

NO. 80
AUTUMN
1983

英語展望

ELEC BULLETIN

特集：高校英語の可能性

座談会：高校英語への期待

伊藤健三／池田重三

中田 実／永尾光史

音声指導のあり方

田村 泉

表現力をどう伸ばすか

伊藤克敏

文法指導における問題点

森住 衛

読解力の到達目標

伊藤嘉一

異文化理解への視点

中村 敬

日本人の英語力

——高校英語の果す役割

羽鳥博愛／A.J.ターニー／大木忠郎

特集 = 高校英語の可能性

【座談会】

日本人の英語力

——高校英語の果す役割——	羽鳥博愛/A. J. ターニー/大木忠郎	2
高校英語への期待	伊藤健三/池田重三/中田実/永尾光史	32
音声指導のあり方	田村 泉	12
表現力をどう伸ばすか	伊藤克敏	16
高校英語の文法指導における問題点	森住 衛	20
読解力の到達目標	伊藤嘉一	24
異文化理解教育の視点	中村 敬	28

【連載】

アメリカの人種と民族 (X)	國弘正雄	41
英語辞書物語 (3) <i>OED</i> と James A.H. Murray	小島義郎	48
トーク・ショード考 (その 8)	木戸英晶	54

【英語教育の情報と資料 (20)】

ピジン/クリオールと言語獲得と第二言語習得	田中春美	56
-----------------------	------	----

【FORUM】

能動的英語力と概念別分類	落合直人	60
--------------	------	----

【新刊書評】

『英語学と英語教育』	松山正男	64
『言語心理学のすすめ』	伊藤克敏	66
『英語名人河村重治郎』	上野景福	67
『英語指導法ハンドブック③』	渡辺益好	68
新刊案内		70
展望通信		72

日本人の英語力

—高校英語の果す役割—

羽鳥 博愛 (東京学芸大学)

Alan J.Turney (清泉女子大学)

大木 忠郎 (千葉県立佐倉西高校)

羽鳥 高等学校の英語についての座談会ということですけれども、大木先生は実際に高等学校で教えていらっしゃるし、それからニュージーランドにもいらして外から日本の英語教育を考えたこともあるというので大木先生にそういう立場からお話しいただきたいと思います。

ターニー先生は大学で教えていらっしゃるし、それから英語の native speaker のでそういう立場から大学生の英語の力をみるとどういう点が弱いかというようなことも考えられていることもあるし、それから native の立場からいろいろ考えられていることもあると思いますのでそういう話を伺いして、私はいまの高等学校の英語の指導要領がつくられているときの作成協力者の1人だったのであれをやってきたいきさつなんかを話してみたいと思います。

それでは最初に大木先生、いまの高等学校の生徒の英語の勉強ぶりとか、あるいは先生方の苦労話をお話し下さい。

新指導要領後の現場

大木 いま新指導要領の話がありましたけれども、2年前から新指導要領に沿って高校の教科書がつくられているということ、一番大きな変わり方は、高校の教科書で英作文が姿を引っ込めたこと、それに伴って英文法の教科書も姿を引っ込めて、総合英語という形で英語Ⅰ、英語Ⅱという形ができるわけですね。それからそれに加えて英会話を主体としたⅡAとreadingを主体にしたⅡBと英作文を主体としたⅡC、そういった教科書の編成になって、文法というものがどこにも出てこないということになったのですけれども、何か文法の教科書がないと不安だという先生がまだ多いのはでないかと思う

のです。

これは指導要領の趣旨からは少しはずれているかもしれませんけれども、いまだに定期的に週に1時間ないし2時間文法の授業をしている学校もあるようですし、それから検定によらない英文法的な教科書のようなものをどんどん採用している学校もありますね。私のところは参考書を採用しておりますけれども。

たまたま私は1年生と2年生を教えているのですが、1年生は英語Ⅰをやっております。それで中学校で英語を週3時間やっていた生徒、数年前の生徒と比べてみると、やはり相当な違いがあるのです。たとえばどんな点かというと、過去の -ed が読めない、全部 [d] になってしまいます。それからこれはいい悪いの問題ではないと思いますけれども、筆記体の書ける生徒が非常に少なくなった。それから spelling どおりの読みしかできないとか、発音の点でかなり手が抜かれているのではないかと思うのです。

つまり私の県の場合は実際の発音ができなくてもペーパーの発音で高校入試受かっちゃいます。それから1学期終わって試験してみますと、英文を構成する力が一番弱いのです。特に第5文型というのは私たちもわかりにくいと思うのですけれども、第5文型の知識のほとんどない生徒が高校の普通レベルのところに入ってきます。そういったことで授業の取り組みなんかを考えて、非常にやりにくくなっていることは事実ですね。

大学入試の目的

羽鳥 ターニー先生はいまの大学生を見ていて、高等学校でこういうふうに指導されていたらいいなと思うことがあるかもしれないし、あるいは日本の学校制度をみ

ると、英語の授業をどんなふうにやっているのだろうかなんて不思議に思うことがあるかもしれない。そのことをちょっとおっしゃっていただきたいと思います。

ターニー 一般的な話はむずかしいのですけれども、英文学科に入ってくる人たちの力はある程度以上じゃないともちろん入学試験に受からないで全くへたな人はまずいないと思います。ただその入った人たちの力をみると、非常にじょうずな人もいれば、あまりできない人もいるわけです。なぜかというと大学で4年間、うちの学科ですと英文学、米文学、言語学を専門としてやっているわけなので、それを勉強するための英語の理解力というものが必要なわけです。

高校の先生の立場からみると一番大事なことは自分の生徒が大学の試験に受かるということで、入学試験というものはそもそも高校で教えられたことのテストになるならば、必ずしもこれから勉強に向いているか向いていないかということをためすようなテストにならないわけです。ですから非常にむずかしく感じますね。

入学試験問題をつくるときはまさか全く高校の英語教育を無視して、これから勉強のことを考えてそういうのに向いているかどうかというような問題をつくるわけにいきませんけれども、しかしまた高校でやっていることばかりを考えてそれ向きのような試験問題をつくるならば、それによって大学に入ってくる人たちが果して大学で専門的な勉強ができるかどうかということがちょっと問題だと思います。ですから非常に簡単にいえば、高校の教育と大学の教育と、その移るところの試験というものの統一が必要な気がします。

文法がなくなった

羽鳥 大切なことですね、先ほど大木先生がおっしゃった、指導要領の改定で教科目が変わってきて文法の本がなくなったということ、これは実は指導要領作成のときの話からいうと、実は教育課程審議会というのが指導要領作成の委員会のもとになっているわけです。で、教育課程審議会では英文読解、それから英作文、そして英文法、会話と、この4本立てを考えたのです。それが指導要領作成委員会に回ってきたわけです。

教育課程審議会には英語の専門家は、1人か2人しかいませんで、大部分は英語の専門家でない人たちなんです。今度は指導要領をつくるほうに回ってきたときは、そこは英語の先生たちばかりで、そこに集まつた人たちの意見では、英文法というのは独立の科目にしないほうがいいということになった。なぜかというと、英文法とい

のはあくまでも英語の力をつける手段であって英文法そのものが学習目的になるのは英文学科の学生ならいいけれども、高校生ぐらいには英文法を特に独立させないで、ほかのものと結びつけて教えたほうがいいのではないかというので、結局英文法の科目がなくなること



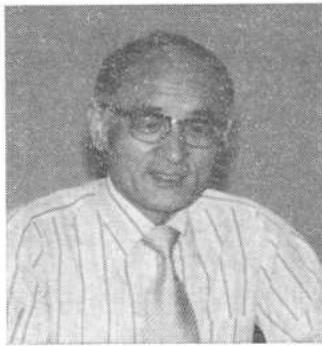
羽鳥博愛氏

になってオールラウンドにやる、英語Iとか英語IIに混ぜてやる、そのようになったわけです。

ところが今まで英語の先生たちの頭には‘英語の力の根底をなすのは文法’ぐらいの意識があるから、それを教えなくちゃどうも不安だというふうな気がして、1年生でほんとうなら標準の単位は4単位だけれども、それが大体全国的に1時間か2時間ふやして5単位でやっているところもあるし、6単位でやっているところもある。そうするとふえた2時間なり1時間なりは文法をやっているところがかなりあるようですね。あるいは大木先生のところみたいに英文法の参考書を指定して、学校のことと結びつけて読みとかいうところがあるらしい。だから文法のあり方も少し考えてもいいと思います。

それから綴りを読めないとおっしゃったでしょう。文字と発音との関係というのは中学校で実際あまりシステムティックにやられていない。これはちょっと問題だと思います。

それからターニー先生がおっしゃったことで興味があったのは、ターニー先生の表現どおりではないかもしれないけれども、要するにほんとうの英語力というのは、ターニー先生はこれから役立つ力とおっしゃったけれども、ほんとうの英語力が高等学校で養われないのでないかということをおっしゃったのではないかと思う。というのは高等学校でやってたことのテストを大学でテストをするときは高等学校の卒業生を受け入れるのだから、高等学校で習得したことがわかっているかどうかのテスト問題をつくろうとするとほんとうの意味の英語力のテストにならないとおっしゃったような気がします。だから、それじゃあほんとうの英語力というのはどういうことかということをこの次言っていただきたいと思います。



文法をどう 考えるか

それで大木先生にお伺いするけれども、いまの文法についての考え方を、先生個人のこととも含めて結構なうすけれども、全体的に高等学校の英語の先生は英文法についてどう

大木忠郎氏
いうふうに考えているでしょう。

大木 全般的にいいますと、英文法というは英語を書いたり、あるいは意味をとったりするための鍵であるとは思っていると思うのです。だからだんだん文法だけの授業というのは減っている傾向にあると思うのですけれども、どうしてもそういうふうに考えの転換のできない先生がおられて、やはり文法を独立した授業で教えたいと思っている方もかなりあると思うのです。特に年配の方には多いと思います。

ただ、さっき羽鳥先生がおっしゃった文法がなくなつたという目的の一つには、やはり中学で文法がないことが一番大きい理由だと思います。高校に入ってきた生徒が数年前ですけれども、どこに一番抵抗を感じるかといふと、文法用語が高校ではふえてきたということです。中学校は総合英語ですから、それに高校1年の総合英語、これが乗っかかるようにすると非常に生徒の抵抗はなくなるんだとぼくは思うのです。それであくまで文法は裏方的なものであって表に出ないほうがいいということを参考書で、たとえば生徒に教科書のある部分にアンダーラインさせて、こここのところは文法項目ではこういうんだから読んでおけよ、場合によっては、わからなくとも2年でもう一ぺんやるから目を通しておけ、それで済ましています。ですからいまのところぼくは内容理解だけを中心にして高1の英語は進めているのです。

ターニー いまおっしゃったのは非常にいいことだと思いましたのは、ぼくはあまり高校の教育について通じてないのでけれども、感じとしては今までずっと英語を教えるために文法を教える。しかしほんとうは文法というものは教えるためのものでなくてすでに知っているものを分析するものだと思います。

ですから、これから進行形を教えてあげるよということをいって、それで例文を出すと、生徒としては進行形の文法を覚えるけれども、例文はたぶん覚えないだろう

と思います。ですからいま先生がおっしゃったのは、たぶんそれがだいぶ変わったということではないかという気がしまして、逆に非常にいいことには、まずこういう英語を教えて、わからないときにはこういうわけでこうなっているという、要するにすでに知っている英語の説明になると非常にけっこうだと思います。

だから決して文法というものは捨てるということがいいとは思いません。あるべきだと思うのです。しかし、やはり先にあるのは言葉であって、その裏にあるのが文法ですから、文法項目を覚えてもらうやり方としての文法の考え方だったらあまりよくないと思いますけれども。

木を見て森を見ない「文法」教育

羽鳥 いまのことに関して大木先生何かご意見ありますか。

大木 やはり文法を表に出していくと、特に高校1年生の新入生は抵抗があると思います。それから、文法用語はわかるけれども、実際の文が書けない、しゃべれない、読めないというケースは聞きます。それからもう一つは、最近の入試の問題はかなり長文化する傾向がありますけれども、あまり文法をやっておりますと、木を見て森を見ないような、部分的に注意が集中してしまって、全体の意味を把握する力が弱くなるのではないか、そっちに気が向かなくなるという弊害はないでしょうか。

羽鳥 そういうことあるかもしれませんね。よくいわれるの、たとえば文法の問題集を使って文法を教えるとか、あるいは文法の教科書を使って文法を教えなければ気が済まない人の中に、英語Iとか英語IIみたいにオールラウンドにやるとシステムティックに英語が教えられないおっしゃる。それはどういうのかというと、そういう先生たちのお考えは、最初に文といふのは何であるか、sentenceの定義をやって、その次に文型をやってとかその次に今度は名詞をやって、というふうにどうしてもシステムティックに教えないといふのが悪い、そういうのが頭に入らないとダメだというのだけれども、果してそんなにシステムティックにやる必要があるのかなと思うのですけれどもね。

それから用語だって、いまわれわれが普通教えたいと思う文法はいわゆる school grammar ですね。School grammar の文法用語が、ちょっと前の記述言語学のときはどんなふうに使われたかとか、いまの変形文法だったらどんなふうに使われるかということを考えると、同じことをあらわすのにいろいろ別の表現をする。たと

えば名詞といつたのが記述言語学では class 1 wordとか何とかいった、それが今度は noun phraseとかいたりしている。そうすると、用語を夢中になって教えるもしようがないと思うのです。だからむしろ事実を教えて練習をさせるというほうが必要だと思うのだけれども、なかなかそれが趣旨徹底してないような気がします。何かそのことについてご意見ありますか。

成人に必要な「文法」

ターニー システムというのは非常に大事なものだと思います。それがないと言葉自体がないわけなので、人間のからだの骸骨みたいなものだと思うのです。ただ、骸骨だけしか覚えなければ生きているものではないので、ですからそういうふうにおっしゃる人の考えていることはわかっていると思いますけれど。

特に習っている人が年を取れば取るほど文法というものは非常に役に立つと思うのです。Motivation ということもあるし。

たとえばぼくが日本語をやりだしたのはちょうど20だったのです。それまではドイツ語もフランス語もちょっと勉強したもので、よく文法、文法ということでやった。今度日本語を習おうとする時は、やはりただ覚えろといわれたら不安です。ですからこれは英語の過去形とか、あるいは「赤い、赤かった」とか、日本語の形容詞の場合は過去形がある。要するにある年齢の人にとって文法は場合によって役に立つと思うのです。

しかし中学生とか、あるいは若くなればなるほど表に出る文法を少なくして、実例の量をふやしたほうがいいと思います。

羽鳥 いまおっしゃったことはおもしろいですね。年をとってから勉強するときはやはり文法を頼りにしたほうが論理的にわかるしね。だけど小さいときはそんなに文法を表に出さないとおっしゃった、それいいと思いますね。先生が日本語を習ったときのことをおっしゃったけれども、確かにわれわれが大学でドイツ語を初めて習った、フランス語を習ったときは、やはり文法をちょっと教わったから短期間でいったわけですね。そういう価値は認めていいかもしれないですね。

大学で必要な英語は

それでは文法のことを一応そこらで一区切りして、今度は本当の英語の力、これは大学の入試問題としてやるべきは高校の到達レベルを調べるような問題をつくるけ

れども、それでは本当の英語力のテストにならないのではないか、そんなようなことをおっしゃったけれども、それについての考え方を。

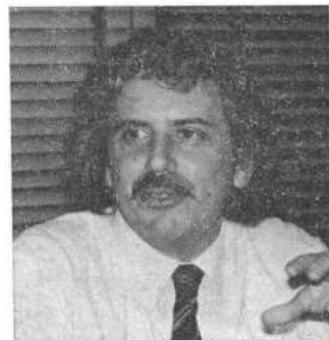
ターニー 非常にむずかしいことなんですけれども、ぼくは昨年でしたか、文部省に頼まれて

『文部事報』という雑誌に小論文を書いたのですが、そのときも同じことを書いたのですけれども、こういうことを教えるべきである、ああいうことを教えるべきであるという問題よりももっと根本的なところに問題があるのではないか。それは、英語というものは学校では一応選択科目になっているわけです。しかし、ぼくが調べた限り、英語の試験がどんな大学のどんな学科にもあります。ですから結局は高校の先生は非常にかわいそうだと思います。

大学へ来て、われわれのような学科だと英文学、米文学、言語学を専門的にやらなければならない。そういうことを考えて教えなければならないのです。あるいは場合によっては数学とか、この学、あの学があるわけです。ですから高校の先生としては非常にむずかしいと思うのです。それぞれのこれからしようとするものを考えて、その役に立つための英語はどういうものなのかと、果して高校でそういうものを教えられるかどうか、非常に問題に感じます。

というのは、これから数学を勉強しようとする人とか英文学を勉強しようとする人の必要な英語はもちろん共通のところが非常にあります。しかし別に英語の先生にならなければそんなにペラペラ英語をしゃべれなくてもいいと思いますし、逆に主に読み書きじゃないかと思うのです。数学、数学といいますけれども、そういうような畠の人たちは、国際的な関係がありまして、博士号の論文をいざれ英語で読んで書かなければならない。それに医学とかああいうものは昔はドイツ語だったのですが、いまは英語で書かれているものが多くて、その力は必要ですね。

ただ、聞いてわかるとかしゃべるということはあまり必要ないと思います。できればそれにこしたことはないけれどもね。ですから英語の力ということはその人にもよるものだと思います。それで将来みんなが違うことを



A.J. ターニー氏

しようとするので高校の先生にとっては、じゃあみんなに役に立つ英語を教えられるかというと、非常にむずかしいと思います。

専攻学科の英語

ですから結果的には選択科目ではなくて必修科目ですね。ほんとうの選択科目にしたほうがいいと思うのです。つまり、もちろん英文学に入ろうと思えば英語の力のテストがなければならないと思いますけれども、非常に極端なことをいうようですが、それと関係のないような畠であれば全く英語の試験がなくて大学に入って、大学での学科に役に立つような英語をやればいいと思います。

もうおそいという人もいると思います。確かにぼくは20からやって、自分の文法的な間違いは非常に多いのですけれども、ただ、果してぼくが12歳から学校で机に向かって日本語を勉強したならば、これよりじょうずな日本語を話せるかというと、必ずしもそうでもないと思うのです。いまがへたかじょうずかということではなくて、もし学校でやったならばこれよりもっとじょうずになつたかというと、それでもないという気がするわけです。

ぼくは卒業してから20年間日本にいるわけですが、日本語で経済学やっている人もいるわけですね。その人たちがほんとうに日本へ来たら通じるかどうかわからないけれども、自分の勉強に必要な日本語の力はあると思います。

別に外国のことを問題にしなくとも、昔の日本の場合ですと、医学をやっている人たちは、たぶん大学に入ってから初めてドイツ語をやったのだろうと思いますが、全然不自由しなかったと思うのです。だれにも負けないぐらい医学的なレベルが高かったです。

生徒の目的に合わせる

羽鳥 実はぼくいま（東京学芸大学）付属高校の校長やっているのですけれども、付属高校では、どうせうちの生徒は大学へ行くんだからといって英語は選択じゃないんです。ほかの社会科とか理科は選択科目が3年になるとうんとあって、たとえば理科系へ行かない生徒は理科の科目は3年ではうんと簡単になっちゃう。それで社会科のほうが多い。理科系へ行く生徒は社会科系の科目が少なくて理科系のほうが多いわけです。ところが英語の場合は入試には必ず出るんだからといって3年でも選択なしで押しつけて5時間教える。

ところが実は最近ちょっと考えているのは、新しい指

導要領の趣旨とか、それからいま先生のおっしゃったような趣旨も頭にあったのだけれども、ひょっとしたらうちの生徒の中で、いわゆる英語を読む生徒だけではなくて、英語を聞いたり話したりするほうへ行きたいのもいるかもしれない。そうしたら、普通の学校であまりⅡAを歓迎しないけれどもⅡAをやってあげて、読むほうはそんなにむずかしい単語を覚えなくてもいいから、とにかく英語を聞く耳をつけたいという生徒にはその授業をしてやつたほうがいいかなというふうに思う。そういう考え方があっていいのではないかと思うのですけれども、どうですか。

大木 私の学校では、来年度の話になりますけれども、来年の新3年に対しては英語のⅡBが必修です。全員にやらせます。私の学校は7割ぐらいが大学進学なんです。そしてそれにⅡCを2時間つけて、あとⅡAを選択にしたのです。2単位で選択ですから、たまたま学校のあるところは成田に近いほうですから空港関係につとめる人もいると思うのです。その場合にやはり要求は会話のほうにあるかもしれません。そういう点でⅡAは残してあります。ただ、全国的にみますと、ⅡAの採用は少ないようです。

羽鳥 そうですね。ほんとうは選択科目、せっかくそういうふうになっているから生かしたらいいと思うけれどもね。それでよくいるのは、聞いたり話したり、英語の音声面が一番の基礎だというけれども、そういう意味ではほんとうはⅡAは一番基礎なんで、役立つと思うのです。

ただ、ターニー先生がおっしゃった、たとえば学者になるのに論文は書く必要があるかもしれない、読む必要があるかもしれないけれども、話せなくともいいじゃないかというような考え方もあるので、先生が日本語を習ったときのことからいうと、どうですか、日本語を話すほうは最初はあまりやらなかったのですか。

日本語学習の経験から

ターニー 私たちはほんとうに全く一から始めたもので、最初の1年間は教育漢字と、それから最初の第1学期はいわゆる会話というものは毎日30分ぐらいやりました。主に文法だったのです。和文英訳、英文和訳とかああいうものを非常にクラシックなやり方で。

2年生になってから最初の学期は古典文法を丸暗記みたいなもので、それからすぐテキストに入ったのです。源氏から、古典文学もあれば近代文学もあって、読みながら覚えるということだったので、2年生のときから全

く話すという授業がなかったのです。また、古い考え方ですと、どうしても大学に入って日本語をしよう、フランス語をしよう、英語をしようと思っている人たちは必ずその文学をやるということを前提に置いているのですね。昔はそうなんですかともいいます。そうではなくて、大学に入ってからたぶん日本の社会を勉強したいと思っている。ですからそれをこなして勉強させるわけです、私たちの時代と違って。

ちょっと話がずれますけれども、日本の大学でもそれがあってもいいと思うわけです。たとえば社会学やってるならば、制度は全然違うのですけれども、単位のとり方は、場合によって英語、社会学を組んで1つの学位になってもいいという気がします。

「国際的な人間」教育

ただ、また高校の英語に話を戻しますと、英語の先生にとってはほかの科目を教えている先生にない非常な負担があると思います。それは何かというと、英語の社会的な意味もあるわけですね。それは、いまは日本で英語ができると国際的な人間になれないということがあって、ですからただ学問教えてたり、英語教えていたりしているのではなくて、国際的な人間にせよという使命もあるわけです。ほかの科目に全くないものであるわけです。ですからそれをいまの教育制度の中でこういう入学試験が前にあって、そのアルファを加えるということはたいへんなことだと思うわけですが、それだったらやはり小学校からやればいいと思うのです。そういうような英語をやるならば全く試験と無関係な英語となるべく若いときからやっていいわけなんですね。

それで試験のためとか、学問のための英語はもっとずっとあとでやって、そういうところこそ文法を生かしたりして教えてもいいと思う。

いまは何かちょっと無理があるような気がして、一ぺんに両方とも英語を教えなければならないので、それは非常にぼくは高校の先生は苦しい立場ではないかと思います。

羽鳥 そうですね。やはりいまあのほうにおっしゃった社会的な意味とね、これはよく日本人の英語の先生の中では教養的価値で、これから世の中では英語が常識みたいなものになるのだから、ある程度いろいろなことを教えてやらなければならないということを考えなければならないし、それから学問のほうに向かう人もいるかもしれないしね。それで高校の先生たいへんだというので、そうすると高校で教えなくちゃならない

minimum essential はどのくらいのものかと、先ほどから大木先生おっしゃっている、高校でどのくらいやったらいいかというようなことなんだけれども、何か idea ありますか。

20%は自学自習

大木 ここに来るために新指導要領に目を通してきたのですけれども、あれは普通の高校ですと 100% はできないと思うのです。確かに教科書に 100% 盛り込まれていますけれども、ただ、現在の生徒の質なんかを考えた場合、class size ももちろん含めますけれども、あれを 100% 彻底的に教え込むというのは非常にむずかしいと思うのです。ですからざっと目安で 8 割ぐらいいたら高校としては上出来じゃないかと思うのです。そして大学入試をするような生徒は自分で残りの 20%，あるいはそれ以上自学自習でやれるのではないかと思います。ですから高校ではまず自分で英語の勉強ができるような態勢をつくってやる、それがまず大事だと思うのです。

そういうことで私の授業の場合は必ず辞書を持参させて、もちろん類推させますけれども、どうしてもわからなかつたら辞書を引くと、辞書はこんなふうに引いて、説明の最後まで読むんだよということをいっております。参考書もこのように利用するのだということをいっております。ですからなるべく生徒に正解だということを出さないで、時間かかっても自分で調べせるような方法をとっております。それが自学自習につながると思っているからなんです。

羽鳥 ターニー先生、将来高等学校でこのくらいはというもの、どこに進むにしても共通に役立つものというのには何かありますか。

Reading の重要性

ターニー 非常に漠然たる話になりますけれども、reading の力が非常に大事だと思います。特に私たちのような英文学を専門的にやろうと思えばこれから文学をどんどん読むわですから。それでぼくも大学を卒業したときに非常に弱点として感じたのは、自分の日本語の知識には、それまでは日本語を習うためにテキストを読んでいたので、全く分析して、こういうときは“べき”が“べく”になったり、とか、これは連体形だとそういうふうに読んでいたので、目を通してきっと読むというチャンスがあまりなかった。要するに文型のために読むのであって、内容のために読まない。もちろん 1 つの

非常に大事な道具だと思うのですよ、そういうふうに読みながら英文法とか英語の形についてわかることは、しかしできればちょっと自信を持って先へ先へというような読み方も必要だと思いますね。

羽鳥 ターニー先先は reading が非常に大切だとおっしゃる。われわれよく速読というのです。それですっと読んで内容をとる、その力もちょっと考えていいのではないかということですね。

ターニー そうです。結局大学へ行ってどんな学科に入っても大体の人が必要なことは英語ですと、ものを読んで内容がわかるということですので、それは1つの根本ではないかということです。

羽鳥 これはやはり英語の力というのはいろいろ話すこともあるし、書くこともある、読むこともあるけれども、ぼくはやはり読むことというのは一番基本になると思う。それが読めれば、あとでかりに英会話を練習するにしても、テープレコーダー買ってきて、それからテキストが大抵あるわけでしょう。そのテキストの英語がろくに読めなくてはしようがないので、やはり読む力というのは外国語として勉強するとき相当重きを置いて考えたいことですね。それから速読を重んずるということもいいと思うのだけれども、速読は高等学校では無理ですか。

速読力も必要

大木 無理じゃないと思います。英語のⅡBの教科書はずぶん速読中心でいっております。材料がかなり長い。One lesson で10数ページあります。それから最後の評価ですけれども、true-false だとか、内容が key word が抜いてあって、そこに読んできたものの中で重要なものを当てはめるとか、非常に大まかなとらえ方をしているわけです。

ああいった練習問題を生徒が絶えず身近に感じていると、だんだん英語というのは全訳しないでもいいんだと、さっきのターニー先生の話じゃないけれども、「べく」だか「べき」だかわからなくとも内容が大体とれればいいんだという意識を持ってくると思うのです。そこでほんとうの reading、速読の力がつくと思います。われわれだって日本の新聞見る場合に1字1句読んでませんね。非常に大まかに見てますね。それで内容はちゃんととらえていたわけなんですね。ですからぼくの学校ではまだ全訳をする生徒が何人かいますけれども、ぼくの試験問題はなるべく全訳は出さないようにしています。

羽鳥 やはりそういう速読指導をうまくやれば生徒は

乗ってくるわけですか。

大木 乗ってくると思います。こうやって読んでいいばいいんだなという意識を持ってくると思います。それを逆に、この下線部の不定詞は何用法かという問題を出してしまったと生徒はそういうところばかり気にして読むようになってしまいます。

羽鳥 ぼくは実は学芸大で教えていて感ずるのは、やはり生徒は逐一全部訳すことをうんと仕込まれてきたと思う。それで1年生の一般英語の授業を受け持ったときに大抵学年の初めに1ヵ月か2ヵ月、学生にぼくの趣旨をわからすのにものすごく時間がかかる。ということはどういうことかというと、こことこうに書いてあることはどういうことですかとぼくはよくいうのです。そうすると彼らは一番最初から、たとえば One day ……と書いてある。“ある日”からはじめる。“ある日”はあまり大切じゃないので、「全体で何のことを書いてあるの」というのだけれどもどうしても前からやらなければ気が済まない。けれども実際の読書にもっていくためにはある程度速読とか、大体のことをつかまえるということを考えてもいいと思うのです。

ターニー 同じ意味で、訳の一種なんですけれども、ぼくもたとえば18世紀の詩とかを教えるときは試験としてよく、この section 何といっているか、自分の言葉で書きなさいというのを出します。じょうずな人だったらできるけれども、なれない人だったらどうしても1行1行同じ英語で移す、だから動詞とか名詞とかそういう言葉は同意語を入れかえたりするので、果して意味がわかっているかどうかこっちとしてもわからないわけです。

羽鳥 だからいつも読んで捨てて、覚えていることを書きなさいというわけです。だからそれは評価の仕方有必要なんですね。先生がいまおっしゃったようにあまり生徒が1字1句にこだわらざるを得ないような評価をしていると生徒はそういう態勢にならないわけですね。そういう意味ではぼくはいま国立大学の入学試験にある共通1次、あれはいろいろ批判もあるけれども、共通1次の1つの長所は、とにかく「訳せ」がないということです。これはコンピューターで採点する関係なんですけれども、だから結局長い文があって、「この趣旨に合っているものはどれか」とか、「この部分の説明としてはこれはどうだ」とかいって選ばせるけれども、訳さなくてもある試験には受かるという、点がとれるという、そういう観念を持たせる意味では共通1次もまんざら悪くないと思いますね。

自分の idea で書く

ターニー それで、直接に英語の力に関係ないけれども、しかし自分の考えていることを書くということは非常に大事なことだと思います。それでこれは1つの段階として、ものを英語で読まして、それをまとめて日本語で書きなさい、訳じゃなくて、もちろん controlled composition というものが必要だと思うのです。全く free composition いうものはどんなものかと、ぼくもちょっと疑問に思うわけなんです、特に高校のときは、ですから英語で自由に書いたり、英語で読んだものを訳したりするのではなくて、一度読んだ英語を捨てて、今度は日本語で書ければ教育的な意味でいいと思います。

羽鳥 ターニー先生がいい点をいって下さったので、なぜそれをいとうかというと、今までの書く力の練習としては、大部分が和文英訳なんです。日本語があってそれを訳しなさい。けれどもそれはある意味ではほんとうの書く力ではないので、訳す力なんです。ほんとうの書く力というのは自分の考えを出すわけでしょう。それにもっていこうとすると和文英訳だったら内容は与えられていて、ただ訳すだけ、訳すテクニックですね。しかも和文英訳の悪いことは、1字1句ににこだわるくせをつけちゃう。そういう意味ではほんとうの意味の書く力といいうのは自分の idea を出すことだと、けれどもその過程として、先生がおっしゃったように、初めから自分の idea を全部出すのはむずかしいから、ある英文を読んで、そうすると頭にある程度概念が入って、必要な用語も入る。そのあとで、とにかく自分の言葉で書いてみなさい、そういうのもおもしろいと思います。

ターニー それは母国語でもやっていいと思います。それが日本語ができるようになれば今度は英語でという、そうでないと writing 自体の練習が足りないような気がする。あまりものが書けないような気がします。

Controlled Conversation

羽鳥 ふだんどんな指導していますか。

大木 いま2年生の授業にある対話教材がある、A B, A Bでもって4段階ぐらいでどうか、それを一応暗記させます。そして自然な英語で発表させまして、今度は自分がBならBになったつもりで、ほかの状況にその対話を当てはめてみて、自分の生活でいってみなさい。

たとえば病気のところだったらある女の子が風邪を引

くという想定なんですけれども、今度は腹痛でいってみなさいとかあるいは自己紹介の文章をやってみなさい、自分の地域を PR する文を書いてみなさい、といったふうにして、その対話をもとにしてある程度の文型的には control しているわけです。それから流れも control されております。

ただ、中の phrase を全部自分なりにいかえていわせる練習を2年生は5単位プラス1がありますので、その1をぼくが受け持ってやっております。生徒はかなり乗ってきております。そして、ぼくの村には何も紹介するいいものがないというと、川がきれいでもいい、野球場があるでもいいから書いてこいというと、ある程度喜んで乗ってきます。

Notional-functional Syllabus

羽鳥 いまの話に関連して、近ごろ、これは指導要領がやはりその根源かもしれないけれども、普通われわれはカリキュラムを示すとき、文法とか文型とか、あるいは語彙を示すわけですね。こういうものを教えてほしいと。だけど、近ごろ notional-functional syllabus というのがあるでしょう。その考えはどう思いますか。ある人にいわせると、notional-functional syllabus のやり方だといろいろ抜け落ちるところがあるのじゃないか、ということは、どうしても今までの文法体系が頭にあるからね。

実はさっきいった指導要領をつくる時にそういう idea をちょっと出した。で、文法的な指導要領を示すと必ず文法に基づいた教科書ができちゃうから文法用語ではなくて notional-functional のやり方で項目を示す、そうしたらいいんじゃないかと言ったのだけれども、それに対しての反対論は、「そんなことをしたら必ず抜けるところがありますよ。」だからその人の頭には、抜けるところというのは從来の文法体系からいくとこういうところとこういうところが抜けちゃうからだめだというので、それに賛成した人が多いものだか notional-functional のやり方にはならなかったのですがね。

ただやはり、実際人間しゃべる時、あるいは何か発表する時は文法が頭に出てくるのではないし、文型が出てくるのではないので、やはり概念が出てくるのだから、ほんとうは練習のさせ方としてはそういう、ある notion を中心にいろいろな配列をしたとかいうのでもいいような気がするのですけれども、どうでしょうね。

大木 いま私、学校英語とは別に社会人の英会話教室を持っているのです。そこで notional-functional-syllabus

を利用して、たとえば私の住んでいるところは成田ですから、成田を中心の英会話つくっている。道案内でも何でも固有名詞全部成田にして、もちろん自分でテキストをつくってやっているのですけれども、とても効果的です。皆さんが自分の会話として受け取ってくれるのです。これは別の市販の会話教材使った場合にはあれだけ乗ってこないと思うのです。成田は外国人が多いから実際町で使うチャンスがあるわけです。そうするとすぐにそれが役立つわけですよね。中にはご主人について外国へ行った人もいますけれども、その時にそのプリントを持っていってあちらで買ひものをしたなんていう人もありますし、非常にぼくも意を強くしています。

書かせる指導

羽鳥 ターニー先生は書かせる指導としては先ほど、1回何かを読ませてそれを捨ててといわれた。ほかに何か考えられていることはありますか。たとえばぼくは絵をうまく利用できないかなと思うのです。だけど大学生だったらそれは単純過ぎますか、絵を使っての作文というの。

ターニー ぼくはいいと思います。ぼくは大学で主に文学のほうを教えているのですけれども、ほかの外人の先生たちの中に絵を使っている人もいます。最初は大学生というものはご承知のようにもう大学生だからと、ちょっといぱりたがるところがある、おとなとして扱ってほしいと。

ですから昔、Alexander の *First Things First* という本を使ったとき、なんだこれ、全部知っているという声がだいぶあった。知っているけれども使えるか、じゃあこれ言ってごらんといわれて、言えないということがわかれれば納得いくわけですね。同じ意味で *Composition in Pictures* というのがあるのです。いい本で、前に使っていた先生がいて割合にききめがあるとおっしゃっていました。絵本を使うというのは最初はちょっと抵抗があるかもわからないけれども、しかし使ってみると非常にいいことだと思うのです。

語彙力を伸ばす

羽鳥 そして発表力ということになるとやはり単語というものが問題になるでしょう、語彙がね。いま新しい指導要領のおかげで単語力がうんと少なくなったという。うんと大雑把にいようと、前の指導要領では高校卒までに4,700語覚えたのです。今度の指導要領だと3,000語足ら

ずなんです。だからみんな、単語力がうんと少なくなるのではないかとおそれている。けれども、今まで4,700語教科書に出ていても生徒は覚えきれない。それよりは3,000語を使えるようにしたほうが役立つのではないかという気がするのです。

ターニー その上、同じ言葉でもいろいろな意味があるので、そのそれぞれの意味を覚えてほしい。特に、具体的な例ですけれども air という言葉だったら空気ということはわかるけれども、しかし動詞として使えるということがわからない。部屋の空気を入れかえるとか、あるいは毛布を干すとか。water だったら水だと、花に水をかけるという意味もあるというと「へえ」という大学生がいるわけです。だから自分が知っている言葉の全く違う意味、少なくとも名詞が動詞として使えるとか、日本語だったら櫛で髪の毛をとかす、とかずに当たる言葉も必要ない。英語の場合はほとんど要らないわけです。名詞自体を動詞として使えばいいわけです。そういうすでに持っている知識を広げるということも大事だと思います。どんどん新しい言葉を覚えるだけではなくて、

羽鳥 *Longman Dictionary of Contemporary English* というのがある。あれは後ろに語彙が2,000語ぐらいついていて、この辞書の definition はこの2,000語を使って書いてありますというわけです。ということは、2,000語もあれば、ほとんどあらゆることの説明ができるのではないかという気がする。だから production 用には2,000語ぐらい知っていたらかなり役に立つのではないかと思います。ちょっと足りないですか。

ターニー いや、逆に2,000語ぐらいは3,000語よりも高校生にとってはむずかしいのではないかと思うのです。というのは、ご承知のように phrasal verb というものが非常に多くなるでしょう。だから respect という言葉を知らなければ look up という言葉を知らなければならない。そういうような英語を知っているならば2,000語で非常にたくさん言えるわけですけれどもそういう組み立てがわからないと逆に respect を習ったほうが簡単ではないかと思います。

羽鳥 Basic English はむずかしいですね。日本人の英語の特徴は big word をよく使うというでしょう。だけど big word のほうが実は覚えやすいことは覚えやすい。

ターニー ずっと前に高校・大学のためのエッセイを書いたことがあります。それは Longman の関係があったのですけれども、それでぼくは自分の注釈をつけた。そうしたら Longman の向こうの editor は、こんな簡単な英語になんで注釈つけるのか、なぜこのむずかしい

英語に注釈つけないのかと、日本の出版社の編集者は、これでいいんだと。

結局 respect とかああいう言葉だと字引を引いたらすぐ出るわけです、1行目に。Look up to だったらずっと見なければならぬ。だからその欄のどまん中にあることだけを注釈している。しかしあまりそういう日本人の英語がわからない native speaker からみると、全くあの人馬鹿じゃないかと、簡単な言葉に注釈つけて、むずかしい言葉に何にも注釈つけてないじゃないかと、なるほどなと思ったのです。

辞書の指導

羽鳥 字引の指導ということをさっき大木先生おっしゃったでしょう。字引の引き方の指導というのはやはり高等学校ではシステムティックにやってもいいのではないかという気がするのですが、まず先生が字引の引き方でどんなことを考えていらっしゃるか。

大木 まず辞書をある程度指定します。単語の語彙はあまり多くなくていいと思うのです。研究社の『ユニオン英和辞典』だと、学研の『アンカー英和辞典』だと、最近で小学館の『新選英和辞典』、ああいったような説明が多いものを買わしています。

それでたとえばさっきターニー先生が air, water を例に出されましたけれども、そういったものを含んだ文章を出しておいて「これが名詞のはずがないだろう、動詞にきまってんだろう、water の動詞のところ引いてみろ」、そこで初めて生徒が植物に水をかけるという意味がわかるのですよね。

やはり教師はどうせ1から10まで教えられないから、自学自習のほうへ進むためにも必要だと思って、ちょっと無駄なような気がしましたけれども、辞書の引き方は私の学校では1年生担当するものは全員でやっております。

ターニー 高校の時はどうか知りませんけれども、英英辞典が必要だと思います。ただ、分り易いもの、たとえば Longman のものだと、Hornby もありますし、Oxford の *Advanced Learner's Dictionary* というのがあって、例文がたくさん出ています。要するに英語を母国語としてない人のためにできているものがいいと思います。そういうようなものをうまく、和英、英和と組まして使えば非常にいいと思います。普通の英英よりもですね。

羽鳥 字引の引き方のこともやはり学校の中で考えたほうがいいということですね。最後にこれだけは言って

おきたいということがありましたらおっしゃっていただければと思います。

大木 やはりぼくは入試に合格するための力は生徒につけてやりたいと思いますけれども、それは結果的に入試に受かるということだと思うのです。コツコツちゃんと3年間じめに勉強していればですね。

それから motivation になりますけれども、さっきもちょっと話でましたように、生徒の身近なことにいろいろ置きかえていわしてみるとということは大事だと思うのです。私の住んでいる地元の高校生にはこんなことを英語でいってみようというような内在的なものがあると思うのです。たとえば佐倉宗吾の話とか、印幡沼の紹介とかね。そういうふうに教材をもっていったらもっともっと生徒が食いついてくるのではないかと思いますし、それはすぐ使えると思うのです。

ターニー 大木先生のお話を聞きますと、ぼくが思っていたことがだいぶ実現されているということで非常に結構なことだと思います。昔に比べて高校の英語教育は非常に進んでいると思います。ただ reading から会話へ移るということではなくて、昔の明治時代の日本の学者は英語の力相当なものだったと思うのです。あれであらゆることを、経済から文学まで勉強して、そういう力を生かして国をつくった。殆んどしゃべれなかったかもわからないですけれどもね。

で、しゃべることは非常に結構なことだと思うのだけれども、そのかわりに reading の力をなくさないことが大事だと思います。ですから either……or ということではなくて、いまちょっと振子が会話のほうに行き過ぎてちょっと reading が犠牲になっている。

羽鳥 きょう話し合ってかなりお互いに共通のところがあるなと思ったけれども、ところが先ほど高校の先生方の中に、わりに旧態依然たる考え方を持っている方がいないとはいえないということで、やはりこれからの中学校の英語教育は少し変えなければいけないと思うのです。というのは中学校の英語の時間数が少なくなってきた、しかも高等学校で英語力をうんとつけてやるということを考えなくちゃならないし、それからオールラウンドにやるという科目が出てきたというので、今までの高等学校の扱い方と違いますので、高等学校の先生これからは大いにハッスルして、授業法の研究とか、英語のあり方とか、お互いにこれからいろいろ高等学校の英語教育のあり方を考えたほうがいいと思っております。お互いに研究したいと思います。

どうもありがとうございました。

(文責 編集部)

音声指導のあり方

—聞くことの指導をめぐって—

田 村 泉

これからの英語教育で特に大事な問題点になるのは「聞く」ことの指導ではないかと常々思っている。

I 聞きとる力が「発信」能力をさゝえる

従来の日本の英語教育は「受信型」であるばかりで、先進文明の攝取には向くけれど、自分から積極的に発言し、自らの意思を外の世界に「発信」していく態度をまるで育てていないという批判は、今や津々浦々に満ちている。学校で英語を教わっても「話せる」ようにならないというのが、英語教育批判のいわば殺し文句である。

さて、我々は英語の「正しい」音声を教えるために今まで多大の研究と努力をしてきた。1)個々の語の発音 2)アクセント 3)リズム・抑揚 4)強形・弱形 5)文における強勢 6)breath groupなどの諸項目にそれはわたる。これらのポイントが十分に訓練されるならば、それは「発信」そのものなのだから——自らの積極的な発話の効果をたしかなものにすることなのだから——こうした音声の production の訓練こそが「話せる」日本人を育てる重要な方策のようにみえるかもしれない。が、果たしてそうだろうか。

発信が効果的であるかないかは、本質的にはそのメッセージの内容によるのである。使用する言語の個々の語の発音が正しからか、アクセントが正しく使われているかなどは、メッセージの内容には副次的な効果しか及ぼさない。我々英語を学習する外国人の立場からいえば、上述の音声上の諸点は、せいぜいどれほど自然な英語に近づけるか、つまりどれだけ英米人の真似ができるかという程度の意味しかないのである。だから発話する場合の音声は、言いたいことのメッセージが正しく相手に伝わりさえすればいいという程度にマスターすれば事は足りるのであり、逆にいえば少しぐらい不自然でも、意思伝達にさしつかえなければそれで満足していい筈なのだ。

もちろん程度の問題はある。ひとりよがりではいけない。英語として世界のどこででも理解してもらえる発音

でなければいけないのはいうまでもない。その点我々日本人英語教員の英語は、語句の発音という点では十分通用するレベルにあると自信をもったほうがいいと、私は日本人英語教員の一人として思はせていたい。 (統語的に、また語句の選択の面で、そして発話の態度において、我々が世界に通用するとは残念ながらとうていいかねるのだが。) 私のいいたいのは、我々は良心的・客観的に自分の発音を点検した上で、生徒には「これで立派に通用するのだから、安心して私を真似なさい」というべきだということだ。

それでは「発信型」の音声指導とは何かということになる。私はその大きなポイントは「聞く」能力の開発だと思っている。外国人と英語で話をすると、しゃっちゅう(私などしゃっちゅうなのです)聞きとれないことがある。聞きなおしてみると、ほんの何でもない音の連続だったりする。数や個有名詞が出てくると、即座に、素直にお手あげになる。活字になっているとしたら問題にも何にもならない所である。そんな時、ああもっと彼等の発音に慣れていたら、話すほうにもっと自信がもてるんだがなあと仮定法過去でつくづく慨嘆するのだ。相手のいうことが十分にわからなければ自分の発話にブレーキがかかるのはあたり前のことだ、これも日本人がtongue-tiedになる条件の一つなのである。

発信するためには、その potential energy が必要であり、その energy は何といつても読書(広義)によって蓄積され、聞きとる能力によって対話の土俵に上ることができるものとなるのだ。こういう potential がなくて、仮に「話す」能力があり、しかも英米人はだしの発音の能力があったとしたら、その人の発信は実に白々とした空洞になることだろう。

ついでにいえば、potential energy を涵養することが発信型の土台なのだとすれば、従来のわが国の英語教育の本道、かの悪名高き訳読授業によって読書を重ねていくことも、大いに意味のある指導としてその籍を再確認しなければならない。但し、妙に難解なもの解説作業

にならぬようにすることとか、文学のみにかたよらぬようによることとか、心すべき点はあるに違いない。

私たちが音声関係の理解のチェックをする場合、先述した語の発音とか、アクセントとか、breath groupとかの理解を問うのにペーパーテストにたよるのが普通だ。しかし音声を問うのにペーパーでといふのは常に一抹の不安がつきまとう。ペーパーテストでたしかめられるのは、せいぜい音の production の正誤だけということになるのではないか。それも印刷された文字を読み、答は文字や記号を書くという作業なのだから、そこには現実の音声は全然ない。あくまでも偽似的なテストなのである。例えば called と cold の発音が違っていると答えられる受験生は多いかもしれないが、その called の母音を自ら正しく発音できる者がどの程度いるだろうか。in an hour はイナナワという工合に発音すべきであり、生徒がよくやるイン・アン・アウアといふのは /n/ の発音が違っているから相手には理解されないのであつたりのこととは、ペーパーテストではうまくたしかめられないように思える。

やはり「聞く」能力のチェックは、現実に音声を聴かせて行うのが何といつても本筋ということになる。本当は一対一の口頭試問がいいに決まっている。聞く力も話す力も、その他モロモロいっどんにテストできる筈だ。英語検定(STEP)の試験はこれを一応実施しているのだが、学校での現実のテストには、更に入学試験には、適用すべくもないといふのが実情だろう。入試に直接の音声を導入している大学はまだ数が少ない。真偽の程はわからないが、共通一次に放送器機を使ってのヒアリング・テストが近々実施される運びだと聞いた。当然なことだと思う。問題点は技術的にも本質的にもいろいろあるだろうが、是非実施の運びになるよう念願したいと思う。

II 聞く力を育てる指導

言語が本来音声であることを考えると、わが国の英語教育では、活字の面での recognition 能力の訓練(読むこと)はかなり行われてきたのに、音声面の recognition(聞くこと)が甚だしく軽視されてきたことは本来不自然なことだ、といふのは議論として正しい。しかし英語が訓詁の学にならざるを得なかった日本的な事情は、英語教員の私にはよくわかる。日本語で育ち、日本で英語を勉強した私たちは、英米人の「ほんもの」の英語の音声を身につける修行、特にそれを聞きとる修行が、真に一大事業なのである。

音素の数が違う。母音・子音ともに英語のほうが音素

が多いし、そのそれぞれの allophone (異音) を加え、それらの組みあわせを考えると、英語は音韻的に日本語よりもはるかに複雑な言語といえるようだ。我々は今まで経験したことのない音の世界を、わが脳細胞のなかにねじこむようにくみ立てていかなければならぬ。自国語の音韻体系が完成するのは10歳台の初めの頃だそうで、それは一旦完成するとまことにガソコに別の言語の音の侵入を拒否しようとする。日本にいながら外国語を、特に英語を聞いてわかるようになるためには、暇さえあればテープやラジオにとり組み、英語を読み、少しでも機会をみつけて英米人等と話をしようとするような悪鬼の如き修行が要求されることなのだ。

日本では何でも日本語で事が足りる。外国語は単語レベルか、せいぜい句レベルでとり組み、音声的にも品詞的にも日本語化して利用してしまうのだから、それは外国語学習の邪魔にこそなれプラスにはならない。

日本の「恥」の文化、「縦社会・ウチ社会」を支える排他的な心の構造も、我々をよき外国語のスピーカーにさせににくい条件だろう。

こういう条件のなかで、聞く力を育てる組織的な指導法はまだまだ未開の分野である。

私の学校で、NHK ラジオの「英語会話」を数年前からとり入れている。生徒はテキストを自分で買って、早朝あるいは夕方の30分の番組を聴く。週に1度テストをする。1週分にあたる一つのスキットが印刷され、その方々がブランクにされている。先生がテープをかけ、生徒はそれを聞きながらそのブランク部分(のうち指示されたいくつか)を補う。紙は交換され生徒同志の間で採点される。成績の悪かった者は、後刻追試ということもある。

真剣に放送を聞き、何度も繰り返してその音声を發音してみ、放送はテープにとって二度三度ときいてみるというような人には、この方法は所期の効果をあげている筈だ。しかしこういう人は少ない。ごく少ない。多くの人はこのテキストから音をとり去ってしまう。つまり放送を聞かずに学校でのテストにそなえてテキストの読解だけやってくるのだ。一応点はとれるからその場その場は過ごせることになる。ペーパーテストにならざるを得ないこと、リーダーの授業の一部をさいて、いわば片手間程度の比重でやっていることが、こうした不徹底を産むことになるのだろう。本当はもっと独立の時間をとり、口頭練習を主体に本腰をいれてとり組まなければならぬ分野だと思う。もちろん現状でも、熱心な先生の指導がある所では効果をあげているのである。

ネイティヴ・スピーカーが教員として学校にいるとい

う状態は日本では例外的にしか望めない。とすると、我々はテープによって耳を訓練することをまず考えなければならない。しかしテープというものは、学習者が個人的に自分なりに利用する場合に最大の効果を發揮するものと思う。教室での利用は効果としては二義的になるだろう。

LLは本来テープレコーダーである。それはたしかに自然な日常会話に似た状況に学習者を置くかもしれないが、所詮は作られた筋書き内での発話であり、偽似会話の暗記にすぎない。初学者の段階なら心理的な側面から大きい効果を発揮するかもしれないが、精神年齢の段階が上ると、逆にマイナスの効果が表われる不安がある。むしろ一人でどのようにでも扱える単なるテープレコーダーのほうが高校生以上には適当ではないかという気がしてならない。問題はそういうテープレコーダーの個人的な使用をどう組織化すべきかということになり、費用等の問題もからんで事は簡単ではない。だが LL が学校に設置されはしたものの、扱いかねて white elephant になってしまっているケースもかなりあるという話だ。

しかし、以上述べてきたラジオ・テープ・LL それにテレビや映画といったものは、すべて機械である。そこから発せられる音声は缶詰の音である。私は生徒に、特に教室の状況で教えるのは人間でなければいけないと思う。Native speaker で、日本人の言語上の困難に十分知識と共感をもっている人がそうみつかる筈がないとしたら、日本人の教員が、その役割を各校で演ずるようにだんだんしていくべきものと思う。つまり聴き、話す能力にすぐれた教員が育っていくことを期待するということだ。恐らくこれは誰でもできるということにはならないだろう。一種のタレントを必要とする仕事かもしれない。しかしそれでいいのではないか。誰しも得意な分野があつていいのだ。これは必然的に学校での英語授業のカリキュラムが手直しされることを意味する。読むこと、文法、書くこと、聞き話すことという四つの技能別にそれぞれ得意とする教員のバランスが考慮されるべきことにもなる。それぞれの分野の教員がその専門をより有效地に生かそうと研鑽するほうが総合の効果は現在よりずっと高いものになると私は思う。

最近学校にくる教育実習生の聞き話す能力が目に見えて上向いてきたような気がする。少くとも native speaker との接触に慣れてきていると思う。大学での外国語教育に訓詁の学以外の要素が加わってきたことの証左に違いない。時は進み、状況も変化する。生徒やその父兄で海外での生活体験を有する人たちも増えてきた。そのうちに日本の政治家やトップの実業家たちが、国際会議

で通訳を使わないという、ちょっと不愉快な時代が来るかもしれない。そうなることは日本が文化的に植民地化したことのような、identity の重要な側面を失ったことのような気がするから不愉快というのだが、反面、英語教員としては F E N を聞いてもろくろくわからないという現状（私自身のことだが）は、まことにシャクにさわるのだ。それこそ英語教員としての identity は、今とは格段に違った「聞き」「話す」能力をつけ加えるの中になければならないと思う。

III その他の関連事項

1) 聞く訓練のポイント

日本語の音素にない音はすべて recognition, production ともに我々にとってむずかしい音である。そのなかでも特に誤まられやすいのは子音ではこれこれ、母音ではしかじかと /t/, /l/ を筆頭によく紹介されている。それらは minimum pair の技法で効果的に訓練される。特に production の面の指導技術は一応完成しているといっていいのではなかろうか。口形図を使ったり口の前に薄紙を下げたり、日本語の発音と対比したり、かゆい所に手がとどく程だと思う。

一方 recognition の面ではどうか。我々にとって聞きとるのに苦労するのは、必ずしも個々の音素ではない。たとえば I don't know. は時として「アラナ」ときこえ Isn't it? は「エズネ」ときこえる。Never heard of it. (そんなの、聞いたことないな)とか So long. (さよなら)などは、私たちはまず活字で、小説のなかで接することが多いのだが、実際にどこに強勢をもって発音されるのか、経験しなければわからない。Native speaker にとってはこんな表現が勉強の対象になるなど思いもよらないだろう。ちょうど日本語で「てフォーム」といわれる語法、すなわち「朝起きて、顔を洗って、飯を食べてから……」などという時の「て」の使用のようなものだ。我々にはごく自然に口に出てくるこの「てフォーム」は、それぞれの動詞の活用と密接に関係があるのである。「起きる」という上一段活用の自動詞なら「起きて」となるが、「洗う」という四段活用の他動詞だったら、「洗って」になる。「死んで」「咲いて」など音便もからんで、外国人には容易ならぬ複雑さをもつこの語法が、日本人なら小学生になればもうまちがえようのない当たり前のことになるのだ。Never heard of it. は heardだけを強く発音するものだし、So long. は Good-bye. と同じ抑揚をもっていると思うのだが活字で見るかぎりそれはわからない。

これからのお声指導、特に音声の recognition の指導では、語単位の関心の比重をグッと少なくしたほうがいい。Liaison や assimilation で、複数の語がかたまる部分に焦点をあて、活字にあらわれた所と現実のきこえとの千変万化する実態を、訓練を通じて体得させていく方向が強力に開発されなければならない。

2) 発音は下手でも「聞ける」力を育てよう

高校生になってからでは、音声の production 面での矯正は非常に困難になる。40人、50人の教室でということになると、その困難は絶望的になる。発音の正しい習慣は入門期に形成することが絶対に必要である。

しかし前記 I のなかでいったように、production の面では相手に通じさえすればいいのであって、正しい発音の習慣といってもその目標段階は人によってある程度違ってもいいと思われる。生徒のなかにはたいへん物まねの上手な者もいて、先生より上手な発音を披露してくれる人もいるが、逆にそういう劇的な状況のようなものを拒否するという感じで、英語らしい発音に一種体質的になじもうとしない人もいる。そして前者のほうがテスト（普通のペーパーテスト）の成績がよいとは必ずしもいえないのだ。イット・イズというような、カタカナをそのまま発音するスタイルでも英語は結構得意だという生徒は少くない。もちろん男子に多い。

これはこれで仕方ないことと思う。棒を呑んだような Japanese accent でも何とか意思の疎通はできる。/r/ と /l/ をまちがえても文脈的にメッセージは理解される場合が多いだろう。electricity という語を electricity と発音しても 100 パーセント理解されると思う。erectorishi-tee といってさえ、ri のところにアクセントを置いていえば、そして文脈の支えがあれば、わかってもらえ

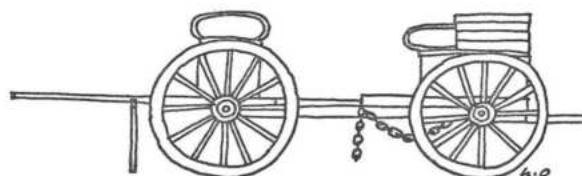
るだろう。何も学校でそういう発音を容認せよといっているのではない。出来る限り修正はすべきである。しかし我々日本人の英語は多かれ少なかれこの式の Japanese accent が混入して当然なのだ。実をいえば、そのほうがいいと言いたい。内容で勝負（言葉は穏当を欠くが）という姿勢が、我々の英語教育の大前提ではないか。

ところで、聞くほうの訓練はこれとは全く事情が異なる。聞いてわかるということはまず イ）その内容と、その文の構造を理解する力があること、そして ロ）音声的にその文の構造を正確に受容できることという二つの側面があるのだと思う。我々の場合イ）の力はあるが ロ）がダメだということを「耳が悪くて、聞いてもわからない」というのだ。イ）の力がなければもう問題外である。そして初学者の場合にはイ）の力がまだ弱い。一方 native speaker ならばロ）の力はいわば自然に身につく。イ）とロ）が基本的に同等なのだ。無筆の人の場合なら、ロ）の方がイ）よりも上という部分もあるといえようか。

今までのわが国の英語教育はロ）を捨て去るかわりにイ）を進めすぎた。いや実はロ）を捨てたくて捨てたのではない。Native speaker もいないし、テープや FEN の放送もない所でロ）の育ちようがなかったのだ。ロ）の力のない人が、イ）だけを頼りに英語を「教え」てきた。その跛行状態を何とか手なおししなければ、というのが現在の騒ぎなのである。

ロ）がどんどん育つ状況はまだあるとは思えない。しかし大勢はヒタヒタとそちらに向かっているようだ。政治家や実業家は焦っていただきたくない。私たち外国人として英語を学んでいる者には、イ）の力のほうがずっと大切なのである。

（都立駒場高校教諭）



表現力をどう伸ばすか

伊藤 克敏

はじめに

「言語活動」ということがやかましく言われるようになったのは昭和47年頃で、それ以後、英語教育誌には何度も「言語活動のあり方をめぐって」といったタイトルで特集が組まれ、また言語活動に関する書物も数多く出されている。こういった傾向は、文法規則の操作を重視した変形生成文法から、ことばの社会的機能に重点が移った言語学の動向を反映しているといえよう。つまり、ことばの能力とは文法規則を操作する能力だけでなく、ことばを適切な社会文化的な場面で発することができる「伝達能力」(communicative competence)であり、その養成を外国语教育の目標としなければならない、といった風潮が強くなつた。

ところで「表現力」とは一体どのようなものであろうか。大体、次のような順序で言語能力が養成されると考えるのが普通であろう。

Hearing → Speaking → Reading → Writing

表現力という場合は、ことばの産出能力 (productive competence) で Speaking と Writing ということになる。言語能力を産出、受容 (receptive) とに分けてみると、次のようになる。

受容能力	産出能力
聞くこと	話すこと
読むこと	書くこと

表現力というと「話すこと」と「書くこと」ということになる。「話すこと」と「書くこと」は表現手段は異なるが、ことばによって意味（思想）を伝えるという行為である点では同じで、その他多くの共通点を持っている。本稿では4つの技能を有機的に関連づけながら、産出能力をどのように伸ばしたらよいのか、更にその指導法について私見を述べてみたい。

I. 書く能力の養成

書く能力と読む能力とが密接な関係にあることは、南米から来日したラガナ氏によって証明された。数年前早稲田大で氏が行った講演に出席した折、日本語の勉強法について詳しく話されたが先ず、小学校の教科書を取り寄せて読み、徐々にグレードを上げて行って、日本文学全集を片っぽしから辞書と首っぴきで読んだとのことである。そうするうちに日本語で表現する力がいつの間にやらぐんぐんついたというのである。彼の日本語の文章力が如何に秀れているかは「ラガナー家のニッポン日記」というタイトルの随筆が長く朝日新聞に連載され、それが単行本として発刊されたので、御存知の読者も多いであろう。しかしながら「話すことには恐怖さえ感じる」と述べていたのは印象的であった。このことについては後述する。

① 読解力につけるには

作文力を養うには colloquial でやさしい英語ができるだけ多く読ませることが肝心である。The Japan Times にしろ日刊英字新聞はかなり高校生には難しい。幸い、学生用に Weekly が出されているので是非、習慣的に読ませるようにしたい。また Retold 物が沢山出されているので、適当なものを選んで読ませるように指導したいものである。筆者は英文法演習の時間に例えば、関係代名詞とか two-word verb を学んだら、必ず英字新聞や雑誌から例文を見つけることを課題として与えているが、かなりの読解力養成になっているようであり、それがやがて書く能力に転化して行くのである。

② よい英文、基本表現の暗記

よい英文、基本表現とはどんなものか定義したり規定したりすることは難しい。私事にわたって恐縮だが、筆者は高校生の頃から巧みな言いまわしや決り文句を見つけ次第メモ帳に書き込んで覚えたものであるが、それがずいぶん役立ったようである。先生が日頃、こんな面白い表現があったといって紹介するのも、学習者のよい表現に対する勘を養うのに役立つであろう。例えば「(悪い)習慣をやめる」は普通 give up a bad habit～とな

ろうが、次のような表現を紹介することもよからう。
.....cigarette smoking is the most decisive factor in heart attacks but smokers who *kick the habit* have a low incidence of heart attacks.

—The Mainichi Daily News, April 29, 1982.

英語を母国語とする幼児や英語を第二言語として習得する児童が最初に覚えるのは日常よく使われる、社会生活に役立つ、いわゆる「定型表現」(routine expressions)で、例えば、It's my turn. Get out of here. It's time to eat and drink. 等といったものである。児童言語学者のファーガソン (C. Ferguson) はかたまり (gestalts) として習得された表現は分析され、創造的な表現力に転化するのであろうといっている。

筆者は高校で教えた頃、get tired of, make the best use of～等といった表現が教科書にあると、それを使つた例文2,3をノートに書いて行って、日本語で与えて作文させたり、能力の低いクラスでは板書して意味をいわせたりして、必ず、ノートに書かせ、次の時間に Dictation や口頭英作させたものである。慣用句やよい表現法を覚えることがよい英文を書く秘訣であると日頃学生に話している。

③分解←→統合

文構成に変形理論の考え方方が応用できよう。即ち、「如何なる複雑な文もいくつかの基本文から成り立っている」という考え方である。変形という考え方を最初に打出した、チョムスキーノーの師ハリス (Z. Harris) は次のように述べている。

“Transformations have some particular effects in the over-all structures of the language. They make possible an unbounded variety and length of sentences out of the stock of kernel sentences, thanks to the unbounded repeatability of various sequential transformations.” (“Co-occurrence and transformations in linguistic structure” *Language* 33, 1957.)

「連結変形」(sequential transformations)とは基本文 (kernel sentences) をつなぎ合わせて複雑な文を構成していく接続詞や関係詞による変形のことといっているのである。変形関係を明らかにすることによって文の構成関係を学習者に解らせ、文の構成力をつけられると考える。例えば、高校生に次のような和文を英訳する場合、この考え方を応用してみた。

「最近の著しい人手不足から我が国でも婦人の労働に依存せざるを得なくなっている。」

先ず、上の文を二つの基本文に還元してみる。

(1)最近我が国は著しく人手が不足している。

(2)我が国は婦人の労働力に依存せざるを得ない。

そして、これらの文を英訳させてみる。

(4)Recently our country has been extremely short of hands.

(5)Our country cannot help depending on women for labor.

能力の低い生徒はこれらの文を and, as, because で結びつけるが、一寸力のある生徒は so ~ that を使って結びつけた。

(6)Recently our country has been so short of hands that.....

試訳として、

(7)The recent serious shortage of hands has caused dependence on women for labor.

を提示し、1つの事柄を表わすには種々な表現法があることを認識させた。

一方、Kellogg (1970) は統語力の成熟度として基本文を变形して修飾構造にする能力を挙げ、次のように述べている。

“.....syntactic ability is the ability to consolidate several sentences by reducing some sentences to modifiers of a single noun.” (Kellogg, 1970, p. 183)

そして、次の5つの基本文

(8)The sailor finally came on deck.

(9)The sailor was tall.

(10)The sailor was rather ugly.

(11)The sailor had a limp.

(12)The sailor had offered them a prize.

をよりまとまった文にする場合、米国の4年生の児童ならば等位接続詞を使って、次のような文にする、としている。

(13)The sailor was rather ugly and had a limp. He had offered them a prize. Finally he came on deck.

そして、より発達した統語力を持った上級生は次のような一文にまとめるであろうといっている。

(14)The tall, rather ugly sailor with a limp, who had offered them a prize, finally came on deck.

また、Black (1982) は統語力のテストとして次のような実験を行っている。下記のような matrix を与え、作文をさせる。

	State	
	Michigan	California
At harvest	climate	cool
	fruit	apples
		warm
		oranges

レベル1では

In the state of Michigan the climate is cool. In the state of Michigan the fruit crop is apples. In the state of California the climate is warm. In the state of California the fruit crop is oranges.

というように4つの概念を別々に表現しているが、レベル2になると、次のように2つにまとめている。

In Michigan the climate is cool and the fruit crop is apples. In California the climate is warm and the fruit crop is oranges.

レベル3では因果関係を次のように表現できる。

In Michigan the climate is cool so their fruit crop is apples. In California the climate is warm so their fruit crop is oranges.

レベル4になると4つの概念を1つの文に統合できるようになる。

In Michigan's cool climate they harvest apples but with California's warm climate oranges may be grown.

最後の文は中学1年には可能だが、5年生には無理であるとしている。

このように概念枠を与えておいて作文させることは一種の条件作文であり、構文能力を評価したり、指導したりするのに役立つであろう。また、ケロッグや筆者の基本文統合練習は文の組立て方の指導に有効であろう。

④他の工夫

習い終ったレッスンを或る限られた語数で要約させるのもよい作文練習になろう。その際、key expressionsを参考に挙げておけば、生徒にとって助けになろう。また、休暇中の生活について日記やレポートを書かせることもよからう。日記文は主語のIを省くのがルールであると教えておくと、興味を持つものではあるまい。更に、外国人との文通は表現能力を伸ばすのに大いに効果がある。筆者も高校時代米国の中高生との文通で、自分の将来の希望や自分の生活を一生懸命表現しようと苦労した楽しい想い出がある。プレゼントや写真を交換し、実際に楽しいものである。VOAでNew YorkにあるPeople-to-People Programという国際文通機関を紹介していたが、pen palsの紹介機関はいくつもある。最近はカセットがあるのでtapeによる文通もよからう。手紙の書き方の基本は是非教え度いものである。度々私事にわたくって恐縮だが、筆者は学校で作った英語新聞を母校の中学の英語の先生に寄贈する送状を英語で書き、後に南山大教授になられた森正俊先生に添削をしていただいたことを懐しく想い出す。クラスで筆者の英文はかなりよく書けているが、完了形の使い方がよくない、という講

評を頂いた。教師の一寸した言葉は身にしむものであり、また、教師の僅かの努力が生徒にやる気を起こさせるものである。

II. 話す能力の養成

学習指導要領の「言語活動」の欄で、「聞くこと、話すこと」の言語活動を行わせるため、次の事項について指導する、としている。

(ア)話題の中心をとらえて、必要な内容を聞き取ること、

(イ)話そうとする事柄を整理して、大事なことを落さないように話すこと、

(ウ)相手の意向を聞き取って、的確に話すこと。

「聞く能力」と「話す能力」とは表裏一体である。話す力を伸ばすには先ず、英語を「聞く力」を十分つけなければならない。

(1)ネイティブの英語を十分聞かせる。

筆者は文法演習の時間に例文を音読することにしているが、発音、特に音調のまづさには閉口している。シリーズ(C.C. Fries)は個々の音の発音が少々まづいよりも音調がしっかりしてない場合の方が理解に支障をきたし易いといっている。兎角、ネイティブの音声をふんだんに聞かせる指導をしていただき度い。FENは一寸難しそうだが、幸いVOA(Voice of America)のspecial EnglishによるNewsや教養番組が短波放送で入る。VOAについて少し詳しく紹介しておこう。この番組では語彙数を2,000語に抑えている。そのうち、1,400語が全体の95%以上を占めているので、それだけの単語を知つていれば、殆んどわかるということになる。基本単語1,400語は三枝幸夫著「VOAのきき方」(ジャパンタイムス)の最後に付記されている。念のため、番組の時間および全容を紹介しておく。

7:00~7:15a.m	ニュース
9:00~9:15a.m	ニュース
11:00~11:15p.m	ニュース
11:15~11:30p.m	教養番組

VOAの英語は日常会話のスピードの33%のスピードで、英米人にとって、これ以上落としたら不自然に聞こえるぎりぎりのところであるが、一応、英語の自然な音調が聞ける訳である。三枝氏は「最初のうちは、英語放送はlistenしないで、hearする」と述べているが、たとえ、最初は意味がとれなくても、英語の音調に慣れ

ることが大事で、徐々に意味が取れるようになるものである。アメリカのヒットソングを実際に自然な英語で紹介し、数多くのコマーシャルで英語を使っている小林克也氏は子供の頃訳がわからなくても FEN の英語放送を音楽を聞くように楽しく聞いたと TV 「徹子の部屋」で述懐していた。

国際英研より VOA 放送をカセットに取り、その英文スクリプトをつけて販売している。最近のテープとスクリプトを毎週送ってくることになっている。これを学校の LL か課外活動に使えば hearing の力はぐんぐんつくであろう。場合によっては、ニュースを前以って、先生がわかりやすい英語で生徒に話しておき重要な単語、表現を板書して、説明しておいてからテープを聞かせれば生徒の理解を助けることになろう。スクリプトを後から渡し、できるクラスには内容についての質問文を個人又はグループで作らせ、グループ対抗で Q-A をやらせれば hearing, speaking の練習にもなる。国際英研(03-482 3531)へ連絡すれば、サンプルなり入手できる。

それから、*Stories for Reproduction*(Oxford University Press)もカセットテープが付いているので、同じように利用できよう。Elementary, Intermediate, Advanced の三段階に分かれている。各々ユーモラスな短い passage で、聽解力、表現力の養成に適切であろう。

(2) Guided Dictation.

この方法は『現代英語教育』(研究社、昭和47年6月号)に発表したもので、現在でもやや形を変えて実行しており、学生からかなり人気がある。新聞のニュースや Reader's Digest 等で、内容的に学生が興味を持ちそうなものを選び、長すぎたり、難しすぎる場合には、Key words & expressions はもり込んで、要約する。Today's news in brief とか Let me present to you today's topic. とかいって、口頭でかみくだきながら話してやる。

例えば、*The Daily Yomiuri*(Aug.1, 1983) Emotional Return 30 Years Later という記事は適切であろう。30年前に中国の孤児が日本軍人に引き取られ、大学まで進み、故郷へ帰って消息が絶えるが、或るきっかけで居場所(whereabouts)が明らかになり、30年振りに養父母と再会するという感動的なニュースである。こういったニュースは日本語の新聞やテレビのニュース等で一応予備知識があるので、少々解らない語句があっても推察できる。スペースの関係で、手順を詳しく紹介できないが、ニュースは次のような文で始まる。

A Chinese orphan educated in Japan immediately after World War II had an emotional reunion with his Japanese parents Sunday, the first in 30 years after

he returned to China in 1953.

例えれば、In China during the World War II a boy who had no parents was found by Japanese soldiers. とか、Japanese soldiers found a boy in China during World War II. He had no parents. His name was Cao. He was seven years old. He was such a nice boy that he was loved by Japanese soldiers. 等といって、先ず、「意味の場」を作つておいて、簡単な comprehension questions をする。その際、できない生徒は日本語で答えさす。そして、時には、できる生徒に通訳をさせる。一応、アウトライナがつかめたと判断したら、dictation をする。それを生徒に板書させ、misspellings を生徒に指摘、訂正させる。手順概略は以上のように、ニュースに出て来た語句を使って応用口頭英作文をさせたり、対話文に発展させる場合もある。こういった練習は、上記の学習指導要領の(ア)と(ウ)の力をつけるだけでなく、writing や hearing の訓練にもなり、工夫次第で、かなり、総合的に表現力を伸ばす練習になろう。

むすび

最初の方で、ラガナ氏は話すことに恐怖さえ感ずる、といったと書いたが、会話では話の流れをスムーズにする、really, right, mm, gosh, wow, 等といった相槌をうまく使うことが大切で、ラガナ氏には日本語の会話における相槌表現の知識が不足していたからであろう。英語のそういう表現 (fillers と呼ばれる) の基本を教えることによって、より生き生きとした表現の習得へと導くことになろう。(この点について、L. Loveday(1983) *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*, Pergamon, pp. 100-124. 参照。)

指導要領にある「英語で話し、書く基礎的な能力の養成と積極的な表現意欲の増進」は唯、教科書の言語材料を受身的に消化するだけでは不可能であろう。やはり、教師自身がいろいろ工夫し、生徒の表現意欲を高めるような言語材料を用意し、更に、教科書の言語材料を基にして発展的な言語活動を開拓するような努力が必要であろう。できるだけ、楽しく、challenging で、競争心をあおるようなバーマ (H.E. Palmer) のいう Game-like exercises が工夫できれば、生徒は積極的に参加して来るであろう。言語習得の基本はゲームでありプレイであることを肝に銘すべきである。

(神奈川大学教授)
(参考文献は p. 27 に続く)

高校英語の文法指導における問題点

森 住 衛

周知のように、新教育課程の実施に伴い、昨年度から、高校の英語では検定済の文法教科書がなくなり、文型・文法項目は英語Ⅰ及び英語Ⅱの教科書に組み込まれるようになった。そして、この結果、必然的に、従来のような単独の文法の授業も名目上は姿を消すことになった。新課程がはじまってまだ1年半しかたっていないので、これに対する対応の実態は明らかではないが、現場では早くも文法指導に対する不安が出ている。これは、検定済の教科書こそなくなったが、従来のものと内容も体裁もほぼ同じものが巷に出て、実際にこれを生徒に買わせ教室に持ってくるように指示している学校が少なからずあること、英語Ⅰや英語Ⅱの授業の一部が文法プロバーにあてられている例が相当数あること、などからも容易にうかがえる。

小論では、このような状況のもとで、「高校英語の可能性」を文法という点からみると、その到達目標、指導上の留意点、今後の見透しはどうかなどについて述べていくが、まず、この新しい体制のなんたるかを再度確認してから論を進めたい。

全体的に減った言語材料

今回の教育課程の改訂の大きな特徴の1つは、文法の軽視である。Question Boxなどをみると、文法好きな人が多いと思える高校教師が、これに対して大きな異論を唱えてこなかったことは、あたかも事がおこなわれてから「しまった！」と感づいた中学校週3時間の問題の対応と似ている。いや、好き嫌いは別にしても、文法がかなりの重みを占めてきた高校英語教育にとって今回の措置は大きな打撃であるに違いない。

なぜ文法が軽視されたのだろうか。今回の改訂の基本方針は「内容の精選」と「言語活動の基礎、特に表現力育成」である。内容というのは、言語活動、言語材料、題材の3つに分けられるが、このうち精選の対象になったのは言語材料である。言語材料は、音声、文、文型、

語及び連語、文法事項、文字、符号の7つに分類されているが、特に語と文型、文法事項が俎上にあがって、今日にみると、扱う語数の減少、文型・文法項目の上級学年への移行と総体的な減少、となってあらわれたのである。

文型・文法項目の学年進行の移行には、まず、中学校から高校に移された項目がある。昭和55年まで実施されていた指導要領のいわゆる※印の8項目である。紙幅の都合で割愛するが、要するに、これにより、接続詞の as, though, 関係副詞の where 及び when, 分詞の形容詞的用法 I want you to come with me. の文型などが、中学段階では扱えなくなったということである。現在、高校の英語Ⅰの文型・文法項目の2/3以上が、この中学校から移された項目で占められている。

これに対して、減った分はどうであろうか。結論から述べると、かつての英語B（ほとんどの普通高校がこのコースをとっていた）で扱われていた大部分が「扱わなくてもよい」ということになったと考えてよい。たとえば、仮定法に例をとると、改訂前の指導要領では、英語Aで「仮定法のうち仮定法過去」と指定し、この上に乗る形の英語Bで「仮定法過去完了および仮定法未来」としている。一方、現行の指導要領では、英語Ⅱになってはじめて仮定法が出てきて、それも「仮定法の基本的な用法」とある。仮定法の基本的な用法とは、ごく常識的な判断では、仮定法過去である。したがって、仮定法過去完了や仮定法未来は、教科書によっては扱われない可能性も出てくる。実際、現行の英語Ⅱの教科書26種類のうち、仮定法過去完了とはっきり銘打ってとり上げているのは19種類、仮定法未来に至っては2種類のみである。このように見てゆくと、仮定法の他に、次のような文型・文法項目が高校では扱われなくなる可能性がある。

分詞構文のうち、独立用法

分詞構文のうち、完了形

不定詞のうち、独立用法

不定詞のうち、完了形
未来完了進行形
過去完了の受動態
不定詞の用法のうち、条件
省略、倒置、挿入

これらは、必要ないという議論も成立するだろう。しかし、どの項目も、Nursery Rhyme や幼児用の絵本にまで出てくるほどの項目である。せめて、Recognition 用だけでも残しておきたい。ちなみに最低週 3 時間の授業時数のもとにはじめられた昭和33年度版の中学校指導要領（昭和36年度から46年度まで実施）をみると、3 学年の文法項目には次のように記されている。

- ア) 代名詞
関係代名詞を扱うが、前置詞+関係代名詞は * とする
イ) 副詞
関係副詞を扱う
ウ) 動詞
a. 時制は、過去完了形および現在完了形とする
b. 受身の形は、完了形を扱う*
c. 分詞構文のうち基本的なものを扱う*
d. 仮定法を扱い、次の程度とする*
I wish ~ 動詞または助動詞の過去形
If ~ should または動詞の過去形
e. 話法のうち平易なものを扱う*

* 印の部分は、授業時数が週 5 時間以上のときは取り扱うものとし、週 3 時間のときは軽くふれる程度にとどめる、としている。

これを見てわかるのは、かつて中学校のレベルでおこなわれていたものすら、現在の高校では取り扱っていないということである。いかに「ゆとり」とか「詰め込み反対」といっても、これでは極端すぎる。一体、あの頃と比べて何が変わったというのだろうか。生徒の頭が悪くなかったのか、高校全入に近くなったことはある。中学校の校内暴力や週 3 時間の影響も大きい。しかし、一方ではラジオやテレビ、あるいは旅行などを通じて英語と接する機会は増大し、学習環境はうんとよくなっている。これらプラス・マイナスの要因をすべて合わせても、これほどの激しい減少にならないはずである。なのに、高校英語の可能性はこれほどに小さくなっている。このままでゆくと、学校英語が骨と皮だけになってしまう。中学校などは、現在の週 3 体制では、現行の言語材料も多すぎるという声も出ているが、これ以上減らしたらもは

や英語ではなくなってしまう。

現体制の 2 つの欠陥

これほどまでに言語材料を減らしてきており裏づけは何だろうか。筆者は、「内容の精選」のもとになっている考え方として、文部省に「学習内容を少なくすれば、その分だけ技術に熟達できる」という素朴な信仰があったのではないかと疑っている。言い換えれば、「むずかしいことをやるから、やさしいこともわからない」「たくさん教えるから、全部わからない」という考え方である。言うまでもなく、消化不良をおこすほど食べさせてはいけない。これは常識である。しかし、一方で、人間は食べたものの全部を消化できない、あるいは、食べるものの全部がエッセンスということもあり得ない、ということとも常識である。消化作用の中には無駄がある。食べるものの中にも無駄なものが入っている。この無駄を通して、はじめて「役に立つ大切な部分」が見えてくるのである。現在、この大切な無駄が削りとられる勢いにある。これ以上削りとられると本来の大切な部分さえ脅やかされる。

文法教科書をなくしたのは、「言語活動一特に表現力の育成」という基本方針に関係している。すなわち、文法を独立して浮き上らせずに、言語活動の中に位置づけたわけであるが、これは、学校における英語教育が、その理念として、母語習得や TESL により近くなったという意味もある。これにより、高校の授業が中学校のそれと形態・内容ともに似てきたので、この意味で中・高の連携をはかるのに都合がよくなかった。また、文法意識過剰になるのも防ぐことができる。しかし、週 3 時間のために以前にも増して定着のわるい生徒を受け入れ、前述の 8 項目の土産までもらい、一方で、依然として前門の虎である大学入試もたいして変わらないという現実の中で、これに追い打ちをかけるように、文法を独立して扱えないとなると、高校の文法指導は非常に苦しい立場に立たされたと言えよう。中学までの知識を整理し、体系として教えにくくなつたからである。外国语教育を TESL のように実用主体でとらえると、文法はさほど必要でないだろう。これをさらに極端にしたのが母語習得の場合である。我々は、母語の文法はほとんど意識していないし、理屈としてはわかっていない。ところが、日本の英語教育のように TEFL の立場に立つと、嬰児の言語学習と同じような過程を経るわけにはいかない。教養の意味では言うまでもなく、実用の意味でも、理屈が必要なのである。この理屈は、論理の体系としての文法で

ある。そして論理の体系を教えるためには、これを鳥瞰図的にとらえさせねばならない。こうするためには、1冊にまとめた文法教科書とこれを集中的に扱える文法の時間が必要だったのである、言語材料そのものの減少、そして、これすらも体系的に扱いにくくなつた体制、高校英語の可能性は風前の灯、とまでは言わないまでも、その灯が大きく揺れ動いていることは確かである。

文法指導：5つの工夫

以上、言語材料の総体的減少過程にあって、あらためて文法項目の少なさ、その危険性、そして文法教科書がなくなったことへの不安を述べてきた。しかし、だからと言って、単に昔はよかったと言うつもりはない。従来、そしてややもすると現在でも、文法の授業は「説明は無味乾燥で、暗記を強いるだけ、内容は重箱の隅をほじくるようなもの」で、生徒にとっては「おもしろくない、わからない、だけど入試があるから仕方なく受ける」ということになりがちである。以下に、文法をわからせるための工夫をいくつかまとめてみたい。

1. わかりやすい説明

文法書でも、授業でも、文法の説明をいたずらにむずかしくしてはいないだろうか。たとえば、時制の一貫について、ある教科書は、

- 1) I think she is honest.
- 2) I thought she was honest.

という文例をかけ、「時制の一貫とは、主節の動詞の時制と從属節中の動詞の時制との一致関係を言う」とある。これがわかるのは、すでに時制の一貫の何たるかがわかっている生徒、あるいはどういうわけか英語がばかみたいに好きなきわめて少数の生徒——英語教師の大半はこれに属していた——のみである。もっとやさしく、たとえば、「2) の文は、日本語では〈彼女は正直であると思った〉というように、伝える内容は現在形で言う。でも、英語はこのような場合、両方とも過去のことであると考えて、伝える内容も過去形で言う」ぐらいの言い方にしないと大半の生徒にはわからない。

上の例でもわかるように、説明がむずかしくなるのは、文法用語や一種独特の語句（それも漢語）を使うからである。現行の教科書の中には「共通格」「從属相関接続詞」「遊離副詞句」「外位置」「変則定動詞」などまでが出てゐるものもあるが、ここまで言う必要があるだろうか。さらに、説明の際に用いられる語句も一種のジャーゴン

である。「様態」「頻度」「帰結」「転換」「付帯状況」「仮想」などを、板書もしないで無造作に使おうものなら、文法をますますむずかしく感じさせてしまう。文法は現象や概念の抽象化の産物である。したがって、ある種の用語もやむを得ないのであるが、それはあくまでも生徒にわかるさせたあとのことである。

2. 全体をみさせる

ある物事が「よくわかった」ということは、その事の「全体像がみえた」ということである。一部分だけよくわかった、ということは滅多にない。英語の文法も同じで、「現在分詞はわかるが動名詞はわからない、あるいは過去分詞はわからない」とか、「SVOO はわかるが SVOC はわからない」などの例はあまりない。対になるもの、関連するものなどを含む全体像がみえてきたときに、あたかも暗い森から明るい野原に出たように、すべてが同時によくわかるのである。つまり、わかっている者は全部わかって、わからない者は何もかもわからない、のである。

文法を教えるということは、ことばのしくみの鳥瞰図的な全体像を見させることである。たとえ一部分を扱っているときでも、生徒に、今、自分が習っているのは全体の何なのかを知らせるようにすることである。先に文法の教科書や文法専門の授業がなくなると困ると述べたのは、文法項目が英語 I, II の教科書にコマ切れに分断され、他の言語活動の狭間におかれるようになると、このような全体的なとらえ方ができにくくなるからである。

3. 「文法のための文法」にしない

上に述べたように、文法指導はことばの体系を教えるわけであるが、必要のない部分にまで「文法の知識」を出すような指導をしてはいけない。たとえば、次のような問い合わせは、**生徒から質問がない限り**、こちらから言い出すべきではない。どう考へても意味をとり違えることはないし、学者の間でも意見がくい違っていることもある。明らかに情報過多で、「grammar conscious」な生徒を育てるだけである。

1. What is yellow? の yellow の品詞は?
2. He went to work yesterday. の work の品詞は?
3. There is a letter on the desk. の文型は?
4. My mother is busy working. の working は現在

分詞か動名詞か？

5. I don't know how to do. の不定詞は何用法か？
6. School is over. の over は副詞か形容詞か？
7. If it were not for～の it は何か, for はどういう意味か？
8. I wanted him to go at once. の to go は補語か, 直接目的語か？
9. Do you know when he came here? の when は疑問詞か, 関係副詞か？

4. 日本語の利用

説明が複雑になったり, なかなかわかつてもらえない場合は, 相手が身近に知っているものからたとえをひくとよい。英文法のように外国语を教える場合, 相手方の生徒が知っている例で, 指摘されてみればなるほどわかる直観があるのは, その母語である日本語である。これについてはすでに『英語教育と日本語』(森住衛・宮腰賢・節丸恭生・森永誠共著, 中教出版, 1980) の小論で述べたが, ここでも2,3の補足的な例をひかせていただきたい。

たとえば, 仮定法過去に過去形を用いる理由についていくつか説明の方法があると思うが, やや複雑になるくらいがある。このようなときに, 「もしお金があったらな…」というように, 日本語でも同じだよ」と言ってやれば, 日本語でなぜ「タ形」をとるのかわからぬにしても, とりあえずは, 自分たちもやっていることだと親しみがわく。「分詞というのは〈形容詞と動詞の2つの働きを(分ち)持つことば〉だよ。まったく同じではないけど, 日本語にも形容動詞といって, 形容詞だか動詞だかわからないのがあったね」などとやるのである。「なぜ英語には冠詞があるのですか」と聞かれたら, 「日本語には格助詞の〈…は〉や〈…が〉があって, 英語の a と the の区別をしているよ」と答える。あるいは「過去分詞はどうして4つも意味があるのですか」ときたら, 「日本語の〈一タ〉だって, 過去になつたり, 完了になつたり, これだけでも大変な違いなのに, 〈バスが来た〉みたいに現在のことを表わしたり, 〈さあ, 買った. 買った〉のように, 未来のことを表わすよ。でも, 前後関係あまり迷つたりしないね。英語の〈have+過去分詞〉も同じだよ」などと答えるのである。後ろの2つなどは, 言わば「いなしている」だけなので, 説明としては邪道であるが, 「きまりだから覚えておこう」とつっ張ねるよりは安心感を与える。この安心感とか親しみがわかるための大きな出発点なのである。

5. 生徒の「何故」を想像する

ある中学教師の話だが, 受身形の指導をしていたら, 生徒にどうして現在のことを言っている文なのに「過去分詞」を使うのですか, と聞かれて困ったということである。いかにもナインバーナ質問だが, この生徒にしてみれば, 教師が無造作に使っている「過去分詞」の「過去」が気になったのであろう。これは極端な例であるが, ふりかえってみると, 通常の授業で, 教師は, 生徒側からみれば, ずいぶん理不尽なことを言っている場合がある。いくつかの例をあげて, それに対する〈生徒の声〉を想像してみよう。

1. 現在完了形の「完了」の意味が終ったので, 次に「継続」の意味に移りましょう。〈生徒の声: 完了と継続なんて正反対ではないか。こんなバカなことがあるのか〉
 2. このように現在の事実に反する仮定のことを「仮定法過去」と言います。〈生徒の声: 現在のことなら, なぜ「仮定法現在」って言わないんだ〉
 3. all-not…は「すべて…ない」ではありません。「すべて…というわけではない」となります。〈生徒の声: どうして? 理由ぐらいい言ってよ。some-not…のときはそんなこと言わなかつたのに〉
 4. thatには, 指示代名詞, 形容詞, 副詞, 接続詞, 関係代名詞, 関係副詞, 強調の that などいろいろあります。〈生徒の声: こんなにあるのだったら, いっそ動詞のもあると言ってくれればすっきりするんだけど…〉
 5. この it は「非人称の it」と言って…〈生徒の声: 全然わからない。そもそも, it が人称代名詞ってどういうことだろう。he, she ならわかるけど…〉
 6. a few は「少し(はある)」で quite がつくと「たくさん」になります。〈生徒の声: 「まったく少し」で「たくさん」? どうなつてんの〉
 7. これは「過去の過去」なので「過去完了」と言います。〈生徒の声: すると, 「過去の過去の過去」は「過去過去完了」かな, それと「未来の未来」なんであるのかな.〉
 8. Repeat what he said. の what は疑問詞か関係代名詞か考えてみましょう。〈生徒の声: どっちだっていいではないか〉
- まだ類例はあるが, このくらいにしておこう。言うま (p. 53へ続く)

読解力の到達目標

伊藤嘉一

1. 到達目標の必要性

「高校を卒業するまでにどの程度英語を読めるようになるべきか」、いわゆる読み(Reading)の到達目標は漠然としている。学習指導要領の上では、コース別にその目標がかけられているが、表現が抽象的で、具体的な内容を示すものではない。

明治時代の「教授要目」(学習指導要領の前身)では、「中学生はナショナル・リーダーの第3巻程度とすべし」として、到達目標の具体的な指示がみられた。当時のリーダー(読本)はアメリカの国語教科書であったが、これらが国内で共通して使われていたために、一つの到達目標の目安となったものと思われる。

しかし今日、高校の英語教科書は数十種類に及び、その上数年ごとに内容の一部改訂もおこなわれるので、目標の目安となるような教科書は何もない。

高校は大学に進学する者にとっては学習途上のプロセスと考えられるが、英語教育の上からは一応の完成期と考えるべきである。それは1つには、高校だけで学業を終える者が6割もいるためである。また1つには、大学での英語教育(一般教養としての英語教育)が高校までのそれとはかなり異質であるからである。

高校までの英語教育が「英語全般の基礎としての英語教育」であるのに対し、大学のは「教養を高めるもの」、「国際感覚を養うもの」、「専門教育の基礎となるもの」であるからである。したがって高校の英語はそれ自体で区切りをなすものであるから、当然一応の目安(到達目標)を設定すべきであり、またその方が便宜的である。

2. 学習指導要領の到達目標

現在の学習指導要領(昭和53年8月告示)では、高校の英語は英語Ⅰ、英語Ⅱ、英語ⅡA、英語ⅡB、英語ⅡCの5つのコースに分化している。実際には英語Ⅰだけで終るところはほとんどないので、実質的には4コースといってよいかもしれない。

読みの目標に関しては、英語Ⅰでは、「英語を読む基礎的な能力を養うとともに、英語を理解しようとする態度を育てる」とある。そして読みの言語活動として次の4項目をあげている。

(1)はっきりした発音で正しく音読すること。(2)文の内容を考えながら音読したり黙読したりすること。(3)文の内容を理解して、内容が表現されるよう音読すること。(4)書かれている内容を全体としてまとめて読みとること。

英語Ⅱでは、「事柄の概要や要点をとらえながら英語を読む基礎的な能力を伸ばすとともに、英語を理解しようとする積極的态度を育てる」としている。言語活動は英語Ⅰに準ずる」としている。

英語ⅡBでは、英語Ⅱでの表現に「……英語を読む基礎的能力を一層伸ばすとともに……」と「一層」という言葉が加えられている。言語活動は英語Ⅰと同じである。なお、英語ⅡAは会話コース、英語ⅡCは作文コースであるため、読みについての言及はない。

3. コミュニケーション・レベルでの読み

高校での読みの目標を中学校のそれに比べてみると、次のことが明瞭である。中学校の現行学習指導要領(昭和52年7月告示)では、「初步的な英語の文を読むことができるようさせる」とあるように、「平易な教材を読めること」を目標としている。

これに対し、高校では「英語を読む基礎的な能力を…」とあるように、「一般的な教材を読める基礎的な能力を養うこと」を目標としている。このことは、「基礎的な」という用語はあるが、「コミュニケーション・レベルでの読み」を目標としていることは明瞭である。とくに高校卒業後、過半数の者が直ちに社会に出る現状では、高校卒業後直接役立つ読み能力を到達目標とする必要がある。

4. 高校での読みのレベル

高校での読みの到達目標をコミュニケーション・レベルにおいていた場合、高校での読みのレベルをどの程度とするかが問題となる。これは中学、大学との関係においてみなければならない。以下のものは中学、高校、大学の読みを具体的に位置づけた一例である。¹⁾

- (1)中学校での読み Basic Reading
- (2)高校での読み Functional Reading
- (3)大学での読み Advanced Reading

中学校での“Basic Reading”は、「翻訳や分析をしないでも英語を自然に読めるリーディングの基礎を養成すること」である。ここでは音声化技能、意味化技能、默読技能などが養成される。

次に高校の“Functional Reading”では、コミュニケーション・レベルで実際に機能しうるようなリーディングの養成に目標がおかかれている。ここでは意味理解技能、語文・構文拡大技能、直読直解技能、多読技能などの養成を通して、正しい Reading Strategy (読みの方法) を生徒に確立させることをもっとも重要視している。

大学での“Advanced Reading”では、読みの高度な技能すなわち、速読技能や、目的や教材に応じた多種多様な読み方、専門書や特殊な教材の読み方、文字情報を体系化する技能などを養成する。

5. 伝統的な到達目標

高校での読みの到達目標としては、伝統的には、「速読できること」とか「多読できること」などという表現が使われてきた。しかしこれらの表現はきわめてあいまいであり、到達目標としては不適切である。

たとえば、「速読できること」とは、単に「訳して読まない」というだけの意味なのか、「走り読み」や「とばし読み」のような速読形態を意味するものなのか不明瞭である。後者であるとしても、1分間に何語ぐらい読めたら「速読できる」といえるのかあいまいである。

一方、「多読できること」についても、「教科書以外のものを1冊でも読めば多読した」といえるのか、もしそうでないとすれば、「何冊ぐらい読んだら多読した」といえるのか不明瞭である。

6. 速度による到達目標

読みの速度によって到達目標を定めることは具体的である。

塩沢利雄氏は高校生の読みの到達目標として、「3000語の語いと既習の文型・文法事項よりなる説明文を1分

間60～80語の速さで默読し、正確に内容を理解できる力」²⁾をあげている。

小川芳男氏³⁾は高校生の読みの速度を音読と默読に分け、音読では1分間に100語、默読では150語を目標としている。

読みの速度は普通1分間に読む語数、即ち wpm (words per minute の略) によって表わされる。wpm が理解度とともに明示されれば、読みの到達目標はもっと明確になるであろう。

7. 理解度と速度

読みの理解度は一般に読みの速度と関係する。非常に高い理解度ではどうしても読みの速度は落ちるし、逆に速度が高くなれば理解度は落ちる。この理解度と速度との関係は読む材料や読み方によっても当然変ってくる。これらの関係について、母国語としての英語の読みでは、次のような関係が示されている。⁴⁾

(1)調べ読み (Study Reading)

理解度80～90%， wpm 200～300

困難な材料や高い理解または(記憶)保持を必要とする場合。

(2)普通読み (Average Reading)

理解度70%， wpm 250～500

易しい教材や一般的な雑誌、本など日常の読みである。

(3)走り読み (Skimming)

理解度50%， wpm 800～

全体の概要を把握したり、一部の情報のみ必要な場合で、速く読む必要はあるが、さほど、高い理解を必要としない場合である。

8. 読解速度指數

理解度80%でwpm 200の者と理解度70%でwpm 250の者とではどちらが読み能力があるといえるか。このようなことを知るために便利な尺度がある。それは理解度と速度を変数としたもので、読解速度指數(Reading Index)と呼ばれる。理解をともなった読みの速度を測定するものである。それは次の公式によって表示される。

1) 伊藤嘉一、「読解技能の指導」、『新しい英語教育3』、大修館、1976

2) 塩沢利雄、「読むこと」、『英語教育の新しい展開』(芹沢栄監修)、開拓社、1981

3) 小川芳男、『英語教育法』、国土社、1963

4) Edward Fry, *Teaching Faster Reading*, Cambridge University Press, 1965

$$\text{読解速度指數} = \text{wpm} \times \frac{\text{理解度}}{100}$$

この式に従えば、理解度80%，wpm 200の者の指數は160であり、理解度70%，wpm 250の者の指數は175であり、数字の上では後者の方が読み能力があるといえる。

安藤昭一氏⁵⁾は理解度70%でwpm 150を高校生の目標値としている。これは読解速度指數に換算すれば100程度となる。したがってこの場合100より低い生徒は poor reader といえる。

9. 読み能力の多面性

読みの到達目標を考える場合、まず「読み能力とは何か」を考えなければならない。従来、読み能力は「音読・黙読」、「精読・多読」、「遅読（訳読）・速読」などと二項対立的に考えられてきた。音読・黙読は音声化の点から、精読・多読は読む量の上から、遅読・速読は読む速さの上から主にとらえられてきたが、いずれも一面的である。

読み能力には色々な側面があり、これら各面から多角的にとらえる必要がある。読みでは柔軟性（flexibility）が強調されるが、それは、読む速さや理解度は読む目的や教材、方法によって大きく異ってくるからである。

10. 読み能力の多角的視点

読み能力を教材、目的、方法、速度の上から多角的にとらえると次のようになる。

(A) 読む材料の上から

(1) 日常の情報取得メディアが読める。

- ①新聞 ②雑誌 ③書物（一般的・教養的なもの）

(2) 生活に必要な活字が読める。

- ①指示 ②掲示 ③広告 ④日常生活用品（食料品、衣料品、その他外国製品）の説明や注意書きが読める。

(3) 社交上必要な手紙や文書が読める。

- ①手紙 ②挨拶状 ③招待状 ④依頼状 ⑤カード類（クリスマス・カードやバースデイ・カードなど）

(4) 文字以外の記号が読める。

- ①時刻表 ②電話帳 ③地図 ④図表 ⑤グラフ
- ⑥統計表 ⑦数式

(5) 専門的な書物や文書が読める。

- ①専門書 ②論文 ③学術書 ④その他の専門的（または高度な）文書

これらのうち、もっとも重要なのは(1)である。それは情報の取得源としては大部分の割合を占めているからである。(2)は外国で生活する場合以外にはとくに必要ないようと考えられがちである。しかし最近はかん詰やびん

詰などの食料品や、衣料品、化粧品、スポーツ用品等外国からの製品が急増し、生活上それらの説明文や注意書きを英語で読む必要性も生じてきた。また外国旅行する人にとっては、「危険！」とか「注意！」とかの掲示や、緊急事態の指示などは読めないと生命にかかるものである。

(3)も、日本の国際化とともに、外国人との交際の機会がより多くなり、外国人からの手紙だけでなく、クリスマス・カードやパーティへの招待状などをも読めることが必要となってきた。

(4)は外国で勉強したり、生活したりする人以外には必要ないように思われるが、高校卒業後直ちに職業について、しかも英文に接する機会のある者には必要なものもあるかもしれない。とくに図表やグラフ、統計などは研究や仕事の上で意外に必要であるにもかかわらず、大学へ行っても教えられる機会のない人が多い。(5)の専門的書物や文書については大学または専門的分野（職業）についてから各自学習すればよいと思われる。

(B) 読む目的の上から

- (1)正確に読める。(2)批判的に読める（批判読み）。(3)創造的に読める（創造読み）。(4)楽しみながら読める（娯楽読み）。(5)味わいながら読める（鑑賞読み）。(6)情報を探しながら読める（探し読み）。

(1)は規約や契約書のように正確に読む必要のある場合、(2)は論文や報告書のように真偽を判断しながら読む場合である。(3)は一般教養書や文学書のように創造性を高めながら読む場合、(4)は新聞や雑誌などのように気楽に読めるものである。(5)は文学作品など鑑賞しながら読む場合、(6)は新聞や電話帳などのように必要な情報を探しながら読む場合である。

これらの中で従来主に指導されてきたのは、精読を通じての(1)と多読や速読を通じての(5)である。情報過多の今日では(2)の情報を批判的に判断する読みや、(6)の必要な情報を探し出す読みの必要性が高まっている。しかしあともっと重要な読みは(3)の創造的読みである。言外の意味を汲み取ったり、理解したものを自分のものに同化したりするような読み方である。生涯教育が強調されるようになって、(4)の娯楽読みや(5)の鑑賞読みの必要性も増大した。

(C) 読む方法の上から

- (1) 読さないで読める（直読直解）。(2) 音読できる。(3)

5) 安藤昭一、「速読の方法」、『読む英語』、研究社、1979

聽読できる。(4)黙読できる。(5)朗読できる。(6)速読できる。

(1)は英語を日本語に訳さないで、文頭から直接理解していく方法で、従来も強調されてきたものである。(2)は(5)の朗読とは違って、単に英文を正確に音声化していく行為であるが、この過程で若干の意味理解もおこなわれる。(3)は教師やテープのモデルの音声を聞きながら黙読する方法である。(5)の朗読は(2)の音読とは違って、内容を理解しながら、その意味を他者に読み聞かせる一種の伝達行為である。(4)の黙読はこれらの中でもっとも基本的であり、重要な技能である。この黙読のスピードを滑らかにしたり、ヒアリングへのかけ橋となったりして、意外に重要なのが(3)の聽読である。

(D) 読む速さの上から

(1)探し読みできる。(2)眺め読みできる。(3)走り読みできる。(4)とばし読みできる。

これまで一般的には、速読とは遅読すなわち訳読に対する反意語として使われてきたが、速読には色々な方法がある。

(1)は一部の必要な情報のみを探しながら読むやり方であり、(2)は新聞などを一覧して、一目で全体的に何が書かれているかを知る読み方である。(3)は大意や要旨を知るために斜めに読んでいくやり方、(4)は重要な箇所だけを拾い読みして、全体的に概要をつかもうとする読み方である。

11. 高校生の到達目標

これまで、4つの視点から読みの能力を分析してきたが、次に「高校生にはどの程度の到達目標を期待すべきか」を考えてみる。学習指導要領に基づくコース別に到達目標を設定する。

英語Ⅱ

- (1)日常の情報取得メディアがだいたい読める。
- (2)生活用品の説明や注意書きが読める。
- (3)社交上必要な手紙や挨拶状などが読める。
- (4)ほぼ正確に読める。
- (5)娯楽読みができる。
- (6)直読直解ができる。
- (7)黙読できる。
- (8)朗読できる。
- (9)理解度70%でwpm 100程度で読める。

英語IIA

- (1)日常の情報取得メディアがだいたい読める。
- (2)生活に必要な活字がだいたい読める。
- (3)生活用品の説明や注意書きがだいたい読める。
- (4)社交上必要な手紙や挨拶状などが読める。
- (5)文字以外の記号が多少（時刻表、地図など）は読める。
- (6)楽しみながら読める。
- (7)訳さないで読める。
- (8)黙読できる。
- (9)朗読できる。
- (10)理解度70%でwpm 100程度で読める。

英語IIB, IIC

- (1)日常の情報取得メディアが読める。
- (2)社交上必要な手紙や挨拶状が読める。
- (3)文字以外の記号が多少（グラフ、図表など）は読める。
- (4)正確に読める。
- (5)批判読みができる。
- (6)直読直解できる。
- (7)黙読できる。
- (8)朗読できる。
- (9)速読（探し読みや走り読みが）できる。
- (10)理解度70%でwpm 150程度で読める。

以上高校生の読みの到達目標をまとめると、最低の到達目標は以下のようになる。

- (1)日常の情報取得メディアがだいたい読める。
- (2)社交上必要な手紙や挨拶状がだいたい読める。
- (3)訳さずに読める。
- (4)黙読できる。
- (5)理解度70%でwpm 100程度で読める。

（東京学芸大学助教授）

（p. 19より続く）

参考文献

- (1)Black, J.B.(1982), "Psycholinguistics processes in writing" In Rosenberg, S.(ed.), *Handbook of Applied Psycholinguistics*, Lawrence Erlbaum.
- (2)Hunt, K.(1966), "Recent measures in syntactic development" In Lester,M.(ed.) (1970) *Readings in Applied Transformational Grammar*, Holt, Rinehart & Winston, Inc.

異文化理解教育の視点

中 村 敬

1. Two cheers for English:—

賢明な読者なら、Two cheers for English が、E.M. フォスター（1879～1970）のエッセー “Two cheers for democracy” のパロディーであることがお判りいただけるものと思う。フォスターのエッセーは、民主主義の効用を十分認めながらも、多数決原理にひそむ危険性を考えるのならば、決して民主主義に万歳三唱を唱えることはできない。むしろ、「民主主義に万歳二唱を」唱えた、というのが主張の骨子である。

「民主主義に万歳二唱を」とは、要するに、民主主義を万能と考える風潮への、フォスター一流の冷静な批判なのだが、今日の我が国における英語〔教育〕状況を考えると E.M. フォスターのひそみにならって「英語〔教育〕に万歳二唱を」と唱える必要性を強く感ずる。いったいなぜ〈二唱〉なのか？ このことは必然的に英語における「明」と「暗」、あるいは「光」と「陰」、さらに言い換えるのならば英語の〔社会的な意味での〕、「二律背反構造」を明確にすることでもある。

一般に「光」の部分と考えられている側面については、英語の教師や英語の学習者が、それ故に多くの時間とエネルギーを捧げて来たのであるから、再説の必要もないと思われるが、論述の展開上二つの点に絞って論じておきたい。

第1は、英語のひろがりである。中学校の英語の教科書（56年度版）のひとつは、見返しのページに世界地図が載せてあって、その見出しことばは、英語は世界の共通語と書いてある。たしかに、この見出しがはある意味で間違いない。わざわざ数字を並べなくとも、3,000 から 5,000 と言われる数多くの言語の中で、英語の通用度は、かっては universal language と言われたフランス語と比べても、あるいは使用人口数ではあらゆる言語の中でトップを行く中国語よりも、群を抜いている。通用度が格段に高いということは、それだけ異文化間の

理解を促進するのに役立つ、という側面がある。また、アフリカ（例えば、Kenya, Uganda）やインドのように幾つもの部族がそれぞれの言語を使用する所では、その中の特定言語を公用語にすることがただちに社会不安に結び着く可能性があるが、そのような地域では英語が共通語として、当面社会の安定化に貢献するといった効用がある（cf. Ali A. Mazrui: *The Political Sociology of the English Language*, Mouton, 1975）。

とりわけ今日のような異文化間の距離が極度に圧縮された時代にあっては、特定のエリートだけでなく庶民レベルでのコンタクトが一時代前と比べると圧倒的に多くなった。このような時代にことばが相互理解の sine qua non（必須条件）であることは言をまたないのである。その意味で、通用度の高い英語が果す役割もまた大きなものであると言わなければならない。

第2は英語の〔歴史的に〕「文化語」的性格である。もちろん、言語学的には、特定言語が文化語で、別の言語は「野蛮語」ということはあり得ない。しかし、英語が、大英帝国とその文化を生み出した言語であることも歴史的事実である。日本が英國を近代化のモデルとして来たのも、英國がモデルに足るだけの文化遺産を持っていたからに外ならない。その結果、英語が英國文化を理解するための貴重な道具として、知的エリート達にまばゆいばかりの光を放って来たのであるが、それによって西欧文化への窓が開かれて来たことは否定しようもないであろう。今日、シェークスピアを複数の翻訳で楽しめるという現実は、文化語としての英語に対する我々大先輩の傾倒のたまものであって、そのこと自体は素直にろこぶべきことである。

以上の観点を別の側面から捉え直して見ると、英語の負の世界が見て来るはずだが、そのようなとなみは、英語の世界に生きている人間にとては、自己の存在の基盤に関わるのか、たいへん不人気であり、時として、「英語の教師がなぜ」ということばさえ投げつけられることを覚悟しなければならない。しかし、英語が社会的

にどのような存在なのかも知らないのでは、異文化理解教育としての英語教育など語ることもできないはずだ。

英語（および英語教育）の負の側面とは、上述したふたつの観点そのものに内在する。一見ポジと考える側面も、以下に述べるようにただちにネガの側面に変質するという、いわゆる英語〔教育〕のパラドックスとはいかなるものか。

第1は、英語を中学校の教科書までが世界の共通語と唱えるほどに、そしてまた日本において外国語教育と言えば英語教育と同義として誰もが怪しまないほどに、英語が数ある言語を押しのけて我々の生活をすっぽり包んでしまっている事実である。あるいは人は言うだろう。「英語が数ある言語の中でもっとも通用度が高いのなら英語を学校で必修のようにして習得させるのは当然のことだ」と。しかし、問題はそれほど単純ではない。英語を世界の共通語だと、ただ単にナイーヴに思い込むところから生まれる認識上の歪みは、英語に代表される西洋語を上質な言語と思い込むことであり、その結果、度重なる言語侵略にもめげず世界の各地でしたたかに生き延びている数多くの民族語にほとんど関心を示さなくなることである。だいたい、日本人にとって最も関心の高いアメリカさえも、多言語国家のひとつであるということをどれだけの英語学習者が認識しているだろうか。英国は英語の本場だから、どこへ行っても英語が通ずるのではないかという錯覚も、外国语と言えば英語という異様な英語熱から生まれた歪みだと考える。筆者は、このような言語状況を英語帝国主義（English linguistic imperialism）と呼ぶのである。英語帝国主義は他の言語の存在を見えなくさせる点でやはり危険な思想と考えるが、ダグラス・ラミスの言う「外国と言えば、白人のアメリカ」（cf. C. ダグラス・ラミス『内なる外国』時事通信社）という数多くの日本人の外国観を作り上げたのも英語一辺倒が生んだ歪みと言えるだろう。

第2は、英語を文化語と考えることから、学校の英語教育がアングロ・サクソン文化の理解教育から自由になっていないということである。このことは、これからの中学校における英語教育が最も鋭く問い合わせなければならない問題であろう。実際、英語を共通語として認識しているながら、扱う教材がアングロ・サクソン中心だというのは何とも矛盾したことだと思われる。もちろん、今日でもアングロ・サクソン文化から学ぶべきことは山のようにあるが、そしてまた、英米文学や英米国研究を目的とする英米文学科の関心の置き所が、アングロ・サクソン文化にあったとしても少しも不思議ではない。しかし、英語教育は英米文学の専門家を作ることを目標とはして

いないのであるから、英米文学や英米国の教授を主たる目標とすべきではない。理由はふたつある。第1は、様々な外国語の中から生徒が選択できるような制度が存在しない以上、英語が異文化理解教育のほぼ唯一の窓口であること。したがって、英語教育の中で扱う異文化がアングロ・サクソンが中心というのは、眞の意味での異文化理解教育にはならない。第2は、英語が、長い間の帝国主義的植民地主義のおかげで、多くの子供や孫を生み出したことである。つまり、英語がアングロ・サクソン民族の母語にとどまらず、他の多くの民族の公用語や共通語として使われているという現実が厳然としてある、ということである。英語がアングロ・サクソン民族の母語であることにとどまっているのならば、アングロ・サクソン文化が最大関心事であったとしてもおかしくはない。しかし、英語の母語の話し手よりもそうでない英語の話し手の数が多くなってしまった現実を考えるのならば、英語を母語としない民族の言語・文化を問題にしなくては、英語教育そのものが成立しないであろう。

以上のような認識に立って現行の高校教科書の現実について、まさにその一端に過ぎないが触れておきたい。現在販売部数の上でベスト・セラーに入る某教科書〔英語I〕を調べてみると、全14課のうち、英米国に関わるレッスンがなんと9課におよぶ。英米国以外ではジャマイカ、インドなどが一応登場はするが、さしみのツマ程度で、それ等の国に、生徒達の関心を本格的に向けるようには扱われてはいない。IIの教科書になると、いわゆる名作の書き直しが多くなって異文化理解という視点はさらに後退する。

ここにあげたテキストは数あるテキストのほんの一部に過ぎないわけだから、これで全体を推し量る危険は、筆者とても十分承知している心算だが、まずは一般的傾向と理解して間違いかろう。

2. どの文化をどのように扱うのか

これまで述べて来た認識を基にして英語による異文化理解教育を考えると、おおむね次のふたつの問題点が浮かび上って来る——(1)対象とする民族・文化、(2)扱う内容および扱い方。そこで以下、紙数の許す限り両者について論じておく。

(1) 対象とする国または民族・文化

大別すると次のいつつのカテゴリーに分かれる——①英語を母語とする国、②英語を公用語（第二言語あるいは

は共通語)とする国、③英語を外国語とする国、④英語のビジネス語を使っている国または民族、⑤日本。①は、英國、米国、オーストラリア、カナダ、ニュージーランドなどが射程に入る。②は、インド、マレーシア、フィリピン、ケニアなどアフリカ諸国、③は、ヨーロッパ諸国、中国や韓国などの近隣諸国、④は、パプア・ニューギニア、ハワイなどが対象となる。⑤をことさらとりあげる対象としたのは、自らの国・民族・言語・文化についての認識を深め、それとの比較の上で対象を眺めるのでなければ、対象に深く切り込む教育とはならないと思うからである。さらにまた、異文化理解教育は、こちらのモノ・ゴトを相手に知らせるという姿勢がなければ、吸収だけの一方通行に終始するだけで、民族共存の精神をつちかうのが困難となる。

さて、①から⑤の中で、これまでの英語教育が対象にして来たのは①であり、しかも厳密にはその中の英米国だけであった。そして、この構図は、今日でも基本的に変わらない。また、①の英米国こそ主たる対象であるべきだとする主張も依然として根強くある。しかし、考えて見ると地球の人口47億と言われる今日、それに比べれば1/10にも満たない英米国に、異文化理解教育を錦の御旗にする英語教育が、最大の関心を払って来ている現実は、何とも不思議なことと言わなければならない。もちろん、この「不思議」は筆者のレトリックである。理由は、英語帝国主義にこの国の英語教育界が支配されて来たからであって、不思議でも何でもないのである。ただ困ったことは、英語帝国主義に英語教育界が支配されているという現実にほとんど誰も気が付いていないということだろう。植民地支配のもとに生き続ける人間の中には、自らの置かれた境遇がどのようなものか気が付かない者が多い。気が付かないどころか、支配者におもねる人間さえも出て来る。英語帝国主義が英語ボケ(アングロ・サクソン文化しか目に入らぬ人間)を生産し続けるのに貢献するのなら、そしてそのことが今日の時点で、少しおかしいのだということに気が付く英語教師が数多く出て来ないのならば、この国の英語教育の前途には希望は持てぬ。

(2) 扱う内容

内容は量と質に関わる。量については、①から⑤までをほぼ均等に扱うことである。人物伝、科学物などと称せられる題材も、特定の文化を背景にして生まれて来る場合が多いので、それ等も扱う文化圏の数の中に算入する。人物伝というと、「巨人の星」ではないが、兎角偉人伝

となって、民衆的な角度からの取扱いが極度に少なくなる。結果として、支配国の欧米がどうしても多くとり上げられる。いずれにせよ、①から⑤までをほぼ均等に扱うことによって、物理的にもある程度バランスを確保できるだろう。

問題は質である。言い換えれば、異文化への切り込み方の問題である。一般論として言うのなら、異文化が抱えている問題に鋭く切り込むことであり、それによって学習者が自らの生活自体に反省を迫られるような角度での切り込み方でなければないと思う。云い換えるのならば、学習者がどんなに想像力を働かせても自らの生活と結びつけようがない切り込み方では困るのである。この切り込み方は、①から⑤までの扱い方の上で共通したものである。もちろん、①から⑤までに関わる異文化を総ナメにすることは教科書のような限られたスペースではできない。そこで、①から⑤までの文化圏をそれぞれひとつはきちんと扱うことが必要になって来る。例えば、①英・米、②スリランカ、③韓国、④ニューギニア、⑤日本、でもよい。ここにあげたいつの文化圏については、それぞれの文化圏の本質に迫るだけ迫る必要がある。(以下紙数の関係で、①から⑤までの領域について若干ふえんしておく。)

①の英米文化圏の場合は、支配者(侵略者)としての問題と、それぞれの文化圏のエトスの問題のふたつがある。英國を例にとるのならば、アングロ・サクソン族によるケルト民族の言語・文化の侵略問題がある。これは単なる歴史上の事実にとどまらず、言語の政治性を考えさせる上で極めて今日的であるから重要なのである。一般的な学習者はほとんど全員が England=「英國」だと思い込んでいるであろう。実際、我々の大先輩齊藤秀三郎の手になる『齊藤英和辞典』(初版、1922)のEnglandの項には「英國」しか訳語が載っていないのであるから(cf. 拙稿「固有名詞についての覚え書—ENGLANDの場合」、『成城文芸』104号)，この誤解の根は深いのであるが、一般論としていうのなら、英國の支配者であるイングランド方にしか目が行かなかった従来の英語教科書に大きな責任があるのでと思う。もちろん、馬鹿の一つ覚えのようにウェールズ語でなくて、ゲール語でもよろしい。しかし、本質は変わらないのである。19世紀にウェールズで行なった言語政策のひとつ Welsh Not(方言札)に相当するものは、アイルランドでは 'scor-een' スコットランドでは 'maidecrochaidh' として実施されている。一方、米国に目を向けると、現在米国では206に及ぶ American Indian languages が使われていると言われ [cf.C.A. Ferguson and S.B.Heath(eds.) *Lang-*

guage in the U.S.A., Cambridge University Press, 1981], それだけでも米国が多言語国家であることが判るが、少数民族の言語がいかに不利な立場に置かれて来たかは、英國の場合と同じである。このような問題を一度も扱っていない教科書は、もしそれが異文化理解教育を標榜しているのならば、本質的に信用できない。

一方このように側面と平行して英米文化圏の本質に迫る item の中から幾つかの問題点をとりあげる必要がある。筆者なら、[1] シークスピア、マザーグース、アリス、ビートルズに象徴される、「遊び」「批評」「黒いユーモア」「風刺」の精神、[2] 社会〔社交〕性の涵養—socialization、[3] キリスト教（とりわけ清教徒主義）などがただちに頭に浮かぶが、これとても決して平板に切り込むべき item ではない。例えば、「フェアー・プレーの精神」は英國人の神髄を示すことばとしてしばしばとりあげられるが、もし英國人〔厳密にはイングランド人〕がフェアー・プレーの精神に貫かれているとすれば、国内の第3世界と言われるウェールズを作り出すはずもなかっただし、悪名高いボア戦争や阿片戦争も起るはずがなかった。これは要するに、fair play が「イートン校の校庭」の中でのことであり、言い換えるならば対内道徳としてのみ実効性を持っていたというように解釈できるが、いかなる文化的側面も光と陰の二元的特性から自由にはなれないということだろう。だから、いかなる文化的特性も手放して称讃している場合にはまず深く疑ってかかる必要がある。

次に②のスリランカの場合を見て見よう。ここでは、南北問題が明確な形をとって目の前にあるだけに、それは、スリランカが、多民族国家、仏教国家である以上に、避けては通れない問題だ。『朝日ジャーナル』の7月15日号は、特派員リレーエッセーのひとつとして松井やよりの「紅茶哀話」を載せている。エッセーのポイントは、私達日本人が美味しい美味しいと言って飲んでいる、リプトン、ブルックボンド、トワイニングなどが、もとはと言えば健康も教育も奪われたスリランカの女達の手になることを訴えたものだが、その中に、プランテーションで働く人々がタミール語で綴った文集「夜明けのために」の一部が載っている。改めて引用させていただくと——：われらの悲しみを打ち碎き給え／女たちはたゆみなく汗して働くことで／日々の糧をかせぐ／丘は緑のカーペットのような紅茶畑におおわれ／彼女らの日々の労働は祈り／大地に捧げられるいけにえ／彼女らの捧げたものとひきかえに／世界中から富が集まる／しかし、あなたの婢女たちは／何もむくいられない／聖母は、彼女らの労働を祝福し給え

第3世界と日本の関係（あるいは広く南北問題）を理解するためには、ここに書かれているような世界をまずそのままに理解することから全てのことが始まる。今日、先進工業国では使用禁止になっている化学薬品が第3世界に輸出され、その薬品によって生産された食糧が、まわりまわって我々の口に入るというまことにもって皮肉な現象が起っているが、先進工業国対発展途上国といふ新しい支配の構造（あるいはネオ植民地主義）の一端に触れさせるような切り方をしないで、「豊かな自然に恵まれたスリランカ」などと旅行会社のパンフレットを思い出せる扱いでは、愚民教育にこそなっても物事を考えさせる教育にはなり得ない。

③の韓国は、近隣諸国の中で日本と最も関係が深く、かつ36年間もの間植民地として日本に支配された経験を持つ国であることと、韓国・朝鮮語が中・高段階でほとんど教えられていない現実では、どうしても取り上げなければならぬ国のひとつだと考える。英語の侵略性は世界に最たるものだったが、日本語の侵略性がいかなるものであったかを、最も身近に理解させるための生きた教材を韓国ほどなまなましく提供してくれるところはない。ウェールズも結構だが、それと同じことが足許で起っていたことを忘れているようでは、ウェールズ問題は単なる知識の問題に過ぎなくなる。

以上もっぱら異文化理解教育の根本問題について筆者の考え方述べて来たが、その他、風俗・習慣・ジェスチャーなど生活に関わる領域もある。しかし、それらの領域は、小論で述べて来た根本問題を抜きにしてはまったく無意味になると見える。そして最後に忘れずに付け加えておきたいことがある。異文化理解教育は、結局のところ民族・言語・文化の異質性を理解させると共に、それを串刺しにする共通項をも認識させるものでなければならないということである。

小論で述べた観点は何も高校のテキストにのみ適用されるべきこと柄ではないが、高校のテキストがこの点の考慮をほとんどしていないということ、一部のテキストを除いて、大部分のテキストが見当違いの題材を並べてあるというのが、筆者の率直な感想である。何とか手を打たねばなるまいと思うが、アングロ・サクソン派(Anglophilia)ばかりの著者達には、残念ながらほぼ何も期待できないであろう。

(成城大学教授)

*

*

*

高校英語への期待

伊藤 健三 (文教大学)
 池田 重三 (東京学芸大学附属高校)
 中田 実 (都立桜水商業高校)
 永尾 光史 (東京大学附属中学・高校)

永尾 新指導要領が高校で行われるようになって2年目で、そろそろ来年になると一回りして全部が新指導要領で育った人たちが高校に入ってくるという年代になったわけですね。そういうことで今までの指導要領で指導してきたのと今度の新しいのでどのように変わってきたかということ、それをどちらかというと建設的な感覚でとらえて話を進めてみたらと思います。

一応最初に私の学校の例をあげたほうがよろしいかと思います。私の学校は抽選などで入ってくる生徒があるので、ある統計ですと、ちょうど東京都の平均とか全国平均ぐらいの生徒ということになっていますので参考になるのではないかと思います。中学と高校が統一しているということで、その間の無駄がなくて割合にすんなり高校1年に入ってきて英語Iにとりついているという感じなんです。

それにしても、いわゆる従来のリーダーとか文法とか作文とか分かれていたのからみると、総合英語という感覚がとらえにくいのです。それでみんなで研究してやっているのですが、そのところを最初序論として中田先生のほうで話をしていただいて糸口をつけていただいて、

それからもう少し深めていけたらと思うのですけれども。

商業高校では

中田 私は商業高等学校で英語を教えていっているのですけれども、商業高等学校というのは卒業して80%, 90%が就職、したがって受験



伊藤健三氏

教育をしなくていいという、いいんだか悪いんだかわかりませんが、私どもは自由に教えられるという立場で考えていますけれども、そういうところで教えているわけです。商業高等学校の生徒で一番困るのは何かというと、中学校の英語の成績というものは全部2か3です。1が多少います。で、4なんていう成績の子がいますと、なんでもうちの学校に来たのかってびっくりするぐらいなんです、1年生に入ってきて英語の時間のときに驚くのは、みんな英語が嫌いなんですね。多少例外もありますけれども、I don't thinkで文章書かせますと、I don't think English is interesting.とかI don't likeで何か書けといふと、I don't like Englishなんていう子が半分ぐらいいる。そういう子たちに英語を好きにさせるということから1年生は始めています。

永尾 そうすると、それを好きにさせるということで、逆にいようとあまり読んで訳したりするようなことだけを考えていくような従来のリーダー志向の場合にはかなりまた落ちこぼれとか脱落とか、ますますきらいなのを助長させちゃうという雰囲気が強くなってきますかね。

中田 全くそのとおりだと思うのです。英語嫌いだという生徒に聞きますと、ただ時間中にじっと聞いていなければいけない。先生が1人で難しいことを説明している、それでおもしろくないという生徒が多いようです。

永尾 普通高校でかなり頑張って学習する生徒がいるという感じの池田先生のほうから。

文法を知らない生徒

池田 私のところは附属中学4つあります、そこから4分の3入ってきて、あと4分の1が外部から試験を受けて入ってくるという形で、外からみるとたいへんに優秀な生徒ばかり集めているというふうにみられるかも

されませんが、しかし内情はかなりいろいろで、英語の能力はピンからキリまであるというのが実情です。

それで特に新指導要領になってから変わったという点は、文法的なことが特にこのごろの生徒はわかっていないのではないかということです。そういう意味で、かなり文法的なことをしっかり踏まえて中学ではどういうふうに勉強してきているのかということをはっきり認識してからないとだめなんじゃないかというようなことが話題になります。それから、あまり長いものを読む習慣ができていない、いわゆる読みの習慣があまりない、そういうことも話題になりますね。

永尾 文法的なことを踏まえてないという感じは逆にいうと、中学が3.3.3(時間)になったということでやむを得ないというふうに一応考えてはいただけるわけなんですね。

池田 それはそうだと思います。で、私どもも中学校の新指導要領で互いに勉強したりしてはおりますが、昔なら中学で教えていたものを英語Ⅰ、Ⅱで完成するということになっていますから、そこをやはりちゃんと分つてないと具合が悪いのではないかということ思います。

6年制を利用する

永尾 たとえば先ほどうちの学校はまん中辺だと言つたのですけれども、新指導要領ができる前から、逆にいうと中と高がせっかく1つの学校があるので無駄があつてはもったいないということで、6年制の学校と似ていますね。普通の私立などでいう6年制のようなうんと詰め込める中学3年から高1のところができるというのと逆の発想で、高1で普通の学校だったらもう1ペんダブって中学のおさらいをする時間があるのだから、その分だけ中学3年の分をおくらせて高校1年で学習してもいいだろうという、これは伊藤健三先生がうちの学校にいらした頃からそういう形で6年間一貫のカリキュラムをつくってやっていたのです。そうしたらそれと同じような指導要領になったので、10年か15年ぐらい前から先取りをしていました。

ただ一般の家庭からいと、よその学校より遅れているとか、そういう変な批判はもらうのですけれども、逆にそのために英語の嫌いな生徒がそんなにいないのではないかという気がする。

極端な言い方をすると、高校1年も中学までに何をやってきたかというのをお互いに話して知っていますから、じゃあここは知らないのだからここは重点置いてやろう

とか、そういう発想が比較的とりやすいのですね。

今年も一応英語Ⅰが5時間なんですかとも、それを1人で持とうという形にしたのです。その中に、総合英語構想なんですかとも、1人の先生が文法も中学の教科書の延長という形で教えて、導入も音声を中心にしてたたき込んでそれでやっていく。そういうふうにして何とか中高のギャップをなくすと同時に、英語Ⅰというものの中学でのねらいがまた高校にも生きるように、それで欲をいえれば、最終的に高3のレベルではいままでの高3というか、大学受験に耐え得るというか、そこまで何とかもっていきたいなということで懸命に努力しているのですがね。そういう形にすると何とか新指導要領に乗るというか、逆にたまたま一致したというか、そういう形で進んでいるのではないかという気がするのです。ここで新指導要領のとらえ方ということで、伊藤先生に基本的なことをちょっと言っていただきたいと思います。

総合英語のあり方

伊藤 最初に出た、例の総合英語というのは要するに英語Ⅰ、英語Ⅱの問題ですね。

私の狭い経験ですけれども、幾つかの県の話を聞いてみると、全く旧態依然たる課目構成というか、リーダー、文法、作文といったようなことで、文法の時間は毎週1時間必ずるとか。そういうようないき方で、指導主事の方なんか困っちゃっている。

総合英語というのは要するに従来の読解指導とかあるいは表現とか、いわゆる3領域の指導のバランスの問題です。これは文部省の言っているのとぼくは同じ意見なんです。時間によってどこに重点を置く指導をするかということで1冊の教科書をやっていくというのが総合英語のあり方なんで、1時間の中で3領域を全部やるといふのではなくてね。それはちょっとできないのではないかと思うのですよ。文法はまたちょっと別になると思うのだけれども、聞く、話すとか、読むとか書くとかいうようなバランスの問題、これは学習意欲の問題とかなり関係があるので、特に1年生の場合には入学してくる生徒の中学校における英語の履修状況、習得状況、



池田重三氏

それから英語に対する motivation, あるいはマイナスで言えば英語嫌いの程度がどの程度であるのかというの非常に多様化しているわけですね。附属の場合は別ですけれども、そういうのを受け入れてくるから、そういう多様化している入生のいろいろなファクターを考え、かつ彼らもやはり英語を高校で選択する以上、何かニーズを感じているとすれば、それに応じて多様化したカリキュラムが必要になってくるのではないか。

また現実の問題としては、公立高校なんていふのは中学校から偏差値の輪切りで入ってくるからそれほど多様化もしないかもわからないけれども、それがいわゆる実際問題として施設、時間割の問題、それから今言った多様化した生徒をどういうふうに彼らに少しでも学習意欲を起こさせて持続させてやるかという問題が一番大きな2つの課題ではないかなと思うのです。

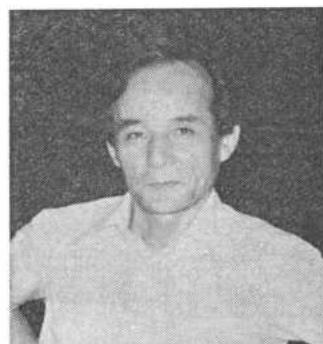
永尾 多様化というときに、その場合には主に意味するのは、習熟度別なんていふのも出てくるのですかね。

多様化する教材

伊藤 当然ですね。しかしそれは高1の段階でももちろんあるけれども、むしろ英語Ⅱの段階に入るともっと多様化が、バラツキが多くなってくるので、やはり高校固有の問題として考えなければいけない面が相当あるのではないかと思いますね。

永尾 ある教科書会社で分析などしているのを見ると、高校のI, II, II A, II B, II Cの履修のパターンというの、簡単に分けただけで3年間で35, 6通りにいくのだそうですね。ですからそういう意味でも多様化しているし、それから学校とか生徒の組成などによってもずいぶん履修の度合が違ってくるでしょうし、いろいろ出てくるでしょうね。

伊藤 それは先生方もご承知のように、高校の英語Ⅰの教科書といふのは内容的にいって、程度からいっても、基礎的なものだけに重点を置いたものと、それからかなり従来の英語Bと変わらないものと、その中間が相当たくさんあって、これは中学と違ってかなり自由があるものだから、いま30何種類あるとかいう話で



中田 実氏

ですね。ですから教科書そのものはかなり多様化に応じた教材は提供されていると思うんですね。

池田 教科書の問題出ましたけれども、新しい指導要領の趣旨はさっき伊藤先生もいわれたように、基本的に私は賛成なんです。中・高というのはずっとつなげて教材を配列するというのは当然だと思うのです。

それにしては私はいまの高校の英語Ⅰ、英語Ⅱの教科書がそれに応じてないような気がしますね。たとえば文型にしても文法事項にしても高校で初めてというのが幾つも一度に出るわけですね。それを中学の教科書みたいに集中的に勉強できるような形になっていないのですね。私は中学校の教科書づくりに関係したことがありますので思うのですけれども、やはりある sentence pattern とか文法事項があったらそれが含まれるような文を書き下さなければいけないと思います。ある文学作品をもってきてそれを手直ししてはめ込むというふうなことではとてもね。

中田 段階的に履修できるようになっていないのですね。

もっとやさしい教科書を

商業学校のほうからいふと、いまやさしいと思われる教科書もちょっと難しいのですよね。それで英語Ⅰなんかも4時間で終わる学校はないんじゃないかな。厚いんですよ。もっと内容少なくて基本的なことでやさしい教科書があつてもいいように思っておりますけれどもね。

ちょっと話題がずれるかもしれませんけれども、英語の達人といわれている方がどうやって英語をマスターしたかというお話を読みますと、中学校の3年間の教科書を、ほんとうに基礎的な中学校で履修したのを暗記して何回もやったということなんです。だからわれわれ商業学校のほうの立場からいふと、ほんとうに中学校の繰り返しだけでもいいような感じがするのです。これは本当に我々の立場だけですけれどもね。永尾先生とか池田先生の場合はちょっと違うかもしれませんけれども。

池田 この指導要領の基本的な考え方、これを徹底させたらもっといいものができ上がるような気がします。それはいろいろな要素がありますから簡単にはできないと思いますけれども。

永尾 徹底させるときに、たとえば池田先生の学校では割合にLLがよく活用されているということを聞くのですけれども、参考になるようなことを聞かせていただけたらありがたいのですが。

LL 指導

池田 1年生に特に集中的にやっているのです。これはそんなに参考になるようなことでもないと思いますけれども、実は私どもの学校は英語は1年生6時間とっているのです。それもさっき指摘がありましたように一般的にいえると思うのですけれども、高校の先生は総合英語というものをいままでやってないのでなれてないと思うのです。そういうことで結局分けざるを得ないのが現状ですね。で、英語Ⅰを3時間やって、それは文法ではないのですけれども、作文的なもの、それを2時間やって、あと LL 1時間ということにしてあるのですがね。LLのほうは教科書に特に関連しているのではなくて、独立した教材を私どもつくりまして、発音練習とか、あとは aural comprehension といったものを中心にやっております。普通の英語Ⅰの授業でもそういう hearing, speaking 面には重点を置こうということでやっておりますけれども。

永尾 そうしますと、一応たとえば読み中心とか、いろいろなものに分けても基本的にはまず音声重視とか、hearing, speaking を絶えず意識した指導ということで、いわゆるねらっている総合英語ということに沿っていて、場合によるとかなり高度にというか、そういう作業も入ってくるような響きがするのですけれども。

池田 普通です。あまり特別なことではないのでね。要するに questions and answers やったり。

永尾 いわゆる中学校でいわれている言語活動的なものが高校に延長してずっと入ってきてるという感じですね。

池田 そうですね。ですからいわゆる oral introduction, questions and answers なんてやりますとかなり活発なほうではないかと思います。それには LL なんかもかなり力になっているのではないかという感じがします。

永尾 逆に総合英語の中でも LL の活用もできるし、また aural comprehensionなどを check も入れたりしながら、いわゆる運用能力というほうにかなり意識した指導ができるということですよね。

池田 もちろん限界がありますけれどもね。

永尾 先ほど中田先生が、うちは商業だからということをいわれておりましたけれども、中田先生の授業のときも運用面をかなり重要視してやっているのではないですか。

声を出させる

中田 うちの学校では運用面までいけたら御の字だという気持で始めからいますけれどもね。

まず音声面でいと、簡単にいいますと声を出させるわけです。昔中学校の廊下歩きますと英語の時間バッパッと聞こえてきましたね。高等学校へ初め行ったとき、英語の時間のときびっくりしたのですけれども、廊下通ると話し声が聞こえるのです。先生がキャアキャアいっている声だけなんです。一斉にバッと読むようなことがあまりないのです。

うちの学校ではそれじゃいけないというので、とにかく音読をさせよう、そういうところから入っています。で、音読させてみると、意外とうまくなるのです。高校1年の間にうんと音読させますと、先ほど伊藤先生のほうから動機づけとか学習意欲とかいうような話が出てきましたけれども、その辺を糸口にしてやっていこうというふうにして今やっております。

池田先生のお話のように、oral introduction とかいうようなところまでいけたらほんとうはいいと思うのですけれども、その前の段階でやらなければいけないことがたくさんあるような気がしております。

永尾 たとえば英語Ⅰでも英語Ⅱでも新出事項がありますよね。そうするとその新出事項の導入などは特に気を使ってやっているわけですか。たとえば1時間の授業を構成するときに、従来の中学校のときの新出事項ですと oral presentation というような形で oral でまず導入したり音になれさせたり、それからそれをまねさせたりするようなのが出てきますよね。そういうふうなことを逆にいと全部のことかもしれないのですけれども、今まで中学でやっていたものが高校へ行ったことによってそれが特に意識されないで中学と同じような形で指導される機会が多いのではなかなという気がするのですけれども、そうではないのですか。

中田 そのところ
で今いろいろ試行錯誤
しているわけですか
どもね。音読を盛んに
やらせるといいました
けれども、意味のわか
ることを音読させない
といけませんから、日



永尾光史氏

本語に訳す前に一応 comprehension の問題をつくりまして、毎時間配っているのです。Comprehensionはそういうふうにしてやっております。それから文法事項は、1時間で扱えるのは1つだけ、多くて2つ、新語も6つ以上あるともう駄目なんじゃないかなというふうに思っています。最後にまとまりのある文章を書かせる、summaryみたいな形式ですけれども、一応 clause みたいなことで今まで習った文法事項だと、それから話の内容だと、そういうものをまとめた文で書かせるという練習をしています。

永尾 そうするとかなりその作業の中に、絶えず評価をしながら次のステップへ進んでいくというふうな姿勢でやっているわけですね。

中田 やっているつもりなんですがね。

現実は変わったか

池田 ちょっと戻るかもしれませんけれども、私さっき、基本的には新指導要領のやり方に賛成だと申し上げました。しかし現実にはなかなかそういうように乗っていけない、というのは大学入試の問題なんですね。かなりやさしい教材でいろいろそれを運用できるようにということであれば、それに徹底すればいいのですけれども、そういうことをやっていたのでは語彙も限られている。いわゆる読むのも文自体が簡単過ぎるとか何とかということで大学入試には耐えられないというようなことから結局もっとむずかしいものを読ませなければならぬというふうに、私どものところみたいにほとんど全員が大学受験をするというところはそういうものに引きずられがちなわけです。

それが大学の入試というものが案外そうじゃない形で出てくればもっと高校の現場も違ってくるのではないかという感じがするのです。共通一次の問題はだいぶ正常化されてきているのではないかと思いますけれども、しかしそうじゃない私立大学の入試というのはまるっきり高校の現場を考えていないと思われるものがありますよね。これが意外に大きく現場に影響を与えていると思います。

中田 私どもの学校では大学入試がないからうまくいっているかというとそうではないのですね。音声面を重視してやるという授業での一番大変なことというものは、語弊があって言いにくいのですけれども、先生が疲れるのですよ。時間中に生徒1人ひとりの口の中をのぞき込んだり、あちこち動き回ったり、それから先生も声出さなければ生徒も声出しませんから、そういうことをやり

ますから疲れるのです。1時間終りますとくたくたになっちゃうのですね。だから結局一番簡単なのは訳読みうことになっちゃうんじゃないかなというふうに思いますけれども。

伊藤 だから指導要領変わったけれども少しも現実は変わってないということをよくいわれるのですね。

中田 それと準備がたいへんと思うのです。訳読みの場合だったらチョコチョコと Teacheer's Manual を見ればいいのですけれども、やはり生徒を引きつけるためには、うちの学校では「予習プリント」なんていうものではなくて「その場プリント」ですね。いまやったことはこうだというふうに、そういう用意もしなければいけませんし、やはりこれは中学で教えた時と比べものにならないほど労力と体力使うような気がします。

伊藤 それは当然使わざるを得ないと思います。

中田 当然というふうに受けとめれば問題はないわけなんですけれどもね。

池田 それから最近特にそういう感じがするのですけれども、生徒の英語を勉強する動機ですね、これを私どもの学校では感じますね、何のためにやっているかわからない。おそらく大学受験があるから高校2年3年ぐらいになるとやらざるを得なくてやっているみたいな、ですから英語なんか勉強したくないと本音は思っている生徒がたくさんいるという現実があるのではないかと思いますね。だからやりたくないものにガンガンこっちでやっているわけですから労力もたいへんだということもあるのではないかと思います。

音声を重視する

それから私は全体的にみたら英語教育というのはだいぶ変わってきてるのではないかと思います。いまの新指導要領になってからということではなくて、音声重視ということはかなり浸透してきてるのではないかと思います。私どもの学校で英語以外の先生がたまたま英語の授業を見るときがあります。そうすると英語の授業が一番変わったのではないかということをよくいいます、自分の習ったときと比べてね。ですから全体的にはある方向を目指しているのだろうと思うのですけれども新指導要領の精神がうまくまだ生かされていないという点は現実問題としてあると思います。

中田 確かに高校1年で新しく学習する文法項目なり語法が出てきますよね、そういうものがいままである程度全部基礎的にできてきて高校に行ったのと違ってくると、やはり音声重視とか、そういう形である程度定着し

たあとでほかに発展させないとだめだということが言えるのではないかですか。

伊藤 非常にまじめに考えている方は、新出事項すべて oral presentation しなければいけないというような考え方をしている方もあると思うのだけれども、それで苦労している。けれども高校の場合には必ずしも oral presentation はやらないでも、もちろん黒板に書いてもそれを聞かせるとか、それから説明は日本語でやって、ただそれを例の mim-mem とか pattern practice 的な、だから oral practice をやれば十分なんですね。

一般的にいと、1年の段階は大半が中学英語の復習でいい、それで中学の3年ぐらいまで習った事柄が高等学校の1年の終りごろにはある程度聞く、話すの言語活動で何とかできるようになるといふところぐらいに目標を置いて、それからあと英語Iで新しく習った事柄の半分ぐらいが高等学校のおしまいのころに口頭で表現活動ができればいいことである。あとはやはり読解が中心になるのではないかと思うのだけれどもね。

読解指導

読解のときに、ELECの教材・教授法研究グループで出した読解指導の procedure というのはかなり、たとえば北陸のある県では県の大会でこれを取り上げた。今までの読解というのが従来の高等学校の中心だったと思うのだけれども、読解指導のあり方というのがほとんど検討されずにずっと来ていて。ですから、これはほかの話になるけれども、ことしのいろいろな研究会、全国的な研究会のテーマは“高校における読解指導のあり方”というのが取り上げられるようになってきていますね。そういう点で読解指導の最終的な段階は、reading aloud with comprehension という、國弘正雄さんの「只管朗読」ということにあります。

読解指導が中心になるけれども、reading aloud with comprehension, oral work は非常に大事ではないかと思うね。それと英語の総合的な力がかなり大事なことです。これは國弘さんの本にも生き証人があって、ぼくもその方に直接お目かかったことがあるのだけれども。英語の達人という人はみんなそういうことをやっていた。というのは、大脳生理学でそういうことが立証されるとかされないとかいうけれども、それ以前にもすでに現実にそういうのがあるので、だからせめても正しい、意味のわかった文章を何度も繰り返して声を出して読む、その辺が minimum essential というのではないかと思うのだけれどもね。

中田 読解指導のことを伊藤先生に詳しく説明していましたけれども、今うちの学校で実験していることは、全部訳さないということなんですね。「この全体で一番大切なのはどの単語か、テープ聞かせるからアンダーライン引け」、こういうことから始めるのです。大体分からないからそこのところで咳ばらいをフンなんてやると生徒がそこをアンダーライン引くのです。(笑) そういうところからやって「今度は、最初の paragraph で重要なところはどこか」、また咳ばらいするとアンダーラインを引く。それはどういう意味だということから全体的に取っていってあと細かいところをやるようにやっている。そうすると今度は「先生、日本語で言ってよ」という子がだんだん少なくなってきたような感じがしますけれども、今そういうことをやっております。

永尾 いわゆるよくいわれる、訳読から脱却するとか脱皮するとかそういう方向……。

訳読からの脱却

中田 1つの工夫として、まだまだいろいろあると思いますけれども。

伊藤 かなり多くの高校で從来行われていたのは、まずリーダーの前にほとんど前の時間にやったところを1ページ何人かの生徒に読ませるぐらいですぐ新しいところへ行って「はい、じゃあ読んでみろ」と読まして、それで意味はどうだといふことでいっていた。その procedure がどうもうまくないのではないかといふので、読解指導を2段階に分けて、reading for comprehension というのと、2番目がさっき言った reading aloud with comprehension という、この procedure を、いろいろな先生に意見を聞いたりしてやっているのだけれども、あれはかなり今注目されているように思うのです。

高校の教材ぐらになると本を見ないでいきなりテープで聞かしたってわからないのが当たり前なんですね。それは英語Iぐらいのやさしいものだったらとにかく。

ほんとうの大筋だけを英語で聞かして、少しでも食いついていくというような、そういう作業はできたらやりたいけれども、それはできなければさっき言った、いきなり本をあけて silent reading から2分でも3分でも何か意味をとろうとして各自に buzz reading というのですか、ぶつぶつ言いながら読んでもよしね、そういうことで生徒の mental activity を活性化するようなことができるのではないか、受身的なものではなくてね。

訳読中心から何とかして脱却しないといけない。

文法説明をへらす

それからもう一つ悪いのは、今まで内容を読み取っている作業の中でフッと重要なと思われる文法事項が出来るとそこでガッと文法の説明に時間をとて、先生にするとここを先途とやるという授業がわりに多い。それはまた文法は文法で別にその内容を理解するに必要な、そして十分なだけのこととどめておいて、一般論というのではなく少しいろいろな経験したあとで、実例に接したあとで機能的に時間とてまとめるとか、そういう行き方が大事なのではないかと思うのです。

中田 先ほどぼくは文法事項は1時間に取り上げるのは1項目といったのは自戒の意を込めていったわけですけれどもね。1つだけにしほっておこうということで、そうじゃないと発展して、結局文法の説明に終始してしまうようになっちゃうものですから、それで1項目といふうに、ただ、1項目どれを選ぶかというのがこれまでむずかしいのですよね。

能動的学習

永尾 確かにそうですね。今の伊藤先生のお話にしてもそうですけれども、逆にいうと、従来の古い指導要領のときは何となくELECのこういうやり方というのを提案しても、それは机上の空論みたいで終りそうだった部分が新指導要領になって総合英語的な発想からいろいろやっていく。逆にいふと、今までの音声重視から、silent readingとか読みといふことの読解指導につながる、その形がいまELECが推してきた線に向いてきているとか、そんなような雰囲気があるのですけれども、そういうふうに押さえていいわけですね。

伊藤 一番具体的なのは、教科書が総合の教科書になったということでしょうね。

永尾 したがって今まで読んで訳すとかそういうふうな形の「聞いておれ」式の授業ではなくて、みんなが参加して少しでも表現を身につけていくというような形に近づいてきているわけですね。

伊藤 今まで中学の段階というのはかなり前からいろいろ改善、改善を加えてきたのだけれども、このごろ逆にちょっと行き過ぎではないかと思うのは、中学校の最初の段階ぐらいというのはかなり受動的にならざるを得ないと思う。上級になればなるほどだんだん生徒のほうが能動的な学習をしていかなければいけないのが逆点しているようですね。

だから型にはめた、いわゆるpattern practice的なものでギュウギュウ理屈なしに覚えさせるというのはやはり中学1,2年の段階でね。もう中学3年の後半から上はむしろ問題解決学習的な学習で生徒のほうが能動的にかかわっていくような指導の形態、ぼくは読解法なんかできるのではないかと思うのです。それで問題解決学習的学習形態をとって自分の力である程度問題が解決できたというと、そこに喜びを感じるのではないか。そこで学習意欲というののはだんだん喚起されるのではないか。

池田 いまのお話のとおりだと思います。中学3年間やる現在の指導要領だってたいへん重要な要素がたくさん含まれています。

高校で英語Ⅰ、英語Ⅱが加われば更にいいわけで、それができ上がればぼくは基本的なこと、基礎的なことは大変固められていると思うのです。

その上に積み重ねるのが読解だからできるだけ自発的にという形にもっていけば一番いいのだと思うのです。

読みの重要性

ところが一般的にいってこのごろの子供というのは本を読まないので、日本語でもね。そういう傾向がある。たいへん魅力あるものに1度でも接って、「よし、ひとりで読んでみよう」というふうになれば大変いいと思う。私は生徒によく言うのですけれども、日本語だってたくさん小説を読んでいれば表現力だってつくし、語彙が豊富になる、おまえさんたちいままで小学校のときから国語の教科書だけしか読んでないとしたらたいへん貧弱なものだと、そのほかに小説なりいろいろなものを読んでいるから作文も書けるし、語彙も豊富になってくる、英語も同じことだよと、読書をすすめているのですけれども、理想的にはそういうふうに基盤が固まつたら読書指導、読解指導にうまくもっていけたらというふうに思いますね。

永尾 それが最初に池田先生がいわれた、長いものを読む習慣がないとか、そういうものも何となく解決していくような方向になるわけですね。

池田 そうですね。そしてあの連中というのはほんとうに知的欲求の本来あるころなんですね、何かのきっかけで読みだしたらグングン力をつけると思います。

大学入試の方向

永尾 先ほどちょっと大学入試の話が出たので何かあ

りましたら伊藤先生のほうから。

伊藤 新しい教育課程のもとで初めて卒業する高校生というのは60年受験ですね、それで60年をめぐらす前に3年ぐらい前から大学ではどこでも入試をどうするべきかということは研究して、もうすでにこの3月に全部出題範囲等は文部省に決定を報告しているわけです。そうしないと60年に大学入試を受ける人たちが高等学校2年になる段階でいろいろ選択の問題がありますから発表されているわけですけれども。

現実にどの程度の問題を大学のほうから出すかというのはこれは現在の段階ではそんなに理解が徹底していない。ただ、高等学校の新しい教科書の内容はどうであるかというので、今度は教科書についてかなり大学の先生方は勉強しているので、それを見てああこの程度かということなんですかとも、先ほど申しましたように程度が非常に差があるのです。上のほうだけ見ちゃって出題されると、今までと変わらない程度のものが出るだろうという危惧は相当ありますね。

Pattern practice の意義

さっきの話の続きになるのだけれども、いわゆる pattern practice というのはあまり意味がないのだというような極端な論が数年前から出始めているわけですね。確かに行き過ぎはあったかもしれないけれども、今度は逆の行き過ぎが考えられる。これは特に中学の問題なんです。中学の最初の段階から、いわゆることでいう言語活動とか自己表現とかいうけれども、なにせ使える材料というのはわずかなんですね。ただ自己表現らしきものをやらしているという錯覚を彼らに持たせることは非常に大事なんですね。それは学習意欲を高めるもとになっているわけです。けれども、いわゆる型にはめて50分のうちの何がしかの時間はびっしり drill, drill でやるということはあまり意味がないという声がまだ高いのです。それはとんでもない話なんで、初歩の段階であればあるほど、drill と言語活動的なバランスが、かなり drill に多くの時間をさかなければいけないのではないかと思うのですね。

永尾 基本的なことの習慣形成というか、そういうことは必要ですね。

伊藤 高校へ行って pattern practice が大事だといってやっていたら、これはむしろなかなかついてこないと思うのです。

口ならしをするという意味でこれは非常に大事なんで、ただその対象はさっき言ったように中学3年程度のこと、

もしくは高等学校1年ぐらいのところまでで、それで大学入試の作文なんか十分間に合うのではないかと思うのですけれどもね。

池田 そうですね。pattern practice というのは意味もわからず生徒は口だけ動かしてよく言われていますが、口ならしに大変いとぼくは思うのですね。

たとえば、I like to swim. と教える。それで to swim, to play tennis とかペラペラ言うようにするにはあれが一番いいのですね。そういう意味でぼくは高校1年の段階でもそういう要素は必要だと思います。

中田 英語Ⅰではね。

伊藤 みんな見たわけではないですけれども、高校の新しい教科書の英語Ⅰにはかなりそういう pattern practice 的な練習問題を設けている教科書がかなりあるようだと思ふ。

池田 私は英語というのは生徒にとってみれば早口言葉みたいなものだと思うのです。口が回らないのです。だから何べんも何べんもやらないとスムーズに出ないのですよね。

そういう意味でぼくは pattern practice はたいへん有力な武器だと思います、ある場面ではね。

ELEC の役割

永尾 最後に皆さんから一言ずつ、ELEC の今後に期待するものとか、ELEC の今まで目ざしてきたものと今度の指導要領の関連でもいいのですけれども、言っていただけたらと思います。

中田 ぼくは一番最初の ELEC の受講生で、伊藤健三先生とか太田朗先生とか大変立派な先生にお世話になつて、これは一生の宝だと思っております。全て良かったのですけれども、特に今でも良かったなと思うことが2つほどあるのです。それは Twaddell 先生に five steps of learning English という recognition から始まるやつですね、これは非常に今でも役に立っています。で、生徒が分かっているか、分かっていないかということは recognition で確かめることができるわけですね。私どもの教えている生徒の躊躇といふのは分からぬからといふことが多いのです。ですから reading の時でもそうですし、それから pattern practice の時でもそうですし、作文の時でもそうですし、ともかく recognition の問題から始めるようにして、最終的にはもう自分の事が言えるような段階を踏むという教授法の基本みたいなことをたたき込まれましたけれども、いまでも大いに役に立っています。

それから生徒に音声を教える場合、ただ音読させるというのは生徒はあきるのです。で、これも Twaddell 先生だとたかに教わった方法ですけれども、初めはクラスでやって、それからだんだん分けて、this half とか this quarter とか、今度は class とか、そういうふうにこまかく分けてやっているわけなんですけれども、なんと高等学校の生徒はそれが非常に好きなんですね。こまかく分けてやるとサボれないものですから一生懸命口を開けてやるので。

中田 ほんとうに基本だと思いますね。

永尾 抵抗感なくずっと入っていって。

池田 私も ELEC で足かけ 2 年ぐらい、東洋英和のとき、ここへ移ってからもちょっと来ていたことがあるのです。私はだいぶ経っているので忘れてきてていますけれども、覚えているのは、今もテキストがあると思いますけれども、*Essential English Pronunciation Drills* あれで習ったのです。その当時 Mosher さんという人、とっても声のいい人で、それが私の基本になっています。そこで教わったのは、stress とか英語の rhythm、ああいうものを大変よくたたき込まれたような気がするのです。私どもの学校で今でも LL の教材に大分利用さしてもらっていますけれども、とっても良くできていると思います。それからこちらの教材で覚えているのは controlled conversation という、ある短い story 聞かせて、one sentence をいろいろな質問形式にして何べんも答を繰り返させるやり方なんです。あれなんか私當時中学で教えていて大分利用させてもらった。あれは言語活動に大変役立ちました。

ELEC の目ざしているものというのは私もある程度わかっているつもりでありますけれども、要するに最終的には読みの場合だったら直読直解、あまり行ったり来たりしないで英語を理解できるという方向もその 1 つだと思うのですけれどもね。新指導要領と相反することは全然ないので、目ざしているものは大体その方向に来ているのではないかということが言えると思うのです。そういう点では大変貢献しているのではないかと思います。

伊藤 ELEC が発足以来音声重視の英語教育ということを主張してきたわけですけれども、音声重視ということははっきりいって ELEC が始めてではないので、かつての Palmer からいわれてきた。Palmer という人は音声重視の指導法というのを彼なりのものを出して、英語の、あの当時は指導という言葉はなかったのですけれども、いまの言葉に置きかえれば、1 時間の指導の中でどういう procedure で音声の面を重視した指導案を組むかというかなり rigid なものを出したわけです。しかし対象が

選ばれたかっての旧制中学の生徒だけを対象にしたということではあったけれども、なおかつ workable でなかったのですね、その指導案なるものが、それをだんだん modify していったものが戦争時代まで続いたわけですからね。

それで今度戦後になって ELEC ができるからその音声重視という考え方は全く同じで、ただ今度は Palmer と違うのは、音声面の指導ということについて、極端に言えばどこの現場でも実施できるような procedure というか、指導技術というか、そういうものをはっきり示したこと、しかもそのときにはすでに義務教育の中学校の時代であって、かつての旧制中学とはまるで学习者が違っている。そういう意味においては Palmer に匹敵、あるいはそれ以上の画期的なことをやってきたと言っていい。で、最近まではもっぱらと言っていいくらい中学校段階についてやっていたのだけれども、最近高校の問題についても音声重視ということを、高校の現実からいって非常にこれは声を大きくして主張しなければいけないということになっている。

それから作文のことがあまり出なかったけれども、いわゆる和文英訳という形が高等学校ではまずもっぱらなんですね。それからの脱却で、これは pattern practice の擁護論になるかもしれないけれども、3 年ぐらい前 Robert Lado さんが上智大学でやった話で、日本語で cue を出していいと、oral composition ならば絶対にこれは弊害はない、これは幾つかの実験の結果はっきりしていると、いわゆる和文英訳だと日本語が字になってきているから、それをとっかえひっかえあっち見たりこっち見たりして文章書こうとする、これはものすごく弊害があつて何の役にも立たないけれども、すらすらと stream of speech で日本語をさっと言って、その意味を表わす英語を言わす、そういうことは非常にやりやすいことであるし、かつ弊害は全然ないということを言っておられる。これは実験の結果とおしゃってたけれども。

それからもう 1 つが、pattern practice の延長上に、ELEC で出している教材の一部にすでにあるのですが、我々が勝手に名づけた situational pattern practice。これは今イギリスから紹介されてかなり注目されている notional-functional syllabus という考え方と一致しています。我々の研究グループでもこういういき方は是非發展させるべきであると考えています。

永尾 どうもありがとうございました。一般の高校の英語教育に少しでも役立ててもらえばと思います。

(文責 編集部)

アメリカの人種と民族(X)

國 弘 正 雄

今回からはアメリカン・インディアンを筆頭に、アメリカの主だった ethnic groups について、アメリカ人にとっての常識と覚しきものを、具体的な例文とともに一つ一つ吟味していくつもりとしていました。

ところが、です。

人種や民族にかかわる社会的な問題が、アメリカにおいても、またアメリカ以外においても次々におきました。

そこでこういったカレントな問題は、できるだけ急いで取り上げておかないと材料として「腐って」しまう——英語ではこういうときに date という動詞を用います——ので、予定を変更、あえて今回のこのコラムで取り上げることにしました。

不悪、ご諒承下さい。

その第一は、アメリカならぬ、かつてのセイロン、いまのスリランカで7月の23日に発生、300人を上まわる死者を出し、さなきだにひよわなあの国の経済基盤に悼ましいまでに巨大な打撃を与えた「人種暴動」です。家を失なった人は10万人を越す、といわれます。

実はこの暴動、多数派のシンハリ族 (Sinhalese) と、人口の19パーセント程度を占めるにすぎないタミール族 (Tamil) との間の対立抗争の結果ですから、「人種暴動」というのは厳密にはあやまりなのですが、日本のマスコミは、朝毎読をはじめとする各紙、NHK を筆頭とする各テレビ・ラジオとも、おしなべて「人種暴動」と呼んでいますので、カッコ付きながらとりあえず慣用——誤用——にしたがいます。

ただし NNN 系の「今日の出来事」の、小生担当の木金の2夜においては、民族対立とか、民族間抗争と呼び、人種という用法は避けてきました。

このあたりでちょっぴり自画自讃させてもらいます。

実はこの紛争、えらく根がふかいので、シンハリ族—Shinghalese とも綴ります——とタミール族との対立は、おどろくなかれ2,500年もの長い歴史があるのです。

イギリス統治時代においては、少数派のタミール族が優位を占めていました。

一つには、19世紀にアメリカ人がタミール族の居住地である北部で、英語による教育機関を設けたため、タミール族の子弟は多く英語に堪能で、要職につきやすかつたのです。この状態は1948年のイギリスからの独立後もつづきました。

ところが1956年、多数派のシンハリ族の言語が公用語と定められるに及んで、タミール族は冬の時代を迎えることになります。78年、現ジャワワルデネ大統領がタミール語も公用語に指定するなど、融和政策をとるようになったのですが、大統領の率いる統一国民党 (UNP) 内部で、タミール族に甘すぎるとの反対論が高まっていたこともあり、今回の暴動も大統領にゆきぶりをかけようという UNP 右派の策謀ではなかったか、という見方も一部では行なわれています。

とまれ、8月5日の国会で、タミール族による分離独立運動が非合法化されたために、タミール統一解放戦線 (TULF) を中心に、スリランカ北部に独自の国家をという企ては、当分の間、息の根をとめられたことになります。

「インド洋の宝石」と呼ばれるほど風光明媚で、蚊や蠅すらやみくもには殺さないという、げにも心やさしい南方仏教徒——ただしタミール族はヒンズー教徒です——の国としてわれわれにも親しみのあったあの国も、複合民族、複合言語ゆえの苦悩にもろに直面しているわけで、民族問題や言語問題という、お互い日本人にとつてはもっとも不馴れかつ不可解なテーマのもつ深刻さを、またしても見せつけられたといえそうです。

ただなんとしても悲しいのは、いまのジャワワルデネ大統領は、かつて蔵相時代に、サンフランシスコの講和会議で「法句經」の一部を引用、日本に対する賠償要求を自発的に放棄してくれた当事者であること、そして、スリランカは長い間にわたって日本に移植手術用の角膜を無償で提供、おかげで視力を回復した日本人も決して

少なくないなど、日本との因縁浅からざる、敬虔な仏教国が、このような目に会ったことです。

ジャワワルデネ大統領も反政府派の一掃を狙って強硬政策に向わざるを得ないのでしょうが、だれがこんな大暴動のシナリオを書いたにせよ、民族間抗争のはげしさを、いまさらのように思い知らされるのです。

アメリカとは直接関係がないテーマですが、人種、民族、言語、と政治社会状況とのかかわりという点ではほとんど普遍的な問題といつてもよいほどで、アメリカもその例に洩れませんので、あえて取り上げてみました。

なお Stephan Therstrom の編になる *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups* は、East Indians という項目を設け、インド亜大陸、とくにインドからの移民状況について触っていますが、スリランカについてはインド南部のタミール族のからみでタミール族だけに言及、シンハリ族については述べていません。

ついでながらスリランカの人口は1981年の調査では1千4百万見当です。アメリカへの移住者もごくごく少数なのでしょう。

なお今回のスリランカの「人種暴動」については東京新聞の8月3日（朝刊）、同じく8月12日（夕刊）、読売新聞の8月6日（朝刊）、朝日新聞の8月14日、8月15日（ともに朝刊）などに、それぞれ興味ぶかい解説記事がありますので、関心をおもちの向きはこれらの記事におつきになることを推めます。

さて話題はスリランカからアメリカに飛びます。

一つは、やがて詳しくは本稿の続編で取り上げるつもりですが、Hispanic、つまりは Spanish-speaking とか Spanish-surnamed とか、呼ばれる人々の政治的な台頭です。

元来、アメリカの Hispanic 人口は、1980年の国勢調査によると1千4百60万人で、黒人の2千6百50万と比べると1千万人以上も少ない、アメリカ第2の minority group です。

主としてカリフォルニアやテキサスなどに居住している Mexican、ニューヨークや生れ故郷のプエルトリコ——まだ州入りをはたしてはいません——の Puerto Rican が、その主たる構成分子ですが、さいきんではフロリダ州あたりを中心に、キューバ系やハイチ系——ただしハイチはスペイン語ではなくフランス語が公用語ですが——などの Latino も増え、ハイチ系すら広義の Hispanic な一部と目されています。

その Hispanic が、いまや Hispanic power の大施のもと、その政治勢力をいちじるしく伸ばしているのです。

その傾向をもっとも端的に示したのが、この6月21日に行なわれたコロラド州はデンバーの市長選挙でした。

37歳の若きヒスパニック系の弁護士、フエデリコ・ペニヤ氏が、人口49万の中西部の主要都市の首長に堂々の当選をはたしたのです。

デンバーといえばロッキー山脈のどまんなかにあり、ヒスパニック系住民の割合は20パーセントを切ります。ましてや登録しなければ選挙権を付与されないあの国で、ヒスパニック系の登録済人口は、デンバー市のわずか12パーセントといいますから、圧倒的な少数派でした。

にもかかわらず、この独身弁護士候補は、2割足らずのヒスパニックの同族票——ethnic vote という表現がピタリです——を基礎票に、アジア系や若い白人層、女性労働者の幅広い支持を集め、白人対立候補を破ったのです。

この結果、ヒスパニック系の首長は、昨年秋の中間選挙でみごと New Mexico 州の州知事に得票率53パーセントで当選したトニー・アナヤ氏をはじめ、フロリダ州のマイアミ、テキサス州のサン・アントニオ、それにニューメキシコ州のサンタ・フェなど、主要都市では4人目となったわけです。

ただ、他の知事や市長は、ヒスパニック系の多い地域の選出なのです。たとえばテキサス州のサン・アントニオ市の場合は、ヒスパニック系住民は55パーセントに近く、ヘンリー・シスネロス市長が昨年の秋に得票率実に94パーセントで再選をはたしたのも、この基礎票があつたればこそでした。だとすれば、デンバーのペニア新市長の登場は、アメリカの政治の流れを変えるかもしれない、新しい動きを象徴するできごとであるともいえるのです。

しかもヒスパニックな人口は、アメリカ全体の平均年齢が30歳であるのに比べ、23歳と際立って若く、カトリック教徒が圧倒的に多いことも加わって、出生率も1000人あたり107人と、他の民族集団を上まわっているのです。（白人は68.1人、黒人は84人）

それだけに、人口問題の民間研究機関 Population Reference Bureau の試算によると、紀元2020年には、ヒスパニック人口は黒人の4千4百万を越えて、4千7百万と、アメリカ最大の少数民族集団になろうと予測されます。

こうなると、年間百万人という中南米諸国からの移民を大幅に削減しようという動きが連邦議会レベルで出てきます。

いま連邦下院に席をおくヒスパニック系は、わずか5人にすぎず、現行の百万を42万5千人に制限しようとい

う法案が通過する可能性も少なくはないのです。

それに、メキシコからの「不法入国者」——俗に wet-back と呼ばれ、illegals などと形容詞が普通名詞化しつつあるのですが——に対するいらだちは、ある種の racism の overtones を含めて、このところしばしば聞きするようになっています。

日本語がつづきすぎたので、この辺で英文を 2 つ 3 つ引用しておきましょう。

The case of the Presido Valley, Tex., farmers is a good example. Every year for generations illegals from a neighboring Mexican town have crossed the border to harvest the cantaloupe and onion crop.

(Honolulu Star-Bulletin: Aug. 16, 1977)

(大意：テキサス州はプレシド平野の農民はこの点を示す格好の例である。ここ何世代にもわたり、国境の向うのメキシコ側の町から、「不法入国者」が国境を越えてはカンタロープメロンや玉ねぎの収穫を行なってきた。)

次はこの同じ現象に、一種のもっともらしい理窟つをくつつけたもの。

Clearly, the time is at hand to bring an end to the intolerable flouting of US borders by illegal aliens. Curbing such an awesome influx—estimated to be as many as 500,000 persons a year, joining the 3 million to 6 million or more illegals who are already in the US—is not just a question of protecting American jobs in a period of economic downturn, although that is certainly a legitimate consideration. It is also a matter of fairness and national sovereignty: fairness, since it is inexcusable that many persons in other lands often must wait years, sometimes in vain, for the opportunity to emigrate to the US. While illegals sneak across those same borders with impunity; sovereignty, because a nation that loses control of its borders has to a large extent lost control of determining its own future.

(The Christian Science Monitor: April 5, 1982)

(大意：がまんがなりかねる程の多数の不法入国者が、アメリカに流入しつづけることに、終止符を打つべき時は明らかに近づいている。

すでにアメリカに住みついている不法入国者は 3 百万から 6 百万といわれるが、それに加えて年間 50 万もの不法入国者の流入に待ったをかけるのは、なにも不況時の今日び、アメリカ人の職場を守るという——当然の——目的だけではない。

それは、公平と国家としての尊厳の問題でもある。

公平、というのは、他にもアメリカへの入国を認められるのを待ちこがれ、ときとしてはくたびれ儲けに了つてしまふ人々が世界の各地にいるというのに、不法入国者が同じ国境をチャッカリと渡ってしまうというのでは、不公平きわまりないからである。

一方、国家主権、というのは自国の国境をキチンと管理できなくなった国は、自らの将来のコントロール能力を大幅に失なったに均しいからである。)

思わず、アーメン、といいたくなるような科白ではあります。

次は *The Border* という名の映画についての一文から。

The Border, directed by Englishman Tony Richardson, examines in little detail several problems and issues faced by those on both sides of the boundary. Daily, young Mexicans doggedly attempt to cross the border and elude capture by patrolmen. Patrolmen are torn between their duty to return the illegals to Mexico and their lucrative enterprise of smuggling them in. A baby-selling racket can net up to \$25,000 for selling a Mexican infant to an American family. Despite U.S. government policy demanding a stop to illegal immigration, the illegal aliens are a boon to the American economy as cheap labor.

(Press-Telegram: Jan. 29, 1982)

(大意：イギリス人のトニー・リチャードソン監督の手になる『米墨国境』という映画は、国境の双方の側が直面しているいくつかの問題点を素描している。

来る日も来る日も若いメキシコ人は何とか国境を越え、国境監視隊につかまらないようにと懸命になる。アメリカ側の監視員としても、不法入国者をメキシコに追い戻さねばという義務感と、連中の密入国に目をつぶれば金になるという打算の板ばさみになる。

事実、赤ん坊を周旋するグループができ、アメリカ人の家庭にメキシコ人の乳幼児を売ることで 2 万 5 千ドルもの稼ぎをしている。

不法入国にピリオドを、というのがアメリカ政府の方針だが、安い労働力という点からいいうと、不法入国者はアメリカ経済にとっての恩沢なのである。)

なお、この border ということば、かの有名な流行歌にもあるごとく、south of the border とか、north of the border というように成句化しています。

このあたり、くわしくは小著『アメリカ英語の常識』上（朝日イブニングニュース社刊）におつき下さい。

次は wetback の例です。

The Rio Grande 河を泳いで——あるいは徒渉(wade)して——アメリカにやってくることから、この名があります。

The Mexicans and the border patrolmen play a dispiriting game of cat-and-mouse; when a group of *illegals* is caught, there's no fireworks. Both sides act almost matter-of-fact about the capture; they know the process will be repeated again and again. Under the circumstances, it makes sense that some of the guards would start working for the other side, taking payoffs from "wetback" runners in exchange for safe passage.

(*Los Angeles Herald Examiner*: Jan. 29, 1982)

(大意：メキシコ人と国境監視隊員とは、ネズミとネコさながらの、うんざりするような捕りものゲームにうきみをやつしている。)

不正入国者の一団をつかまえたからといって、花火をあげて大さわぎするわけではなく、お褒めにあずかるわけでもない。

つかまえる方もつかまる方も、日常茶飯視している。どうせ一回こっきりではなく、同じ過程がくりかえされるだけだということを承知しているのである。

こういう次第だから、監視員の中に、不正入国者の入国を知らん顔することで、袖の下をもらうという手合ができるのも、理解できぬではない。)

地獄の沙汰ならぬ、国境の沙汰も、というわけでしょうか。

さて、些か脱線しましたが、話をもとに戻します。

ヒスパニック人口の押さえこみに成功するかどうかは別として、いまや政治家たるもの、Hispanic power に色目を使わざるを得なくなっています。

とくに、次期大統領選挙に色気をみせているモンデール前副大統領、さらにはオハイオ州選出の——宇宙飛行士として鳴らした——グレン上院議員、そしてカリフォルニア選出でリベラル派の伝統を継ぐクラン斯顿上院議員ら、民主党のお歴々は、このヒスパニックパワーの高まりに関心を示しています。

全国レベルでの選挙となれば、彼らがだれに入れるかは、とくに予備選の段階においては、キャスチング・ボートを握りかねないからです。

どちらかというと共和党に近い新入りのキューバ系を除き、メキシコ系やブルートリコ系は、伝統的に民主党色がつよいので、民主党の有力者にとっては、きわめて

重要な切りふだ（を握る存在）なのです。

むろん当のヒスパニック系自身もそのことはよく知っています、この七月には、ラテンアメリカ市民連合連盟 (LULAC) がデトロイトで来年の大統領選挙対策を話しあうための大会を開き、黒人のいくつかの組織から申し入れのあった、両有力少数民族の統一候補擁立を含む、新しい政治勢力の構築の方向を打ち出したのです。

Hispanic power と、すでに一定の地歩を確立した Black power とが共同戦線をはろうというのですから、ちょっとした地殻変動ではあります。

はたせるかな、モンデール、グレン両氏ら、民主党系の各大統領候補者は、LULAC の大会にこぞって姿を見せ、ヒスパニック重視の姿勢をうかがわせたようです。

大へんなさまがわりといえるでしょう。

いずれ、メキシコ系をとり扱うときに詳しく引用しますが、Mexican といえば、"the siesta snoring Mexican" —Dennis Ogawa: *From Japs to Japanese*, p. 5による——などと侮蔑の対象だったわけです。

でも 6 百万になんなんとするメキシコ系アメリカ人はいまや急速に覚醒しつつあり、NLAC——そのメンバーの 9 割近くはメキシコ系です——を一大拠点に、政治過程への影響力をつよめつつあるのです。

われわれもまた有色であることを思うと、一応、non-white の扱いを受けているメキシコ系の躍進はやはり嬉しいことで、ヒスパニック・パワーのこんごの発展を、好意的関心とともに見守っていきたく思います。

とはいえる、何といっても白人、とくに WASP 万能のあの国において、少数民族が政治進出をはたしていく上には、少なからぬ障壁が横たわっているのです。

いや、すでに何回もご紹介したように、racism の高まりを懸念する声も、アルビン・トフラー氏に限りません。

さきごろ 2 時間にわたってインタビューを受けた、高名なコラムニストの Robert Novak 氏も、アメリカ人の対日観に、明らかな "racist overtones" があると述べて、小生をがっかりさせ、緊張させました。

6月6日のことです。

アメリカの有力紙いくつもにコラムを書き、全般的な視野で物を見ている人の言だけに、トフラー氏の観察と同じく、仇やおろそかにはできません。

そして、racist という、まことにもって醜悪な形容詞の妥当性を裏付けるかもしれない——このしれないというところにアンダーラインしたい気分です——一つのケースとして、去年の 6 月 19 日の夜、自動車産業の中心デ

トロイト市の郊外、人口2万9千のハイランド・パーク市でおきた中国系青年の殺害事件と、その犯人に対する刑罰の「不当な」軽さがもたらした裁判見直しへの動き、をご披露しておきましょう。

殺されたのはビンセント・チン君といって、6つのときに中國大陸は廣東から養子としてアメリカに渡ってきた27歳（当時）の、コンピューター技師です。

婚約を10日後に控えた同君は、近くのバーで飲んでいたのですが、たまたま失業中の自動車労働者の親子と喧嘩となり、バットで頭を殴りつけられて数日後に死亡した、というのです。

はっきりいってこの程度の事件は、いまのアメリカでは、そう珍しいことではありません。

友人で、エレックのトークショーにもゲスト出演してくれた犯罪学の専門家、David H. Baley(デンバー大学)教授によると、アメリカのたとえば強盗事件の年間発生件数は日本の約230倍にものぼるそうです。

一方、次のような数字もあります。

Someone is raped every eight minutes, murdered every 27 minutes, and robbed every 78 seconds. A burglar strikes every 10 seconds, and a car is stolen every 33 seconds.

(*American Way*: July 1980, p. 65)

(大意：強姦は8分に一件、殺人は27分に一件、強盗は78秒に一件、そしてしひは10秒に1件、自動車泥棒は33秒に一件の割り合いでおきている。)

ですから、チン君の殺害も、加害者が親子連れだったということはあるにせよ、さほど珍しいケースでは——残念ながら——なのです。

とめどない軍事力拡張志向の破綻の一端を、私などはここに見てしまうのですが、そういう見方は索強付会でしょうか。

自国内で安全保障(security)ということばをたえず使わねばならぬ国が、世界に対し、あるいは日本に対し、いさかヒステリックに安全保障のための軍事力強化をいるのは、何とも topsy-turvy な気がしてならないのです。いや、彼らのひどく武断的な国際情勢観は、国内自体がますます陥呑になっていっているとの照り映えであるかもしれない、両者の間の相関関係を無視できぬようと思われるのです。

それはそれとして、この殺人事件がわれわれの注目を惹くのは、一つにはチン君が東洋人で、しかもどうやら日本人とまちがえられたおかげで、日本の車のせいで自分たちが失業していると思いこんだこのロナルド・エベ

ンスなる親子連れに、殺害されるに至った、という経緯があるからです。

とんだ、飛ばっちりを受けたものです。

いま一つには、この犯人に対するカウフマン判事なる裁判官の刑の言いわたしが、保護監察3年、罰金3千ドルと、第二級殺人(second degree murder)としてさえ異例といつてもよい程の軽さであったことです。第二級殺人の最高刑は15年の懲役ですから。

どうやらこのケースでは、弁護側と検察側とで例のplea bargaining——日本でもロッキードなどですっかりおなじみになった罪一等を減じてもらうための取り引き——が成立したらしく、そのために英米法的一大特色である陪審裁判(jury trial)の出る幕がなくなり、事務的な不備その他もあって、上で述べたような軽い量刑とはなった模様です。

その上、カウフマン判事という裁判官——ミシガン州では公選制で、それが判事をややもすると政治家っぽい存在にしかねぬのですが——が、かつて日本で一年以上も捕虜生活を送った経験のある人なものですから、racistではないかと痛いか痛くないかは別として腹をさぐられている、という事実もあります。

そんなこんなで、この判決を不満とした中国系市民や公民権運動家たちは再審を要求、抗議運動をおこすというはこびとはなったのです。

アジア系への差別、といちがいに言い切れぬものがあるのは、白人の中にもこの判決を無茶であるとして、抗議に立ち上ったデトロイト市民も少なくないからです。

チン君がいまわの際に口にしたという「フェアじゃない！」ということばが、彼らを博ったのかもしれません。

Fairとかunfairという——日本語にはなかなか乗りにくいのですが——概念くらい、英米人にとって重要で、それだけに彼らの琴線に触れることばはないのです。

ちなみにアメリカ人の対日批判の増大も、要は彼らが日本のやり方をfairでないとみなしている点に帰着するので、この点については近著『今日の問い、明日への答え』(アイベック社刊)に所収した、言語学者として高名なエレノア・ジョーデン(コーネル大学)教授と小生との対談におつきねがえたら、と思います。

もっともアメリカのアジア系市民は、総数350万人で、ここ10年間に120パーセントも膨れ上がったとはいえる、全体のわずか1.5パーセントを占めるにすぎないにもかかわらず、その人数にふさわしからぬ影響力を持ちはじめた、という見方もあります。

これは1983年1月2日号の*Newsweek*誌の記事によりますが、いまやアジア系市民の平均世帯所得は、全米ト

ップの年間2万2千75ドルで、白人世帯の2万8百40ドルを上まわるに至ったとのことです。

成人の3分の1が大学生であるのに対し、白人の場合は17.5パーセントにすぎないともいわれ、アジア系市民の場合は技術者や医師など、専門職の占める比率も高く、それだけに高所得、高社会的地位を手にしている、というのです。

これまた、われわれにとっては嬉しい話です。

むろんカンボジアやラオスなどからの、もっとも最近の渡来者は、貧困と文化的社会的進和感のためにひどい苦労をしているようですし、とくにレーガン政権下では難民手当や福祉手当の受給資格に制限が加えられつつあることなど、難問は彼らの目前に立ちはだかってはいるのですが、とりあえずは同じアジア人として、小生など大きにご満悦なのです。

しかも、一寸出所を失念して申しわけないのですが、ことし4月ごろのタイムかニュースウイークか U.S. News & World Report によると、かの有名な Westinghouse 社の主宰になる科学者の卵さがしコンテストで最終選考にのこった40人の高校生のうち、13人までがアジア系だというのです。

3割を上まわる好「打率」ですが、アジア系が総人口に占める比率が、たかだか1.5パーセントにしかすぎぬことを思うと、これは異数の高さといってよく、かねてからアジア主義者を自認する小生など、鼻たかだかで、男性にとっては禁句の一つ、I told you so. を、恥しげなく乱発しているところです。

当然のことながら原因さがしがはじまっており、環境説が有力なようですが、一部には遺伝説も行なわれているようです。

ついでながら、この環境か遺伝か、つまりはルイセンコかメンデルか式の論議のことを、英語では nature か nurture かと語呂あわせ (pun) 風に申します。

一つだけみじかい用例を掲げておきましょう。

The heart of the controversy is the so-called *nature-nurture* issue: does heredity or environment principally determine IQ?

(*Fortune*: Aug. 10, 1981, p. 239)

(大意：問題の核心は、遺伝か環境か、という点にある。知能指数を大きく決めるのは、そのどっちなのか、という論争である。)

なお小生の手許には、“the *nature-vs.-nurture debate*” (*Newsweek*: Feb. 14, 1983, p. 45), “*nurture versus nature*” Controversy (*Pacific Stars & Stripes*: Feb. 26, 1983), など類似例もあります。

基本的には同じことで、「うりのつるにナスピはならぬ」とか、「トビがタカを生んだ」というたぐいの俗諺を外国人向けに意訳するときには便利です。

いずれにせよ、とかく夜郎自大に陥りがちな昨今のお互いですが、もし日本人が「優秀」であるとするなら、それはアジアの他の諸民族と共有しあっている「優秀さ」であるとみなした方が実情にみあっています。

日本人だけが世界に冠たる存在なのだ式のうねぼれは、さいきんとみに目立ってきており、8月15日の毎日と読売の2紙が、期せずして社説でこの点に触れ、8月16日の日経も、その「春秋」というコラムで言及している程度ですが、アメリカにおけるアジア系諸民族の活躍ぶりを見ると、日本(人)だけが、という獨善的かつ大国主義にズブズレなうねぼれは、雲散霧消してしまうでしょう。なお、*Reader's Digest* 誌の1983年8月号の “The Asians in America” という記事も、ぜひご参照下さい。

これまた全くの余話ですが、ニュースウイークの昨年の12月20日号は、今後、15年の間にアジアは経済力で欧洲を追いぬくであろう、という予測を掲げています。

実はこの説、拙訳『脱アメリカの時代』(日本放送出版協会刊)の原著者、ケント・カルダーらの分析に負っているところが多いのですが、アジア、とくにこの場合には東南アジアが、こんごとも物質的な繁栄をつづけるであろう根拠として同誌は①アジアはいまではヨーロッパを抜いて、アメリカの最大の貿易相手となった②香港はロンドン・ニューヨークに次ぐ世界第3位の国際金融市場となった③シンガポールの国民ひとりあたりの所得 (per capita national income) は、イギリスのそれと変わらなくなった④世界の大手500社のうち、日本企業はもちろん、韓国企業もイタリアを凌駕するに至っているなどをあげています。

もっともアジアに対する超楽天的な読みとはうらはらに、アフリカの将来についてはすこぶる悲観的で、「人類史上最悪の大量飢餓に向かっていることはまちがいなし」としております。われわれの心を暗くします。

と、こういうわけでアメリカ社会のアジア系市民への対応は、他の少数民族に対する場合と同じく ambivalent なそれ、といえるように思います。

たしかにポジティブな対応や評価も高まりつつありますが、ネガティブなものも皆無とはいえません。

ポジティブなものが、ネガティブなものの母胎になる、という可能性も大きく存在しています。

世はすべしこともなし、では絶対にありえないのです。

アジア系市民だけでなく、はるかに多数でしかもアメリカ社会とのかかわりも深い黒人の場合だってそうです。

とくに今年の4月12日に行なわれたシカゴの市長選挙は、醜悪さの限りでした。現に、近年のアメリカの選挙史上、もっとも醜い地方選挙だったという評価もあるくらいです。

As Washington passed Daley and closed in on Byrne in the campaign's final days, the issue of race, always an undercurrent, appeared for all to see. Byrne's campaign workers told voters that a vote for Daley was a vote for Washington. Exploiting fears of a black victory, Democratic Committee Chairman Edward Vrdolyak warned party members that the election was "a racial thing."

(Time: March 7, 1983, pp. 34-35)

(大意：黒人のワシントン候補がデイリー氏を追い抜き、選挙戦の終盤、現職のバーン女史に迫る勢いを見せることもあって、底流としての人種問題がいよいよあらわになってきた。

バーン女史の運動員はデイリーへの支持はワシントン支持に他ならぬと宣伝、他方、民主党のブルドリャク委員長は黒人市長の誕生への恐怖心を楯にとては、この選挙は、しゃせんは「人種間の争いさ」と、党员に触れまわったものだ。)

なぜ醜いといわれるかといえば、この二十世紀も後半の時世に、ことあろうに、あろうことか、人種問題が選挙の最大の争点となり、アメリカの伝統的な民主党対共和党という構造が崩れ、白人対有色人種という肌の色による対立が際立ったからです。いや、民主党の内部においてすら黒人のワシントン候補の足を引っ張ろうという動きがありました。

アナクロも極まっている、というべきでしょう。

はたせるかなこの市長選、82パーセントという異常な高さの投票率でした。大統領選ですらふつうは半分ちょっとという投票率を考えると、この黑白の争いがどれほどエスカレートしたか、想像がつこうというものです。

しかも color line は明白でした。

黒人候補のワシントン氏——けっきょくは52パーセント弱の得票で辛勝しました——が、黒人地区で75パーセントもの票をあつめたのに対し、従来は民主党の金城湯池であったポーランド系やアイルランド系などの ethnic neighborhoods においては、共和党的イーブトン候補

(ユダヤ系の富豪) が96パーセントもの支持を受けたからです。

シカゴといえば、the Boss と仇名された故リチャード・ディリー市長の、4半世紀に及ぶ絶対君主的な君臨のもと、全国的に見ても民主党の牙城だったわけですが、ワシントン・イーブトン両者の対決によって、従来のパターンは一変してしまったのでした。

しかも、リベラリズムの大旗のもと、黒人とユダヤ系との間に伝統的に存在してきた連帯のきずなも、ことシカゴに関するかぎり、この醜悪な人種選挙の前にもろくも崩れ去ってしまいました。

すでに全米的に連帯崩壊のきざしは、黒いモスレム運動や、アラブ世界やアフリカのイスラム教国とアメリカの有力黒人諸グループとの関係の深化とともに着実に進行しつつあったわけですが、このシカゴ市長選は、さいごのとどめを刺した、ということもできそうです。

今回はいつものと違ったアプローチでこのコラムを綴ってみました。

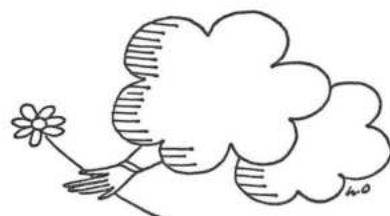
英文の引用をあえて少なくしたのですが、これに不満を覚えて下さった読者がたくさんおられることを、実は密かに期待しています。

次回からは、前回のお約束にしたがって、アメリカの主要な ethnic groups の一つ一つについて、そのアメリカ的常識というか通念を、用例中心主義に立ちもどってご披露することにします。

ご期待下さい。

そしてご注文、ご要望があればぜひともお聞かせいただきたく存じます。

(国際商科大学教授)



OED と James A.H. Murray

小島義郎

'Murray's Dictionary'

現代における最大の辞書といわれる『オックスフォード英語辞典』(The Oxford English Dictionary, 以下OEDと略す)について、英語を勉強した人なら知らない人はあるまい。また、そのOEDが編集を開始してから実際に70年の歳月をかけて完成されたことも、その約3分の2近くがマレー (James A.H. Murray) によって編集されたことも有名である。このことから、OEDはよくマレーの辞書 (Murray's Dictionary) と呼ばれることがある。一般にはこの輝かしい業績は、編集の母体となった英國言語学会 (the Philological Society), オックスフォード大学出版局 (Oxford University Press, 以下OUPと略す), そしてマレーをはじめとする編者やスタッフの緊密な協力のもとに、最初から遠大な計画を立てて行なわれた大事業のように思われているが、実際はそうではなく、幾多の糾余曲折を経て、結果的にこの大事業が成しとげられたのである。この間の経緯についてはOEDの巻頭の 'Historical Introduction' にも事実関係の経緯として述べられているが、それを読んだだけでは内容がぼやけていてはっきりしない。幾度も作業中止の危機に直面したことや、その間の人間どうしの葛藤のようなものが抜けてしまっているからである。このようなことについては1977年にOUPから出版されたマレーの孫娘エリザベス・マレー (K.M. Elizabeth Murray) によるマレーの伝記『言葉のとりこ』(Caught in the Web of Words) に詳しく述べられている。マレーはOED作制のいちばんの功労者というべき人であるし、OEDの内容については他にもいろいろ資料があるので、今回はこのマレーの伝記およびその他の資料を参考にして、マレーの立場からのOEDについて書いてみたい。

仕立屋の息子ジム

マレーの父親トーマスはスコットランドとイングラン

ドの国境地帯の村デナム (Denholm) で仕立屋を営んでいた。ジェームズ・マレーは1837年その長男として生れ、兄弟は5人であった。ジム (=ジェームズ) 少年は小さい頃から記憶力がよく、いろいろなことに興味をもった。ギリシャ語やラテン語なども断片的ではあるが宗教関係の雑誌などから拾って独りでおぼえたといふ。やがて寺小屋式の学校に通うことになったがその間イタリヤ語・フランス語・ドイツ語・ギリシャ語を学び、ほかに植物学や地質学などの科学にも深い興味を持ち、言語だけでなく、自然科学への興味も後年まで続くことになった。このように書いてくると、マレーはいかにも英才教育を受けた天才少年のように聞えるが、彼の環境は学問とはまったく縁のないものであった。家庭は明るい雰囲気ではあったが貧乏で、父親は無学だったし、家には聖書以外に本などはなかった。

やがて彼は14歳で村の学校を卒業したが、それ以上彼を教育するためにグラマースクールに入る計画はまったくなかった。したがって彼の学校教育は一生を通じてこの7年間の初等教育のみである。この学歴のなさは特筆すべきことである。たとえ19世紀の昔のことであっても、あの世紀の大辞典を編集した博識のマレー博士が初等教育だけしか受けなかつたとは信じられないようなことである。彼の博士号は後年、その業績に対して与えられた名誉学位である。

彼は14歳で薬屋の徒弟となつたが、将来はなんとかして大学の資格をとりたいという彼の希望に合わせもなくやめ、17歳まで家業の手伝いなどをしながら独学で勉強した。17歳のとき、チャンスがあつて近くの町ホーイック (Hawick) の学校の助教諭となつた。彼は生来学問が好きだったので、水を得た魚のごとく張り切って教えた。やがてその活躍ぶりを認められて、弱冠20歳でホーイック・アカデミーという学校の校長に抜てきされた。もっとも、校長といっても教員は彼1人であった。彼は27歳までここに奉職するのだが、その間多くの本を買い込み、独学で語学をはじめ植物学や地質学などを寸暇を惜

しんで猛勉強をしたようである。また自ら中心となってホーイック考古学会を作り、仲間とともに考古学の研究に没頭した。このことから、やがて彼は故郷の言葉である、スコットランド方言の研究へと心が向いてゆくのである。1857年の夏にはエディンバラ大学の講座に参加し、アレグザンダー・メルビル・ベル (Alexander Melville Bell) の ‘Visible speech’ に感銘を受けた。またベルはマレーの深い学識に驚き、これが契機となってベルは後にロンドンでマレーを英國言語学会に紹介したのである。

1862年にマギーという女性と結婚するが、彼女はまもなく結核にかかり、1864年に妻の転地療養のために、やむなく南方のロンドンに移り住むことを決意する。ロンドンでは教職は得られず、不本意ながら銀行員となった。しかし、折角の転地のかいもなく、マギーは翌年亡くなり、彼はただ1人、未知のロンドンに残されたが、再びスコットランドに帰ろうとはしなかった。

1868年、彼はベルの紹介で英國言語学会に入会し、そこでヘンリー・スウィートをはじめ多くの学者と知り合い、また *OED* の仕事で生涯つき合うことになるフレデリック・ファーニヴァル (Frederick Furnivall (1825~1910)) とも出会っている。ファーニヴァルは當時学会の幹事で有力者だったが、マレーの学識を見込んで當時シリーズとして次々に出版していた初期英語文献集 (Early English Text) の編集の手伝いを頼んだ。それからしばらくマレーには忙しい日が続くことになる。銀行の勤務と出版、そして学会での論文の発表、さらに1873年に出版された彼の著書『スコットランド南部地方の方言』 (*The Dialect of the Southern Counties of Scotland*) の準備もしなくてはならなかった。

そうこうしているうちに、1870年に彼は請われてロンドン郊外のミル・ヒル (Mill Hill) グラマースクールの教員となり、再婚した妻や子供たちとミル・ヒルに移り住んだ。念願の教職に戻ることができ、しかも郊外の空気のよい所で、彼は満足だった。それからしばらく、教育と研究・著作に没頭する日が続いた。その間にロンドン大学の BA の試験を受けてパスし、次いでエディンバラ大学から名誉博士の学位 (honorary degree of LL.D.) を貰っている。このことにより、彼の学会での名声は高まった。

辞書への誘い

1876年にマクミラン社から辞書編集をやってみないかという誘いがかかった。それは当時の学会の会長リチャード・モリス (Richard Morris) がマレーを推薦したか

らであった。資料は学会がすでに一般協力者 (reader) を使って集めたものを使えばよいということであった。マレーは以前から英國言語学会の辞書編集が行なわれていることは知っていたが、ほぼ立消え状態になっており、今改めてその話が自分の所に回ってくるとは夢にも思っていなかったのである。

この辞書編集の計画と初期の経緯については周知のことであり、多言を要しないが、1857年、當時ウェストミンスターのディーンだったリチャード・トレント (Richard C. Trench) の提案に始まったものである。ハーバート・コールリッヂ (Herbert Coleridge), フレデリック・ファーニヴァルの2人が編者となって、一般の協力者 (volunteer reader) を募って指定した本を読ませ、その中から引用カード (quotation slip) に用例となるべき引用文を書きこんで送ってもらい、それを整理して通時的でしかも科学的な辞書を作ろうという試みであった。しかし、提案者も編者も決して70年も費して厖大な辞書を作ろうなどという大それたことを考えていたわけではなかった。第一、そのような計画を引受けてくれる出版社があるはずもなかったからである。彼らの目標はジョンソンの辞典 (1755), ウェブスターの *American Dictionary* (1828) を改善したもので、しかも当時すでに第1巻が出版されていたドイツのグリム兄弟 (Jacob & Wilhelm Grimm) の『ドイツ語辞典』 (*Deutsches Wörterbuch*) に負けないようなものを作ろうということであったから、かなり大きな辞典を予期していたのはたしかである。それにしても準備期間を入れてせいぜい10年ぐらいで4,5巻程度のものという考えであったらしい。

計画は当初数年間はスムーズにはこんだ。協力者からのカードも順調に集まり、初代編者コールリッヂは準備期間を2年もおけば執筆が開始できると踏んでいたようである。ところが、1861年にコールリッヂが31歳の若さで病死してしまい、編集の責任はファーニヴァルへ移った。彼はせっかちな人だったらしく、出版をあせっていた。ところが、次から次へと集まるカードの整理だけでも大変で、なかなか仕事がはかどらないため、ファーニヴァルは最初の案を変更して、はじめの3年でまずコンサイス版を作り、次の3年でそれを改訂・増補して計6年で完成するという提案をした。この案は認められたが、それでもなかなか仕事ははかどらず、年が経つにつれて一般協力者も次第に興味を失い、サブ・エディターも次々にやめていった。ファーニヴァル自身も初期英語文献集の出版事業の方に多くの時間を使うようになった。ファーニヴァルという人はせっかちではあったが決して辞書を見捨てたわけではなかった。その証拠に彼は1910年

にこの世を去るまでマレーをはげまし、出版社の出す変更案に対してもマレーとともに拒否し続け、英國言語学会の立場を守ったのである。ただ彼には少し荷が重すぎてどうしてよいかわからなかっただし、それに文献の出版に力を入れる彼なりの理由はあった。それは一般協力者に用例の収集を依頼するにはまず古い文献が大量に準備されなければならない。そのためには辞書よりも先に文献の出版に力を入れなくてはならないということであった。

しかし、このようにして作業は中止状態のまま年月が過ぎていったのである。この間辞書をどうするかという議題で学会の小委員会が数回開かれ、ファーニヴァルの報告もなされているが、辞書作制の提案をしたトレントもすでにダブリンの大司教となってロンドンを去っており、だれか適当な編者をさがすということ以外には学会のメンバーにもよい案は浮ばなかった。ファーニヴァルは別としても、学会のメンバーたちの間では最初の情熱もさめて中止もやむなしという空気が流れていたに違いない。1868年の*Athenaeum*誌はこの計画は実行不可能であろうと言っている。*OED*の‘Historical Introduction’にはこの間の事情を準備期間に20年近くを要したと書いてあるが、それはPR用の言葉であって真実ではない。*OED*の実際の編集が開始されたのは1879年マレーによってであり、1857年から1862年の最初の5年間を除き、その後の十数年間はまったくのブランク状態だったと言つてよい。

こういう状況の中で、1876年にマクミラン社の話がマレーのところへ持ちこまれたのである。ファーニヴァルは代りの編者をさがしていた折でもあり、マレーならできるのではないかと思ったからかなり積極的であった。大辞典ではなく、4,000ページ程度の短縮版にすることにし、見本原稿も2か月かけて作り、3年の準備期間を含めて10年という期限についても話がまとまり、学会の辞書はやっと日の目を見るに見えた。しかし、ファーニヴァルが、マクミラン社は短縮版だけで大辞典を出す気がないので見てとり、OUPにもウォルター・スキート(Walter Skeat)を介して交渉して両天秤をかけていることが知れ、話はこわれてしまった。

OUPとの交渉・契約

マクミラン社との交渉が不成功に終ったあと、ファーニヴァルやスキートたちによって新たなる出版社さがしが始まり、ケンブリッヂ大学出版局も考慮の対象になったらしいが、結局オックスフォード大学出版局すなわち

OUPとの契約が成立した。しかし、それもすんなりと決ったわけではなく、学会側では20年間にわたって集めた資料をもとに下準備が整っていること、かなり短期間に完成できることなどの自己宣伝文句をもって交渉にのぞんだが、OUP側は半信半疑でいろいろと厳しい条件を出してきてている。たとえば規模については総ページ7,000ページという条件。これは完成時の半分以下である。また編集期間については3年の準備期間の後毎年800ページずつ印刷するという条件だから凡そ12年ということである。そのほか、マレーらによって拒否されたが、発音記述は削除すること、語源は最少限にとどめるか全面的に削除することなどである。しかも、編集作業開始後も仕事の進行がはからないと見るや再三にわたって出版中止をほのめかしながら編者に圧力をかけて編集計画の縮少と変更をせまっている。この間の事情は先に言及したエリザベス・マレーの伝記に詳しく記されているが、*OED*の‘Introduction’ではもちろんふれられていない。

要するに、当然のことながら今日の*OED*の価値と名声を予想できる人は当時1人もいなかったということである。これはOUPの側にも学会の側にも言えることである。いや、それどころか初代編者であり、主な編者であるマレー自身にもわからなかつたことである。OUPというのは大学付属の出版社であり、管理は管理委員会(Delegates)によって行なわれ、委員(Delegates)にはオックスフォード大学の教授たちが当たった。その点では学問的出版には理解があり、また積極的ではあったが、企業である以上採算を無視することはできなかつた。あまりビジネスに慣れていない学者たちも、管理委員という立場で発言すると、やはり商売気の方が先行するということであろう。しかし、OUPが当時とった態度を一方的に非難する気にはならない。先見の明がなかつたことはたしかであるが、それにしても完成までの49年間(1879~1928)は長すぎた。辞書の編集というものは往往にして予定の期間を大幅に超過するものである。10年の予定が15年や20年に伸びることはよくあることである。しかし、当初10年の予定のものが、10年目になつてもCの項さえも完結していないという状態であつてみれば出版社が慌てるのも無理はないと思う。もし成功しなかつたら会社は漠大な損失を背負ひこまなくてはならないからである。そして、その徵候は十分にあつた。Vol.1.(A,B)は1888年に出版されたが、絶大な好評にもかかわらずわずか400部しか売れなかつた。

先見の明がなかつたのは英國言語学会の側も同じである。ファーニヴァルやその他の少数の人たちを除くと、

当初はあれほど新辞書の編集に熱意のあった人たちも20年の歳月を経てすっかりさめてしまっていた。辞書の問題についての反応もあまりなく、編者マレーに対するはげましもなかった。両者、とくにOUPの態度が変ってくるのは、OEDの完成が予測できるようになり、名声が確かなものになってきた1900年前後からである。勝手と言えば勝手であるが、これは世の常であるから仕がないことである。ただし、両者とも後になって、当初から一貫して総力をあげてOEDに打ちこんできたように言いうのは公正を欠くように思われる。というのはOEDを今日の姿にした功績は専らマレーと彼を支えた少数の人々のものだからである。

さて、話を元に戻そう。1877年から1879年にかけて学会とOUPの間で交渉が続けられ出版の条件が検討されるとともに編者にマレーが選ばれた。マレー自身はマクミラン社との交渉が不成功だったことからいや気がさし、最初はあまり乗り気ではなかったが、他に適当な人がおらずファーニヴァルに強くすすめられたこと、OUPの管理委員会に気に入られたことから結局引き受けることになった。そして1879年3月にOUPの委員長プライス博士(Dr. Price)とマレーの間で契約書が交わされ、マレーに4半期分の編集手当として175ポンドが支払われた。マレーが42歳の時で、この時から彼が1915年に78歳で世を去るまで37年間、その半生を文字どおり辞書に捧げる生活が始まったのである。

編集方針と引用カード

OEDの編者は4人いる。(()内の号は編者であった期間。) ジェームズ・マレー (1879~1915), ヘンリー・ブラッドレー (Henry Braldey, 1901~1925, 1886よりマレーの下で second editor, 後に編者), ウィリアム・クレイギー (William Alexander Craigie, 1901~1928, 1897からマレーの下で apprentice), チャールズ・オニオンズ (Charles Talbut Onions, 1914~28, 1895よりマレーの下で assistant) の4人である。この中で、いちばん長くまた草分け時代の最も困難な時期を担当したのがマレーであり、また幾度も出版中止の危機にさらされ、OUPの圧力と戦いながらOEDのバタンを作り上げたのがマレーである。あとの編者はすでに大きな難関を乗り切った後に編者となり、マレーによって敷かれたレールをただ突っ走ればよかった。ブラッドレーは、second editorの期間も入れるとかなり長い期間、しかもマレーと同じように死ぬ瞬間までOEDの仕事にたずさわっていたから、苦労も大きかったが、OUPの側からマレー

の仕事をスピードアップするために投入された人物であり、責任の点においてはマレーよりは軽かった。

OEDが初期において、どのようにして編集され、どのような困難や問題があったかを詳しく述べることは、大部分がマレーの伝記の当時の部分を述べることになってしまふ。ここではそれをするだけのスペースもないし、伝記を読んでいただければわかることだから、OEDの編集方針とマレーによる編集方法のあらましを述べることにする。

まず第一にOEDの編集方針である。現在は副題とされているが、元来は正式な書名であった‘A New English Dictionary on Historical Principles’が示すとおり、英語のあらゆる語彙（といってもOEDの‘Explanation’にも述べられているようにすべてを収録することは不可能であるが）についてその語形と意味の変遷を示すことが最も重要な目的とされている。なお、上の書名は最初は‘on a Historical Basis’となっていたものを言い換えたものであるが、意味はほぼ同じである。ところが1883年に当時のOUPの委員長ジョウェット博士(Dr. Benjamin Jowett)から‘A New Dictionary Showing the History of the Language from the Earliest Times.’と訂正するよう勧告を受けたがマレーががんばって元どおりにしたといういきさつがある。さて、語の歴史を示すには、その例証として多くの引用文が必要である。OED以前の辞書で引用文を最も重視したのはジョンソンの辞書であるが、ジョンソンの場合は歴史的変遷を示すために使われているわけではない。ウェブスターは語義の定義に焦点を置き、故意に用例を省略または簡略にした。またいずれの辞書でも、用いられている引用文はシェークスピア、ミルトン、アディソンというような有名作家のものばかりである。これはジョンソンに最も顕著に見られるように、辞書によって正しい国語の使い方を示し、その腐敗を防ぐのだという規範的な態度のあらわれである。ところがOEDの場合は規範的な態度はとらず、どこかで線は引かなくてはならないにしても、さまざまな英語の形をあるがままの姿でできるだけ多く示そうという科学的な立場に立っているのである。この方針は英國言語学会で新しい辞書を作ることを決めて1858年に趣意書を作製したときから、マレーをはじめ各編者を通じて一貫して守られていると言ってよい。そしてこの方針を貫くためには、未だかつてないほどの大がかりな用例集めが必要となるのであって、英國言語学会が当初から、イギリスだけでなくアメリカをはじめ世界の英語圏の一般の人々に呼びかけて収集協力者(volunteer reader)を募ったのもそのためである。反応は

非常によくて全体を通じて2,000人をはるかに超える人々が応募したといわれる。この人々は牧師、教師、会社員、主婦など実にさまざまな人々で、とくに1879年OEDの実際上の編集開始に当たって出したアピールに答えて、イギリス国内から800人、アメリカからは400~500人が応募した。この人たちは全くのボランティアでもちろん報酬は一文もなしの奉仕である。ただし、辞書作りにはずぶの素人ばかりであったから、引用の仕方やカードの記入法の説明がよくのみこめず、折角送ってきた引用文が一つも使えなかったり、また字が汚くて読みにくく整理に当たったサブ・エディター泣かせの人も多かった。さらに、なかには応募はしたものの中で気が変り、渡した本を持って行ったままなしのつぶてだったり、行先不明になる心がけのよくない人もいた。OEDの‘Historical Introduction’の§VIIにはボランティアの中で、長年にわたってコンスタントに協力した二百数十名のボランティア名が感謝のことばとともに掲げられている。実は、ボランティアを使うという方法はドイツのグリム兄弟による『ドイツ語辞典』の方法を参考にしたもので、OEDのオリジナルではない。しかし、グリムの場合、86人のボランティアの中でわずか6人しか役に立たなかつたというから、それに比べればOEDの場合ははるかに成績がよかった。

さて、以上のように、OEDの編集方針からして引用文カードは最も重要な資料であり、これなくしてはOEDは無に等しいと言ってもよい。したがって、1879年にマレーが編者となった時、このカードの整理と選択方法がいちばん大きな問題になったのは当然である。

当時マレーはまだミル・ヒル・グラマー・スクールの教師をしていたから、自宅の横にトタンぶきの小屋を作り、そこを‘Scriptorium’と名づけて編集事務所にした。なぜトタンぶきにしたかというと火事による消失をおそれたからである。壁には1000個ほどの書類整理棚(pi-gon hole)を作った。カードはそれまでに250万枚集っていたが、この数は最終的には500万枚に達した。これらのカードが運びこまれるたびに2人の助手と家族総出で整理棚に入れていった。この時運びこまれたカードはすでに10~20年以前のもので、それまでファーニヴァルの家に置かれたままになっていたものである。包みをあけてみると中からねずみの死がいが出てきたり、巣があつて生きたねずみの家族が出てきたりしたものもあったし、よりよれだったり、しけて破れたりしてほとんど読めないものもあったという。それらをていねいに伸ばして整理するのも大変だったが、いちばん大変だったのは行方不明になったカードをさがし出すことだった。アルファ

ベット順に調べてみると、H, Q, Paが欠けており、それを扱った人たちは死んだり、行先不明だったりで絶望的に見えたが、結局いろいろ苦労の末数年がかりで奇跡的に全部回収された。ミル・ヒル・グラマー・スクールでの授業時数は多少減らしてもらったが、マレーは1883年に学校をやめてオックスフォードに移るまでは、フルタイムの教員だったからいかに多忙だったかはよくわかる。しかし、彼は教えることも辞書の仕事も気に入っていたから少しも苦痛には感じなかつたであろう。

カードの整理が一応すむといよいよ編集作業が始まった。壁にはぎっしりとカードのつまつた書類棚が天井までいっぱいに並び、室の真中に机を据えて助手たちとマレーが座って仕事をした。この様子はちょうどサミュエル・ジョンソンがロンドンのフリート・ストリートの1室を事務所にして辞書の編集をした光景に似ている。ただし、ジョンソンは8年半で仕事が終ったが、マレーはこれが死ぬまでの37年間続いたのである。

OED 編集の危機

仕事を進めていくうちに、3年ほど経つと、OUPとの契約条件では到底辞書ができないことがわかつてきた。契約では7,000ページ以下で、目標として各巻1,600ページのもの4巻、計6,400ページということであったが、思うままに編集していくたら20,000ページでも足りそうにもない。Almsなどというおもしろい語では、少くともウェブスター(1828)の10倍のスペースが必要で、どう少く見積っても10,000ページ以下では不可能という結論に達した。そこで交渉の結果、とりあえず2,000ページの増ページをOUPの管理委員会に認めてもらった。これはつまり、各巻1,400ページのもの6巻で計8,400ページということである。しかし、これ自体がマレーに言わせれば到底不可能な数字である。また編集期間については、準備期間の3年を含めて16~17年はかかることが明らかとなつた。しかし、この点についてはOUPの回答はきわめて厳しいものであった。また資金については、全体として9,000ポンドの編集手当(助手手当も含む)という契約だが、すでにその約4分の1を使っているので、年数が伸び、編集手当の総額が変わらない限り7,000ポンド弱あと13~14年を持ちこたえなくてはならない。マレーにとっては編集の仕事よりも、このような編集の条件でOUPと対立するのがはるかに大きな心痛であった。OUPの側は、辞書のページ数と編集期間については大変厳しい態度だったから、その後期間が伸び、ページ数が増えてゆく度にマレーの心痛が増していった。折角

ここまでやった仕事を途中で中止されることは困るという気もあって、スペースを減らすための特別の工夫もこらさなくてはならなかった。たとえば意味の定義は最も簡潔な定義方法を採用してスペースを節約することなどである。

oup の側では、仕事の遅れについてだんだん不安が高まっていた。それについては、OED の 'Historical Introduction' § VIII に掲げてある出版記録を見ればうなづける。

Vol. I	A—Ant	January 1884
	Anta—Battening	November 1887
	Battenlie—Bozzom	March 1887
	Bra—Byzen	June 1888
Vol. II	C—Cassweed	June 1889
	Cast—Clivy	November 1889
	Cloaca—Consigner	October 1891
	Consignificant—Crouching	May 1893
	Crouchmas—Czech	November 1893

つまり、仕事を開始してから5年後の1884年になっても、Aのほんの1部しか出版されていないのであって、4年目ぐらいから危機感が高まってきた。この調子でゆけば、編者の存命中はおろか100年経っても完成しないのではないか。それならば、編者に圧力をかけて計画を大幅に縮少させるか、さもなくば出版を中止すべきであると考えるのも、企業としての出版社なら無理からぬことである。そしてその後十数年間にわたって、種々の方法で常に出版の中止と、編者の増員（これは事実上マレーの降格）をちらつかせながら圧力をかけている。

これに対して、常にマレーをはげまし、援助をしたのがファーニヴァルであり、またファーニヴァルの要請で英国言語学会の小委員会も度々支持の決議をしている。

1889年からホイットニー (William D. Whitney) の *Century Dictionary* が出版され始めた。マレーにとってはこれも心痛の種になった。彼は強力なライバルが現れたと思ったからである。

そうこうしているうちに、1896年以後は状況が変ってきた。この年にはDの項がほぼ完成し、Fの項も約3分の2が出版され、その2年前にはブラッドレーが second editor として担当したEの項が出版されている。この頃になると OED としての一つの決ったパターンが定着し、将来の出版の予測もつくようになった。さらに学会誌はもちろん、世間一般に OED (当時は NED) の評価と名声が高まってきたので、oup も、編者も、また英国言語学会も、もう一歩も後へ引くことはできなくなっていた。

マレーの死と OED の完成

20世紀を迎えると OED もやっと完成のめどがついてきた。1901年からはウィリアム・クレーガーが、1914年からは C.T. オニオンズが正式な編者として加った。それより先、1897年には Vol.III (D.E の項) がヴィクトリア女王に捧げられている。1900年にはオックスフォード大学で「英語辞書の発達史」 ('The Evolution of English Lexicography') という題で初めて講演をした。「初めて」というのは、マレーはそれまでオックスフォード大学に籍を置きながら念願のフェローにもなれず、講義もさせてもらえないかったからである。そして、フェローになる願いは遂に最後まで実現されなかつた。これは彼の学歴のためであろうか。1908年彼は OED 編集の功績によりナイトの位を授けられ Sir James A. H. Murray となつたが、彼はこの叙勲にはあまり乗り気でなかつた。彼は 'Sir' などといふのは酒造会社の社長か田舎の市長が貰えば喜ぶかもしれないが、自分のような貧乏人が貰っても、買物の値段をふっかけられるようになるだけだ、これは人を Tory (政府与党支持者) にする手段だと言つたそ�である。そして、自分のためではなく、苦労を共にした妻や子供が喜ぶなら貰おうと言って承知したといふ。しかし、彼の本心は、そんなありきたりのものを貰うよりもっとアカデミックな方法で自分の業績を認めて欲しかつたといふことであろう。

マレーは1915年オックスフォードの自宅の仕事場 Scriptorium で仕事中にたおれ、2週間後に亡くなつた。OED が完成したのはその13年後の1928年である。

(早稲田大学教授)

(p. 23 より続く)

でもなく、これら生徒の疑問のすべてに答えられるわけではない。ときには降参するときもある。大切なのは、生徒がどの点でわからないか、何にいや気がさしているかを常に汲み取りながら進めるということである。生徒の身になって考え」わからないときには生徒と一緒に悩めば、彼らの拒否反応もいくぶんかは和らぐはずである。

最後に、小論では述べられなかつたが、中・高の言語材料がこれほどに減つたからには、現実問題として、大学側が、この事実を認識し、入試問題は言うまでもなく、教養課程の英語などにも適切な受皿をつくることが急務になつたことをつけ加えておきたい。

(大妻女子大学助教授)

トーク・ショード(その8)

—グレン・フィッシャー教授—

木戸英晶

筆者が、グレン・フィッシャー教授の『異文化を越えて』を手にしたのは、1977年1月のことでした。たまたま恩師である國弘先生が訳出させていたことと、私自身、大学時代からいわゆる異文化間コミュニケーションに興味のあったことから購入したものですが、あえてもう一つ理由を掲げれば、国際間の摩擦の断えない今日、少しでも異文化間の問題に目を向けることの必要性を感じたからでした。

我々、商社のような所に勤務する者にとっては、特に異文化間で起りうるいろいろな誤解の原因を“意識”していることは大切なことであると言えましょう。

今回題材に取上げている第18回トーク・ショーをお聞きになられた方々には二番せんじとなります。元来フィッシャー教授は社会学者 (sociologist by academic training) であられ、ジョージタウン大学から今はモントレー大学に移られ教鞭を取られています。蛇足ですが『異文化を越えて』のオリジナル・タイトルは Public Diplomacy and the Behavioral Sciences というものです。この種の異文化間コミュニケーション分野はまだ他の心理学や経済学のように必ずしも確立された学問領域とは言えず、international relations を扱う政治学、文化を扱う文化人類学、社会を扱う社会学、或いは、人の心理を研究する心理学などいろいろな領域で取上げられているといってよいでしょう。

国際コミュニケーションといふと、いかにも国対国につき合いに限定されるという感じですが、マクロ的に見れば一国内にも多人種・多民族をかかえ、それらの人々の間のつき合いが問題となっている場合もあることから、問題の存在をよりよく把握するには (identify problem areas) 「異文化間」という表現を使用する方が有効ではないかと思います。トーク・ショードの中の議論にもあったように、場合によっては一国内のかかえる問題の深刻度の方が、国際間よりも serious なことすらあります。cross-cultural 又は、inter-cultural と言った方がよいと言われる所以でしょう。

Cross-cultural communication の定義について、あらゆる角度から議論されてはいますが、フィッシャー教授も言われるようにこの定義づけの作業は大変困難なものとなっています。同様に、public diplomacy も判り難い concept であると述べられています。

以前は政府や企業が考えたことをそのまま実行に移すことが diplomacy であったのが、最近になり、意図したこととが果して public にその通り理解されるかどうか考慮しながら実行することがポイントになってきたと指摘されています。これが perception の概念でしょう。Public の評価も考えて行動することが大切だ、ということです。(ことによると public は全く意図したことと違う別の解釈を当てはめることさえあるでしょう。これが perceptions gap です。)

同じ民族同士できえも、十分理解できないケースがあるのに、文化の違う者同士であれば cultural context を持ち込むため余計に相互理解は困難となります。さらに、一つの事件をめぐって image and reality や、fabrication and fact のくい違いが生じると誤解にはさらに拍車がかかることになります。

誤解に貢献にする度合の大きい媒体としては、press もあるわけですが、報道そのものが「事実と意見」を混ぜ合わせて行なわれるために随分誤解の種となることもあります。

単純に結論を求める事のできるテーマではありませんが、やはり一語で言えば、「自らの尺度で物事を解釈してはならない」ということにつきると思います。

海外に出ることの多い仕事がら、常日頃から心掛けているのですが、どうも実行するのは難しそうです。先日もこんな例がありました。モスクワに出張していて、ソ連の航空会社に電話をして予約の確認を求めたところ、「オフィスまで来てくれ」とくり返すばかりで電話ではやつてくれません。My name was earlier on the waiting list. And I just wanted to check if my reservation has been confirmed yet, or it is still on the

waiting list. とせまつてもオフィスに来たら教えてやる、と譲らないのです。そこで、ハタと気づきました。航空会社は一般的には service company ですが、この国では一種の「乗る許可」を発給する役所と同じだ、ということです。ある意味では、出頭するのは当然でしょう。

所変れば品變る。我々も、思わぬ所でつまらぬことに腹を立てているかもしれません。又、つまらぬことで他人を蔑視しているかもしれません。

(伊藤忠商事勤務)

『英語展望』 バックナンバー案内

No. 79 Spring 1983

〔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
日本人の英語.....	村田聖明
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	
英語教師と教育環境.....	若林俊輔
Fond Memories of ELEC's Early Days	
.....Dr.&Mrs. Haugen, E.Richter & others	
言語の普遍性と二言語の習得.....	大塚達雄
	¥650

No. 78 Autumn 1982

〔特集〕 言語教育の本質を問う

アメリカにおける日本研究の現状

.....ハーバート・パッシン	
対談：外国語教育のイデオロギー	
.....田中克彦／中村敬	
Bilingualism——二重言語と二重文化	今村茂男
日本人論と外国语教育.....	下村誠二
英語教育のための基礎条件とその青写真.....	森常治
Speaking の指導——音声指導の効果の持続性	
.....石川達朗	
Comprehension Approachについて	有元将剛
	¥650

No. 77 Spring 1982

〔特集〕 英語教育の可能性

——ELEC 25周年記念大会報告

Linguistics and Language Teaching:

A Retrospective	Charles T. Scott
統合的教材作成の実験報告.....	島岡 丘
シンポジウム：21世紀への英語教育	
....荒井好民／今村茂男／緒方貞子／中村敬／森住衛	
頭部に関する英語名称とそれに関連する諸表現	
.....	服部四郎
Communicative Approach と Communicative	
Process	玉崎孫治
	¥ 650

No. 75・76 Autumn 1981

〔特集〕 戦後英語教育——未来への総括

対談：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	
対談：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	
鼎誤：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 外国語講座の果したもの	宇佐美昇三
対談：企業の国際化と英語教育.....	鈴木進／瀧澤熊男
Ages Ago and Only Yesterday	Charles T.Scott
ELEC 25年の歩み.....	清水護他
座談会：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
¥ 1,100

ピジン／クリオールと言語獲得と第二言語習得

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ

田 中 春 美

最近(1983年7月)の *Scientific American* 誌上に、非常に興味深い紹介論文が載った。ハワイ大学言語学科教授の Derek Bickerton による 'Creole Languages' (pp. 108-115) である。これは、同教授の近著 *Roots of Language* (後述) の主要部の要旨とも言えるものだが、本稿では必要に応じて紹介論文と著書を行ったり来たりしながら、内容のポイントを紹介することにする。

その前に、わが国ではまだあまりなじみではないので、Bickerton 教授のことについて少し触れておきたい。1949年に英国のケンブリッジ大学を卒業(B.A.)、しばらく言語関係から離れた仕事に従事し、1964年から西アフリカのガーナ(Ghana)の大学(the University College of Cape Coast)で英文学を教えたが、1966年に帰国し、リーズ大学(the University of Leeds)で言語学を勉強した。その後、南米のガイアナ(Guyana)一旧英領ギアナーの大学(the University of Guyana)で4年間、英語担当の専任講師として勤務、英國のランカスター大学(the University of Lancaster)を経て、1972年秋からハワイ大学マノア校(the University of Hawaii at Manoa)¹⁾で教え、現在に至っている。その間、1976年にケンブリッジ大学から博士号を取得したが、その際審査された研究業績の中心は、前年度出版された *Dynamics of a Creole System* (Cambridge University Press, 1975) であった。これは、上記のガイアナでの4年間(1967-1971)の勤務中に大部分の資料を集め、1972年から翌年にかけてハワイ大学で完成したものである。ガイアナにおけるピジン(pidgin)とクリオール(creole)²⁾の雑然とした混在を、標準イギリス英語に最も遠い基層語(basilect)と最も近い上層語(acrolect)に分け、その両極端の中間にさまざまな中層語(mesolect)を設定して、それぞれの変種がそれなりの体系を持っていることを明らかにし、そのような考え方方が一般的言語理論にどのような意味を持つかを、論じたものである。

このほか、Bickerton 教授には、数多くの論文や研究報告があるが、その中の主要なものとして 'On the Na-

ture of a Creole Continuum' (*Language* 49, 1973, pp. 640-649) と 'Decrerealisation and the Creole Continuum' (in Albert Valdman & Arnold Highfield (eds.), *Theoretical Orientations in Creole Studies*, Academic Press, 1980, pp. 109-127) がある。そしてその後、前述の *Roots of Language* (Ann Arbor, Michigan, 1981) が出版されたわけである。これは、ピジンからクリオールへの発達と幼児の母国語獲得過程とを関係づけ、さらに言語の普遍的特徴や言語の起源の問題にまで言及する、きわめて野心的な研究であるが、同時に保守的な言語学者にとって大胆さわまりない、独断的と非難しかねない著作である。この本のカバーには、何やらむかでのよくな10数本の根をつけた花の絵が描かれており、本の内容を暗示しているつもりであろうが、ちょっとうす気味悪い感じさえする。また、そのカバーをはずすと、堅い表紙と裏表紙が普通の本ではありません見かけない濃い紫色の装訂であり、これまた何とも異様な感じである。

なお、同教授はこのほか、何編かの創作小説を書いており、その最新作は *King of the Sea* という題で、1980年に Random House 社から出版されたそうであるが、筆者は未見である。

それでは、*Scientific American* の紹介論文に話を戻すが、まずギリシアの歴史家ヘロドトス(Herodotus)が書き残した紀元前7世紀のエジプト王 Psammetichus の実験³⁾の伝説から始まる。これは、最後の言語の起源の

- 1) 普通にハワイ大学といふと、オアフ島のホノルル市にあるマノア校を指すが、ハワイ島(通称 Big Island)にもヒロ校(UH at Hilo)というのがある。
- 2) ピジンとクリオールはいずれも二つ(以上)の言語の混交語であるが、ピジンは最低限の実用的目的のために第二言語として、クリオールは幼年時代からの第一言語として用いられる。
- 3) 生まれたばかりの赤ん坊二人を、王の命令で両親から引き離し、口のきけない羊飼に育てさせ、最初に言った単語を記録させた。それは bekos というフリジア語(Phrygian)の単語(パンの意味)で、だからフリジア語が人間最古の言語だとした。

仮説への伏線だが、我々の興味とは直接結びつかないので、内容は省略する。次に、その実験の自然な現代版とでも言うべきビジンとクリオールの話に移り、植民地開発時代の世界各地で異民族間に必要不可欠な伝達を確保するために発生したビジンと、その子孫に受け継がれより複雑で表現の変化に富むクリオールの発達が紹介される。クリオールは、英語・フランス語・オランダ語・ポルトガル語・スペイン語など、植民地政策を遂行した西欧諸国の言語と、それぞれの現地の土着語との混交語なので、単一の起源を求めるることは、少なくとも額面どおりには無理である。しかし、永年の研究で蓄積されたクリオールの資料⁴⁾を比較検討すれば、異なる言語を基盤とするクリオールの間でさえ、かなり目立った類似性が発見される。その類似性の発生は、他言語との接触ということだけでは説明がつかず、むしろ世界中の幼児の母国語獲得と関係づけられよう。これまで集められた大量の資料から判断して、2歳から4歳の間の子供たちは、クリオール諸言語の構造に深いところでよく似た構造を持つ言語変種を話すことが分かる。このように、皮肉なことに、かつての植民地主義が後に残した言語上の痕跡が、我々の言語伝承の研究に対する重要な解決の鍵を与えてくれるかもしれない。ある。

紹介論文はこの後、ビジンとクリオールが発生した社会状況、特にハワイの状況について概説する。16世紀から19世紀にかけて、上記西欧諸国がそれぞれの植民地の産業促進のため安い労働力（奴隸や肉体労働者）を仕込み、言うまでもなく酷使した。これら気の毒な人々は、最初は主として西アフリカ、後に東アフリカ、インド、中国、日本などからも連れて来られたが、当然のことながらお互いにまったく通じない多種多様なことばを話す人たちであった。もっと恵まれた条件、例えば自由意志による移民の場合ならば、労働者たちはその地域の支配言語をかなり学んだかもしれない、その子供たちはほとんど完全に近い母国語話者になったかもしれないが、この場合には二つの要因がそれを妨げた。一つは、支配言語を使う人数が全人口の20パーセント以下、時には10パーセントを切ることがあったということ。つまり、支配言語の見本を示す話者の数が非常に少なかったこと。もう一つは、植民地社会は独裁政治で、階級差別がやかましく、労働者と支配言語を使う話者が長い間接して話し合う機会がほとんどなかった、ということである。

このような状況で各植民地のビジンが発生し、それが特に異種族間の結婚でクリオール化していったわけだが、ほとんどの場合に初期の植民時代の歴史的資料に信頼できるものがない。その点ハワイは例外で、クリオール形

成の詳細が、まだ存命中の人々のことばから、少なくとも部分的に再構築できるのである。すなわち、ハワイの人々は1778年からすでにヨーロッパ人との接触があったが、1876年に米国の関税法が改正され、ハワイの砂糖が米国本土に自由に輸出できるようになって始めて、中国、フィリピン、日本、朝鮮（南北分割以前）、ポルトガル、ペルトリコその他の国々から膨大な数の労働者が受け入れられた。1900年までに、このような多国籍の労働者の数は、原住民のハワイ人と支配者のヨーロッパ人の合計数より、倍になっていた。したがって、最初は移民と土着民とはポリネシア系のハワイ語（Hawaiian）に基づくビジンで交流していたが、1898年のハワイの米国併合（属領化）以来、急に英語に基づくビジンが勢力を得て、それに伴うクリオール化も急速に進んだ。1970年代にBickerton教授たちがハワイの言語分布状態を集中的に研究し始めた時には、クリオール化が進んだ1900年から1920年の間のハワイへの移民、およびその間にハワイで生まれた人々のうち、まだ生き残っていた人たちが相当数いた。これは他の地域と比べて、非常に有利な研究条件であった。

ハワイ生まれの人たちから得た言語資料から明らかになったことは、1905年以後にハワイで生まれた労働者階級の人たちのことばには、ハワイ・クリオール英語の特徴が顕著に見うけられるが、それ以前は、クリオール話者の数が全人口に対して急激に減少すること、また、移民のことばは何らかの形のビジンではあるが、その具体的な形は、移民がハワイに到着した時期、および彼らの言語的背景による、ということであった。ビジンの一般的な特徴は、古い時期のものほど単純で未発達であり、より新しいものはしだいに複雑になるが、これはその話者たちがビジンだけでなく、先住者の子供たちのクリオールとも接触するからと思われる。

このようにビジンの最大の特徴の一つがその変異の幅広さ、つまりほとんど個人的な違いさえあることを示し、日系人のビジン話者の文例から始めて、朝鮮系人、フィリピン系人の文例などを対比させるが、残念ながら紙面の関係で事例は省略させて頂く。ただ、ビジンとクリオールの文章の感じを分かっていただくために、典型的な数例を以下に挙げておく。

4) ビジンとクリオール研究の先駆者たちは、ドイツの Hugo Schuchardt、オランダの Dirk C. Hesseling、デンマークの Otto Jespersen、以後は米国の学者の活躍が目立つ。すなわち、John Reinecke, Robert A. Hall, Jr., Douglas Taylor, Robert B. Le Page, David De Camp, そして Bickerton などである。

ビジン英語：Now days, ah, house, ah, inside wash clothes machine get, no? Before time, ah, no more, see? And then pipe no more, water pipe no more.

クリオール英語：Those days bin get (=there were) no more washing machine, no more pipe water like get (=there is) inside house nowadays, ah?

以上は、昔は今のように洗濯機や蛇口をひねれば出る水道の水はなかった、ということを回想している文章であるが、ビジンは極度に未発達であり、名詞・動詞・形容詞などの内容語をただ並べただけに見える。しかし、しばしば、話者・聴者に共通な古い情報を前に、新しい情報を後にという語順が守られている。それに対して、クリオールは、はるかに複雑な文法構造を示すが、そこには一貫した規則性があり、ビジンのように話者ごとに異なるということはない。しかも、前述のように、クリオールの文法規則は、ハワイのものだけでなく、他の地域のクリオールの文法規則とも類似性が高いのである。

次に、ハワイのクリオール英語と標準的な英語との違いを、具体的な文例で見てみよう。

クリオール英語：Us two bin get hard time raising dog.

標準的英語：The two of us had a hard time raising dogs.

クリオール英語：John-them stay cockroach the kankan.

標準的英語：John and his friends are stealing the food.

このように、クリオール英語の文法は、標準的な英語の文法から借りてきたものではなく、独自な発達、または英語と接触した言語の影響を受けたものである、ということが分かる。例えば、クリオールの動詞の過去完了時制は、標準的な -ed 接尾辞ではなく、主動詞の前に bin (<been) や wen (<went) のような小辞を置くことによって、表わされている。進行相は、-ing 接尾辞ではなく、stay という語によって表わされている。標準的な英語では、可算名詞（上例では dog）は単数か複数かを明示しなければならないが、クリオールのほうでは、どちらとも規定しなくてよい。語彙の面でも多少の違いがあり、クリオールでは cockroach (ごきぶり) が動詞として使われ、おそらく中国語のビジンに由来すると思われる kankan (食物) のような特異な単語が、ごく普通に使われる。

このように、ハワイのクリオール英語は、語彙の点では大部分英語の素材を使いながら、文法構造やそれを作

る規則の点では、かなり非英語的である。そして、再三言うように、英語以外の言語を基盤としたクリオールと、むしろ共通する多くの特徴を示すのである。そのような特徴のいくつかを挙げると、まず名詞については、単数（例えば、あるきまつたシャツなら one shirt, 話者・聴者とも了解しているシャツなら da (<the) shirt), 必要なら複数（例えば three shirt）のほかに、単複どちらでもない中立的な数（neutral number）が、ほとんどすべてのクリオールで区別されるという。動詞については、ハワイのクリオール英語では、標準的な過去完了に近い先行時制（anterior tense）の標識として bin や wen (若い世代がよく使う), 標準的な仮定法に近い非現実的（irreal）動作や過程を示すために go, 標準的な進行相に近い動作の反復・習慣・継続・未完了などの表示に stay を、それぞれ主動詞の前に置くが、単語は違っても、同じような役割を果す助動詞的な小辞（particle）が、やはり他のすべてのクリオールに存在するという。それからまた、標準的な英語にはない区別だが、例えば John went to Honolulu to see Mary. という文で、ジョンがメアリーに会うという行為が達成された場合も、達成されない場合も含まれているのに対し、ハワイのクリオール英語では、その行為が達成されたことが分かっていれば、John bin go Honolulu go see Mary. と言い、達成されない場合や不明の場合は、John bin go Honolulu for see Mary. と言わなければならない。この目的の達成（accomplished）と未達成（unaccomplished）の区別も、他のすべてのクリオールに発見されるという。

こうして、クリオール間の類似は、地理的な広がりにも影響されず、語彙の大部分を依存している基盤となる言語の違いにも、強い因果関係はない。クリオールが、各地のビジンを話す移民の労働者の子供たちによって、それぞれ関係なく独自に作り出されたにちがいないとすると、このような類似を説明するには、すべての人間に共通する何か一般的能力というものがあるのではないか、と考えざるをえない。ここで思い出されるのは、人間は言語を使いこなせるよう生物学的にあらかじめ方向づけられているのではないかという、Noam Chomsky の有名な生得普遍文法の仮説と、それを裏づけようとした故 Eric H. Lenneberg の研究⁵⁾である。Chomskyによれば、普遍文法は一種の計算装置で、それが神経組織に何らかの形で組み込まれ、たくさん違った種類の文法モデルを扱える可能性を、幼児に与えてくれる。そのうちに幼児は、自分が生まれた環境の言語の文法に最もよく

5) *Biological Foundations of Language* (John Wiley, 1967), 邦訳（大修館書店）あり。

合致する文法モデルを、上の可能性の範囲から選び出さなければならない。

しかし、クリオール研究の立場からは、それとはやや異なる仮説が示唆される。すなわち、幼児にはある種の生得的な文法のような装置が備わっており、それを仲介としてある一つのかなり規定された文法モデルが与えられる。つまり、可能性の範囲からの選択ではなく、装置そのもの (bioprogram ともいう) が発達し、変化していくわけである。普通の十分な言語能力を持った成人に囲まれた幼児の場合、目的とすべき詳細な模範が与えられており、誤りを公然と矯正されることはあまりないとしても、自分の発話を絶えず年長の話者の発話に照合し、必要に応じて修正を加えていくことができる。こうして、幼児の生得的な文法は抑圧され、しだいに成人たちの文法モデルに近いものへ姿を変えていく。それに対して、ピジンを話している社会の場合には、幼児の生得的な文法と競合する文法モデルが存在しないため、最後までそれが抑圧されてしまうことはなく、地域ごとの基盤言語の語彙を身にまとめて、今日あるような種々のクリオールが生じてきたと考えられる。

この仮説が正しいとすれば、世界中のどの言語も幼児が獲得するにあたって他の言語より易しくも難かしくもないという従来の定説は、疑問視されねばならなくなる。つまり、クリオール的文法が幼児の心に生得的に刻まれているとすれば、他のどの言語よりもクリオール諸語のほうが獲得しやすい、ということになるのである。実際、幼児たちは、どの言語を獲得する場合でも、その線に沿って最善を尽していると考えられる。その証拠に、幼児が生まれた社会の言語の文法構造がクリオール的な文法構造と一致しない場合、幼児はその社会の言語に関して体系的な誤りを執拗に犯す。David McNeil の有名な例では、4歳の男の子が Nobody don't like me. と言うたびに母親が Nobody likes me. と訂正し、それが8回繰り返されたあげく、男の子はすっかりいら立って Nobody don't likes me. と言ったという。このような二重否定、語順を変えない疑問文など、幼児の言語とクリオールに共通する特徴の代表的なものである。詳説は避けるが、次のような幼児英語の文例とクリオール英語の文例を対比してみれば、このような共通性が単なる偶然の一一致では片づけられないものである、ということが明らかになるだろう。

幼児英語：Where I can put it?

クリオール英語（ハワイ）：Where I can put om?

幼児英語：I go full Angela bucket.

クリオール英語（ガイアナ）：I go full Angela bucket.

幼児英語：Lookit a boy play ball.

クリオール英語（ジャマイカ）：Luku one boy a play ball.

幼児英語：Nobody don't like me.

クリオール英語（ガイアナ）：Nobody no like me.

幼児英語：Johnny big more than me.

クリオール英語（ジャマイカ）：Johnny big more than me.

幼児英語：I more better than Johnny.

クリオール英語（ハワイ）：I more better than Johnny.

また、2歳前後から動詞の -ing 語尾の使い方を覚えた幼児は、主動詞の位置に be 動詞なしで -ing 形を使う（例：I sitting chair.）ほど濫用しながら、like や want のような動詞にはまず -ing 語尾をつけることがない。これは、状態動詞 (stative verb) と非状態動詞 (non-stative verb) の区別を幼児が本能的に知っていることを示すが、クリオールの話者も、継続的動作の標識（前述の stay）と状態動詞の結びつきを避けるという。

ところで、このようにピジン／クリオールと幼児の言語獲得が密接な関係に立ち、予想以上の共通性を持つとなると、言語獲得と平行するところの多い第二言語習得も、無関係とはいかななくなってくる。例えば、たとえ衰えてもクリオール的文法が成人の心に残っているとすれば、第二言語習得において、それに近い言語特徴の習得は生得的文法知識を活性化させればよく、それとは異なる言語特徴の習得は、集中的に時間をかけた訓練が必要となろう。また一方では、ピジンからクリオールへの移行過程と第二言語習得過程の平行的特徴を論じた John H. Schumann の研究⁶⁾もある。以上いずれも、今後注目すべき領域であろう。

（南山大学教授）



6) *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition* (Newbury House Publishers, 1978).

能動的英語力と概念別分類 ——中学英語教科書における感情表現——

落 合 直 人

言うまでもないことだが、日本の中学校の教科書は“リーダー”という名前はつけられているが、そのねらいは文法項目を3年間に渡って段階的に提示することにある。完了形は2年生、関係代名詞は3年生といった具合に厳しい枠付けがあることは、指導要領を見るまでもない。

その結果、英語関係者は総じて文法事項に神経過敏となり、文法用語過多症ぎみの人が多いようである。また高校入試などでは、少しでも中学校の教科書を逸脱する文法事項が出題されると、現場から厳しい叱責に合う。

単語の方はどうかというと、基本語彙の選択に関しては今もって使用頻度が唯一の分析基準のようである。これは教科書だけでなく、『試験によくでる英単語・熟語』といった受験参考書にも及んでいる。つまり、今までの英語教材の選択にあたっては、その基準は“文法項目と単語の使用頻度”にあったと言えよう。

しかし、最近ではこの二つにつけ加え、リーダーの“主題”に関する分析がなされるようになってきた。主題をアメリカの中産階級だけに限るのはおかしいとか、自国の文化についての題材を入れるべきといった議論がそれである。フジ三太郎のマンガがすでに採用され、黒柳徹子さんのベストセラー『窓ぎわのトットちゃん』の英訳が来年度の教科書に採用されるといった話を耳にすると、教材の主題の選択について、これからより活発な議論の展開が期待されよう。

以上、英語教材の分析において、文法、単語、主題といった三つの座標軸をあげてみたわけだが、はたしてこれで十分であろうか。興味のありそうな主題を選び、その主題という場の中で文法項目を易から難へと段階的に配列し、使用される単語も頻度順という配慮がなされていれば、これ以上何もつけ加える必要性はなさそうにも思える。そして英語を一通り受身的に理解する能力を養う点では、確かにある程度成果をあげてきたと評価できよう。

しかしながら、自分の思いを英語で伝達するという能動的な姿勢を考慮すると事情は違ってくる。まず何よりも自分が伝えたいと思う伝達内容、すなわち概念が一番先に問題になるからである。ごく大ざっぱな言い方が許されるなら、言語によるコミュニケーションとは「どのような場で、どのような概念を、どんな形式で伝えるか」に要約できよう。英語に対して受身的態度をとっているかぎり概念の全体像に対してそれほど積極的な関わりは要求されず、我々はただ目の前におかれた他人の英語を理解しさえすればよい。個々の単語の概念の理解について、つきつめて考えれば、文化的な差異など複雑な要素も含まれているが、一般学習者にとっては辞書を引いて意味を調べるという機械的な作業にほかならない。

そのため学習の重点が文法形式の知的習得に置かれるようになるのも無理からぬことであり、結果として一応文法の全体像は、細切れ的にではあるが中学から高校の教科書に段階的に提示されていると言ってよからう。

ところで、英語の能動的な表現能力の養成において、何らかのシステムティックなプロセスを求めるしたら、最初に何を問題にする必要があろうか。

どのような概念をどんな形式で、という自己表現の流れを考えるとき、...the totality of concepts available to the human mind... (人間に可能な概念の全体像)といった Roget's International Thesaurus の第4版に見られる言葉はいさきか大きさに響くとしても、まず伝達内容である概念そのものをある程度全体的に整理しておく必要があろう。

しかしながら、従来 pattern practice などの教材では文法の形式面ばかりが強調され、伝達内容の点からの配慮が十分なされてきたとは言いがたい。

しかし喜ばしいことに、英語の能動的使用に備えて概念別に言葉を整理していく考え方が、最近の英語教育に徐々にではあるが浸透し始めていることは、巻末にあげた参考文献からも十分うかがえる。なかでも Notional

Syllabusに関しては、本誌でも何度も取りあげられている。

そこで本稿では様々な伝達内容のうちで、人間にとつてもっとも生きしい「感情」という概念に焦点をあて以下述べてみることにしたい。

感情の分類について

人間の感情とは実に複雑なもので、自分の思いを的確に表現するのに苦労した覚えは誰にでもあろう。また一步進んで、人間の様々な感情をある程度の合理性をもって分類することも、これまた厄介な仕事である。しかし、感情の分類を試みた人が全くいないわけではない。一番手っとり早くその種の知識を得ようとすれば、心理学概論の感情の項を参照してみればよい。ただし心理学的な分類は言語表現といった面での考察に欠ける。そこで私は、中学の英語教科書に見られる感情表現を分類するにあたって、独自に以下の34項目の感情概念を設定した。項目設定にあたっては、次の3冊を参考した。

1 『エチカ』

古来何人かの哲学者が感情の分類を試みているが、その中で最も網羅的なものはスピノザが『エチカ』の中で行った「諸感情の定義」であろう。彼は人間の感情を“喜び”，“悲しみ”，“欲望”に三大別し、さらに48の項目に細分化している。

2. Roget's International Thesaurus

言葉を概念によって分類整理した辞書としてはもっともっとも知られた存在である。この辞典の最新版で、森羅万象もろもろを1042の概念項目に分類しており、感情の分野を約100の概念に分けている。

3 『和英感情表現小辞典』(正・続)

國弘正雄氏の著書で、英語の感情表現を学習参考書のレベルで紹介した唯一の本がこの2冊である。

では次に具体的に分析・検討を試みてみる。今回は英語教育の出発点でもある中学の教科書 *New Horizon English Course*(1981, 東京書籍), *New Prince English Course* (1980, 開隆堂出版), *New Everyday English* (1981, 中教出版), *The New Crown English Series* (1981, 三省堂), *Total English*(1981, 秀文出版), 以上5種類(1年次用から3年次用まで計15冊)から例文を収集したが、紙面の都合上例文は省略してある。しかし、感情表現と思われる総例文数735は、私の手もとに概念別に分類されている。

そこで34項目に渡る感情概念をプラスイメージとマイ

ナスイメージに大きく分け、各々の項目に英文のキーワードをあてはめ考察してみる。

プラスイメージ

1 好み like, like to, like~ing, be liked, love, love to, be loved, be fond of

今回集めた例文で最も多かったのが、この“好み”に関する項目であった。感情表現の総例文数735のうち実際に、163にも上る。キーワードは8、とくに「～が好き」を表わすlikeがその9割近く占めている。

2 “喜び” laugh(v), laugh at, with a laugh, smile (v), smile at, with a smile, be happy, look happy, happy(adj), happiness, be cheerful, be delighted, be glad to (that)

“喜び”を表わす例文数は“好み”に次いで多く86であった。また表現形式として“be動詞+形容詞”が大半を占めている。キーワードは“苦しみ”に次いで多く13である。

3 驚異 have a surprise, be surprised, surprise (v), look great, be great, be frightened

例文数は14。キーワードは6である。“驚異”的表現形式は受動態が中心となっており、基本動詞haveを用いての表現にも注意したい。

4 興奮 exciting, be excited

例文数3、キーワード2と例文、表現面でも乏しい項目である。中学段階で多くは望めないであろうが、基本動詞getを使ったget excitedなどの表現もほしいところである。

5 安堵 be safe, safely, be easy, easily, sigh(v)

キーワードは5、例文数は14である。この概念を表わすには形容詞、副詞が中心のようである。

6 満足 be fine, be free, be good, be satisfied, be successful, success, be wonderful, do well, sound nice, please(v), be pleased with

例文数は26、キーワードは11である。“満足”的表現形式もbe動詞+形容詞が中心で

7 楽しみ enjoy(v), enjoy~ing, have a good time, look forward to, be fun, be funny, be interesting, interesting(adj), be playful humor(n), joke (n)

例文数55、キーワードは10で、“苦しみ”“喜び”に次いで多く、“満足”的キーワード数と同等である。enjoyなど動詞で扱われた例文は数多いが、名詞形のenjoymentは中学段階では確認できなかった。また基本動詞haveを用いたhave a good timeはN・Hの1年で1

例確認できた。

8 愛 love(v), be loved by, fall in love with, love (n)

“愛”の概念項目は“好み”といっしょにしてもよいのだが、ここでは敢えて分けた。ちなみに、『エチカ』では“愛”とは外部の原因の観念を伴った喜びであると定義している。また中学段階での“愛”的表現は love の1語である。例文数13、キーワード4であった。

9 希望 hope(v), hope to, have a dream, give a chance, give light, be ambitious, wish(v)

例文数34、キーワード7である。

10 欲求 want(v), want to, would like to,

例文数26、キーワード3と基本的なものは一応足りていると思う。

11 評判 be famous, become famous, be popular
例文数9 キーワードは3である。

12. 感謝 Thank you, thank~for~, Thank to, bless(v), grateful(adj)

感謝の気持ちを表現する言葉で最も代表的なものが、この thank you である。キーワード5、例文数も52と比較的多い。

13. 親しみ be kind, be friends, become good friends, be friendly, friendly(adj), be neighbors.

例文数32、キーワードは6である。“親しみ”的表現形式は“be動詞+形容詞”および副詞が中心である。

14. 尊敬 admire, respect

例文数は6 キーワードは admire, respect の2語であるが、中学の語彙範囲で表現できる look up to なども欲しいところである。

15 誇り be proud of

キーワードは上の1語で、例文数は2である。be proud to～の表現はない。

16 興味 be interested in, have an interest in

“興味”的表現形式には be動詞と基本動詞を使っての表現が中心である。基本動詞 have を用いて have a taste for, have a good eye for があるが、中学段階では確認できなかった。例文数8、キーワード2。

マイナスイメージ

17 悲しみ be sad, look sad, sad(adj), be homesick, cry, weep, fear(n), unhappy

“悲しい”を表わす最も一般的な形容詞は sad であるが、feel sad や名詞形の sadness は確認できない。例文数は33、キーワードは8である。

18. 怒り be angry, get angry, become angry

“怒り”を表現するには中学段階で angry の1語しか確認できなかった。しかし angry の前につく動詞は、be動詞、get, become と3つあった。例文数は17。キーワード3。

19 不安 be afraid of, be afraid that, become afraid, worry about, suspect

“不安”ここでは“気がかり”, “心配”, “恐れ”といった意が含まれる。例文数は16。キーワード5である。

20. 不満 scold

不満を表わす感情概念には scold の1語しかない。“満足”的表現に be satisfied があるから not satisfied とすれば一応不満の意は表現できるが。例文数1

21. ためらい hesitate

例文数、キーワードともに1と少ない。

22. 注意 be careful

“ためらい”と同様、例文数、キーワードともに1である。

23. 退屈

“退屈”には「～にあきる」の意で be tired of あるいは dull が一般的であるが、中学段階では疲労を表わす意での tired しか確認できなかった。例文数、キーワードともに0である。

24. 苦しみ be sick, get sick, become sick, sick (adj), sickness, be painful, be tired, become tired, look tired, be damaged, be hard(to), become ill, punish(v), suffer

この概念項目は、キーワードの面で“好み”よりも多く14である。また例文数の面でも75とマイナスイメージの概念項目では最も多い。

25. 嫉しみ hate

例文数、キーワードとも1である。

26. 絶望 give up.

“絶望”を表現するには上述の1語しか確認できなかった。despair といった単語は中学段階では扱われていない。例文数は7である。

27. 冷酷 be cruel, cruel (adj)

例文数、キーワードともに2である。cruel は中学3年の教科書で確認できただけである。

28. 孤独 be alone, be lonely

例文数5。キーワードは2である

29. 不思議 be strange

中学の段階で“不思議”的表現項目を表現するには strange の1語のみである。例文数は6。

30. 疑惑 doubt

この項目も中学1年で1例確認できただけである。

31. 謝罪 be sorry, Excuse me.

例文数 9, キーワードは 2 である。pardon などの基本的な語彙も必要かと思われる。

32. 同情 be merciful, mercy(n), be poor, poor (adj)

例文数 16. キーワード 4 である。“同情”の表現で一般的な sympathy, sympathize with は中学の段階では確認できない。

33. 恥 be ashamed

例文数、キーワードとともに 1 であり、中学 3 年の教科書に 1 例確認できたのみである。

34. 嫉妬

日本語でも「シェラシーを感じる」などと言うように、“嫉妬”的な表現には jealous があるが、中学の段階では確認できなかった。

プラスイメージ		マイナスイメージ	
1 好み	163 (8)	17 悲しみ	33 (8)
2 喜び	86(13)	18 怒り	17 (3)
3 驚異	14 (6)	19 不安	16 (5)
4 興奮	3 (2)	20 不満	1 (1)
5 安堵	14 (5)	21 ためらい	1 (1)
6 満足	26(11)	22 注意	1 (1)
7 楽しみ	55(10)	23 退屈	0 (0)
8 愛	13 (4)	24 苦しみ	75 (14)
9 希望	34 (7)	25 憎しみ	1 (1)
10 欲求	26 (3)	26 絶望	7 (1)
11 評判	9 (3)	27 冷酷	2 (2)
12 感謝	52 (5)	28 孤独	5 (2)
13 親しみ	32 (6)	29 不思議	6 (1)
14 尊敬	6 (2)	30 疑惑	1 (1)
15 誇り	2 (1)	31 謝罪	9 (2)
16 興味	8 (2)	32 同情	16 (4)
計	543(88)	33 恥	1 (1)
		34 嫉妬	0 (0)
		計	192(48)

注. () 内はキーワードの数字。

中学英語における感情表現

5 種類の教科書を対象にし、735 例文ほどの感情表現を 34 の概念に分類してみた。そのうちプラスイメージの例文数が 543 と 7 割を占めている。それに対しマイナスイメージの「不満」「ためらい」「注意」「退屈」「恥」「嫉妬」といった日常ではごく普通に口にされる表現は、少なくとも現行の教科書ではあるかなきかである。

もちろん中学英語の段階で主な人間感情を網羅的にカバーする必要はない。むしろ文法の基本的な形式を教材に組み込むことが優先され、概念の網羅性はせんぜん語彙の問題に帰着するという議論もある。それに関しては、一番最初に思う所を簡単にであるが述べておいたのでここでは繰り返さない。

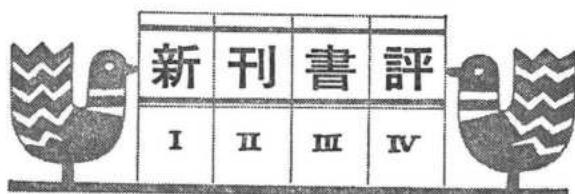
ただ従来、語彙の問題についての分析が、単に使用頻度の面からしか考察されなかつたきらいがある。本文ではそれを概念といった観点から分析したわけであるが、中学英語教材を分析する一助となれば幸いである。「中学校の教科書で日常英会話は大丈夫」という言い方もよく耳にするが、どのような点で大丈夫なのかという具体的な点になると、充分な分析がなされてきたとはいえない。しかし上記のように「感情」という概念に限って分析することにより、現行の中学校の教科書で自己の感情を英語で表現する場合、どの程度大丈夫なのか明らかになろう。もちろん、人が言葉をもって伝える概念は感情に限られる訳でない。今後は「数量」「状態」といった概念にも目を向け、対象とする教材も高校生用のテキストまで拡げてみるつもりである。

本文を書くにあたり次の資料を参考にした。

- スピノザ著：畠中尚志訳『エチカ（上）』（岩波文庫，1951）
- Roget, P.M. *Roget's International Thesaurus*. New York: Crowell. Rev. R.L.Chapman, 1977.
- 大野普、浜西正人, 1981. 『角川類語新辞典』角川書店。
- 『分類語彙表』国立国語研究所
- 中村明『感情表現辞典』（六興出版, 1979）
- 林語堂著：山田和男訳『開明英文文法』（文建書房, 1975）
- D.A. Wilkins (1975). *Notional Syllabus*. London: Oxford University Press.
- J.A. van Ek (1975). *The Threshold Level Modern Language Learning in Schools*. The Council of Europe.
- 國弘正雄『國弘正雄自選集—語学のすすめⅡ』（日本英語協会出版, 1982）

(駒沢学園女子高等学校非常勤講師)

* * *



『英語学と英語教育』

伊藤健三、島岡丘、村田勇三郎著
A5判、604頁、¥4,300

大修館書店刊

松山正男

流行と反動 学問としての英語学ないし言語学と、実践としての英語教育ないし言語教育の一貫を強く主張し、1940年代に力強く登場したのが、構造言語学に基づくオーラル・アプローチであった。たまたま第2次大戦と時を同じくしたため当時の ACLS(アメリカ学術会議)に所属していた構造言語学者が、軍事的目的のために成人に短期間で敵国の言語を習得させる意図でできた Army Specialized Training Program のために具体的な外国语指導法を作成し、目ざましい効果をあげた。さらに戦後留学生のための英語集中コースで同じ学習法を適用したミシガン大学の English Language Institute のミシガン・メソードはあまりにも有名であり、わが国では昭和30年に設立された ELEC が、新鮮な教材と授業方法で日本の英語教育界を刷新した。しかしそれはいつまでも統かず今や構造言語学の欠陥を指摘したチョムスキーの変形文法に流行は移り、学習方法としては K.C. ディラーが "Some new trends for applied linguistics and foreign language teaching in the United States" (TESOL, 9-1, 1975) で主張している応用言語学に基づく、認知学習が強力な支持者を得、さらにイギリスにおける Communicative Competence が世界の注目を集めている今日では ELEC の主張するオーラル・アプローチや Fries などの構造言語学は時代おくれであるとまで言われている。昔はどこへ行っても mim-mem や pattern の drill が行動主義の心理学に基づく習慣形成としてさかんに行われていたのに、今や authentic な material に基づく、学習者中心の心理言語学、社会言語学の応用を行っていない

者は過去の遺物として軽蔑されている。

ところで、ぼく自身は日本の英語教育のガンと言われる多数派の「文学専攻」者である。大学を卒業し教壇にたった時、自分自身が英語を充分話せないし、聞きとれない。これでは「英語」の教師として失格者だと自覚し、早速その当時、東洋英和の教室で発足したばかりの ELEC に通いはじめ、誰よりも熱心にこの画期的な理論と実践方法を身につけようと努めた。やがて神田に立派な校舎が完成し、3年間通いつめ、pattern practice の drill を過去28年間、職場で生かそうと努力してきた者として、オーラル・アプローチにいくつもの欠点があるにしても、やはり魅力や意義があると経験的に断言できる。しかしそういう発言をぼくが現在所属している大学や学会では行うことを見らわざるをえないほど特にこの10年間、新しい理論や学習法が次々と消えては現われた。そしてその流行を追い、発表する者のみ注目をあびている。そこで、オーラル・アプローチに対し、それが誕生し半世紀近く経った今、公正に評価している論文はないかと日頃から心がけていた時、本書が発行されたので早速伊藤健三氏の第1章、島岡丘氏の第2章まで読んだところでこれこそ待望の論文だと確信し、早速大学英語教育学会賞の候補に強力に推薦し昭和57年度の受賞著書となった。そこで、特に本書の66頁から103頁にわたる伊藤氏の筆になるオーラル・アプローチの内容と評価を読まれることを勧めたい。ぼくのようにオーラル・アプローチによって育てられ、その良さを知る者に安心と力を与え、さらに改善と実践に踏み出す勇気をおこさせる。

不易流行 英語教育の実践に従事する者は困難な条件のもとに、日々さまざまな問題に迫られる。その際、すべての問題に明解な解答や示唆を与えてくれる理論があるのでどうか。かって、構造言語学に基づくオーラル・アプローチがそのような理想的なものとし、自からも Linguistic Method と称した。学習指導における学習者の心理的配慮、理解面教育面での配慮をとかく無視してただひたすら盲目的に mim-mem や pattern practice のみに走った。そしてバーマーが戦前主張し、現在もある語学教育研究所の理論的な根拠となったオーラル・メソッドは、オーラル・アプローチの登場と共に過去の遺物として葬り去られようとした。一体両者はどちらがうのか、という質問をよく受ける。本書の44頁から66頁にわたるバーマーに関する個所を読めば明解にわかる。同じ意味で、J.C. ネスフィールドに始まる伝統文法と、それに基づく「訳読方法」 Grammar-Translation Method に対し、革新の声をあげた偉大なイギリスの学者ヘンリー

・スウィート (pp. 12~26), 今読みかえしても新鮮な情熱を感じさせるデンマークのイエスペルセン (pp. 26~40), そしてイギリスの音声学者ジョーンズとギムスン (pp. 40~44) について, 実に簡にして要を得た伊藤氏の解説がある。

さて, 每夏イギリスのレディング大学に文部省とブリティッシュ・カウンシルのプログラムで, 中高の先生と, 国公私立大の先生が派遣され, イギリスの一番新しい, そして目下世界的に流行している *Communicative competence* (pp. 142~149) の研修が行われている。ぼくも一昨年の夏2か月間, 参加しオーラル・アプローチとの違いを研究した。その時, レディング大学の教授が, 日の下に新しいものはないように, 英語教育の理論, そして特に実践の面で, これは新しい方法だとして登場したものを見ると, 表現方法のみ異っており, 内容面は過去にすでに提唱されていると指摘した。言語学習に関する理論と方法を古代ギリシアやローマから現代まで調べてみると, 変らない部分, つまり「不易」が見られ, またその時々の「流行」が伴っている。オーラル・メソッドとオーラル・アプローチも共通部分がある。目下対立している行動主義心理学にもとづく反復による習慣形成を主張するオーラル・アプローチと, あくまでも意味ある学習, 理解を伴う認知方法は果して水と油のようなものであろうか。大学英語教育学会が2度にわたりセミナーに招待した心理言語学者 J.B. Caroll が示唆しているように, 両者は相補的なものであると経験上判断される。そのことを伊藤氏は「理論はともかく, 指導の実践ではとにかく統合すべく工夫することが大切であろう。(中略) オーラル・アプローチの特徴を高く評価するいっぽう, その偏重はかえってオーラル・アプローチの現実的価値をそこなうことになる」と発言しており, これは実に重みがあり, またどの理論にも適用できるのではないだろうか。理論や学問と, 経験を土台にした言語教育とは目的と次元が一致する面よりも異なる程度のほうが大きい。その一致の面の開発を目指す「英語教育学」を垣田氏を中心とする広島グループが努力し, 昭和56年度, 大学英語教育学会賞が授与された『英語教育ハンドブック』(大修館) がある。しかし, 伊藤氏は学問や理論の限界を強調し, かつての構造言語学者の態度を批判している。これはどの学者にも言えることである。だがだからと言って「流行」の部分にはそれなりの理由があるので, やはり関心を持つのは当然であろう。伊藤氏の担当した第一章の残りは M.A.K. ハリダーの機能文法 (pp. 117~142) を扱っており, この面では ELEC の『英語展望』で, 直接ハリダーの指導を受けた浜松の瀬川俊一氏

が何回かとりあげられたので, さらに親しみ易い。さらに本書の3人の執筆者の村田勇三郎氏の担当している第4章の4と6で, ハリダーの機能文法の視点から教授者のための文法 (pp. 359~412) が扱われている。最近, 学校文法や学習文法を扱ったシリーズが各出版社から次々出されている。村田氏の論文もまた, われわれ英語教師にとり啓発的であり, 特に日本人のための学習英文法として, 五文型, 不定詞構造, 話法, ダイクシスについて明解に述べられている。学習文法の他の項目は同じ章の前半で伊藤氏が詳述しており, 日頃, 疑問に思っている文法事項について良い示唆を与えてくれる, (pp. 267~358)

教材と音声 本書の第2章は島岡丘氏による教材論 (pp. 150~186) であり, 教材の選択基準に関して, 説得力ある6項目の結論をだしている。1. これから教材は「音声言語」を中心とすべきである。2. フリーズの言う標準語standardを教育目的としてとりあげるのが妥当である。(この島岡氏の結論に対してイギリスの *Communicative competence* や *Notional syllabuses* は, 方言を含めた Variety of English の authentic な材料をあくまで使用すべきだと主張している。それに対する島岡氏の見解を改めて『英語展望』にでも発表されることを期待する) 3. 文体はギムスンのいう careful colloquial (pp. 43~44) 「ていねいな口語」で, 内容的に実用的・論理的なものを選ぶべきである。4. これからはやはり, イギリス英語よりもアメリカ英語が中心となる。またイギリス英語とアメリカ英語の違いはどの程度か, その関係はどうか, というわれわれ英語教師にとって重大な関心がある問題もみごとに扱っている。5. 中年層の話す現代英語 6. 一般的な主題を中心とし, さらに自国の文化的背景との対比を配慮する, という結論は妥当であり, 学ぶところが多かった。本書の3分の1を占める第3章「英語の音声的特徴」(pp. 187~266), 第5章「日本語の音声面の比較」(pp. 412~486) は英語教育の上で重大な面であり, その扱い方は当を得ている。ただその方面的専門家からこの2章に関して内容的に問題があると批判されているが, やはり直接著書と対応し, この力作の問題点が改訂されれば, 本書は文句なく日本の英語教育者の座右の書となることは確実である。

オーラル・アプローチへの再評価に感激しつつ, 書評の筆をおきたい。

(東京工業大学助教授)

* * *

『言語心理学のすすめ』

入谷敏男著 大修館書店刊
A5判、260頁、¥1,600

伊藤克敏

外国の学者による言語心理学の入門書はかなり出ているが、我が国において専門家によって書かれた up-to-date な入門書は少い。同じ著者によって1964年に書かれた『言語心理学』(誠信書房 絶版)は力作ではあるが、時代的にやや古い。此度、新しく言語心理学の最近の動向を盛り込んだ入門書が出されたことは慶賀すべきことである。先ず、本書の構成と内容を紹介し、多少のコメントを加えたい。

第1章では、「言語心理学の定義」から始まり言語心理学の史的展開を概観し、現在どのようなことが研究課題になっているかが紹介されている。第2章では、言語の起源、動物のコミュニケーションと人間言語の特徴と相違点が指摘され、第3章では、話す、聞く、書く、読むということばの4技能の特性が述べられている。第4章は「生成文法理論と言語行為の理論」というタイトルで、生成文法理論の1957年のモデルと1965年のモデルが紹介され、次にイギリスのオースティンやアメリカの哲学者サールによって展開された言語行為(speech act)の理論の概略が、かなり詳しく述べられており、次のような批判を行っている。「オースティン・サール等の議論はどちらかというと、発話行為を表わすものとして選ばれた遂行動詞が、ある状況や文脈をあらわすのに適切な表現であるか否かを、真実か偽りかの哲学的論議に集中しているくらいがある。それよりも重要なのは、遂行動詞の心理的な意味合い、すなわち語用論的な見地から、選ばれた遂行動詞が、具体的には聞き手にどのような効果をもたらすかという点に向けなければならないであろう。(p. 85~p. 86)」そして、日本語の例を出して考察を行っている。言語行為と間接的表現、ことばの虚構性の問題に言及している点興味深い。

第5章は言語と認識の関係がテーマで先ずサピア・ウォーフの仮説の検討がなされ、語と意味の関係を意味特性のカテゴリーという考え方で論じている。そしてオズグッドの意味微分法の紹介がなされている。第6章では言語習得の最近の動向が 1. 構文論、2. 認知論、3. 語用論の3つの立場から要領よく紹介されている。第7章

は「外国語習得とバイリンガリズム」というテーマで先ず、外国語習得の心理学的考察がなされ、testing、動機づけ等に触れている。後半で帰国子女の言語生活や言語能力についての記述がある。

第8章の「談話と文体」は、著者の最近の研究テーマであり、かなり詳しく談話の構造と機能について述べている。対話の機能と形式がチエイフ(W.L.Chafe)やハイズ(J.Hinds)等を援用しながら論じられている。第9章では失語症、精神病患者の言語、言い間違い等が「言語の異常」というタイトルの下に論述されている。第10章では先ず、情報理論の紹介があり、航空管制官とパイロットの間で行われる交信が事故を防ぐため、96%の冗長率をもつ、という指摘がなされている。次いで音声タイプライター、秘書ロボット等といった機械言語の特性と人間言語との相違が述べられている。第11章は社会変動による言語の変化、外来語、流行語、隠語等が社会心理学的な観点から分析されている。最終の12章では、異文化間コミュニケーションの問題が、民族の言語意識、異文化間コミュニケーションの障害と促進、をめぐって熱っぽく論じられている。

以上、本書の内容を概観して来たのであるが、最後に2,3コメントを加えてみたい。

まず、実験心理言語学の分野で取扱われる文の产出や知覚過程について言い間違や口ごもり(hesitations)との関連で少し触れてもらいたかった。また、第6章でスロビンを中心に進められている言語交差的研究から得られた認知と文構造の発達に関する一般的特性、更に、スタンフォード大のクラークを中心に行われている意味の発達についての言及がない。スペースの関係もあるが、最近、発達心理言語学で注目を集めている母子相互作用と言語発達の関わりを、母親語(motherese)の特徴と役割も含めて、もう少し詳しく論じてもらいたかった。尚139頁に触れられている育児語と言語習得について評者は別の見解を持っている。

著者は社会心理学に関心が強く「コミュニケーションの心理」に関する、3, 8, 10, 11, 12 の各章は特に興味深い。International Journal of Psycholinguistics I で J.Prucha が指摘している如く、ことばと心理の関係は社会的なコンテキストと関わる面が多く、interpersonal から cross-sociocultural まで言語心理学の scope を広げた著者の態度には基本的に賛成である。

本書は入門書であると同時に、著者の長年の研究成果に基づいた主張の書でもある。

(神奈川大学教授)

『英語名人河村重治郎』

田島伸悟著、三省堂刊
四六判、230頁、¥1,100

上野景福

辞書の編纂者の伝記は、あまり社会的な関心と要請が強くないせいか、文学者の場合などと違い、公刊されることが少ないのである。そうではあるが、画期的な辞書を作った人については、その辞書に対する賛仰の念から、その編者の伝記が書かれることがある。辞書から切り離しても特色のある人物である。18世紀の英國で初めて英語の辞書らしい辞書を作りあげた Samuel Johnson、もっとも彼の活動分野は辞書だけでなく、これ以外にも多方面にわたっていた。次はアメリカを代表する本格的な辞書を編纂した Noah Webster、それに不撓不屈の精神を發揮して OED 完成への基を築いた James A.H. Murray。このような辞書界の大物に対しては立派な伝記が書かれている。これら的事情はわが国でも同じで、特徴ある英和中辞典を公けにした斎藤秀三郎と『言海』の大槻文彦には、それぞれ詳しい伝記が出版されている。

今度この特殊な伝記分野に河村重治郎が仲間入りした。河村は玄人（くろうと）筋には知られた名だが、一般には知名度がない。だから書名に「英語名人」（ちょっと聞き馴れない表現！）とエピセットを添えているが、むしろ「英語辞書作りの名人」（p.83）としたら図星だったろう。

著者は河村の晩年の辞書作りを手伝った、愛弟子であり、側近である。河村の生き方に傾倒し、できるだけ正確な伝記を構築し、その人柄を示す片言隻語を集成しようと、みなみならぬ情熱を傾ける。河村は秋田で生れ、幼年から少年期をここで過ごし、秋田中学を5年で中退したことだけはわかっているが、その中退の理由も不明だし、秋田における河村の生い立ちに関することはほとんど空白である。著者はこれを遺憾に思い、秋田に調査旅行を試みるが、80年の歳月を経て収穫といったものは得られなかった。

河村が正規に受けた学校教育は中学5年の2学期の途中までである。それは明治37年11月のことである。その後はすべて独学を貫いたものと考えられている。そしてむずかしい検定試験を次々に突破している。最初は東京府小学校専科（英語）正教員免許（明治39年）、次は英語科中等教員の免許（明治41年）、最後は大正8年に初め

て行われた高等学校教員検定試験に一回で合格している。受験者30名のうち見事パスしたのは6名という難関だった。このような英語の実力はどういうようにして身につけたのだろうか。これは読者が等しく知りたいところだが、独学には違いないが、その内容や方法は謎のままになっている。

河村の後半生は辞書作りに生き甲斐を見出した。そのきっかけは昭和2年に出版された岡倉の『新英和大辞典』（研究社）に12人の原稿執筆者の一人として加わったことである。ところが次の第2版は岩崎民平が実質的に担当し、河村はタッチしていない。しかし第3版では顧問市河三喜の下で辞書作りの両雄、岩崎と河村がともに編集主幹として相並ぶという偉観を呈した。市河三喜だから出来た巧みな人材の配置である。

現在でこそ英語の辞書を出そうと志す本屋が10指どころではないが、戦前まではこれを出版する大手の専門書店は研究社と三省堂だけだった。河村はこの両者に深い関係を持った。研究社の件は前述したが、三省堂からは學習辞典の傑作といわれた『クラウン英和辞典』（昭和14年）、その後身『新クラウン英和辞典』（昭和29年）を出した。これは引きやすさ、読みやすさを念頭に、年若い学生に対し深い愛情をこめて河村がいわば手作りで完成したものだった。

河村は寡黙な性格だったので、いろいろ聞きだそうとする著者の努力は報われなかった。しかし洩れる言葉の切れはしから、なかなか辛辣な批判が伺えた。独学者にありがちな「負けず嫌いで強烈な自負心」（p.208）の河村は、いかなる学窓とも無縁のため、「英語教育をだめにしているのは、大学のえらい教授たちですよ。彼らは弟子をつくることとジャーナリズムにのることに汲々として、自らは何もしない」（p.171）といい、辞書作りで知りあった岡倉由三郎（p.55）、岩崎民平（p.102）、大塚高信（p.132）といった大家に対しては、愉快でない思い出を持っていたらしく、ただ市河三喜だけは別格で、さすがの河村も批判めいた言葉をまったく言わなかっただ（p.96）。（この著者が市河三喜を「ドン」と表現しているが、英語のドンなら差しつかえないが、わが外来語ドンには黒い影がつきまとっているので穏当ではない。）

経済大国となった現代では「苦学力行」とは「おしゃん」の世界とともに遙く明治大正の言葉となってしまい、再び河村のような経歴の人物が現われることは期待できない。学閥・閨閥などとは一切無縁に、実力だけで英学界の体制の中に地歩を占めた、逞しい行き方には多くの学ぶべきものがある。

（昭和女子大学教授）

『英語指導法ハンドブック③

——指導技術編』

青木昭六／池浦貞彦／金田正也編
大修館書店刊, A5判, 1,146頁, ¥7,600

渡辺益好

私たちは授業をするに当ってそれなりの工夫をし、効果的な学習指導を目指して努力している。しかし、努力すればするほど、また、真剣に取り組めば取り組むほど、学習指導の現実は自分の思うようにはならず、ただ欲求不満やあせりのみが高じる結果となることがよくあるものである。そんな時には問題解決のきっかけやヒントになるようなものが何か欲しいし、何か問題解決の手がかりが得られればと思うのである。

また、毎日連続する授業やその他の雑事に追われている英語教師にとっては、自分の授業をじっくり振り返ったり、自分の学習指導が多様な生徒たちの能力や個性に合ったものであるかどうか、また、生徒たちの能力を十分に引き出すための配慮や具体的な手立てがなされているかどうかを考えている時間がない場合も多い。それにたとえ自分の学習指導になにか考え方直すべき点があるという問題意識を持っているとしても、教師自身が学習指導に対するさまざまな観点や考え方、理論や具体的な方法・実践についての知識が不十分であれば、学習指導の改善など計るべくもない。したがってまた毎日の学習指導に新鮮味がなく退屈で、意欲や活気が感じられない授業をなんとなく繰り返すという結果になりやすい。

上記のような場合に大きな助けとなり、非常に役立つのが本書である。その理由は本書が指導技術に関する広範囲にわたる多数の事項を取り上げ、系統的な分類に従って、それぞれがかなりのスペースをさいて、理論的背景から実践的・具体的方法に至るまで、多くの執筆者によって、解説されまた具体的な実践例や試案が示されているからである。取り扱われている内容は中学と高校の両方にわたっていて、中学と高校との程度や扱い方の相違が示されている。ただばく然とページをくってみるのもいいし、目次や索引をたよりに、自分の問題解決に役立つと思われる分野や事項を探ってみるのもよい。そこから何かのヒントが得られるし、新しい発見があるであろう。

本書はその名の通り、英語学習指導技術についてのハンドブックである。ハンドブックはそれを利用する人たちの多種多様な needs に対応できなければならないし、学習指導についてのあらゆる事項を網羅していることが必要である。本書に盛られている内容はハンドブックという名にふさわしいものであり、取り上げられている事項は総覧的である。初步的・常識的なものからかなり高度なものにまで及んでいて、読者のいろいろな悩みや要望あるいは知的関心にこたえようとする意図がうかがえる。

本書の構成は内容に応じて次のようになっている。

第1部 指導計画と授業の進め方

第2部 4技能の伸ばし方

第3部 英語学習の深め方

それぞれ内容が豊富で、目次を一見しただけでも、多くの事項が扱われていることが理解できよう。また、本文中の引用や説明の根拠については脚注で原典が示されており参考になる。したがって、興味・関心があれば、必要に応じて研究を深めることができる。

第1部では

I. 到達度を意識した指導計画

II. 指導過程

III. 生徒のもつ要因

IV. 指導と評価

V. 指導形態

VI. 指導技術

という標題の下に、それぞれ数多くの事項が 430 ページ余にわたって扱われている。「創造性を高める指導」「落ちこぼれを作らない指導」「主体的学習」「誤り分析(Error analysis) を生かした指導」「形成的評価による指導」なども取り上げられ参考になる。

第2部 「4技能の伸ばし方」では

VII. 音声の指導

VIII. 聞き方 (Hearing)

IX. 話し方 (Speaking)

X. 読み方 (Reading)

XI. 書き方 (Writing)

という標題の下に、それぞれ多数の事項について解説がされている。音声面の実態についていろいろの角度から説明があり、とくに音連続と音変化については、その実態や具体例、指導のポイントなども示され、英語らしい英語を指導する上で、英語のリズムと同様に有効に生かしたい。

「聞き方」については、大意の把握という観点からの指導法や評価法が述べられ、聴解における予測能力・予

測の手がかりなど実際の指導を考える上で参考になる。「話し方」「読み方」についても、いろいろな指導技術の具体例が示されていて、すぐ利用できるものが多い。

「話し方 (Speaking)」の中で取り上げられているのは、1. 模倣記憶練習 (mim-mem practice) 2. 暗唱 (Recitation) 3. Cue の出し方 4. Chain practice 5. 置換表 (Substitution table) 6. 口頭作文 (Oral composition) 7. 実物や絵を見て言う練習 8. Speech 9. P-P dialogue 10. Role-playing 11. 英問英答 (Question-answering) 12. きまり文句 (Formula) 13. 会話 (Conversation) 14. 劇化 (Dramatization) 15. 英語の許容度、などである。そして、それぞれの意義や留意点、指導の手順、具体例や実際の指導例などがくわしく示されていてわかりやすい。

「読み方 (Reading)」では、1. Phonics 2. 音読 3. 黙読 4. 内容の理解 5. 大意の把握 6. 文脈 (Context) 7. 語彙指導 (基本語彙) 8. 辞書指導 9. 風物 (Realia) についての指導が取り上げられている。そして「大意の把握」の中では、まず 5.1. Reading の過程の科学的考察とその応用を取り上げ、reading の心理言語学的過程について述べ、授業への応用を具体的な形で示している。つづいて 5.2. 文章の構造 を(1)パラグラフの構造、(2)テキスト全体の構造という観点から説明を加えている。5.3. Paragraph reading/Gist reading 5.4. 多読と速読が続くが、good reader と poor reader との eye-span の相違や読む速度 (reading rate) についての説明が参考になる。

「書き方 (writing)」で取り上げられているのは 1. 英習字 2. 書写 3. 綴り (Spelling) 4. 暗写 5. Motor-visual method 6. 書き取り (Dictation) 7. Written pattern practice 8. Guided (Controlled) composition 9. 和文英訳 10. Paragraph writing 11. 自由作文 (Free composition) 12. 日記文および手紙文 13. ノートの取り方 などである。

この中の paragraph writing は、実際の学習指導ではなかなかそこまで扱えない場合が多いが、パラグラフの構造様式、良いパラグラフの条件 (統一性、首尾一貫性、説得性など) は参考になるし、パラグラフの書き方が具体例で示されていてよい。中学高学年から高校での指導に役立てることができよう。

また、ノートのとり方の中で述べられていることもノート指導の参考になろう。中学段階を主とした「学習ノート」と高校以上を対象とする「整理・記録ノート」とについて述べられている。

第3部 「英語学習の深め方」 では

XII. 視聴覚的手法

XIII. 課外指導など

の2つの標題のもとに、それぞれ多数の事項が取り上げられ解説されている。

「視聴覚的手法」の中では、板書のあり方や小黒板の利用法、絵による指導の進め方、OHP の基本的技法や活用法、TR や TV/VTR の利用、LL や AN (アナライザー) その他多くの事項を取り上げ、ごく基本的な教具の利用から高度な教育機器の扱い方まで、それぞれくわしい説明や各種利用法の実際が示されている。

「課外指導など」では 1. 教室学習の補強 2. 掲示・展示 3. 英語の歌 4. ゲーム 5. 面接 6. 家庭学習 / 放送番組の聴取 7. クラブ活動の運営 8. 英会話 9. 英語暗唱 10. 英語弁論 11. 英語劇 12. 読書指導 13. 海外文通 14. 学校新聞 15. 自由研究 16. 学校図書館の利用 等々広範囲にわたる内容を取り上げており、これらの方面に関心のあるもののみならず、他のものにとっても、英語教育の視野を広げ多様な指導への志向という点で取り上げたことに大きな意義がある。

本書は以上述べたように、英語学習指導技術について幅広くカバーしている間口の広いものであると言える。そしてこの間口の広さというものが、この種のハンドブックにとっては必要であり重要であろう。この本を読む英語教師の学習指導に対する意識や経験に応じて本書の内容の受けとめ方も一様ではあるまい。序文の中にもあるように、本書は「……できる限り理論的背景にふれつつも、主体は、今日・明日の授業にすぐに役立つ具体例を多く整理紹介することが基幹となっている。したがって新任の先生方には指導技法上事あるごとに該当項目を参照されて、このハンドブックがよき相談役となれば幸いである。また熟年の先生方には、時として初心に帰ってその貴重な体験を整理される糸口となりうるであろうし、また日頃慣れていることの中にも……思わぬ発見・啓示を提供できればと……」願っているのだが、この記述はまさに本書の性格を言いえていると思うのである。

(埼玉大学助教授)





★『英語をどう読むか（I）　4人のエッセイにズームイン』　國弘正雄著、日本英語教育協会、B6判、263頁、￥980

E.O.ライシャワー、ハーバート・パッシン、ジョン・ウィラー、レスター・ブラウンという現代アメリカの代表的知識人の現代世界が直面している課題についてのエッセイをもとに、各著者の問題意識と主張を明快に分析し、これまでの英文解釈を超えた眞の英文理解のあり方を示し、英語を学ぶことの意味についても示唆深い提言をしている。

★『文化記号論への招待　ことばのコードと文化のコード』　池上嘉彦／山中桂一／唐須教光著、有斐閣、四六判、232頁、￥1,300

「はじめに言葉があった」とは有名な聖書の句であるが、人間にとてコトバとは何か、人間の知的営為はどうコトバに依存しているか等のコトバと人間との本質的な問題を扱う文化記号論についての本格的な入門書。

★『影の学問・窓の学問　市民のための新「学問のススメ」』　C.ダグラス・ラミス著、加地永都子他訳、晶文社、B6判、276頁、￥1,600

素朴な理想主義から出発した近代社会は現実の管理体制の肥大化に伴ない大きな曲り角にさしかかっている。現代社会の中で人間性を求める視点で活動している著者の、日本における英語教育のあり方への疑問を含めたエッセイ集。

★『英国生活物語』　W.J.リーダー著、小林司／山田博久訳、晶文社、A5変形判、232頁、￥1,800

今日、英語文化の主流はアメリカ合衆国になった観があるが、その底流には依然としてイギリス文化の伝統があるといえよう。本書は19世紀イギリスの民衆生活を興味深く述べ、イギリス文化の精髓への示唆も多い好読物。

★『イギリスの小説と絵画』　桜庭信之著、大修館書店、四六判、242頁、￥1,900

経済的発展を背景に、18-19世紀のイギリスはバティアティに富んだ文化を生んでいる。イギリス小説と絵画に愛情を持って研究を続けてきた著者の、漱石におけるイギリス小説と絵画、アダム・スミスの社会論を含み、ホガースを中心としたトータルなイギリス文明論への視

点を示している。

★『コモンウェルスの文学』　平野敬一／土屋哲編、研究社、全書判、240頁、￥980

かつて大英帝国の支配下にあり、英語を公用語とする地域のうち、アメリカ合衆国を除く英連邦、すなわちカナダ、オーストラリア、ニュージーランド、インド、アフリカ、西インド諸島における文学活動を概観し、英米以外の英語圏の文化の可能性をも示す入門書。

★『デュラン・トマス』　羽矢謙一著、研究社、全書判、218頁、￥980

アメリカのフォーク・ソング歌手、ボブ・デュランへの影響でも知られるイギリス現代詩の代表的詩人を、その難解な詩の掘り下げた解説で迫っている。

★『殺られるのはいつもコック・ロビン　マザー・グースのミステリー案内』　矢野文雄著、日本英語教育協会、B6判、239頁、￥780

マザー・グースの童謡が、聖書、シェイクスピアに劣らず英米人の生き方、考え方、言葉のセンスに反映しているといわれているが、本書では特に推理小説を素材にしてマザー・グースの響きを具体的に述べている。さりげない（と日本人には思われる）言葉に幼児体験への郷愁と、殺人事件へと展開するキー・ワードの結びつきがあるミステリーにおけるマザー・グースの効果は決定的であり、一つのマザー・グースへの招待であるとともにミステリーを原文で読みたくさせずにはおかしい好著。

★『国際エチケット読本　欧米の冠婚葬祭がわかる』片岡貴美子著、日本英語教育協会、B6判、207頁、￥700

国際化時代といわれて久しいが、欧米人と身近に交際するのに不可欠なエチケット、生活習慣、年中行事などを手ぎわよくまとめた本書は、海外勤務につく人から、実際の英米人の風習を理解したい人にまで広く有用なハンドブックといえる。

★『エレガント英会話』　脇山怜著、PHP研究所、新書判、206頁、￥680

英語はコミュニケーションの道具であり、自分の意志が相手に通じればよいというのも一つの考え方であろう。しかし、会話をスムーズにし、楽しいものにするには感じのよい言葉をおぼえるにこしたことではない。本書は主に海外旅行者を対象に、税関からレストラン、ショッピング、病気になったとき、日本について、等の具体的なトピックスをとりあげて、やさしい英語で相手に好印象を与える表現をまとめている。海外旅行をより楽しくするための工夫がこらしており、洗練された英語を学びたい人にも役に立つといえる。

★『海外暮らしの用語事典』　脇山怜著、ジャパンタイ

ムズ, B6判, 324頁, ₩2,000

アパートの借り方, 安い買物のしかた, あるいは食物の種類や調理法, 育児や病気の具体的な用語など, 一般的の英和辞典では不十分な生活用語を分類した海外生活や外国人を友人に持つ人には極めて便利な事典。好評を博した初版を改訂・増補して利用価値は一層高いものになっている。

★『英語面白ゼミナール』 トミー植松著, 実業之日本社, 新書判, 279頁, ₩730

カタカナ語から英語のナゾナゾまで, 中曾根首相の英語や日英の地方弁なども混えた雑学百科で, 英米人の常識やユーモアのセンスが楽しみながら身につく好読み物。

★『知っておきたい英語の諺 part 2』 矢野文雄著, 三友社出版, B6判, 223頁, ₩1,200

日常会話で諺は要所をしめる役をし, そこに英語の諺を学ぶ目的もある。しかし, これまでの諺集には英米人も知らない, あるいはいかにも古いものも含まれていたが, 本書では, あくまでも実用をめざして厳選された諺を中心にその応用まで述べている。

★『英字新聞のデスクがまとめた日英時事用語事典』 永井良和著, 語研, B6判, 303頁, ₩1,400

政治, 経済から文化, スポーツまで, 新聞に頻出する時事用語を和英の形式でまとめ, 例文を加えたもので, 詳細な索引および日本国憲法の英訳などの資料等により, 時事的な英会話に欠かせない便利なハンドブックとなっている。

★『効果的な英単語の覚え方』 桜井雅人著, ジャパンタイムズ, B6判, 175頁, ₩980

英語を学ぶ過程で単語習得は常にについてまわるものだが, 本書では意味論から関連語, 派生語, 語源, 外来語などの要領のよい説明を通じて英単語の背景をとらえさせ, 辞書の選び方から活用法, 単語カードの作り方など実際的なヒントも含んでいる。

★『英語辞書の周辺』 鵜沢伸雄著, 三省堂, B6判, 212頁, ₩1,200

英米および日本の英語辞典の簡潔な紹介, 英語辞書に関する随筆を中心とし, 自身英語辞書の編集を職業としている立場も随所におり込んだ興味深いエッセイ。

★『英語語彙の文化誌 語源・意味・造語』

荒木源博著, 研究社出版, 四六判, 253頁, ₩2,000

最近は, 現代英語にもっぱら一般の関心が集中して, あまり英語史, あるいは語源に興味を持つ人も少なくなっている。本書では, 古英語 (Old English) にさかのぼり, 当時のアングロ・サクソンのバイタリティ, ゲルマン, 古スカンディナヴィア語の影響などを, 具体的な

用語, 用例をもとに述べ, また今日との比較において言葉の変化と人間の意識との関連にも言及している。英語の源流と奥行きや, また言葉の意味の発展・堕落のパターンなど, 興味深いテーマを要領よく読み切り形式でまとめている。

★『放送ニュース英語』 藤井章雄/ジュール・デメクール著, 朝日出版社, 四六判, 297頁, ₩1,200

アメリカでのニュース放送および, VOA, BBC その他アメリカ, イギリス, オーストラリアの国際放送のニュースを幅広く収め, ニュース放送の構成にそって系統的に配列し, 訳注とポイントを加え, ラジオ・ニュースの聞き方と常識が身につく効果的なテキスト。カセット・テープも別売 (₩2,500) されている。

★『これからの英語教師 英語授業学的アプローチによる30章』 若林俊輔著, 大修館書店, 四六判, 198頁, ₩1,300

英語教授法とか英語教育学といった分野の著書は多数出版されているわけだが, 本書の特徴は, 類書がともすると避けてしまいがちな教室での本音の部分を掘り起こし, 良心的な英語教師のだれもが悩む問題を取り組んで著者なりの率直な見解を示している点にある。あくまでも生徒の立場に近づく姿勢を崩さず, 分かり易い説明をし, 新任教師にはもちろんのこと, ベテランの先生にも示唆の多い好著。

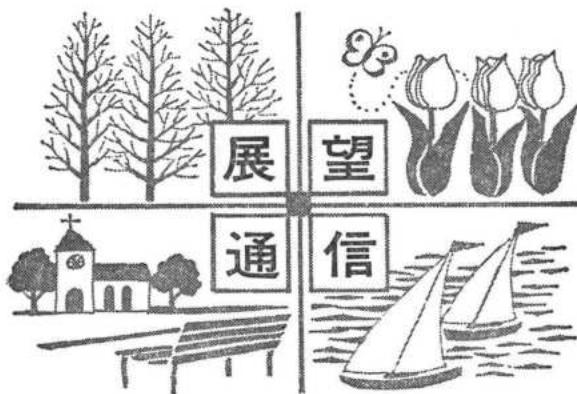
★『ホワイトヘッド 教育の目標』 杉本正二訳編, 万流社, B6判, 418頁, ₩2,700

日本ではラッセルの方が有名だが, イギリス分析哲学の第一人者であり, ラッセル同様數学者, 教育者でもあるホワイトヘッドの代表的な教育論の邦訳。健全な人間観に基づき, 変りゆく現代世界の中で, 科学と古典的教養のあり方, 合理的思考と伝統的な人文主義, 技術教育と人間教育の総合等, 根本的な教育の問題を考える古典的名著。

★『今日の問い, 明日への答え 新国際化時代へのアクセス』 國弘正雄著, アイベック, 四六判, 310頁, ₩1,300

E.O. ライシャワー, エンディミオン・ウィルキンソン, ケント・カルダー等, 欧米, ソ連の知識人と国際社会と現代文明のあり方を語る対談集で, 個々の対談もそれぞれ興味深いが, 全体として世界の中の日本を考える國弘教授の考え方方が浮き彫りにされ, 真の国際化時代への対応の必要性が底流として感じられる。

* * *



◆第19回 ELEC 英語教育研究大会

英語教育の質的向上に寄与することを目的として、講演、実演授業、シンポジウムを中心としたELEC英語教育研究大会は、本年は11月5日(土)、午前10時より下記のプログラムで行なわれます。

講 演：“Perspectives on the Teaching of English in Japan”

Dennis E. Schneider 氏(東京大学言語文化センター)

「アメリカ研究と言語文化」

本間長世氏(東京大学・ELEC理事)

実演授業：東京大学附属中学3年生、

指導者：永尾光史氏(東京大学附属中)

シンポジウム：

「オーラル・アプローチとこれから
の英語教育」

石川喜教氏(浅野中・高)、望月国
男氏(秦野市立本町中)、佐藤和子氏
(洗足学園大附属中・高)、山家保氏
(東横女子短大)

会 費：一般1,000円、ELEC同友会員無料

会 場：ELEC英語研修所

問合せ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

財団法人英語教育協議会(ELEC)

英語教育研究大会係

電話(03) 265-8911

◆1983年度語学教育研究所大会

期 日：10月15日(土)、16日(日)

講 演：“ペーマーと日本の英語教育”

小川芳男氏(東京外国語大)

“Pycolinguistics and Language
Teaching”

Danny D. Steinberg 氏(立教大)

シンポジウム：

「ペーマーの現代的意義」西村嘉太郎氏
(福島大)、高梨庸雄氏(弘前大)、若林俊
輔氏(東京外国语大)、原田昌明氏(東京
学芸大附属世田谷中)

その他、授業実演、協議会、ペーマー賞、
市河賞贈呈式、研究発表

会 場：東京大学教養学部

参 加 費：3,000円

問 合 せ：〒162 東京都新宿区揚場町15セントラルコ

ーポラス108

財団法人語学教育研究所

◆第2回企業内語学教育セミナー

期 日：11月10日(木)、11日(金)

講 演：“企業内語学教育をはじめて”

安藤幹雄氏(住友金属工業)

「外国人教師の見た企業内語学教育」

ロナルド・カックス氏(神戸製鋼)

「英語教育のABC」

北尾謙治氏(同志社大)

パネル・ディスカッション：

「企業内語学教育を担当して」

「企業に必要な英語とは何か」

ケース・スタディー：

「外国人教師の採用について」

山野上素充氏(神戸製鋼)

会 場：松下電器産業海外研修所

(大阪府枚方市菊丘南町2-10)

問 合 せ：〒600 京都市下京区四条烏丸西 住友生命
ビル8F

京都イングリッシュセンター内

JALT事務局

電話(075) 221-2251

英語展望 (ELEC Bulletin)

第80号

定価 650円(送料200円)

昭和58年10月1日 発行

◎編集人 朱牟田夏雄

発行人 松本重治

印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 エレック ELEC(財団法人英語教育協議会)

東京都千代田区神田神保町3の8

電話(03) 8911-8917

振替 東京3-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC