

NO. 82
AUTUMN
1984

英語展望

ELEC BULLETIN

特集=教科書を考える

対談：応用言語学と中高英語教科書

伊藤健三／小池生夫

英語教科書検定の実像と虚像

小笠原林樹

優れた英語教科書出現の条件

若林俊輔

鼎談：現場からみた英語教科書

吹貝賢一／阿原成光／望月国男

高木八尺先生を語る

松本重治

言語学のすすめ

田中春美

Natural Approachについて

有元将剛

第二言語としての日本語教育

水谷 修

日米交流の先達 高木八尺先生を語る	松本重治	2
-------------------	------	---

特集 教科書を考える

【対談】 応用言語学と中・高英語教科書	伊藤健三／小池生夫	6
英語教科書検定の実像と虚像	小笠原林樹	14
優れた英語教科書出現の条件——検定制度がなくなれば優れた教科書が現れるか…若林俊輔	18	
【鼎談】 現場からみた英語教科書	吹貝賢一／阿原成光／望月国男	22
	Edmund C. Wilkes	21

【ELEC 賞論文】

英語基本形容詞の型と語法	細田健次	29
--------------	------	----

【連載】

アメリカの人種と民族(XII)	國弘正雄	38
英語辞書物語(5) ファウラー兄弟と <i>COD. POD</i>	小島義郎	46

【英語教育の情報と資料(22)】

Natural Approach について	有元將剛	52
-----------------------	------	----

【Teaching Eye】

授業の中で覚えさせるには	名和雄次郎	58
--------------	-------	----

【TEACHING JAPANESE as a Foreign Language】

第二言語教育としての日本語教育——その長所と短所	水谷 修	60
--------------------------	------	----

【プロムナード】 E L E C 夏季講習 I C U 時代の思い出／教育実習生の活用法について／教材作成にかける時間は／我が師—高橋・國弘・森先生一の恩		62
---	--	----

【言語学のすすめ】	田中春美	64
-----------	------	----

【新刊書評】		66
--------	--	----

『英語のリスニング』〈英語教育学モノグラフ・シリーズ〉(浅野幸子)／『英文法用例辞典』(下村勇三郎)／

『アメリカ英語中辞典』(柳沢善敏)／*Totto-chan* (Catherine B. Clark)／『九九ソング』(成田民子)／

101 Favorite Songs Taught in Japanese Schools (Sherman Lew)

新刊案内		70
------	--	----

展望通信		72
------	--	----



日米交流の先達 高木八尺先生を語る

故 高木八尺 博士

松 本 重 治

(国際文化会館理事長 ELEC 理事長)

——アメリカ研究の先駆者であり、ELEC の設立にも参画され、生涯を日米相互理解を中心とした国際文化交流の発展に尽力された高木八尺（たかぎ・やさか）博士が4月28日にご逝去されました。

博士の業績と活動、人となりについて、ELEC 常務理事清水護先生に聞き手をお願いし、松本重治先生からお話を伺いました。

アメリカ研究のパイオニア

清水 松本先生は、イエール大学への留学に際して高木先生のご指導を受けられて以来、戦後の日本アメリカ学会、国際文化会館、そしてELEC の設立と運営に至るまで、高木先生と国際文化交流のお仕事を一緒にされ、アメリカ学会会長、知的交流委員会委員長などを高木先生から引き継がれ、また『新渡戸稲造全集』（教文館）の編集も高木先生と共にたずさわられたわけですが、まず学者としての高木先生について、東大の「米国講座」が生まれた経緯などからお話を始めていただければと思います。

松本 高木八尺先生がどういう人物であったか、どういう学者であったかということはあまり多くの人に知られていないと思います。しかし、この間、先生が94歳でお亡くなりになった時、各新聞社がそれぞれしかるべき人に傾んで特別に追悼のコラムを出していましたね。それは、先生が、亡くなられてから初めて偉い学者だった、優れた人物だったということがあらためて認識されたということですね。

まず、先生がどういう学者だったかと聞かれれば、何といっても日本におけるアメリカの学問的研究のパイオニアだったということですね。

先生は東大の法学部を出られてから大蔵省へ入られま

した。その時に特別に研究されたのがアメリカの“people's bank”，人民の銀行、庶民銀行とでもいうかね、それを研究されていた。

アメリカの Chase Manhattan Bank の重役であった Hepburn, たしかローマ字のヘボンと姻戚関係があったと思うが、その人が、1917年に日米関係の将来を非常に心配し、日米の理解を増進させるための講座を作るようになると、東大に5万ドルの寄付を申し入れた。ヘボンさんの希望に添って、「アメリカの憲法、歴史、そして外交」という講座を置くことになったわけです。

それで東大の方でも、小野塙喜平次先生（後の東大総長）、新渡戸稲造教授、それにアメリカ大使の3人を委員として「ヘボン講座」の設立について協議した。その結果、講座の担当者は新渡戸稲造先生に選んでもらうのが一番良いということになった。新渡戸先生はその最適任者として大蔵省にいた高木先生を推薦されたわけです。2,3年アメリカ、イギリスに留学して準備をしてから講座を担当してもらいたいということになった。

高木先生は10日間ぐらい考えた結果、その講座を引き受けるという気持になられた。日米関係の将来のために非常に役立つ、日本にとっても重要なことだという考え方から引き受け、一所懸命勉強されたわけです。これが学問的にアメリカを研究することになった契機ですね。

まずハーバードに留学し、有名な歴史学者 Frederick Jackson Turner、哲学と宗教では William Hocking に師事した。特にホッキンには非常に傾倒され、学問だけでなく人柄にも深い影響を受け、その後も親しくしておられたと思います。ハーバードには3年ぐらい居て、それからイギリスで半年ほど勉強を続けられた。アメリカを深く知るためににはイギリスのことを知る必要がある、イギリスとアメリカとの関係を知る必要があると考られたと思います。

高木八尺博士 追悼

東京大学での講義

日本には1923年の秋に帰ってこられ、1924年の4月から講義をはじめられたと思います。講座の正式名は「米国憲法、歴史および外交」といいました。それで高木先生はもちろん憲法、歴史、外交の講義をされましたが、主な関心はアメリカにおけるデモクラシーの発達ということにありましたね。先生の講義はだんだんその関心の中心であるアメリカの政治史に重点が移っていき、定年になるまでアメリカの政治史を講義されたわけです。たしか、33歳から60歳まで27年間東大で講義されたと思います。その間、京都大学や九州大学では、2、3週間の集中講義を何度かされています。

清水 学位は東大で取られたんでしょうか。

松本 そうです。「米国政治史序説」で博士号を取られました。戦後に改訂して有斐閣から新版が出てますね。それから、アマースト(Amherst College)からHonorary Degreeを受けられました。

清水 高木先生は英語が大変お上手でしたが、お父さまの神田乃武(かんだ・ないぶ)先生はお子さまとしてずいぶん訓練されたんでございましょうね。

松本 いや、相當に甘かったですね。ただ、海外から御父君から高木先生に手紙を出されるとときはみんな英語できましたね。そんなことで高木先生も英語には親しみを持っていたんですね。とにかく、先生は英語が

うまかったですね。東大では高柳(賢三)先生も非常に英語がうまかったですが、高柳先生はハーバードに長くいたし、東大で法哲学の講義などは英語でやっていましたよ。それから高柳先生は『英語青年』誌でも活躍されてましたがね。高柳先生をのぞいては、高木先生くらい英語のうまい人はいなかったですね。英文学の先生などよりはよっぽどうまかった、少なくとも話すことなどはね。

「太平洋会議」と第二次大戦前の日米関係

清水 それでは、国際交流の分野での高木先生の活動に移りたいと思いますが、1929年に京都で開かれた太平洋会議とその背景などからお話しいただければと思います。

松本 ホノルルのYMCA会長のメルル・ディヴィスという人、新島襄をたすけて同志社を創設した人の息子さんですが、その人を中心にハワイ、カリフォルニア、その他アメリカの財界の有志との協力で「太平洋問題調査会(I PR: Institute of Pacific Relations)」という民間の組織が作られ、日本、中国、その他の有識者に呼びかけて1925年に第1回太平洋会議(Pacific Conference)がホノルルで開かれた。今では、国際関係のように、～関係という言葉、つまり relations の訳が定着していますが、当時はまだ「関係」という言葉はピンとこなくて、それで太平洋問題調査会といったのです。アメリカ、カ

松本重治氏に寄せられた電報

May 1, 1984

Haru and I are deeply saddened by the passing of Dr. Yasaka Takagi and send our condolences to his family. Both before and after the Pacific War, he was always a stout supporter of democracy and Japanese American friendship. He was one of the kindest, most gentle and wisest men we have ever known, and we, like many others, will miss him greatly. EDWIN O. REISCHAUER

エドウィン・ラインシャワー 駐日アメリカ大使(1961—1966), ハーバード大学教授。

May 7, 1984

Your news of Professor Takagi's death brings memories of a friend whose integrity and warmth served to bond our lives and countries together. We salute with you his life and memory. MARIUS AND JEAN JANSEN AND GEORGE AND ANELISE KENNAN

マリウス・ジャンセン プリンストン大学教授、日本研究委員会委員長。

ジョージ・ケナン 駐ソ大使(1952—1953), プリンストン大学教授。

ナダ、中国、日本その他の国々に IPR ができ、その国際会議が太平洋会議ということですが、特に中国についての日本とアメリカの姿勢が大きく異なり、それで、日米中の3国が中心になったわけです。

日本の IPR の理事長は新渡戸先生で、1929年に第3回会議を京都で開くことになった。その舞台まわしが斎藤惣一さん（日本 YMCA 総主事）と高木先生で、私は先生の助手として日本のセクレタリーのグループの1人だった。そして John D. Rockefeller III がアメリカのグループのセクレタリーとして来てたんです。

日本および外国の代表の顔ぶれも多彩で、みんな偉い人々のように思われました。みなさんがよく知っている人としては、イギリスの歴史学者のアーノルド・トインビー、また、一層険悪な国際情勢の下で開催された1931年の上海での第4回会議には、アメリカ側からバール・バック女史のご主人のロッシング・バック教授が来てましたね。ともかく、各国からの有識者が十分な調査と準備をして集まり、真剣な討議を重ねたわけです。

清水 そうですか。太平洋戦争を阻止するための努力が十分とはいえたかったということを高木先生が話されたことを私もおぼえていますが、IPR の他にも何か具体的なことはありますでしょうか。

松本 そうですね、高木惣吉という海軍省の調査局長をやっていた非常に秀れたプレーンがいましたが、高木先生は彼に招かれてアメリカの政策について海軍側の幹部に対して講義をしたことがある。間接的に日米戦争はよろしくない、日本のためによくないといったわけです。ただ、海軍は戦えばアメリカに勝てないことはわかっていたけれど、陸軍との対抗上戦争に反対の決断をしなかったわけですが。

国際文化会館の設立

清水 戦後に国際文化会館 (International House of Japan) が設立されるに至った経緯をお話しいただければと思います。

松本 ロックフェラー三世とは京都太平洋会議以来親しくなったわけですが、太平洋戦争の後でダレス (John Foster Dulles) は何か日米関係を良くする方法を考えるようにロックフェラーさんに頼み、講和条約の準備で東京へ来る時に一緒に来たんです。

占領が長びくにつれ、米国側はじめは軍国主義反対、民主主義賛成といっていたんですけど、占領軍 (SCAP) の方にだんだん “reverse course” が出てきた。日本の

政治の reform をやるよりは、日本の経済を recover するという点にだんだん重点が変わってきました。日本の資本主義経済を強くするという方向へアメリカの政府が動いたわけです。それで、日本の知識層は新たに反米的傾向を示し始めた。

それで、ロックフェラー三世は高木先生と私に、どうしたらよいか、何かいい方法はないかと相談された。そこで私は一流の人物の交流をやりましょうといった。それまでは軍人ばかりが来ていたが、民間の一流人の交流をしよう、といったわけです。高木先生は、私の提案に強い支持を示されたのです。

1951年から52年にかけて、何度かロックフェラーさんがやってきて、国際文化交流の拠点を作ろうという話が出て、日本側が応分の興味があれば、アメリカ側の財団も援助しようということになった。日本側の関心がどれだけ強いかを示すために1億円くらい金を集めないか、それを条件にしてアメリカ側も必要なだけ応援するといってきました。そういう国際交流、文化交流をやることは初めてのことで、1億円を集めるのは大変なことだったんですが、結局は8か月かかって集まりました。それでアメリカ側も約束どおり金を出しましょうということで、2億5千万円くらい出したと思います。国際文化会館が法人として認可されたのは1952年の8月でした。

国際交流と英語教育

こういう経緯で文化交流の基点が出来たわけですが、ロックフェラーさんはなかなか熱心でして、なるほど国際文化会館を作つたけれど、実際に人物の交流をしてもしかるべき英語をしゃべる人が日本に少ないと考えを持った。その当時の駐米大使は、前に日銀総裁をしていた新木栄吉さんでしたが、その人と相談した。その結果交流の体制はできたけれども、英語をしゃべれる人があまりに少なすぎる。そのためには日本の英語教育というものを改善しなくてはならないということになった。こうして国際文化会館の設立について、第2の問題として英語教育が出てきたわけです。

国際文化会館の新しい建造物が完成したのは1955年ですが、その夏にロックフェラーさんがやってきて、高木先生と私にもし日本側に意志があるなら英語教育改善の具体的方法を考えてほしいという話をした。高木先生は是非とも斎藤勇（さいとう・たけし）先生を入れようといわれ、8月5日にここ（国際文化会館）で、ライシャワー (Edwin O. Reischauer) さんもまじえて話し合い

高木八尺博士 追悼

を数回持った。英語教育——“first foreign language”ですか、第1外国語を教える方法——というものを特別に考える必要がある。いままではどうも本を読んで訳し、文法を習うだけで、話すこと、聞くことをやっていない。それではしゃべれないわけで、話せる英語を教えるにはどうしたらいいかということになり、準備を進めた。

ELEC の設立

斎藤先生は、市河三喜さんと青山学院の豊田（実）先生の2人を入れなくてはならないといわれた。それで日本の専門家を集め、また世界でも一流の人たちを招いて“Specialists’ Conference (英語教育専門家会議)”というのを1週間ほど開いた。1956年の9月だったと思います。その時に来てくれたのが Charles C. Fries, W. Freeman Twaddell, そしてイギリスから Albert S. Hornby さん、その3人が来てくれた。日本側は高木先生から斎藤先生、市河さん、豊田さん、岩崎（民平）さん、高橋（源次）さん、中島（文雄）さん、黒田（巍）さん、清水（謙）さんなどが来てくれた。そこで英文学とは別に、英語学を確立し、そのための英語教育法というものがあらためて確認されたわけですね。

この会議と前後して日本英語教育研究委員会 (The English Language Exploratory Committee, 略称 ELEC) ができたわけですね。専門家会議の結論と勧告 (“Conclusions and Recommendations”, Addresses and Papers at the Specialists’ Conference, 1957年研究社、および Applied Linguistics and The Teaching of English, 1970 ELEC, に収録) を受けて英語教員の研修会をはじめ、併行して教材の作成に着手したわけですね。

東洋英和女学院などの教室を借りて研修をやっていた

んですけど、自前の教室がほしいということで新しいビルを建てることになり、組織も法人化しようということで財団法人英語教育協議会 (The English Language Education Council, Inc., 略称 ELEC) が設立されたわけです。

そういういきさつは全部高木先生、斎藤先生、それからある程度私もお手伝いをしてやったわけです。

清水さんも最初からやっておられましたね、Specialists’ Conference の前からだったですね。

清水 はい、準備委員会からですね。日本女子大の上代タノ先生もいらしてましたね。それから初めのころはライシャワーさんもいらしてました。

松本 そうね。

清水 ELEC 創設のころは高木先生が主にやってらしたようですが、ロックフェラー氏と財団との交渉などは松本先生の方が....

松本 いや、先生と一緒にやってましたよ。はじめの5か年間に100万ドルほど出してくれたと思います。第2次の時は Donald McLean が来ましたがね。そういう折衝はみんな高木先生が中心ですよ、私もそばでお手伝いはしましたがね。

そういうわけで、高木先生は新渡戸先生によってアメリカ研究、日米関係の仕事にたずさわることになり、それからロックフェラー、ライシャワーさんとの関係で英語教育の仕事をしたわけですね、そう私は考えています。一生涯を通じて国際交流、アメリカ研究から英語教育と、熱意をもって続けられたわけですね。——高木先生は一言でいえば神様みたいな人でしたね。

清水 そうでございましたね。

本日は長時間にわたってありがとうございました。

(6月22日 国際文化会館にて)



松本重治氏(左)、清水謙氏(右)

応用言語学と中・高英語教科書

伊藤 健三 (文教大学教授)
小池 生夫 (慶應義塾大学教授)

Oral Approach の影響

伊藤 現在の中学校の教科書は、30年近く Oral Approach の影響を受けてきたことは否定できない事実です。Oral Approach の影響は3つ考えられます。1つは、英語の学習の第1段階の目標を基本的な言語材料の oral mastery であると、ひとつのアングルからではあるが、明示したこと。第2は、そのための教材編成のあり

方を明示したこと。第3は、oral drill の technique をいろいろ教えてくれたことです。

きょうは、学習の第1段階で用いる教材のあり方として、successive small steps of contrastive patterns の考え方を取り上げたいと思います。これには、『学習指導要領』がかなり影響を受けています。

かつて ELEC が *New Approach to English* を出した時に、著者の Fries さんをはじめとして日本に来ておられた方々の考え方だったのですが、この successive small steps of contrastive patterns を dialog の中に組み込んで提示したのですが、このやり方がいろんな点で問題となり、Oral Approach に対する批判となっているのです。この辺をお話しいただけますか。

小池 Oral Approach のベースになっている行動主義心理学と、Chomsky 以降の認知主義心理学と外国语学習を比較して考えると、指摘しておいた方がよい点がいくつかあると思います。

1つは、Oral Approach の基本的考え方である habit



伊藤健三氏

formation、つまり刺激を与えて反応を引き出すそれを繰り返すことによって習慣化し無意識に人間の頭の中に文法ルールをつくっていくという帰納的な考え方に対して、意識的に説明を与えドリルをする演繹的な approach を考えていくほうが、文法规則を引き出すのにより効果的ではないかとする考え方。

2つ目は、生徒が持っている association の力を substitution drill 等においてあまり意識しなかったということ、そして context とが situation との関係で drill を考えないで、contrast に重きをおいた pattern 中心で徹底して教え、文法構造のみに注意が集中してきたということ。

3つ目は、言語はコミュニケーションのために存在するのだから、communicative competence を増進させるという意味では、ことばの形と機能との関係、及びことばの用いられる場面・概念との関係が drill でも扱われるべきだということ。

こういう点が Oral Approach の反省点と言えると思います。

Pattern practice に対する誤解

伊藤 まさにおっしゃるとおりなんです。そのうちの1つ、habit formation の考え方をバックにしているというのは確かにいろいろな点から批判されると思うけれども、逆に、今度はまず文法を教えて演繹的にやれば、昔の Grammar-Translation Method に戻る恐れがある。上智大学で5月26日に行なわれた Lado さんの話でも、外国语の習得というものは conscious assimilation と subconscious assimilation と2つの assimilation がからみ合っていくであろう。特に成人になるに従って、むしろ conscious assimilation の度合いが多くなっていくのは当然であると言っている。たしかに意味を度外視した、あるいは軽視した、単なる mechanical な drill というのは大いに反省しなければいけないと思うのです。

2番目の context, situation の問題も決して度外視はしていないのです。教材は対話や叙述文になっているのですが、誤って pattern がクローズアップされ過ぎて、pattern さえやっていればいいんだという考えが広まってしまった。これについては我々の誤解もあると思うし、批判するほうの誤解もあると思いますが、Fries 夫妻の *Foundations of English Teaching* を読めばはっきりすると思います。

3番目の指摘はまさに2番のことと関係がありますが、このための drill がない、方法がない。アメリカの国内でやっていた場合は、教室では pattern さえやっていれば実際に言語使用の場にほうり込まれて何とかなるであろう、という考えが通じたわけです。ところが日本にもってきた場合、教室を一步出れば殆んど英語が使われないから、communicative competence を志向した drill が教室作業としてどうしても必要です。

それからもう一つ、教材が pattern 中心だと communicative competence を志向した drill はやりにくい。教科書には実際のところ盛られていない。それはこれから大いに考えなければいけないと思うのです。

教科書の対話は conversation ではない

つい最近聞いた話ですが、中学校の教科書に出てる対話は conversation ではないと言うのです。ただ疑問文と応答文のくり返しで sentence が並んでいるだけである。Conversation analysis の立場からすると utterance になっていないそうです。しかし果して中学校の教科書で、会話をころがしていくような教材を出す必要があるかどうか問題だとは思うのですが。

小池 この前の Lado 先生の講演とか個人的に話したことを通じて、Lado 先生のは Oral Approach base の total approach だなという印象を持っているのです。

あの講演では Lado 先生は具体的な教材編成の話は出さなかったのですが、Lado Series をみると、最初に text を与えて、そこに pattern を隠しているんですね。

そして面白いことに、pattern practice はいわゆる pattern を練習している間に grammatical rules を無意識に習得させるということなんですかという質問に対しては、Lado 先生は、違うと言っておられましたね。つまり new pattern を出して、これはこういう pattern だと構造を説明して理解させなければ効率のあがる pattern practice にならない、それは前からそうなんだよ。そういう点で日本人の受け入れた Oral Approach というのは、ある部分を拡大解釈したことがなきにしもあら

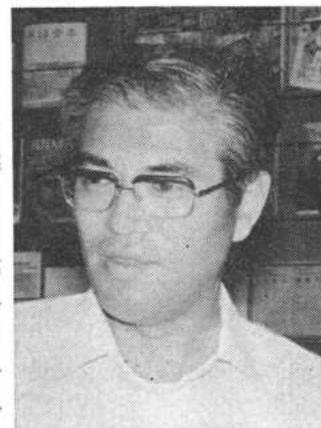
ずだった。先ほど伊藤先生の言われた Fries の pattern practice の誤解があったということは確かだと思うのです。

Acquisition と Learning

そこで私はこのごろよく考えるのは、acquisition と learning は必ずしも同じではないということです。Acquisition というのは無意識に自分の必要な情況に応じてそれを英語で表現できる、あるいは相手の言っていることを無意識に聞いて理解できるというレベルに達することだと思います。小さな子供、特にアメリカ、イギリスへ行っている子供は自分が学習したという意識がなくてもそういう状態になる。しかしそうでない日本人は意識的な learning を積み上げないといけない。

ここで問題なのは、教師は teach して、生徒は learn していけばそのまま acquisition に結びつくと簡単に考えているふしがあるということです。たとえば中学校の教師は中学3年間まで基礎的な pattern については、十分に使えるようにすると言ったとします。

私はこう考えています。しかし、これは acquisition のレベルに達することを考えた上でのことでしょうか。子供は発達段階がそれぞれ違う。早く覚える子もあれば、そうでない子もある、目ざすゴールは acquisition に行かなければいけない。ところが近視眼的に目標設定しまって、それで試験をして成績がよければ安易に満足する。あるいは、できなければ成功しなかったと考える。しかし、これは意識下の learning にとどまっていることがある。学習者個人の学習の速度にあわせた学習者中心の学習がほしいのです。Oral Approach ももちろん acquisition を目指したのだけれども、それにしてはあまりにも grammar conscious であり、acquisition についての認識がじつはなされていずに grammar-conscious、あるいは teacher-centered ではなかったかと思うのです。



小池生夫氏

学習意欲を充すのは何か

だから教室の主人公は生徒なのに、教師が教室の主人公になり、生徒は教師の指示どおりに pattern practice を練習する。従って生徒の中に学習意識が乏しかったのではないか。それはなにも Oral Approach に限らず、戦前からの日本の英語教育の1つの流れであって、今に至るも変わっていないように思います。

伊藤 日本の中學・高校の学習環境を考えると、どちらかと言うと生徒の方に特定のニーズがない。だから学習していく過程で学習に対する興味を喚起して、持続させていくことが必要です。ところが現在は検定教科書として3年間の教材がきっちり決まってしまっている状態であり、これはかなり先のことを考えても変わらないのではないか。しかしながら我々の主張している英語教育を満す教材はやはり必要である。

そこで Lado さんの言っていることに戻るのですが、彼が言っている completing the communication cycle の第1段階は、現行の教科書の形で与えられている教材の発話そのものを理解する、あるいは言える、書けるところまでしっかりとやる。この時にはあまり細かく分析的に与えない。2番目の段階は、そこから重要な文法規則を引っぱり出して理解させて、言語材料、言語機能、談話構造に対する知識を持たせる。そして3番目の段階で、場面、文脈というコミュニケーションに焦点を置いた練習をすることによって、一層言語使用の facility が養われる。ここが今までの Oral Approach に欠けていたところで、やらなければいけないことなのです。

ですから教科書というのは、Lado さんの言う3番目の facility 養成の段階での材料を提供すること、つまり cross-cultural なトピックスを中心にして dialog to description によって新しいインフォメーションを与えるとともに、その前段階の completing the communication cycle の教材を提供するという役割を果すものでなければならないと考えています。

小池 おっしゃるとおりだと思います。私も自分なりに考えてみると、教材とは acquisition に結びつけるための材料である。Lado 方式だと、assimilation と facility と beyond language の3つの段階をカバーできるものである。

Assimilation というのは別の言葉で言いかえれば more than deep understanding、例えば単語、発音、文法、structure pattern、それに伴う意味、こういったものが一つ一つ理解できてきていて、しかもそれが合成された

ものが無意識のうちに把握されている。

Faciliy のほうは、頭の中にとりこんだことを、表現や発音を使って無意識ながら正しくスムーズに相手に伝えるようになり、また理解もできる段階。

Beyond language というのは、自分の持っている idea、つまり日常的なものから、高級な文学、政治、経済などを含みますが、そういうものをスムーズに相手に伝えられ、また相手のいうことを理解する、こういうレベルに達すれば acquisition に達したといわれるのです。

Structure を越えなかった Oral Approach

ところが Oral Approach が果した役目は、assimilation の立場で言えば中途の段階、structure までは行った。しかし structure を越えた、どういう場面でどういうふうに使えばもっと効果的になったかというところまではいかなかった。Creative thinking のところまではいけなかった。というのは pattern の持つ意味、辞書的な意味ではよいが、social meaning にまではいけなかった。

一方 grammar-translation による古典的な英文和訳スタイルが別のソースを持ってきている。日本の英語教育ではそこに問題を預けてしまった。従って Oral Approach と translation base のメソッドとがうまくドッキングしなかったという点が問題だったと思います。

それでは今日はどうなっているかというと、多少は改善されているとは思うけれども、やはり同じ脈絡に乗っているのではないかというのが私の考えです。

伊藤 確かに structure の assimilation はやっても、それはかつての文法と同じことにすぎないと言われるが、それは扱い方が依然として分析的だったからでしょう。しかし音声や構造型という言語材料面だけの assimilation はかなり成功している。Oral Approach の弁護をするわけではないけれども、言語学習の第1段階としてはそこに焦点を置くのは当然だと思うけれども、ただ第1段階であっても言語機能、あるいは談話構造の面についても当然それなりに配慮すべきだった。

よく例に出すのですけれど、“Do you have a pen?”に對して、“Yes, I do.” “No, I don't.” ということだけしか教えない。せっかく教えるならば、1年生のその時期で、“I'm sorry I don't have a pen, but I have a pencil.”とか、“Here you are.” というような教材があればよい。しかしこれは pattern でないからというので、いわゆる formula 的なものがかなり排除されていた。

小池 Formula としては中学校レベルでは classroom

English があるぐらいじゃないですか。

伊藤 そうなんです。“How are you?” “Fine, thank you, and you?” これだけは決して分析的に与えていない。ところが，“Nice to meet you.”になると、これは何が前に省略されているとか、to see you の不定詞について説明してしまう。Oral Approach では決してそんなことは言っていないけれども、やはり日本人の癖なんですかね。

Structure base 対 Communication base

小池 教材編集の流れに2つあると思います。1つは structure base で、Jespersen あたりから入ってきたわが国の英語教育の伝統をなしているものです。もう1つは communication で、現実の必要に応じて発話ができる、あるいは聞けるという生活の表現をベースにしたものです。

後者のほうは前者と比較してより practical であり、前者はある程度の期間をかけて pattern とか structure をマスターしないとなかなか使えない、いわゆる practical な要素になっていかない。ところが後者は、例えば買い物についての practical なものについては、そこだけでは非常に役に立つ、そしてこういうものをつなげることによって教科書を構成する。実際の必要性から起きてきたもの、socio-linguistics の1分野である communicative competence の考え方方が、たまたま生成文法の sentence を越えた、sentence と sentence の関係とマッチして流れてきた系統を踏んできた。

ところがわが国のはいまだもって traditional base でいいている。そして practical use がベースになったテキストは、いわゆる検定教科書としては編集されていませんですね。

これはどちらがいいかということを容易に判断できることではなくて、理想的に言えば、両者がマッチしてできればいいのだと思うのです。

今までの教科書はそうじゃなかったのかと言うと、そうは言えなくて、structure base ではあるけれども、実際の practical use についても結構それなりに配慮してきたわけです。ただあくまでも structure base だから、communication base の流れとうまく合わないというのが現実ではないか。ですから検定教科書の場合、2課か3課は structure と context・function・communication とマッチしても、教科書全体としての流れをうまく融合して作っていくのは至難のわざだと思われます。

Communication base の教材を作成するには

もし私が教科書を作るとなったら、communication-centered で structure をのせたものを作つてみたいなと思います。例えばある町に行った、道を聞いた。あそこの四つ角を右に曲がれば本屋さんです。そういう expression ですね。地図には、町にある道と、建物、公共の建物も含めて、描いてある。この場合、structure は命令文プラス and という形を教える。Vocabulary もコントロールされている。こういうようなところがもし各レッスンごとにずっとつながっていくとしたら、かなりいい教材ができあがってくるだろうと思います。

一方、communication base になると、各レッスンの中に何を題材として盛り込むべきかということについての selection がかなり主観的になるだろう。それに対して、structure base では、一応今までの研究と経験の積み上げありますから、教えるべき pattern に体系があって、割合にコントロールがきいている。そこに捨てがたい魅力があると思います。

伊藤 今のお話、大筋で僕も賛成なんです。つまり structure-centered の考え方と、communication centered の考え方とをどのように integrate していくかということが一番大事な問題なんです。

ELT Journal (July, 1984) に山形大の佐野正之さんと新潟大の米山朝二さんと高橋正雄さんが“Communicative language teaching and local needs”という論文を寄稿しているのです。日本の検定教科書を使っていかに communicative language teaching ができるかということでも実例をあげておられます。

何種類かある教科書の編集者は、新出の言語材料を、対話教材もしくは読みもの教材の中に embed しながら、興味ある題材を設けています。ところが使うほうの教師の受け止め方がまるきり違う。要するに structure-centered の受け止め方しかしてくれない。このことに僕は非常に歯がゆいものを感じているのです。

ところが米山さんたちの例もありますが、今かなりの、問題意識を持つ先生方、特に中学校の先生たちは communicative approach に関心を持っていますね。そして現行の教科書をそういう目で分析しているグループが幾つかある。だからだんだん communicative approach が普及していく時代が来るのではないかと思っているのです。

小池 確かにそうですね。

日本の英語教育に対する見通しを持つ

今までの教科書を見ていると、structure の比較はあるけれども、culture の比較はないでしょう。あるとしても散見されているだけであって、unificationがないわけです。そこで、教材を作るときに、日本の英語教育はこれからどうあるべきか、ということを十分考えて作る必要があると思うのです。

わが地球社会において、英語というのは唯一の、人類史上初めてと言つていいくらいの国際語として用いられ出した。これからもますますそうなっていくでしょう。英語を使わなければならぬものは英米の culture ばかりでなくなってきた。英語を official language としている国は約50か国あるようですから、そういうところを含む、いわゆる外国文化を受け入れるのは50%，あとの50%は日本人とか日本文化発表用の教材を作っていないわけにはいけない。これは、内容と、それにかかる vocabulary selection の問題だと思うのです。

今までの教材の vocabulary selection の9割以上は、アメリカ、イギリスの culture を基にしたものだった。しかしあが国をベースにした vocabulary selection は、また別なアングルから見なければならない。つまり、基本的な日本文化をベースにすれば、それに関連した vocabulary を子供たちに与えていかなければいけない。

Vocabulary は量と質の再検討を

伊藤 教科書の内容が、生徒の学習興味を喚起し、あるいはそれを持続していくに耐えるものでなければならぬというのは、非常に大事な視点です。しかしこれは扱い方にもよるのであって、多分に先生の問題でもあると思うのです。英語を sentence として与えるのではなくて、utterance として子供たちに理解させる、ということです。この英語がどういう時に使われる英語かという function を理解させると興味を持ちますが、これが主語で、述語動詞で、目的語で、この不定詞は何々用法で、こういう意味になるんですよという段階での理解だけだと興味持たないと思うのです。

小池 それが今までの欠点なんですね。

伊藤 そうなんです。先程小池先生が、これからは structure の問題よりも、vocabulary が問題になるとおっしゃったように、生徒が話したい話題をもう少し考え、研究していく必要がある。

小池 この間学生たちに「How are you?」と言われ

たらどういうふうに君たち言うの」と聞いたら、「Fine, thank you, and you?」と、20人全員が同じことを言う。「じゃあ、調子がわるいとか、まあまあだとしたら何という」と聞いていくと、よくつかえまして、Japanese English を作るのです。これは中学校の先生が、毎朝それの pattern practice をやって、それ以上発展させなかつたためじゃないか。

伊藤 本当は教科書で variation を提供すべきなんですが。ところが量が多くなるのは困るという神話があってできないのです。

例えば単語にしても1時間に幾つ以上は駄目だという、完全学習的な意識があるのです。現実は完全学習なんかしてないのですが。要するに一過性の単語とか、あるいは1時間に10個新しい単語を教えてって構わないわけです。生徒たちの波調にぴったり合えば。

小池 私も、その子供のその時期にふさわしく習得される状態のものであれば賛成です。

教材編成の新視点

私は、なんで中学1年生の教科書の Lesson 1 は This is, あるいは I have で始まるのかなという素朴な疑問を持っているのです

伊藤 あれは structure-centered の考え方と、『学習指導要領』があるから。

小池 『学習指導要領』だって結局は後追いのものですね。つまり英語教育界で、こういうものだという固定概念が長い間にきていて、それを形に表わしてみるとああいう形になってしまった。簡単に言えば、単純なわかりやすいものから始めて、だんだんと難しい構造へ進めていきましょう、これが学習のたやすさというものと相関があろうという仮説に基づいてやっているのですね。

伊藤 それはおっしゃるとおりです。しかも単純から複雑というのは、言語形式の単純なものから複雑なものへというだけの話なんです。

小池 私も『学習指導要領』が単なる作文だとは思っていません。それなりに多くの知恵と経験が積み重なってでき上がってきたものだと思います。にも拘わらず、あれはやはり後追いなんであって、教材編成の研究が先行していかなければならない。従って『学習指導要領』はできた途端に古くなっているわけで、われわれ英語教員で特にリサーチに興味を持っている人は、それ以上に進んでいくことになる。すると、This is だけで始めるのは単純だなと思います。例えば morpheme のレベルから考えてみると、恐らく Lesson 1 は-ing で始めても

いいじゃないか。Jumpingとかwalkingというところから始めてもいいのではないか。その後でyou areとかI'mとかくっつけていく。

この発想は、母国語はどうあれ、人は等しく英語というものに接した場合に、acquireするレベルに達するのに順序性がある、という考え方から出ています。これはいろいろな点で疑わしい点もあるけれども、かなりのリサーチでは順序性がないという答えより、あるという答のほうが圧倒的に多い。そうなってくると、教材編成は当然こういう考え方を参考にするというアイディアも出てくる。今までには思いもつかなかつたようなことがいま出てきていると考えられるのです。

更に、文型 acquisition に順序性があると考えられます。それから、学習者自身が発見する learning strategy があるという考え方がある。これは例えば substitution drill で、教師が、「ここはこういうふうに入れ替えるんだよ」と教えてやっているけれども、むしろ、入れ替える法則性があるのだということを示唆するところからはじめれば、子供たちは、自ら文をつくるようになれる。

それから grammatical rule や、structure を作っていく strategy もある。例えば第5文型、SVOC のように sentence ともう一つの sentence が embed されている文構造よりも、and とか but でつながる重文、If 何々で始まるもの、あるいは when 何々で始まる従属節をもつ複文は比較的初期で与えても差しつかえないほど簡単なんです。こういう面を大勢の人が研究・開発していくれば、新しい視野が開けてくる。

それから error analysis を取り上げてみても、いわゆる learning の process で起きてくる distortion 中 error で中間文法をあらわすものに error analysis の研究の中心点はあるべきだと思う。

例えば中2の初期での頭の中にはまだ単純な構造しか中間文法ではつくれないので、そこで起きてくるのは error と言うよりは、その子の持っている文法の反映で完成された文法への途中経過の文法である。文法というのは、それぞれの人間に何段階かできてきていて、それが error analysis によって発見されれば、それは当然教材編成に貢献されるはずである、という見方がある。

こういう考え方をすると、新しい教材作成が展望されるであろうと考えるのであるが、いかがでしょうか。

伊藤 それは今後の問題として非常に期待するのだけれども、母国語習得の過程と、外国語習得の学習環境は非常に違いますね。基本的な学問の面から言えば、そういうものをすっかり捨象して考えれば、いまおっしゃった morpheme, syntax の面で習得の順序が組織化して

体系化されたものができれば、非常に参考になる。ただ私は、それだけではすまされないと思います。

Inter language における error analysis の問題、つまり途中段階の文法については、現在でも考えなければいけないが、それは多分に指導上の問題だと思います。

提示の順序は学習者に合っているか

小池 非常に素朴な疑問ですが、なんで中学1年の夏休みが過ぎると英語嫌いが全国的に出てくるのだろう。

伊藤 これはさっき言ったことと関係しますが、心に残る utterance をあまり教えられていないということなんです。

小池 自分の生活に密着しないということでは確かにそうですね。

私はもう1つ考えるのは、提示の順序とスピードがどこかおかしいのではないかと言うことです。つまり提示の順序が見つからないままに、生理的にスムーズに頭の中に入していく入り方をどこかで邪魔していて、そのため子供たちは四苦八苦してしまう。その四苦八苦するのを子供たち自身も意識がない。

伊藤 完成された学習段階での文法の一部を、少しずつ習っていくという形を取っていますからね。

小池 大人の文法を子供たちに与えてしまっているんじゃないでしょうか。

伊藤 それについては僕は最近機会あるたびに言っているのです。今の状況だったら、中学3年間は文法というのをやめて、本当に心に残る、どういう時の英語を習った、どういう場合の英語を習ったということの積み重ねでいい。高校へ行ってから、段階的に文法のまとめをやっていけばいいのです。

先ほど小池先生が言われたのは新しい提示の文法の組織化と、notional-functional syllabus の立場の提示の順序ですね。しかし文法の提示の順序はかなり universal なものがあるだろうけれども、communication の場合にはかなり local needs がかかわってくるのではないかと思います。だけどそれをどういう順序で提示していくかについて研究すべきです。そして、両方が一緒になって、さっき言った別の意味の structure base と、Communication base とが integrateしていくことが、将来の教材編成の展望じゃないかと思います。

小池 おっしゃるとおりで、そこは日本の英語教育にとって、特に教科書編集者にとって、大きな課題だと思うのです。

例えば命令文というのを形は simple ですね。しかし

内容は本当の命令もあれば、お願ひもあれば、ご招待といふものもある。逆に平叙文でも命令になったりするでしょう。そういう中身が意識するものと形が意識するものが違うわけですね。ところが現実の language use は形より意味ですね。だから私は structure はそんなに気にかけなくてもいいと考えます。

伊藤 僕もそう思います。Alexander が *ELT* の1976年に教材編成で “Where do we go from here? — Reconsideration of some basic assumptions affecting course design” という論文を書いています。彼はかなり現実的に考えるけれども、なかなか面白いことを言っています。そういう意味において、小池さんの専門の応用言語学の教材編成の研究というの、本当はもっと methodology の問題として大事なことですね。

小池 Methodology の基礎科学ですね。よく、日本人のための英語教材をつくれと言いますね。そう言いながら結局あちらのものを入れて、多少 modify してやっていく。けれども日本人の英語教育をつくるというのは、日本人が基礎科学として基礎から積み上げなければ日本人のものはできてこないという意味で、これから多くの方々に大いにやってもらいたいと思います。

よく、英米に日本人が行って英語を習得するということと、日本における英語教育とは、環境が違うから、習得の process もちがうのではないかと言いますね。しかし私は案外そうじゃないんじゃないか、同じじゃないかという気がする。

日本で3年もやって、それである程度の習得がなされれば、その習得の順序性というのは、何うで子供がやったのと大体似ているといいます。これは北海道教育大学の牧野高吉さんの研究(『英語展望』No. 69)にもありますね。

伊藤 順序性ということをまとめて受けちゃうと、今度はこれをやって、次はこれをやってという、今までの完全學習的なやり方で、また別な意味の文法項目の積み重ねで終る恐れが非常にあります。これはやはり教材の中に隠されていないといけない。

小池まさにそのとおりなんです。誤解を生むと困るので申し上げますけれども、順序性というのは英語を浴びている間に作られていくものなんです。ですから英語を浴びている間に、子供が頭の中に習得していく順序なんです。そこでこれを積極的に教材に取り入れようとして、それらだけに集中するのは慎重にした方がよい。まだまだ研究の余地がありますので、

伊藤 浴びさせる教材というのも必要なんです。だから量を相当多くしなければならない。

小池 そういうことなんです。そしてあまり気にかけなくていいのです。やはり子供たちに楽しい教材が必要だなと思いますね。

伊藤 印刷された教科書という教材のほかに、音声教材が必要なのではないですかね。

小池 音声教材、ビデオ教材ね。

伊藤 それから、それ以外にどんどんその場、その場で与えられる音声教材、それから印刷された教材が必要だと思うのです。何しろ exposure と言ってもそのための教材が、1時間に大きな活字でたった5行とか、それの繰り返しを何べんも聞かせるというだけでは、exposureにならない。

Culture の視点

小池 現行の英語の時間数とかいろいろ問題はあるけれども、それを離れて教材編集としてはできるだけ楽しい教材を与えておいて、それも language use 中心の structure を添え木にするような形で教材編成が試みられて、そして初めて子供たちに面白いなと思わせるようなものになっていくのではないかと思うのです。

伊藤 しかし、子供たちは何を面白いと思うか、問題です。内容が感動的な教材がいいとか言います。それはいいのですけれども、そればかり望まれてもね。最初は、こういう時に使われる言葉なのかという、いわゆる language use に対する興味を起こさせることが大事ですね。

小池 Culture なんですが、教材編成には表現として、ちりばめられて入っているのがいいと思います。具体的に申しますと、例えば論理の違いですね。日本人とアメリカ人の電話の対話でも strategy が違う。手紙の書き方についても違う。アメリカ人はすぐに用件から始まりますね。日本の子供たちがそれを読んだ時、こいつはぶっきら棒だ、失礼だと思うかもしれない。ところが実際は失礼でも何でもない、アメリカ人のやり方なんだということがわかるような、こういう culture gap を教材の中に入れてもらいたい。

それから表現でいえば、*New Horizon* の中に、人に呼びかける時に、例えば “How are you, John?” とか、“What are you doing, John?” という文に、相手の人の名前が入っている。ああいうちょっとした心配りがあることだけで、生徒は日本人とはちがう習慣があることを知ると思うのです。

それから “What time is it now?” というのを、native に聞くと、友達と夢中でしゃべっているうちに、急

に別な用事を思い出して、「ところで何時だっけ」という時の表現に用いられることがよくある。それが中学校の教科書では、whatで始まるstructureのpatternとして出てくるわけです。What timeなんていうのは簡単なことだから、後で出しても構わない。もっと前に出したって一向に構わない。パッと熟語みたいに教えこんでもいいんだが、あまりにもpattern consciousでありすぎ、文化の面にまで目が届かない。しかしこういうことは日本人でないと気がつかないですから、大勢の人がこういう視点で表現比較をする必要があるですね。

伊藤 英語としてnaturalなのがいいことは確かなんだけど、もう1つは最近言われているneutral Englishという問題がありますね。つまり、international communicationの手段としての英語という場合、英語としてのnaturalnessをどこまで追求するかということですね。逆にJaplishでいいという人もあるけれども、結果としてはそういうものを表出するのはやむを得ないとても、基礎的な学習段階の教材としては面白くない。

小池 そうですね。私も今は、中学・高校で教える英語は、standardな、きっちとした英語、それを教えていくべきであると考えています。

ただadvanced levelになった時に結果として、日本人だったらおかしくないという表現ができればよいと思う。

例えば「いただきます」とか「ごちそうさま」にあたる英語表現は、日本人が必要だったら英語で作って構わない。それは一体何だと言われたら、説明すればいいじゃないかと。こういうのはJapanese Englishとして通用する第一歩。それこそ日本のcultureを向こうに伝えるという意味では是非やりたいことですね。

文法に関しては、3人称単数sを落としたら駄目だとか、sがないから駄目だとかということにあまり神経質にならなくていいのではないかと私は思います。その周

辺がきちんと言えるようになれば、そのミスも減っていくように思います。

日本人に必要な国際語としての英語

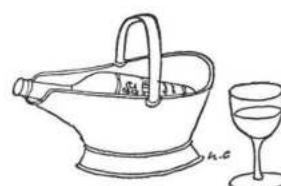
小池 伊藤先生のおっしゃったlanguage use, communication useという提示の仕方の中に、日本人にとって必要な、これからの中の国際語としての英語の一部もつくるために日本人のものの考え方や習慣、大きくいえば文化をlanguage useにして教材に反映させてもらいたい。

伊藤 そこで前に述べた、新しいstructure baseとcommunication baseのintegrationが教材になって出てくる。

小池 これは非常に重要な点であり、かつ大変難しいところだけれども、communicationの場合に考えてもらいたいのは、日本人というものの、日本というものを外国人に説明するときに必要なものが教材の中にあってほしいということです。

伊藤 いわゆるlanguage useのほうですが、日本人がuse, produceする立場でしょうね。

小池 これから教材編成というのにはますますproduction baseとreception baseが分かれてくると思うのです。特にproductionのほうはneutral Englishじゃないけれども、そういう意味で面白い分野になってきそうですね。逆に今度はreception baseのほうはえらいことになりそうだ。つまり、アメリカ人、イギリス人がわかっただけじゃ駄目で、いろいろな外国の人がしゃべるのも解ることが必要だ。もっとも中学、高校生はそこまで必要ないでしょう。あくまで英米人の標準語を学ぶのがよいと思います。しかし、大学生あたりからはさまざまな英語を聞かせていくということが必要で、これは相当複雑な問題が出てくるだろうなと思います。



英語教科書検定の実像と虚像

小 笠 原 林 樹

1. 教科書検定という発想

教科書を仮綴本の段階で審査し合格、不合格を決めるという発想はどこから起ってきたかと言えば、その教科書に、著者が間違いや不適切なところはないと思っているても、人間のやることであるから、なにかまだ間違いや不適切なところが残っているかも知れず、それをそのまま出版刊行したら、生徒に迷惑をかける恐れがあるので、事前に内容をだれか然るべき人（たち）が目を通す必要がある、という配慮からきているものであろう。

2. 教科書検定についての疑問

この前提を読んで、ここまでで一応納得のいく人と納得のいかない人という二派が出てくると思う。本稿の論旨の展開のために、納得がいかないかも知れない人たちの考えを予想してみよう。

- (a) 教科書の最終校正刷たる仮綴本というものに間違いや不適切なところなど残っているはずもなく、仮りにあってもほんの少數であろう。
- (b) 仮りにそういう点が残っていても、事前にだれかがチェックする必要はなく、事後でよいであろう。
- (c) 仮りにそういう点が教科書にあっても生徒に迷惑をかける恐れなどないのではないか。
- (d) 教科書の仮綴本にみられる間違いと「不適切なところ」というが、この「不適切な」というのを判断する納得のいく基準というものがあるのか。
- (e) だれか然るべき人（たち）にチェックしてもらうとしても、それはなにも文部省の関係者にしてもらうことを義務づける必要はないのであって、他の適当な関係者にしてもらってもよいのではないか。
- (f) 文部省の関係者（たち）にチェックしてもらうと言うが、そういう人たちに然るべき人が得られ（てい）るか、という根本問題があろう…

まだあるかも知れないが、このくらいにして、この一つ一つについて事実関係を述べてみたい。

3. 教科書申査本に見られる間違いの多さ

(a') 上で(a)として述べた、間違いなど残っているはずもない… というのは全く事実に反する。私はこの10数年検定教科書の調査にかかわってきており、間違いのなかった教科書は一冊もなかった。ではここでいう間違いというのはなにかと言うと、ミスプリント、英語の文法的語法的間違い、内容上の事実にかかわる間違い、などのことを言っているので、そこに主観的判断のほとんど入り得ない明白なことなのである。こういう間違いは放置しておいたら著者も出版社も恥しい思いをする類のものである。

ミスプリントはどのくらいあるかと言えば、例えば150頁ぐらいある教科書で少なくなく8ヶぐらい、多ければ100ヶ以上もあるのである。しかも検定を経た教科書で現在使用中の教科書でもまだミスプリントが残っている可能性があり、時々採用校の教師が、また時に生徒が発見して通報してくれることもある。こういう時「文部省検定済」なのにどうしてミスプリントが残っているのか、と言われるのが、私ども調査官にとって一番心外なのであって、「冗談言ってはいけない、教科書の調査官はミスプリントを見つける係ではない。出版社の校正係と同一視されることは困る…」と言いたいのである。年間に数10冊もの教科書に目を通すという負担の大きい仕事をしていて、ミスプリントのことまで面倒見切れないし、見る義理もないと言えよう。にもかかわらず少なからぬ数のミスプリントを発見するのは、教科書を読んでいく際にまたま目に付いたものである、と言ってもよい。

次に英語の文法的語法的間違いであるが、これにはほぼ絶対的なものから、より自然に響く英語にするためのものまであるうちで、教科書検定でいわゆる修正意見をつけうるものは、（ほぼ）絶対的なものの類に限らなく

てはならない。そういうのは例えば、名詞の単複の問題、冠詞の問題、3人称・单数・現在の動詞形、存在しない文型や連語…といふらもある。もちろん黒人の英語や移民の英語の中にはこういう文法を守っていないものもあるが、教科書の中で教材が黒人や移民の英語を模写しているのでもない限り、学習者にあえてそういうレベルの英語を与える必要はないであろうから、「間違い」と見做してよいものである。だいいち、こちらでそういう間違いを指摘すると、著者が別に反論もしてこないで改めるところを見ても、やはり「間違い」なのである。

(b') 上の(b)で述べた「教科書のチェックは刊行前ではなく事後でよいのではないか…」という意見は、いま(a')で紹介した現状が存在する限り、やはり刊行前でないといけないことが分ろう。

(c') 仮りに教科書検定がないとすると、もしミスプリントがいくつも発見されるような教科書を使っていると分ったら、生徒だって良い気持はしないであろう。

それから文法上、語法上の間違いのある英文を含んだ教科書で学習したら、生徒は非文法的、非慣用的英語を習得してしまい、その段階では生徒はそれに気づかずにはいるわけであるが、後になって間違いの用例を教わったとか憶えてしまったということが分ったら、実に残念に思うであろう。

4. 間違い以外の不適切なところ

(d') 教科書にみられる間違いはとり除かれねばならぬが、英語や内容上の事実に関する明らかな間違い以外に、「不適切なところ」も教科書検定でチェックすると言われているが、この不適切性というのはどうして決めるのか、というのが(d)の疑問である。

教科書検定の規則をみると、調査審議は次のような視点から行なわれることになっている。

- (イ) 教育の目的に反するところがないか
 - (ロ) 教科の目標に反するところがないか
 - (ハ) 取扱い方が公正であるか
 - (ニ) 内容の範囲が偏っていないか
 - (ホ) 程度がいちじるしく高すぎたり低すぎないか
 - (ヘ) 項目の選択が適当であるか
 - (ト) 項目の扱いが適当であるか
 - (チ) 組織・配列に不適当なところはないか
 - (リ) 分量は適当であるか
 - (ヌ) 正確性に欠けるところがないか
 - (ル) 日本語の表記、表現で不適当なところはないか
- こういった視点から調査審議が行なわれているわけであるが、いくつか必要な解説をつけておきたい。

(イ') (イ) の関連では、日本国憲法や教育基本法に反するようなことが書かれていれば、チェックされる。

(ロ') 教科の目標に反するとは、英語の教科書なのに例え日本語ばかり出していたり、始めから終りまで英単語集のようになっていたらこれはおかしい、ということになろう。

(ハ') 始めから終りまでキリスト教の話ばかりであったり、話の中でB社の製品をけなし、A社の製品のことのみを賞讃していたらチェックされる。

(ニ') いまの(ハ')とも部分的に関連してくるが、読解や総合教材であるべきところを、文法ばかり出していたら、「偏っている」ことになる。

(ホ') 程度のことは、易しめの教科書があってもよいし難しめの教科書があってもよいのであって、教科書検定側でそういうことで文句を言うことはない。程度の問題というのは極端な場合であって、中学2年レベルの教科書であるのに、高校レベルのものばかり載せてあるような場合である。

(ヘ') 口語的内容なのにいちじるしい文語体の文例が出されていれば、これは項目の選択がおかしいことになる。もっと自明な例は関係代名詞のところに関係副詞の例を出していたら選択を誤っていることになる。

(ト') 項目の扱いが適當かどうかを決めるとは難しいので、英語の教科書検定でこのことで意見がつけられることはまずないほどである。

(チ') 組織・配列が適當かどうか、ということでは(ヘ)の項目の選択とも関連していることがあるが、こちらのほうは体系にかかわることなので、例えば「未来的の表わし方」について、その教科書全巻を通じて will の表現しか出していなくて、be going to や現在進行形による未来表現などが欠けていれば問題とされてよいのである。

このように組織、体系については問題のありかが指摘できるが、配列のことはいろいろな立場がありうるので、英語の教科書検定では問題とされることはない。

(リ') 分量の問題というのも(チ)の問題ともかかわってくることで、ここではある教科書全体の分量といふことではない。といふのは教科書のサイズや分量は、教科書会社の連合体である教科書協会といふのがあってそこが教科書の定価といふ一種の公共料金とのかかわりで統一しているのであって、したがってその規定頁数の範囲内におさまるように各社とも編集してくるので、教科書全体の分量が不適切といふことはないのである。

ここで言う分量といふのは、教科書が盛っている項目

のそれぞれに配分されている分量ということであって、ある項目に不当に分量をさいているとか、重要な項目に対して不当に少ない分量（スペース）しかさいていない、といったことと思ってよい。

（ヌ'）（ル'）（ヌ）（ル）についてはなんの解説の必要もないであろう。

ここで部外者に知っておいて欲しいことは、上で（イ）～（ル）の枠組みを示しておいたけれど、調査審議の際一番指摘の多いところは（ヌ）「正確性に欠けるところはないか」という項目なのであって、英語の教科書に関して言えば、他の項目での減点はあまりない。

以上で、教科書の調査審議においては自明な間違いの他に、「不適切なところ」という視点もあり、この点でも結構問題があって、その不適切というのも主観的印象批評のことではなくて、かなり客観的に判断できることが少くないことが分っていただけたかと思う。

5. 誰が検定すべきか

（e') 教科書の調査審議はなにも文部省の関係者にしでらわなくとも... というのは確かに正論ではある。なにか国立教科書センターとか財団法人教科書センターのようなものがあって、そこが現在文部省が行なっている教科書検定業務をしたらよい、という考え方もあるし、またなにか関係学会に委託してもよいであろう。

しかし実は教科書検定はどこでやろうと、それは教科書検定の本質には関係ないことであって、だれが審査しても教科書の間違いは間違いのはずであるし、その数も相変わらずであろうし、事実そういうことになろう。

とは言えこれは理くつの上でのことであって、どこが教科書検定業務を担当しても、その担当機関の性格からくるいろいろな思惑や短所が露呈してくることが考えられる。やはりまず調査審議する担当者の人選という問題が起ってくる。特によくマスコミの話題となる社会科などでは、イデオロギーの問題があって、右寄りの人とか左寄りの人とかが選ばれると事態は不純となろう。

私は一度、国語科などの教科書調査官とともに朝日新聞社による無着成恭氏のインタビューを受けたことがある。その際無着成恭氏が国語の調査官に向って言ったことをいまだに忘れられずに憶えている。それは国語の小学校1年の始めの数課のことであるが、無着成恭氏や教育科学研究会（略称「教科研」）国語科部会の人たちによれば、国語の音声と文字の関係の入門期における導入には順序というものがあり、そして彼らの順序というのがもっとも合理的なものであり、他の順序によるものは

ダメだと言うのである。また無着氏は時技文法を信奉していて、橋本文法はダメだと言うのである。そこで「どうして文部省の国語教科書検定では文字と音声の導入順序をいくつか認めているのか、またどうして橋本文法的文法を載せておるか」と迫ったのには、私は驚いてしまった。もし社会党かなにかが与党になって教育行政を行ない、教科書検定行政を担当し、無着氏が国語の調査官になったら、いま引き合いに出したようなところで国語の教科書は不合格続出ということになり、そう思っただけで寒気がしたものである。

これを英語の場合に例えて言えば、フォニックス的アプローチを組み込んでいない教科書は不合格になったり、変形文法的ルールによらない英文法の提示をしているものは不合格になたりする... ということである。皮肉にも日本の英語教育界にはこういうことになりかねない体質があって、なにかを盲信したり、他のアプローチやメソッドを認めたがらない人が多いが、その点現在の文部省の英語教科書検定はリベラルであって、GDM方式の教科書が検定を通らないという心配もないし、新英研で作った教科書が検定を通らないという心配もないのである。

ついでのことながらこの際ここではっきりさせておきたいことは、現行の教科書検定制度で教科書の調査審議はなにも文部省の専任の調査官だけが行なっているのではない、ということである。調査官の他に、外部の然るべき人が調査を委嘱されるのであるが、この方は現場の教師（つまり、中高校教諭）2名、大学教師1名であり、この他に更に中高校のペテラン教師2名、大学教授4～5名という構成の教科書検定審議会委員がおられる。そこで1冊の教科書について約9～10名の人の目が通るという仕組みになっている。もちろんその目の通し方は専任の調査官と外部から委嘱される方とでは精粗の違いが出てくることは致し方ない。更に調査を担当した人の専門分野の違いによって調査の力が入る分野とそうでない分野ということも生じるであろう。

本稿執筆時の英語の教科書検定審議会委員は、次の方々である。

大東百合子（津田塾大学長）

竹林 澄（東京外語大教授）

寺澤 芳雄（東大教授）

加藤 知己（千葉大教授）

淀綱 光洋（東京都立教育研究所主任指導主事）

嶋田 進（東京・杉並区立神明中校長）

どなたも学識豊か、リベラルな方であり、英語の達人でもある方で、そういう人に白羽の矢を立てて就任を願っ

たわけである。

なお英語は調査審議担当のわれわれにとっては外国語であるから、われわれの力量に限界があるのは言うまでもない。そこでネイティブ・スピーカーを英米各1名委嘱して調査に協力してもらっている。本当は常勤のネイティブ・スピーカーのコンサルタント（英米とも）が2,3名は欲しいところである。

(f') 次の問題は、文部省の教科書検定のために、然るべき担当者が得られ（てい）るかどうか、ということであるが、これはきわめてデリケートな問題であり、私も現在この担当官の一人であるからなにか発言すると自殺行為になるか自己宣伝の響きをもってしまうであろう。したがってこういう根本問題があることだけを指摘しておくに留める。いま雑誌のバックナンバーを調べている時間的余裕はないが、数年前「教科書調査官のるべき資質」といった拙文を寄せたことがあるように思う。

6. 多い検定神話

教科書検定にまつわるいわゆる検定神話というものが、どの教科についてもあるものであるが、英語の検定教科書についても例外ではない。そういう検定神話の具体的な例については先頃機会があつて一文を草しておいたから、興味あられる向きはそれを読まれたい。『現代英語教育』59年6月号 pp. 48~49)

ここではもう少し別のことと書いておきたい。日教組の研究集会外国語分科会とか、英語教育改善懇談会の集会をのぞいてみるとることがあるが、そういうところで発言している人の中には、なにも実情も知らないのに、皆の前で、「英語の検定教科書は不満だらけであるが、その原因の一つは教科書検定で教科書がズタズタにされてあのようにになったためである...」と大きな声で力んでいる人がよくいて、聞いているこちらは苦笑せざるを得ない。こういう発言を聞いたら教科書の著者も編集者もやはり苦笑するに違いない。彼らは「そうか、そう思っているなら思わせておいたほうが賢明であろう。責任の大半は文部省にあると思わせておくほうが無難だ...」と腹の中で思っているに違いない。実は英語教育改善懇談会には教科書の著者になっている人もなん人かいるし、教科書会社の編集部員もオブザーバーでいるが、「ズタズタにされた、などということはないのですよ...」と言って打消してくれなかつたところをみても、そう勘ぐらざるを得ないのである。

情報公開法の範囲がもっと及んで、教科書検定における調査文書が公開されたら、少しも「ズタズタになって

いない」のを知って、意外？に思うことであろう。もっともこういう公開に反対するのは教科書の著者たちであろう... という説さえある。

7. 学習指導要領は教科書執筆要領ではない

現在の検定教科書が文法なり文型主義に傾いているのは、『学習指導要領』で文型や文法項目のリストを挙げているためだ、と決めつけている。これまた単細胞の人たちがいる。学習指導要領でああいうふうに示してあるからと言って、教科書で文法や文型を中心に構成しなければならないという理由はどこにもないのである。私が仮りに検定教科書の著者であったら、文法や文型の提示をできるだけ押えた教科書を書きおろすこともできるし、ファンクションなりノーションなりシチュエーションの範疇によって教材を展開して行くことだってできる。戦後の教科書検定制度が始まって以来、英語の教科書で、文法や文型を示せとか、枠組を文法にとれなどと文部省から指導された著者はどこにも存在しないところを見ても、文法・文型中心になっているのは... という批判は言いがかりにしかすぎないことが分る。

* * *

英語の教科書というと昔からなにかとそこに盛る新語数のことが問題となるのが、わが国英語教育界の体質の一面であると言えよう。『学習指導要領』に一応新語の数というものが示されているが、あれがそのまま検定英語教科書の新語数とされる、などとまさか思っている向きはないであろう。指導要領の新語数というのは、そもそも Recognition 面での話か Production 面での話かはっきりさせていないし、ミニマム語数かマキシマム語数かもはっきりさせていない。そもそも英語教育（習得）で語彙のことなどそれほど重要なこととも思われない。したがって検定教科書に盛る新語数などというものは、指導要領で示されている語数を若干下まわっても、またかなり上まわっても教科書検定ではそのことについてはなにも言っていないのである。

そもそも教科書の頁を追うにしたがって出てくる新語がすべて「新語」として扱う必要もないのあって、数詞、地名、人名、擬声語、などいちいち新語扱いにすることもない。現在では、著者がこれは新語の価値ありと判断した新語だけが「新語」扱いを受けるのであって、ストーリーの文章中に描写上必要な、そう使用頻度の高くない、語や特殊な語が出てきても教科書の著者は「新語」としていちいちカウントしなくてよいことは衆知のことかと思う。

(文部省主任教科書調査官)

優れた英語教科書出現の条件

——検定制度がなくなれば優れた教科書が現れるか——

若林俊輔

それほど簡単な話ではないこと

編集部から、「検定制度」がなくなったとすれば、どんな教科書を作りたいと思っているか、と尋ねられたが、ほんとうは、問題はそれほど簡単ではないのである。検定という「制度」だけがなくなったからといって、思い切った構想による教科書が誕生する可能性はほとんどない。

学習指導要領

まず、「学習指導要領」がなくなる必要がある。なくならないまでも、非常におおざっぱな、大枠だけを示したものになる必要がある。たとえば、動詞の ing 形、現行の学習指導要領は、この ing 形を次のように扱うように指示している。

- (1) 進行形で用いるのは中学校 1 年
- (2) 名詞用法（動名詞）のうち動詞の目的語とする使
いかたは中学校 2 年
- (3) 名詞用法のうち動詞の目的語としての使い方以外
の使い方は中学校 3 年
- (4) 形容詞用法は中学校 3 年
- (5) 知覚動詞の目的語補語としての用法は高校英語 I
- (6) 副詞用法（分詞構文）は高校英語 II

つまり、ing 形の使い方を 4 年ないし 6 年間にばらまいてしまって、用法相互の関係を見失うように仕組んでいるのである。上記 (1) と (4) とが 2 年も離れているなどは、英語の素人の素人的判断によるものとしか思えない。進行形における ing 形は、形容詞用法以外のなにものでもないからである。

学習指導要領は必要であるという意見もある。この意見に従うとしても、これを作るメンバーは、ほんとうの意味でのプロを集めてもらわなければ困る。アマチュアの趣味で（つまり無知を土台として）、気まぐれに決められた「学習指導要領」が存在する限り、検定制度がなくなったとしても、なにも事態は変りはしないのである。

それはどういうことかといふと、現在の英語教育現場は、少数の例外を除いて、完全に主体性を失っているからである。「学習指導要領」の指示する枠をはみだした教科書は、もちろん作ることはできるであろうが、それが学校に採択される可能性はまったくない。学習指導要領が、「現在形」の扱いを中学校 1 年に、「過去形」の扱いを中学校 2 年にしていれば（こういう馬鹿げた指定を現行の学習指導要領は強行しているのである）、中学校 1 年用の教科書で過去形を扱えば、これは、学習指導要領違反として、この教科書が採用されることはないであろう。

教科書の広域採択制度

上に述べたことから、必然的に、「教科書無償制度」はどうしても廃止してもらわなければならないという主張が出てくることになる。「無償」そのものは結構だが（私は、結構とは思っていない。ただほど高いものはないのである。金のために魂を売るわけにはいかない、と考えている）、「義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する法律」に含まれている教科書の「広域採択制度」を廃止しなければ、検定制度をやめても結果はまったく変わらないのである。「広域採択制度」下にあっては、教科書採択の実権は、事実上、教科教育にはまったくの素人である「教育委員会」、なかんづく「教育長」が握っている。現在、現場教師が望まない教科書が、教育長あるいは彼を取巻く少數の「実力者」によって採択されている例がいかに多いことか。こういうことは、天下の公器を自称する新聞も一切報道しない。恐らくタブーなのであろう。——余談だが、教育の現実に対する新聞の不誠実さを思うたびに、あの太平洋戦争中の新聞のウソツキ加減を思い出して気が滅入るのである。なぜマスコミは現実をきちんと見ようとしないのか、いい加減とかいいようがない。

教科書協会の協定

さて、仮に「学習指導要領」がまともになったとしても、それでも問題は解決しない。なぜなら「教科書協会」の協定が存在するからである。一つの例だが、教科書のページ数を決めているのは、教科書出版社の連絡協議体であり、文部省と教科書出版界とのパイプ役をつとめる「教科書協会」なのである。英語の教科書は、現在、200ページそこそこの本で何ができるか疑うであろう。しかし、教科書協会の人たちは英語教育のプロではない。ここで最優先するのは、企業としての「利潤」である。これは当たり前である。同じ200円の本ならば、ページ数は少なくしたほうが利潤は大きくなる。こんな理屈は理屈でも何でもない、常識である。

「広域採択制度」のおかげで、各教科毎の教科書の価格が文部省で決められることになった。だから、教科書は薄っぺらなほうがいいのである。

天下周知のように、文部省は大蔵省に対しての発言力がもっとも弱い、弱腰の省だから、やっと、教科書代金年間400億円ほどしか獲得していない。400億円などという「ハシタ金」は、自衛隊の戦闘機の3機分にしか過ぎないのである。教科書出版社は、毎年、その3機分の金額の中で利潤を挙げようともがいているという、恐るべき情けないありさまなのである。

「教科書無償」は結構なことだ。ただし、予算が気にいらない。一桁違う。少なくとも4,000億、ほんとうは1兆円くらいは要求したい。教育にくちばしをはさむことの好きな政治家や政治屋たちも、教科書は大切だと言っているのである。国家予算から見れば、1兆円などという金額は、雀の（涙とはいかないかもしれないが）糞に過ぎない。

教科書協会は、昭和47年に、英語の教科書から「色」を奪った。私は、これをどうしても許すことができない。それ以前の教科書には「色」があった。2色刷りをしていた。2色刷りは昭和37年から10年間続いたが、これも結局、文部省の400億円の壁に阻まれた。400億円の中で教科書を色刷りしていては、採算が合わないのである。これも理屈である。だから、「色」に関しては、私は、文部省をどうしても許すことができないのである。その当時、文部省内で英語教育行政を担当していた人たちも、どうしても許すわけにはいかない。

おもしろい話がある。それは、教科書協会の幹部は、教科書の発行部数の多い会社の役員となる、ということである。すぐれた教科書を作った会社の役員ではない。このばかばかしさ！このすばらしさ！教育万歳！世の中

は、相も変わらず「弱肉強食」である。なぜなら、すぐれた教科書といいうものは、けっして発行部数は多くはないのである。なぜなら、教科書の採択の実権が、教育の素人に握られているからである。「子供たちの特性を生かす教育」などといいうスローガンが、単なるスローガンで、つまりは、「弱者切捨て」の体制であることが、このことだけでもよくわかるはずである。

週3時間ではどうにもならないこと

検定制度がなくなったら、といいう仮定には、まだ注文がある。

いくらすぐれた教科書を作ったとしても「週3時間」ではどうにもならない。私は、「週3時間」は「ゼロ時間」と同じ、どこか「マイナス2時間」であると考えている。数パーセントの例外を除いて、「週3時間」では、勉強すればするほどわからなくなる、そういう体制であると考えている。子供たちは英語がわからなくなる。わからなくなった子供たちをあざけり笑おうとする、「おまえたちは落ちこぼれである」とあざけり笑おうとする体制、それが、週3時間である。「週3時間」は、庶民から英語を奪い取るための謀略であると、私は断言して憚らない。

1クラス40人ではどうにもならないこと

注文はまだある。1クラスが40人などといいう過密学級では、いくらすぐれた教科書が提供されても、どうにもならない。こういう話になると、「検定制度」がどうのこうのなどといいうことはまったく瑣末的で、残念ながら、どうでもいいことになるのである。「経済大国」を誇る国が、なぜ1クラス40人を教育現場に押付けているのか。外国語教育に限ってみても（本当は限らなくとも）1人の教師が扱える生徒数は、せいぜい20人なのである。40人でいいといいう理論的根拠を、文部省は示すべきであろう。

現実には、教育は、おかしくなっているのである。そして、この現実をもたらしたのは、教育行政以外のなものでもない。それにもかかわらず、政府および文部省は、現場の教師たちにすべての責任を押付けようとしている。

教育は子供たちに奉仕するものであること

「検定制度」がなくなったらどういいう教科書を作るつもりか、といいう問い合わせに答えなければならない。しかし、問題は「検定制度」だけではない。このことを、いままでくどくどと述べたのである。そして、繰返しておきた

いことは、われわれ教師は、けっして、政治や行政に奉仕するために存在してゐるのではないことを、いま思ひ起してほしいということである。文部省の役人もわれわれ教師も、子供たちのために奉仕するのであって、われわれが、役人に奉仕する必要は、まったくないのである。

テスト業者

もうひとつ付け加えておく。現在の学習指導要領は、「テスト業者」のために存在しているとしか考えられない、ということである。いま、英語教育現場は、まさに「テスト業者」に支配されている。言い換えれば、文部省はテスト業者の利益のために行政をしているのである。「共通一次」がいい例である。

「テスト業者」は「教育者」ではない。それにもかかわらず、全国各都道府県において、彼らは絶対的に教育界を支配している。現在の英語教育には整理したほうがいいことがかなりある。「短縮形」などはその一つで、週3時間という追い詰められた状態の中で、こういう不要不急の事項は指導する暇はないと思うのだが、そういうことを言うと、「そうは言っても、業者 テストに出るのだから、教えないわけにはいかない」といった答を何回と聞くはめになるのである。「教育者」を自ら名乗る教師が、なぜ、教育現場からの業者テスト追放を言わないのか、なぜ、自らの手でテスト問題を作ろうとしないのか。これは、教育界の十大不思議の第一の不思議である。

ここで、ぜひ考えてほしい。英語教師であるあなたにぜひ考えてほしい。あなたの関心は、生徒たちにあるのですか。それとも、生徒たちに関係のない企業をもうけさせることにあるのですか。

私は、ここまで書いて、疲れ果てた。私は、いま、大学の教師である。本当は、大学の教師というものは、中学校や高校の英語教育とは関係がないのである。しかし本当は——ここまでくると、もう、どうしても整理がつかない——関係があるのである。しかし（もう、語法はメチャメチャだ）もうどうでもいいのである。しかしやはり、どうでもよくないのである。——ここで、私は、ただひたすらに頭を抱えこむ。

基本的な問題

「検定制度」がなくなるだけではどうにもならない。以上の各節で述べたことが、すべて実現する必要がある。そのときどういう教科書を作るか。

日本の英語教育は、1940年代に「オーラルアプロー

チ」が崩壊して、チョムスキーに助けを求めたが、チョムスキーからは（当然のことながら）ソデにされ、以来、カオスの状態が続いている。いまや、ただひたすらに、「救世主」を待つばかりになっているのが、その「救世主」が現れる気配は全くない。

当たり前である。日本の英語教育は、バーマーの教授法、フリーズたちのオーラルアプローチ、それから、吉沢美穂氏が日本に導入した Graded Direct Method、少なくとも、日本の英語教育の主流となるはずであったこれら先人たちの努力を、すべてソデにしてきたのである。

一つの例だが、GDM は、関係代名詞を中学校 1 年生で教えてしまう。ところが、「学習指導要領」がいい例だが、英語教育界の与論は、関係代名詞などという難しいものは、中学校 3 年がいい、ということで現在に至っている。

一つの例だが、バーマーは、教師と生徒（たち）の間に言葉が交わされることによって、生徒（たち）の外国語能力が開発されるはずであるという立場で、その方法論と教材論を展開した。しかし、英語教師は、教師と生徒（たち）の間に言葉が交わされることを拒否し、教師が一方的に教えることこそ真の言語教育であると信じて、つまりは、文法中心主義・翻訳中心主義にのめり込んでいるのである。そして、この方法こそが、もっとも優れた省エネタイプの方法である。この方法に従えば、自分が中学生・高校生であったころに習い覚えた知識を利用するだけで、一生、クイックペグレルことがない。

一つの例だが、フリーズたちによるオーラルアプローチも、悲劇的な結末を迎えた。なぜか。バーマーのオーラルメソッドや GDM にも共通して言えることだが、オーラルアプローチを実践するためには、当該外国語に関する恐るべき実力が要求されたからである。山家保氏は、かつて、オーラルアプローチは英語の素人でも立派な業績を挙げることができる教授法であると言って全国を行脚したが、あれは大変な誤りであった。ピアノがひけない人にどうしてピアノを教えることができるか。

バーマー、フリーズ、GDM を実践するには、英語教師は死ぬほどの苦しみを味わわなければならなかった。そして、残念ながら日本には、死ぬほどの苦しみをしてもいいという英語教師が、ほんのひとつまみしかいなかつた。「教師が死んでは、生徒が救われない」と考える教師が多すぎた。「教師というものは、生徒がいなければ存在価値を失う」という原則を忘れた教師が多すぎた。この状態が続くかぎり、日本の英語教育は、永久に救われないのであろう。優れた教科書など出現するはずはないのである。

Edmund C. Wilkes (1907-1984)

One of the earliest supervisors at the English Language Education Council, Edmund Wilkes was also one of the best-loved of our instructors. His death on February 27th this year remains a true loss.

Born in 1907, Edmund Wilkes, known as Ted by his many friends, was early interested in the theatre, an interest he maintained throughout his life. He was assistant to Eva le Gallienne in her Civic Repertory Theatre and in 1936 he became the founder and director of the Dayton(Ohio) Civic Theater.

In 1942 he was Information and Education officer with the American Army in China, a post he held until the end of World War II. In 1945 he became head of the English Department of the American School in Shanghai, a post he held until 1950.

At that time he came to Japan to head

the English Department of the Armed Forces Institute in Tokyo, continuing in this position until 1965. At the same time, from 1958, he became the music and ballet critic for *The Daily Yomiuri*. From 1965 on, he was with ELEC.

From this background of art and language, drama and teaching, Ted Wilkes brought the many qualities which made him such an exemplary instructor and administrator. He knew how to present information so that it could be truly understood, was well able to create the cultural nexus without which information is useless, was meticulous in his regard for honesty and accuracy.

It is these qualities which made him so valuable a member of ELEC and of the Tokyo community at large. It is these qualities which we now miss—these and his warmth, his humor, his concern, his dedication.

夢を描くことができない

優れた教科書とは何かを述べるはずであった。「検定制度」がなくなったらどういう教科書を作りたいと思っているかを述べるはずであった。しかしそれはできなかった。理由は、以上の説明でわかつていただけたと思う、描けない夢を敢えて描けば次のようになる。

- (1) 中学校3年間で、少なくとも3000語から5000語の単語を教えたい。
- (2) 「叙実法」(変な名前だ)と「仮定法」(本当は「接続法」といったほうがいいのだが)の両方を中学校で教えたい。
- (3) 中学校で、つづりと発音の関係を完全に教えた

い。

私たちの手元には、例えば GDM には、*English through Pictures* という優れたテキストがある。そして、このテキストは、現在の英語教育の体制の中では、まともな形では利用できないのである。それは、本稿で述べた様々のことがそれを妨害しているからである。

バーマーの *English through Actions* という本がある。この本の中で展開されている教材も、同じ理由によって、現在の体制下では使うことができない。フリーズの *Foundations for English Teaching* も同じである。これらの方法論・教材論が通用しない現状では、到底「夢」など描けるはずがないである。（東京外国语大学教授）

現場からみた英語教科書

吹 貝 賢 一 (お茶の水女子大学附属中学校教諭)
阿 原 成 光 (東京都練馬区立石神井中学校教諭)
望 月 国 男 (神奈川県秦野市立本町中学校教諭)

——まず、最近の中学生の傾向についてお聞かせください。

「外人と英語で話してみたい」

吹貝 今年私の受け持っている1年生が、4月入学段階で約8割英語を習っています。それでいて中間試験の結果は殆んど変わらない。しかし英語に関心があることは事実です。

阿原 3年前に1年生をもったとき、塾に行っている生徒は45人中10人までいかなかった。ところが今年の4月に1年生に同じことを聞いたら、半数以上いました。だから子供たちの英語に対する関心は強く、何とか英語がうまくなりたいという気持はある。外人と英語で話してみたいという要望は相当強いですね。

望月 私は今年はそういうことは調べなかつたんですが、父母との地域の教育懇談会などに出ると、小学校で英語を勉強させるのはどうでしょうかという質問が結構あるのです。それと、いまの一般的な生徒の傾向として、勉強に対する取り組みが比較的希薄になっているように思います。ただその反面英語は勉強したいという気持は強いようです。

吹貝 1年の最初の頃は、英語で話がしたいという会話志向が圧倒的に多い。それから文通してみたいというのもあるから、動機づけは非常にいいと思います。

阿原 中学校の1年生の一番最初の英語の授業のときに、僕は必ず子供たちに聞くんです、「英語を習って何したい?」と。そうすると外国人と話したいというのがかなりある。これは、言葉は基本的に話し言葉だという意味では当然のことだと思うし、外国語を学んだら外国人と交流したいというのは、まさに外国語の基本に関わることだと思います。

望月 私は最初に、なんで勉強するかということに1

時間かけて、基本をしっかりと掴ませます。生徒に聞くと、95%はまず外人と話をしたい、それから文通したいと言う。そこで私は、私自身の文通とか、外国へ行った経験を話します。そして、みんなが言っていることは言語教育の第一番の重点だから、大切にしなければいけない、と同時に、例えば日本語と英語の構造の違いや文化的の面も勉強するんだということも話してやるわけです。

我々も英語を習い始めた頃は、外国への憧れがありましたね。

吹貝 それに、私たちの子供の頃はテレビがなかったけれど、今はテレビで外国のニュースが頻繁に入ってきたから、本能的に必要性を感じているのではないかという気もする。そういう意味では世界が狭くなってきたのかもしれない。いいことだと思うのです。お互い理解するようになれば、戦争も減るのではないかと思うのだけど、どうだろう。

阿原 NHKのテレビニュースの一番最初に地球がバッと出ますね。これは日本という単位ではなくて、地球という単位でしかものが考えられない時代になったという意識を強く感じます。それから日本だけ滅びるとか、アメリカだけ滅びるというのでなく、駄目になるときは全部駄目になるという意識がある。例えばマンガ映画の「マクロス」とか「戦艦ヤマト」がそうですね。こういうなかで、本能的に外国人との交流を望んでいるということは、最も根源的なものを示しているのではないかと思いますし、外国語教育の意味づけについて子供たちは正しく掴んでいますね。

ところが2年の後半から高校受験ということが出てくると方向転換せざるを得なくなる。これは非常にいやですね。

英語教育の目的をゆがめるもの

望月 評価というのは当然、やったことに対する評価でしょう。その評価が入試という大きな障害になってくるわけですね。そこに大きな問題がある。

吹貝 もう一つは教科書自体が必ずしも会話に適しているものではないので、生徒の希望と少しきかれてくる。それから、日本語しか話さない環境において英語をマスターしようとすると、意外と苦労が多い。それで挫折してしまうということもあるのではないか。

阿原 それは言えますね。国際的交流をしたいというのは人間本来のものだと思うのだけれど、それには自分で考えたことを表現しなければならない。それに役立つような教材が用意されていない。外国文化の吸収する部分が多い。例えば、ある課を完全に暗記したら、日本の文化について、お茶とか書道について紹介できる、あるいはある御伽噺について話しができるという部分があつてもいいと思う。

僕は教科書を徹底的に暗記させているけれども、2年になると、教科書の内容が、子供たちの本来的な、人間本来の要求からどんどんずれて、文法、単語だけに注意を向けられた非常にせつなげで投げやりな学習になってしまふ。だから暗記させるのに気おくれを感じてくる。

望月 確かにいまの教科書はいろいろ問題はあると思いますが、以前に較べると、文法中心・訳読中心というところからだいぶ改善されているのではないかと思うのです。

私は今度 CROWN を使っているのですが、この教科書には自己表現に発展するような素材が盛り込まれていると思うんですが。

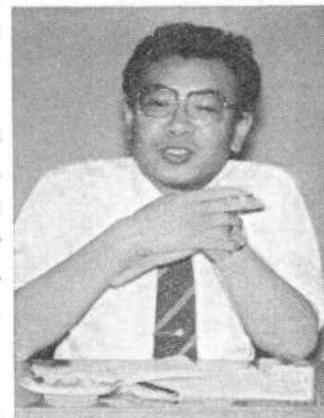
吹貝 私のところでは TOTAL を使っています。現在の TOTAL になるときに編集の方に話したんですが、まるまる覚えてしまえばそのまま使える教材を作ってほしいということ。例えば、遠足について書いた文があって、それをそっくり覚えてしまえば、あとは日にちとか行き先などを入れかえたり、多少変更すれば自分で遠足についての文が書いて、それがそのまま文通に使えるというものを入れたらどうかという提案を採用してくれた。それでも話し言葉のほうはまだ不十分です。

それから、特に1年の場合しゃべる材料が少ない。「トイレに行きたい。どこにあるの」なんてことも教科書に出てこない。本当は、こんな身近かなところからお互いに英語を使ってできるようになると思う。

それから1年の場合、現在形が殆んどですが、実は現

在形でしゃべることがあまりない。きのうの事実に基づいた討論ならどんどん出てくるんですが、つまり、子供の話題とテキストの内容とが必ずしもマッチしていない。

カリキュラムの問題に入るけれども、文部省の指導要領のなかの学年指定といふものは果して子供の要望なり発達段階に合っているかどうかということと、あの順番が本当に語学教育に合っているのかということが非常に疑問に思います。あの学年指定をかえないと、僕ら一生懸命英語の指導しても、子供にとって役に立つような、身につくような英語の指導には、限界があるのではないかとう気がするのです。



吹貝賢一氏

3年前に1年生に一般動詞で過去形を使わしてみた。たまたまその時は日本語を話せない外人の女の子が普通学級に来たので役に立った。“Did you 何とか?”と言ったら、即向うが、“Yes, I did.”と言ってくれる。ああ通じた通じた。きのうのこととか、さっきのこととか言うと話がどんどん弾む。あとは単語の問題です。ところが教科書では過去形は2年生でなければ出てこない。

現在の学年指定は困る

望月 指導要領は教師の指針みたいなもので必要だと思うのですが、必要悪と取ったほうがいいかもしれない。ただ学年指定がもしかしたら、それぞれの現場に合った教材がもっと作られるのではないかと思います。

例えば ELEC が出した NEW APPROACH TO ENGLISH などは、当時は画期的な construction が設けられ、きちんとした言語観に基づいた教材配列っていましたね。

阿原 戦後の教科書を総洗いすると、昭和35年まではものすごくいいものが沢山ありますね。あそこから大いに学ぶ必要があると思います。

例えば昭和30年の STANDARD JACK AND BETTY ですが、1年生は30課まであって、27課で過去形 went が出てくるのです。これのよしあしは別にして、もっと自由にやっていいのではないかということには賛成なんです。

最近教師が英語教育をやっていくときに、あまり教科書にとらわれることはないという感じがしてきた。というのは、1年の最初3時間、全部英語だけでやった。一切日本語を使わなかった。「Yes? (わかった?)」と言うと、



子供たちは“*Yes.*”と言う。声が小さいと、“*Say loud.*”と身振りでやる。

一番最初の授業で

“*How do you do? I'm Shigemitsu Ahara. I am your English teacher. I'm very happy to teach you English.*”と3回繰り返す。その後で子供たち一人一人に“*How do you do? I'm Shigemitsu Ahara.*”と言うと、“*How do you do? I am....*”と

言ってくれる。そうして全員と握手するわけです。

こうやってしばらくの間英語だけでやつたら面白いことがあった。最後の5分間だけ日本語を話し始めると、子供たちはエッという顔してクスクス笑い始める。英語の言語環境から日本語にポッと戻ったんですね。だからしばらくの間僕が教壇に立つとニコニコしているのが何人もいた。不思議な世界に入り込んでいくような異質な期待感ですね。例えば「終わりましたか」というのは、“*Have you finished? O.K?*” “*Yes.*” それでわかってしまう。Didも使う。そういうのを何度も聞かせていったらしいのではないかという気がする。ただ教科書は教科書どおりやっていく。そのぐらいに開き直らないと、週3体制という状況をとっぱらえないんじゃないかなという感じがする。

吹貝 事実だね。だけどできれば教科書も、言語環境をつくっていくのにマッチしていればもっといいわけだ。あの学年割当はあまり根拠のないものではないかという気もする。もう少し英語教育の立場で科学的分析をやっていくと英語も助かるし、阿原先生がいまおっしゃったように環境づくりに合致していればもっと子供は幸せだ。

仮定法を教えたい

望月 だから、中学ではこういう文型だと、この文法事項が必要だと、あるいは vocabulary はこの程度という、一応目安をつけておくだけにして、学年で指定をしなくてもいいのではないかと思います。

吹貝 そうするといろいろな教科書が出てくるから面白いと思うのです。指導法ももっと発展するかもしれません。

阿原 今の指導要領は仮定法を入れていませんね。仮定法ぐらいい英語らしい表現はないと思うのです。I'd like to 何とかとか、I wish I were a bird. なんていうのは夢ですよね。それじゃあそれが難しいかと言うと、難かしさの度合いなんてないと思うね。

吹貝 そこなんです。学者が考える難しさと、実際の子供達が意識する難しさは違うのです。

望月 仮定法は情感という部分で大切だと思いますが、実際に使う場合をとってみると、それほど必要なのかなと、私は疑問に思います。

吹貝 回数が少なくとも、表現ができるということでお表現は広がる。

望月 PRINCE は I'd like to が、仮定法としてではなく、熟語として出てきますね。

阿原 Could you とか、Would you mind などは仮定法だと思うのです。そういうのをちょっと入れてやればいいのだから全然難しいことではないと思う。そういう英語らしい、基本を押さえていく。

週3時間にしたからいろいろなことが出てくる。(笑)

吹貝 仮定法は文法用語にこだわって削ったんだろうと思うけれども、実際の使用場面から考えたら、非常に有効な表現手段だと思うのです。必要な表現手段ということを考えた場合、これをなくしたことは大きな痛手です。だから礼儀正しい言い方ができなくなってしまう。

阿原 高校に行かない子供は仮定法を知らない。関係副詞を知らない。関係代名詞がわかったら、関係副詞なんて全然難しくないと思う。

子供というのはパッとつかむと思う。それが、我々がこねくり回して、あまりにもパッとつかませなくなっているのではないかという感じがするのです。

豊かな表現を教えたい

吹貝 学年指定をどうしてもしなければならないならば、中身を見直してほしい。それから文法の体系と指導の体系とは違うんだということを作るほうに認識してもらいたい。それと、文法とは分かれて、表現の手段としてもっともっと入れてもらいたい部分が沢山あるという気がします。

阿原 現在条件が厳しくて教科書を作る側の苦労は大変なものです。それがわかった上で現場の教師が教科書をどれだけ料理できるかということはとても大切だと思います。

います。

望月 最後はそこなんです。教科書は1つの素材で、我々がいかにそれを料理するか。いかにいい材料があったとしても、それをうまく味つけできないとおいしい料理ができるのと同じことです。ある面では“教科書も教える”という柔軟性があつてもいいのではないか。

吹貝 教科書ができ上るもっと前の段階を改善しなければいけない。

阿原 昭和35年以前の教科書があれだけ豊かだったというのはそれなんです。35年以降の指導要領で、良心的な教科書の作り手がおりた。例えば福原麟太郎さんとか、いい人が沢山いたのにね。

望月 いろいろ批判するのは簡単だけども、使ってみると編集者の苦労がわかる場合がありますね。

吹貝 それと、これは妥協の産物だろうと思いますが、TOTALを使っておられますと、一般動詞から始まってやっと軌道に乗ったなと思うと、いきなりbe動詞が出てくる。まだ不十分な段階で。

望月 TOTALは3年間の見通しの中でやった場合には、SVOから入っていくので運用力がつくのではないかと思っておりますが、どうなんでしょう。

吹貝 確かにあります。動きのある動詞が出てくるから、場面が生きてくる。別のほうで実験したんだけれど、例えば現在完了も、動作の継続のほうが状態の継続よりも子供にわかりやすい。特に1年生だと体ごと動かすでしょう。だから動く動詞のほうがわかりやすい。ただbe動詞が入ってきて中途半端になるのが惜しいと思います。少なくとも1学期ぐらいは一般動詞で通してほしい。

現場の先生の間では早くbe動詞を出して欲しいという声がある。だったら始めからbe動詞の教科書を使えばいいのだけれど、一括で決まるので、希望の教科書が手に入らない。

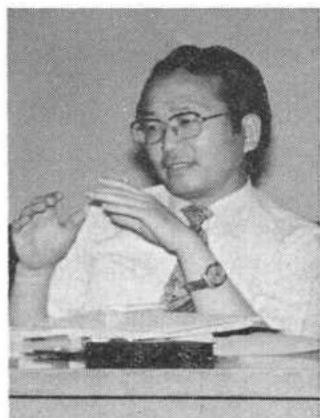
だけど教科書というのは面白いもので、はじめ一所懸命意気込んで作る。そうするとその時は私たちのほうに非常にショックがあるらしい。それで意見を聞きに行くと、いろいろな注文を取り入れてくるに従ってだんだん中途半端なものになってしまふらしい。だから責任の一端は僕らにあるのかもしれない。

阿原 それは僕らが責任を感じることはない。いろいろな教師がいろいろなことを言うのは当たり前のこと、その中でどれだけ信念を持って自分の教科書の理想像を貫き通せるか、それは作り手の問題ですよ。

日本独自の指導法をつくるのは教師だ

吹貝 明治から今日まで100年経った。100年間一所懸命英語教育やってきているのだけれども、日本人からみて一番適当な指導法が未だ見つかっていない。もうそろそろ日本独自の指導理論なり指導方法が確立されてもいいのです。

例えば右という指導法を主張する人もいれば、左という指導法を主張する人もいる。しかし、それぞれの指導法の実験の結果を比較検討するとい



望月国男氏

うことがない。しかし、実験材料だったら僕ら現場ですから持っているのだからこの辺で独自の見解を持つてもいいと思う。

正直言って、お偉い先生方が海の向こう側の意見を紹介しているのを見ると腹が立つことがある。あなた一体どう思うんだと。

阿原 僕はいまのお話大賛成なんです。どうもいまの英語教育は大学の先生志向ね。大学の先生の言葉が金科玉条になる。そして細かい間違いがしぶっかりやっている。ところが言葉というのはずっと変わってきたわけでしょう。今までの伝統的な使い方を変えてみるとか、間違いが言葉を変えてきたんじゃないかと思うのです。こういう人間が日常使っている言葉の発展みたいなものについて、考えない。すなわち受験のための英語だから間違いがあってはいけないのでしょう。でも表現のための英語だったら間違いが許されると思うのです。

逆に言うと、現場の一人ひとりの教師が自分の教え方に自信を持ってやる必要があるのです。それなのに上のほうばかり見ている。

望月 教科書の編集に現場の教師が何人か入っているけれども、どの程度考え方を取り入れられているんですかね。疑問ですね。

吹貝 工業的な面では、日本も先端技術を輸出していますが、英語教育に関しては相変わらず後進国なんです。輸入一方です。だから大学の先生ばかりでなく、私たちも研究・実践をして、もう少し科学的な裏づけを持って説得力を持たないといけないのでないか。そういう手

段を身につけないと改革していくのではないかと思うのです。主張は誰でもできる。皆さんに納得するにはちょっとしたデータがなければまずいでしょう。

阿原 僕は教育というものは、そう簡単にデータの出るものではないだろうと思うのです。むしろ日常の教育実践を本当に濃密に積み上げていく、そのことがみんなを納得させていくのではないか。即ち子供の体の中に素晴らしい自己表現力を溜めていくことが、英語教育を変えていくことではないかなと思います。

吹貝 具体的な試みで変えていくということですね。ところがその土台がないから、次の人が新規巻き直しになる。だから自己の主張に普遍性を持たせて、次の発展につなげる。そのためには、これから英語教師になる人たちに対して、研究発表の仕方、積み重ねの仕方をもっと教えていかなくてはいけないかもしれません。それは僕らの務めかなという気もする。

望月 データを突きつけられると、なかなかそれに反論することもできなくなるけれども、我々の主観的なものの見方が、割合客観的なデータよりも当たっている場合がある。その辺を大事にしたいと思います。

吹貝 出発は全て直感とかひらめきなんです。それを普遍化して、他の人が採用してくれる方向に如何にもっていくかということですね。

阿原 それも大事だけれども、教師自身が子供と濃密な関係を持って、熱い授業実践を積み上げることが大事なのではないか。それをどんどん積み上げて、それを発表して、たたかれて、なおかつ頑張っているじゃないか、あいつは、というのが大事なんじゃないか。

データというと僕の頭の中に数字が出てくるけれど、数字はダメなんです。

吹貝 それもデータなんです。文化という意味のデータも必要になってくるわけです。子供と密着してやっていくのは当然という上に立ってものを言っている。それを抜かしちゃったら何もない。

望月 教育というのは、子供と教師が本当に真剣につかったら、これは悪いんだということはありませんからね。

古きをたずねることも必要

阿原 昭和34年に三省堂が出した *SUN* という教科書に出てくるマスの話、ウナギの話などは、いまの子供たちが読んでも感動するのです。それから戦前の教科書の練習問題にもすぐれたものがあります。だから僕らは、古きを訪ねて新しきを知るということを含めて、少し勉

強する必要があるのではないか。日本民族は英語教育についていいものを創っている。それを掘り起こすべきではないか。

吹貝 そういう証拠を突きつけない限り駄目だよ。比較して、これだけの違いがあるというのを示さないと、進歩しない。

望月 確かにいま見てみると、情感のある attractive なものは今のものにはないように私も思えるのです。

阿原 感動がないのです。ユネスコと IBM で1965年に出した各国文部大臣宛の「中等学校外国語教育に関する勧告」の中の「外国语教育の目的」にこういうことが書いています。つまり、外国语教育は教えること自体が目的ではない。その *human and cultural aspect* によって、子供たちの both pupils' minds and character を train するのだと書いてある。今の教育は諦めとメガとを子供たちの中に植えつけてるみたいですね。

吹貝 感動とは、中身の感動なのか、言葉を使ったという感動なのか。今の中学生3年間のカリキュラムから言うと、言葉を使った、あるいは理解できた感動をどうするかが問題かもしれない。それと、今のあれっぽちの知識でどこまで感動を与えられるか、ということが問題です。

阿原 例えば “friends” という言葉がありますね。“Friends, friends, friends, we are all friends.” という文章を教科書に置いて、それをみんなでっかい声で言うのはひとつの感動を持ち得ることではないかと思うのです。つまり “Love your friends.” ですね。それを英語で言うということは、英語でコミュニケーションしたことだけれども、それだけではなくて、人間がどう生きていくかということとの関わりの中での使えた喜び、と考えられないかと思うのです。

吹貝 最終目標はそこだと思うが、今の中学生に求められるのは、むしろ語学的な面で使える、理解できるということではないか。

望月 今の中学校のレベルの中で、しかも週3時間の中で、生き方までを学ばせるというのは非常に無理があるのではないか。むしろ英語そのものを勉強させて、それが分かる。その積み重ねが、生徒を英語に食いつかせる興味づけになるのではないかと思う。

阿原 『みんなの英語』(三省堂: ほるぶ出版) という本を作る時に、例えば be 動詞でもあたりまえのことでは駄目だ、そこに子供たちの知的好奇心、知的興奮、あるいは感動がなければ駄目だ、と。それで考えたのが、こうもりやたつのおとしごなどです。

Is this a bird?

No, it is not.

What is it, then? It is a bat. It is a mammal.

(中略)

What is this? It is a sea horse.

Is it a mammal, too? No, it is not.

Is it a fish, then? Yes, it is. It is a fish.

吹貝 教材の骨組みをどう脚色するかという時に、阿原先生の言ったようなことが出てくるので、骨組みそのものはもっと語学的に押さえなければならない。英語の先生というのは文学的な先生が多い。もっと客観的に骨組みを作り、題材を作るときに、先生の言われたようなものをもっと持ち寄って肉づけしていくかなければいけないと思う。

阿原 日本語で‘自分’をあらわす言葉を黒板に一ぱい書ける。相手も同じ。なのに英語には I と you しかない。そういうことをきちんと押さえて子供たちに提示しているのだろうか。即ち、英語を学ぶ楽しさとは何なのか。言葉は communication の道具であると同時に、思考の手段でもあるでしょう。だからそこに文化の集大成、人間の生活のエキスみたいな部分がある。その部分の非日常的体験、感動を子供たちの中に提示してやる。いわば宇宙遊泳みたいなものですね。そういうものを教室空間の中でどれだけ教師がつくり出せるか。

吹貝 そういうように自分なりに体系づけていかなくちゃいけないわけですね。

望月 そういう知的な興奮なり、カルチャーショックというのは身近な題材の中にもあるかもしれないけれど、それはあくまでも教師自身が自分の力で生徒をそっちへ向けていくことが必要ですね。

共通の英語力を保証したい

吹貝 誰が教えるてもある程度の共通の英語力は保証してあげなければいけない。ここまでどの先生でも教えられる。それから先の付加的なものは、その先生の人生観なり経験なり教養がものをいうと思うのです。その共通に保証し得る語学力は、いま全国的に使われている教科書に求めたいと思う。

阿原 僕は HORIZON を使っていて、教科書を徹底的に暗記させることをさせています。というのは、言語材料の配列のきめこまさから言うと、HORIZON はまあよくできている。CROWNは内容的にいいけれどもその点でちょっと…。それから練習問題が少し使いにくいところがあるみたいです。TOTALは自己表現はいいのだけれど、きめの細かさに若干欠ける。HORIZONはこまかいけれども、中身があまりない。そこで暗記させ

るのに抵抗があるので、が、一応の共通の言語材料として暗記させています。

吹貝 各 Lesson のボリューム配分は非常にムラがあると思うのだけれど。

望月 CROWNの場合は新語のアンバランスです。これだけは何とかしてもらいたい。

阿原 HORIZON はかなり努力している。Picture Lesson をやっていくと、各 Lesson の新出語彙がいまのところ 1 個か 2 個で済んでしまう。Whose とか or とか。ただこれに、father, mother, 手などのからだの部分という、身の廻りの単語を入れるともっと豊かになる。教材の基本は人間の体と家族だと思うのです。目・鼻・口・耳など、言語学習にとって一番重要な単語をきちんと与えたいですね。

吹貝 それはどの教科書にも共通して言えます。

阿原 CROWN はいろいろ考えているけれど、「英語」関係者だけが作っているという感じがやはりする。アメリカの教科書は心理学者、音楽家、医者、画家などいろいろな人が一緒に作るでしょう。

吹貝 教科書編集委員には英語専門じゃない人たちの参加も必要ですね。例えば、学習の面で心理学者の参加が絶対必要ですし、文化的背景を持つから、そういう人たちの参加が必要です。

阿原 詩人がいないですね。

子供たちに作らせた詩にこんなものがありました。

Teen-age

Young, sensitive

Think, try, mistake

We are growing up.

An adventurer

こんなものを子供たちは作れるわけです。TOTALには最後に詩作が出ているでしょう。そういうものをどんどん取り入れたらいいのではないかと思うのです。

自習できる教科書を

吹貝 今の英語の教科書は自学自習ができない。数学の教科書ですら、ある程度自学自習で最低のところまで保証しています。ところが英語の場合は、病気で休んだとき、どうしようもなくなる。だから教科書を作る時にこの面を考えてくれると、先生の苦労が少し減るわけだ。つまり教室では正しい音のトレーニングをしたり、表現の力を伸ばしてやったりできると思うのです。

それに、知的好奇心のある子で、先に進みたいと思っている子にとって、もし手元に自習できる教科書があれ

ば、2年の途中で3年間分を終らせて、更に文学的な内容のものを読むことも可能だと思うのだけれども、現行の教科書ではそれを逆にストップさせてしまう。そういう点で最低限の自学自習できる教科書が欲しい。定価の面で検定が通らないと言っているけれども。

阿原 吹見先生の意見に私も大賛成です。明治初年にイギリスの国語の教科書 *NEW NATIONAL READER* を教科書に使ったのが英語の教科書の始まりですね。その伝統から一歩もぬけていない。ソ連の教科書なんかその点よくできていますね。本来教科書には文法的、言語材料の説明、単語の解説、そして練習問題、さらにいい教材とその読みとらせ方などがきちんと入っているべきだと思います。

望月 今の教科書は改善されてきているが、まだ非常に画一的で個性がないのではないか。もっと多様性を持っていいと思うのです。凸凹があったり、個性的なものがあってもいい。そうすると、もっと現場の先生方の考え方とか、生徒の能力とか個性とかいろいろな条件を考えて使うことができるのではないかと思うのです。

阿原 全部暗記したらそれが表現に使えること、もう1つは、教科書の中に数学があったり、理科があったり、社会科、歴史、音楽があったりする、いわば言葉は人間

生活の最も基本なんだということを、英語にあてはめて解らせる、そういうものを入れてほしい。例えば *One and one is two*。なんていうのもあっていいじゃないか。

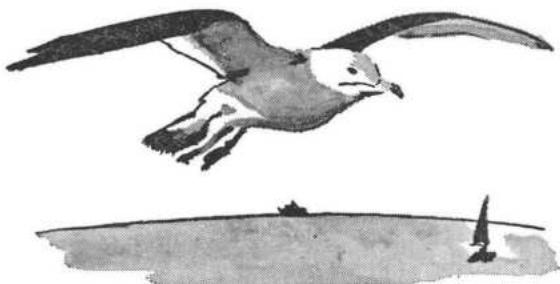
望月 私がいま言った、多様性というのはそういう意味もあるわけです。そうすることによって子供の物の見方とか考え方方がより深まってくる。そしてそれが豊かな人間形成に寄与するのではないかと思うのです。

吹見 今までの英語の先生は文学志向者が多いから、いろいろな生活の場面に触れていくというのは大事だと思うね。

阿原 テープの問題ですが、教科書のテープを大事にしてもらいたい。いまは音声の時代だと言われているのに、まるで面白くない。擬音の1つぐらい入れたってバチ当らないと思う。それから子役を使ってほしい。12歳の子供のところを46歳の男が言ったって、子供のかわいさが出てこないでしょう。そういうイロハのイの字のところをやってなくて、外人が喋っているのを聞いてありがたく思えみたいなところがある。もっと金をかけていいものにしてほしい。

吹見 発達に見合った配慮が欠けているというのは事実だね。

——ありがとうございました。



英語基本形容詞の型と語法

東京都立小山台高等学校教諭 細田 健次

(本稿の目的は本誌81号に記載)

1. 形容詞型習熟度テスト

1.1 テストと解答分析

このテストは2種類あり、Test 1は形容詞型の一つである「形容詞+前置詞句」の連語調査で、英文の空所に前置詞を1語補充させるもの。Test 2は後述するその他の形容詞型の運用力調査を目的とし、与えられた形容詞を用いて日本文を英訳させるもの。以下テスト問題と解答例を示す。(Test 1の問題文とTest 2の解答例の文末の数字は解答率を、Test 2の解答例のう非文印(*)は誤答を示す。)

Test 1 次の()に適当な前置詞を入れよ。

1. I am anxious (about) his health. (18)
2. He is capable (of) doing good work. (34)
3. She is content (with) her life. (42)
4. To be frank (with) you, you are mistaken. (48)
5. The teacher is fresh (from) college. (40)
6. This place is ideal (for) camping. (32)
7. He is independent (of) his parents. (20)
8. He is often late (for) school. (88)
9. You are responsible (for) the accident. (14)
10. Whales are similar (to) fishes in shape. (34)

無作為に選んだ10の形容詞と前置詞との連語関係をテストしてみたが、全体の平均正答率は37%で、この面での習熟度もけっして高くない。

Test 2 次の日本文を()内の形容詞を用いて英訳せよ。

1. この山に冬登るのは危険だ。 (dangerous)
a. It is dangerous to climb this mountain in winter. (80)
b. This mountain is dangerous to climb in

winter. (2)

- c.* It is dangerous that you climb this mountain in winter. (8)
- d.* You are dangerous to climb this mountain in winter. (2)
- 1) It主語の構文(1a)と比較して、This mountainを主語とする表現(1b)が少ない。
- 2) dangerousはthat補文と共にしない。(1c)
- 3) Itの代わりに人主語(you)を用いている。(1d)

2. そう言うとは君は勇敢だね。 (brave)

- a. You are brave to say so. (36)
- b. You are a brave man to say so. (2)
- c. It is brave of you to say so. (14)
- d. How brave you are to say so. (4)
- e.* You are brave that you say so. (4)
- f.* It is brave for you to say so. (2)
- g.? It is brave that you say so. (4)
- 1) 人主語の構文(2a)と比べてIt主語構文(2c)が意外に少ない。
- 2) 誤答で注目すべきものは(2e), (2g)で、(2a), (2c)とパラレルに不定詞補文の代わりにthat補文が用いられている。(2g)は問題を含み後述する。

3. 彼はきっと来ます。 (certain)

- a. It is certain that he will come. (48)
- b. I am certain that he will come. (2)
- c. He is certain to come. (10)
- d.* It is certain for him to come. (4)
- e.* It is certain of him to come. (2)
- 1) that補文の場合(3a)(3b)は、It主語が人主語より圧倒的に多い。人主語の場合(3b)(3c)は不定詞補文が多用されている。
- 2) certainはIt構文では不定詞補文と共にしない。

(3d)

4. 君のような友人を持って私は幸福だ。 (happy)

- a. I am happy to have a friend like you. (60)
 - b. I am happy that I have a friend like you. (14)
 - c. * It is happy for me to have a friend like you. (12)
 - d. * It is happy that I have a friend like you. (2)
- 1) 不定詞補文 (4a) が that 補文 (4b) より多用されている。
2) (4a), (4b) とパラレルに、人主語の代わりに It 主語の誤用がみられる。 (4c, 4d)

5. この水は飲みますか。 (good)

- a. Is this water good to drink? (38)
 - b. Is this water good for drinking? (22)
 - c. * Is it good to drink this water? (18)
 - d. * Is it good that I drink this water? (2)
- 本問の good=fit で、この意味の場合は (1b) と異なり It 主語構文は不可。

6. 病気は予防することができる。 (possible)

- a. It is possible to prevent disease. (74)
 - b. * It is possible that we prevent disease. (8)
 - c. * We are possible to prevent disease. (4)
 - d. * Disease is possible to prevent. (2)
- 1) possible は「可能な」の意味では that 補文は不可。
2) 人主語 (6c), 物主語 (6d) のいずれも不可。

7. 彼女と話をするのは楽しい。 (pleasant)

- a. It is pleasant to talk to her. (56)
 - b. She is pleasant to talk to. (2)
 - c. * It is pleasant that I talk to her. (2)
 - d. * I am pleasant to talk to her. (24)
 - e. * I am pleasant that I talk to her. (2)
- 1) It 主語構文 (7a) と比べて人主語構文 (7b) は非常に少ない。
2) pleasant は不定詞補文と that 補文の両方と共にできるが、(7a) と同じ内容を that 補文で表現することはできない。

8. 君はすぐ出発しなければいけない。 (necessary)

- a. It is necessary for you to start at once. (62)
 - b. It is necessary that you should start at once. (10)
 - c. * You are necessary to start at once. (14)
- 1) 不定詞補文 (8a) と that 補文 (8b) 両方と共に可能な場合は前者が多用されている。
2) (8c) は、(1d), (6c), (6d) と同種の誤用。

9. 君はそんなによい仕事につけて幸運だ。 (fortunate)

- a. You were fortunate to get such a good job. (42)
 - b. It was fortunate for you to get such a good job. (24)
 - c. It was fortunate that you got such a good job. (2)
 - d. * You were fortunate that you got such a good job. (10)
- 1) It 主語構文 (9b, 9c) より人主語構文 (9a) が多用されているのは意外。前者の場合には that 補文 (9c) はきわめて少ない。
2) fortunate は (9a) の不定詞補文を that 補文で代替不可 (9d)。that 補文は (9c) の型しか認められない。

10. 彼が優勝することは明白だ。 (apparent)

- a. It is apparent that he will win. (60)
 - b. * It is apparent for him to win. (18)
 - c. * He is apparent to win. (4)
- 1) apparent は that 補文とのみ共起し (10a), 不定詞補文とは共起しない (10b)。certain と異なり、人主語構文は不可 (10c)。

* *

1.2 誤答にみられる主な傾向

- A. 不定詞補文と that 補文の誤用
- 1) 不定詞補文を用いるべき場合に that 補文を用いる。

It is dangerous that you climb this mountain in winter. (1c)

It is possible that we prevent disease. (6b)

It is pleasant that we talk to her. (7c)

You are brave that you say so. (2e)

1. He is very active in community affairs.
2. I was successful in my attempt.

f. (形容詞+of) このグループの形容詞：

afraid, ashamed, aware, capable, careful, careless, cautious, certain, clear, conscious, considerate, convinced, destructive, doubtful, fearful, fond, forgetful, frightened, full, glad, greedy, guilty, ignorant, independent, patient, productive, proud, quick, reckless, slow, sensible, short, sick (=bored), sure, timid, tolerant, true, weary, worthy

1. I am afraid of dogs.
2. The road is now clear of snow.

g. (形容詞+on/upon) このグループの形容詞：

bent, crazy, dependent, intent, keen (=interested) severe

1. He is crazy on football.
2. He is dependent on his son's earnings.

h. (形容詞+to) このグループの形容詞：

agreeable, awake, cruel, convenient, equal, essential, fair, faithful, false, familiar, generous, grateful, helpful, important, junior, native, necessary, obedient, opposed, open, polite, peculiar, rude, senior, similar, slow, superior, thankful, true (=faithful), useful, useless

1. Don't be cruel to animals.
2. The saying is familiar to everyone.

i. (形容詞+with) このグループの形容詞：

amused, angry, annoyed, busy, careful, clever, content, delighted, disappointed, frank, free (=generous), friendly, gentle, honest, hot, mad (=angry), (im)patient, pleased, popular, satisfied, severe, strict

1. He was busy with/over his work.
2. The teacher is gentle with his students.

〔語法〕 1. [AP1] の構造における形容詞は前置詞句により補足され、前置詞は形容詞によって決定される。

2. 「形容詞+前置詞句」の構造は意味上次の 2 つの場合に分類できる。

a. この構造が意味上他動詞か自動詞に相当する場合。他動詞表現に相当する場合は前置詞は of が多い。

I am afraid of dogs. = I fear dogs.

I was successful in my attempt. = I succeeded in my attempt.

本稿では研究の対象が基本語であるために、この構造が他動詞に相当する形容詞は多数除外したけれども、一

般的には、「形容詞+前置詞句」は形式ばった表現になることが多い、動詞を用いるほうが平易な表現でよい。

The field are now productive only of weeds.

→The fields now produce only weeds.

b. この構造の前置詞句が意味上形容詞を限定する場合。前置詞句は形容詞が表わす性状を限定して、1) 主題 (about, at) 2) 理由 (for) 3) 範囲 (in) 4) 方向 (to) 5) 対象 (with) を表わす。

- 1) I was anxious about his health.
- 2) He is famous for his fine acting.
- 3) He is very active in community affairs.
- 4) Don't be cruel to animals.
- 5) He was busy with his work.

3. この型の形容詞は、1) absent from school, fond of flowers, のように前置詞が固定しているもの、2) careful about one's appearance, careful of one's health のように前置詞が異なっても意味に変化がないか大差ないもの、3) anxious about one's health, anxious for wealth のように意味の相違により前置詞が変化するものがある。

4. この型は「形容詞+that 補文」(AP3) で言い換えられる場合がある。

He is certain/sure of success. = He is certain/sure that he will succeed.

* *

形容詞型 2 (Adjective Pattern 2)
「copula+形容詞+不定詞補文」

〔AP2A〕 このグループの形容詞：

amusing, boring, comfortable, convenient, dangerous, delightful, difficult, dreadful, easy, expensive, exciting, fascinating, good (=useful), hard (=difficult), horrible, important, impossible, interesting, nice, painful, pitiful, pleasant, pleasing, sad, safe, simple (=easy), terrible, thrilling, useful, useless

1. This question is easy/simple/difficult to answer.
2. This river is dangerous to swim in.

〔語法〕 1. [AP2A] の形容詞は人や物、または行為の性質を表わす。

2. この型は、文の文法上の主語が不定詞の意味上の目的となる Tough 構文で、次のように書き換えることができる。

- a. This question is easy to answer. [AP2A]
- b. To answer this question is easy.

c. *It is easy to answer this question.* [AP4A]
3. 上記形容詞の中で, impossible はこの型を用いて, That man is impossible to work with. とするほか, It is impossible to work with that man. [AP4] も可能である。しかし, possible は It is possible to work with that man. はよいが, *That man is possible to work with. は非文である。

4. この型の文は「It + copula + 形容詞 + that 補文」[AP5] を用いて書き換えできない。

* *It is easy that we answer this question.*

[AP2B] このグループの形容詞:

absurd, bad, bold, brave, bright (= clever), careless, childish, clever, (in) considerate, courageous, cowardly, crazy, cruel, cunning, daring, (un)fair, foolish, frank, generous, good (= kind), (dis) honest, hard (= merciless), (un)kind, lazy, mad, mean, merciless, naughty, nice, noble, (im) polite, reckless, ridiculous, right, rude, selfish, shameful, silly, splendid, stupid, thoughtful, thoughtless, ungrateful, wicked, (un)wise, wonderful, wrong

1. You were careless to leave your umbrella in the train.

2. You were right/wise to give up smoking.

[語法] 1. [AP2B] の形容詞は, Wilkinson (Factive complements and action complements) が「W クラスの形容詞」と呼ぶもので, ある人の行為に対する話者の一時的判断を表わす。

2. このグループの形容詞は [AP4B] の型もとる。

a. You were wise to give up smoking. [AP2B]

b. It was wise of you to give up smoking. [AP4B]

3. careless, ungrateful の反意語 careful, grateful の語法は注意を要する。Hornby (*op.cit.* 3・74) は, この二つの形容詞は [AP2B], [AP4B] のどちらの型をもとることはないという。(Be careful to count your change. は可.) 安井 (『形容詞』 p. 133) も同様の見解を示す。しかし大沼 (*op.cit.* p. 53) は, 一般的に [AP2B] の文では, 形容詞に第1強勢がおかれ, そのあと若干の休止がくる傾向があり, 音声言語では, John was careful not to kick the wire. が「コードにつまずかなかつたのは用心深いことであった」の意か, 「コードにつまずかないように用心した」の意か区別できるとのべ, careful が [AP2B] の構造で用いられるとする。

gratefulについては, 大沼はこれを [AP2B] に含めないのに対して, 安井はこの型に含めている。次の a,b の

文に対するインフォーマントの反応は下記の通りである。

- a. ? He was grateful to send me a letter of thanks.
- b. ? It was grateful of him to send me a letter of thanks.
- a. b. ともにUnacceptable (3名), No good now (1名).

[AP2C] このグループの形容詞:

certain, (un)fortunate, (un)likely, (un)lucky, sure

1. He is likely/unlikely to succeed.
2. You were fortunate/lucky to get such a well-paid job.

[語法] 1. [AP2C] の形容詞は「確実性, 運・不運」などを表わし, [AP5] の型もとる。

- a. He is likely to succeed. [AP2C]
- b. It is likely that he will succeed. [AP5A]
2. 上記形容詞の中で (un)fortunate, (un)lucky は [AP4C] の型をとるが, certain, sure, lucky はこの型をとらない。
 - a. It was fortunate/lucky for you to get such a well-paid job. [AP4C]
 - b. * It is certain/likely for her to turn up soon.

3. likely, unlikely とほぼ同義の probable, improbable はこの型をとらないで, [AP5] の型で用いられる。
 - a. * The weather is probable to be fine.
 - b. It is probable that the weather will be fine. [AP5A]

[AP2D] このグループの形容詞:

alarmed, amazed, amused, angry, annoyed, astonished, confused, delighted, disappointed, embarrassed, excited, frightened, furious, glad, grieved, (un) happy, sad, shocked, shy, sorry, thankful, pleased, proud, puzzled, satisfied, surprised, worried

1. I was alarmed/amazed/surprised to hear of your failure in business.
2. The father is glad/happy/proud to have such a good son.

[語法] 1. [AP2D] の形容詞は人間主語をとりその主語の感情を表わす。Quirk (*op.cit.* 12.42) はこれを 'attitudinal' expressions とよぶ。補文の不定詞はその感情の生ずる原因や理由を表わす。

2. このグループの形容詞は不定詞補文のほかに that 補文 [AP3], 前置詞句 [AP1] とも共起する。

- a. I was alarmed to hear of your failure in busi-

- ness. [AP2D]
- I was alarmed that you failed in business.*
[AP3]
 - I was alarmed at your failure in business.*
[AP1]

[AP2E] このグループの形容詞：

afraid, ambitious, anxious, ashamed, careful, cautious, content, curious, desperate, eager, frightened, greedy, hungry(=eager), impatient, interested, keen(=eager), shy, (un)willing

- She is anxious/eager/keen to know the result.*
- He is willing/unwilling to talk about the matter.*

〔語法〕 1. [AP2E] の形容詞は人間主語をとりその主語の意志を表わす。Quirk (12. 43) はこれらを 'volitional' expressions とよぶ。この型では不定詞の意味上の主語は、主文の主語と常に同一である。

2. このグループの形容詞の中で、anxious, eager, keen, (un)willing は不定詞の意味上の主語と主文の主語が異なる構文でも用いられる。この場合には同一の内容を that 補文で表現可能であり、通常 should または仮定法現在が用いられる。

- I am anxious for her to start early.* [AP2E]
- I am anxious that she (should) start early.*
[AP3]

しかし、不定詞の意味上の主語と主文の主語が同一の場合は that 補文を用いることはできない。

- I am anxious to start early.*
- * *I am anxious that I (should) start early.*

[AP2F] このグループの形容詞：

(un)able, apt, bound(=certain), disposed, due, early, entitled, free, inclined, late, liable, obliged, prepared, prompt, prone, qualified, quick, ready, slow, worthy

- I am able/unable to swim across the river.*
- You are free/welcome to use my library.*

〔語法〕 1. [AP2F] の形容詞は「傾向・義務・能力・動作の遅速」を表わす。

- この型では不定詞の意味上の主語は常に主文の主語と同一である。
- このグループの形容詞は that 補文と共にしない。

[AP2G] このグループの形容詞：

beautiful, cold, delicious, excellent, fine, fit, fragrant, good(=fit), graceful, heavy, hot, light, noisy, pretty, quiet, ripe, sour, sweet, tame, ugly, wild

- The coffee is cold/hot to drink.*

- The dancer is graceful/pretty to look at.*

〔語法〕 1. [AP2G] の形容詞は主語の性質を表わす。この型では主文の主語は不定詞の意味上の目的語である。その点では [AP2A] と類似しているけれども、異なる点は [AP4] の型をとらないことである。

- The coffee is hot to drink.*

- * *It is hot to drink the coffee.*

2. この型の不定詞は意味上形容詞と関連するものに限定され、主語の性質を示す形容詞の内容を補足する働きをする。しかし、不定詞を削除しても意味が変化しない場合が多い。

- The dancer is pretty to look at.*

- The dancer is pretty.*

* *

形容詞型3 (Adjective Pattern 3)

「人間主語+copula+形容詞+that 補文」

この型の形容詞

afraid, alarmed, amazed, amused, angry, annoyed, anxious, aware, careful, certain, confident, confused, content, convinced, conscious, delighted, disappointed, eager, embarrassed, excited, fortunate, glad, happy, hopeful, ignorant, impatient, jealous, keen, lucky, pleased, proud, sad, satisfied, sorry, sure, thankful, willing, worried

- I was afraid that I might hurt his feelings.*
- I am glad/happy/pleased that you have arrived safely.*

〔語法〕 1. [AP3] の形容詞は [AP2D], [AP2E] の形容詞と同じで、主語の感情や意志を表わす。

2. この型の that 補文は2つの機能を持つ。1つは [AP2D] における Glad に代表される形容詞の補文として、形容詞の表わす状態の原因・理由を示す（上例 2）。他の1つは [AP2E] における Afraid に代表される形容詞の補文として、他動詞の目的語に相当する機能を持つ（上例 1）。

3. that 補文の動詞は、形容詞の性質により次のような形態をとる。

a. 事実表示の形容詞：She is not aware that she has made a mistake. (叙述法)

b. 感情の形容詞： He was *angrey* that his son
should be / was smoking. (推定の should/仮定法)

c. 意志の形容詞： She is *anxious* that her sister
should enter / enter college. (推定の should/仮定法)

4. この型の形容詞は補文のほかに、不定詞補文 (AP
2) または前置詞句 (AP1) と共に起する場合がある。

a. We are all *anxious* that you should return.
[AP3]

b. We were all *anxious* for you to return.
[AP2E]

c. We were all *anxious* for your return. [AP1]

5. この型の形容詞の中には、that 補文のほかに wh-
補文をとるものもある。

I am not *sure* what he is like / whether he will
come / why he is absent / where I left my umbrella
/ when he was born / how it is done.

6. 上記の形容詞の中で、lucky と fortunate の語法
は注意を要する。

a. You were lucky that you got such a well-paid
job. [AP3]

b. You were lucky / fortunate to get such a well-
paid job. [AP2C]

c. It was lucky / fortunate for you to get such a
well-paid job. [AP4C]

d. It was lucky / fortunate that you got such a
well-paid job. [AP5B]

不定詞補文をとる (b), (c), that 補文をとる (d) では、lucky, fortunate のいずれも用いられる。しかし (AP3) (a) では fortunate を用いることはない。you were lucky that... は自然な表現。主語を一人称にして I was lucky that... はくだけた表現。普通 I was unlucky that... とは言わないで、It was unlucky for me to.../ It was unlucky that.../I was unlucky in that... とする (堀内・Johnson:『英語 Q&A』pp. 140~142)。

* * *

形容詞型 4 (Adjective Pattern 4)

「It + copula + 形容詞 + 不定詞補文」

[AP4A] このグループの形容詞：

bad, boring, comfortable, (in)correct, dangerous,
difficult, easy, expensive, hard, harmful, (un)health-
ful, needless, painful, (im)possible, safe, simple,
useful, (un)usual

1. It is difficult/hard to heat these big rooms.

2. It is dangerous/safe to swim in this river.

〔語法〕 1. [AP4A] の形容詞は [AP2A] の形容詞
と同一のものが多い。

2. このグループの形容詞は不定詞補文とのみ共起し、
that 補文と共に起しないのが特色である。この型の不定詞
補文の内容は「行為」であって「事実」ではない。[AP
4A] の代表的な形容詞は easy と difficult であるが、あ
る「行為」についての難易は言えても、「事実」に関する
難易ということはありえない。従って、これらの形容
詞は、「事実」を表わす that 補文と共に起しない。

3. 上記形容詞の中で possible, impossible は各々
「できる」「できない」の意味の場合である。

[AP4B] このグループの形容詞は [AP2B] の形容詞
と同じ。

1. It was foolish/silly/stupid of her to trust him.
2. It was good/kind/polite of you to give up your
seat to the old man in the train.

〔語法〕 [AP4B] の形容詞は [AP2B] の形容詞と同
一で、「Wクラスの形容詞」とよばれる。このグループ
の形容詞は、It を主語とする不定詞補文をとる場合には
次の二種類の構造において用いられる。

1. It is foolish of you to behave like that. [AP4B]
(= You are foolish to behave like that. [AP2B])
2. It is foolish for you to behave like that. [AP4C]
(= It is foolish that you should behave like
that. [AP5B])

(1)はある特定の行為を批判的にのべ [AP2] で表現で
きる。(2)はある行為を一般論としてのべるもので [AP5]
でも表現できる。この型の形容詞が that 補文と共に起
るのは(2)の場合であって、(1)の場合は that 補文と共に起
できない(『語法大事典』1集 p. 795; 3集 p. 579)。こ
の見解に対して、Wilkinson (*op.cit.*) や安井 (p. 220)
は、W クラスの形容詞は、(1)の場合も that 補文と共に起
するという。安井は、It was silly/stupid/wise of him
to do it. は It was silly/stupid/wise that he did it.
と書き換え可能とし、that 節と共に起しないとする大沼の
形容詞リストを訂正の要あり、とのべている。この安井
の見解は從来どの文典にも見られない記述であるが、こ
れは Wilkinson に基づくものである。

- a. For Bernie to run away from the bear was
wise of him.
- b. To run away from the bear was wise of Bernie.
- c. That Bernie ran away from the bear was wise
of him.
- d. It was wise of Bernie to run away from the

bear.

- e. It was wise of Bernie that he ran away from the bear.

Wilkinson は、(a)の補文における主語削除から(b)が派生し、(b), (c)の補文が外置変形されて各々(d), (e)の構造になるという。

Householder (*Adjectives Before That-clauses in English*) は、W クラスの形容詞のうち、careless, clever, considerate, crazy, foolish, impolite, silly, stupid, wise を List 2 (Comment List) でとりあげて、これらの形容詞が that 節と共起することを示しているが例文ではなく、上記(1), (2)のいずれの場合に該当するのか判然としない。

『形容詞』の執筆者の一人中村捷氏は、「英国人インフォーマントによると、that 補文をとる文はよくないが、of you の後に休止をおくとかなりよいとのこと。従って、that 補文は W クラスの形容詞と共起可能であるが、実際に用いられる頻度は低く、さらに音声的考慮を伴う。」と私信で先の見解を補足している。筆者のインフォーマントによる調査では、It was good/kind/polite (of you) that you gave up your seat to the old man in the train. の文に対して、Unacceptable (3名), I don't like this. (1名—英国人) の結果を得た。学習文法では、[AP4B] の形容詞は that 補文と共に起しない、とする。

[AP4C] このグループの形容詞：

alarming, amazing, astonishing, curious, essential, expedient, (un)fair, foolish, (un)fortunate, funny, good, important, (un)lucky, (un)natural, necessary, odd, pitiful, (im)possible, proper, queer, rare, right, sad, shocking, strange, surprising, tragic, well, wise, wrong

1. It is essential/necessary for you to come early.
2. It is funny/strange for you to behave like that.

〔語法〕 1. [AP4C] の形容詞は、主題となる不定詞補文の内容に関する性質・状態を表わす。不定詞補文のほかに that 補文とも共起でき、いずれの補文を用いても同一の内容を表現できるのが特色である。ただし、不定詞補文は「行為」を強調し、補文は「事実」を強調するという相違がみられる。

- a. It is necessary for you to come early. [AP4C]
- b. It is necessary that you should come home early. [AP5B]
2. possible, impossible がこの型で用いられる場合は、「arius」「arie」を意味する。これらが

「できる」「できない」の意味の場合は [AP4A] となり不定詞補文とのみ共起する。安井 (p. 218) は前者の場合は that 補文のみを認めるが、大沼 (pp. 74~75) は不定詞補文をも認め次の 2 例を示す。

- a. It is impossible for there to be a war between us.

- b. It is impossible for him to have remained silent.

『語法大事典』(3集 p. 617) も possible が capable, probable いずれの意味でも不定詞補文、that 補文可能とし、上例(a)を Hornby (*Guide 1~44*) より引用している。海老塚 (『形容詞の語法ハンドブック』p. 147) も、前 2 者と同じ見解で次例を示す。

- c. It is impossible for us to accept the offer.
= It is impossible that we (should) accept the offer. (われわれがその申し出を受諾することはありえない。)

しかし、不定詞補文の構造を含む文だけが示されていたならば、文の意味は曖昧になる。結論として、possible, impossible は「arius」「arie」の意味の場合にも不定詞補文と共に起するが、補文の動詞が be, remain のように 'non-volitional' の場合が多く、上例(c)の accept のように 'volitional' な場合は that 補文をとるのが一般的の傾向であるといえる。

[AP4D] このグループの形容詞：

amusing, awful, convenient, delightful, dreadful, exciting, fascinating, fine, horrible, interesting, nice, pleasant, pleasing, terrible, thrilling, wonderful

1. It was amusing/delightful/interesting to listen to his story.
2. It was awful/dreadful/horrible/terrible to see the railway accident.

〔語法〕 [AP4D] の形容詞は [AP4C] の形容詞と同様に、不定詞補文のほかに that 補文とも共起できる。しかし、不定詞補文は「行為」のみを表わし、that 補文で同一の内容を書き換えられない。一方 that 補文は「事実」を表わす場合のみに用いられ、同一の内容を不定詞補文を用いて書き換えられない。

- a. It is interesting to listen to his story. [AP4D]
- b. * It is interesting that we listen to his story.
- c. It is interesting that it never snows in Florida even in winter. [AP5C]

*

*

形容詞型 5 (Adjective Pattern 5)

「It+copula+形容詞+that 補文」

〔AP5A〕 このグループの形容詞：

apparent, (too) bad, (un)certain, (un)clear, doubtful, evident, (un)likely, obvious, plain (=evident), (im)probable, true, unknown

1. *It is clear/evident/obvious that you have misunderstood me.*

2. *It is likely/probable that our team will win.*

〔語法〕 〔AP5A〕 の形容詞は that 補文の内容に関する性質・状態を表わす。このグループの形容詞は原則的には that 補文とのみ共起し、不定詞補文と共起しないが、語法上 disputable なものをいくつか含む。

1. bad はこの型では unfortunate, a pity の意味で、too bad の形で用いられる。

2. sure は certain と異りこの型で用いるのは一般的でない。

- a. *It is certain that she will turn up soon.*

- b. * *It is sure that she will turn up soon.*

3. probable, improbable に関しては、安井 (p.217) は両者とも that 補文のみを認める。大沼 (p. 71) は安井と同様の見解であったが、筆者への私信では、probable は that 補文のみ、improbable は不定詞補文、that 補文の両方と共に起ると見解を変えている。海老塚 (*op. cit.* p. 147) も大沼の改正意見と一致して、*It is improbable for her to betray others.=It is improbable that she should betray others.* を示す。筆者自身のインフォーマントによる調査では次の結果を得た。

- a. *It is improbable that he will fail.*

- b. ? *It is improbable for him to fail.*

b に関して、Unacceptable (2名), Not very good (1名), A bit strange (1名)。標準語法としてはこの2つの形容詞は that 補文のみを認める。

4. likely, unlikely に関しては、大沼 (p. 71) は不定詞補文 (AP 4), that 補文 (AP 5) の両方と共に起可能としているが、安井 (p. 217) は that 補文による [AP 5] の型のみを認める。筆者のインフォーマントによる調査結果は次の通りである。

- a. *It is likely/unlikely that our team will win.*

- b. ? *It is likely/unlikely for our team to win.*

(b) に関して、Acceptable (1名), Strange (1名), Unacceptable (2名)。この2つの形容詞は It を主語とする構造では、that 補文とのみ共起できると結論する。

〔AP 5B〕 このグループの形容詞は [AP 4C] の形容詞と同じ。

1. *It was fortunate/lucky that you got such a well-paid job.*

2. *It is funny/strange that you (should) behave like that.*

〔語法〕 〔AP 5B〕 の形容詞は [AP 4C] の形容詞と同じで、同一の内容を that 補文または不定詞補文のどちらを用いても表現できる。〔AP 4〕 による不定詞補文は主観的判断を、〔AP 5〕 による that 補文は客観的判断を表わす、という考え方もある (安井, p. 223)。この型では、that 補文の動詞には直接法のほかに、推定の should か仮定法が用いられる。

〔AP 5C〕 このグループの形容詞は [AP 4D] の形容詞と同じ。

1. *It was nice/pleasant that our car ran so fast along the lake.*

2. *It is dreadful/terrible that a lot of people are killed in traffic accidents.*

〔語法〕 〔AP 5C〕 の形容詞は [AP 4D] の形容詞と同じで、that 補文のほかに不定詞補文とも共起するが、〔AP 5B〕 の形容詞と異なり、that 補文の内容を機械的に不定詞補文を用いて書き換えることはできない。しかし次例からもわかるように、that 補文の前に不定詞 (to see/find/know, etc.) を挿入すれば [AP 4] となるが、ほぼ同一の内容を表現できる場合が多い。

- a. *It is interesting that it never snows in Florida even in winter. [AP5C]*

- b. *It is interesting to see/find/know that it never snows in Florida even in winter. [AP4D]*

または、*It is an interesting fact/matter that it never snows in Florida even in winter.* のように名詞句を用いる表現も多用される。

*

*

3. 結語

Hornby は形容詞型として、AP 1 「形容詞+to 不定詞」 (AP 1A～AP 1E の5種類に下位区分)、AP 2 「形容詞+前置詞+名詞／代名詞」、AP 3 「形容詞+(前置詞)+節」の3種の型を設定する。しかし「It+copula+不定詞／that 補文」の構造は独立した型としてではなく、AP 1 の文の書き換え可能な構造として言及しているにすぎない。Quirk は、Hornby のこの3つの型のほかに、「It+copula+形容詞+that 補文」の構造を独立した型として扱っているけれども、「It+copula+形容詞+不 (p. 59へつづく)

アメリカの人種と民族 (XII)

國 弘 正 雄

げに世の中にニュースの種というのは、浜の真砂と同様、尽きないもので、それはアメリカの人種民族をとり扱っている本稿についても変わりません。近く開かれるロスアンゼルスの五輪がらみで、いまや骨董品的な存在と化したとばかり思いこんできた、かの KKK 団が、JOC、つまりは日本オリンピック委員会その他、一部のアジアやアフリカ諸国に、とんでもない脅迫状を送りつけたことが明らかになったからです。

7月13日の「東京タイムズ」紙は一面トップでこの記事をとり上げ、「脅迫状日本にも——人種差別の KKK」という大きなタテ見出しのほかに「黄色人種五輪に来るな」という横見出しを翻えして、かなりくわしく報道しています。

東タイ以外の各紙も扱いこそ異なれ、大なり小なり報道しています。なにしろ Olympic Games for Humans, Not Apes! というのが脅迫状のトップの文言なのですから、過激といわんか奇矯といわんか、いくらかの悪名高き KKK 団とはいえ、またいくら落ち目の故のあせりと思われるからといって、われわれ「有色人種」——Coloreds ということばが使われています——たるもの、愕然とせざるを得ません。

移動標的にするからそのつもりでいろ、というのですから話は穏やかではありません。

ロスアンゼルス・オリンピック委員会による——慣例や憲章に反した——通達に怒ったソビエトの不参加の結果、ただできえ政治にもみくちゃにされた今回の五輪ですが、こんどは思わずところから邪魔が入りました。

無視できないカレントなテーマですので、またもや予定を心もち変更して、記録にとどめておくことにします。

ことは明らかに「人種と民族」とにかかわりがあるからです。

おそらくは KKK 団の名前をかたった悪質かつ愚かなイタズラであろうとは思われます。が、しかし『第三の波』その他の著者 Alvin Toffler (本稿に既出) のように「いまのアメリカには racism が高まりつつある」と

する有力な論者がいることからも察せられるように、一部のアメリカ人の心の奥底にはどうぐろい人種差別的な意識が、アジア系の「優秀さ」へのねたみとともに流れていることを考えあわせると、徒らに無視するだけではいけないのではないかとも思われるのです。

そこで、あえて前出の「東京タイムズ」紙の記事の一部を、以下に引用しておきます。少し長いのですが、不悪。

今月28日（日本時間29日）から開催されるロス五輪を前に、米国の狂信的な人種差別グループ「クー・クラックス・クラン (KKK 団)」の名前で、日本オリンピック委員会 (JOC) に「有色人種が五輪に参加したら縛り首にする」という内容の脅迫状が届いていることが12日明らかになった。KKK の存在自体がアメリカで影響力を持たなくなっていることもあってか、JOC はこの脅迫状に対して「黙殺です」と静観の態度をとっている。しかし、KKK だけではなくロス五輪がテロの恐怖にさらされていることはたしかである。12年前の「ミュンヘンの惨事」が再び繰り返されないという保証はどこにもない。大会まであと 16 日、「政治の嵐」にさらされたままロス五輪は開会の日を迎えるとしている。

「オリンピックは人間のためのものであって、猿のためのものではない」――。

日本オリンピック委員会 (JOC) は12日、米国の狂信的な人種差別グループ、クー・クラックス・クラン (KKK) の名前でこのほど「有色人種が五輪に参加したら射殺、縛り首にするぞ」という内容の脅迫状が届いたことを明らかにした。

日本、韓国をはじめ、マレーシア、スリランカ、ジンバブエの国内オリンピック委で最近、発覚した脅迫状と、どうやら同じもの。封書にはメリーランド州プリンスジョージの6月25日付消印が押され、脅迫状がタイプで打たれた黄色の便せんには、KKK を示す白の三角頭きんをかぶった信者が十字架のたいまつを持

ち、馬に乗っている姿がイラストで描かれている。

脅迫文の内容は「古代からオリンピックは白人の優秀性を誇示するためのものだった」と、白人優位説を展開する文章で始まり、黒人や黄色人種をロサンゼルス五輪から締め出すことを主張。あえて彼らが参加した場合は「射殺されるか、縛り首になるだろう」と脅し、文面の最後を「すべての金メダルは白人に。黒人と有色人種には死を」との文章で締めくくっている。

いやはやです。

もっともこれはソビエトの陰謀とアメリカ国務省の担当官は見解を表明、タス通信が「容赦できないデーターメ」と反論するなど、だれか鳥の雌雄を知らんや、といいたくなるような宣伝合戦がくりひろげられています。

でもイタズラにしてもソビエトの手になるという証拠は、そうでないという証拠とともにどこにもないわけで、「米国にはおかしなヤツがたくさんいるからね。もう一つは KKK が世の中に相手にされていないので、自らを誇示するために驚かしてやろうというもの」ではないかと、アメリカ文化通のジャーナリスト、鈴木明氏は上掲の「東京タイムズ」紙上で推測しています。

さてここで、KKK 団について皆さんのがすでにご案内のことと承知の上で、一応の解説を加えておきます。

7月13日の「読売新聞」朝刊のミニ時典欄から採りました。

KKK 団

白人の絶対優位を主張、黒人排斥運動を進めるアメリカの狂信的な秘密結社、クー・クラックス・クラン (Ku Klux Klan) の略。

(中略)

シンボルの白い三角ずきんと十字架を燃やす儀式が有名で、黒人へのいやがらせ、テロ活動を続ける集団として恐れられている。結成は1865年で100年以上の歴史を持つ。テネシー州プラスキーが発祥の地で、南北戦争での“敗戦”的なうっふんを晴らすため、南部の元軍人6人が黒人をからかった遊びが発端という。

奴隸解放後、黒人などの共存を拒み、優れた白人だけの世界を作りたいという偏見に固まつた会員が、南部を中心に激増。1920年代には500万人の会員を誇った。しかし過激な活動が逆効果となって会員数は急減、現在は1万人前後、44団体を数えるにすぎない。

たしかにこの読売の解説もいよいよ、KKK 団にも昔日の勢いはありません。

でも昨今の racist 的な雰囲気と、少数民族や人種へ

の福祉措置に対する批判の高まりにみられる全般的な保守化傾向の中で、一昔前よりは活発化していることは確かに、現に東北部の一流大学に KKK の支部が生まれているという事実もあるのです。

「タイム」誌はすでに1979年に、KKK がそのメンバーを増やし、しかも従来の暗いイメージとはすっかり異なる、都会型インテリ型の団員が見られるようになったことを報じていました。

まずは若がえり傾向を論じた一節です。

The members are younger these days, usually in their 20s and early 30s. Many of them sport hippie-style hair, beards or drooping mustaches. Some of their leaders try to project an up-to-date image, sounding reasonable on TV talk shows and often wearing sober business suits. But at their rallies in the dark of night, today's self-styled knights of the Ku Klux Klan still wear white robes, burn crosses and spout the racist rhetoric of their grandfathers in the Klan's heyday of the 1920s, when klaverns across the country claimed millions of members.

(Time: Nov. 19, 1979, p.28)

(大意：メンバーは昔より若くなっている。20代から30代の初め、というのが普通なのである。彼らの多くはヒッピー風の髪型やアゴヒゲ、ないしは八字をした口ヒゲを大事に手入れしている。)

彼らのリーダー格の中には、当世風のイメージを売りこむべく、テレビのトーク番組などではきわめて常識的な物言いをし、堅実なビジネス用背広を着こんでいるものも少なくない。

だがいったん夜の会合となると、近代風をよそおう当世ばりの KKK 団員といえども、白衣をまとい、十字架を焼き、1920年代の全盛期に、彼らのじいさま連が口にしたのと同じ人種差別的なレトリックを吐いている。当時は全国至るところに団員がいて、その数も数百万を号したものであった。)

ついでこの同じ「タイム」誌の記事は、いまや KKK が息を吹きかえしつつあり、それも伝統的に彼らの牙城であった南部だけではなく、中西部などにも団員を擁するようになった旨を伝えています。Racism の高まりというトフラー説はあながち根拠のないものではないのです。

At the same time, the Klan's membership is growing, up 25% in 18 months. Klan activities have been reported in 22 states, from Middletown, Ohio, to Castro Valley, Calif., as well as on the aircraft carrier U.S.S. *Independence* and at the Fort Carson army base in Colorado. But four out of five Klansmen are in the old Confederate states of Alabama, Arkansas, Florida, Mississippi, Tennessee and Texas. Most of the Klan members are blue-collar men with no more than three years of high school. About a third are women, usually the wives or girlfriends of male members. There are even a few Roman Catholic members, which is a sharp departure from the 1920s, when Klansmen hated Catholics almost as much as they did blacks and Jews.

(Ibid).

(大意：と同時に KKK の団員数は増えつつある。現にこの18か月で、25パーセントも増加しているのである。また連中の活動は、オハイオ州のミドルタウンからカリフォルニア州のカストロ・バレーなど22州で報告されており、空母インデペンデンス号から、コロラド州のフォート・カーソン陸軍基地など軍関係の施設においても動きがみられる。

とはいえる、全団員5人のうちの4人までは、アラバマ、アーカンソー、フロリダ、ミシシッピー、テネシー、テキサスなど旧南部連合の諸州に存在している。

その大部分はせいぜいが高校を3年やったかやらないかのブルーカラー労働者で、3分の1は、団員の主人もしくはボーイフレンドに惹かれて参加している女性である。

ローマン・カトリック教徒の団員もいなくはない。これは、1920年代の KKK が、黒人やユダヤ人同様、カトリック教徒をはげしく嫌いしたことと思うと、大へんな変化といえる。)

なお上記の用例中、Middletown, Ohio という町の名前が出てきました。そういう名前の町は現にオハイオやペンシルヴァニア、ニュージャージー、ニューヨークなどの各州にあるのですが、アメリカ、とくに中西部の鄙びた小邑という意味で、ほとんど普通名詞的に用いられることが多い、現におしどり社会学者として著名なリンクド夫妻が、インディアナ州の Muncie という町を対象に行なった社会学的研究は、その名も *Middletown, U.S.A.* というタイトルで刊行されました。

従って、上記の「タイム」誌の引用が “Middletown, Ohio” と書いているのは、固有名詞としての Middle-

town を掲げることで、その実は中西部を象徴させているとみなすべきなのです。

英語が読みこなせる、というのはこういうことなのですね。ついでながら Middletown の用例を以下に一つ掲げておきます。

When Henry Ford presented the Model T in 1908, automobiles were playthings of the wealthy. Woodrow Wilson had proclaimed in 1906 that "nothing has spread socialistic feeling in this country more than the automobile," nor was anything, he said, more expressive of the "arrogance of wealth." Twenty years later, when investigators were gathering data for their sociological study of *Middletown, USA* (Muncie, Indiana), women of small income declared that they would rather give up clothes or the bathtub than their cars.

(Mary Helen Dohan: *Our Own Words*, p.266)

(大意：1908年に初代のフォードがモデルT車を市場に出したときは、金持の富のものにすぎなかった。一方、ウィルソンは1906年に「この国に社会主義への同調を生むのに車ほど大きな役割を果たしたものではなく」「富の傲慢さをあらわすのに、車ほど代表的なものはない」と喝破した。

ところが、その後、ロバート・リンクド、ヘレン・リンクドの夫妻がインディアナ州マンシーという田舎町を調査対象に選んだときは、たいして裕福でもない土地の女性は、車をあきらめるぐらいなら、むしろ、衣類やバスタブなしで済ます、と公言したのである。)

さて事のついでに、KKKについての用例をいくつかご披露し、話に一応の決着をつけておこうと思います。

さいしょは、KKK が黒人だけでなく、ユダヤ人やカトリック教徒をも敵視していたことを示すもの。この主人公は、joiner と仇名されるほど、いろいろな団体に首を突っこんでいたらしいですが、KKK からの勧誘にはノウといいつづけた、というのです。

この joiner という表現もついでのことに覚えておかれるべく便利です。

The only organization he didn't join was the *Ku Klux Klan*, and it wasn't for lack of an invitation. When the Klan terrorists were burning fiery crosses and tarring and feathering Negroes,

Catholics, and Jews, three of Papa's oldest friends paid him a visit.

(Lewis Meyer: *Preposterous Papa*, p.133)

(大意：彼が入らなかった唯一の団体は KKK だったが、入れと獎められなかったからではなかった。KKK のテロリストどもが例の十字架を焼き、黒人やカトリック教徒やユダヤ人を、コールタールの刑に処していたときに、最も古い友人の3人がパパのところにやってきたのだった。)

この tar and feather というのは、私刑もしくは相手を侮辱するために、全身にコールタールを塗りつけ、その上を羽毛でおおうという慣習を指します。KKK 団員が一昔前にはよく用いた手でした。映画などでご存じの向きもあろうかと思います。

次は、かつて KKK の一員だった男についてのものです。

C.P. became a force—of sorts—in the community. The Klansmen represented votes. Politicians met with him—but only in their homes, at night. "In public," C.P. recalls, "they were pro-integration, upholders of the Supreme Court decisions. At night they agree with the Klan. After a few minutes they were using the same word that I did—'niggers.'"

(*Reader's Digest*: Feb. 1982, p.63)

(大意：CP は町のちょっとした顔になった。なにしろ KKK というとまとった票を意味した。そこで政治家どもが彼に会うことになる。但し、白昼公然とではなく夜、自分たちの家でひそかに会う、という形をとった。

「人前では連中も黑白の統合に賛成で、連邦最高裁の決定を守っていく」という立場をとっていた。でも夜になると、KKK に賛成だという。それでもの数分もしないうちに連中は、俺と同じように黒人をニガーと呼ぶのだった。」)

建前と本音の乖離は、どうやら日本だけのことではないようです。

ついでながら nigger というのは黒人をとり上げる際に詳説するつもりですが、ぜったいに口にしてはならぬ蔑称です。とくにお互い日本人にとっては、Negro という発音があれで結構むずかしく、下手をすると nigger と区別がつきにくいことがありますので、要注意の上にも要注意です。このごろでは——とくに若くて意識の高

い黒人の場合には——black というソノモノズバリのいい方があたり前なのですから、安んじて black を使うべきで、nigger はむろんのこと、Negro のようにまぎらわしい用語は避けた方がよいでしょう。

現に注意ぶかい人は——むろん本国人のことです——niggardly (しみったれな) といった、語源的には nigger となんの関連もない語すら使わないように気をつける、といいます。これは一般意味論(general semantics) の大家で、元サンフランシスコ州立大学総長、S.I. ハヤカワ前上院議員の *Language in Thought and Action* —『思想と行動における言語』として大久保忠利教授の名訳が岩波から出ています——の説です。

ではいま一つ、さっきの「リーダーズ・ダイジェスト」誌の用例の続きをご紹介しておきます。

C.P. had to learn a new business. He studied labor law, union contracts, negotiations technique. He lost his first four efforts to organize production plants. One was at a tire company where most employees were black. Management spread the word that this white stranger had been Exalted Cyclops of the Durham Klan. The workers immediately suspected his motivation. "Once a Klansman, always a Klansman," they said. C.P. was afraid his past would always be a monkey on his back.

(*Reader's Digest*: Feb. 1982, p.72)

(大意：CP はあたらしい職を手につけなければならなかった。彼は労働法を勉強し、労使間の協約や団交の手法などを身につけた。

労働者をオルグするという努力も、さいしょの4回は失敗してしまった。その一つは、従業員の大半が黒人という、さるタイヤ・メーカーだった。会社側は、この見知らぬ白人がかってはダーラム地域の KKK のオエラ方であった旨を宣伝した。従業員はなぜそんな男がオルグにきたのかと、その動機を問題にした。

「いったん KKK に入ったら、一生そうさ」と彼らはいうのだった。CP も、KKK という前歴が一生ついてまわるのではないか、という怖れを抱いたのだった。)

この Once～, always～ といいうい方は、KKK 以外にもよく使われます。たとえば、中国以外のところに住んでいる中国系——いわゆる ethnic Chinese ——の人々に関して、しばしば聞かれます。そして国籍や居住地

のいかんにかかわらず、中国系は中国人、だから油断はできない、というニュアンスのことが多いようです。

それはともかくとして、南部といつても KKK に反対する人々はむろんいるんでして、南部人といえばネコもシャクシもみな親 KKK と思いこむのは間違っています。

以下は、北カロライナという、れっきとした南部の話です。

Duke University students organized bus transportation for persons who wanted to attend a march against the Ku Klux Klan in Greensboro, N.C. Student volunteers at several urban schools provide free escort service for women and handicapped persons who need to move across a campus at night.

(U.S. News & World Report: Feb. 25, 1980, p.29)

(大意：デューク大学の学生は、北カロライナ州はグリーンズボローでの反 KKK の行進に参加を希望する人々のためにバスを立てた。またいくつかの都会の学校の生徒は、夜間、学校のキャンパスを横切らなければならない婦人や身障者のために、無料のエスコート・サービスを奉仕した。)

数年前、小生も北カロライナ州の各地を Japan Caravan というプログラムの関連で講演旅行しましたが、ラーの北カロライナ州立大学で話をした際に、Klansman の一人が聴衆の中にいると係の教授から聞かされ、さすがに多少の緊張を覚えたものでした。

くたびれた感じの、いささか時代にとりのこされたという風情の老人でしたが、小生にとっては生ま身で見るはじめての Klansman だったので。

さてこの辺で KKK 談議は打ち止めにして、予定に従ってアメリカ・インディアンについて具体的な実例を吟味していくことにします。

さいしょに前回ご紹介したアメリカ建国の父祖たちの発言を、いくつか——原文で——補なわせて下さい。まずは Benjamin Franklin です。彼は1784年に、インディアンに関してこういっています。

"Savages we call them because their manners differ from ours, which we think the perfection of civility, they think the same of theirs . . . Our laborious manner of life, compared with theirs, they esteem slavish and base; and the learning of

which we value ourselves, they regard as frivolous and useless."

(Cited in Jack Forbes (ed.), *The Indian in America's Past*, p.19)

(大意：われわれは彼らを野蛮人と呼ぶ。文明の最高の境地と自らみなすわれわれの生きようと異なるが故である。もっとも彼らとて自らの生きようと最高とみなしている。われわれの七面倒くさい生きようなんて、彼らのそれと比べたら野卑にほかならず、われわれがこよなく誇りに思う学問も、彼らにしてみれば無用のあだごとにほかならない。)

これはいわば cultural relativism つまりは価値や文化の相対性や多様性について的一大 Manifesto ともいすべき発言で、さすがにフランクリンは第一等の人物であったという思いを、あらためて深くするのです。もちろん比較文化論や文化人類学、さらには後にロシヤのダニレフスキーとともに誕生する文明批評といったジャンルが、まだ形をととのえる遙か以前のことです。

もっとも人間の評価というのが、千差万別でありうることを思わされるのは、この同じフランクリン老が、中公新書の『アメリカ・インディアンの詩』という、金閑寿夫教授の快著では、批判の対象となっていることです。(p.69)

D・H・ローレンスは、フランクリンについて書いたあるエッセイの中で、フランクリンのことを痛罵している。なぜならこの進歩主義者は、インディアンたちにラム酒さえ与えれば、北米大陸からすべての野蛮人を掃蕩することができるだろう（インディアンは酒に対する自制心がないとされている），と言ったと伝えられているからである。少なくともフランクリンのインディアンに対する基本的態度が、きわめて政治的、外交的なもので、例によって「野蛮人」を見下す「文明人」のそれであったことには疑いがない。右に引用した書簡には、イギリス側のそうした懐柔的な態度が、インディアン側によって見事にしぶ返しされた様子が描かれていて、じつに皮肉である。インディアンというの、まことに誇り高い民族なのである。

例はちょっと奇矯かも知れませんが、かの田中角栄についてすら、ヘンテコリンかつ見当外れな擁護論、さらには英雄視が公々然と、早くも行なわれるようになっていることを思うと、公人の評価のむづかしさを改めて思い知らされるのです。ましてやフランクリンが、うんと

古い人（1706—1790）であるとすれば、尚更でしょう。もっともたかが角栄ごときと同列に置かれては、さしものフランクリン翁も腹を立てるでしょうが。

一方、トマス・ジェファソン（1743—1826）にも次のみごとな発言があります。むろん第三代大統領、独立宣言の起草者として知られ、ヴァージニア大学の創設者としても有名です。

"I am safe in affirming that the proofs of genius given by the Indians of North America place them on a level with whites in the same uncultivated state. The North of Europe furnishes subjects enough for comparison with them, and for a proof of their equality, I have seen some thousands myself, and conversed much with them, and have found in them a masculine, sound understanding. . . . I believe the Indian to be body and mind equal to the white man." (Ibid.)

（大意：北アメリカのインディアンの天賦の才についての事実は、同じように未開の状態にある白人と同一のレベルにあることを示していると主張しても、あやまりの怖はない。）

ヨーロッパの北部は、アメリカ・インディアンと比較すべき十分な数の被験者を提供してくれている。私は何千人にもものぼるアメリカ・インディアンを実見し、話し合ってみたが、彼らの理解力は男性的かつ健全であることが判った。これは彼らがヨーロッパ北部人と同一レベルにあることを示す証拠であり、心身の両面において彼らは白人と同位にあるというのが、私の信念である。）

これまた、彼の平等観と見識のたしかさとを照り映えた、堂々の言といえるでしょう。

このように、すぐれた先達を一人ならず何人か有していたにもかかわらず、その後の植民者は、インディアンをもって劣等かつ野蛮、未開かつ危険な存在とみなし、勝手なレッテル貼りを行ない、その殲滅の必要を声高かにうたうかたわら、実はインディアンの土地の収奪に狂奔するのです。

この間の事情を、この間もご紹介した *The Language of Oppression* の著者、Haig Bosmajian 博士は、次のように明確に弾がいします。

少々長いのですが不悪。

It was much more defensible to rob them of their lands, to deny them ordinary human rights and

ELEC BULLETIN

privileges by defining them as the Pueblo Indians were by the New Mexico Supreme Court in 1869: "They were wandering savages, given to murder, robbery, and theft, living on the game of the mountains, the forest, and the plains, unaccustomed to the cultivation of the soil, and unwilling to follow the pursuits of civilized man. Providence made this world for the use of the man who had the energy and industry to pull off his coat, and roll up his sleeves, and go to work on the land, cut down the trees, grub up the brush and briars, and stay there on it and work it for the support of himself and family, and a kind and thoughtful Providence did not charge man a single cent for the whole world made for mankind and intended for their benefit. Did the Indians ever purchase the land, or pay anyone a single cent for it? Have they any deed or patent on it, or has it been devised to them by anyone as their exclusive inheritance?

Land was intended and designed by Providence for the use of mankind, and the game that it produced was intended for those too lazy and indolent to cultivate the soil. . . . The idea that a handful of wild, half-naked, thieving, plundering, murdering savages should be dignified with the sovereign attributes of nations, enter into solemn treaties, and claim a country five hundred miles wide by one thousand miles long as theirs in fee simple, because they hunted buffalo and antelope over it, might do for beautiful reading in Cooper's novels or Longfellow's *Hiawatha*, but is unsuited to the intelligence and justice of this age, or the natural rights of mankind." (p.63)

（大意：彼らの土地を奪い、ごくあたり前な人権や特権を認めないとには、1869年にニューメキシコ州最高裁がブエプロ・インディアンを定義したときに用いた、以下のごとき論法の方が——フランクリンやジェファソンらの正論よりも——よほど便利だったのである。）

「彼らはさまよえる野蛮人で、殺人や強奪や窃盗に身を委ね、山や森や平野の生き物を食用に供し、土地の耕作には不馴れで、文明人の行き方に従うことをいさぎよしとしない。

天なる父はこの世界を、上衣を脱ぎ捨て、腕まくりを

し、土地を整備し、樹木を切り倒し、いばらやうそうとした森林を掘りおこし、そこに定着して自分自らや家族のために勤労するだけの精力と勤勉さを持ちあわせた人間の使用に供すべく作りたもうた。

その際、慈愛と思慮とに富む天なる父は、自らが作り、人間のために備えたまうた世界の使用料をただの1セントも求められなかつた。

はたしてインディアンはその土地を金を払つて求めたであろうか。たとえ1セントでも支払つたであろうか。土地の権利書なりパテントなりを有しているであろうか。それがないまでも、はたして彼らだけの専有物として土地を作り上げた者がいたであろうか。

土地とは天なる父によって人類の使用のために用意され意図されたものであり、そこに住む生き物は土地を耕そうとはしない怠惰にして懶怠なものどものために設けられたのである....一握りの裸同然の蒙昧の民——盜みや掠奪や人殺しを事とする蛮人たち——が主権国家としての属性をもち、厳肅なる条約関係をとり結び、500マイル×1,000マイルもの広大な土地を、かつてバッファローやアンテロープ鹿をそこで追っていたからというだけの理由で自分たちの所有地としてタダで権利を主張するなどというのは、かのジェイムズ・クーパーの小説や、詩人ロングフェローの「ハイヤワサ」などの結構な読みものではありえても、今日の知性や正義、ないしは人類のもつ自然権にはなじまない、といふべきであろう。」

長文なのと、なにしろ裁判所の出した、しかもやや古い文章なので訳出にはいささか難渋しました。

なお上述の J.F. クーパーが *The Last of the Mohicans* や *The Pioneers* などインディアンに関する作品で知られること、一方、*The Song of Hiawatha* というロングフェローの作品が、インディアンの女主人公をうたった哀憐の詩であることは、いまさら申し上げるまでもないでしょう。

話があちこちに飛びましたが、一部の批判や自己反省があったとはいえ、インディアンを目してさまざまな侮蔑語が向けられてきたことは事実です。

むろんインディアンの異なる部族同士の紛争も数少なくありませんでしたし、現に金闇教授のように、インディアンと十人から十人くくつてしまふことに反対する論者もおられます。

「いわゆるアメリカ・インディアンというコトバで総括しうるような民族なぞ、じつは存在しないのだ」とあるアメリカの人類学者のことばを引き、「彼らの文化を調べてみようとする学徒がすぐに気づくことは、その驚

くべき多様性——言語と、その一般的文化社会学的なシステムにおける多様性」であるとも引用しておいでです(前掲書 p. 19)。

全くその通りなのですが、ただインディアン同士の争いが大規模な殺戮をともなうほどのものでないことがほとんどだったのに引きかえ、白人が到来してきてからといふもの、戦いが醜悪さと激烈さを加えていったことはたしかなのです。

そしてその際に白人側の alibi というか、excuse になったのは、野蛮かつ兇悪きわまりないインディアンというイメージであり、その背後に潜むホンネは、インディアンたちの「聖なる土地」——それは彼らにとっては食料確保のための文字通りの生命線でもあったのですが——への渴望であり、よこしまな欲求でした。

The Language of Oppression の著者は、この点を次のようにピシリとした引用文で指摘します。

As Peter Farb declared in the December 16, 1971 issue of *The New York Review*: "Cannibalism, torture, scalping, mutilation, adultery, incest, sodomy, rape, filth, drunkenness—such a catalogue of accusations against a people is an indication not so much of their depravity as that their land is up for grabs." (p.63)

(大意：ピーター・ファーブが「ニューヨーク評論」誌の1971年12月16日号で指摘しているように、「食人、虐待、頭の皮はぎ、手足の切断、姦淫、近親相姦、獸姦、強姦、汚穢、酩酊など、インディアンに向けられたありとあらゆる非難は、インディアン自身の実情を示しているというよりは、むしろ彼らの土地をむりやりに手に入れるようとする側のねらいを示していた。」)

事実、インディアンの十八番ということにアメリカ英語の常識としてはなっている、かの scalping のごとき蛮習も、前回の本欄でご披露したように、実は白人植民者がインディアンに伝習したというのが、アメリカ有数の文化人類学者の説くところなのですから、思い半ばにすぎるものがあります。

何れにせよ、このような経緯を経ていまのアメリカ・インディアンが黒人やブルートリコ系と比べてさえ、生活水準がはるかに低く、国の定めるかの貧困ライン(poverty line)を下まわるものが全体の 80%，失業率は 71%，乳幼児の死亡率 (infantile mortality) が全国平均の 2 倍、小中高校の中途退学者 (dropout) が 60% と、

アメリカ大陸にもっとも古くから居住していたという誇りもどこえやら、貧しさのきわみなのです。

アメリカの軍産複合体について鋭く指弾していることで知られる高名な社会経済学者は、次のように述べています。

The state-management's priorities definitely do not include the termination of economic underdevelopment in the United States. The long-term poor in American cities include 200,000 children in New York City who, on the testimony of the Welfare Commissioner, cannot afford a candy bar. In 1966, pediatricians in the Montefiore Hospital in the Bronx diagnosed a case of kwashiorkor in a 10-month-old child. The Indians of the United States, long left outside the economic growth of the affluent society, live under conditions of extreme squalor. Homer Bigart, of *The New York Times*, has described hundreds of Chippewa Indians in North Dakota as living through the winter "in hovels unfit for pigs."

(Seymour Melman: *Pentagon Capitalism*, p.98)

(大意：国家管理志向が、国内における経済的後進性を手じまいすることに優先順位をおいていないことは明白である。アメリカの都会に住む長期貧困者の中には、ニューヨーク市の20万に上る児童が含まれているが、彼らは福祉局長の証言によると、板チョコ一枚も買えないほど貧しいという。

1966年にはブロンクス区のモンテフロー病院の小児科医が、生後10か月の乳幼児に、蛋白質不足によるペラグラ症状を発見した。また、長いこと豊かな社会の外部におかれていたインディアンは、いまなお極度の困窮下に生存している。現に「ニューヨーク・タイムズ」紙のホーム・ビガート記者は、北ダコタ州に住むチベワ族の生活状態を描いて、真冬だというのに「ブタの居住にすら不適な堀立小屋」でわずかに生息している」と書いたほどである。)

まさにその通りなのです。

もっともこういった現実のきびしきに対し、一部のめざめたインディアンによる抵抗運動が拡がりつつあります。

その一つは、北ダコタ州のすぐとなりの南ダコタ州のラコタ族による理想境づくりです。このリーダーは、全米インディアン解放運動のカリスマ的な指導者、ラッセ

ル・ミーンズ氏（44歳）で、同州の国立の森を占拠、理想郷づくりにはげんでいるのです。

彼らはここに6年計画で83のtepee——teepeeとも綴ります——つまりテント小屋を作り、やがては1万数千のラコタ族だけではなく、全米約80万人のインディアンの伝統、文化、宗教のメッカにしようとしています。

面白いのは、白人も混っていることで、その一人の26歳の婦人は「両親は猛反対だったが、反核運動を通じてインディアンの生活と思想に关心をもった」として、インディアンのもつ自然観、つまりは共生(symbiosis)の思想こそが、人類を破滅から救い出す一つのよがになりますのではないかとも述べています。リーダーのミーンズ氏が、たとえ白人でも自然の尊厳を大切にする人は拒まず、という姿勢をとっているからのことですが、このあたりの機微については、金闇寿夫教授が、上掲書のむすびの項で、アメリカ人の「インディアン化」とか「反西欧・反白人文明」「野生の思考」といった小見出しへかがけて詳しく解説しておられるので、そちらにお就き下さい。

そしていま一度、前回のこのコラムで引用したスー族の諺を英語だけで引用させてもらいます。

With all beings and all things we shall be relatives.
なんと美しい捷ではありませんか。

さいごに毎日新聞社の福永勝也記者が自らここを訪れて、ミーンズ氏をインタビューしたときのやりとりを引いておきます（「毎日新聞」夕刊：1984年3月2日号）。

アメリカ・インディアンの思想の——東洋的ともいえる——深みと、その現代科学技術産業文明へのアンチテーゼ性が、くっきりと浮き出ていて、好個の読みものとなっているとともに、アメリカ・インディアンのおかれている現状が実に明快に描かれているからです。

——あなた方にもアメリカの市民権が与えられているが…

ミーンズ氏 欲しくてもらったものではなく、同化のための強制だ。われわれは彼らをアメリカ人と思はず、ヨーロッパ人とみている。彼らの植民地主義は宇宙の中心は白人という思想から生まれ、科学、合理主義を神聖視する傾向にあるため、どこから何トンの鉄が採れるかといった自然の永久的破壊につながる思考しか出来ない。彼らは工業化で生産力がアップしたと思っているが、大切なものを失っているのに気付いていない。日本も同じだ。こんな文化にわれわれの伝統(p.57へづく)

ファウラー兄弟と COD, POD

小島義郎

日本での COD, POD

COD (*The Concise Oxford Dictionary*) と POD (*The Pocket Oxford Dictionary*) という名には、現在中年以上の人にとては過ぎ去った青春を思い起させるなつかしいひびきがある。かつては今ほど英英辞典が豊富ではなかった。大正末期から昭和20年代にかけて、学生にも買える手ごろな英英辞典といえば COD と POD ぐらいのものだった。しかもそれもしばしば古本で買ったものである。COD の初版は1911年（明治44年）、POD の初版は1924年（大正13年）であるが、昭和初期から戦争直後にかけて、旧制高校や旧制専門学校の英文科などで勉強した人のなかには、強制的に POD を買わされて、英和辞典の使用を禁じられ、否応なしに使わされた経験を持っている人も多いはずである。思えば当時の英語教育は今よりずっと厳しかった。学生は英英辞典を使いなれていないから、はじめのうちはひいた單語の語義の定義の中に知らない單語があって、それをひくとそこにも知らない單語があって、それをまたひいているうちにいったい何を調べているのかわからなくなったり、たとえわからっても隔靴搔痒で意味がぼやけてよくわからず、ついつい英和辞典をひいてしまうということも多かった。この英英辞典ひきはじめのときの苦労は今でも同じかもしれないが、当時の COD, POD は現在の判より活字も見にくく、また簡潔を旨として作られているので圧縮された記述がしてあり、苦労は今よりもっと大きかった。とにかく、COD, POD は当時の日本の高等教育の英語界に君臨していたといってよい。

しかも学生だけでなく、英語教師や辞書編集者の間にも絶大な影響力を持っていた。それは当時出版された多くの英和辞書が大なり小なり COD, POD を参照して作られたことでもわかる。研究社で出された『簡約英和辞典』（昭和15年初版）『ポケット英和辞典』（昭和22年初版）が、その英語名をそれぞれ *Kenkyusha's Concise*

English-Japanese Dictionary, Kenkyusha's Pocket English-Japanese Dictionary としていることもこの事実を象徴している。

COD の初版が1911年（明治44年）に出た際、これをいち早く研究し、自分の辞書にとり入れたのは齊藤秀三郎である。齊藤の『熟語本位英和中辞典』が出版されたのは1915年（大正4年）であるが、大村喜吉氏によると、齊藤は COD 初版を買い、それに完膚なきまでに真赤に書き込みをしていたそうで、それも書き込みの日付から判断するに、大正2年から3年にかけてであり、彼の『英和中辞典』の出版以前のことであることは明らかだそうである。さらに大村氏によれば、齊藤は彼の辞書を手伝った佐川春水等に「COD はおれの材料をみな取っている」と言ったそうである。しかも、大村氏は用例などへの影響のほかに、辞典の形、大きさ、色（COD 初版の表紙は赤で、齊藤の辞典も赤表紙）までもそっくりであることを指摘しておられる¹⁾。そう言われて、私の手元にある COD 初版と齊藤の辞典とをあらためて比べてみると、表紙の色は薄れているものの、双方ともまぎれもない赤色であり、判のサイズもぴたり同じである。ただし、ここで齊藤の名譽のために付言しておきたいが、『英和中辞典』が内容のすべてについて COD べったりであったわけではない。彼の主張する “idiomology” と齊藤文法がその辞書の主要な骨格となっていることは万人の認めるところである。

さて、このように我国の英語界に絶大な影響を与えた COD, POD という辞典はどのような辞典であり、その編者ファウラー兄弟とはどのような人物であったのだろうか。

ファウラー兄弟の生涯

ファウラー兄弟の兄は Henry Watson Fowler (1858—1933, 以下ヘンリーと呼ぶ)、弟は Francis George Fowler (1871—1918, 以下フランクと呼ぶ) である。2人は年

号で見ると13年違いのように思えるが、ヘンリーが辞書のはしがきに書いているところによると12年違いだそうである。2人のうちで主役を演じたのは兄ヘンリーの方で、フランクはすべての著作において兄と共同で仕事をしているものの、主として担当したPODの完成も見ずに亡くなり、PODについても兄ヘンリーの手を借りなければならなかった。ヘンリーの表した『現代英語語法辞典』(A Dictionary of Modern English Usage, 初版1926, 2版1965, 以下MEUと略す)の2版を担当したガワーズ(Sir Ernest Gowers)がその序で述べていることなどを参考にしながら2人の略歴を述べてみよう。²⁾

2人の父はケンブリッジ大学を優等で卒業した人であったが、ヘンリーはオックスフォード、フランクはケンブリッジで学んだ。ヘンリーはラグビー校からオックスフォードのベイリアル・カレッジへの奨学金を貰ったが首席で卒業することはできなかった。卒業後はパブリック・スクールのセドバ(Sedbergh)校で17年間教師を勤めた。ところが生来あまり宗教のことに関心のなかったヘンリーは、生徒が堅信礼を受けるための指導のことで校長と衝突し、自ら学校を去ることを決意した。そこで彼は41歳にして人生の再出発をせざるを得ない破目となった。その後数年間ロンドンで随筆家をめざして文学活動をするがうまくいかず、年間100ポンドで暮すという質素な生活を自ら目標として1903年に弟フランクの住むガンジー島(Guernsey Island)に移住した。ガンジー島とは英仏海峡にある島でガンジー種という乳牛で有名なところである。地図を開けばわかるように、イギリスよりもフランスに近いところにある海峡諸島(Channel Islands)とよばれる島の一つである。これから兄弟の文筆活動の共同作業が始まったのである。このときの2人の主な仕事は、一つは古代ギリシャの諷刺作家ルシアン(Lucian)の翻訳であり、いま一つは彼らの名を最初に有名にしたThe King's English(『標準英語』1906, 2版1907, 3版1931)の著作であった。後者は作文・語法書であり、語彙・文法・句読法・表現法・文体などについて、正しい英語のあり方を述べ、有名作家やタイムズ紙などの有名新聞の文章を実例としてあげ、その誤りを正すという式の規範的な書物である。しかし単に規範的といふ一語でかんたんに片付けられない魅力を持った本であり、有名人の街学的主張や偽善的な規則を痛烈に批判し退ける一方で、なるほどと人を肯かせるような意見を述べている。そこには後のMEUのファウラーを彷彿させるものがあってたちまち有名になった。この成功が彼らのその後の進路を決定的なものにしたのである。その発表後、ただちにオックスフォードの出版局(以下OUP

と略す)からの依頼で、OEDの材料を用いその編集法を応用して、OEDの簡略版すなわちCODの編集にとりかかった。ヘンリーは1908年、50歳のときに4歳年下の女性と結婚した。1911年にCODが出版され、兄弟はただちに次の仕事、すなわちPODとMEUの編集に取り組みはじめた。PODは主として弟フランクが、MEUは主として兄ヘンリーが担当することを決め、互いに助け合いながら仕事をすすめた。MEUの執筆はそれほどはかどらなかったが、PODの方は4分の1から半分近くまで進行したころに彼らの生涯での大きなできごとが持ち上がった。

ヘンリーが56歳、フランクが44歳のときに第一次世界大戦(1914-18)が勃発した。彼らは愛国心から若者たちに軍隊への志願をすすめる運動に加わった。しかしその運動をすすめるうちに、自分たちは安全な場所にいながら人を危険な場所に押しやることに激しい良心の苛責を感じるようになった。そこでとうとう決心をして自ら兵役を志願することにしたのである。一兵卒として、しかもヘンリーは年齢を12歳も若く44歳と偽って兄弟ともども入隊した。彼らが入隊したのは1915年の4月で、9ヶ月の訓練期間を経て前線に送られた。しかし間もなく年齢超過ということで2人とも後方に送還され、食堂の皿洗いとか石炭運び、荷物運搬などの雑役をさせられる羽目となった。そこで彼らは指令官に嘆願書を送り、愛国心から志願した兵隊をこのように扱うのは不适当であると抗議した。

この願いは聞き入れられて、まもなく前線に復帰したが、それも長続きはしなかった。ヘンリーは前線復帰後3週間目に行進中に倒れ、フランクも病を得て再び後方に送り返され、2人とも英本国に送還されて除隊となつた。彼らが軍隊で過した18か月は純粹な愛国心の発露のつもりであったが、結果的には彼らを満足させるものではなかった。

除隊後兄弟はガンジー島に戻り仕事を続けたが、フランクは軍隊でかかった結核が悪化して2年後の1918年に亡くなった。この間彼らがした主な仕事はPODの編集と、MEUの執筆だったが、フランクが主として担当していたPODは彼の死後はヘンリーがすべてを引き継ぎ、1924年に完成した。PODの初版には扉の次のページにOUPによるフランクの追悼文が載り、彼がいかに偉大な貢献をヘンリーとともに成し遂げたかをあらためて知り、その勞に感謝するという趣旨の文章が掲げられている。はしがきはF.G.F./H.W.F.のように弟の名を先にした連名のものになっている。このことについて、その次のページにあるあとがきに、1917年すなわちフランクが死ぬ

1年前にあらかじめ作っておいたはしがきであると述べられている。The King's English, CODではいずれもヘンリーの名が先にあり、弟の名が2番目になっているのにPODでは弟の名を先に立てていること、そして亡くなる前に、せめてははしがきでも書いて完成の喜びを味あわせてやろうとはやばやと弟と連名のはしがきを用意していたことなどに、ヘンリーの弟への思いやりがよく現われていて胸を打つものがある。このようなヘンリーの弟思いの気持はMEU初版へのはしがきにもっともよく現われている。それには「この本の計画を私と共同で立てながら執筆するに至らず他界した我が弟フランシス・ジョージ・ファウラーを追悼して」という副題がついており、MEUは1911年、すなわちCOD初版発行直後からPODと同時スタートで仕事を始めたが、各自が一つずつ受け持って仕事をすることになり、自分はたまたまこのMEUの仕事を受け持った。しかしそれは間違いであった。弟が執筆していればもっと立派なものができるであらうにという趣旨のことが書かれている。

PODが出版された翌年、すなわち1925年にヘンリー夫妻は島を去り、サマセッシャーの片田舎に家を建てて移り住んだ。そこでヘンリーは1933年に亡くなるまでOUPの辞書の仕事を続けたのである。この間に1926年にはMEU、1929年にはCOD 2版、1931年にはThe King's English 3版が出され、彼の死の翌年1934年にはPOD 2版とCOD 3版が出版された。最後の2つはヘンリーの友人のル・メジュリエ(H.G. Le Mesurier)が手伝い、OEDの第1回目のSupplement(1933)を参考して補遺が付けられたのであるが、それについてメジュリエは、COD 3版のはしがきと補遺の項の説明の中で、1933年2月にヘンリーからその仕事のいっさいをまかされ、同年12月26日にヘンリーが死ぬまでの間、つねに指示を仰ぎながら仕事を進めたと言っている。

死の3年前、ヘンリーは妻に先立たれた。彼は平生から素朴さを愛し、厳しい生活態度をとっていた。朝は早起きし、冬でも水浴びやジョギングをし、召し使いも儲わなかった。あるときOUPから召し使いの費用を負担してもよいという申し出があったが彼はそれを断った。彼は、じっと座ったままの生活をしなかったので健康を保ってられたのであって、召し使いを儲うのはthe means of slow suicide and quick lexicography(真綿で自分の首をしめながら速く辞書を作り上げる方法)であると言ったそうである。

ヘンリーのこのような生活の規則正しさと厳しさを生んだ性格が、当然その作品にも現われているのであって、彼の使用する言葉は簡潔で文体も組織立っている。また、

彼にはすべての気取りや偽善、あるいは学者ぶった態度などに対して徹底的に批判し攻撃し暴露するという革進的な面と、言葉の使用に対してがんこなまでに規範的な態度をとる面との両面があり、それが奇妙に交錯していることが、The King's English、およびMEUに如実に現われている。とくに後者はそれが激しく、たとえばdifferentにつづく前置詞はfromだけであってtoを用いてはならないというのは“superstition”であるとか、前置詞を文の終りに置いてはならず、その支配する語の前に置かなくてはならないというのはかつて広く信じられていた“superstition”であるというようなことを言うかと思うと、the reason is because...は誤りであると言ったりする。総合的に見れば彼はどちらかといふと規範的辞書編集者、規範的語法家であり、エスペルセンには「生来の文法的道学者」(instinctive grammatical moralizer)と評されたそうであるが、彼はかえってそう言われたのを喜び、自らもそれをもって任ずるようなどころがあった。³⁾ また彼には単なる規範的文法家というよりは、作文術の職人的達人というような風格があった。それが彼の魅力であり、それがCOD、POD、MEUなどが今日でも多くのファンを引きついている原因であると思う。

CODはどんな辞書か

CODは初版の発行が1911年で、1906年ファウラー兄弟がThe King's Englishを発表した直後から仕事を始めた。はしがきによると、OEDの完成が間近になってきて、OUPの管理委員会(Delegates)はその材料を使って簡略版を作ることを決めた。そして、それは百科的辞典ではなく、純粹な言葉の辞典として企画された。ファウラーははしがきで、CODは同じサイズの他の辞典と比べて次のような特徴があると言っている。

- (1)日常的な一般語についての記述の密度が濃い。
- (2)用例が大量に載せてある。
- (3)あまり一般的でない語や百科的見出し語は縮小した記述にしてある。
- (4)説明が簡潔である。

なお、説明が簡潔になると電報文のようなスタイル(telegraphese)となってくるが、その点は了承して欲しいと断りを述べている。ところで、このような点がどのように具現されているか、ほんの一例であるが初版の例を見てみよう。

まず日常的な一般語の扱いであるが、各ページ2段組みという構成の中での記述量は come が約 $1\frac{1}{4}$ コラム、 go は約 2 コラム、 good は約 1 コラム、 stand は約 $1\frac{1}{4}$ コラムで大体 1 ~ 2 コラム（つまり半ページから 1 ページの間）というのがこのような基本的語彙に与えられている平均的記述量である。これは本体の総ページ数 1,041 ページ、収録語彙約 40,000 という規模からいえば COD 以前の辞書と比べるとかなりの記述量ということができる。また、前置詞・接続詞・接辞などにもかなり密度の濃い記述がしてあり、 out- などは $2\frac{1}{4}$ コラムに及んでいる。

また用例については、それまでの他の辞書になっていた人にとっては実際に目をみはるほど多くの、しかも主として慣用度の高い表現が載せられている。それらは主として OED をもとにしたものであるが、当時 OED はまだ R までしか出版されておらず、S-Z の項については、 Century, Standard, Webster などの辞書やその他のものから集めたと言っている。用例は大部分フレーズの形で与えられており、当該見出し語は come なら c. のように頭の文字 1 字の略字で示されて c. into world, be born; c. to an end, cease; c. SHORT; c. to a point, taper... のようにびっしり並んでるので、かなり使いないときはすのに苦労がいった。因みに初版の各コラムの行数は 78 行で、初版よりひと回り大きくなり、とくに判が縦長になった現在の第 7 版が、各コラム 77 行と 1 行減になっていることを考えると初版の組み方がいかにびっしりと詰まっていたかがわかる。当時は中型辞典にめぼしいもののない時代だったから、その情報量の多さ、とくに連語関係に関するさまざまな慣用度の大量の用例は実際に新鮮な驚きと賞讃をもって迎えられたのである。前述したように、斎藤秀三郎が「COD はおれの材料をみな取っている」と思わず言ったのも、彼の辞典に冠せられた「熟語本位」という言葉を考え合せるとよくわかるよう気がするのである。

次に、以上にあげた以外の COD の特色を見てみよう。見出し語についてははしがきで現在用いられているものに限ると言っており、シェークスピアやバイブルなど、現在読まれているものでも、実際に通用しているものでなければ省いてある。したがって、このような編集方針では OED のような歴史的原則にもとづく編集は不可能で、語義の記述は廃語義を除き、配列の順序も論理的関連性、一般性、重要性を基準にしてある。このような点からいって、COD は OED の編集方法を応用したといつてよい。しかも、それがかえってこの辞書の大きな魅力

となっているのである。たとえば “persuade” には次のような記述がしてある。

Persuade v.t. Convince, (person, oneself, of fact, that thing is so); induce (person to do, into action); (p.p.) convinced (of thing, that).

つまり、この圧縮された記述の中に、 persuade についての主要な連語関係や文型事項がすべて組み込まれているのである。また “go” のはじめの箇所には語義の定義について『ある場所 etc. から (i.e. from...)』という表現はしばしば省略される。それは状況から考えて明白だからである。しかし、目的地 (i.e. to...) は、問題となる場合には必ず述べられる。cf. COME』という註がついている。これは 7 版では削られてしまっているが、この辞書の意味的・語法的配慮の周到さを示す一つの例である。

また “different” の項では語義のあとに、『different の後には、古今の作家たちによって、 from, to, than のいずれも用いられている。than はとくに前置詞では対応しにくい場合に用いる』という註がある。これで思い出すのは、ヘンリーが後に MEU で、「different の後に続くのは from のみで、 to は統かないというのは superstition である」と言っていることである。彼は明らかにこの情報を OED から得ている。OED の “Different” の項 A. I. b. にはもう少し詳しい同様の註があるからである。ヘンリーが後に MEU で自信をもって語法問題を力説している場合の根拠は、この例のように OED の記述によるところが多い。そういう点から見て、ファウラー兄弟は OED をもとにした COD, POD の編集を通じて言語学的に成長していったことがよくわかる。因みに different の項の記述は 7 版では、 to は D (=disputed usage すなわち問題にされる語法), than は * (=chiefly U.S. すなわち主として米用法) という、より現実にマッチした記述に改められている。

COD はその発音表記法と相互参照記号にも特色がある。発音表記は見出し語の母音の上に (-) や (˘) などの分音符号をつけ、アクセントは第一強勢のある音節の後尾の右肩に (•) をつけて表した。（上掲 “persuade” の引用参照、4 版以降は (') に変えられた。）分音記号で発音表記をするという方針は、現在の 7 版まで一貫して続いている。相互参照には小型大文字 (small capital, カナ書きでスマール・キャップともいう) が使われた（上掲 “come” の用例の引用参照）。これは現在の英米の辞書や我が国の英和辞典の一部などで広く用いられている方法である。

さて、CODは初版以来どのように改訂されてきたのであろうか。すでに前述したように、第2版(1929)はヘンリー自身によって作られた。これはOEDのS-Zの完成(1928)に伴い、その部分を改訂したのである。第3版(1934)はOEDの第1回目のSupplement(1933)の出版に伴い巻末にメジュリエによる補遺がつけられたものである。これは1944年版ではマッキントッシュ(E. McIntosh)によってさらに増補されている。第4版(1951)はマッキントッシュによる全面改訂で、補遺を本文に組み込んだだけでなく、内容もかなり改訂し、PODの発音表記をとり入れてアクセントを('')で示し、すべての見出し語に発音表記をつけ、またスワング・ダッシュ(～)を大幅に使ってスペース節約をはかった。第5版(1964)では主としてフリードリクセン(G.W.S. Friederichsen)によって語源の改訂がなされた。第6版(1976)はそれまでの改訂の中でもっとも大幅なものといつてよい。というのは内容のみならず体裁もがらりと変り、判が大きく縦長となり、活字面もレイアウトも変って視覚的に読み易くなった。編者はサイクス(J. B. Sykes)で、進行中の4巻から成る新しいOEDのSupplementの資料をもとに改訂がなされたが、cuntやfuckなどのそれまで載っていなかった4文字語が収録されて人々を驚かせた。第7版(1982)は第6版と同じサイクスの編集で、第6版ほどの大幅な改訂ではない。

以上を概観して言えることは、数度の改訂を経て内容も体裁も近代化されてはいるが、「ファウラー兄弟のCOD」という本質は変えられないでそのまま残っているし、またそのような配慮のもとに改訂が行なわれてきたと言つてよい。たとえば、前に引用した“persuade”的項などは第7版でもほとんど初版のままの形で残されていることなどもそれを証明している。

PODはどんな辞書か

PODの初版は1924年(大正13年)で、前述したように、1911年から弟フランクが中心となって編集したが、1918年のフランクの死によって、最後はヘンリーによって完成された。それはしがきによると、PODは名目上はCODの簡略版であるが、実際にはCODの編集よりもっと手間がかかったという。それは一つには大きな本を小さくするということはそうかんたんにはできないこと、また一つには編集法を変えたためであると言つてゐる。そして単に類義語だけをあげて事足りりとするような悪い辞書にならないよう、語義の定義を明確にし、用例を豊富にあげて慣用法とコンテキストを示すように努めた

のはCODと同じであると述べている。収録語数についてはいっさい述べられていないが、本文980ページ(このページ数は現在の6版でも大差ない。6版は1,055ページ)概算で約30,000語であろうか。CODよりはるかに多くの追いこみ見出しが目立つ。

POD初版をひいてみて、まず気がつくことは、編者が言つてゐるように、単にCODを縮めただけのものではないということである。記述量が全般的にCODより少ないのでサイズが小さいのであるから当然であるが、ものによってはCODより詳しいものもあるし、また定義法が違つてゐるものもある。たとえば、“break”という項には、はじめに次のような記述がある。(品詞・語形変化等は省く。)

break

GENERAL SENSES

go into two or more pieces under blow or strain,
cause to b., deprive of or lose continuity or
cohesion...

つまり、breakの一般的の意味(これは基本的意味とか本義とか訳すこともできる)は、力が加わって2つ以上に分解することであることが明確に述べられている。このあとに用例が続き、次に“OF CERTAIN SUBJECTS(ある種の主語について)”として、(軍隊)「が混乱する」(雲が)「切れる」(波が)「くだける」etc.が記述され、さらにその次の中見出しとして“WITH CERTAIN OBJECTS(ある種の目的語を伴つて)”をあげ、(骨を)「折る」(皮膚を)「すりむく」(敵の陣営を)「切りくずす」...のように続くのである。このように意味を組織的に分類して記述しているのはcarry, make, run, set, taleなどの基本的動詞についてであるが、必ずしもすべてにわたっているわけではない。たとえばcarry, castなどにこのような記述があるので、get, hit, hold, play, workなどにはない。その点多少一貫性を欠いているが、しかし当時の辞書としてはまったく画期的なことである。そして、このような新しい語義記述法は大正から昭和初期にかけての日本の英語界にひじょうに強い印象を与えたのである。

“borrow”という項目はCODには用例がないのに、PODには用例がついていて、しかも記述量がわずかだが多い。“breve(《音楽》中世、ルネサンスの定量記符法の一つで、全音符号の2倍の長さのもの)”には音符の挿絵がついている。さらに“dog”をひくと、語義のあとに次のような記述がある。

(female, *bitch*; young, *puppy*, *whelp*; set of puppies, *litter*; sound, *bay*, *bark*, *howl*, *whine*, *yelp*, *yap*, *snarl*, *growl*; bear young, *whelp*, *pup*, *litter*; cf. *kennel*, *bow-wow...*)

ロマン体の活字は見出しがあり、イタリック体の活字はそれに該当する語彙項目である。これを見ると、犬のめすは *bitch* であること、犬の仔は *puppy* あるいは *whelp* ということ、ひと腹の仔はまとめて *litter* ということ、そして犬のなき声は *bay*…*growl* までいろいろあること、犬が仔を生むのは *whelp*, *pup*, *litter* などということが一目瞭然である。*POD* ではこのような項目をあげているのはほかに *cat*, *sheep*, *ox* などがある。最近の日本の英和辞典などで、「…のいろいろ」などと題してこのような関連項目をまとめてあげることが流行しているが、*POD* はそのような試みをすでに大正 13 年に行なっているのである。以上のような点から考えると、*POD* は *COD* に比べて小さい辞典であるにもかかわらずより百科的であると言える。このようなアイデアはおそらくフランスのものであろう。辞書編集法の立場から言えば、指示物そのものについての科学的説明のような、純粹に百科的な記述は別として、*POD* 初版のあげているような意味の組織的記述や、選択制限、連語関係についての情報は全般にわたってもっと組織的にとり入れるべきものである。しかるに、第 6 版 (1978) において“GENERAL SENSES”を記述することも、“breve”的挿絵も、そして“dog”“cat”的なき声その他に関する情報もすべて削除されてしまった。これを含めて、*POD* 第 6 版に現われた改訂の方向は、*POD* のアイデンティティーを失なわせ、*COD* により従属性的、定義どおりの簡略化にしてしまう傾向が見られる。

以上のほかの *POD* の特色として発音表記をあげることができる。初版のはしがきにもあるとおり、*POD* は当初から *COD* とは違ってすべての見出し語について発音表記をしている。分音記号を用いた表記は *COD* と原則的に共通であるが、アクセント記号についてははじめから (') を用いた。前述のようにこの方式は *COD* に第 4 版以後とり入れられた。

POD はどのような改訂の経過をたどってきたのであらうか。第 2 版 (1934) は前述のようにメジュリエによ

って、*OED* の *Supplement* (1933) をもとにした補遺が加えられた。第 3 版は同じくメジュリエによって補遺の部分の改訂増補が行なわれた。第 4 版 (1942) はマッキントッシュによって補遺部分と略字の部についての改訂が行なわれた。第 5 版 (1969) は、編者が同じくマッキントッシュであったが、彼は後半において病氣となり、*OED* の *Supplement* の編者バーチフィールド (R. W. Burchfield) およびその他の人がそれをカバーすることになった。内容については進行中の *OED Supplement* を参考にして近代化をはかるとともに、4 版の補遺を改訂して本文に組み入れ、また *COD* 第 5 版 (1964) の語源を担当したフリードリクセンが語源を改訂し、スワング・ダッシュを大幅に採用して記述上のスペース節約をはかった。また 5 版の特色の 1 つは *Supplement* として、バーチフィールドによるオーストラリアおよびニュージーランド英語の語彙を巻末に加えたことである。第 6 版 (1978) はサイクスが編者で、*POD* の歴史の中でもっとも大きな改訂であると言ってよい。*COD* 6 版に合せて、活字面とレイアウトを変え、従来のものと異なる体裁となった。また進行中の *OED* の *Supplement* を参照して内容の近代化をはかった。第 5 版の巻末にあったオーストラリア・ニュージーランドの語彙についての *Supplement* は、1976 年にジョンストン (Grahame Johnston) が編集した *POD* (オーストラリア編) の出版によって不要になったとはしがきに述べられている。さらに前述したように、第 6 版では初版以来残されていた独特の意味記述方法や、多少百科的な記述がほとんど削られてしまった。その代りに、収録語彙の充実や記述の近代化が行なわれたのである。たとえば、*COD* 6 版に合せて 4 文字語が導入されたし、新語が多数組み入れられた。しかし、果してそれがファウラー兄弟が基礎を築いた *POD* にとってプラスであったかどうかは判断できない。

(早稲田大学教授)

-
- 1) 大村喜吉『斎藤秀三郎伝』吾妻書房、1960, pp. 427ff.
 - 2) H.W. Fowler: *A Dictionary of Modern English Usage*, (2nd. ed. rev. by Ernest Gowers), 1968, pp. iii—x.
 - 3) *Ibid.*



Natural Approachについて

ELEC 情報・資料の収集および分析グループ

有元 將剛

I はじめに

本稿は Robert W. Blair 編の *Innovative Approaches to Language Teaching* (Newbury House Publishers) を紹介するものである。Approaches が複数になっていることから分かるように、本書はいくつかの教授法を集めたものである。Blair がこれらを革新的なアプローチと呼ぶのは、これらが聴覚口頭法 (audio-lingual method) 等の従来の教授法と根本的にちがうからである。これらに共通な点は次の 3つである。

- (1) 生徒に話させる前に、かなり時間を聞き取りにあてる
- (2) ドリル、練習は重視しない
- (3) 言語学習より言語習得を重視する

各論文の前に Blair が解説をつけており、論文と解説では一部重複する所もあるが、その方が理解しやすいと思われる所以両方を紹介する。

II Blair の解説

今まで種々の教授法が提案されてきたが、従来の教授法のテキスト、ワークブック、LL 教材に共通な点は次の 4つである。

- (1) 教えられる内容が注意深く選ばれ、論理的に配列されている。
- (2) ボキャブラリーが限られている。
- (3) 文法的、語彙的に複雑な点、不規則な点は徐々に与えられている。
- (4) かんたんな文が複雑な文の前に与えられ、規則的なものが不規則的なもの前に与えられる。

以上のこととは当たり前のように考えられてきた。この背後には、ある段階をマスターしてから次の段階に進まねばならないという考えがある。「肉の前にミルクを」、あるいは「歩く前にハイハイ」という考え方である。

しかし、大事なことが忘れられている。もし外国語教育の目標がコミュニケーションする能力をつくることがあるとしたら、すなわち自分が言いたいことを言う能力とネイティブスピーカーが自然に話すこと理解する能力をつくることにあるとしたら、従来のこのようなやり方は大多数の学生にとってうまく働いていないのである。2年あるいは3年このようなやり方を続けても、流暢に話せるようにはならないし、ネイティブスピーカーが普通に話すこと理解できるようにはならない。今までのやり方では、飛行の理論を学ぶためだけに時間を費し、実際の飛行はほとんどしないのである。墜落する危険があるといって、未熟な段階では離陸の許可を絶対与えないでのある。だから、生徒はエンジンのかけ方、ウォーミングアップの仕方、離陸のシミュレーションだけで終り、飛行できないまま課程を修了してしまう。

従来の語学教育のまちがいに気がつき、まったく新しい種類のカリキュラムを持つ、まったくちがうアプローチを考え出した人達がいる。彼らは、従来のやり方は子供が自然の状態で言語を習得する際にみられる条件に合致しないということに気がついた。特に、従来のやり方では、

- (i) その言語を使って、創造的な真のコミュニケーションをする機会が与えられない。
- (ii) 学習者がコンテキストをつがかりに意味を解明できるような豊かな言語環境が与えられていない。
- (iii) 生徒が話はじめる前に黙っていて、その間に理解する能力を発展させることを許されていない。ということに気がついた。これらの人達は、人々が教室外の実際の世界で自然に言語を習得するやり方を見て、それまでとはちがう外国語教授法を考え出したのである。Krashen が言語学習 (language learning) と言語習得 (language acquisition) の区別をしたが、この人達は外國語は学習されるものでなく習得されるべきであると考えたのである。Krashen によれば、言語習得は自然で

無意識の過程である。子供が母国語を習得する時に、あるいは大人が教室外のインフォーマルな学習環境に置かれた時見られるものである。これに対し、学習は意識的な過程で、教室内のフォーマルな教授に見られるものである。習得の場合、インプットとなるデータは前もって選ばれていないし、順序づけられていない。又、不連続の小さな単位で与えられることもない。又、不自然な、人工的なやり方で練習されるということもない。インプットは巨大な量で、組織っていない。だから、その言葉の流暢な話し手になるための一般化を達成するのに必要なものを、その巨大なインプットの中からひき出す仕事は学習者にまかされている。このような習得過程を教室に持ち込めば、より効果的な教授法が得られるのではないか、とこれらの人達は考えたのである。

これらの人達とは、

- (i) Comprehension Approach を提唱する Asher, Postovsky, Newmark 達
- (ii) Community Language Learning を提唱する Curran
- (iii) Suggestology を提唱する Lozanov
- (iv) Natural Approach を提唱する Terrell
- (v) Confluent Approach を提唱する Galyean

達である。Comprehension Approach については以前に紹介したので（「Comprehension Approach について」『英語展望』No. 78 1982年秋），それを参照していただきたい。Community Language Learning 等については別の機会にゆずり、以下 Terrell の Natural Approach を紹介する。

Terrell の論文は1975年に書かれ、2年後に出版されたものである。（Tracy D.Terrell, "A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning" *Modern Language Journal* 60 : 325-337）Blair によると、この Terrell の論文はあまりに「進みすぎていた」ので、出版された時、ほとんどの人はこれを受け入れる準備ができていなかった。しかし、その後 Natural Approach の評価は、カリフォルニア大学（アービング校）での成功もあって、大いに高まった。Blair もカリフォルニア大学を訪れて、そこの初級スペイン語の学生は他の大学ではとても及ばないほど優れているのでびっくりした。うまくいっているケースがあるのだから、注意深く検討するに値すると Blair は言っている。

[III] Terrell の Natural Approach

(1) 序

Natural Approach (以下 NA と略す) は Terrell が行なったカリフォルニア大学でのオランダ語の実験的な授業に基づいている。Terrell はオランダ語を話せるが、聴覚口頭法のドリルで教えるほどはオランダ語が話せない。かといって、伝統的な grammar translation method に戻る気もない。はじめは直接法 (direct method) を修正したものをやったのであるが、その経験に基づいて NA を考え出したのである。だから、Terrell のオランダ語の能力と日本の英語教師の英語能力には本質的なちがいはないと考えられる。Terrell がオランダ語でできたのなら、日本人教師が英語について実行不可能ということはなかろう。英語を母国語とする人が考えた英語教授法の中には、外国人である日本人では実践困難なものもあるが、その点 NA は安心できる。

この方法をナチュラル・アプローチと呼ぶのは、教室以外の自然な (natural) 状態における第2言語 (以下 L2 と略す) の習得を観察、研究し、それを教室での教授に応用したからである。

(2) コミュニケーション能力

教室での授業により、生徒は L2 を使ってコミュニケーションできるようになるということを Terrell は前提としている。この考えは他の多くの教授法の前提と同じであると思う人もいるかも知れない。しかし、実際には、教室という限られた環境ではコミュニケーション能力は達成できないと考えている人は多いのである。又、コミュニケーション能力を得るという目標は、もっと上級のコースまで遅らせた方がよいという人もいる。その上、実際に教室でなされていることは、残念ながら、コミュニケーション能力養成には程遠く、アメリカの大学の1年か2年のコースにいる学生の大多数はコミュニケーション能力の最小限のレベルにも達していない。1年間のコースの場合、授業時間のほとんどは文法と語形を教えるためのドリルと練習問題に費され、実際のコミュニケーションにはほとんど時間がさかれていないのが実情である。

しかし、Terrell は、大学の1年間のコース（あるいは高校の2年間のコース）で教えられている文法、語彙が、ネイティブスピーカーとの普通のコミュニケーションに是非必要なものか疑わしいと言う。その上、L2 の文法を大変よく知っていても、ネイティブスピーカーとコミュニケーションできない教師がいっぱいいることも忘れてはならない。普通の学生は1年間に教えられる途方もない量の複雑な文法事項を自分達の力でコントロールできるようにはならないのである。

コミュニケーション能力というものの概念をはっきりさせれば、論点は明瞭になるであろう。Terrell はコミュニケーション能力を次のように定義する。

実際のコミュニケーションの状況で、ネイティブスピーカーが話すことの要點を理解し、かつコミュニケーションを阻害するほど重大な誤りなしに、それに応答できること。

ネイティブスピーカーが受け入れができるコミュニケーション能力は、ほとんどの教師が考えているよりも小さいものでよいのである。特に、オーラルコミュニケーションに対する期待度を高めるとしたら、文法上の正確さに対する期待度を低めねばならない。実際、コミュニケーションの際、ネイティブスピーカーはすべての文法形式に注意を払っている訳ではない。例えば、ある研究によると、スペイン語のネイティブスピーカーがスペイン語を理解する際、接続法の正しい形は重要ではなく、代名詞形の位置と *que* (英語の *that* に相当する) を正しい位置で使うことが重要であることが分かっている。

語学教育の一番重要な目標はコミュニケーション能力であるとしよう。聞き取り能力のためには、単語の語形変化は初步の段階では無視してもよい。文法上のちがいも母国語（以下 L1 と略す）と大きくちがう時だけ注意すればよい。（大きなちがいも、コンテックストの中で話されれば大きな問題を引き起さないことが多い。）文法上、語形上の誤まりもネイティブスピーカーが理解するのに困難を感じることはほとんどない。ドイツ語のように格が複雑な言語においても、ロマンス語系の言語のように、性・数の体系が複雑な場合も、誤まりがあつても、意味あるコンテックスト内で発せられれば、ネイティブスピーカーは困らないのである。解釈できないほとんどのケースは、従来の教授法での教室内での、コンテックストのない、練習のためにわざと発せられた文である。L2 学習の初期の段階に文法的な正しさを望むのは、教師だけであり、生徒もネイティブスピーカーもそれらを期待していないのである。ネイティブスピーカーは外国人が英語をどのように話しても対処してくれるのである。

コミュニケーション能力が大事だと主張している人は他にもいるが、多くの場合、ドリル、練習問題を実際のコミュニケーションの形に近づけるべきだと言っているにすぎない。だから、そのような形は、Terrell が NA で提案しようとしていることのほんの一部にしかすぎない。

(3) 外国語習得

L2 習得の途中の段階において、生徒はまだ発達途上の文法規則の体系しか持っておらず、それに基づいてインプットを理解し、適当な応答をする。もちろん初期の段階ではこの文法は極度にかんたんなものである。多分、一番初期の原理は、「知っている単語の中で、その場にふさわしいものを、L1 と同じ順序、あるいは考えついでつなぎ合わせよ。」というものであろう。そして徐々に、Nemser が approximate system と呼ぶ、あるいは Selinker が interlanguage と呼ぶものものになり、大人の話し手の方向に向って発展していくであろう。しかし、どの段階においても、生徒が話す言葉は完全であるはずがないし、完全でなければならないと考えてはいけない。これに対し、従来の語学教育では、文法規則を一度に一つずつ拡大ていき、ひとつひとつを完全に学び、アウトプットは文法的に正確なものにするよう求められている。又、従来の教授法ではアウトプットは、かんたんなものから複雑なものへと進む。NA では、アウトプットはいつも多種多様であり、どの段階においても複雑な概念を表わしている。すなわち、従来の語学教育では、文法性（生徒の文が文法的かどうか）はいつも同じ（できるだけ文法的な文）であり、文と文があらわす概念が時間とともに複雑なものに進んできた。NA の場合、文、概念の複雑さは変らず、文法性が時間とともに増大していく。

コミュニケーション能力が目標なら、ウォキャブラリーはできるだけ早い時期に、多量に与えられなければならない。ウォキャブラリーの習得は比較的かんたんである。ウォキャブラリーが多いと、ネイティブスピーカーが話すことが理解でき、実際のコミュニケーションの場で応答できるようになる。

(4) 学習と習得

学習 (learning) は L2 の文法を勉強し、知的に理解しようとする意識的な過程である。これに対し、習得 (acquisition) は L2 を使ったコミュニケーションを通して L2 の一般原則を無意識のうちに吸収することである。我々の母国語 (L1) を話す能力は、学習ではなく、習得に基づいている。下記のように大人が教室以外で L2 を話せるようになるのも習得に基づいている。しかし、従来の教室では学習が強調され、習得は強調されてこなかった。

移民の場合のように、大人が L2 を使ってコミュニケーションをする場合を考えてみよう。ほとんどの場合、彼らは教室で学習するのではなく、自然に習得するのである。

大事なのは、いろんなバックグラウンドの人が、多くの場合学校での正式の教育なしに、L2を習得しているという事である。本当の必要と動機（仕事のためにはL2を話さねばならない、等）がある時には言語習得は行なわれるのである。

(5) NAによるL2教育のためのガイドライン

(5.1) 教室での活動の配分

教室での活動は次の3つに分けられる。

- (I) 説明
- (II) 練習（ドリル）
- (III) 応用

教授法によりこの3つの活動に与えられる時間がちがう。又、順序もちがう。聴覚口頭法では、説明の前に練習することが勧められていた。又、説明のためにL1を使うかL2を使うかについてもちがいがあった。又、どの練習が有効か（パターンプラクティスが良いか、等）についても種々の考えがあった。

しかし、従来のものはどの教授法をとっても、説明、練習、応用に教室内のほとんどの時間が費され、学んだことを使うコミュニケーションの場がほとんど与えられていない。しかも、授業時間のほとんどは正しい型を学ぶのに費され、それが授業の活動の中心となっている。ところが実際のコミュニケーションの場では、聞き手と話し手は型ではなく、言葉が表わすメッセージ（内容）に向けられているのである。正しい型とコミュニケーションのどちらが大切なのか、教師はよく考える必要がある。

もしコミュニケーションの方が重要であるという点で一致できるのなら、教室での活動の多くは、本当のコミュニケーションを喚起するよう計画されなければならない。実際、生徒がL2を話す国に住んでいる場合を除いて、L2を習得できるのは教室内だけだからである。だから、Terrellは教室での時間のすべてをコミュニケーション活動にあてるべきであると提案している。

もちろん、生徒が文法を発展させるためには、説明も練習も必要である。しかし、Terrellは、それらは教室外でできることがいると主張する。もちろん教室外の作業は明瞭で、教室内で説明することなしに理解できるものでなければならない。

(5.2) 誤りの訂正

生徒の誤りについては多くの議論がなされてきた。しかし、生徒が話す時におかした誤りを訂正することが、言語習得に必要であるとか、あるいはそれに役立つということを示す証拠はない。しゃべったことを訂正される

と、生徒は困惑し、動機、態度に悪い影響を与える。上記の大人のL2習得の際にも、誤りを訂正するということはほとんど行なわれない。母国語の習得でも、誤りの訂正是小さな役割しかはたしていない。大人は幼児のメッセージの内容を聞いているのであり、社会的に困る誤り（例えば、卑わいな意味になってしまったり、社会的に評価の低い階層の人の使う言葉を使ったり）以外は文を訂正することはない。

生徒がL2で知的会話をしていて、まちがいをしないことの方がめずらしい。特に初步の段階では、会話のトピックが限られたものでない限り、文一つさえ誤りなしでつくれるとは思えない。しかし、それでよいのである。生徒はまだ発達途中的部分的な文法に基づいてしゃべっているからである。もしこの段階で生徒の誤りが訂正されると、生徒は限られたものに対してしか応答できないと思い、そのうちにそれ以上のことをコミュニケーションしようという気をなくしてしまう。誤りの訂正是書かれた宿題についてだけすべきである。宿題は形に焦点をおき、口答によるコミュニケーションに力点をおかないからである。以上のように、NAでは生徒がしゃべった文の誤りを訂正しないが、これは聴覚口頭法のようにドリルを中心とする教授法で、生徒の誤りはすぐ訂正されるのと大きな対比をなす。

(5.3) 生徒の応答

聴覚口頭法の場合、授業の第一日からダイアローグと発音の練習がなされ、直接法（direct method）の場合、正しい発音、構文を使っての質疑応答がなされる。これらのやり方では、最初の数週間は本当の意味でのコミュニケーションは一切なされない。新しい教室で、新しい級友と、新しい先生に、新しい科目を習っているのであるから、当然生徒は精神的に安定していない。このような時に発音、構文の誤りをすれば、不安は増大する。NAではこのようなことは起らない。はじめのかなり長い時間、生徒は実際の会話には参加しないで、ただL2を聞くことによりL2を習得する。生徒はこの間に徐々にL2のリズム、イントネーション、発音などに慣れていく、基本的ウォキャブラリーも習得する。生徒が取る戦法は、文の構造はわからなくても、知っている単語だけで文の意味をつかまえようとするものである。実際、生徒は最初の頃は語順以外は文の構造に注意をはらわないであろう。

母国語で応答することも許されるべきである。L1で答えればよいのであるから、生徒は聴解に集中することができる。L1を使うことでL2が遅れるということを示す証拠はないし、Terrellの経験によれば、一度に一

つのこと集中できるので、かえって習得のスピードが増すのである。

(6) 理解

一番最初に、生徒にこれから語すことすべてを理解する必要はないし、理解できないことが自然であると告げる。そしてある手がかり（はじめの段階では主に単語）に注意をはらえば、話の要点が理解できると言う。教師はまずコミュニケーションのコンテキストを母国語で話しておいて、それからL2に移り、ジェスチャー、視覚教材などで補強する。ゆっくりしゃべる必要はないが、表現力に富む話し方をしなければならない。又、キーとなる語、句は特にはっきりさせるべきである。時にはキーポイントを明らかにするためにL1の単語を2,3入れてもよい。

たくさんのヴォキャブラリーを学ぶことは理解と発話に必要である。ヴォキャブラリーが多ければ文法の知識がほとんどない状態でも、多くのことを理解でき、話すことができる。従来のやり方は逆で、文法に力点がおかれて、ヴォキャブラリー習得は大事でない側面であると主張する人もいた。しかし、Bolingerが述べているように、単語の中にある情報量は言語の他のどの部分よりも多いのである。だから、生徒の最初の仕事はふだん使うたくさんの単語を覚えることである。

共通の意味要素を持つ単語は覚えやすい。例えば、「毎日家で見る物を考えよう。」という提案で始める。もし、だれかが「テーブル」と言えば、教師はL2でテーブルを表わす語を数回くりかえしてから、文の中でその単語を使う。次にテーブルについて色々の話をする。（テーブルの目的、テーブルの上にのせる物、等々。）このようにすれば、生徒は話の要点をつかむことができるし、話が進むにつれ、他の重要な単語も分かるようになる。Terrellの経験では、普通の大学生は一日に25個の単語を識別できるようになる。だから4週間で500個以上になり、多くの会話を理解できるようになる。

(7) 発話

生徒はL1でも、L2でも、あるいはL1とL2の組み合わせで答えてよい。では生徒はいつL2で話しあじめるだろうか。それは生徒がL2を話しあじめようと自分で決めた時からである。すなわち、L2で返答しても心配ないと自分で思った時からである。そんなことを言っていては、いつまでたってもL2を話しあじめないと考える人がいるかも知れない。しかし、従来の教授法で生

徒がしゃべらないのは、

- (i) 生徒が文法のいろんな点を完全に使って正しい文をしゃべるよう教師が期待しているのを知っていて、それを恐れている
- (ii) あやまりを直されるのではないかという恐がある
- (iii) まちがえると級友に笑われるのではないかといふ恐がある

からである。まだL2の体系を自分のものにしていない時に新しい音を出さなければならないということに、この恐れは根ざしている。L1で話すことを許し、L2にスイッチする時期を自分で決めることができると、このような恐れは解消する。Terrellの経験では、大学生の場合、L2への転換は大体一週間ぐらいで起こる。級友のだれかがL2を話しあじめると、自分も話したいという気になるようである。

生徒が進歩するかどうかのキーポイントは生徒のコミュニケーションが成功するかどうかにかかっている。教師が言うことが理解でき、理解されるように返答できれば、コミュニケーションが成功したと言える。これは実生活におけるコミュニケーションと同じである。もし生徒の言うことがまったく理解できなければ、教師は何を言いたいのかはっきりさせるよう求めればよい。これも実生活における場合と同じである。

NAと他の教授法のもう一つのちがいは、質問に対する答の形にある。従来の語学教育では、省略された形ではなく、長い答が奨励されてきた。例えば、Where is the book?という問に対して、The book is on the table.という長い答を言った方が練習になるから良いとされてきた。しかし、普通の会話では、It's on the table.あるいは単にOn the table.という形の方が普通である。NAでは、生徒は好きな言語、好きな形で答えてよい。短い答でも、長い答でも、L1でもよいし、L2でも、L1とL2のミックスでもよい。目標は、教師が意味ある発音をし、それに対し生徒が自分たちの部分的な文法が許す形で応答することである。教師はメッセージの交換に力点をおき、形には力点をおかない。L1とL2の両方を使うことにより最初の日からコミュニケーションが可能になる。もしL2の正しい形で答えることを強いたら、空虚な意味のないやりとりになりがちである。

しかし、教室での活動が、ばらばらで、組織だったものでなくなるという訳ではない。教室外で生徒が学習する文法構造は、もしこれらの構造を使うコミュニケーションの場がなければ応用できない。例えば、きのう何をしたかを生徒に言わせることで、過去形を使った会話に

焦点をおくことができる。又、生徒をグループに分け、グループの他の人が何をしたか調べて、それを報告させることで、人称、数のいろいろな形を明らかにすることができる。良い教師はひそかにある文法構造に焦点を合せわることができるのである。大切なことは、練習は教室外に限りつつ、教室内でこれらの構造を自然に習得できるということである。

(8) リーディングとライティング

リーディングとライティングに対する NA はないことは確かである。しかし、NA の目標がオーラルコミュニケーションであっても、生徒は読んだり、書いたりしたくなるであろう。読んだり、書いたりすることは、会話のトピックを増やし、ウォーキングを増やし、L2 習得を強化するであろう。大事なことは、文法ではなく、ウォーキングに力点をおけば、数週間のうちにかんたんな文なら読むことができるようになるということである。

(9) テスト

文法の正確さではなく、コミュニケーション能力が目標であるから、テストで問うことは、コミュニケーションできるかどうかでなければならない。テストの形式は当然オーラルとなろう。

(p. 45よりつづく)

的文化がジェノサイド（皆殺し）されるのはたまらない。徹底抗戦だ。

——社会、共産主義はどう思うか。

ミーンズ氏 資本主義への反動からマルクシズムに傾倒したこともあるったが、しょせんはヨーロッパ的物質主義の一派に過ぎない。マルキストはインディアンの精神的伝統や文化を軽べつしている。

——居留地にウラニウム鉱床があると聞いたが。

ミーンズ氏 全米のウラニウムの60%、石炭の30%が全国のインディアン居留地に埋蔵されている。われわれにはこんな危険極まりない物質は永遠に必要ない。政府はわれわれを立ち退かせて採鉱のチャンスをねらっているようだが、産業文明は文字通り自然へのレイブだ。これ以上、祖先の聖なる地を譲るつもりは毛頭ない。

——あなたの身に危険はないのか。

(10) 結論

以上、その言語でコミュニケーションすることが、学校における外国語教育の目標であると Terrell は述べてきた。効果的なコミュニケーションとは即ち、文法と音の正確さであると考えているのは語学教師だけであり（そしてその結果、たくさんの生徒を落伍させる）、ネイティブスピーカーはそのように考えていないということを留意すべきである。又、生徒は L2 を学習（learn）するだけでなく、習得（acquire）する機会を与えられるべきであるということも心に留めておかねばならない。

[IV] おわりに

以上、Terrell の NA を紹介してきた。確かに革新的な、ラディカルな教授法である。良い考えであるとは認めても、日本ではとても採用できないと考える人も多いと思う。確かに、入学試験という大きなハードルが待つておらず、生徒も父兄も概して完全主義である日本の中学、高校では今までの授業をやめて、NA に転換するということは、まず不可能なことであろう。しかし、授業以外の場で、NA の良さを活かせる道はないであろうか。今までのやり方ではコミュニケーション能力ができないのは明らかであるから、何か新しいことを試みてみる価値は充分あると思われる。

（南山大学助教授）

ミーンズ氏 刑務所の中も含めて計 5 回暗殺されそうになった。この 10 年間でインディアンの活動家 230 人が殺されたことを見ても、運動が決して容易でないことは察してもらえると思う。

——自然に対する考え方。

ミーンズ氏 すべての生命は全宇宙の 1 つの母から誕生している。それが自然であり神なのだ。われわれは過去に戻ろうと主張しているのではない。この聖なる母を尊敬し直そうとしているに過ぎない。いまの世の中、人間が一番偉いと思って、自然をみくびっている。

次回はインディアンについてのアメリカ的——ということは白人の側からする——cliche やイディオムを一つ一つ取り上げることにします。

（国際商科大学教授）

授業の中で覚えさせるには

名和 雄次郎

ものを記憶する第一歩は、記憶しようとする対象に興味や関心を持つことである。興味や関心を起こさない対象は、単なる刺激として耳や目を通過するだけで記憶にはとどまらない。馬の耳に念佛のたとえどおりということになる。そんな授業では困るので、教師は授業をどのように開始しようかと苦心し、動機づけに工夫をこらすわけである。

耳や目に入る刺激がちょっとでも記憶にとどまったとしたら、直ちにそれを反復して保持するようにつとめる。初めは短かい間隔で反復し、そして定着するにつれて長い間隔で反復すれば、その記憶は半永久的なものとなるという。しかし、教師としては、このような常識的な知識以上のものを持っていなければならない。中学の英語が週3時間というような、記憶という観点からみても非常に不都合な状況ではなおさらである。記憶するのは生徒だから生徒の努力に待つほかない、ということでは全く心もとない。記憶のメカニズムを十分に心得ていて、指導手順を立案するときにそれを活用しなければならない。

まず第一に、覚えるべき事項を十分に理解させなければならないことはいうまでもないことだが、英語の語句なり、文章なりがわかるということは、その意味内容がわかるということだけではなく、自分で発表できるということとも含まれなければならない。この両者の間にはかなりの隔たりがあることに注目する必要がある。意味内容がわかったといっても、その英語が記憶として銘記されたことにはならないからである。英語を覚えるためには、意味内容のわかった英語を繰り返し、繰り返し復唱して、完全に発表できるようにならなければならない。この反復作業には、M. West が提唱する Read-and-look-up 法が効果的である。

第二の留意点は、人間の頭脳は写真のフィルムや磁気テープと違って、一度に大量のものを記憶できるわけではないことである。教師は学習事項を精選して与えることや、重要度に応じて軽重をつけて提示しなければならないことは誰でも知っていることであるが、それは逆向抑制 (Retro-active inhibition) という現象が起きやすいからである。ひとつの学習事項が記憶に定着しないうちに新たな事項を教えると、前者との間に競合、干渉、妨害が起きて混乱してしまうからである。新出重要事項

は精選したうえで、先の重要な事項が定着したかどうか確認してから、小出しに提示しなければならない。

第三は、記憶するには反復練習しかないからといって、やたらに反復させても無駄であることを知っていなければならない。過剰学習は身体的、精神的疲労を起こし意欲を減退させる飽和 (Satiation) の状態を招くからである。同じ作業は、中学生でせいぜい10分、高校生で15分が限度であろう。また、一度の反復事項と回数は、G. Miller の “The Magical Number 7, ±2” という単位を基準にして、普通のことは7個前後、あるいは7回前後の反復がよい。ただし、それだけの反復で記憶が長期的に保持されるわけではない。さらに、他の作業をやった後にまた反復しなければならない。初めて学習した事項は、記憶率からみて、1時間以内に反復して再確認する必要がある。したがって、授業の終りの5分ないし10分の Consolidation は絶対に欠くことのできない作業である。そのやらせ方にひとつ秘訣がある。ヴェテランの教師は生徒にまとめさせるのである。彼は生徒がまとめるためのヒントは出すが、自分のほうから答を出してやったりはしない。覚えるということは、記憶し、保持し、再生できるということである。自分で、自分に合うように上手に整理し、まとめることが記憶を長期間保持し、再生を可能にさせる要因なのである。社会科などでは、試験に代えてレポートを書かせることがあるが、生徒が真剣になって自分でまとめ書きあげれば、それが長期記憶につながり、意外に効果をあげることができる。それは記憶の原理にかなっているからである。要するに、授業の最後に重要事項を生徒自身に思い出させてまとめることの重要性は、どんなに強調してもしそぎることはない。

最後に、「成功は成功を呼ぶ」ということを忘れないようにしよう。最初のところで意欲が記憶率を高めることにふれたが、みんなの前で発表して、認められ、ほめられれば、再度その成功の喜びを味わいたいと思い、学習に意欲を燃やす。そういう喜びを経験する機会を、できるだけ多くの生徒に頻繁に与えてやりたい。上手に発表できたときは惜しみなくほめてやり、失敗した時でも再び挑戦できるように励ましてやりたい。そうすれば必ず成功が成功を呼ぶことになる。

以上の留意事項は、それぞれ孤立して実施されるものではなく、1時間の授業の中で integrate させて実践すれば、その効果は相乗的に高まるものである。

(拓殖大学教授)

English Teaching FORUM

A Journal for the Teacher of English outside the United States
米国広報・文化交流庁(USIA)発行

アメリカの一流応用言語学・外国語教授法の専門家の協力を得て、外国語としての英語教育の理論と実践に関する論文を収めた英語教師の必読誌。応用言語学の成果を授業に生かす方法から、聞き、話し、読み、書きの技能向上させるテクニック、生徒を活気づける工夫、ゲームや歌の指導法など、毎号興味深いテーマを特集としてとり上げている。内容的には、いずれも教室で簡単に使えるという実用性に重きを置き、創造的な英語授業のためのヒントに満ち、また、世界各地の教室現場からのレポートも毎号掲載されている。

年4冊刊 年間購読料 2,000円(含送料)

※購読申し込みは書店又は直接ELECへ

ELEC 〒101 東京都千代田区神田神保町 3-8 電話 (03) 265-8911 (代表)

(p. 37よりつづく)

定詞補文」の構造には言及していない。しかし外国語として英語を学習する日本人にとっては、Itを主語とする不定詞補文やthat補文を含む構造の理解と運用が、学習上大きな困難点の一つであるという筆者の認識から、本稿ではこれらの構造を各々AP4, AP5という独立した形容詞型として設定した。

最後にこの形容詞型の応用に関しては、英文法の取り扱いが従来とは大幅に変化した高等学校での授業では、本稿の提起する形容詞型の体系的な指導と学習の場を得ることは以前にも増して困難であろう。従って「動詞型」の場合と同様に、「形容詞型」の理解と普及のためには、少くとも基本語について、現在以上に充実した個々の形容詞の型の表示と語法解説を学習辞典において試みることが、英学界の急務であると思われる。(紙面の都合で各々の形容詞型の文例を2例に限定しております。)

主要参考文献

江川泰一郎『英文法解説』(改訂版)(金子書房)
海老塚 博『形容詞の語法ハンドブック』(桐原書店)
Hornby, A.S. *A Guide to Patterns and Usage in English* (OUP)

Householder, F.W. *Adjectives Before That-clauses in English* (Indiana Univ.)

池田重三 et al. 『英文用例事典』〈文型〉(日本図書ライブ)

小西友七 『英語前置詞活用辞典』(大修館)

大沼雅彦 『性質・状態の言い方/比較表現』「英語の語法」3(研究社)

小川佐太郎 『形容詞』「英文法シリーズ」8(研究社)

Quirk, R. et al. *A Grammar of Contemporary English* (Longman)

Quirk, R. & Greenbaum, S. *A University Grammar of English* (Longman)

Leech, G. & Svartvik J. *A Communicative Grammar of English* (Longman)

Silva & Thompson On the syntax and semantics of adjectives with 'it' subject and infinitival complements in English 『海外英語学論叢』'79(英潮社)

Wilkinson, R. Factive complements and action complements 『海外英語学論叢』'74(英潮社)

Wood, F.T. *English Prepositional Idioms* (Macmillan)

渡辺登士 et al. 『英語語法大事典』1~3集(大修館)

安井稔 et al. 『形容詞』「現代英語の文法」7(研究社)

安井稔 『英文法便覧』(開拓社)

安井稔 (ed.) 『新言語学辞典』(研究社)

第二言語教育としての日本語教育

—その長所と短所—

水 谷 修

外国語教育といえば、まず、われわれは英語教育を思い浮べる。そのつぎには、ドイツ語やフランス語の教育、あるいは中国語教育のことを見つくるかもしれない。日本語教育を外国語教育の一つとして挙げる人はきわめて限られているにちがいない。

最近は、外国人に対する日本語教育も新聞や雑誌にしばしば取りあげられるようになり、そういう教育の世界が存在するということは世間に知られるようになってきた。しかし、その実態となると、英語その他の外国語を日本人が学ぶ場合のようには身近かなものとはなっていない。

日本語教育の世界には、いったいどんなことが起っているのか、従来の外国語教育の枠の中では捉えられないことが何かあるのではないか。そういう問い合わせに答えてみようというのが、この小論の目的である。

習得効率に対する責任

現在、日本語を学習している外国人の数は国内では2万5千人余、海外では140万人にのぼると言われている。実際の数字はそれよりも上回るものと思われるが、20年前には予想もできなかった数の日本語学習者が短い年月の間に出現したわけだ。

短時日の間に急激にふくれあがったためにその内に抱えこんでいる問題点はいっぱいある。経験の足りない教師がひきおこす問題、教材の不足が効率を妨げるなど限りがない。

しかし、体制が築かれない中で拡張していったために、かえって従来の外国語の教育が直面しえなかつた、新らしい教育の課題や領域を見つけ出してきたという功績もある。未完成ではあるが、外国語教育の新しい可能性を開拓しつつあると言っても大げさではない。その一つが、教育効率への挑戦ということである。

学習者は、前述したように世界に散らばっているが、その数の伸びは、ごく最近になって大きくなつたもので、

教育の現場での工夫や努力は、主として日本国内で培われてきたものと言ってよい。

日本国内で日本語を学ばせる、ということは、教育者にとってはかなり厳しいことである。周囲で日本語が使われている環境の中では、毎日が学習者にとって試験である。しかも、試験の内容は、単語をいくつ知っているとか、文法に関する知識があるかないかをペーパーテストで行われるのではなく、日本人に通じるかどうか、日本人の言ったことが理解できるかどうかを生々しく評価される試験なのである。日本語教師は学習者の習得成果を通して厳しい試験を受けることになる。

日本の大学に入学して勉強するためには、日本語で行われる講義が理解でき、試験の答案を書き、ゼミの中や周囲の日本人とコミュニケーションできる会話能力が必要となる。

このような能力を与えるために、大学入学を目的とする留学生に予備教育を行っている学校ではその時間の大部分を日本語の教育にあてている。1年間に1,000時間から1,200時間を費していると見てよいだろう。1週30時間の授業時数で33週ないし40週続くわけだ。

もちろん、習得効率には個人差もあり、背景となっている母語による差もあるが、ほとんどの学生は、大学に入り、なんとか授業についていっているようだ。講義の内容がほとんど解らないという例はまずないだろう。20年前には1年間では絶対にできないと強く主張した人たちがたくさんいたことを思うと教育効率にはかなりの改善があったと判断していくだろう。

この、予備教育1年間に費す時間総数は、日本の学校教育の中で、日本人が中学から大学卒業までの間に受けれる英語の授業時数にほぼ匹敵する。日本人の大学卒業生が、そのまま、アメリカやイギリスの大学にほうりこまれて、どれぐらいの語学力を発揮するか知りたいものである。

日本国内だからできるのだという理屈は多分正しい。しかし、中国政府派遣で日本へくる留学生の例は、この

理くつを否定する。中国政府派遣の学部留学生は、中国国内の長春の学校で1年間の予備教育を受けて来日する。授業時数は日本国内の予備教育の例と変わらない。それで来日、入学後もなんとか学習活動に参加していっている。目的を持つ教育の強みといるべきかもしれない。

学習目的の多様化と教育方法

日本語学習者の数の増加は、同時に学習目的と学習者のうちわけの多様化をもたらした。外交官や留学生に対する教育が中心であった20年前にくらべ、現在の日本語学習者は、実にさまざまだ。

日本に滞在する外国人の子弟に対する中等、初等教育段階での日本語教育、難民や中国からの引揚者に対する日本語の教育、技術研修者に対する短期の日本語教育、はては、海外からの帰国子女に対する教育まで第二言語教育としての日本語教育の幅は何倍にも広がった。

実情から言えば、この多様化に対応する日本語教育の体制はまだ整ってはいない。留学生に対する教育方法、教育内容をそのまま、適用している例も少なくはない。しかし、改善の努力は徐々に始まっている。難民や中国からの帰国者に対する教育では、それぞれに新らしい教材の開発が進み、指導技術改善への努力もすすめられている。

留学生の場合には、外国人として生活することを前提としているが、難民や中国帰国者の場合には、日本人として家族や近所の人たちとの交際を要求される。学習すべき目的や内容、そして方法もあって当然だ。家中や職場での生活を中心としたことばの教育は新らしい課題を日本語教育の世界にもたらした。Survival language teachingが生きしい形で存在するわけだ。

母語話者が教えることの長所・短所

少なくとも日本国内の場合は、日本語の教師は日本人である。日本人が日本語を教える場合には、こと教授法に関してはマイナスが大きい。自分自身が使っているために意識的にことばを把握する努力を怠りがちなこと、そして、そのことが教育上の無駄を生ぜしめてしまうということである。

しかし、一旦、母語の話者である教師が意識化して母語を捉える態度と技術を身につければ、その能力発揮の可能性は無限に広がる。

現在、市販されている日本語の教科書は、何百種にも及んでいる。刊行された教材についても母語の使い手と

してのつよさは生かされているが、教育現場で毎日のように作られている副教材——プリント、録音テープ、VTR等——や、指導のその場その場で発揮される母語話者としてのたくましさは教育効率向上の大きな武器となっている。良心的な教師であるならば市販の教科書を採用して使ったとしても、それをそのまま、使うことはしない。学習者の目的や学習環境・条件にあわせて副教材を自らの手で用意し指導にかかる。練習材料や例文集が教師自らの手で容易にできるのは教師自身が日本語の使い手だからである。

冒頭にも述べたように、学習者に習得させるべき日本語の能力は、単に紙の上でテストの形で試されるかたよったものではなく、日本人とコミュニケーションできる実際的な言語使用能力である。

したがって、教師の教えるべき内容は、言語そのものの構造や形にとどまるものであってはならず、ことばの用法や効果に深く関心を持たざるを得ない。

音声についていえば、個々の音やアクセントがどのような形を持っているかということだけではなく、ある音や韻律がどんな表現効果を相手に与え、あるいは、どのように聴取活動で機能するかが重要となる。

文型も、その文の形が正確に言えるというレベルにとどまるのではなく、たとえば、類似の文型があるとしたとき、その両者をどう使い分けるかが知らされなければ、学習者は使用のための自信を身につけることができない。

学習者の目的にあわせた教育内容の設定についても、合目的的なやり方が求められ、留学生に対する教育の場合でも、いかなる語を、あるいは表現を優先的に与えるべきかの工夫が現われてきた。

学習カリキュラムについての改善努力も少なくない。どの文型を先に提出し、どの文型をあとに回したらよいか、など、ひとつひとつの文法事項や語種について検討し、組立てて努力が教師や、教育機関の自主性において実行されてきている。

まったく基礎的なといえる段階では、共通のカリキュラムは有効かもしれないが、到達目的が関与する中上級の段階の教育では、教えるべきことばをどう集め、どう組立てて学習者に与えていく工夫が語学教育では必要なではないだろうか。

現在の日本における外国語教育では、すでに、こうあるべきものという考えが強く、新しい可能性を追求する姿勢を見失ってはいまいか。とくに、学校教育の中での語学教育は、作りあげられた過去の体制によって守られすぎているのではないだろうか。

(名古屋大学教授)

プロムナード

ELEC 夏季講習 ICU 時代の思い出

18年ほど前に初めて、ICU（国際キリスト教大学）に於ける ELEC 夏季講習に参加しました。当時は参加希望が多く、順番を待って参加する状態でした。ICUで受付のあと、すぐ組み分けテストがあり、各クラスに分かれて、アメリカ人のホームルーム主任のもとで、すぐ講習が始まりました。午前は Controlled Conversation やアメリカ人の講義のあと、午後は山家先生の「授業の進め方」の講義が3日ほどあり、山家先生が受講生を生徒にして、50分間通して実演授業を全員にみせてくれました。その後毎日、午後各クラスで50分授業を3つに分けて、3人の先生が指導案を書いて実際に授業しました。この経験で大体の授業の流れをつかみ、それからあとの私の英語の授業のもとをつくってくれました。ICUでは講師・受講生全員で合宿し、全国から集まつた先生方と、1部屋4人で生活し、各地のようすを聞いたりしたのは、英語の勉強に加えてすばらしい収穫でした。

ELEC の授業法への批判も少しは耳にしましたが、それは ELEC 講習に参加していない方々の声であり、実際に山家先生の講義を聞いてない人の声だったと今でも確信しています。それから夜の部は夕食後に English songs の練習があり、あと講義や有名人の話を聞いて、充実した毎日を過ごすことができました。ICU の環境もすばらしくよく、アメリカの大学にいるような雰囲気でした。また食堂の中も、夏休み中のためか、外国人学生の方が我々日本人よりも多く、英語学習には最適だったのを思い出します。食事も内容が大変よかったです。たゞアルコールが学内禁止だったので、三鷹駅前まで飲みに行くのは大変不便でした。飲んで帰つてから、部屋の4人（北海道、長野、千葉、大分出身）で、1人が先生に、3人が生徒になり、翌日の授業のリハーサルをやり、あとお国じまんに花が咲きました。

山家先生が ELEC に残された業績は大変大きなものだと思います。全国各地どこにでも出かけられて、その学校の中学生に模範授業をして、その町や県の英語教師にひな型の授業法を指導され、あとの研究会では、どんな質問にも自信を持って答えておられました。

ELEC と山家先生の業績は戦後の日本の英語教育に大きなものを残したと思います。週3時間になった今こそ、

ELEC が今まで以上に我々教師にいろいろな面で研修の場を与えてくれることを願っています。（三宮八郎 大分市立坂ノ市中学校、ELEC 同友会大分支部長）

教育実習生の活用法について

近年、教育実習生の受け入れについて様々な批判がなされている。学校によっては、彼等を受け入れることに難色を示す所もあるようだが、もっと積極的に彼等を利用して、彼等と共に自己の指導法の改善に役立たせるような方向を目指してもよいのではなかろうか。

その第一の条件は、優秀で意欲十分な教え手を受け入れることである。学校独自で口頭試問やその他の試験を課したり、採用試験の受験証を提示させる等、何らかの篩にかけることも良いのではなかろうか。

次に重要なのは、そうした教生を受け入れる学校現場の態様である。単に教生とその指導教官だけが授業研究に当たるのではなく、学校全体で授業研究に取り組む姿勢が望ましい。これには様々は反論もあるだろうが、「教師は授業で勝負せよ」と言うなら、むしろ大方の賛同を得られるのではなかろうか。

一般に、教生の授業は彼等の恩師の授業の投影であると言われる。教生が指導案を作成する場合、何年か前に教わった恩師の授業風景を想い描くのが普通である。従って、現場教師は彼等の授業から、自己の成長の跡を振り返ることも出来れば、過去の亡靈を見ることも出来るのである。自分が如何に教室で英語を話さなかったか、例文の提示も実際のコミュニケーションの場面と如何にかけ離れていたか等々、反省すべき点は枚挙に遑が無いであろう。

又、彼等の研究授業の合評会も楽しい一時となりうる。例えば、平素の相互批判や競争に欠ける現場教師も、相手が教え子の教生であれば、相当に大胆な意見も聞けるものである。各々の信ずる教育理論や指導法も傾聴に値するし、その授業における力点の差異も明瞭になろう。又、この期間中、全ての教師の授業を開放して教生に参観させるなら、更に実が上がるであろう。言葉だけでなく実践を以て初めて教生を納得させられるからである。更に、教生とはいえ、彼等から学べるものも多いのである。斬新な指導理論に裏づけられた彼らなりの創意と工夫のある指導法に触れるのもあろう。

この様に、「煩惱即菩提」で煩瑣以外の何物でもないと思われている教育実習も、現場の姿勢と対応の仕方で、幾らでもプラスに転ずることが可能だと考える。（清水

教材作成にかける時間は

先日、香取郡下の英語教師の研修会があり、新教材の導入について話し合った。いろいろと方法はあるけれど、LL 教室をもっている学校では、導入部分にビデオを利用して導入した方が、生徒の関心や英語学習への意欲をより多く喚起することが出来るということであった。例えば、進行形の導入であれば、生徒が何かしている所をビデオにおさめ、その下に英文をつけて、それが何を意味するか、視覚から理解させるというのである。大変すばらしい着想と考えた。

私の場合は、まとめの段階で使ってみた。生徒2人の、動作をまじえた既習文型を使った会話をビデオにとり、その画面の下に文章を入れたものである。

生徒の反応は大であった。自分の友達がでているといふことが、一番大きな関心をよんだのである。

手作り教材のすばらしさは又格別である。生徒達の実態を一番よく知っている教師が、それに合わせて作るのだから。

しかし、問題はこのソフトウェアを作るのにかかる時間である。せいぜい15分位のものを作るのに、4時間位かかっている。又、教師ひとりではうまくいかない。機械に強いもう1人の教師の援助が必要であった。

数年前、国内留学で長野県のある中学校を訪れたことがあった。そこでは、生徒の習熟度に合わせてのテープ作りを行っていた。チャンネルが3つあるため、3つの習熟度別のテープを作ったのである。この場合、1時間の授業のテープを作るのに、10時間以上の時間がかかったそうである。

現在、公立中学校において、教科のことだけにかかわっていられる教師が何人いるだろうか。生徒指導上などの雑務が、まわりを囲んでいるのだ。

お客様が来た時だけのかっこいい授業では教育ではないと思う。生徒の不信をかうだけではないだろうか。授業は日々の着実な実践のつみ重ねがあってこそ、授業といえるのではないだろうか。むしろそれが授業というものであろう。そうした一日一日の授業を行い、放課後のいろいろな仕事が終ってからのソフトウェアの準備……毎日かえりが遅くなる。このような教師個人の生活を犠牲にしてまでの教育実践は、どこかにムリがあり、非現実的であるように考えるのだが、どうだろうか。(弘海都子 千葉県香取郡山田町立山田中学校)

我が師——高橋・國弘・森先生——の恩

小生の大学時代の学長で昭和43年 ELEC に内地留学した際の所長でもあられた高橋源次先生は、彦根という都会ではない所に22年もいたために却って英語の研究ができると回想されていたという。よし私もと決意して大学2年次から英書と格闘し続け今月で272冊を読了している。56年山形大学での東北英語教育学会の時に「英作文を目標にした読書から」の題で発表した折にも、それ迄読了していた245冊の分析を試み、『英語展望 No. 20』誌上の高橋先生の論文から引用させて頂いた。先月出版された『山形県英語教育』の編集員の一人であった私は全英連名誉会長でもあられる高橋先生に原稿を依頼した。「英学の悦び」"Studies serve for delight—Bacon" の標題で85年間蓄積された経験の深さを背景にされた隨筆が冒頭を飾って下さっている。

「英語の話し方」・トークショーで日本の英語界に彗星の如く登場された國弘正雄先生からは、ここ15年程の間に数10通に亘る書簡を頂いている。小生様々な英語雑誌に原稿を書いた折には必ず國弘先生を引用させてもらっている。その都度コピーを送り乍ら事後承諾を得て頂いたが、いつも「ご言及いただき光榮です」と日本語で返事を下さるところがまた日本人の mentality を失なつておられぬ先生の奥底しきが感じられる。今尚感謝しているのは thinking in English について小生が質問したのに、明晰な洞察を示して下さった次の回答である。「英語で考える、というのは教育方法としては私は神話であると思っています。これは到達した境界であって、メトーデではありません。日本語の介入は当然ですし、むしろ積極的にいかしたらと思います」語学にも天才的な慧眼を有した國弘先生の名は日本の英語教育に不滅の輝きを残してくれるだろう。

50年春平泉案への渡部教授による反論より始まった英語教育大論争時に本誌が組まれた特集記事中、小生の投稿も掲載され (No. 50)、論争中英語と English の相違を指摘された早大教授の森常治氏が私の駄文に触れられた (No. 52)。これに反論した拙稿が再掲載され (No. 54)、更には20周年記念号誌上に森先生からその答えを頂けたことは英語教師としての至福であった。(斎藤造酒雄 山形県立酒田西高等学校)

投稿歓迎 原稿用紙600字程度。宛先: 〒101 東京都千代田区神田神保町3-8 (財)英語教育協議会 英語展望編集係

〈言語学〉のすすめ

田 中 春 美

C.C. Fries らの Oral Approach 以来、外国語教育と言語学との関係は切っても切れないものとなった。アメリカ構造言語学の成果を理論的基盤とした ASTP(Army Specialized Training Program)の外国語訓練プログラムが、伝説的な成功をおさめてからというもの、集中訓練の密度がうすくなり、学習者の動機づけがしだいに弱まって、効果がいまひとつ上がらない平和の時代になってしまった。されども、言語学は外国語教育に何か有益な示唆を与えてくれるはずだという期待は、外国語教師にはもちろん、言語学者の側にも一部には見うけられる。

このような期待感が、アメリカ構造言語学が理論的に破産し、変形生成文法の栄える1960年代以降になってからといふもの、たびたび裏切られ、時には絶望感にとって代わられかねない状態である。変形生成文法の大立者の Noam Chomsky が、言語学の語学教育への貢献を否定的に論じ、言語教師側の創意にゲタを預けてしまったことは、あまりにも有名である。それでは、今や言語学は外国語教育とは無縁のものであろうか。確かに、現在の主流の言語理論にはそういうところがある。しかし、言語学の他の部分や、関連科学との協力を基調とする言語学の学際的な分野（例えば心理言語学、社会言語学、その他ハイフンつき言語学）などは、まだまだ外国語教育に貢献できる余地を残している。ややあいまいな用語ではあるが、最近になって「応用言語学」(applied linguistics)という名のもとに、このような諸分野が統合されつつあるのは、心強いかぎりである。

したがって、以前に一部の人々によって考えられていたように、言語学は外国語教育に対する「万能薬」ではないものの、将来まだ役に立ちうる潜在性を秘めており、外国語教師たるもの言語学の発展を完全に無視するわけにはいかない。そのような意味で、言語学とは何か、どのような問題をどのように処理しようとしているか、その他言語学をめぐるさまざまな話題を提供してくれる入門書・概説書をいくつか、紹介してみることにし

よう。もちろん、言語学の中の各分野についての入門書・概説書は数多くあるけれども、それらの主なものはここで紹介する言語学全般の解説書に挙げられているので、省略させていたたくこととする。

— × — × —

一般の人びとが言語学に対してもつと思われる印象は、正体がつかめないほど多種多様な方面をカバーし、しかもそのほとんどについての説明や討議が、何やら訳の分からぬ術語をやたらに使い、難解きわまりないというようなところであろう。その点で、類書の中でもきわ立って分かりやすく、読みやすく書いてあるのが、エイチソン『入門言語学』（金星堂、1980年）である。原著は、多数の外国语の自習書を出している Teach Yourself Series の一冊で、初版は *General Linguistics* という題名であったが、この訳は改訂版（1978年）の *Linguistics* によっている。言語学の全体的展望、言語の一般的特徴、言語研究の歴史から説き起し、第Ⅱ部では英語を実例とした音韻・形態・統語・意味などのおおむね構造言語学的な記述、第Ⅲ部で前部の句構造分析を引きつぎながら、深層構造・変形操作などの実例を豊富に使って、変形生成文法への案内をしてくれる。第Ⅳ部はごく簡単に歴史比較言語学の紹介と、斬新な心理言語学と社会言語学のいくつかのハイライトを取り上げる。他の類書と比べて明らかにうすい本なので、総説的でつっこみのならないところや、欠けている部分も随所にあるが、原著者が序文の最初のところで書いているように、この本は（他の）入門への入門なので、とにかく分かりやすい内容になっているのが特色である。

次に挙げたいのは、ごく最近に出版されたばかりの小泉保『教養のための言語学コース』（大修館書店、1984年）である。『月刊言語』に連載された同氏の「百万人の言語学」を書き改め、書き加えてまとめたもので、入門的とはいえ、相当に高度の内容を最新の情報さえ盛り込んで解説している。独創的な喻えと古今東西の名句の適切な引用が魅力的で、ついつい惹かれて読んでしまう。数例を出してみると、米をたき、水をわかす…〈言語形式〉、ニュートンとビールびん…〈母音の音色〉、シンデレラの実体…〈相補分布〉、天地創造…〈文法的範囲〉、大名列…〈移動変形〉、シャボン玉…〈言語の分類〉などのように、各節の標題を見ると何のことだろうと（耳ではなく）目をそば立てば、そこで内容はくゝ内の副題に示されている非常に専門的なものである。著者がいかにむずかしい内容をやさしく囁みくだいて説明しようとしているか、その努力の表われであろう。章末などに練習問題がつき、巻末には解答まで与えられて

るから、独習用にも適している。

次に挙げなければならないのは、田中春美ほか『言語学入門』(1975年)、『言語学のすすめ』(1978年)、『言語学演習』(1982年)の三部作(いずれも大修館書店)であろう。自分たちの著作なので言いにくいところがあるが、最初のは6人、以後は7人の仲間の協力のたまもので、だいたい各人が得意とする分野を担当している。一人だけではとても書けない各分野の厚みができたのは、何と言っても共著方式のおかげであるが、反面やや内容の選択や強調の仕方、それに文体の点で不統一なところがあるのは避けられない。しかし、『入門』はすでに17版を重ね、3冊ともそれぞれ大学用のテキストとしてよく使われている。『入門』は言語学プロバーの内容にほとんど終始しており、したがって多少固苦しい印象を受けるが、各分野の重要な概念や専門用語はかなりカバーしており、専門化する前の基礎的知識を得るには十分に役立つはずである。章末の参考書目と特に研究テーマは、この時期としては(この方面での日本人の著作としては)おそらく初めてであっただろう。『すすめ』の特徴は、言語学プロバーの固苦しい部分をできるだけ『入門』とは違った記述の仕方で詰めこみ、後半に言語と社会、言語と文化、言語と文学、言語と心理、言語の論理と数理という5章を設け、言語学の周辺的問題、いわゆるハイフンつき言語学の諸問題を扱った。職業語・女性語などを含む各種社会方言、最近話題の帰国子女問題とかわる二言語使用、言語が話者の世界観・価値観に与える影響(サビア・ウォーフ仮説)、ことば遊びのさまざま、脳の働きと言語の関係など、斬新で身近な、しかも、読んで楽しい内容である。巻末の言語系統表、世界の文字の見本、言語学年表と主要言語学者一覧表も、何かと役に立つ。最新の『演習』は、内容的には『入門』とほぼ同じで、総論・音論(音声学と音韻論を含む)・形態論・統語論・意味論・文字論・歴史比較言語学という順序で言語学プロバーの諸分野を扱うが、大きく違うのは『入門』が解説中心であったのにに対して、『演習』はその名のとおり練習問題中心であるという点である。各節で最も重要な概念や術語が辞書項目式に簡潔に定義・説明され、ただちにそれに関係する例題が1つか2つ与えられ、処理・解決の仕方が提示される。あとは10前後の練習問題がヒントとともに与えられ、自分なりの処理・解決が求められる。解答欄も別冊の手引き書もないが、読者は苦労しながら解答を探し求めるうち、知らず知らずに相当な言語学の知識を身につけることになる。何のことではない、言語学の学習参考書なのである。

このほか、訳書ではあるが新しい内容でよくまとまっ

ているものとして、エルジン『言語学とは何か』(研究社、1978年)が、音韻論・統語論・意味論・史的言語学・心理言語学・社会言語学・文体論・応用言語学・現地作業(field work)の言語学という章立てで、要領よく各分野を解説しているが、強いて難点を言うと、変形生成文法にやや偏りがあることと、訳書出版の翌年に原著の改訂版が出ていることであろう。その点、フロムキン=ロッドマン『言語とは何か』(あぽろん社、1980年)はより伝統的で、カバーする分野の範囲が広い。言語とは何か、言語の起源、動物の「言語」、音声学、音韻論、語の驚異(形態論)、ことばの意味、言語の「文型」(変形生成文法)、幼児の言語習得(心理言語学)、言語の多様性(社会言語学)、言語変化(歴史言語学)、世界の言語、文字という章立てで、各章末に要約・練習問題・参考文献がついているのが便利で役に立つ。

それから、これは日本人学者3人の書き下しであるが、柴谷方良・影山太郎・田守育啓『言語の構造—理論と分析』2巻(くろしお出版、1981~1982年)は、音声・音韻篇と意味・統語篇だけに限定したものだが、詳しく丁寧な解説といろいろな珍らしい言語の資料を用いた練習問題が特色である。このような方式で他の諸分野についても1~2篇、言語の一般的な特徴についても1篇作られれば申し分ないが、それはない物ねだりといいうものであろう。その意味では、日本的一流の言語学者たちが協力して編纂した『講座 言語』6巻(大修館書店、1979~1981年)は、各巻それなりによくまとまって新しく充実した内容を含む。第1巻『言語の構造』、第2巻『言語の変化』、第3巻『言語と行動』、第4巻『言語の芸術』、第5巻『世界の文字』、第6巻『世界の言語』という題目だが、特に第4巻のテーマは類書にないもので、貴重な巻であろう。この巻の編者千野栄一氏は、わが國へのブルーグラム学派の紹介で知られるスラブ語学者だが、言語学の楽しい隨筆集『言語学の散歩』『言語学のたのしみ』(いずれも大修館書店)の著者としても有名である。

(南山大学教授)





〈英語教育学モノグラフ・シリーズ〉

『英語のリスニング』

垣田直巳 監修、吉田一衛 編集

A 5 判, 257 頁, 2,000 円, 大修館書店

浅野 幸子

新たな英語教育理論を打ち立て、実証的研究と指導の実践を推進することを目的として、内外の先行研究の整理と分析を行っているのが、「モノグラフ・シリーズ」であるが、我が国で軽視されがちであった「リスニング」に焦点をあてて、それにかかわる全ての要因を集積して、リスニング指導の重要性を説いているのが本書である。

第1章「リスニングとは」では、「言語能力は諸技能において共通に働いている、ある単一の能力である」という integrative な観点からリスニングを把えている。それによれば言語学習においては、4技能は互いに統合・強化されながら習得されるという。しかし言語能力の中心は、伝達される意味を理解すること、つまり「知覚（音素識別）から内容理解に至るまでの記号解読」が基本であるとし、リスニングの指導を他の諸技能に優先させるべきであると強調している。言い換えれば、リスニングの訓練を行うことによって、言語の基礎能力である「統合による分析」(Analysis by synthesis), および「予測」(Expectation) の能力が開発されるのである。さらにリスニングを言語学的な視点だけでなく、広い社会的枠組の中で、人間のコミュニケーション活動の一側面と考え、情報内容そのものに加えて、様々な社会的な要因、年齢、立場、親密度などの話し手と聞き手の対人的な要因、伝達行為の過程で生じるジェスチャーや態度など、非言語的な要因の重要さも考察の対象としている。これら様々な視点に立つリスニングのメカニズムの分析は、認知主義的な学習観と相まって、従来主流であった構造言語学および行動主義心理学に基づくスピーキング主導の Audio-Lingual Approach (ALA) の不十分さを指摘し、リスニングを中心とする integrative な方法による、組織的・体系的な訓練の必要性を主張する理論的

な根拠となっている。

以上のような理論的枠組で、リスニング訓練を教材作成の面から検討しているのが第2章「指導の原理」である。ここで、指導上の欠陥が、主に ALA すなわち、明瞭すぎる程の発音で速度を落して話される平易な短い文を聴かせて、文型の反復練習と内容に関する Q&A を課す指導技法にある、との指摘は真にその通りである。リスニング訓練において、予測力を養うことが基本であり、「そのためには、予測を可能にするだけの文脈と、長さをもった文章を集中して聴かせること」が必要である。その場合、言語的な面に加えて予測力を促進させる教材の余剰性や、学習者の心理的負担などの、指導過程上の要因を考慮しなければならないと主張している。これらの点にまでふれている本書の「因難点の分析」は非常に参考になるだろう。しかし、教材の具体例については、ALA の再考を促し、integrative な方法を認める本書の主張に相反しているのではないだろうか。たとえば、『スタンダード LL 英語教本』は ALA の典型である。また、映像教材についてあまり言及されていないのも残念なことである。

さらに、第3章「指導の実際」についても同様なことが言える。すなわち練習形態として、口頭で与えられた指示を、動作や絵図で反応していく Following Direction, たとえば Asher の TPRA や、与えられた情報から問題解決をしていく過程で、リスニング訓練を行なう手法が、実際のコミュニケーション活動に直結する例として挙げられている。また、他技能とリスニングの言語活動を結びつける総合的な手法も紹介されている。しかし、Silent way や Suggestopedia などの receptive な面も考える必要があるのではないだろうか。これらの手法を、視聴覚機器利用前後の warm-up や follow-up として組み合わせることは、学習効果をさらに増すだろう。

次に、映像利用の効果に関しては、次の点で問題がある。すなわち、「視聴覚併用が聴覚だけよりも効果があるが」という、刺激を与えれば何らかの反応があるという S-R (S-O-R) の考えに基づく、単純な比較研究結果の引用に教育的価値があるのだろうか、という点である。学習者の能力は常に修正が可能であり (modifiability), 様々なレベルの刺激を段階に従って適切に与える、つまり十分な指導 (mediation) を行うことによって開発される。その能力の変化を測定し、その結果を指導方法の改善に役立てることが効果研究の目的である (Active-modification approach)。この点で編者らの姿勢は、Passive-acceptant approach という印象を受ける。

第4章「評価」では、一般的なテストと評価の方法、

そして総合能力育成のための指導と評価の必要性を、今後の課題として提起している。

最後に本書が理論面ではALAを批判しながら、実践面では従来の指導方法を脱しきれないという矛盾を評者は感じる。しかしリスニングに関わる諸要因の分析、および内外の文献紹介書としての価値は、他にその例がなく高く評価されるべきである。

(横浜国立大学講師)

『英文法用例辞典』

荒木一雄 編

B6判、732頁、4,000円、研究社出版

下村 勇三郎

文法項目が理解できるということは、たまたま、教材の中に表われた1つの文についてその文法的な機能や特徴を把握しただけでは十分とは言えない。その文法項目を含む類例に数多く接し、飽きる程、それらに慣れることによって、はじめて文法項目が十分に理解でき、身についたと言える。

その意味で、本書のような各項目毎の豊富な用例は、教師、生徒の両方にとって大変有難いことと言える。

具体的に本書の用例を、授業の中でどう扱うかについて考えてみたい。

中学校、高校とも、ふつうに多く行われている指導過程の骨組は、(1)Review (2)Presentation (3)Reading (4)Practice (5)Consolidation のように示すことができよう。この過程の中で、用例の扱える段階は、(1)Review (2)Presentation (4)Practice などであろう。これらの中で、とくに(2)のPresentationでは、その時間内で新出文法項目が含まれる場合、用例の提示はきわめて重要になってくる。つまり、文法項目を理解させるために、しかるべき導入することになるが、そのあとで、導入の裏付けとして、また、定着をはかるために、いくつかの用例を提示することになる。この際の本書の用例は、大いに役立つ。

また、この用例の提示のし方は、本書の用例Aを、aural practiceとして、聞いて意味を把握させることからはじめたい。時間的に余裕があれば、のちに、それらを書き取らせることも効果的である。ただ用例Bは、文としても長く、構造も複雑であり、aural practiceとしては向いてない。とうぜん、高校レベルの内容であるが、利用のねらいは、本書にも示されているように、英文解

釈に置くべきであろう。そのためには、授業で扱う場合、コピーして与えたり、Preparatory sheetとして、事前にコピーして配布しておくことが適切であろう。かりに、ほとんどの生徒が、本書を持っている場合は、事前に調べさせておき、授業時には発表させるだけにすると能率的である。

(4)の Practiceでは、導入で与えた用例を覚えさせるための oral drill や、練習問題形式の工夫による drill も考えられる。また、(1)の Review では、前時の学習を思い起こさせるために、用例についての aural practice、や、書く練習などをくり返すことになろう。

次に、扱い方とは別に、本書の用例について感じることを1~2述べてみたい。

その1つは、対象として、中学レベルも考慮しているとはいえ、用例Aの中でも、実際に中学で扱えるのは、とくに語句の面からみて、かなり限られてくるということである。

もう1つは、要望になるが、たとえば、関係代名詞の場合、who, whose, whom を、あわせて、A-10文、B-10文示しているが、それぞれについて、10文ぐらいずつあれば、さらに利用価値が高くなるように思える。

(東京学芸大学附属竹早中学校教諭)

Oxford Student's Dictionary of American English

(オックスフォード アメリカ英語中辞典)

A.S. Hornby 編著

22×14cm、731頁、2,200円

オックスフォード大学出版局

柳沢 善敏

Oxfordから外国人学習者向けの英英辞典が出た。先年出版された Oxford Student's Dictionary of Current English の米語版であり、編者は同じ A.S. Hornby。この辞典の特徴を紹介しながら、授業での使用の可能性を探ってみたい。

程度は英語Iから英語IIの前半に適している。読み易く、目が疲れない紙面構成であり、記号が少なく絵や写真が豊富なため、初めて英英辞典を使う生徒にも安心感を与えてくれる。名詞の [C] [U] は示してあるが、動詞の文型表示はない。Hornby式の25の文型は複雑なので無い方がスッキリする。発音表記は国際音標文字だが、米語

式にやや変えてある。[i] (短母音) [ɪ] (長母音) など。慣れるまで時間がかかるが、従来の [i] [i:] という表記からくる誤解 (同じ音の長短と考えやすい) を避けられる。また限られた範囲だが長母音に glide (わたり音) が付されているのも良い。eel ['iəl] の [ə] がそれで、本格的な米語の発音を学ぶことができる。用例は英語版とほぼ同じものを使っているが、語彙は米国の風物を多く載せている。Capitol, soda fountain, Civil War など。固有名詞は少ないが、見出し語以外でも多くの米国名所等に触れられるよう工夫されている。Boardwalk をひくと Coney Island の写真が説明として載っている、という風に、高校生向きながら新語・米語特有の語も豊富。Word processor, landslide など。また米語の口語表現や俗語も盛られている。What's eating you?, On the contrary など。その他随所に米文化が紹介されていて楽しい。Flag の項には、今の星条旗と共に、植民地時代のもの、Civil War の南部側の旗などが描かれていて、簡単な米国史の勉強ができる、等々。

授業でこの辞典を使うとすれば、音声を重視し、英語で考えることを重んじた授業に有効である。どの英英辞典を使うにも言えることだが、まず使用法についてかなり丁寧なオリエンテーションが必要。特に発音記号の違い、品詞別の定義の型、又ノート作りなど。場合によっては、辞典そのものは持たせず、プリントに新出語句の英英による定義を載せ、それで予習させる又は授業中に配布して使うこともできる。慣れさせるために、教科書以外の短かい読み物をプリントし、授業の際に英英を使って読ませることも良い。教える立場からは、この辞典は定義にたいへんわかり易い英語が使われているので、英語による口頭導入に使用できる点が有難い。以下に実例を上げてみる。Ⓐが教科書本文、Ⓑがそれに対する口頭導入の文章で、Ⓐの下線を施したものが新出語句である。本辞典の定義をそのまま、或は一部変えて使ってみた。

- Ⓐ Is it possible that a cigar-shaped *spaceship came down over the tiny town of Aurora, Texas (pop. 237), and crashed into Judge J.S. Proctor's *windmill? And is it true that a tiny spaceman was buried in the Aurora graveyard?

(New Scope English Course I p.64)

- Ⓑ A spaceship that had the shape of a cigar came down over a small town in Texas. It hit a windmill. A very small man from another star was on the ship. His body was put in a grave in the town. Now, could that really happen? (*は絵で導入)

英語学習のある段階からは、どうしても英英辞典を使えるようにしなければ、順調に力が伸びることは望めない。米語の影響力が増々大きくなってきた今日、この辞典は生徒の家庭学習に、また教室での授業に大きな力となってくれるだろう。

(フェリス女学院中学高等学校教諭)

TOTTO-CHAN:

The Little Girl at the Window

by Tetsuko Kuroyanagi

Translation by Dorothy Britton

Narration by Faith Bach

Text consultant Ikuo Koike

12 Cassette tapes

3 Textbooks, 1 copy of the novel

Published by ALC, Inc. and Kodansha

Catherine B. Clark

In 1982 Dorothy Britton translated Tetsuko Kuroyanagi's 1981 *Madogiwa no Totto-chan* into English so that countless people unable to read Japanese could enjoy the novel. Now *Totto-chan: The Little Girl at the Window* has been recorded onto cassette tapes through the efforts of Ms. Britton, this time musically, and Faith Bach as narrator of the story.

The high quality of the narration by Ms. Bach, who brings the characters to life as she reads their parts, the tasteful use of sound effects, and the musical interludes make the story very pleasant and easy to listen to, either at home or as teaching material in the classroom.

There are 12 cassettes, ten of which contain the novel, an introductory message in English by Ms. Kuroyanagi, and an interview of Ms. Britton by Ms. Bach. Tape eleven has listening comprehension quizzes for each episode of the novel. The accompanying textbook provides test pages for the learners. Tape twelve is unrelated to the novel except that it

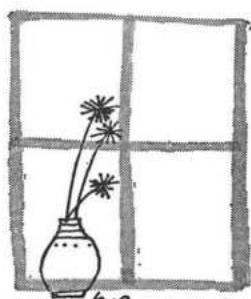
makes use of its structures and vocabulary for the purpose of practicing speaking and role play.

Ikuo Koike, professor of Keio University who supervised the textbooks, offers advice in the forward to the teacher's manual on how the material should be used. Students who follow his advice should see improvement in their grammar, their vocabulary, their understanding of basic idioms, and their powers of memory, logical thinking, and ability to guess at meanings from context. One technique he suggests, that of listening to a section until understanding takes place, then retelling it in one's own words, should result in an increase in fluency as well.

The complete set of tapes, texts, and manual comes with a hard cover novel in a box with a window in one end, through which Totto-chan can be seen peering out. The set may be purchased without the hardback novel. (There are two less expensive paperback editions available.) Also, the textbooks may be purchased separately for classroom use.

For the classroom, this material seems to be well suited to young Japanese since it provides them with a story which should be of interest to them and with which many are already familiar, and it allows them to talk about Japanese customs, situations, and people in English. I highly recommend this material as a tonic for any high school class, university class, or ESS group.

(ELEC講師)



九九ソング(A面), タンゲ・トゥイスター (早口言葉) (B面)

荒竹由紀作詩、マリーン・エクスプレス作編曲
30cm盤、45回転、1,000円
CBSソニー刊

成田民子

「荒竹由紀とマリーン・エクスプレス」の「九九ソング、早口言葉」を10人の中学生と一緒に聴いた。

聴き手の中学生たちは全員1年生。英語を勉強し始めて間もない、新鮮な好奇心に満ちている人たちである。みなかなり長いこと音楽を勉強していて、おとな顔負けに楽器を弾きこなす。何の予備知識も与えずに、いきなり1回聴かせてみた。コーラスの変わり目で2、3人が「九九だ」と気がついた。2度目には、「メロディーを全部覚えてしまいなさい」と言って聴かせた。みな真剣な顔で、心の中でコードと一緒に歌いながら聴いていた。3度目に今度はカラオケに合わせてハミングさせたら、誰一人間違えずに歌っていた。覚えやすい曲である。歌いやすいきれいなメロディーと単純なコード進行で出来ていて、現代っ子の好きな、リズムを強調したアレンジで仕上げられている。「九九ソング」の方を例に取ってみると、「1×1」から「9×9」まで何度も同じメロディーを繰り返すことになるわけだが、飽きさせないように、その度にリズム・パターンを変えたり、新たな楽器やバック・コーラスが加わったりしている。両曲とも、イントロ、エンディング部分が洒落っていて、鑑賞用としても楽しいし、英語、音楽の授業にも活用出来ると思う。

最近では、中学高校の音楽のテキストに、英語の歌がかなりのっている。みなそういう歌を恰好良く歌いたいという願望はあるのだが、歌詞を暗譜して歌うところまではなかなかいかない。その点、「九九ソング」は法則さえわかれば誰でも歌えるし、しばらく歌わなかったからといって歌詞を忘れる心配もない。

多目的用に作られたレコードや実験的なレコードは、ともすれば栄養たっぷりだがまずい食事の様になったり、一度聴いて仕掛けがわかれあとは二度と聞く気のしないものになりがちだが、この一枚は、荒竹さんと仲間たちの力量と、「良いものを作ろう」という意気込みが感じられて、聞くたびに楽しめるものに仕上がっている。

(桐朋学園大学講師)

101 Favorite Songs Taught in Japanese Schools

by Ichiro Nakano

257×18mm, 284頁, 6,000円

The Japan Times 刊

Sherman Lew

The compiler and translator, Ichiro Nakano, tells us in the 23-page essay appended to the book that he began this work on January 6, 1946, as a hobby "for my personal pleasure." Now, after countless revisions, suggestions and help from people like the musician Masaru Ukon to the singers Helen Traubel and Toshie Matsuda and even the audience of FEN's Koffee Klatch program (on which Mr. Kakano appeared as a guest), he has completed his long labor of love.

As its title implies, the book is a personal selection of 101 songs, arranged chronologically, from the far more extensive compilations made by the Ministry of Education for use in compulsory education classes since 1881. It begins, most appropriately, with that perennial favorite, *Sakura Sakura*, circa 1860, and two other *Old Airs of Japan*. The second part, *Warabe Uta*, which might better be explained as children not infants' songs, has four selections full of the rhythms and nonsensical words that children so love like *Zui-Zui Zukkoro-Bashi*.

Part 3 is entitled *The Learning Period of Western Music* and Part 4, *The Creative Period*—84 songs by Japan's own poets and musicians. In the latter part are some of the best-loved compositions of such poets as Hakushu Kitahara and Yumeji Takehisa or musicians such as Ryutaro Hattori, Tamezo Narita, Rentaro Taki, and Kosaku Yamada. Many of these songs, e.g., *Hama Chidori* (Plovers), *Yoimachi Gusa* (Evening Primrose), or *Hamabe no Uta* (Song of the Beach) have become standards and are sung on the concert stage as well as at class reunions.



★『英語教授法のすべて』 伊藤嘉一著, 大修館書店 (英語指導法叢書), 四六判, 212頁, ¥1,400

教授法の考え方, 歴史, 各種教授法の背景と特徴, 応用言語学と関連諸科学, 指導上の留意点, 内外の参考図書等を網羅したコンパクトな教授法ハンドブック。授業のため, また語学教師の常識として必要なポイントを実例をまじえてわかりやすく述べている。

★『英語の辞書と語源』 今里智晃/土家典生著, 大修館書店 (スタンダード英語講座), A5判, 249頁, ¥1,800

第1部は, 古英語の語い集やラテン語の辞書から, ジヨンソン, *OED* を経て現代にいたるまでのイギリスとアメリカの辞書の歴史的変遷, 辞書の編集方針と構成, そして現行辞書を中心とした辞書の選び方, 使い方, 楽しみ方までを要領よくまとめている。

第2部では, 英語の発展, 語形成, 意味の変化, そし

Now that Japan has become such a formidable exporter of things Western, readers might be tempted to look in the third part for some answers to the question of just how Japan adopts and adapts foreign culture. Thus *Auld Lang Syne* is transformed by MOE into "Oh, fireflies, oh, white snow, how fast my school days fly," a deft capture of the sentiment of the original. Indeed, so neatly and often is this done that the novelist, the late Michio Takeyama, could write in his classic *Harp of Burma*, "We had always thought *Hanyu no Yado* (Home, Sweet Home) was a Japanese song. Whenever one hears it, one thinks of one's childhood, of one's mother, of the places where one grew up."

Thanks to Mr. Nakano, the illustrator Sachiko Higuchi, and the publishers, The Japan Times, we can all understand considerably better what it means to grow up Japanese.

(ELEC 講師)

て語源の楽しみと研究方法までを興味深くまとめている。
★『言葉の背景 辞書と英文学』 吉川道夫著、研究社出版、四六判、192頁、¥1,600

ことばの文化的意味やシャレなど、ことばの持つ意味の奥行と広がりを、文学作品や伝承文学からの用例をまじえてわかりやすく説明した。英文学者で辞書編集者でもあるこの著者ならではの、ことばの楽しみについての“雑学”の豊庫となっている。

★『ことばへの情熱 上・下』 K. M. エリザベス・マレー著、加藤知己訳、三省堂(三省堂選書)、四六判、各238頁、¥1,200

OED(『オックスフォード英語辞典』)とその原型を作ったジェイムズ・マレーについては、『英語展望』No. 80、「英語辞書物語(3)」で小島義郎教授がとりあげているし、上記『英語の辞書と語源』も簡潔に触れている。いずれも、この孫娘エリザベスの伝記によっているところは多いが、世紀の偉業が難産の末に生まれる過程を詳述した本書に直接あたり、マレーの苦業を追体験するのには有益であり、ことばへ取り組む姿勢を新たにするであろう。

★『英語ものがたり 一地方語から世界語へ』 C. M. マシューズ著、小田基訳、金星堂、四六判、219頁、¥1,500

古英語から現代までの英語の発展をタテ軸に、外国语の影響、語源、複合語、転用など英語の背景を一般読者向けにやさしく説明した本書は、読み物として、また英語授業の気分転換の話題のタネ本としても最適。

★『自分で使える英語:ベーシックイングリッシュ』 牧雅夫著、北星堂書店、B6判、244頁、¥1,200

基本的な動詞“give”, “keep”, “put”等を使いこなすことによって表現力は著しく豊かなものになるわけだが、本書は基本的な動詞の意味概念を明確にし、多くのやさしい用例を収め、また日本人にありがちな誤用への注意もあり、これまでの Basic English を更に進めている。

★『写真と文による ロンドン文学案内』 櫻井正一郎著、大阪教育図書、A5判、279頁、¥3,800

本書には夏目漱石の小品にあるカーライル博物館とか、モンブラン・レストランなど文人たちのゆかりの地であっても、一般的な旅行案内あまり触れていない所が多いに集められている。本書を持ってロンドンへ行けば、小さな横町まで楽しむことが出来るし、帰った後で文学作品への親しみも倍増するであろう。巻末には入手しやすい参考書が説明とともにあげてあるのも便利。

『ひとりぼっちの英語人生』

村田聖明著

B6判、288頁、1,000円

日本英語教育協会

著者の村田聖明氏は英語の達人としてよく知られ、*The Japan Times* の記事・論説や時事英語等についての著書を読んだ人は多いだろう。本書は、村田氏が中学で神田乃武の教科書を学んで英語に興味を持ち、アメリカ留学からジャパンタイムズでの活動まで、英語とのかかわりを中心にまとめた自伝である。

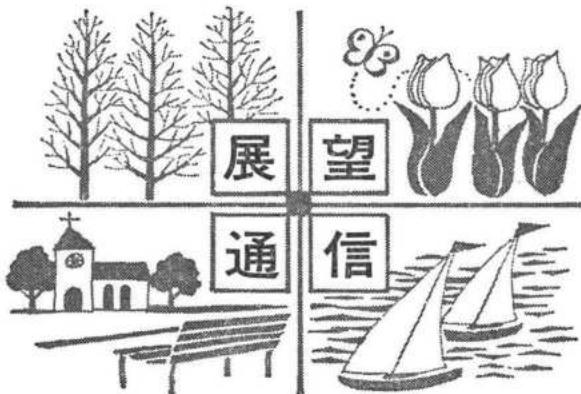
まず、アメリカに留学することになったのが著者の18歳の時であり、しかも太平洋戦争の半年前だったということが、その後の人生に大きな影響を与えることになる。自から求めた仕事をしながら勉強をするという文字通りの苦学の中で、一所懸命に生きる著者に対して多くのアメリカ人が率直に友情を示し、時には愛情を告白されてたじたじとなる。また、戦時下の敵国人ということでFBIに調べられ、対等の立場で自分の信念を弁明する姿も感動的といえる。

第2次大戦後日本に帰り、ジャパンタイムズ入社後は、安易な価値判断や感情的主張を避け、あくまでも事実を客観的に報道する姿勢を貫ぬく。このジャーナリストとしての当然ともいえる態度も、根本には著者のアメリカ体験での人間への信頼によるものと思われる。

英語修業という面では、「ウェブスター」を買い求め、丹念に引くことによって英語力をつけた話、「強制収容所」(relocation center)で一世に英語を、二世には日本語を教え、教えることが最も学ぶことになるという話など興味深い。

太平洋戦争から米軍の日本占領、講和後と日米関係の大きな流れの中で、英語を媒体として多くの事実を目撲した日米関係の証言としても貴重である。また、前述したようにロマンスやFBIとのやりとりなど随所にあって、読み物としても面白い。

特異な状況の中を真摯に生きた体験は、日本人にとって英語とは何か、英語を通して何を得、また与えられるかを読者に考えさせ、英語を学ぶ人、教える人、使う人のすべてにすすめたい好著といえる。(K.J.)



1. 1984 年度 ELEC 英語教育研究大会

毎年11月第1土曜日に開催される、ELEC 同友会の年次大会である ELEC 英語教育研究大会は、今年で20回目を迎えます。今年は開催日が休日に当ることもあり、多くの方のご来場をお待ちしております。又、同友会員以外の方も歓迎いたします。

期日：11月3日（土）

午前10時—12時：講演 “To test, or not to test, what is the question?” Michael A. Nicholls (The British Council, English Studies Officer), 「英語教師と英語教育の質」小笠原林樹氏（文部省主任教科書調査官）。

ELEC 賞授与式

午後1時30分—5時：実演授業 成城高等学校 指導者同校教諭稻垣晴彦氏、シンポジウム「オーラル・アプローチの理念を生かす授業のあり方」永尾光史氏（東京大学教育部附属中学・高等学校教諭）、鈴木和夫氏（岡崎市立矢作中学校校長）、関典明氏（成城学園中学校 教諭）、宮下拓朗氏（長野県立松本蟻ヶ崎高等学校教諭）

会費：ELEC 同友会員は無料、但し一般 1,000 円、学生 500 円

会場：ELEC 英語研修所（電話：03—265—8911）

2. ELEC 同友会員募集

ELEC 同友会は、日本の教育現場に最もふさわしい指導法としてオーラル・アプローチに基づいた教授法を広め、日本の英語教育の発展に寄与することを目的として活動してきました。その活動の一つとして、毎夏開催される ELEC 英語教育研修会に対して指導・助言を行っています。又毎年11月第1土曜日に ELEC 英語教育研究大会を開催しています。会員に対しては『英語展望』、Newsletter の配布のほか、研修会・講演会の案内等を行っています。

以上 1.2. の問い合わせ：〒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内 ELEC 同友会 電話：03—265—8911

3. 1985年度「ELEC賞」論文募集

ELEC 賞は日本の英語教育の水準向上、あるいは英語教授法の改善に直接役立つ実践研究を奨励することを目的として、1967年設けられました。毎年9月末日までの応募論文の中から、1篇に対して賞状及び副賞10万円が贈られます。論文の内容は (A)英語教育及び英語教授法に関する研究論文又は実践研究 (B)中学・高校などにおける英語教育の実践記録 のものに限ります。応募資格は特に問いません。問い合わせ〒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 賞」係（電話：03—265—8911）

4. 語研 1984年度研究大会（於立教大学）

第1日（10月13日・土） パーマー賞・市河賞贈賞式、講演 “Some Swiss contributions to Applied Linguistics and the Teaching of English” Ernst Leisi 氏、研究発表、公開授業「高等学校英語 II C の指導」齊藤誠毅氏（筑波大学附属高等学校教諭）／第2日（10月14日・日）協議会「早期外国語教育を考える」「授業研究：入門期における Oral Interaction」「中学校英語から英語 I へ」「英語 II B の指導」、研究発表「学習意欲を喚起する英語授業の工夫」、語学教育研究所研究発表「文法用語のあり方」、シンポジウム「外国語教育は、何のために、何を学ばせるか」問い合わせ：語学教育研究所、東京都新宿区揚場町15セントラル・コーポラス108、電話：03—260—4680

× × ×

次号『英語展望』（1985年4月1日発行予定）は、1984年度 ELEC 英語教育研究大会の模様を掲載いたします。

英語展望(ELEC Bulletin)

第82号

定価650円（送料200円）

昭和59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 ELEC (財団法人英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区神田神保町3—8

電話 (03) 265—8911～8917

振替・東京 3—11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC