mr. Brown, Miss O'Connor and others. After the next summer program I got an invitation from Dr. Haugen and visited his house at Setagaya on Nov. 21, 1959. Four trainees were invited and Mrs. Haugen cook-

ed baked potatoes with butter and other delicious things for us. The baked potatoes were the best, I remember. After dinner Dr. Haugen had a slide show and we had a pleasant time. Thank you.

**Mr. Honda:** I am Mr. Honda. I was lucky enough to participate in the first summer seminars in 1957 and I went to the second year seminar and then I was an assistant trainer in 1959 so ELEC is my school—is my home—and my memories are getting dimmer and I can't remember all the details of the seminar but after the ELEC seminar I was very much indebted in my teaching of English and promoting ability in speaking and hearing English I can make two points about the characteristics of the seminar. One is the gorgeousness in two aspects. One is the gorgeous members of the staff. I could say eminent professors not only from the U.S. but also in Japan taught us. This was a rare chance for us young teachers. And the other is the gorgeousness of dormitory life. About 25 years ago, about the members of the staff. Dr. Takahashi, Prof. Kuroda we called him "Kroda." He was strict and Prof. Nakajima and Prof. Shimizu and Dr. Twaddell, Dr. Haugen, Dr. Hayden, And Mr. Lindy, Mr. Smith, Mr. Richter, Miss Crymes and many others. Thinking of that . . . is quite rare for us young teachers even now. And the gorgeousness of the dormitory life; it was my first experience with a western bath and automatic elevator here in this International House. An automatic elevator was there. In the evening at night we had lots of homework, and we had to study in the room so we couldn't come down in the lobby and one day Dr. Twaddell said to me, "Oh you are busy operating the automatic elevator so you can't come to the lobby." Well, I remember one thing about Dr. Twaddell. At the dinner table, I think, we were talking about the war. It was the anniversary of the end of the war and we were talking about what we doing

on the day of the end of the war. And Dr. Twaddell said calmly, "I was studying about verb conjugation." That was a shock to me in a sense. One day I went to Shinjuku. I think it was on Saturday evening, and I saw a movie and surprising to say I could understand English. I could understand English dialogue. That was a great joy, so the ELEC seminar was great for me afterwards. Thank you.

**Mr. Nakada:** My name was Michael. Thank you very much for giving us the opportunity of meeting Dr. Haugen, Mrs. Haugen and Mr. Richter and other fellow teachers. It was almost a quarter century ago, wasn't it? A quarter century ago, 25 years, yes, and Ted, Mr. Honda, and Mary told you that they didn't get used to the system around here especially in "I" House. and I'm still not used to the system around here because I got lost and I'm very sorry that I was very late. Well, I have attended quite a number of institutions since the ELEC seminar in 1957, but that seminar was the best one I have ever attended. And, Dr. Haugen, I think that you remember that you wrote a textbook *The New Approach to English*. Well, that was the best textbook in Japan, *The New Approach to English*. In that text book you wrote something about your hometown, Madison. You sent Jiro to Madison. I'm very sorry that *New Approach* is out of print now.

**Dr. Haugen:** About *The New Approach*, since this has been mentioned; Jiro I believe we called him, was a real student. I mean, this wasn't taken out of imagination. There was in the high school which both our daughters attended a young Japanese exchange student and while Jiro, I guess, was not his real name, we picked that as a suitable name, and many of the episodes that occurred in the book are things that our daughters told us had happened.

He became very popular in the high school; he was a very lively and outgoing young man

and everyone liked him very much so I had no trouble making an interesting character out of him, I think. And you will be interested—there is one chapter that is missing in the book, one lesson. That lesson was eliminated by the committee after I had left Japan. And I missed it when I got the printed copies of *The New Approach*, because one of the episodes which I put in was when Jiro meets a young lady in class and then invites her to go with him to a concert or whatever it was, a movie perhaps, and then they simply, he picks her up at her room and takes her back—and everything is all very nice and very innocent, but we got enormous protests from the Japanese members of our committee and they passed it only with reluctance and we had to be very careful about how we said it because there was some kind of feeling they did not want to encourage Japanese high school students to do the same. They wanted to keep them apart. Well, we knew after talking with you young people that these things were going on in Japan and we saw no reason these Japan learners should not know about this system that was a cultural fact, a very prominent cultural fact, and it is one of the principal ways that American young people learn to know each other—by going out on dates. But the whole story of Jiro's date got eliminated. I would mention that we did have the name of this Japanese student. He had come back to Tokyo by the time we were here and we did not consult him before writing this section but one evening we called him up and invited him to our home and let him read what we had written and he laughed and laughed. He thought it was so funny. I'm very sorry to hear that it has not been maintained.

The book has pictures from the West High School where, as I say, both our daughters went to school and in fact there is a picture of the school orchestra and in that orchestra our daughter Ann is not very visible, but she

is in the picture; if you know what she looked like you can find her in the picture. So it's a very personal book in that respect but otherwise I don't think we overstepped our bounds, and I'm very sorry to hear it has not been maintained. I don't know the reasons. It would be interesting to know just why. But I've been told that this has been influential on other textbooks and I hope that might be true so that our work wasn't completely wasted. Kleijans worked on the 7th grade book and Hayden on the eighth grade and I on the ninth grade. There I could introduce such people as Paul Bunyan and Mrs. Roosevelt and George Washington and other characters from American culture that I thought reasonably interesting.

**Mr. Richter:** If I could just say one thing, those of us who have remained in Japan for many years and have had connections with textbooks know that the best textbooks don't always last, but we also know that that book did have influence on other textbooks. I know that first hand. Now, before we get into another textbook controversy I'll pass the microphone to Mr. Onuki. I'll introduce him. And your English name was. . . .

**Mr. Onuki:** Terry

**Mr. Richter:** Terry.

**Mr. Onuki:** I'm very happy to see Dr. Haugen and Mrs. Haugen and Mr. Richter and other senior teachers. I was a second year trainee and was deeply moved by Dr. Twaddell's energetic instruction. And I was very grateful to him. I was very sorry to hear of his death. I would like to give you memories of Dr. and Mrs. Haugen. I was invited by Dr. and Mrs. Haugen with Mrs. Nameki after the seminar was over and that memory will not be stolen by anyone. It's my treasure forever. At that time the Haugens were staying in Setagaya editing the textbook we have just mentioned and it was very cold, but it was warm in the house. I can't forget that

---

pleasant day and I'm very happy to again see Dr. Haugen and Mrs. Haugen very energetic.

I have been working as a technical advisor for teachers from various parts of Japan and one of the effective techniques I suggest is whispering, as taught by Dr. Haugen. He gave it at Sophia during the last seminar and this very technique made the class come alive, I believe. Dr. Haugen suggested that when pupils are confused in their speaking we should just whisper and give a hint and try to help them to speak English. I introduced my trainees during the summer to this technique. Thank you very much.

**Mr. Richter:** Perhaps we can now ask Mrs. Haugen to give some of her recollections and her reactions upon seeing Japan after so many years.

**Mrs. Haugen:** Well, as Einar has told you, we were living in Madison and got the invitation to come to Japan. It was a startling sort of invitation, because we usually went to Norway in our travels abroad and it was surprising to come to this part of the world. We enjoyed it tremendously that first summer and of course the second summer and after that. We were glad that the Twaddells were going to be here also that summer since we knew him so well and had lived in the same house. Our first children were born about the same time, a couple of years between, but we had many things we shared and now we had the very strange experience of being in Japan together. This was really quite unusual. I was very fond of Helen Twaddell, still am, of course. She's a very fine woman, exceedingly thoughtful and kind to everyone. I don't know anyone with her breadth of understanding of other people and other people's problems. They had three children, and you apparently all know how they have developed and grown. We were at the youngest son's wedding in Washington some years ago. He's the one who is in the diplomatic corps

now. Stephen is at the moment in Australia where we will meet him. He has a sub-station there for his computer business. Jim is the one who was here in Japan that first summer. We took a trip to Kyoto, with the Twaddells, not our husbands. They were working here while we women took a trip there with our children. And the only male along was Jim. You know he was tall and good to have in a crowd. We never got lost; all we had to do was look for that head of red hair and we would find him. Even when he tried to run away from us a couple of times to tease us. But he couldn't do it. He couldn't do it. He had one great triumph that he enjoyed and which annoyed his mother very much. When we went to Kyoto we stayed in a private house which had been recommended to us and which we had rented. It was a fine estate with a garden and the servants all there. They met us, took good care of us—we had rooms there and breakfast which was served in a Chinese dining room in that there was furniture. The other part of the house was completely Japanese. And in the evening Bill took the right of the male as it then was in Japan and took his bath first, while the women all waited and took a bath after him. And after that, of course, the servants in the house—so that we hurried home in the evenings so as not to be too late. We enjoyed Kyoto, it is unnecessary to say, greatly. It was a beautiful city. We've been there since then. We took each daughter up there, I believe, so that we had one daughter one summer and the other daughter the other summer. When we then went back to the States and came to the East ourselves in 1964. We visited the Twaddells very shortly after that in their house in Providence. And there Helen had, as she must have told you, a Japanese garden, very small, in the front of the house, since they did not have much space. And I have in our house in Belmont planted pines, but that is because I am Norwegian,



---

my background is Norwegian, birch and pine and a lovely Japanese maple with the red leaves. We also have two cherry trees in front of the house, Japanese cherry trees which blossom enormously. The change that has come over Tokyo—I'll talk about that in a moment. I wanted to give one impression of you people whom I met and particularly of the women because they were a little more shy than the men. They were very, very lady-like, as all the Japanese women always are. But the thing I had to constantly remind myself of when I talked with them was that, after all these people, some of them looked to us like very young people, not 25, they looked like 12, I had to remind myself "These are not 8th graders you're talking to. Remember your talking to adult intelligent people." And you, after all, were all college graduates and because of your English and because your style of life was so different, I had to remind myself of that. Tokyo has changed enormously since we were here. We went down to Azabu Juban, a little shopping area below and in back of "I House." There were 2 story houses there, or one story houses, we even saw them build a house there in the old Japanese style. Now there are 3,6story houses. And those are some of the things which have changed. But it is still a joy to walk on the streets and this morning, as Einar has said, we walked around a great deal for over an hour and got totally lost but found our way back eventually.

Mr. Richter: Well, if I may say a few words about my recollections of the seminar. When I came to the ELEC seminars in the summer I was not totally unfamiliar with the ideas that I was going to find here, because I had, only one year before, been at the University of Michigan with some Fulbright and Asia Foundation people studying under Drs. Fries and Lado, so I was familiar with many of the techniques and things that we would be introduced to, and the concepts and the approach

to language. But the seminar was very valuable to me in other and important ways and can just briefly state the ways in which the seminar made an impression upon me and even upon my life afterwards. For one thing, I have a real sense of gratitude toward all the professors American and Japanese who brought so much knowledge to the seminars and taught me so much in the professional sense, and furthermore I feel gratitude because of the treatment that I got from those people, including Dr. Haugen—as a person. I can't tell Dr. Twaddell this in person, but I can tell Dr. Haugen that among the American trainers we felt that the men who were our bosses were, to use the informal expression, very informal but very appropriate, that they were "good guys." And we never felt that we were treated in a patronizing way. We were helped and we were encouraged and our advice was asked and we appreciated that very much. And also, on a personal level, I remember one incident concerning Dr. Hayden at the seminar at Jochi. There was a period when I had some problems outside the seminar that troubled me a bit and I remember very clearly that Prof. Hayden, with whom I had very little personal contact, came over to me at lunch one day and very clearly I knew what he was about. He was trying to help me and see if he could get me back on the path. I remember his kindness and consideration because he had detected that I was a little blue. So I have gratitude because of the professional and the personal treatment that we all got from those who were, so to speak, in command of the seminar. Secondly, I gained out of that seminar, out of all the seminars a modesty that I might not have had at that time. I had come out of Michigan the year before, which of course in those days was sort of Mecca for the oral approach, and I went directly down to Shikoku to Ehime University where under Imamura Shigeo I was involved

in a similar program. However, not too many people in Shikoku, except Imamura Sensei, knew too much about structural linguistics or the oral approach. And the result of that was that when I visited small towns I was sometimes asked for my opinions and it went to my head. I'm sure of that. I remember once at Sophia university in some free time I met Professors Makino and Ota Akira and I remember that I began rather confidently expressing myself on some things and there was a very minor disagreement and Prof. Ota and Makino began expressing their opinions and it took me about 5 minutes to realize that they knew more than I did about teaching, had been teaching longer and were worlds away from anything that I knew linguistically. And that had no bad effects; it had positive effects. I came out of that with a sense of modesty and admiration and I began to reflect upon my behavior, so I have that to thank those people for and finally I should say it was a deep pleasure to teach such highly motivated intelligent, hardworking people. When you walked in the door this evening I knew all of your faces. I couldn't remember all of your names always but I knew you. And I think all of you for giving me what every teacher cherishes and that is a feeling of having shared a fine educational experience. I think that those things plus, in a general sense, an intensified feeling of professionalism, that I wasn't just some beachcomer stranded in Japan making money, as one can in Japan teaching English—but that I was involved in something I could call professional. Those are my recollections.

**Mrs. Haugen:** I only wanted to add one thing. That one of the things that startled us so was how young you all looked and you still do. Your supposed to be people anywhere from 47 to 51.

**Miss Tatematsu:** I'm glad to see all of you after 23 or 24 years and I am especially pleased to see Dr. Haugen looking so young and heal-

thy. I was very sad when I heard of Dr. Twaddell death in April. I visited them in America last summer—ten days—about ten days. Staying with them for ten days, I came to realize just how much Dr. Twaddell loved his wife and three sons. When I asked him about English he answered "after fifty years of marriage I have got three good sons." His wife said his studies had used up much of his energy. Dr. Twaddell spoke only what he thought. Even after a short time he would miss his wife. "Where is she, Helen?" he would say. Even in the kitchen he would look for her. Even after a short time he would say, "Where are you?" I remember how nice it was to have breakfast with them, sitting in the dining room filled with the morning sun. I liked that room very much. He talked to me with a smile on his face, half teasing, and he always called me "young lady." Dr. Twaddell liked that very much. And it was a very sad farewell when I left. And Dr. Twaddell couldn't drink coffee and orange juice in the morning and he said "I'd like to keep you forever." And he gave me three dollars, but Mrs. Twaddell doesn't know that. And when I left at the bus stop he covered his eyes. He couldn't look at me, so I was so sad. And I was so fond of Dr. Twaddell and Mrs. Twaddell because they had been so nice for so many years.

**Dr. Haugen:** I want to start from the beginning. The beginning came in the spring of 1958 when Charles Fries called me on the telephone and he said to me, "Einar, how would you like to go to Japan?" and I said I would love to go to Japan but I can't see any reason in the world why I should go. He said we'll need linguistic consultants on a project for the oral approach and I've asked Freeman Twaddell and Hayden and you as the most suitable ones that I know of for this purpose. Well, I said "No, I promised to teach at the University of Minnesota the first part of the summer, I'm busy with a lot of projects

you know and have to write this and write that you know, I really don't have time to divert my attention so far." "And I hung up, he hung up, and no sooner had I hung up and told my wife what it was about, I said to myself, "how stupid can a man be?" You know, how absolutely idiotic to get an invitation like this and then turn it down. But I was too proud to call up and say I'd changed my mind. But miraculously, and I've never known quite why, Fries called up again and said that he hadn't found anyone that he wanted to have rather than us three and so had I changed my mind. And I said "yes." As soon as I had hung up, I had changed my mind already. I decided that I wanted to come—for the experience, and the result was that we three, none of us was a professor of English, Freeman was a professor of German, Hayden of French and I of Scandinavian languages but all 3 of us had worked with textbooks, and we had worked with the "spoken" series of textbooks, all of which were based on an oral principle which had been developed just before the war but was taken in use for U.S.A army who paid for the series of textbooks called *Spoken Chinesese*, *Spoken Japanese*, *Spoken* everything else., There were about 30 books which were produced, and all according to a similar model and my book, *Spoken Norwegian*, is still in use. The 3rd addition has just appeared, so at least I've had a lot of pleasure and use from that book. In the relatively few universities where the language is taught it has been very widely used and hopefully promoting thereby the oral method within American language teaching. However, when I did come here I might add that although I was a professor of Scandinavian, I had a Phd. in English, and I use that to prove that bilingulaism does not hurt one's own native language. But then when I came here, of course, there was a lot to learn. I was 2 weeks late; they had already been working hard getting materials ready,

and this is typical of Freeman Twaddell, I was met with the statement that the slogan during the time they were getting things ready for me—was "We musn't leave Einar (that's me) in the lurch." Now I don't know how good your English idioms are. But this is one of those meaningless idioms "To leave someone in the lurch" means to leave them helpless and the word "lurch" does not exist as a word except in this phrase. But one day Pat O'Connor is reputed to have said, "Well, if were going to, leave him in a lurch, at least it should be a thatched lurch." A lurch with a thatched roof, and that gave the idea suddenly to Freeman that "lurch" could be used about a building, a house, so this "lurch" that I was not be left in, they began thinking of all sorts of word play on this term "lurch." For instance, there must be "a closet in the house so that I can make sweeping conclusions." "A sweeping conclusion", of course, is a conclusion that is very broad and general so it has nothing to do with brooms, but in this "lurch" there was to be "a broom closet for making sweeping conclusions" and, in fact, before coming here I found a sheet of paper where we had written a whole mess of these, because everyone got into the act and tried to think of new word plays that should be appropriate. One has to be very tolerant of word play to enjoy any of these, but I'll give you 2 or 3 of them anyway. There should be "a lantern for viewing with alarm." There should be "a mirror for close shaves." You know, we all have "close shaves," which doesn't have anything to do with shaving. But this mirror did and then one should have "a teapot for having tempests in." "A tempest in a teapot," you know means being all excited about nothing. Now this is a very difficult one and one has to work very hard at these things and when you work at a thing it isn't much fun anymore. There should be "a lacquer beyance," to leave things in "a lacquer beyance."

Now I'll explain. You "leave things in abeyance." Now again, "abeyance" is a word which exists only in that one phrase, and "to leave things in abeyance," its a French loan word and it means "to leave things not done" leave it to be done later; Well "abeyance" is one word and if you take the "a" off, its an article and then you have "a beyance," "beyance" and since we're in Japan it has to be "a lacquer beyance," of course. So those are examples of the kind of humor that kept us from getting bored with the job of preparing ma-

terials and getting ready for the session. Well, that's enough for now.

**Mr. Richter:** Thank you, Dr. Haugen. I'm just going to conclude this because we have gone over the allotted time. The rest will be just talking for fun. So thank you, Dr. Haugen, and all of you who have come here tonight and helped us to recall the very pleasant days we had in old seminars.

Thank you.

(1982年9月5日, 国際文化会館にて)

☆

☆

☆



(1956年 ELEC 英語教育研修会での写真から)

☆

☆

☆



## アメリカの人種と民族(IX)

國 弘 正 雄

Ethnic という概念がアメリカでは政治や行政と密接にからみあっていることは、すでに前回の本稿で暗示しましたが、ホワイトハウスの大統領の周辺に、少数民族問題担当の補佐官すらおかれていることは、この辺の事情を伝えて間然するところがありません。

次の用例はカーター大統領当時のものです。

The President's special assistant for *ethnic affairs*, Stephen R. Aiello, similarly is being sent to the critical Northeastern states of New York, New Jersey, and Pennsylvania where the *ethnic vote* looms large.

(*The Christian Science Monitor*: Oct. 27, 1980)

(大意：大統領の少数民族問題担当の特別補佐官のステーブ・R、アイエロもニューヨーク、ニュージャージー、それにペンシルヴァニアの北東部3州に派遣されることになっている。これらの地域では少数民族集団単位の票田がバカにならないと見られているのである。)

レーガン現政権にはたして少数民族問題担当の特別補佐官が設けられているかどうか、どちらかというWASP 寄り、少数民族にはつめたいとみなされているレーガンだけに心もとないのですが、カーター前大統領の場合には、少数民族問題には大へん熱心でした。

一つにはカーター氏の支持母体である民主党が長く、黒人をはじめ、ユダヤ系、東欧南欧などのカトリック教徒などの大連合の上に成り立ってきたことがからみあっています。

上記の用例の *ethnic vote* というのも、アイルランド系はアイルランド系、ユダヤ系はユダヤ系で一つにまとまって投票する傾向が——最近とはとにかく従来は——つよかったことを示しています。

次の用例は、かの F.D. ローゼンベルグのニューディール以来、民主党を支えてきた組合、少数民族、農民、知識人から成る大連合についてのものです。

For close to 200 years, America's major political parties have served as great engines of compromise, building vitally important coalitions that

brought together the disparate interests of a continental nation under an umbrella of common cause. No party has proved more adept at forging such broad-based political alliances than the Democrats. FDR's New Deal coalition of labor, *ethnic minorities*, farmers and intellectuals has dominated the political landscape for nearly 50 years. In the process, it transformed the nation with a sweeping agenda of social and economic reform—and created a Democratic majority that today controls the White House, both houses of Congress, 32 governorships and 60 per cent of the nation's state legislatures.

(*Newsweek*: Aug. 18, 1980, p.15)

(大意：ここ二百年このかた、アメリカの主要政党はいわば妥協をもたらすための駆動力として、大陸国家のもつ種々雑多な利益集団を共通の大義という大旗のもとに一つに纏めあげる重要な連合組織を作り上げてきた。そして広範囲にわたる政治的連合を可能にする上で民主党ほど達者な政党はいまだかつてなかった。

FDR のニューディール政策のもと、労働組合や少数民族集団、農民や知識人から成る大連合は、半世紀近くもアメリカの政治風景を支配してきた。その間、この大連合は社会や経済の面での大々的な改革計画を実施し、その結果、多数派を占める民主党はホワイトハウス、連邦上下両院、32の州知事ポスト、それに州議会の60パーセントを占めるに至った。)

むろんこれまたカーター政権下の話で、いまではホワイトハウス、それに上院は共和党が占めています。

FDR ゆかりの大連合も、いまは昔の物語になってしまったようです。

もっともカーター大統領もこの *ethnic* な問題については、さいしょの大統領選挙中に一寸した失言をやらかし、旧友のアンドリュー・ヤング氏に助けをもらい、窮地を脱しました。

序でながらヤング氏は黒人の牧師出身で、アトランタ市長を経て、カーター政権下では閣僚レベルの国連大使

の要職に就き、人権外交の分野で——結局は失敗に終わったとはいえ——華々しい活躍をした超リベラル派です。故ガンジーやマーチン・ルーサー・キング牧師の後継者を目指す理想主義者で、私も年来したしくしてきました。

THE SOLUTION for Jimmy Carter is by no means simple. Andy Young's support was the single most valuable credential he had in winning widespread black support for his presidential candidacy in 1976. When he slipped into hot water himself with his comments about "ethnic purity" during that campaign, Young was one of the two or three black leaders who helped him safely out. He considers Young a close personal friend, although not one as close as Bert Lance had been. Moreover, he cannot ignore the fact that Young is black—and that any public rebuke to him is not going to sit well in the black community. And, finally, Jimmy Carter surely would not want to appear to be caving in to the hysterical rhetoric of the right.

(Honolulu Star Bulletin: July 14, 1978)

(大意: ジミー・カーターにとっても解決はそれほど簡単ではない。1976年の大統領選で彼が黒人の広範な支持を獲得できたのは、アンディ・ヤングの肩入れがあったからこそだった。選挙戦中に「民族的純粋さ」という失言をやらかして窮地に陥入ったときに、カーターを救い出してくれたのは、ヤングなど2, 3人の黒人指導者だった。

カーターにとってヤングは、予算局長をつとめたパート・ランスほどではないまでも、親しい友人にはちがいない。しかもヤングが黒人であるという事実を無視することはできない。で、彼のことを公けに非難したりすれば、黒人社会としっかり行かなくなる。

それに何よりも、右翼からのヒステリックな論調に屈したと思われたくないカーターであることも明白である。)

これはヤング大使がしばしば超リベラルな発言を行ない、物議をかもし、とくに保守派の憤激をかったために、中に立ったカーター大統領が苦境に立ったことを示す文章です。

けっきょくのところ、ヤング大使は辞任を余儀なくされるのですが、この用例もアメリカ(政治)における人種民族問題のもつ重みというか広がりやをわれわれに教えてくれます。

そのものズバリの ethnic politics というコロケーションも、アメリカではきわめて普通です。

以下はこれまたカーター氏に関するもの。

On his trip to Baltimore from Washington, Carter rode the train and walked through neighborhoods of blacks and Italian-Americans.

The White House is pulling out the stops when it comes to ethnic politics, too. Carter not only took with him to Baltimore new Atty. Gen. Benjamin Civiletti, a native son as well as an Italian-American, but also pledged to a convention of the Sons of Italy that he would consider appointing judges of Italian descent.

(U.S. News & World Report: Aug. 20, 1979, p. 16)

(大意: ワシントンからボルティモアに行くにあたりカーターは汽車に乗り、黒人居住地やイタリー系の居住地を歩いて通った。

ホワイトハウスはまた、人種民族政治を発車させることにも容赦はなかった。カーターは、ボルティモア生れでしかもイタリー系の新任司法長官のベンジャミン・シベレッティを同道しただけでなく、イタリー系アメリカ人の会合では、イタリー系の裁判官の任用を考慮すると言明したほどだった。)

連邦判事の任命は大統領の権限であるわけですが、そこにも人種の民族的背景が一役かうという点に、アメリカのもつ一大特色を見ることができます。

連邦の司法府についてさえそうですから、地方政治レベルになるとなおさらです。

以下はナイアガラ瀑布の所在地に近いニューヨーク州はバッファロー市の市政に関するものです。

すさまじいばかりの ethnic politics の実体をお察し下さい。

Buffalo is a premier American town for raw, muscular ethnic politics. The city divides into rather homogeneous nationality pockets: Italians on the West Side; Poles, Hungarians, and Czechs on the northwest; Irish in south Buffalo; blacks on the Near East Side, and Poles on the Far East Side; Jews and Wasps in the northern and north-eastern sections; a last cluster of Germans in the farthest northeast; American Indians on the Lower West Side; a Puerto Rican community that rings the black community and comes up into the Lower West Side. The Poles, who came to work in the steel mills, are the largest single group, about 25 percent of the city's population—in fact, only Chicago has more Poles; Italians are about 20 percent; Irish 10 percent. Mayor Frank Sedita and Congressman Thaddues Dulski reflect the Italian and Polish strength respectively. Negroes were 6 percent of the population in 1960 but over 20 percent in 1970. Sedita has appointed blacks to

some prominent city jobs, including the post of fire commissioner.

(Neal R. Peirce: *The Megastates of America*, p. 67)

(大意: バッファローは、人種民族政治が生々しく、力づくで盛行しているアメリカ第一等の町である。

だいたいこの市はそれぞれの民族集団別にかなり截然と分かたれている。イタリー系は市の西部に、ポーランド系、ハンガリー系、チェコ系は北西部に、アイルランド系は南バッファローに、黒人は近東部に、ポーランド系が極東部に、ユダヤ系とワスプが北部および北東部に、さいごのドイツ系の集団が最北東部に、アメリカ・インディアンが下西部に、プエルトリコ系は黒人街をはさみこむようにして下西部にはり出している。

スチール工場で働くためにやってきたポーランド系が市の人口の約4分の1を占めて最大の集団で、シカゴに次ぐ2番目のポーランド系人口を離している。

ついでイタリー系が約20パーセント。アイルランド系が10パーセントとポーランド系の後を襲っているが、市長がセデタという名のイタリー系、ここ選出の下院議員がダルスキーという名のポーランド系と、それぞれこの地域の人種民族構成を反映している。

1960年には総人口の6パーセントにすぎなかった黒人も、70年には20パーセントを上まわり、市長も市の消防長以下、いくつかの主要ポストに黒人を任命したほどである。)

まさしく raw で muscular な ethnic politics といえますね。とにかく単一人種単一民族——ということになっている——日本では考えられないアメリカの実体ではあります。

バッファローの例でみるように、アメリカの大都市は人種民族集団ごとに分かたれています。

とくにニューヨークやシカゴなどは、一ブロックか二ブロックごとに、住んでいる ethnic group がちがうので、ethnic lines とか、ethnic blocs, ethnic slums とか ethnic neighborhoods というような表現が定着しています。

さいしょは ethnic lines、ただしテキサス州のサン・アントニオ市の話です。ここはメキシコ系が多く、黒人、インディアン系も多少あります。

もっともここでは比喩的に ethnic lines ということばが使われています。

In the first election by districts, five Latinos were chosen, along with a black candidate, giving minority-group members their first council majority. There was concern that the new council

would divide along ethnic lines. Instead, alliances have shifted depending on the issue. Even former skeptics concede the council has performed responsibly.

Hispanic council members say that they have received no special concessions from their electorates. All are summoned periodically to "accountability" meetings where they are required to take unqualified positions on specific issues. "We say, 'Are you with us? Yes or no?'" explains a neighborhood leader. "We don't let them be wishy-washy."

Comments Hispanic Councilman Henry Cisneros, veteran of many such sessions: "They're rough."

(U.S. News & World Report: Nov. 24, 1980, p. 59)

(大意: 地区ごとの最初の選挙ではメキシコ系が5人に黒人1人が選ばれた。その結果、少数民族集団が市議会はじまって以来はじめて多数派を占めるに至った。

市議会が白人派と少数民族派という割れ方をするのではないかという懸念もあったが、案件ごとに合従連衡が行なわれ、当初は疑問を抱いていた向きも、市議会が責任のある運営をされている旨を認めるようになった。

メキシコ系の議員は、メキシコ系の有権者から特別な妥協を手にしてはいないという。彼らは定期的に「説明会」に引っぱり出され、個々の問題について、明々白々たる立場をとることを求められる。この手の会合のリーダーの一人によれば、議員に対し「われわれの立場に賛成か反対かをそのものズバリで問いただす」という。

「四の五のと逃げ口上をいうのは許さないんだ」そうである。)

メキシコ系議員の一人ヘンリー・シスネロスは今年の会合に山ほど出てきたベテランだが、「連中ときたらきびしいんだから」と論評している。)

なお上記の accountability という名詞はさいきん流行のことばの一つで、自らの行動を相手が納得がいくように説明できるほどの意味でしばしば用いられます。

「説明会」というのはかなりの意識ですが、釈明会というちょっと強すぎるのであえてこうしました。

次は ethnic blocs という用例です。

And his salutes to the ethnic blocs, especially blacks and Hispanics, the underdogs of the world's richest society, demonstrated most dramatically that he is blind to color, status and culture differences.

(Daily News: Oct. 8, 1979)

(大意: 彼が少数人種民族集団、なかんづく黒人やプエルトリコ系に敬意を払ったことは、彼が皮膚の色や地位

や文化のちがいを意に介さないことをもっとも端的に示していた。

彼らこそは、世界でもっとも豊かなこの社会における弱者にほかならない人々である。）

ここでの Hispanics というのは、メキシコ系であるよりはプエルトリコ系——ニューヨークでは Ricans と呼ばれます——を指しているとみるべきです。テキサスやカリフォルニア、ニューメキシコやアリゾナあたりで Hispanics とか Latino とか Spanish-speaking というメキシコ系——の婉曲語法——ですが、ニューヨークではプエルトリコ系を指すのが常識です。

もっともフロリダあたりですと、最も新入りのキューバ系、そしてスペイン語よりはフランス語を第一語とするにもかかわらずハイチ系などをこのように呼ぶようです。

この辺の事情については、いずれそれぞれの ethnic groups について詳説するときに取り上げさせていただきます。

次は ethnic neighborhoods の例です。

Scores of companies, from as far away as Texas and Louisiana, sent representatives to Youngstown to recruit the skilled hands. But, by and large, the steelworkers weren't much interested in the out-of-town offers. "We're not gypsies or migrant workers," says Ed Mann, president of Youngstown Steelworkers Local No. 1462. Many had spent all their lives in the area—in close-knit ethnic neighborhoods—and many of their fathers and grandfathers had worked in the mill. (Fortune: Dec. 17, 1979, p. 104)

(大意：遠くテキサスやルイジアナからも沢山の会社がここオハイオ州のヤングスタウンに人を送っては熟練工を採用しようとはかっている。だが、スチール労働者の大部分は外部からの求職申し出にさしたる関心を示さなかった。「おれたちはジプシーでもなければ、季節移動労働者でもないんだから」とは全米鉄鋼労働組合のヤングスタウン支部のエド・マン支部長の弁である。

彼らの多くは生涯をこの地域の、しかもお互いの間柄が親密な少数民族地区で過した父親や祖父の代からの地生えのスチール労働者なのである。）

ついでながら以下の用例によれば、スチール工場で働いたのは主にポーランド系だったようです。民族集団と職業、というのはアメリカ的には抜群におもしろいテーマです。

In the North, among immigrants who came to America, the Italians built tunnels, the Jews went

into the sewing business, the Czecks went into the coal mines, and the Poles went into the steel mills. (Harry Golden: *For 2 Plain*, p. 263)

(大意：北部では新入りの移民のうろイタリー系はトンネル工事（など土木関係）に向かい、ユダヤ系は縫製関係に、チェコ系は炭鉱に、ポーランド系はスチール工場に職を求めた。）

似たような例をいま一つ。

Just as the Greeks seem to tend toward the restaurant business, the Italians toward barbering and massnry, the Chinese toward laundering,... (Bod Considine: *It's the Irish*, p. 98)

(大意：ギリシア系がレストラン業に赴きがちに見えるのと同様に、イタリー系は理髪業や石造建築に、中国系は洗濯業に、という調子に分化している。)

ギリシア系というレストランというイメージがつよく、Greek restaurant というのはほとんど成句化しています。ギリシア系のアグニュー元副大統領に関するもの。

The Vice President often recalls helping his father peddle vegetables to the Greek restaurants. (Reader's Digest: Nov. 1970, p.156)

(大意：アグニューは、おやじさんがギリシア料理店に野菜を行商にいくのを手助けしたものだと、しばしば口にした。)

次は中国人の洗濯屋というイメージを下敷にした笑い話。

Woman to Chinese laundry man: "If Peking and Washington can communicate, why can't I get through to you that my husband wants NO starch in the collars?" (Reader's Digest: Sept. 1973, p. 96)

(大意：中国人の洗濯屋にご婦人が：「北京とワシントンとの間でちゃんと話が通じるっていうご時世に、何回いったらうちのハズのワイシャツのカラーには糊をつけないようにしてくれるのよ!」)

一方、日本人は庭師というステロタイプが長くアメリカでは支配的でした。以下の用例には、黒人やメキシコ系も顔を出します。

The Negro may not be content to remain a janitor, the Japanese a gardener, the Mexican a stoop laborer, no matter how honorable these positions might be.

Or the segregated groups may not be content either to socialize within their own groups or to live in segregated areas. They may want their



share of the American Dream.

And equally as important, some members of the white community may believe in the American Dream along with them.

(Roger Daniels & H.H.L. Kitano: *American Racism*, p. 25)

(大意：黒人が雑役夫に、日系人が庭師に、メキシコ系が下級労働者にいつまでも満足しているというわけではない。たとえ職業に貴賤なしとしてもである。)

同様に他とは隔絶された集団が、いつまでも仲間うちだけの交際や、隔離地域に住みつくことに満足するとはいえない。彼らだって「アメリカの夢」の一部にあずかりたいのである。

それにである、白人社会の中にだって、「アメリカの夢」が彼らに均霑<sup>きんてん</sup>されてしかるべきだと考えている人々がいるという事実が、同様に重要なのである。)

こういったものをひっくるめて、ethnic businesses とはいわゆる。

Washington, D.C., with its large Chinese population, has an area where street signs are in both Chinese and English and where ethnic businesses, many of them restaurants, are prevalent. And there are two Chinese restaurants outside this area, located close to major tourist attractions. that do a credible job of preparing Szechuan dishes.

(*Southern Living*: Feb. 1982, p. 32)

(大意：ワシントン特別区は、多くの中国系をかかえているだけあって、道路標識が英語と中国語の両方で書かれている一画があり、中国人の店が軒を並べているが、その多くは中国料理店である。)

この地区以外にも主要な名所旧跡にほど近く2軒の中国料理屋があり、まずは筋目の四川風の料理を出す。)

このように民族集団と職業というテーマについては、いずれ個々の集団を取り上げる際にできるだけ詳しく解説を、と考えています。乞ご期待。

さてここで順序が若干前後しますが、政治や行政のからみで ethnic Democrats という用例をご披露しておきます。民主党を支持する——おそらくはアイルランド系、ポーランド系、ユダヤ系などの——集団ということです。

カーター前大統領の用例がつけましたので、ここでは目先きを変えてレーガン現大統領に関するものを掲げることとします。アラスカはアンカレッジの新聞から採りました。

What no one knows is whether Reagan's per-

sonal campaigning so far has resolved the doubts about him that were so apparent in his loss to Bush last spring. Surveys of suburban voters in such states as Pennsylvania and Connecticut show the Republican nominee far ahead of President Carter but not necessarily far enough ahead to make up for any relative weakness elsewhere.

The most obvious "elsewhere" for Reagan in such states as Connecticut and New Jersey is among conservative ethnic Democrats who live in the cities. All year there have been hints in the polls suggesting that Reagan has more problems with these voters in the east than Ford did four years ago—or than Reagan has among similar voters in the Midwest.

(*The Anchorage Times*: Oct. 18, 1980)

(大意：まだだれにも判っていない点は、この春にブッシュに負けた明白な理由であるレーガンに関する疑念が、彼の個人的な運動ではたして払拭されたかどうか、ということである。)

ベンシルヴァニアやコネティカット州での裕福な郊外地の有権者に関するかぎりは、共和党のレーガンが対抗馬のカーターに大差をつけていることが世論調査ではっきりしているが、他の地域における相対的な弱さを補なうて余りあるほど圧倒的な優位ではない。

ではコネティカットやニュージャージーなどの州で、レーガンにとって問題なのが見え見えなのはどこかといえ、大都市に住む保守的な少数民族集団の民主党支持派である。

ことし中の選挙結果をみるに、4年前のフォードよりも、ことしのレーガンの方が、この連中との問題をかかえていることが伺われる。いや、中西部の同じようなグループの場合と比べても、東部のこの集団とのレーガンの立場はきびしい。)

次はカトリック教徒についてです。

大ざっぱにいうとアメリカの人口の3分の2はプロテスタント諸派に属しており、だからこそ WASP(White Anglo-Saxon Protestant) ということばが定着しているのです。何といてもあの国は新教国家なんですね。

一方、カトリック教徒は全人口のほぼ4分の1、その多くは南欧および東欧を出自とする比較的新入りの移民の子孫が多く、中西部や南部よりは東北部は大西洋沿岸の大都市に——従来は——住み、経営者であるよりは組合員で——かつては——あったのです。

カトリックへの反感や不信、かの悪名高き Ku Klux Klan、つまりは KKK や、アメリカ生まれの市民以外

やカトリック教徒を官職につけることに反対した The Know Nothing Party (1853-1856) が、ローマ法王によるアメリカ支配への恐れを Romanism の名のもとに声高かに喧伝したことからも明らかです。

それだけに ethnic Catholic とか ethnic faithful とかというような表現が使われるのです。

なお上段で触れそびれましたが、いわゆる Hispanics の大部分が旧教徒であることは、いまさら申し上げるまでもなからうと思います。

次の用例は現法王がアメリカを訪れられたときの記事です。小生もたまたま訪米中でしたが、各界のアメリカ人、とくにカトリック教徒の歓迎ぶりときたら、それこそ大へんなものでした。

Yesterday, the pilgrimage to see him had already begun. The city's hotels were filling up. A few chartered buses were bolting into town, some from Baltimore, filled with the *ethnic faithful* of that heavily Catholic city that so much wanted the pope to come there instead of Washington. Vigils began here and there about town last night. The people of Washington waited—many with excitement, others with indifference.  
(*The Washington Post*: Oct. 6, 1979)

(大意：法王を一目でもという巡礼行は、すでに昨日からはじまっていた。市内のホテルは満杯となり、チャーター・バスがワシントンに次々と到着した。

その中には隣りのボルティモアからのものもあったが、少数民族の敬虔なカトリック教徒にしてみれば、ワシントンなんかにはいらっしやらずに、カトリック教徒の多い自分たちの町に来て下さればよいのにというわけで、ワシントンにやって来たのだった。

すでに昨夜は夜っぴいて法王の安全を祈る人々の群が、ワシントンのあちこちで見られた。ワシントン市民は法王の到着を待った。多くが興奮の面持で、若干は無関心に翌日を迎えようとしていた。)

篤信のアイルランド系やイタリー系、ポーランド系やスペイン語系などの旧教徒が、それこそ恋人にでも会うような高揚した気分で、法王さまを待ちかねていたのです。

私も「ホワイトハウスの法王さま」と題した一文を草し、ある大銀行の社内用刊行物にのせてもらいましたが、幸い好評でしたので、自選集第六巻の『エッセイ・評論・書評』集に再録しておきました。

とにかくアメリカ全体が、スーパースターよろしく法王陛下を迎えていたので、新教徒もユダヤ教徒——人口の約3パーセントです——も無信の徒も、総じて大へん

に好意的でした。

話しが逸れました。

もとに戻します。

次は ethnic Irish という例で、これはアメリカ——この場合はイギリス——生れで市民権は属地主義にのってれっきとしたイギリス人、だが、血筋からいうとアイルランド系、というほどの意味です。

These qualities apparently include a reputation for scholarship, in addition to administrative acumen—in Hume's case, earned in the limited sphere of Ampleforth. There he has headed since 1963 a community of 130 scholastics, as well as a distinguished boarding school. While Heenan and most of the other bishops have been *ethnic Irish*, Hume is an upper-middle-class Englishman with useful Establishment connections. No bookworm, he is also a fitness buff devoted to jogging and squash.  
(*Time*: March 1, 1976, p. 44)

(大意：これらの資質の中には、行政的な能力以外に、学識の深さが含まれる。ヒュームの場合にはこれらの資質、とくに学識の深さという評価は、アンブルフォースというきわめて限られた場で得られたものだった。1963年以来、彼はここで130名もの神学生を統率し、しかも第一級の寄宿制の学校を主宰してきたのである。

ヒーナン師その他の監督のほとんどがアイルランド系であるのに比し、彼は中産階級の上に位するイギリス人で、権力機構とのコネもけっこう役立つ、というわけだ。

本の虫どころか、体力づくりにはまことに熱心で、ジョギングとスカッシュに精を出している。)

ついでながらアメリカと同じく属地主義 (law of the soil) をとってきたイギリスですが、さいきん、西インド諸島や旧アフリカの英植民地など、英連邦の国々からの移民が大幅に増え、彼らのいう Colour War がはげしくなったこともあり、現保守党政権は属地主義をやめてしまいました。

イギリスのかかえる経済的社会的困難の大きさが想像されようというのですが、さすがに労働党はこれに反発し、次の総選挙で保守党を敗ったあかつきには、もとの属地主義に戻すと公約しています。

さてどうなりますか。

いずれにせよ日本のような属人主義 (law of the blood) 一点ばりの国からみると、両者のしくみの違いにあらためてびっくりさせられます。

なお、中国以外の世界各地にひろがっている中国人、

いわゆる華僑は、ethnic Chinese の名で呼ばれます。国籍は世界のいづこであっても、血液は中国人のそれ、という意味です。

とくに東南アジアの事情について書かれたものの中には、この ethnic Chinese という表現がしばしば顔を出しますので、ぜひご記憶下さい。

さて ethnic ということばを扱い、アメリカにおける ethnicity を考えるにあたって、どうしても無視できないのが ethnic joke とか ethnic humor とか呼ばれるものです。

つまりある特定の人種民族集団に関する冗談やざれいとて、さすがに多人種多民族の複合国家だけのことはあります。

とくに相手の集団を侮辱するための冗談やざれ口も多く、特定集団に関する軽蔑語や軽蔑的なステロタイプと相俟って、アメリカのかかえる人種民族問題がどれほどあやうげなものであるかを思い知らされるのです。

特定集団についての侮辱的な表現——ethnic slurs といいます——やステロタイプは、いずれ折をあらためて各集団ごとにくわしくご披露するとして、以下この点について畏友の筑紫哲也氏がその『やぶれかぶれ英語術』(光文社刊)で紹介しているいくつかの具体例を、彼の説明とともに掲げておきます。

#### 人種偏見をネタにしたジョークは、なぜ語られるか

レーガンのユーモア感覚、ジョーク好きのことを前の章で紹介したが、その度が過ぎて大失敗した話もある。

1980年の大統領選挙の序盤戦のころのことである。

選挙参謀たちと面白そうな話をしているのを遠くで見ていた同行記者団の一人が、何をあんなに笑っているかと質したら、レーガンは次のようなジョークを得々と披露した。

「ポーランド人が鶏籠にやってきたら、どうやって見分ける？」

——アヒルを連れてきたのがそうさ。

「では、イタリア人はどうやってわかる？」

——アヒルに賭けちゃう奴がそうさ。

「そのイタリア人がマフィアかどうかは、どうしたらわかる？」

——そのときはアヒルが勝っちゃうさ。

どう猛なジャモ同士の闘いに、のろまなアヒルを連れてくるバカはいない。だが、ポーランド人(系)はそれほど愚鈍。そのアヒルが勝つと思って金を賭ける

イタリア人(系)もどうかしているが、そこはマフィアのこと、勝つはずのないアヒルが勝つようなインチキもしかねない……。 (中略)

共和党候補たちが顔を揃えたテレビ討論会でまで、会場からこの問題を取り上げる質問が出され、ついに全面降伏の形で謝罪した。もっとも、そこがジョーク好きのレーガンらしいところで、「もうこういう人種をあげつらった冗談を口にしないことを約束する」といった後、「それでも、どうしてもいいえとなったら、アイルランド人(系)にだけ限定する。なぜなら私はアイルランド系だから」とつけたし、満場の笑いを誘った。

この種の、人種の特徴——偏見に色づけされた特徴だが——をネタにしたジョークのことを「エスニック・ジョーク」(ethnic joke) という。

レーガンの失言のようなことがない限り、表面に出てこないが、アメリカのような多民族複合国家、ヨーロッパのようにいろんな人種、民族の国がひしめき合っている所では、たえず語られている“地下水脈”のような裏文化の一つである。(中略)

#### エスニック・ジョークはストレス解消剤

ベルギー人をからかったジョークを紹介したけれども、彼らの名誉のためにいえば、彼らはこういうジョークに出てくるような愚鈍な人たちでは決してない。

そういうジョークを連発し続けたフランス人の青年にしてからが、「彼らは実にきちんと国を運営している。それにひきかえ、オレたちのフランスときたらどうしようもない」とぼやくくらいである。

ワレサをはじめとするポーランド人は、いま世界でもっともすばらしい人たちだし、イタリア人の義弟をもつ私は、イタリア人＝とんま、いんちき説に与したくない。

エスニック・ジョークは、いってみればストレス解消剤、精神安定剤の役割を果たしているのだと私は思う。

人種、民族、宗教などの異なった人々が混じり合って暮らしているアメリカのような社会、狭い大陸のなかに30数か国もがひしめきあっているヨーロッパなどでは、必然的な文化だといってよからう。

そして、世界の人々のほとんどが、そういう混在、共生のなかで暮らしている。

人口数万の新興国は別だが、日本のように圧倒的に単一民族で単一国家をつくっている国のほうが世界的には例外なのだ。

ごく少数の在日外国人やアイヌ民族はいても、エス

ニック・ジョークが成り立つほどの量的な大きさが無い。

せいぜい同一民族のなかのわずかな特徴を誇張してジョークのタネにするぐらいだが、タモリの名古屋人へのからかいで明らかのように、話として面白くても、当人たちにとってはピンとこない程度の話しかない。

筑紫氏の筆づかいは、いつもながら軽妙かつ具体的です。

ところですでに紹介した Stephanie Bernado の *The Ethnic Almanac* は *Ethnic Jokes* のタイトルのもとで、次のように解説してくれています。(pp. 359-360)

Why do people tell *ethnic jokes*? Because, basically, everyone needs someone to look down upon, and a joke is an acceptable means of expressing this darker side of our human nature. "Can't you take a joke?" "What's the matter, lost your sense of humor?" With a joke, it is possible to be offensive without *meaning* to offend. Or is it?

When *ethnic jokes* first started they were merely takeoffs on the "moron jokes" of the 1950s. (Why did the moron throw his clock out the window? Because he wanted to see time fly.) Instead of using the word "moron," Irish joke tellers would use "Italian"; Italian joke tellers would substitute the word "Pole"; and Polish joke tellers would tell their jokes about "Irishmen."

But the Polish-Americans seem to be bearing the brunt of the *ethnic joke* craze that has been sweeping our nation since the late 1960s. When John Paul II was elected Pope of the Roman Catholic Church, Poles all over the United States expressed hope that a Polish Pope would put an end to the Polish joke. However, it seems that the Pope's election merely spurred on "Polish Pope" jokes, even more tasteless than their predecessors. ("Hear about the Pope's first miracle? He made a blind man deaf.")

(大意：なぜエスニック・ジョークを人は求めるのだろうか。要は自分が見下すことのできる対象が必要だからで、ジョークという形であれば人間性のこの暗い側面を認めてもらうことができるからである。

「冗談もわからないのか」とか「おい、ヒューマールの感覚をどっかに置き忘れきたのかい」などということ、いやなことをなにげなしに口にすることができる。いや果してそうだろうか。

エスニック・ジョークが最初に聞かれるようになった当初は、1950年代の例の「ウスノロ・ジョーク」を下敷

きにしたにすぎなかった。たとえば、なぜウスノロは時計を窓から外に放り出したか、こたえは、光陰が矢のごとく飛ぶのを見たかったからさ、というたぐいのジョークである。

ウスノロ、というかわりにアイルランド系の語り手はイタリー人といい、イタリー系はポーランド人と置きかえ、ポーランド系はアイルランド人の話にする。

ただ1960年代の後半以来のエスニック・ジョークの主たる対象となっているのは、ポーランド系のようだ。ポーランド人のヨハネ・パウロ二世が法王に選出されたとき、アメリカ在住のポーランド系は、これでポーランド系を対象にした冗談が終息することを期待したものだった。

だが実情はさにあらずで、却って「ポーランド人法王をネタにしたジョーク」が生まれたにすぎなかった。従来のポーランド系ジョークよりも、一段と悪趣味なものが、である。「法王のさいしょの奇蹟は何だったか知ってるかい。目ししいの人間をつんばにしたっていうんだろ」はこの悪趣味の一例である。）

訳はあくまでも大意なので、ぜひとも原文そのものを熟読玩味ねがいたいのですが、たしかに趣味はよくありませんね。若干 sick humor 的ですらあります。

なお humor をユーモアと表記せずにヒューマーとしたのは、故福原麟太郎先生にならってのこと、ご了承下さい。

次はたまたま法王さま自身のジョークの例です。

When the pope cracked a *Polish joke* of sorts, his audience laughed heartily.

The joke made reference to his demanding schedule and the fact that he had to get up very early. He quoted a Polish saying: "He who rises early will be sleepy all day—but he who rises early will be blessed by God."

As relaxed as a visiting uncle, the pope remarked to the crowd that the weather was "as cold as the mountains around Krakow."

(*The Washington Post*: Oct. 6, 1979)

(大意：法王がある種のポーランド風の冗談を口にしたので、聴衆は大笑いした。

彼の冗談は、訪米スケジュールがきつくて、毎日早起きしなければならぬことをあてこすっていた。法王はポーランドの諺を引いてこういった。「朝早く起きるものは一日中ねむたい。ただし神に嘉せられる」

親類の伯父さんよろしく、「この天気はポーランドのクラカウの山なみのように冷たい」ともいうなど、すっかりくつろいでいた。）

もちろんここでの *Polish joke* というのが、*ethnic*



jokeとしてのそれを下敷きにしつつも、同工異曲であることは、of sorts という修飾句によって明らかです。ことほどさように、ethnic joke としての Polish joke はアメリカで盛んなのです。さきほどの *The Ethnic Almanac* の説をいま一度思いおこしていただきましょう。

次に ethnic humor の例を一つ、ヒューマーというのが、自分自身を笑い飛ばすことができる能力だとは、よくいわれることですが、ただ相手にそれを押しつけるのはどうか、という反省もあるのです。

American humor, including ethnic humor, requires that we be capable of laughing at ourselves, and to be unable to do so is an unfortunate deprivation. To attempt to impose such an affliction upon others is to be perverse.

(*Life*: Feb. 4, 1972, p. 25)

(大意: アメリカのヒューマーというのは、エスニックなものも含めて、自分たち自らを笑い飛ばすことができる能力を前提としている。それができないというのは、不幸きわまりない人間の欠落である。

ただそういった苦しみを相手に強制するというのは、マゾ的である。)

これまたうんと大意訳しました。

でもそういうことなんです。

さて最後に ethnic consciousness という組み合わせ

(p. 67 よりつづく)

ているかはその人の世界観を視る上で一種物差しのような役割を果たしてくれる。もし評者の読み違い、あるいは読み落としならご容赦願いたいのだが、評者には、氏のアメリカ観がいささか曖昧に思える。つまり、どのような点でアメリカ文化を肯定しているかははっきり読みとれるが、どのような点で否定的なのか、その点がはっきりしない。たとえば、ベネディクトの『菊と刀』をめぐる評価(第2巻, P. 26)が圧倒的に高く、「世界のアメリカ化政策」に加担して来たという側面(あるいは評価)(ダグラス・ラミス, 1981)をどのように考えておられるのか、その点がもう一つはっきりしない。あるいは、「世界のアメリカ化」現象そのものを氏がどのように評価されているのか、そこをのを知りたい。

失礼を顧みずにこのことを問題にしたのは、評者にとって英語を学ぶことあるいは教えることが、結局のところ世界的な政治・文化大国の英米国、あるいはアングロサクソン文化の帰依者を生み出すことになって、少数民族や近隣諸国の文化に無関心かあるいは悪くすると軽蔑

を被曝して今回のしめくりにしょうと思います。

テキサス州のサンアントニオについての一文です。

San Antonio traditionally has taken special pride in its ethnic consciousness. "People of German, Polish, French, Irish and Italian stock all make their cultures felt here more than in other cities of the Southwest," asserts lawyer Robert Sawtelle.

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

(大意: この町は昔から民族意識をひとかたならず誇りとしてきた。

「ドイツ系、ポーランド系、フランス系、アイルランド系、それにイタリー系それぞれが、自分たちの文化を大きく打ち出す点において、他のどの南西部の都市に勝るとも劣らない」とはロバート・ソーテル弁護士の弁である。)

以上で ethnic という名詞と形容詞の具体的な使われ方とその背景の解説をおわります。

次回からは個々の人種民族集団についてのアメリカ的な常識を、できるだけ多くの集団について、たくさん用例を掲げることでご説明を、と思っています。

なお是非とり上げるようにという項目などありましたら、お聞かせいただきたく思います。

よろしく。

(国際商科大学教授)

的態度をとる風潮にブーキをかけるどころか、いっそうの拍車をかけることになるのではないかという思いあるいは疑問が強いからである。もし、英語教育がアングロサクソン文化に圧倒的関心を持つ人間を作り出すのにもっとも大きな貢献をする(あるいは、して当然)という前提に立つのなら、(実際問題として今すぐ可能かどうかは別にして)韓国・朝鮮語、中国語なども、英語を含めた外国語の1つとして積極的に教えるべきであるというさらなる理由が生まれて来るように思われる。でなければ、「教科書の書き換え」問題に象徴される近隣諸国に対する日本人の歪んだ姿勢が是正される日は永遠に訪れないのではないか。つまり、氏にお聞きしたいのは、英語の教育や修得が近隣諸国への温い愛情をも育てることになるはずだとお考えなのかどうかということである。評語にとっては、自分の生きることと深く関わった命題であるだけになおさう知りたいのである。

(成城大学教授)

## トーク・ショー—考(その7)

——リチャード・ダイク——

木戸英晶

最近は忙しきにかまけていて、どうもトーク・ショーに出かける機会がなく残念に思っている。今回、取り上げてみようと思ったリチャード・ダイク氏の話にしても、ELECのご好意によりお送りいただいた貴重なテープを聞いて、感想を書いてみようと考えた次第である。

リチャード・ダイク氏のことは、筆者も従前より知日家として良く知っていたので、氏の話の内容 (what he had to say) には大いに興味があったのだが、期待通り、内容は informative で stimulating であった。

氏は Harvard 大学卒で、例の“ジャパン・アズ・ナンバーワン”で知られるボーゲル教授の弟子である。日本語も國弘先生をして impeccable と言わしめる位、上等だという。さらに國弘先生は、紹介コーナーで、氏のことを、scholar-turned, bureaucrat-turned businessman という面白い表現で紹介されていた。アメリカ人や西欧人にはよく見られることだが、いわゆる職業間の移動が日常茶飯として観察されるのが西欧社会の特徴である。日本の会社制度は、life-time (permanent) employment が定着しているためこの種の occupational mobility が稀にしか見られない。どちらが良いかは、いろいろと議論のある所だろう。

この社会移動について、國弘先生は、(丸山真男教授の日本社会タコツボ論を下敷きにされ) inter-octopus-pot mobility と表されている。確かに、西欧社会の場合、タコツボから抜け出して、別のタコツボに移ることが普通であるために、社会自体が風通しよくなっていることと、cross-germination や interbreeding を生むという advantage がある。一方、日本の社会は、その種の移動を欠くことから、純粋培養的な弱みをもっていると言える。

リチャード・ダイク氏は、正に occupational mobility の好例だ、というのであるが、氏ご自身は、これは偶然のなせる技で、実はベトナム戦争への参加を避けるために大学院入りしたのがきっかけだと、謙遜されていた。

現在、GE の日本支社に勤務されるダイク氏は、今は実務家の立場から、1981年は「日本に学べ」の年、1982年以降は貿易摩擦 (trade frictions) が表面化して「日本を追い出せ」の年になったと指摘される。そして、アメリカが謙虚に1981年の問題意識に戻ることを希望していると、つけ加えられた。知日家らしい嬉しい発言ではあるが、昨今、氏の友人である DOC (Department of Commerce 商務省) の人々も、親日派も含めてもはや親日的態度を硬化させているとの厳しいコメントもされている。まだ知日派のいることに喜ぶ一方で、日本人としても貿易問題を解決すべく努力しなければいけないと、つくづく自戒させられるのである。

日本は、これまで innovative capability に欠けると批判されてきたが、氏も日本の場合、technology が一度標準化されてしまうと大変効率の良い production に能力を発揮できるが、technology がめざましい移り変りを示している状況下では、(basic research が進んでいないため) 対応が遅れてしまうことを、米国との対比で指摘されている。ノーベル賞を受賞するようなパイオニア的学者が、日本になかなか出てこないのは、この辺に説明が求められそうだ。これが、どんな理由で現象面に表われてくるのかについて、ダイク氏は特に言及していなかったが、日本の場合、伝統的に基礎学問よりも応用学問に力点を置いてきたことと関係があるような気がする。米国の basic research には finance 上の問題があること、その点、日本の R&D には大企業が金を大幅に投資しているとの発言もあったが、正確には、これもやはり応用技術に限定されていると言ってよいのではないか。

自由貿易の原則が守られる限りは、日米間の trade imbalance は今後も残念ながら続くと思われるのが妥当だろう。何故ならば、日本の製品・技術は、国際競争に十分勝てるだけの competitive edge をもっているからである。しかし、その日本とて、一部の製品については既 (p. 65 へつづく)

## 移民の国アメリカ(その3)

倉田(ダイケストラ)好子

18世紀に入って植民地での状態が軌道に乗り落ちていきますと、より多くのヨーロッパ人、それも本国でも比較的手堅く農業にたずさわっていた人達や、商売をしていた人々が新世界に興味を持つようになりました。こういう人々は、年季奉公人としてというよりは、“リデンプションナー (redemptionner)”として渡米して来る人が多かったのです。

この redemptionner の制度は、1708年にドイツとスイスから大量に移民が送られた時にはじまったものと言われています。当時ドイツやスイスからの移住者達は、ライン川沿いの港々まで来なければならなかったのですが、その間、36ヶ所の税関で通行税を支払わせられ、4週間かかってやっとロッテルダムや、アムステルダムに着いた時には、アメリカまでの渡航費として充分な旅費は残っていませんでした。しかし中介の商人達は、どうしても彼等をアメリカへ送り込みたかったので、とにかく持ち金全部を支払わせてアメリカへ渡したのです。そこでアメリカ到着後、2週間のゆとりを与えて、その間に渡航費の足りない分を払うということだったのです。移住者達は、その間に、親類知人と連絡をとり、“redeem 身受け”のためのお金をゆずうしてもらったのです。しかし2週間経っても旅費の借金が払えない場合には、船長は、年季奉公人としての口を見つけてやり、大体2年位の期間で借金を返させたということです。渡航費を払わないでやって来たドイツ移民のほとんどが、この“身受け”制で移民して来たのでした。イギリス人の中にもかなりこのシステムで入って来た人もいたようですが、それでもイギリス人の場合は、年季奉公人として来た人の方が多かったといわれています。

さてこれ等 redemptionner がいったんアメリカの主人のもとへ送られたとなるとその日常生活は年季奉公人と全く変らないものだったのですが“年季奉公”と“身受け”との大きな違いは、独身者が多く、事実1682年以降は、独身であるということが英国の法律でも定められていました。それにひきかえ、“身受け”の方は、普

通結婚している者が家族ぐるみで移民して来たのです。時には家族で移民して来てもその家族員のうちたった1人だけしか売れないということもあり、そんな時には親も子もバラバラに違うやとい主にやとわれて異なる植民地で別々にくらすこともしばしばあったのです。しかし年季奉公人の場合と基本的に異なるところは、奉公人の場合は、本国でのギリギリの貧乏生活にたえられず、新世界へ逃げて来たというケース2がほとんどだったのに反して、“身受け”で来た人達は、本国での生活もそんなに悪いものではなかったが、新大陸でより良い生活を、また新しい生活様式の生活をというのぞみで来た人達が多かったのです。それにもまして前者の場合は主に仲介人の商人、代理人、船長の金もうけのために送られた点にも大きな違いがありました。家族で渡って来た“身受け”の人には、家財道具一切を持ち込んで本格的に新大陸で根を下ろそうというしっかりした気持の人が多かったので、渡米後の植民地での彼等の発展と成功は、年季奉公人の場合よりずっと大きいものだったのです。

さてこの年季奉公、身受けの外にもう一つ、“コンビクト・レーバラー (convict laborer, 囚人労働者)”というのがありました。植民地のコロニスト達は一般的に、本国からの年季奉公人等の拘束された使用人や、召使い等については「本国イギリスで役に立たなかった者は、新大陸のジョージアにに来てても大して役に立たない」等と言っているようにあまり高くはかっていませんでした。これは一部には、redemptionner として来た移民と convict laborer として来た者との区別がつかなかったからだともいわれています。

イギリス本国では、封建制が解体し、都市が大きくなるにつれて、イギリス社会も大きく変動して行きました。何千という人々が、職も帰る家もなくなり、町から所へと放浪し、時には盗みもはたらいたのです。保守的なイギリス人は、こういった傾向に対処するにあたって法律をきびしくし、盗難をふくんだ300の犯罪に対して“Blood code 血のおきて”というのを作りその中には、

罰として死刑になるようなものもふくまれていました。

このおきてによると、地方郷土の庭の木を切っても、またその池で魚をつっても死刑になりかねないということもあったのです。そこで、判決を下された罪人達は、国を離れば命がすくわれるという裁判官の言葉で、自ら島流しを希望して、金もうけ目当ての商人の元へとまわされていったのです。そこで彼等は、くさりにつながれて、メリーランドやバージニアの植民地へと送られたのです。こうして約3万人ぐらゐの囚人、罪人、前科者が、数百人もの乞食や、浮浪児それにスコットランドからの戦犯等とともに新大陸へ送られて来たのです。

当時のイギリス人は、これ等の囚人を新大陸へ送ることによって“ヒューマニタリオン (humanitarian)”な人助けをしていると思ったのです。実際またこれ等の囚人達は、ロンドンの牢屋や、スラムで食うや食わずの生活をしているよりは、つらくても新大陸で仕事をしている方が衣食住には困らないし、それに将来へのチャンスもずーっと多くあったはずなのです。しかし送られて来た囚人達は、新大陸でこき使われるよりは、本国で首でもくくられた方がましだ等と言っていましたし、植民地側のコロニスト達も何千という人殺しや、盗人たちを引き受けることが“ヒューマニタリオン”だ等とは思ってはいなかったのです。

事実、当時の植民地からの新聞は、まるでこういったコンビクト・レーバラーの増加を暗示するかのような犯罪についてのニュースが多く、良識ある人々は、イギリスに対して新大陸を本国の囚人のはけ場所と見なすことに抗議をした程でした。

しかしこういった植民地の convict laborer の輸入反対にもかかわらず、またイギリス側でも囚人を“強制的”に植民地に引き取らせるといふことはしなかったにもかかわらず、港には、メリーランドやバージニアからタバコさいばいの農園主達が駆けつけこの“安い労働者”達を引き取って行ったのです。

リデンプションナーの場合は、たったの2年、年季奉公人の場合は4年というのに、コンビクト・レーバラーの場合は最低7年間は働かせることができたからです。これ等 convict laborer は年季があけた時には、ほとんどの場合、本国に帰ったのですが、新大陸に残った者は、偽名で植民地から植民地へと移り住んだということです。これ等 convict laborer のほんの10%以下がアメリカに落ちついて根を下ろしていったといわれています。

さて当時巷に流れていたうわさ話や、ゴシップ話をここで又 R. Doron 著の *American Folklore*の中から引用して少し拾ってみますと、新大陸の豊饒さ、肥沃さにつ

いてのものが誇張されています。すなわち新大陸の自然的特徴全体が人間の再生産や、生殖に貢献していたのです。例えば、子供のいない夫婦がミシシッピー河の水を飲んで子宝に恵まれました。ノースカロライナの性欲不振の男が、性欲促進の為にワニの右あごの歯を食べたということです。外にも、ビーバーの尾や、野うさぎの卵や、鱈の頭を食べて効果があったという例もあります。

Childless mothers and their husbands drank the waters of the Mississippi and brought forth young; unproductive men in North Carolina ate the teeth of the alligator's right jaw, "to provoke Venery"; and after sterile colonists devoured the beaver's tail, the hare's eggs, the cod's head, with gratifying results.

(以下の英文は、R. Dorson, "*American Folklore*"に依る)

また1728年に、ウィリアム・バードは、熊の肉は精力がつくというインディアンを考えを立証した話をしています。すなわち、彼の元で働いていた測量技師の一行が、熊の肉を大量に食べて各々の家にもどった後、四十週以内に、結婚していた者は、皆喜びあふれる父親になり、牧師をのぞいたほとんどの独身者は、彼等のだと誓って言えるような子供が、そっちこっちに沢山できたということです。

William Byrd in 1728 verified the Indian belief in the potency of bear's meat, for among his party of surveyors who portook heavily of bear's flesh, "all the Married men of our compary were joyful Fathers within forty weeks after they got Home, and most of the Single men had children sworn to them within the same time, our chaplain always excepted."

自然の不思議についての話も多く伝えられています。ジョン・アダムスは、30年間医者にかよっていた病人が、2, 3日で癒やされたという治療によく効くスタッフォードスプリングの泉をコネチカットに見つけたと言っております。また、ケンタッキーのビッグ・ボーン・リックに残る不可思議な化石は、デラウェア・インディアン の伝承によると、昔大男が空からいなずまをマンモスめがけて落とし、地上の小動物をほろぼしてしまいました。それで、その近くの山には、その大男が座った跡と足跡が今でも見られるのだということです。

このような植民地を背景とする話全部が、陽気なものばかりではなかったのです。中には、見知らぬ土地の恐怖を好んで語ったものもあったようです。特に、コンビクト・レーバラーで移民して来た囚人の仕わざを暗示させるような話もあります。



例えば、バージニアの植民地で、ある飢えた入植者が彼の亡くなった妻を食べさせられた等と言って、バージニアのイギリス人移住者を醜聞に巻き込んだことがありましたが、これは、バージニアを見捨てたならず者達の中傷から出たもので、その中傷からバージニアの植民地を守るために、バージニアの評議会は、1610年に次のような話をしてその醜聞を否定しました。「ある入植者が自分の妻を極端に嫌い、ひそかに殺した後、死体をバラバラにして家の方々にかくして置いた。しかし女が見えなくなったので、その夫が疑われ、家宅搜索にあった。その結果切りさいなまれた死体の部分が発見された。その男が言いわけに言うには、彼の妻が死んだ後飢をしのぐために死体をかくし置き、毎日食べていた」と述べました。しかしその男の家から豆等の大量の食料品が見つかるにおよんで男は、その悪かつな行為故に生きながら火刑に処せられたということです。

“There was one of the company who mortally hated his wife and therefore secretly killed her, then cut her in pieces and hid her in divers parts of his house. When the woman was missing, the man was suspected, his house searched, and parts of her mangled body was discovered. To excuse himself he said that his wife died, that he hid her to satisfy his hunger, and that he fed daily upon her.” Ample provisions of meal, beans, and peas were found in his house, and the man was burned for his villainy.

このようなうわさ、報告、中傷やその弁明等が、新大陸の地形、気候、動植物に関する途方もない話を発展させて行き、それが今日のアメリカン・フォークロアを特徴づけてきたのです。

アメリカへの入植者達は、自然の危険にさらされただけでなく、森林地帯を放浪するインディアン達とも対決しなければならなかったのです。

しかしキリスト教を背景に持つこれ等イギリスから来た移住民達は、インディアンの悪魔に対して賢明に対抗する準備がありました。というのは、彼等自身も、インディアンと同じようにシャーマンの行う占いや呪いを信じていたのです。ニューイングランド地方で当時最も高名な牧師、コットン・メーサーは、地獄の悪魔と治癒力や吉凶を判断するインディアンのシャーマン、ポワウをたくみに関連づけて説明しています。

ニューイングランド初期の色々な事件の記録者、ウィリアム・ウッドによれば、インディアンの魔術師、ピサカナは、水を燃し、岩を動かし、木を踊らし、自分自身を火炎人に変えることができるということです。そして

もし誰かが、これ等は、皆幻覚だと言う者があれば、ピサカナは、他にもまだ色々のことができるということでした。例えば、冬緑の葉のない時に、枯木を燃して灰にし、それを水に入れて新緑の葉を作り出す。そしてそれ等の葉は目に見えるだけではなく、実際に手で持ち運びの出来る物であったということです。またインディアンの呪術で白人の病気がなおったといういくつかの話の一つに、ノースカロライナ誌の中で、ローソンは、特にメリーランドで起った劇的な例を上げています。ある貧乏な農園主がジステンパーという病気にかかりどんどんやせて行きました。彼はまた、何のききめもない下痢を用いた医者への治療代として黒人奴隷をとられてしまい、日増しに貧乏になっていきました。しまいに、その病気の農園主のインディアンの友人でジャックというのが、彼に毛布、弾薬、弾丸と引きかえに、その病気の治療をすることを申し出て来ました。ジャックは薬草の根から作った飲み物を与へ農園主にベッドの中で飲むようにと言いました。夕方近くになってジャックは、一匹の毒歯を抜いたガラガラ蛇を持って来て農園主のベッドの中に入れると言いはりました。困惑した農園主は、蛇とねるよりは、ジステンパーで死んだ方がましだと思ったのですが、とうとうジャックの言いなりになって、彼の胴に蛇を巻きつかせました。蛇は、最初、農園主の胴にまるでベルトのように堅く巻きついていたので、次第に力を弱め、朝までに死んでしまい、それと同時に、農園主のジステンパーは、すっかりなおってしまいました。というのは、ジステンパーは、皆その蛇に吸収されてしまったからだということでした。

A poor planter there had grown increasingly emaciated from a lingering distemper, and also impoverished, having given all his Negro slaves in payment to the English doctors, who purged him to no avail. Finally an Indian friend named Jack offered to treat this disease, for a blanket and powder and shot. Jack prepared a decoction of herbs and soots which he gave the planter to drink in bed. Toward evening he returned with a live rattlesnake in his hand, which he insisted the sick man take to bed with him, saying the fangs had been removed. The distressed planter at first preferred to die of distemper, but finally consented to have Jack gird the snake about his middle. The rattler drew itself tight as a belt around the planter's waist. Eventually its twitches grew weaker, and by morning it died, and the man's distemper had disappeared, gone into the reptile.

インディアンのポワウの呪術や悪魔の魔術と共に入植者達は、インディアンの奇想を凝らした神話に驚かされました。インディアンの神は、バージニアのジェームス河の側の岩に5フィート置きくらいに巨大な足跡を残しました。これを見てベバリーは、カソリックの神父達に、「我々の神だって聖ピーターと語りあった時、立っていたその石の上に足跡を残し、その石は後に聖なる遺跡として残った」等と言ってインディアンの話とキリスト教の話の類似点を指摘したということです。

またあるオランダ人の代理人で、ヤスパー・ダンケルツという人が、ある時、80歳になるロングアイランド地方のインディアンに、彼の種族はどこから来たのかと聞きました。その老インディアンは、床に炭で小さい輪を描き、それに頭と、尾と、四本の手足をつけ、「これは水中にいる亀だ」と言いました。そしてその絵のまわりを手で指しながら、「この部分は水で、最初に地上の世界は水中にあった。しかし亀が次第に甲羅を高く上げるにつれてその背から水が流れ落ち、地上から水が去り乾いたものになった」と言いながら、その老インディアンは、1本の小さなわらを取り出し、それをその絵の真中に置いて、「地上の真中に木が生えて来て、その根は木のそばに芽を生じさせ、その芽から最初の男が生まれた。この男は、ずーっと一人であったが、後にその木は、幹をずっと曲げ、しまいには木の梢が地につきそこからまた芽が出、その芽から今度は女が生まれた。この2人の男女から全人類が生まれた」ということです。

入植者の間では、またインディアンについてのこつけない話も語られたものです。そういう話では、インディアンは、ラム酒、本、弾薬、ピストル等の文明の利器にうというすのろの役割りをさせられました。当時の記録者が次々にそういったインディアンとの事件を記録して行くにつれて、ヤンキーと言う白人に対する紋切型が出来上がる前に、褐色で片言まじりの方言英語をはなすおろか者、インディアンに対する固定したイメージができていました。

こういった話に出て来るおろかなインディアンは白人によくだまされ、そういう話が今でも多く残っています。例えば、単独で入植したトーマス・ビックフォードは、自宅の窓口にいろんな服装で入れ代り、立ち代り何度もあらわれました。外で略奪しようとしていた一群のインディアンは、それを見て、てっきり、ビックフォードの家の中には、守備兵が何人もいるものと思って逃げて行ったということです。また食糧を盗むためにブリモスのイギリス人達を殺そうと思ってやって来たインディアンの一行は、食糧品店の主人公、トーマス・ウィレットが、

あまりにもきびしい顔つきで聖書を読んでいるのを見て、彼等のたくらみがばれたのだと思い、計画を思い止まったということです。

1675年の記録によりますと、モスレー大佐と60人の兵が、300人のインディアンと戦った時、大佐は、自分のかつらを取って、ズボンの中にしまい込み、戦う用意をしました。それを見てインディアンは、「フン、フン、イギリス人とはもう戦わないよ。彼等には頭が2つあって、一つ切り落とすと、前と同じ立派なのを直ぐ置きかえるから」と言って雲を霞と逃げ去ったということです。

A chronicle of 1675 relates how Captain Mosely with sixty men faced three hundred Indians in battle; the captain plucked off his periwig and tucked it into his breeches, preparatory to fighting, whereupon the red men turned tail and fled, crying out, "Umh, umh, me no stay more fight Engismon, Engismon got two heads, if me cut off un head he got anoder a put on beder as dis."

このようなテーマは、開拓地にずっと残っていて、西部の荒野で、インディアンにおそわれた白人のヤンキーが、入歯をはずし、コルクでできた足をはずし、首をもはずす動作をしながら、それ等と同じことをインディアン達にもして見せるぞと言うと、彼等は、おそれをなして逃げ去ったという話をよく聞きます。

しかしこのようなおろかなインディアンについての逸話は、もう一つ別の面をも見せるようになりました。白人におけるヤンキーと同様、民間伝承にあらわれるインディアンも、その粗野な外観の下に狡猾さをひそめるようになりました。森林での戦いよりも、智恵くらべの方がずっと効果があると悟ったのです。そういった話の1つに、おろかではないが、狡猾なインディアンを白人が負かすという話があります。ヘンドリックというモーホーク族の酋長が、ある時、会議で、アメリカにおけるインディアンの監督、ウィリアム・ジョンソンというイギリス人に、先夜の夢で、ジョンソンが酋長に、レースのついたすばらしい上着をくれたと言いました。インディアンの夢についての考え方を良く知っていたジョンソンは、すかさず彼のぜいたくな上着をぬいで酋長に与えました。「ウァー」という喜びの声を上げて酋長は上機嫌で出て行きました。その次の会議で、今度は、ジョンソンがその酋長に、モーホーク河沿いの肥沃な土地、5千エーカーを酋長が、ジョンソンにくれた夢を見たと話しました。それによってヘンドリックは、公式にジョンソンに土地をゆずりわたす羽目になってしまいました。その後、その酋長は、悔しそうに次のような感想をのべた(p. 58へつづく)

# ジョンソンの辞書とその前後

小 島 義 郎

## 辞書と種本

英語の辞書の歴史の中で画期的と言われる辞書は何かと問われれば、ジョンソンの辞書 *A Dictionary of the English Language* (1755), ウェブスター (Noah Webster) の *American Dictionary* (1828), *The Oxford English Dictionary (OED)* (1884-1928) の3つをまずあげることができる。もっともこの3つの間にはその画期性において大きな差があることは言うまでもない。もっとも画期的なのは *OED*, 次にジョンソン, そしてウェブスターという順になるだろう。以上のほかにウェブスターの第3版 (1961) なども加えられるかもしれないが、*OED* はもちろん、ジョンソンや *American Dictionary* と比べても画期的な度合いは低いと思われる。18世紀以来、各世紀にほぼ1篇ずつの割合で画期的な辞書が編纂されているので、それをもとに予測すれば、もうあと30年か40年もたてば *OED* をさらに上まわる画期的な辞書が出されてもよいことになる。

さて、今回は画期的な辞書の一つとして、ジョンソンの辞書を取り上げてみよう。そしてジョンソンが種本として使ったと言われているネイサン・ベイレー (Nathan Bailey, ?-1742) の辞書およびその前後の状況を話題にしてみたいと思う。

ジョンソン (Samuel Johnson, 1704-84) は18世紀イギリスの文豪として、また辞書の編集者としてあまりにも有名であり、またその辞書の評価がきわめて高いために、ジョンソンは辞書をまったく一から十まで自分で作り上げたように思われていることが多いが、上述したようにベイレーの辞書を参考にして作ったのである。

およそ辞書というものは、種本なしでは作ることでできない出版物であるらしい。このことについて Ronald A. Wells は、

As the various source studies indicate, lexicographers have traditionally borrowed quite

freely from preceding dictionaries, sometimes plagiarizing with a free hand, as in the case of Blount's *Glossographia* and Phillips' *New World of Words*.<sup>1)</sup>

「種々の原典研究が示すように、辞書編集者は伝統的に先行の辞書から勝手にどんどん引用し、ときにはブラウントの *Glossographia* とフィリップスの *New World of Words* の場合のように盗作をすることもある」

と言っている。したがって、ジョンソンが参考にしたベイレーの辞書もこの例に洩れず種本があり、さらにその種本の種本もあるということになる。具体的に言うと、ベイレーはカーシー (John Kersey) の *Dictionary Anglo-Britannicum* (1708) を、カーシーはフィリップスの *The New World of English Words* (1658) をもとにしており、フィリップスは上の Wells の引用にもあるようにブラウント (Thomas Blount) の *Glossographia* (1656) をもとにしている。フィリップスという人は詩人 John Milton の甥に当たる人だが、ブラウント自身のことによると、かなりの部分を剽窃しブラウントの誤りまでそっくり写しとったということである。<sup>2)</sup> このようにたどってゆくとついには最初の英語辞書と言われているコードリー (Robert Cawdrey) *A Table Alphabeticall* [sic] (1604) に行きつくが、これも実はその前の16世紀の羅英・英羅辞書によっていわれる。

ジョンソンも辞書のはしがきでこのことに言及し、ベイレー、フィリップスなどの辞書に載っている語で、辞書以外では見たことがない語が多くあり、それらの多くを自分の辞書では切り捨てたが、また同時にかなりの数のものを、実際に使われるかどうか自信がないまま踏襲したと言っている。<sup>3)</sup> 事実、ジョンソンの辞書ではこのような語にベイレーの辞書との類似が多く見られる。後述するように、ジョンソンはその用例から語義記述を帰納する方法を、用例の見当たらない語には当てはめるこ

とができなかったからである。

さて、以上のことから、種本への依存度がどの程度かということが、いわゆる画期的な辞書としての画期性の尺度になると言えるだろう。たとえば *OED* はそのまったくユニークな用例集めと収録の規模において、真に画期的という名に値する。では次にジョンソン辞典の種本と言われるペイレの辞書について述べることにしよう。

### ペイレの辞書

ペイレは1721年に *An Universal Etymological English Dictionary* (収録語彙 40,000) を出し、これをもとに1730年に *Dictionarium Britannicum* (収録語彙 48,000) の初版を出し、1736年に第2版を出している。第2版は収録語彙60,000で、これがジョンソンの種本となった辞書である。60,000という見出し語数はジョンソンの40,000より20,000も多く、folio判の堂々たる体裁である。当時の辞書にはページがうってない(ジョンソンにもページなし)ので一つ一つ数えてみないとわからないが、手にしてみた感じで2,500ページぐらいであろうかと思う。ペイレの辞書は17世紀の難解語句中心の百科的解説辞書の伝統を受けつぎ、百科的色彩の濃いものである。*Universal Etymological Dic.* には入ってなかった約500の挿絵(これには、たとえば紋章、天体運行図、幾何学図形の説明、当時の機械・道具類の絵などが含まれる)、Chambersの百科辞典(1728)から借用した専門語や豊富なことわざの解説などが入っているほか、アクセントが示してあり、語源が入っている。

実際の内容はどうかというと、百聞は一見に如かずということで、次にほんの一部ではあるが実例を引用してみる。(語源欄は省略)

**Cherry** a berry or fruit well known

**Foot** Irr, Plur. FEET. a member of an animal body; also the bottom of a pillar, wall, hill, etc.

**Foot** foundation, bottom, state, condition

**Foot** a foot or 12 inches in measure, is the same in Plur. as in Sing. as likewise speaking of foot-soldiers or infantry, in opposition to horse.

**Horse** a Beatt well known. An Horse in an emblem of War, Strength, Swiftness. (このあとに It is a good horse that never stumbles. ということわざの解説あり)

**Hospital** an House, etc. for the Entertainment, etc. of the Poor, Sick, Lame, etc.

なお、原典には太字活字が使われてないが見易いよう

に太字にした。上のように見出し語が1行引込ませて(indented)あり、しかも太字ではないので検索がしにくい。これはジョンソンでは改っている。このような一部の資料から全体はなかなかわかりにくいですが、それでもすぐに次のような特徴を見ることができる。

(1)FOOTの項でもわかるように、語義ごとに別見出しとしてあげられている。これはジョンソン以前の辞書はみなそうである。

(2)用例が示されていない。(ただし、慣用句やことわざの解説はくわしい。)

(3)CHERRY, HORSEの項でもわかるように、定義が... well knownで片付けられている。これでは定義とは言えない。

ペイレが *Dictionarium* を意図的に百科辞典的にしたことは、そのタイトルページにある、*Dictionarium Britannicum/Or a more Compleat [sic]/Universal Etymological/English Dictionary/Than any EXTANT/containing ...* という書名の containing 以下に、folio判の1ページをフルに使って並べた数々の項目によっても知ることができる。しかもそのはしがきを読むと、これだけのものを収録したから、将来の改訂ではもうあまり加えるべきものはないはずだと書いており、<sup>4)</sup> 自信満々であったことがわかる。

### ジョンソンの辞書が生れた背景

ジョンソンについては、boswellize という新語まで生まれた弟子の James Boswell の *The Life of Samuel Johnson, LL.D.* (1769) をはじめ、数多くの伝記・評論があり、よく知られているから、ここで改めてくり返す必要はないであろう。しかし、ジョンソンの辞書が、気まぐれや個人的な理由で生れたのではなく、当時の英語純化運動のあらわれの一つであることに一言ふれておきたい。17世紀から、フランス、イタリアなど大陸諸国の国語純化運動、すなわちアカデミー運動に刺激されて、イギリスでも Dryden, Swift, Pope などの文学者を中心にアカデミー運動が起った。結局これはイギリスの国民性に合わず実らなかったが、王立学会には英語改良委員会が設けられ、英語純化運動を唱える人が多かった。Addison などの影響もあり、ジョンソンもこの運動に賛成している一人であった。そこで、ロンドンの出版業者(Dodsley)から辞書編集の依頼を受けたときに彼は英語純化の規範となるような辞書を作ろうと思ったのである。編集を始めるに当たって、出版業者のすすめに従い、



当時の有力者で、アカデミー運動支持者の一人であるチェスターフィールド伯 (Earl of Chesterfield) に、辞書の規約に当たる *The Plan of a Dictionary of the English* (1747) を捧げることにした。経済的に援助を乞うためである。一般にチェスターフィールド伯とジョンソンとの関係はよく知られており、チェスターフィールド伯はジョンソンにわずか10ポンドの金を与えて門前払いを食わせ、<sup>5)</sup> 辞書ができ上がる間際の1754年になって、急に *The World* 誌 (No. 100, Nov. 28, 1754) にジョンソン辞書を称える論文を載せたため、ジョンソンは何の援助もしないで置いて、今となっては後援者づらをするとは何事かと怒り、抗議の手紙をチェスターフィールド伯に送ったというエピソードは有名である。また自分の辞書の patron という項目に、

**Patron 1.** One who countenances, supports or protects. Commonly a wretch who supports with insolence, and is paid with flattery.

「恩恵を授け、援助し、あるいは保護する人。通例、傲慢さを以て援助し、その代償におべっかを言われる恥知らず」

という定義を載せたこともよく話題にされる。しかし、ジョンソンもチェスターフィールド伯も、当時を代表する英語純化運動の代表者であり、チェスターフィールド伯も単に後援者づらをしたいためにだけ賞讃のことばを書いたのではなさそうである。

### ジョンソンの辞書作り

さて、ジョンソンはペイレールの *Dictionarium* を参考にして辞書を作ったと言われるが、どのように、そしてどの程度まで参考としたのであろうか。ボズウエルの『ジョンソン博士伝』には、次のようにある。<sup>6)</sup> すなわち、辞書の仕事の進行中は、ジョンソンは Fleet St. にある Gough-square に家を借り、その2階に机を並べて事務所とし、6名の書記 (amanuenses=copyists) を備え、筆記の仕事させた。その6名のうち5名までが、ジョンソンの嫌うスコットランド (ボズウエルには North-Britain と書いてある) の出身だったのはおもしろいが、これらの人々にジョンソンは親切にし、あとあとの就職の面倒も見たということである。仕事の方とはいうと、まず他の辞書からとった語と、ジョンソン自身が選んだ語とを行間を広くあけて筆記し、そこに語源とか語義とかをあとで書きこんだ。毎日、ジョンソンが読んだ本に

えんぴつで印をつけた用例が書記に渡され、書き写されたということである。また、別の伝記によると、ジョンソンはコピーさせた用例をペイレールの辞書 (i.e. *Dictionarium*) の各ページの間にはさんで用例を集めていったという。また、彼は絶えず本を読み、えんぴつで印をつけ続けたが、自分の本はもちろん、借りられる本はできるだけ借りて使った。借りた本をあとで返すときにはもう読めないくらいめっちゃくちゃになっていて、持っていないかもしれないほどであったが、それでも友人たちは骨とう品として価値があると言って喜んで受けとったということである。<sup>7)</sup>

このような作業の中で、当初3年の予定が8年半かかり、1755年に完成した。以上述べたように、ジョンソンがペイレールを参考にした事実はたしかであるが、次に、実際に2つの辞書を比べてみようと思う。

### ペイレールとジョンソンの辞書の比較

この2つの辞書を比較するには、単に収録語彙をつき合せてみることだけでは意味がない。なぜならば、編集方針と記述法が大きく相違しているからである。ペイレールについては、前述したように、それまでの難解語の解説を目標にした百科的編集方針を踏襲していると言ってよいが、ジョンソンの辞書は、用例を中心として、それから語義を割り出す帰納的方法をとっており、実際に用いられることばの辞書をめざしたものである。そこで以上のことを含んで、全体について次のような相違点をあげることができる。

- (1) ジョンソンの辞書は帰納的方法をとっている。ペイレールもそのはしがきの中で、多くの書物を読んで語彙を拾ったと述べているが、その証拠になる用例を1つもあげていない。しかも、実際には *Dictionarium* の内容はほぼ彼の *Universal Etymological Dic.* の増補という形でなされており、同書は前述のようにカージーその他の辞書を種本としているのである。
- (2) ペイレールは語義が異なるごとに別見出しとしているが、ジョンソンは語義を1, 2のように番号づけで分けた。つまり、現在の辞書の語義区分法はジョンソンから始ったと言うことができる。ただし、ジョンソンも品詞が違うと別見出しとしている。
- (3) ジョンソンは見出しの引込み (indentation) をやめた。これは、(2)とともに検索を容易にした。

以上のほかに、ジョンソンの辞書には *The Plan* の中でも述べられているように、「英語を固定化する (fix the

English Language)」という目的が与えられている。英語を固定化するとはつまり英語の変化を止めることであり、ジョンソンにとって言語の変化は腐敗 (corruption) と同じことであり、その変化を止めて固定化することこそ英語の純化につながることであったのである。これは具体的に言えば、模範的な作家の用いた語彙のみを収録することであり、またスペリングと発音を固定化することである。そうすることによって、英語のすばらしい文学は、チョーサーがすでに一般の人々に読めなくなっているように、後代の人々にとって読めなくなるといふ不安を除くことができると考えたのである。この点においては、ジョンソンは現代の言語学から言えば、言語は変化することによって生命を保つという大原則にもとっており、まったく非論理的であるように思われる。しかし、当時のヨーロッパのアカデミー運動のすべてがそうであったように、ジョンソンも英語の固定化こそが英語を腐敗から救うものと信じていたのである。だが、8年余に及ぶ編集の仕事を終えて、ジョンソンのこの意気込みは少し後退したようである。はしがきで、彼は言語の変化は止めがたいと悟り、「言語は政治と同じように、退廃の道をたどる傾向があるのだろうか」と嘆いている。とにかく、今の我々から見れば少々滑稽なこの言語観も近代言語学が起るずっと以前の18世紀のことであるから仕方のないことであろう。

さて、次にペイレーとジョンソンの収録語彙を比べてみよう。全体を比べることは不可能だったので、ごく一部であるが、互いに相当する箇所について調べてみた。まず M の項をはじめから make までの範囲で見出し語数を数えてみた。先に述べたように語義ごとに見出し語が改まり、また派生語、抽象名詞と具体名詞などについて見出しの立て方が厳密でなく、とくにこの傾向はペイレーに強いが、とにかくくり返されているものも含めて、見出し語と思われるものの大よその数をあげてみる。

	Bailey	Johnson
見出し語 (entries)	182	130
ページ数 (number of pages)	4	6

ジョンソンではページ数が多いのに見出し語数が少ないのは、内容を精密にし、用例を豊富に入れたことを表している。次は、F の項の food→forest までの比較である。

	Bailey	Johnson
見出し語	126	154
ページ数	$2\frac{1}{4}$	$11\frac{1}{4}$

圧倒的にジョンソンが詳しいのは前の M の項と対照的である。たとえばペイレーは for (prep) を 5 行で片付けているのに、ジョンソンは実に 42 の語義に分け用例をあげている。他の箇所をいくつか見ると、F の項のような部分と M の項のような部分とが入り混じっているようである。では実際にどのような見出し語が互いに相違しているのか M の項の冒頭以下 macrocosm までほんの少しだけ見てみよう。

(1) ペイレーにあってジョンソンにないもの

Ma, Mac, Macaleb, macaronicks, macaronick, Maccabees, Macedonians, Machaon, maches, Machiavilian, Machiavilize, Machiavilianism, machina, machinament, machinator, machinulae, macianus, maciation, macilency, mackenboy, mackle, mackler, mackled, macrobius, macrocephalus, macrology . . .

(2) ジョンソンにあってペイレーにないもの

macaw-tree, macaw, maceale, macebearer

以上で見られるように、ペイレーにはラテン・ギリシアの借用語で、いわゆるインクつばの単語 (inkhorn terms) がかなり入っていることがわかる。ジョンソンが辞書でしか見たことのない単語と言っているのがわかるような気がする。次に F の項の food→fop までについてあげてみる。

(1) ペイレーにあってジョンソンにないもの：なし。

(2) ジョンソンにあってペイレーにないもの

foodful, foody, foolborn, foolhappy, foolhardise, fooltrap, fools ones, football, footboy, footbridge, footcloath, footed, foothold, footlicker, footpace, footpad, footpath, footpost, footstall, footstool . . .

M の項と様相が一変しているのがおもしろい。ジョンソンが派生語・複合語をたくさん採用したのが特徴的だ。たまたまこの箇所のペイレーには、インクつば単語がないことももう一つの原因である。しかしながら、ジョンソンの選んだ語のうちで、foolborn, foolhappy, foolhardise, fooltrap などは OED で古語や癡語としても採用されず、まったく姿を消しているのは皮肉なことである。

以上を見て言えることは、ジョンソンはたしかにペイレーを参考にはしているが、いわゆる種本と言われるような使い方はしておらず、いわば反面教師的なものとしてペイレーの辞書を扱っていると言ってよいだろう。したがってジョンソンの辞書に種本があったかという質問に対しては、いわゆる種本はなかったと答えるべきでは

ないだろうか。それがジョンソンの辞書が画期的である所以である。

### ジョンソンの辞書の影響

ジョンソンの辞書について、まず称讃のことばを与えたのは前述のようにチェスターフィールド伯であったが、その他の書評も、まさに国民的な規模において称讃の辞を惜しまなかった。*Gentleman's Magazine* (1755) は「40人のフランス・アカデミー員の共同作業で半世紀近くかかってできなかった偉業を1人で成しとげた」とジョンソンに讃辞を呈している。<sup>8)</sup> その他も同じようで、つまりジョンソンの辞書はつねづねコンプレックスを抱いていたフランス・アカデミー以上のことをイギリス人が成しとげたという国民の愛国意識をかき立てる要素があったのである。したがって、それ以後のジョンソン辞典の影響は実に絶大なものであったろうということは想像に難くない。後にジョンソン辞典は Todd その他により改訂されるが、Todd-Johnson 版は19世紀半ばまでアメリカでも広く用いられた。アメリカ人がイギリス人の

辞書を使うことに反発を感じたノア・ウェブスターが、打倒ジョンソンを旗印に *American Dictionary* の編集に後半生をかけたことは前回述べたとおりである。ジョンソン辞典の影響力はそれから百数十年後、*OED* によって破られるまで続いたのである。

註)

- 1) Ronald A. Wells: *Dictionaries and the Authoritarian Tradition*, 1775, p. 21
- 2) op. cit. p. 20
- 3) Samuel Johnson: *A Dictionary of the English Language*, 1775, Preface
- 4) Nathan Bailey: *Dictionarium Britannicum*, 2nd ed., 1736, Preface
- 5) これについては、ボズウェルの伝記には、ジョンソン自身がそんな事実はないと否定したと書いてある。(参照した版は *Boswell's Life of Johnson*, Clarendon Press, 1934, p. 257
- 6) *Boswell's Life of Johnson*, p. 188
- 7) Sir John Hawkins: *The Life of Samuel Johnson, LL.D.*, ed. B.H. Davis, 1961, p. 175
- 8) R. A. Wells, op. cit., p. 44.

(早稲田大学教授)

(p. 53よりつづく)

ということです。「さて、ウィリアム様、あなたとは、もう決して夢を見ませんよ。あなたの夢は、私にとって苛酷過ぎるので。」

このように狡猾な、方言なまりの英語をはなすインディアンは、貴重な植民地時代の民間伝承の資料の中にその輪郭を表わしています。「ニューイングランドの危機」という1676年のフィリップ王の戦争に関する詩の中で、詩人、ペュジャミン・トンプソンはインディアンに対する白人の正義感の矛盾や偏見について次のように指摘しています。

「我々が、女に手を出すと首をつるされる。しかし、我々の父親達は、何人でも好きなだけ女をかこうことができたのに……」

また当時の新聞に載ったものの中に、白人の文化に反発したインディアンの話があります。イギリスから新しく着任したラブレス郷が、あるクリスチャンのインディアンに、キリスト教の教理について質問したことがありました。

「さて、最初にこの世と人間がどのようにしてできたか話してごらん」という問に対して、そのインディアンは、次のような創世期についての概要を披露しました。

「さて、わしの知っているところでは、神が、この世を創った時、1人の男と1人の女を作り、それから智慧の果樹園も作った。そこで神は、男と女に、『この果樹園に住んでりんごを食べるが良い。しかし向うの木になっているりんごでは、食べてはいけない。あれは毒があるので食べると直ぐろくでなしの悪党になってしまうの。食で決してべないように』と言った。『決して食べない』と男は言い、神は去って行った。しかし女はその木を見て、『何と赤くてうまいリンゴだろう』と1つ食べてみた。そのうまいこと、うまいこと！そこで女は、亭主を呼び、『これ、これ、こんなうまいリンゴは食べたことがない。お前様も食べて見なさるがいい』と言ってすすめたので男も食べた。するとたちまち2人ともろくでなしの悪党になり彼等の子供も、皆ろくでなしになった。それ以来、この方、わしも貴様も皆、皆ろくでなしになっちまった。」

ここでは、そのこっけいなインディアンは、キリスト教の神話を単なるばか話にまで引き下げることによって、彼等の神話を幼稚なものとして嘲笑した白人に、まさしくしっぺ返しをしたのであります。

(関西外国語大学助教授)

A Journal for the Teacher of English  
outside the United States

English  
Teaching

FORUM

米英の一流の言語学・英語教育の専門家の協力を得て、言語学、英語教授法、楽しい英語の授業のための工夫、英語文化のクラスへの生かし方までを含めた論文、実践報告、世界各地からレポートを収めた英語教育専門誌『英語展望』誌でも瀬川俊一氏の E. T. F. (English Teaching Forum) ダイジェストとして紹介されている英語教師必読の書。

年4冊刊 年間購読料 2,000円(含送料)  
※購読申し込みは直接 ELEC へ

## バック・ナンバー案内

### XIX—4 October 1981

Television in the Classroom/How to Use Ready-Made Pictures/The Mighty Matrix: A Cognitive Tool for EFL Learning/A Paractical Design for Identifying and Classifying Language Learning Errors/A Graded Listening Comprehension Program/Reading Professional Articles/NEWS AND IDEAS/LETTERS

### XIX—3 July 1981

A New Look at Guided Writing/Narrative Constructions/A Functional Approach to Teaching Writing/Teaching Grammar and Paragraph Structure Simultaneously/Error Analysis: Why and How?/ ESP, EST, or EPP: What Do Our Students Need?/Curriculum Planning for ESL Students at the University/NEWS AND IDEAS/LETTERS

### XIX—2 April 1981

The Magic Carpet: Storytelling in a Hu-

manistic Perspective/Multidimensional Education and the Teacher of English/A Communicative Approach to Oral Skills/A Professional Record for ESL Learners/Improving Vocabulary: Problems in Co-occurrence and Grammatical Making/Using Texts/Teaching Idioms and Stereotyped Expressions/NEWS AND IDEAS/LETTERS

### XIX—1 January 1981

What Literature to Teach: Principles of Selection and Class Treatment/Literature for Language Students: The Question of Value and Valuable Questions/Advanced English Conversation: Twentieth-Century American Women's Fiction/Levels of Questioning: Teaching Creative Thinking through ESP/Tango-Seated Pairs in the Large Classroom/Systemic Definitions of the Past Tenses/Nations and Functions across Cultures/NEWS AND IDEAS/LETTERS/INDEX for Volume IVIII (1980)



## 言語学と英語教育

瀬 川 俊 一

“A history of the relationship between language study and language teaching during the last two decades could well be subtitled ‘Reformation and Counter reformation.’” と、香港にある University of California Study Center の Dr. Wayne Harsh は Vol. 20, No. 1 (January 1982) の巻頭論文 “Linguistics and TESOL: A Turbulent Twenty Years” を書き始めている。伝統文法・構造文法・変形文法のそれぞれの考え方と外国語（あるいは第2言語）としての英語教育への応用のしかたを概観した後、次のように氏の見解を開陳している。

「言語学が英語教育にどれほどの貢献をしたか」という問いには、これまで部分的に、しかも準客観的にしか答えられていない。M. A. K. Halliday, J. P. E. Allen, W. F. Mackey, R. L. Politzer, B. Spolsky, H. H. Stern らの研究成果や心理言語学・社会言語学の研究成果が英語教育にどのように適用出来るかについては、まだ十分には検討されていない。しかし、言語学は、不完全ではあるが、外国語（英語）教育の方法論や指導技術論に以下のような貢献をしていると言える。

(1) 構造言語学に基づく指導法が提示した言語の反復練習や対話練習には、学習者が退屈するという欠点はあるが、構造言語学が言語の実相を検証可能な形で記述していること、音素の概念が言語理論的に妥当であるかどうかは別にしても、音素論によって詳細に記述された音表記が外国語教育に与えた影響は大である。初期の頃の国際音標文字よりも、個々の音や音連続について役立つ情報を提供してくれる。

(2) 後期変形文法学派の学者によって改良された対照分析の方法がもたらした研究成果。対照言語学派、音・語・文などのすべてを研究対象とするが、変形文法は構造言語学のように、音韻論の領域だけではなく、文・意味の分野の比較対照分析にも成果をあげている。だから、外国語を使用する際に母（国）語の干渉により引き起こされる言語学習上の問題点を予測・説明するだけではなく、対照分析によって得られる言語間の類似点も利用すべきである。干渉 (interference) と同様に促進 (facilitation) のもたらす効果をも考慮するということである。

外国語学習の過程で学習者が使用する言語の正用法からの逸脱度には段階がある。そのように正用法から逸脱している言語は、学習目標の達成度を示す指標の役割を果たしており、interlanguage と言われる。最近の誤答分析は対照分析の分野から独立して、一領域を形成し、interlanguage という視点から研究を進めている。

(3) 音素ほど外国語教育に応用されなかったが、構造言語学が提供する形態論の知見も、英語の形式(form)と意味の関係を示すのに役立っている。複数形・所有格・形容詞や副詞の比較変化などの語形の屈折に関する情報、動詞の数・相・時制を表わす指標(marker)に関する情報は、今日もお使用出来る。接頭辞・接尾辞を基体(base)に付加して行う語形成や、ラテン語からの -mit, -mis といった接辞(bound base)の活用も同様である。

外国語学習の際には、文法や語彙の対立に着目すると、その言語の文にある規則的な型を見分けることが出来るようになる。例えば、“The careful robots have mothered the sickly kittens very gleefully.” のような無意味な文を用いて指導したところ、英語の形式や品詞についての理解が深まったというデータもある。15ないし20語からなる短文を読んで行う文法・訳読教授法によるよりも効果的だったことを意味する。語彙も文法も文脈の中で指導するのが今日の方法である。母（国）語話者が未知の語の意味を文中の位置、語尾の限定詞などの知識を使って理解するのと同じく、型(pattern)に注目して学習するのが効果的である。

(4) 構文について言えば、変形文法理論によってさらに精緻な記述がなされるようになった。特に、実際に使用されている構造は同一でも深層構造の異なる構文があること、意味のあいまいさ(ambiguity)といったことを解明するのに大きく貢献した。

言語学が達成した研究成果のうち、外国語教育に貢献すると思われる知見は以上の通りである。構造言語学や変形文法が言語教育に及ぼしたほどの大きな影響は、今後は起こりえないであろう。次の10年間には、言語伝達能力(communicative competence)をどのようにして習得させるかという方向に研究と教育が行われるように(p. 65へつづく)

# 言語の普遍性と第二言語の習得

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

大塚達雄

0. 言語の普遍性と第二言語の習得とが密接に関係していることを示す具体例を関係節の習得に関わる問題を通して紹介することにした。言語の普遍性に関する論文としては、主として Keenan, E., and Comrie, B. の Noun phrase accessibility and universal grammar (*Linguistic Inquiry*, 1977, Vol. 8, No. 1) 及び Kuno, S. の The position of relative clauses and conjunctions (*Linguistic Inquiry*, 1974, Vol. 5, No.1) を取り上げる。また、第二言語の習得に関する論文としては、以下の3つの論文を取り上げる。すなわち、Ioup, G., and Kruse, A. の Interference versus structural complexity in second language acquisition: language universals as a basis for natural sequencing (Brown, H.D., Yorio, C.A., and Crymes, R.H. (eds.) *On TESOL '77—Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*, Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Language, 1977), Schumann, J.H. の The acquisition of English relative clauses by second language learners 及び Gass, S. の An investigation of syntactic transfer in adult second language learners である。最後の2つの論文は Scarcella, R.C. and Krashen, S.O. 編の *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum*, Series on Issues in Second Language Research (Rowley, Mass.: Newbury House, 1980) に掲載されている。

1. Keenan and Comrie の論文は、Perlmutter や Postal 等が中心となって開発した、主語、目的語といった文法関係を原始語として用いて統語現象を記述しようとする関係文法 (relational grammar) の流れに沿うものである<sup>1</sup>。Keenan and Comrie は、様々な言語においてどのような文法的役割を担っている名詞句が関係節

化され得るかを調査した結果、次のような「関係節化の可能性の階層 (accessibility hierarchy—以下 AH と略す<sup>2</sup>)」を提案している。

(1) SU > DO > IO > OBL > GEN > OCOMP

SU, DO, IO はそれぞれ主語、直接目的語、間接目的語を示す。OBL は斜格名詞句で、たとえば John put the money in the chest の the chest, GEN は属格名詞句で、たとえば John took the man's hat の the man, OCOMP は比較目的語で、たとえば John is taller than the man の the man を示す。AH が述べているところは、どの言語でも主語は関係節化され、言語によっては主語から直接目的語まで、あるいは主語から斜格名詞句まで関係節化されるといったように、関係節化される名詞句の段階が主語からどこまでであるかを示そうとしている。すなわち、ある言語で主語と場所を示す斜格名詞句が関係節化されるならば、その間にある直接目的語及び間接目的語も関係節化されなければならない、ということを示している。また階層を右へ下っていくとそれだけ関係節化の可能性がより少なくなるということも主張している。AH の階層性を立証するいろいろな言語のデータをここで引用するのは差し控えて、話を英語に限ることにする。英語においては次のような例が存在する。

(2) the man who Mary is taller than

(2)における関係節化は AH における OCOMP の場合に相当するので、もしそれが容認可能であるとすれば、英語においては SU から OCOMP まで関係節化が可能ということになる。(ただし、(2)のようなパターンが容認可能であるかどうかに関してはかなり問題がある。Kuno (1976) によれば、このパターンで完全に文法的な文を見つけるのは困難ということである<sup>3</sup>。この論文は関係節化を主題 (theme) と感情移入 (empathy) という観点から見直していて興味深い。)

さて、Keenan and Comrie は、AH は理解の心理学的容易性を直接反映している、としている。すなわち、

AHにおける位置が低くなればなる程、その位置の名詞句が関係節化された関係節を理解することはそれだけ困難になるというものである。この仮説の根拠となる調査がいくつか引用されているが、ここでは1つだけ紹介しておく。Hawkins and Keenan<sup>3</sup>は、AHのすべての位置の名詞句を関係節化して形成した関係節を含む文の復唱テストを10歳から12歳までの子供に課したところ、復唱の正確さはAHと有意な相関関係があった。実際、復唱の階層は次のようになった。

(3) SU>DO>IO>OBL, OCOMP>GEN

すなわち、復唱の誤りの少なさという点で、主語が関係節化された関係節が一番上位にあり、以下直接目的語、間接目的語、斜格名詞句もしくは比較目的語、属格名詞句の順になる。(3)が(1)と食い違う位置は比較目的語の位置である。これは子供達によって斜格名詞句と関係節化の可能性の点で同一であると取り扱われている。斜格名詞句を関係節化した関係節はすべて、たとえば the boy who Johnny took the toy fromのように前置詞を後に残した形であった。したがって、比較表現に用いられる than が後に残される形(たとえば the boy who John ny is taller than)は前置詞を後に残す形と同じようなものであると解釈されたように思われる。

これまで紹介してきた論文の著者の一人である Comrieの著した *Language Universals and Linguistic Typology* (Basil Blackwell, Oxford 1981)の7・3・1節はその簡略した改訂版であるが、彼はこの本の222—3頁で第二言語として英語を学んでいる者の関係節の習得はAHに従うと述べており、それを示す研究として先に示した Gass(1980)を挙げている。

Gassは、言語の類型から見て多様な言語を第一言語<sup>4</sup>とする17人の成人の学習者が英語の関係節をどのように習得しているかを調べた。彼等は全員がインディアナ大学の英語教育プログラムに在籍しており、4人は中級、13人は上級コースにいた人達である。データを集める上で3種類の方法を用いた。一つの方法は、被験者に関係節を含む29の英語の文の文法性を判断してもらうというものである。29の文のうち13の文は文法的、16の文は非文法的である。文の中に含まれる誤りは以下の4つの部類に分けられている。

- (4) 1. 関係代名詞の省略
2. 代名詞の保持
3. 関係代名詞の選択
4. 関係節と先行詞との隣接性

それぞれの部類の例は以下のようなものである。

- (5) 1. \*The man ran into the house is my

brother.

2. \*The woman that I gave a book to her is my sister.
3. \*I left my book in an office who was locked.
4. \*The man laughed out loud to whom I gave a book.

2番目の方法は自由作文であり、3番目の方法は、被験者に、与えられた2つの文を関係代名詞を用いて結合させるというものである。本稿では以上3つの方法を用いた調査の全部にわたって紹介する余裕はないので、先の Keenan and Comrieの仮説であるAHと密接に関係する部分を中心にして以下に紹介していくことにする。

2つの文を関係代名詞を用いて結合する上で顕著に見られる傾向は、AHで低い位置にある名詞句を関係節化することを回避するというものであった。この回避の方法は、階層の上位にある名詞句(通常は主語)を関係節化しようとするために2つの文の一方の一部を変更するという形を取った。回避の方法の具体例は主として次のようなものである。

- (6) 1. (通常は反意語を用いて) 1つの語い項目を別の語い項目と置き換える。

例: The woman danced. The man is fatter than the woman.

結合した文: The woman that is thinner than the man danced. (ペルシア語と中国語の被験者)

2. 主節として用いられるようにされていた文を従属節にするために2つの文の順序を入れ換える。

例: He saw the cat. The dog jumped on the cat.

結合した文: The dog jumped on the cat. that he saw. (アラビア語の被験者)

3. 同一名詞句を変更する。

例: He saw the woman. The man is older than the woman.

結合した文: He saw the man who is older than the woman. (フランス語の被験者)

4. 2番目の文の統語構造を変える。

例: He saw the woman. The man kissed the woman.

結合した文: He saw the woman who was kissed by the man. (アラビア語の被験者)

以上の例に見られる、特定の位置の関係節化の回避は(1)に見られるような普遍的原則に従い、主語の関係節化が最も回避されることが少なく、比較目的語の関係節

化が最も回避されることが多い。この現象は被験者の第一言語が何であるかということとは関係ないものである。逆に、正答率によって示されているのであるが、関係節化の最も容易な位置は主語であり低い位置に行くに従って次第にそれが困難になる。(ただし 属格の位置は例外であり、回避される率、正答率ともに主語と直接目的語との中間にある一このことについては後述一)。このようは結果が強く示唆するところは、被験者は実際難しい構造を回避しているのであるが、難しい領域はどこにあるのかということは、学習者の第一言語に基づく回避のモデルに示されているように個々の言語特有の特質を基盤として予測しようというよりは、関係節の普遍的特質を基盤として予測しようということである。

作文の結果も言語の普遍性を基盤とする回避の概念が正しいことを支持するものである。使用された関係節のタイプを調査してみると、関係節の76パーセントは主語の名詞句を関係節化したものであり、直接目的語は15パーセント、以下下位に行くに従って使用率は低くなっている。

AH は学習に最も抵抗がない自然の道筋はどこにあるかということを示していると思われるが、それは学習者が従わなければならない厳しい制約であるという訳ではない。別の要因も第二言語学習に関与してくると思われる。先に述べたように属格の位置にある名詞句の関係節化は回避される率、正答率とも例外であった。このことは、AH における属格の位置を考えると説明できない。この現象に対する説明としては次のようなことが考えられる。この位置には英語において格もしくは文法関係に関して唯一的に指定される<sup>5</sup> ただ一つの関係代名詞が生じ、さらに *that* とか *which* といったような使用可能な別の関係代名詞も存在しないから、この属格の関係代名詞は関係代名詞の中では最も際立った存在となり、したがって第二言語学習者が認知するのが容易である、ということになろう。AH は普遍的であり、第二言語学習において積極的な役割を果たしていると思われるが、それはある種の言語の内的特質によって修正されるのである。

学習の困難な領域は母国語と目標言語との構造の相違によって決定されるという対照分析 (contrastive analysis) の仮説や、こういった領域は目標言語の中に存在する構造上の難かしさによって決定されるという仮説が提案されてきているが、これらの単一要因理論のいずれも第二言語学習者による英語の関係節の習得を説明する上で不十分なものである。十分な説明を与えるためには複数の要因を考える必要がある。本研究の示唆すると

ころでは、3つの要因が第二言語学習者の学習パターンを決定する上で役割を果たしていると考えられる。その1つは普遍的要因であり、2つ目は学習者の母国語に関する特定の事実<sup>6</sup>、3つ目は目標言語に関する特定の事実である。これらの要因の中で言語の普遍的諸原則が主要な役割を果たしていると考えられる。なぜなら、これらの原則はある種の構造に難かしさの相対的順序を付与する上で支配的な役割を果たしているからである。

以上の論点で明らかのように、Gass の論文は直接的には Keenan and Comrie の仮説を支持するためにのみ書かれたものではないが、その結論は彼等の仮説を第二言語習得の観点から支持する役割を担っていると言っ

てよいであろう。

2. Kuno の論文は、中央埋め込み (center-embedding) 構造及び接続詞<sup>7</sup> の並列構造が文の理解度を低める要因になると提案している。そしてこのことは普遍的な言語事実であろうと推測している。

中央埋め込み構造とはどういう構造を指すのかを理解するために次の例を見てみよう。

- (7) 1. \*The cheese [the rat [the cat chased] ate] was rotten.  
2. \*That [that [the world is round] is obvious] is dubious.

(7.1)において the cat chased は the rat...ate という節に中央埋め込みをされ、さらに後者の節は主節に中央埋め込みをされている。同様に、(7.2)において the world is round は that...is obvious という節に中央埋め込みをされ、さらに後者は主節に中央埋め込みをされている。(7.1)と(7.2)はほとんど理解不可能であるのに注意してほしい。(7)を次の文と比較してみよう。

- (8) 1. The cat chased the rat [that ate the cheese [that was rotten]].  
2. John thinks that [Mary believes that [the world is flat]].

(8.1)において、最も深く埋め込まれている関係節の that was rotten は that ate the cheese... という節に中央埋め込みではなく右方埋め込み (right-embedding) をされており、さらに後者は主節に右方埋め込みをされている。同様に、(8.2)において、最も深く埋め込まれている the world is flat は Mary believes that... というより大きな節に右方埋め込みをされ、さらに後者は主節に右方埋め込みをされている。これら2つの文の理解は容易であり、右方埋め込みは文の理解度を低めるということにはならない。



次に左方埋め込み (left-embedding) の場合を見てみよう。

(9) [[John]'s brother]'s wife]'s friend came to see me.

(9)において、John はより大きな名詞句(つまり... 's brother)に左方埋め込みをされている。さらに後者は別の名詞句(... 's wife)に左方埋め込みをされている。聞き手は、主語の名詞句の中に埋め込まれて現れる名詞句によって指されている3人の人の間の言語外的関係を記憶するのはむずかしいと思うかも知れないが、この文の理解は非常に容易である。

(7.1)に対応する日本語を見てみよう。

(10) [[ネコが追いかけた] ネズミが食べた] チーズは腐っていた。

最も深く埋め込まれた関係節である「ネコが追いかけた」はより大きな関係節に左方埋め込みをされ、さらに後者は主節に左方埋め込みをされているのに注意してほしい。この文は完全に理解可能である。一方(11)は理解するのが難しい。

(11) John が [Mary が [Jane が愛している] 少年に書いた] 手紙を読んだ。

(11)においては、最も深く埋め込まれた関係節「Jane が愛している」はより大きな関係節「Mary が... 少年に書いた」に中央埋め込みをされ、さらに後者は主節に中央埋め込みをされている。

Kuno は以上のような事実を踏まえて次のような仮説を提案している。

(12) 1. 中央埋め込みは一般的に文の理解度を低くする。

2. 次々と中央埋め込みを行なうとより文の理解度を低くする<sup>8</sup>。

以上のような Kuno の仮説に対して第二言語習得の立場から支持を与えている論文が Ioup and Kruse 及び Schumann の論文である。これら2つの論文で Kuno の仮説と密接に関係する部分だけを以下に簡単に紹介する。

Ioup and Kruse は、スペイン語、中国語、ベルシア語、日本語、そしてアラビア語のサウジアラビア方言を第一言語とする合計87人の被験者に関係節を含む英語の文の文法性をたずねるという形で調査を行なった。調査に用いられた文のタイプは4つに分けられている。第一のタイプは先行詞が主語で関係代名詞も主語(SS)である。第二のタイプは先行詞が主語で関係代名詞は目的語(SO)である。第三のタイプは先行詞が目的語で関係代名詞は主語(OS)である。第四のタイプは先行詞、関係代名詞

とも目的語(OO)である。以下の文がそれぞれのタイプを示している。

(13) SS The dish which fell on the floor broke in half.

SO The sweater which I found on the bus belongs to Susie.

OS The little girl is looking for the cat which ran away.<sup>9</sup>

OO The boys are reading the books which they borrowed from the library.

ところでこれまでに関係節の発話と理解の容易性に関して3つの相反する仮説が提案されてきている。つまり、OS と OO の方が中央埋め込みが行なわれている SS と SO よりも易しいという Kuno の仮説、SS と OS の方が SO, OO よりも易しいという、最初に紹介した論文の著者の一人である Keenan の仮説<sup>10</sup>、先行詞と関係代名詞が同じ機能を持っている構造、つまり SS と OO の方が SO, OS よりも易しいという Sheldon の仮説<sup>11</sup>である。調査結果では Kuno の仮説だけが正しいことが確認された。

Schumann の論文は、5歳から48歳までのコロンビア、プエルトリコ、コスタリカ、あるいはイタリア出身の7人の人の英語の関係節を用いた発話を調べたものである。上記の四つのタイプの中で OS と OO が SO と SS よりも多く用いられていることが判明した。高い使用頻度が発話、理解の容易性と同一視されうるとすれば、このことは Kuno の仮説を支持することになる。

3. 以上言語の普遍性を求める研究と第二言語習得の研究との接点とも言える領域を関係節を例として見てきた。両者がこのような例においては互いに補完的な関係にあるということは明らかであろう。

最後に、一節で紹介した AH と、二節における OS と OO の方が SS と SO よりも易しいという仮説とを総合的にどう解釈したらよいのであろうか。二節の結論の中には、関係節形成において O は S よりも関係節化することが容易である場合も存在するということが示されている訳であるから、AH の主張にそぐわないことになる。一つの解釈の仕方としては、一般的に AH は主節の先行詞の機能を(たとえば直接目的語として中央埋め込みという要因が関与しないように)一定しておいた場合には成立するが、先行語の機能を変更した場合(たとえば直接目的語から主語にした場合)には中央埋め込みという要因が関与してきてしまうので AH は常に成立するとは限らない、ということになると思われる。

注

1. Perlmutter や Postal 等の関係文法に関する論文は未公開のものや、公開されていても一般には簡単に手に入れにくいものが多い。これらの中では現在のところ、Moravcsik and Wirth 編の *Syntax and Semantics 13: current approaches to syntax* (New York: Academic Press, 1980) に掲載されている Perlmutter の論文 *Relational Grammar* が利用し易いであろう。

2. Kuno, S. (1976). Subject, theme, and the speaker's empathy—A reexamination of relativization phenomena, (In, Li, C. N. (ed.) *Subject and Topic*, New York: Academic Press.)

以下に例をいくつか参考までに引用しておく。

1. ?? This is the subject that I like linguistics better than.
2. \* Jane, who Tom hit Mary harder than, screamed,
3. ? Jane, who Mary was brgshter than, called her a fool.
4. This is the subject that I like nothing better than.

なお、OBLに相当する受動文に現れる by+名詞句も関係節化が難しい場合が多いとの指摘もなされている。

3. Hawkins, S. and E.L. Keenan (1974) "The Psychological Validity of the Accessibility Hierarchy," Summer Meeting, LSA.

4. アラビア語, 中国語, フランス語, イタリア語, 日本語, 朝鮮語, ペルシア語, ポルトガル語, タイ語.

5. 著者はこれ以上の説明はしていないが、次のようなことであろう。whoは主語として以外に(たとえば直接目的語として)用いられ、また whom は直接目的語として以外に(たとえば間接目的語として)用いられるが—which や that に関しても以下同様—whose は属格として以外には用いられない。

6. (5.2)のような代名詞を後に残している非文法的な文を容認する被験者の第一言語には、このような代名詞の保持のパターンが存在しない場合より存在する場合の方が多いとの指摘がなされている。

7. この論文では if, when, because などと同様に that のようないわゆる補文標識も接続詞として扱われている。

8. (12.2)にはより詳細な条件が組み込まれているが、その紹介は省略する。また、中央埋め込みによって形成される(7.2)に見られるような接続詞の並列が文の理解度を低くするという議論も、次の論文の紹介に直接関係がないので省略する。

9. 前置詞の目的語も O として扱われている。

10. Keenan, E.L. (1975) Variation in universal grammar. (In R. Fasold and R. Shuy (eds.), *Analyzing Variation in Language*, Washington, Georgetown University Press.)

11. Sheldon, A. (1974) The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 13.

(南山大学助教授)

(p. 49 からつづく)

に competitive edge を失いつつある。その代りに、隣国である韓国、台湾あたりがどんどん競争力をつけ、数々の国際入札で旋風を巻き起している。アメリカでもこの一連の動きに最近注目してきている。読者の中にも、「脱アメリカの時代(英文題名 The East-Asia Edge)」(ロイ・ホフハインズ Jr., ケント・カルダー共著國弘正雄訳)を読まれた方がいると思うが、一部の学者は東南アジアの世界経済における優位性を訴えている。

今回のトーク・ショーの中では、アメリカが生産活動と離れ clean-hand society に向いつつあるという議論が聞かれた。果して、日本の edge はこれからどれ位続くのだろう。又、今後の日本のあるべき姿はいかに。この解答は容易ではない。

(伊藤忠商事勤務)

(p. 60 からつづく)

思われる。

そのための方法を開発するため、上述の学派の研究成果に、心理言語学・社会言語学・発話行為(speech act)に関する理論の研究成果を加えて研究しなければならない。Firth の流れをくむ Halliday の方法も重要である。教材編集には notional, communicative という観点も活用されてゆくであろう。

同感である。

(県立静岡女子短期大学助教授)

\*

\*

\*



## 〈國弘正雄自選集〉

『異文化のかけ橋として』、『日本とアメリカ』、『語学のすすめ I』、『語学のすすめ II』、『対談』、『エッセイ・評論・書評』

日本英語教育協会刊，B 6 判，252～308頁，各¥1,300

## 中 村 敬

文化人類学者，国際商科大学教授，日本テレビ解説委員，ニュースキャスター，「百万人の英語」講師，神技とまでいわれた同時通訳の草分け（本選集の著者紹介より），など——などおそらく本誌の読者の中で國弘正雄氏の名前を知らぬ者は一人もいないであろう。

評者自身も，かれこれ10年以上も前に，氏を講演会に2度ほどお招きしたり，本誌の座談会でご一緒したりで，いささかのご交誼をいただいていた間柄であり，何よりも氏の気宇広大な英語教育・修得論，国際関係論，比較文化論などに多大の共鳴と関心をもって接して来ただけに，此の度氏の夥しい数の論文がカテゴリー別に整理され，全6巻にまとめられて出版されたことは，改めて氏の人となりに接することができるだけでなく，氏の思想をいわゆる〈自分史〉の立場から再考してみるのに絶好の機会でもあらうと思われる。

「氏の思想を〈自分史〉の立場から再考する」とは，英語教育に携わっている者なら，氏の英語教育論を英語教師の立場からとことん問いつめてみることであり，語学の修得に多大のエネルギーを費し現に格闘中の者なら，氏の語学修得論を自分の問題に引き寄せて再考してみることなのである。評者も全6巻を改めて通読して今までで知らなかった氏の人となりに接することができたという個人的な楽しさ以上に，改めて氏の見識の高さに敬服すると共に，外国語教育を徹底的に思想の問題と捉え，それを深化して行くことを生業とする評者の頭に

さまざまに思いや〈疑問〉が去来したことをまず記しておきたい。

さて，全6巻を一つ一つ論ずるのには到底紙数が足りない。そこそ，問題を(A)(B)の2つに大別して論じたいと思う。まず(A)では全巻を通し，鋭い問題提起となっていると思われる点を取りあげた。(B)では，評者自身の問い掛け——つまり，〈思い〉や〈疑問〉を卒直に述べることにする。

### (A) 1. 英語教育に関わるもの——

(1)「はっきり申しあげられるのは，どうやらそういういわば一種の実践体験を経ない外国語教授法，しかも日本人を所与の条件として，一つの要素として，きちっと認識していない舶来の英語教授法の受け売りは，あまり大きな relevance を日本の英語教育においてもちえないのではないか」

(2)「けっして私は語法の問題は大事ではないと申しません。あの精緻さは尊敬するけれども，それに対してわれわれが現に払っている関心が，他のもっと大事な問題に対する関心よりも圧倒的に大きいとすれば，それは平衡感覚が欠如しているといわざるをえない」

（以上，第3巻『語学のすすめ I』）

以上のほかにも英語教育についての鋭い発言は随所にみられるが，当面はこの2つを取りあげるだけで十分であろう。(1)は英語教育の英米一辺倒の体質に関わるものであり，(2)は，瑣末主義という英語教育の病理に関わるものである。評者自身もこの点については拙著『私説英語教育論』（研究社）でくどいほど述べたが，英語教育を取り囲む環境（つまり，政治の問題）や言語（英語）観を別にし，ことを英語教育（ないしは，英語教師）の内部や意識の問題に限れば，引用文が提起する問題は，日本の「学校における英語教育」を救い難いものになっている代表的な問題の一部であると言っても言い過ぎではないであろう。ことを戦後に限って言うのなら，昭和30年代以降，この国の「学校の英語教育」を席捲したのはことごとく海のかなたから伝えられた教授法である。どんなに幼稚に見えようとも，自前の教授法こそが結局はみのり豊かな英語教育を生み出すのだという自立的な思想が，この国の英語教育界の常識として根付くまでは，学校の英語教育にダイナミズムを期待することはどだい無理というものだろう。あるいはまた，発音のちょっとした相違や，「風物知識，リアリオン」（第5巻『対談——ビッグな12人と語る』）に対する関心が異常に高いといった〈病理現象〉が，評者も検定教科書の執筆者の1人として，現実一向に減っていないことを十分承知

しているだけに、氏の発言を改めて世の多くの英語教師に読んでいただきたいものと思う。

## 2. 日本人（文化）の閉鎖性に関わるもの——

エッセイ「アメリカの大学教育の理念」（第6巻『エッセイ・評論・書評』）は1970年に今は残念ながら廃刊となっている『英語文学世界』（英潮社）の1月号に発表されたものだが、今回読み直してみても、著者が述べていることが依然として新鮮に思えるのは、そのくらい日本の教育界（とりわけ大学の）が変化していないということだろう。著者は某私立大学で教鞭をとっていた頃、その大学の有名な法学部の教授に教授の講義の聴講を申し出たところ、「先生と学生が一緒に教室で席を並べるのは、いろいろ問題があります」と言って断わられたいきさつを述べた上で、教師が同僚教師の講義を教え子と一緒に聴講することがまるで不思議でもなんでもないアメリカの大学の開かれた知的風土に触れているのだが、大学人の1人として、このエッセイは、日米の文化的差異を指摘した数多くのエッセイの中でもっとも興味を引かれたものの一つであった。

評者の勤務校では昨年、どの学科の学生も聴講できるいわゆる総合講座（テーマ：「ことばと生活」）なるものがおそまきながらスタートした。担当者は各学科から1名ずつ参加してそれぞれ得意とする分野について語るわけで、評者も4コマ分を担当した。この講座では、講座の責任者で哲学を担当する同僚がすべての講義を学生と一緒に聴講することになったのであるが、こうしたことは日本ではそれほど一般的な習慣にはなっていないだろう。

もし、依然として一般的でないとすれば、そうした閉鎖性こそが、日本人を異文化圏と隔てて交流するのをはばんでいる元凶と考え、〈国際化〉をお題目のように唱えるかわりに、まずは足許のところから閉鎖性をつきくずして行くことが必要だろう。ことはもちろん、大学だけにとどまらない。

## 3. 語学の修得に関わるもの——

（compromiseの英米における文化意味論的差異について述べた上で）「同じ英語国民の間にすらこれだけの相違があるとすれば、日本人のわれわれの困難は倍加されるというものだろう。しかもここまではどんな辞書も文法書もとって扱ってはくれない。そのギャップを埋めるのは日々のわれわれの愚直な勉強でしかない、と私は覚悟している」（第4巻『語学のすすめⅡ』）

第4巻には、「話す英語の方法論——表現文法」が入っていて、氏の語学修得の理論的枠組がどんなものか、

かいま見ることができる。第3巻は主として語学修得の機械的側面について語ったものだが、氏の語学修得論に通底する哲学はここに引用した〈愚直な勉強〉ということばで要約できるであろう。そして、語学修得に関する限り、この一見非科学的とも思われる姿勢こそが、どんなにエレクトロニクス文化が発達し、言語教育の理論が進んでも、おそらくは永遠の真理として機能するのではあるまいか。

## 4. アメリカ文化に関わるもの——

「日本とアメリカ」と題された第2巻にはいくつかの秀れたアメリカ論が収められているが、評者が広く読まれることを望むエッセイは第4巻に収められている「アメリカにおける多言語の実態」である。著者も言う通り、「アメリカといえば英語一色と多くの日本人が考えている」実態は、日本人のアメリカ観を根本のところまで歪めていると考えるが故に、この点での正しい認識は我々にとって是非必要であろう。「英語一色」という観点は、白人のアメリカ、アングロサクソンのアメリカという見方と言い換えられ、スペイン語、インディアン諸語、黒人英語、ドイツ語、デンマーク語、ノルウェー語、イタリア語等々、アメリカ内のさまざまな言語を母語とする民族の存在を積極的に認めようとしないうか、あるいは結果として認めなく（あるいは、見えなく）なるアメリカ観に通ずるという点ではなはだ帝国主義的であり危険であると考えます。

(B) 以上は、数多い問題提起の中のほんの数例に過ぎないが評者の意とするところはお判りいただけるものと思う。そこで最後に紙数の許す限り、評者の〈思い〉や〈疑問〉を書いておきたい。

(1) 評者は國弘氏を英語を駆使して英語文化にわけいった当代一級の人物の1人とみる。英学史的にみれば、伝統的な英米文学や英語学の専門家とは違った新しい分野の専門家ということになるであろう。新しい分野とは文化人類学的な意味での文化の領域と言い換えてもよい。国と国との交流がますます盛んになる時代にあって、求められている人物像の一つの典型が國弘氏によって具現されていると言ってよいのではあるまいか。

(2) 評者にとっての疑問は2つある。第1は氏のアメリカ観であり、第2は氏の世界観がアングロサクソン文化の枠組を根底にして動いてはいないかということである。

現在の世界を考える場合、大英帝国が生み落したアメリカというスーパーパワーの存在を無視することができないだけに、アメリカ文化とどのように我々が向かい合っ

(p.48 へつづく)



## 〈日英語比較講座〉

### 『発想と表現』

中野道雄, 池上嘉彦, E.  
ジョーデン, 國広哲彌  
A5判, 166頁, ¥1,700

### 『文化と社会』

鈴木孝夫, C.C. パン, 井出  
祥子, 比嘉正範, 小林祐子  
A5判, 222頁, ¥2,100  
大修館書店刊

高 柳 和 子

日本の英語教育の効率の悪さには定評があるが、「役に立たない」という決まり文句も、なぜ役に立たないかははっきりさせない限りあまり実際のとはいえないのではないだろうか。

「役に立つ」というのは、もともと自分が持っているものが有効に働くということで、「役に立つものが独自に存在しているわけではない。日本人が、読むことによって従来蓄えてきた言語能力も「活発な発話行為や創造的な言語活動をうながす会話学」が開発されれば、「知的で創造性豊かな会話」として「役に立つ英語」に顕在化できるはずである。

『日英語比較講座』の基本的な目標は「日本人に対する英語教育を効果的にする資料を提供すること」である。4巻「発想と表現」では二言語間の表現構造を比較して、同じ経験内容が、異なった言語では微妙に「違ったふう」に捉えられているのを分析し、それぞれの表現を決定する「潜在的な志向」を明らかにしている。この志向の差が認識できれば、文法的には正しいが何となく英語らしくない表現を自然なものに近づけることができよう。5巻「文化と社会」では、蓄えた言語能力を音声言語として具体的場面で役立たせるにはどうすればよいかという「使い方」の問題が中心テーマになっている。

4巻1章「発想と表現の比較」では、「言語の特性を言語外の文化や国民性などと結びつけて説明することの危険性」が指摘されている。たとえば、「ぼくはコーヒー」を“I am coffee”と短絡して日本語は非論理的だときめつけたり「日本の社会では上下関係意識が強いので敬語が発達しているが、英語国では個人間に平等意識があるからそれに該当するものがない」などと、日英の

相違を強調するあまり、一方にある考えかたが他方にはまったくないような印象を与える安易な一般論が教育に及ぼす悪影響を指摘し、「外国語の表現を理解し適切に用いるのには、その表現のひとつの意よりも一歩踏みこんだところにあつて、その表現を成立させている考え方を把握する必要がある」ことを、事例と共に述べている。

2章「表現構造の比較」では、〈個体〉的〈人間〉的〈動作主〉的な3項目に焦点をおいて表現が比較分析されている。まず、単数複数の区別がないのもその一例だが、日本語には、「2ツホドクダサイ」とか「コノアタリデ止メマシヨウカ」といった、「意味の輪廓をぼかす」ような表現が多い。thisとかthatも〈コノ／ソノ〉と訳すより、〈コノ／ヨーナ〉とか〈ソノ／ヨーナ〉と訳す方が自然である場合が多いことからわかるように、英語が〈個体〉を際立たせようとする志向が強いのに対し、日本語は〈個体〉を〈連続体〉の中にぼかそうとする志向をもっている。日本人の英語に seem, such as, something like のような表現が多過ぎるという指摘には思いあたるふしが多い。次に We are closed on Sundays「日曜日閉店」You have stains on your coat「コートにシミガツイテルヨ」の対比が示すように、英語には〈モノ〉より〈人〉を打ち出そうとする志向があるのに対し、日本語には、〈人間〉より〈モノ／コト〉を際立たせようとする志向がある。〈動作主〉的な項目については、言語には、「ケッコンスルコトニナリマシタ」のように、出来事を、事の成り行きという観点から表現しようとする〈ナル〉的言語と、出来事に関与する〈個体〉とりわけ〈動作主〉としての〈人間〉が際立つように表現しようとする〈スル〉的言語がある。日本語は〈ナル〉的、英語は〈スル〉的である。

3章「擬声語・擬態語と英語」、5章「連想と比較」は、意味解釈を深めると同時に、共通理解を広げることで伝達行為をスムーズにする。

第5巻は、3章「会話構造の比較」で、「会話教育を行うために、会話の構造と会話を支配する規則を探究発見して、会話学を発展させる」ことが提唱されている。会話とは、「1人の人間がほかの人間と、多様な場面で関係を生じさせたり維持したり壊したりする手段」であるから、まず「人間関係」と「社会関係」の種類と場面を類別し、特定の場面で使われる「言葉遣い」を分析して、そこに見出される規則性を比較しようというのである。1章「自称詞と対称詞の比較」2章「呼称の社会学」では、ひとつの場面の中で、話し手が自分に言及する自称詞と、聞き手に呼びかける対称詞が、親族呼称を

中心に比較されていて興味深い。

我々がことばを使って話をするときは、情報を伝えるだけでなく、話し手の価値評価等の心理的態度も表明するものだが、4章待遇表現と男女差の比較では、このような、伝達内容以外の付加的な事柄を表現する言語形式が、5章「非言語行動の比較」では、伝達行為をささえる、ことば以外の要素が比較分類されている。

我々は、自分の言語生活にとかく無自覚なものだが、ちょっと観察してみると、口論のしかた、悪たいのつきかた、おせじのいいかたと、〈～のしかた〉を实によく心得て生きていることに気づく。「日英語比較講座」は、読むものに、自分の言語生活を観察分析する方法と、その面白さを教えてくれると同時に、それから類推して外国語学習で我々にかけていたのが〈～のしかた〉を学ぶことであったのに気づかせてくれるはずだ。英語でコミュニケーションを志す方々の一読をおすすめしたい。又、「外国語としての日本語教育を効果的にする」ためにも、非常に有効であることを付け加えておく。

(ELEC 日本語コース主任講師)

## 『英語の生態』

水谷信子著、ジャパントイズム刊、  
B6判、250頁、¥1,200

エリック・ヘイズ

ずばり言ってわれわれ英語教師必読の書である。実際に社会の中で使われている英語の姿を克明にとらえようとすることが、本書のねらいで、日英語両語の発想のずれとそれによる誤解に著者の視点がたえず注がれている。著者は幾多の文化的接点に身を置いてきた水谷信子女史で、この種の著述には最適任者と言えよう。本書の特長でもあり、最も精彩を放っているのは、(1)「奥さまは魔女」、「スノーピー」、「刑事コロンボ」等の豊富斬新な資料でのやりとりと著者自身の多彩な経験からの滋味あふれるエピソードがふんだんに盛られていること、(2)著者の該博な学殖と慎重で中庸な研究態度であろう。異文化間コミュニケーションが叫ばれる今日、本書が世に問われたことは、まことに時宜を得たことで、慶賀に堪えない。

序章「話しことばとしての英語」では、日本人の英語は、総じて失礼でぶっきらぼうだと正論を吐いている。英語国民は相手を独立した人格として認め、自主性を尊重する習慣があるのに対して、日本社会では、人を一定

の枠にはめて、枠にはまった行動を期待する考えが強いことにその原因を求め、このことが本書の基調となっている。これは評者も日頃から痛感させられるところであり、これからの英語教育界では、このあたりの研究を大いに開拓して行きたいものである。

第1章では、この主張は、素晴らしい啓発力をもった具体例と相まって敷衍され圧巻である。日本に暮している英語国民は、日本人がお互い初対面でもしばしば紹介の手続きを省略するのを不快に感じることから説き起している。これとは対照的に、欧米では初対面なら必ず紹介して相手を個人として名前で認識すると指摘している。その他、国際会議などで3S (Smile, Sleep, Silence) 主義に徹してしまいがちな日本人の特性に対する言及もあり、具体例をあげて婉曲なNOの言い方などの練習をしておくべきだという示唆に富む提唱をしている。

第2章「英語における社会の制約」では、「娘がお世話になっています」の類の英語になりにくい表現を明確な洞察に基く滋話と絡めて解説してみせる。次に、日本人は内と外の違いが大きいのに対して、英語国民の場合は、その差が小さく、家族に対しても、個人の尊厳を傷つけるような言葉使いは許されない、と説いている。それ等が、どうことばの上に反映するかを例をもって詳述している。さらに、日本では家全体が家族全体の個室のような性格があり、家庭の中の話し方はほんとうの意味での対話ではなくて一人言に似た「共話」だと正鵠を得た造語を行なっている。そして、著者の目は友人関係に転じて、日本の場合、友人は周囲の環境から自然に与えられるものだという観念が強く、英語国民の方が、自分の友人は自分で作るという積極的な選択の意識が強いと論じ、この事がことばの上にどう表われるか微に入り細をうがって解説している。女性英語については、日本人の遠慮がちな話し方と同じ特徴を備えている等と突っ込みの深い観察もある。

その他、英語では、何か言われたら必ず返事をするという原則があることに着目し、日本人の学生が教室で反応を示さないのは、この原則を持っていない為だと説いている。最後には、ものを頼むときなどに、ためらいの気持ちがことばに現れると語学下手という印象を与えかねないと読者の注意を喚起している。

第3章「英語におけることばの構造と機能」では、呼びかけ、問いかけ、受け答え、遠慮、皮肉、謙遜、I と you の使い方、会話の中での話し手と聞き手の対人関係等が、多角的に取り上げられていて、実用に徹している。

終章「国際語としての英語」では、自己主張と思いやりの兼ね合いが重要であるとし、「……数々の英語の

politeness の優れた表現にいくつか接してきましたが、英語のこうした使い方こそ、異文化間の理解を深め得るものだと信じます。」と結んでいる。

校正厳密。評者の気づいた誤植は p. 19 用じ→同じと p. 99 Reagen→Reagan だけである。巻末にある詳細な索引も本書の実用性を高めている。

一つだけ苦言を呈しておくが、p. 35 に人が攻撃的であることについての価値評価はマイナスでないとする人が多いとあるが、関連な give and take を好んでも強引な人を好まない紳士道の英語国民は果してそうなのか、疑念を禁じ得ない。

紙幅の都合上大まかな紹介のみに終ったが、とにかく時間をかけてよく熟読玩味すれば必ず得るところのある好適な啓蒙書といえよう。教場にそのまま持ち込めるヒントも多く、斯界を裨益するところ大であろう。

(ELEC 英語研修所講師)

## 『明日の英語教育』

土屋佐雄著、明治図書刊、  
A5判、186頁、¥2,700

永 尾 光 史

一時途切れていた感じの英語教育関係の出版も、新課程が高校でも実施されるようになってから、数点シリーズ物も含めて書店で見かけるようになった。

それらの大部分が、ある領域や技法の試案や言語活動の展開例を紹介、指導する書である中で、本書は、日本での英語教育の変遷を目的論から歴史的にとらえ、最後には、著者の提案による 'Educational Approach' の構想までを盛り込んだ形でまとめ、英語教育と正面から四つに組んだ、本格的な書と言えよう。その意味からも、本書の出版によって著者が (1983年度の) ELEC 賞を受賞されたことも、大いにうなずけるものである。

しかも、驚くべきことは、著者が、大学で教科教育法の講座を担当されてはいるものの、現職は、激職といわれる中学校の校長であるということ、中学・高校の現場で英語を指導している者は、だれでも、日常の教授活動がいかに忙しいものであるかよくわかる。英語の教師であるからといっても、教室で英語の指導だけをしていればよい、などということとは程遠い毎日の生活の中で、よくもこれだけ深みのある研究が重ねられたものだと感心する。しかも、共同研究でなく、個人の業績であると

いうことにも敬意を表する。

著者が、長いこと中学校の現場で生徒を指導し、その間、ELEC の講習会などで Oral Approach についても研究を重ね、指導的立場にあること、また地元静岡大学教育学部附属中学校で研究実践されている変形文法を応用した英語指導にも取り組み、造詣が深いこともあって、特にこれらの指導法の項は興味深く読み、よく理解できる。

全体の構成は、6つの章から成り立っている。第1章、英語科教育の目的論。第2章、言語の本質。第3章、日本における英語教育史。第4章、英語教育方法論。第5項、Educational Approach。第6章、英語科の教育課程である。

本書の特徴の一つに、資料の豊富さ、が先ず挙げられる。

第1章の英語科教育の目的論を展開するにあたって、問題の所在を考えながら、わが国の多くの先達がしるした足跡を、現代まで約一世紀半にわたり、識者たちのことばや実績で紹介している。第3章の日本における英語教育史の部分と内容の重なりは止むを得ないにしても、よく丹念に資料を集め、提供してくれているので、英語教育の目的を論ずるにしても説得力がある。ただ単に、日本の今の現状をとらえ、日本の国際化が進み、国際性豊かな日本人の育成が急務云々で終わりがちの目的論を、深みのある章にしているのは、さすがと思われる。長年県の指導主事の職にもあり、英語教師をはじめ、小中高の教師の指導、父母や生徒に対する指導を通しての経験で体得されたものであろう。

第3章の方法論のところでも、各種の教授法が挙げられている。各教授法につき、その歴史的背景、概要、特徴が事細かに述べられており、問題点となる長所・短所などについても、細大もらさず挙げてある。

これらのことを見ると、一冊の教授法の本というより、むしろ教育事典と名付けてもよいのではないかとさえ思われる。

現場で教えている私たちは、つい目先のことにとらわれ、歴史的な事実や、他の教授法についての知識が薄い。その意味から、本書を一頁読み、一章読むごとに、英語教育についての知識・理解が深まっていくのを感じる。

毎年、教育実習生を指導したり、大学で教科教育の講座を持つ者にとっては、本書は、とてもよい裏付けを与えてくれる。

また、著者のまえがきに、これから英語教師になろうとしている学生諸君のために、とあるように、学生自身が、英語科教育法を受講したり、実習に出るときに、テ

キストとしても活用できよう。

欲を言えば、全篇で一番訴えたい第5章の Educational Approach のところ、理解でき大いに啓発されたが、何か一つ具体的な事例を、年間計画なり、一時間の流れなりの形で提示されていると、更に効果的でなかったかと考える。

なお、形式的なことで不統一の部分が気になったので記しておく。上位分類から、下位分類への表記法、書籍、論文などのタイトル、著者名などの表示、(一般に書籍名などはイタリック体で表示されることが多いと思われる)、人名の表示が、原語のままの人とカナ書きの人、また( )付きであったりすること、渋川敬直が通称のみで表示されていたりしたことなど。

本書の類書も数多く見受けられるが、これほど多くの資料を一冊に含んだ図書、しかも、現場をふまえて書かれた図書は少ないので、英語の教師はもとより、英語教育に関心のある方、および、大学生に、ぜひ、座右の書として備えておくことをおすすめしたい。また、今回省略された各論篇にあたる指導技術の詳細を、続巻としてぜひ出版されることを心待ちしている。

(東京大学付属中・高校教諭)

## 『最新 英語情報 辞典』

堀内克明, 高田正純, S.B. フレックスナー  
編, 小学館刊, A5判, 1,369頁, ¥2,500

### 小 西 康 夫

全く新しいタイプの辞典が誕生した。従来の英和辞典が大なり小なり同じボタンと出典で新鮮さに欠けていたが、本辞典は今までのボタンを打破って、日本の英語教育もいよいよ実用英語の爛熟期が到来した感を強くさせる。書名が示すように他の辞典とは違い単に語学的な項目にとどらず会社名、漫画名など広範にわたった新語及び基礎語を収め、ホワイトハウスの見取図、ヒットチャートのリスト等の興味深い図表が随所に盛り込んであり、この辞典の編纂にあたっては膨大な資料の裏付けがあったことを伺わせる。実用英語が叫ばれてから久しいが、その目的になかった辞典は出現していなかった。この辞典はその要請に十分答えている。

語学的な面では「ランダムハウス英語辞典」編集長の Stuart Berg Flexner 氏を編者に加えることにより最新でしかも正確な内容となっている。前書きにもあるよう

に、この辞典は The Dictionary of American Slang (Wentworth & Flexner) の最新増補版の役目を果しており、最近の米語の傾向を知るにはうってつけである。一般の辞典にはまだ収録されていない新語(特に俗語・卑語・イディオムの範囲)に flasher, wacko, one-night stand などがある。このような新語に加えて一般的な表現にも例文が添えられているのも行き届いている。時事的な新語は非常に新しい出来事に関連したものが多く(boat people, Amerasian, consenting adult などが早く取り上げられている。最近のニュースを賑わせた固有名詞も数多く収録されており、Medfly, Son of Sam などいまだ記憶に新しい言葉である。

この辞典が「情報辞典」と銘打っているのに相応しく辞書項目(名詞)の説明が行き届いているのもこの辞典の優れた点であり説明を読めば基本的な概念が掴めることによって現代の新情報を会得することができるのは間違いない。この辞典は現代情報を提供するという点から見て、「現代用語の基礎知識」(自由国民社版)に匹敵する。この辞典が英語学習用であることから自ずからその性格付けもその目的に合ったものでなければならない。英米人にとってはごく日常的なことが日本人の学習者にとっては大切な知識であり、英米人の編纂した辞典には往々にして記載されていないのが難点である。日本の英語教育では「風物」ということが盛んに言われてきたがいまだ時事英語における「風物」的な試みはなされていない。この方向に沿ったものとしてこの辞典で扱われている雑学的な知識は日本人学習者にとって千鈞の重みがある。

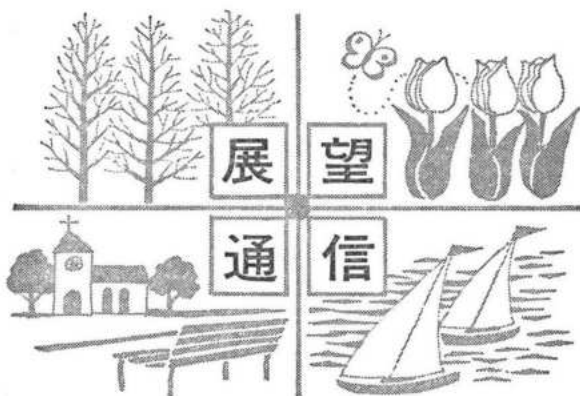
前出の「現代用語の基礎知識」が最新のあらゆる用語を網羅していこうとしているのに対して、この辞典も英語学習者用としての意義は引けを取ることはない。時代の変動に呼応してどんどん新しい言葉が生まれてくるわけであるから、この辞典もすぐさま改訂を迫られることになるであろうが、この辞典がどのような形に変遷していくかが興味深々である。時事英語の風物辞典として役割は大きな可能性を秘めている。実用英語が普及し、現代の世界を相手としなければならない日本人にとってこの辞典はなくてはならぬ知識の宝庫である。国際人養成という急務の中でこの辞典の果たす役割は多大なものがあ

る。新しいタイプの辞典の誕生を共に喜びたい。

(東洋大学短期大学講師)

☆ ☆ ☆





#### ◆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 ELCE セミナー

期 間：8月1日(月)～8月12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14日(日)～8月20日(土)  
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 日本語教師養成コース

ELE では外国人学習者に日本語を効果的に習得させるための実践的な指導力をそなえた人材を養成する日本語教師養成コース(教授理論コース)を開設し、日本語教育の発展に寄与してきましたが、本年度より更に徹底した実践的指導力を養成するための「専門実習コース」を新たに開設します。

詳細は ELEC 日本語教師養成コース係までお問い合わせ下さい(電話 03-265-8911)

#### ◆1983年度 ICU 夏季言語学研究会

日 時：1983年8月25日(木)・26日(金)  
会 場：国際基督教大学理学院

参加および研究発表等への問い合わせ：

〒181 東京都三鷹市大沢3-10-2  
国際基督教大学語学科内  
ICU 夏季言語学研究会  
代表者 小林栄智  
電話 0422-33-3190

#### ◆MDI 公開講演会

「日本人英語で国際交渉が出来るか」

講 師：藤田忠氏(国際基督教大学教授)  
グレゴリー・クラーク氏(上智大学教授)  
松本道弘氏  
(マネジメント開発研究所所長)

日 時：4月20日(水) 午後6時～8時30分  
会 場：日本消防会館・ニッショーホール  
問 合 せ：マネジメント開発研究所  
〒106 東京都港区六本木4-1-9  
ベルザ六本木  
電話 03-582-0444

#### ◆英語教育者のためのミシガン州立大学 英語研修旅行

主催：(株)アイ・エス・エイ  
後援：財団法人英語教育協議会(ELEC)  
引率・指導：今村茂男青山学院大学教授  
(前ミシガン州立大学  
英語研修センター所長)

期間：1983年7月29日～8月23日(26日間)  
参加費：¥639,000(東京発)  
¥656,000(大阪発)  
問合せ：〒150 東京都渋谷区宇田川町39-2  
(株)アイ・エス・エイ, MSU 係  
電話 (03)496-9111

英語展望 (ELEC Bulletin) 第79号  
定価 650円(送料200円)

昭和58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 <sup>エレクトク</sup>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