

NO. 83  
SPRING  
1985

# 英語展望

ELEC BULLETIN

## 特集 生きた授業を創る

第20回ELEC英語教育研究大会報告

英語教師と英語教育の質

小笠原林樹

シンポジウム : Oral Approach の理念を生かす  
授業のあり方

鈴木和夫 / 関 典明 / 宮下拓朗 / 永尾光史

実演授業 : Teaching Plan

稲垣晴彦

座談会 : 実演授業をみて

伊藤健三 / 伊藤元雄 / 稲垣晴彦 / 古川法子

教師の役割と授業の見方

下村勇三郎

言語習得理論

小池生夫

第二言語習得の普遍的特性

大塚達雄

書評 : クラッシュエン 『第2言語の習得』

伊藤克敏

### 特集 生きた授業を創る / 第20回 ELEC 英語教育研究大会報告

|   |                              |    |
|---|------------------------------|----|
| 英語教師と英語教育の質 .....                                 | 小笠原林樹                        | 2  |
| 【シンポジウム】 Oral Approach の理念を生かす授業のあり方 .....        | 鈴木和夫 / 関典明 / 宮下拓朗 / 永尾光史・司会  | 8  |
| 【実演授業】  |                              |    |
| Teaching Plan .....                               | 稲垣晴彦                         | 14 |
| 座談会 / 実演授業をみて .....                               | 伊藤健三 / 伊藤元雄 / 稲垣晴彦 / 古川法子・司会 | 20 |
| 【ELEC 賞】 Why Don't We Go Back to the Basics ..... | 大内義徳                         | 28 |
| 審査報告 .....  | 黒田 崑                         | 29 |

### 【連載】

|   |       |    |
|---|-------|----|
| アメリカの人種と民族 (XIII) .....   | 國弘正雄  | 33 |
| ビオッツィ夫人と類義語辞典 / 英語辞書物語(6) .....   | 小島義郎  | 41 |
| 【英語教育の情報と資料(23)】 第二言語習得の普遍的特性 .....   | 大塚達雄  | 47 |
| 【English Teaching Forum 案内①】  |       |    |
| English Teaching Forum 誌のすすめ .....  | 永尾光史  | 54 |
| 【Teaching Eye】 教師の役割と授業の見方 .....  | 下村勇三郎 | 56 |
| 【TEACHING JAPANESE as a Foreign Language】   |       |    |
| 発音指導の留意点 .....  | 土岐 哲  | 58 |
| 【プロムナード】 .....  |       | 60 |
| 授業昨今 (土屋伊佐雄) / Normal Reading Speed を目指して (竹林成之助)   |       |    |
| 生徒の新しい英語観を求めて (吉住香織) / 「English and I」 (笠井則子)   |       |    |
| 【英語教師のための読書案内・2】 言語習得理論 .....   | 小池生夫  | 62 |
| 【新刊書評】 .....  |       | 65 |
| 『第2言語の習得』 (伊藤克敏)  |       |    |
| 『英文構造の分析—コミュニケーションの立場から』 (中右 実)   |       |    |
| 【新刊紹介】 .....  |       | 67 |
| 『アメリカン・ビクトベディア [絵ときアメリカ]』 (日野信行) / 『ライトハウス英和辞典』 (小橋陽一) / 『ライトハウス和英辞典』 (柳沢善敏) / 『楽しい英語の歌』 (名和雄次郎) / 『Techniques in Testing』 (石田雅近) / 『英語教育実践記録』 1, 2 (石川喜教) / 『変形統語論』 (今西典子) |       |    |
| 展望通信 .....  |       | 72 |

●講演●

# 英語教育と英語教師の質

小笠原林樹 (文部省主任教科書調査官)

## はじめに

本日は学校の英語教育、それもわが国の中高校のそれに限って話をさせていただきますが、この英語教育が、いろいろなことでゆがめられていて、そのあるべき姿とはかなり距りをもつに至っている、と私などには感じられるのであります。あるところの外国語教育がうまくいくかどうかは、それを請けおっている英語教師の質、社会と学校や家庭の学習環境（学習動機の問題も含まれます）、そこの英語教育のシステムとカリキュラム、使用する教材、評価システム、学習者の適性や気質、学習者と英語教師の人間関係、学習者の母国語能力、などの諸因子が実に複雑にかかわっていると考えられます。そしてこの中で、特に重要なのは担当の英語教師の質でありましょう。もし英語教師の質がよくその人格も非常に魅力的なら、他のことがそれほどいいとは言えなくとも、学習者はそれに引っ張られて学習していくものです。

私は立場上、ほうぼうの学校の英語の授業を参観する機会をよく与えられます。それから自分の子どもを通して学校の英語教育を垣間見ることがありますが、もちろん立派な英語教師もおられるけれど、一般的に言ってどうも不満を感じさせられる英語教師が多いのです。これはなにも私だけの感想ではなく、私と同感の人をなん人も知っていますし、また海外から来て日本の学校英語教育を見た人たちも日本の英語教師たちにもっと厳しい批判をしているのです。

ELEC の前所長であった高橋源次先生はかつて教育で重要な三要素に 3M's があり、それは man, material and method であり、この順は相対的重要度を表わしているとよく指摘されておられました。man つまり英語教師の問題が最重要だと、やはりしておられるのです。

本日 ELEC の第20回英語教育研究大会に当りなにかお話しあげられるようにとのことでしたので、英語教育におけるこの教師の質の問題について具体的に私の感じていることをお話し申し上げることにしました。

## 0.1. 英語教師の英語コンピタンスとパフォーマンス

まず、どの教科の教師についても言えることですが、教師は自分が教えている教科の内容が好きでないといけないと思います。英語教師はしたがってとにかく英語が好きでないといけない。英語を教えるはいるが、実は英語そのものはあまり好きではないというのでは、そのことが教わっている生徒の方になんとか伝わって行って、授業もどうしても活気のないものになってしまうものです。事実私が参観した中高校の英語授業で時々、担当教師が、英語の授業をいかにもつまらなそうに気乗りしない態度で教えているのを見ることがあるのは残念です。

英語が好きということは、2種あって、1つは英語の文法や語法の知識を拡げたり深めたりするのが好きというタイプと、もう1つは英語を使ってみるのが好きというタイプとがあり、低学年英語担当の場合は、後者のタイプのほうがたぶんより望ましいでしょうが、前者のタイプの教師でも、とにかく英語好きなのだから、少なくとも間接的によい刺激を与えていると思います。

次に重要なことは、英語教師自身が英語を「話す」「聴く」「読む」「書く」技能をもっていないといけない。そういう英語技能をもっているということは、自分がどうすれば英語の4技能を習得することができるようになるかを体験したということにして、少なくともそのノウ・ハウの1つは心得ていることになります。

この英語技能の度合いですが、英語教師たるものは、それはネイティブ・スピーカーとは大きな距りがあるものの、概念のいくつかの分野では、日本語のメンタル・イメージの操作を脱して、英語を操作すること（私のいわゆる擬似思考）ができるようになっていて欲しいのです。実際さもなければ英語のあるスピードで「話す」「読む」ことなどできないでしょう。

## 0.2. 英語教師のモデル性と判定力

ELEC が創設されたころ来られた W. F. Twaddell 博士は、ある講演会の時に、外国語教師は good model/good judge/good conductor でなければいけないし、たぶん good actor でもあるべきである、と興味深いことを指摘されたことをいまだによく憶えています。確かにこの3つなり4つの面で十分な資質をもっていないといけないでしょう。

英語の good model は教科書などに付いている録音テープがあるから…というのはいかにも心もとないことで、教師自からもかなりの程度にいい発音をもっている必要があります。この頃はこの教科書の録音テープをただ聴かせているという英語教師がいるようですが、これでは生徒の信頼は得にくいし、それにそもそもこの録音テープも、たとえネイティブ・スピーカーが録音していても、妙な読み方をしていて感心できないものもあります。

英語の good judge でなくてはならぬというのは、必ずしも生徒の言ったり書いたりした英語の正確性(correctness)のみを求めることであってはならないのでして、それよりは表現性の見地から、表現したいことが、一応表現されている、つまりいわゆるコミュニカティブであれば、まず「よし」とする弾力的対応が必要でしょう。いたずらに正確性のことをきびしく言うのと却って生徒を萎縮させてしまうものです。

good conductor の面とは具体的に1時間の授業を展開していく際の教授技術などのことと思われれます。ここでは授業を生き活きと運んでいく技術だけでなく、その技術と表裏をなす担当教師の人格とか持ち味というものもあってこれも無視できないものがあります。

次に私の知っている大学生たちが言っていたことでして、中学や高校時代に習った「英語の先生のなかには、質問すると怒ってしまったり、ごま化したり、結局答えてくれない教師がいて、私たちは失望させられた」という不満が意外とあるのです。そんな教師たちに6年間も習ったので、大学にきて英語の時間に「なにか質問はないですか」と言われても当惑するとのことでした。

## 1. What to teach と英語教師

### (1) 現代英語の現実にかなり通じていること

生徒の側から言っても、どうせ英語を学ぶなら、現在普通使われている普通の英語を学びたいのでして、後で実際の英語とは距離があると分るような英語とか、「学び直さねばならない」英語など教えて欲しくないものです。だから What are you? どの、Which is taller,



小笠原林樹氏

Susie or Nancy? といった英語を教えられては困るので。また Tom can run the fastest in his class. というのを間違えたとされても困るので。

### (2) 「基礎」語句度について感覚をもっていること

教える英語項目というものは、すべてを一度に教えられない以上、基礎的なものから順に教えていくことになります。もちろんこの際の順というのは絶対的なものではなく、相対的なものであり、等しく有効ないくつかの順があるはずで、そういう順(sequenceとかlearning order)というものについて洞察をもっていて欲しい。

「基礎的な」ものからという時、わが国の英語教育界でよく問題にされることは、「基礎的とはどういうことか」ということがあります。この問題はまだ然るべく検討されていないし、いまここでこのことに深入りして論議している時間的余裕もありません。そこで大ざっぱに日常生活でよく使う語彙、連語の意味と用法、文法規則、表現、それから多少の文化項目などのことであると言っておきます。

例を挙げると、ある状態のままの意の stay; 相手のほうに行く時の come, 相手のほうにもって行く時の bring; study と learn の意味上の違い; lamp と light の違い, in school などの意味; do well in~/pick up/run into~/などの連語; I wear~ と I'm wearing~ の違い; 「廊下」「地下室」「トイレ」に当る英語; country, downtown, local の意味; 「ストーブ」と stove の違い; cook ということ; …といくらもある。文化項目の例としては England と「英国」の相違; America と「米国」の相違; 日曜日と Sunday の相違; street の構造と通りの名前; brother と兄弟 (sister と姉妹); apple の食べ方; …といくらでもあります。

こういうことはみな中高校6年間の間に習って知っているはずのことですが、大学に入ってきた高校卒業生の

知識は実にお粗末なものです。習ったのに忘れてしまったのか、もともときちんと教わっていないのか、どちらなのでしょう。か、中学校英語教師の研修会やセミナーに講義に行くことがよくありますが、そういう際にに気なく受講している中学校英語教師の知識をチェックしてみます。どうも教師自身の知識が欠落していたりゆがんでいるように見受けられるのです。

英語を教えている者の基礎英文法知識が実に怪しいものだと思わせる典型的な例を1つ挙げておきます。「私は～中学校で教えています。」というのを I am teaching at ~ Junior High School. とみなさんよく言っていますが、ここで現在進行形にする必要など普通はないのです。I teach at ~ Junior High School. と I am teaching at ~ Junior High School. の意味上の区別を心得ているのでしょうか。

#### (3) 易しい英語で表現する方法を心得ていること

易しい英語ということで私はなにもいわゆるオグデンらの Basic English の活用のことを特に言おうとしていたわけではありません。

「易しい」英語とは、口語体であり、また既習の平易な基礎英語語句で切り抜ける表現法のことと思って下さい。例えば「この建物はできてもうどのくらいになりますか」というのは、なにも How long has it been since this building was built? などとしなくても、How old is this building? でよいのであり、実際こういう表現をよく聞くものです。「私の留守の間に」を in my absence のような文語体で言うことはいく、while I was out (か away) と言えばよいのです。「飛行機に乗る」というのも take an airplane だの go by airplane と言う以外に、fly という動詞一語で表わしていいのです。

#### (4) 教科書の英語(英文)の適切度が判定できること

英語の教本は、日本のに限りませんが、特に日本の、ストーリーとかエッセイ中心になっています。日本人はいわゆる「心を打つ話」というのが好きであり、メロドラマティックであり、またモラリスティックな話に意義を見出しているようです。そういう筋を構成するための英語表現には Recognition にとどめておいてよいものから、Production に活用できるものまで多様な語彙、表現が使われているため、英語教師は教科書に出現する英語の単語、語句、構文、表現について、その学習性というか学習価値というものについて、見識をもって、適切な取捨選択ができる必要があります。そう見識があって始めていわゆる「教科書離れ」もできるのである。

それから、たまたまその年採用している英語教科書には欠けている重要基礎言語項目があればなんらかの方法

で補う必要があることも当然です。もっともあまりにそういうことを補わなければならないのなら、教科書の選択を誤まったと言えます。

#### (5) 英語の語句の内容をイメージ化できること

valley/country/house number/backyard/down the street と up the street/go up to Tokyo と go down to Tokyo/in the sky と in the air/in the south of ~ と on the south of ~ と (to the) south of ~/などを単に訳語ですまさないで、その具体的な状況を絵や図で説明できる必要があります。

#### (6) 英語文化についてかなり心得ていること

どんな言語でもある特定社会という文化圏で使われている以上、言語はその使い手たる地域社会の人々の文化というものを多少とも表わしていると言えます。ここでは時間の都合上、「文化」ということの定義を吟味することはしませんが、要するに「ある特定地域社会の人々が共有している「ものの感じ方」「ものの考え方」「ものの仕方」などの総体のこと」としておきます。

日本語の「属する」というのと英語の belong というのは、その使われる状況が違います。日本人は勤め先や学校に所属している意識が強いが、英米人はそういうところに belong するという意識はない。彼らは教会とか宗派に belong しているとか、愛する異性に belong しているといった意識があるのです。

日本人は場所や事物に関心がいくところを英米人はそこに人間のほうに関心がいくように思われます。company という名詞を日本人は第一義的には場所のように感じがちですが、company というものは英米人にとっては第一義的には人間の集団であります。いわゆる「会社」も英米人にとっては人間的にとらえられている。だから work at a company とは言いにくく、work for a company と for を使い、また「どこで働いていますか」が、しばしば WHO do you work for? という表現で表わされることを知るべきです。「彼は私の家の隣りに住んでいる」も、英語ではもっとも普通には He lives next to me. と表わしているほどです。

日本人はスポーツの試合というどうもすぐに真剣味を帯びてくるのですが、米国人などはスポーツの試合はゲーム性を楽しむ場なのであって、game という名詞で表わしていることが多い。野球の「試合」は普通 baseball game と呼んでいるのもそういう心理の現われとも思われます。

#### (7) テスト問題作成のための選択力、構成力

教育という行為は生徒の習得の状況を評価することも含みます。もっとも評価というのは必ずしも通常のテス

トの形態をとるとは限らないわけで、日常の授業の中で生徒に当ててその反応を見ながら生徒の習得状況をチェックするという事も可能です。しかしいまは通常言うところのテストのことについて言います。

ある英語教師の質はその人の作った英語テストを見れば、ある程度見当がつくと言ってもよいでしょう。テストの問題におけるテスト項目の選択と難易度、テストの種類、テストの制限時間、配点、採点の処理法などを見ると見当が付きまます。

テストの問題の2大種別に、主観テストと客観テストというのがありますが、近年は客観的にということであまりに形式的な問題になりすぎていると思います。

更に近年中高校の、特に中学校の英語教師の作る英語テストには、明らかに採点の手間を省く配慮から作られたタイプのもので、学習者の英語能力の実態を見るのには好ましいものではないのが多すぎるようです。

担当英語教師の出すテスト問題のタイプがマンネリ化してくると、出題のタイプが学習者の学習のタイプを規定してしまう傾向があるので、注意したいものです。

#### (8)日本語についての内省力をもっていること

日本人学習者が英語を学んでいくということは、日本語のフィルターを通して英語を注入することであるから、英語教師たるものは、このフィルターである日本語と日本語的思考というものについて適切な知識をもっている必要があります。(ついでながらこのことはフリーズ博士らのオーラル・アプローチの基礎原理の一つになっていたものであり、この考え方は、どんな言語理論や言語習得理論が出てこようと、妥当であることに変わりはないと思われまます。)ところで日本語は日本人英語教師にとっては自分たちが日常無意識に使っている母国語であるため、却って意識下にのぼせにくいという事情があります。それから日本語学のほうでは必ずしも英語教師が参考のできるような記述研究やそれに基づく啓蒙書があるわけでもないの、英語教師は当惑しているのです。

しかし英語を数年教えているうちに、英語の語彙・構造を通じてそれに対応すべき日本語のことも多少とも意識することになり、英語教師各自が自分なりの日本語マップをもつようになるものと思われまます。しかしこの各自の日本語スケッチはその量と質においてピンからキリまでであるので、英語教師たるもの少しでも自分の言語感覚を鋭くして行って、日本語の知識を豊かにして行って欲しいものであり、それがまた自分が教えている生徒の英語習得の具体的な問題に適切な洞察を与えてくれる可能性を大きくするものと言えましよう。

それにしても、近年の若い英語教師や、学生・生徒の

日本語能力の低下は著しいものがあります。このように母国語生活が貧弱になってきているとしたら、そういうところにどれほどの外国語能力の育成を期待できるでしょうか、それはきわめておぼつかないものでしょう。

#### (9)語感が鋭いこと

英語の使い手というものは、母国語としてにしろ、外国語としてにしろ、英語の表現の道具としての性能の諸面に、多様な関心をもっているものです。これは一般的な語感があるためそういう態度をもつに到るのか、逆にこういう好奇心なり態度が語感の生長につながるのかは、私にはよく分かりません。

一つ語感の例を挙げますと、「晴れている」は clear, 「邪魔ものがない」は clear, 「片づける」は clear, 在庫処分セールは clearance sale, …と別々にただ憶えているだけでは不十分で、それらに共通の意義というものを感得するようになりたいのものでし、またそういうことをきちんと教えられる英語教師でありたいと思います。

ある中学校検定英語教科書の1巻のどこかに次のような空欄を埋める問題がありました。

|     |       |       |
|-----|-------|-------|
| (例) | large | small |
|     | tall  | _____ |
|     | _____ | low   |
|     | _____ | free  |

ここで free の反意語で中学1年レベルぐらいの単語はなんであるのか、私には思いつけません。みなさんはどうでしょうか。free の反意語は bound とか tied ということですが、busy はズレていますので不適当でしょう。この教科書の著者は busy が正解と思っているようですがその人の語感を問われるでしょう。

語感のよい英語教師に数年継続して教わると生徒の語感も次第によくなっていくものです。

## 2. How to teach と英語教師

### (1)さまざまな外国語教授法の効用と限界に通じていること

ちょうど薬に、どんな病気にも利く万能薬というものではなく、またどんな症状にも有効な療法というものもないのと同じで、教授法がいろいろあるなかで、本当はどれかある1つの教授法が効果があり他はだめであるとか、あるいはそういう絶対的な教授法がいつの日か現われるであろうと思っては困るのです。しかし日本に限りませんが、特にわが国の英語教師にはそういうところがあるのではないかと思われまます。もうオーラル・アプローチは駄目であるとか、認知心理学的アプローチだ、チョムスキーだ、いやチョムスキーももう駄目だ、…といっ

た発言がいつも聞かれるのです。

言語活動というものは人間そのものであると言っても過言ではなく、人間——この複雑なるもの——には多様な面がある。したがって言語習得の理論にしても、多様なアプローチがあり、言語習得という気の遠くなるようなプロセスのある点でその時の学習目的や状況によってそこで適切なアプローチや方法を試みてみることとなります。昔からこのへんの事情を考慮して外国語教授法は Eclectic Principles であるとか、H. E. パーマー博士のように Multiple Lines of Approach と呼んだりしてきたのです。オーラル・アプローチもそういう中のいくつかの部分占めるもので、それだけですべてうまくいくとか、もう駄目になった（無効だ）などと思わないことです。

#### (2) 学習者について適切に理解していること

すべて「教える」ということは相手あってのことであり、それは学習者であります。学習者をわれわれの敵と見ることは具合悪いわけですが、譬えていえば「敵を制するには敵を知らねばならぬ」ということと似ているとも言えます。われわれが相手とする学習者の心理についてわれわれはどれほどのことを知っているでしょうか。中学生と高校生とでは2,3年の差でもうだいぶその心性、心情、気質、性格に違いがあると言われています。しかもいまの若者をとりまく教育環境、家庭環境、社会環境についても知っている必要があります。

いわゆる学習の動機とか動機づけの問題はこのことにもかかわります。

学習者の心理ということでは、ある年齢層の学習者たちに一般的に言えることの他に、個々の学習者における差異というものもあるから、事は簡単ではありません。

更に授業は普通クラスという集団の中で行なわれるので、そこには集団心理の力学というものも働くので、この面の考察と配慮も必要です。

#### 〔付〕学習者と英語教師の人間関係

英語教育におけるこの面の研究はまだあまりなされていないようですが、担当教師と生徒（学生）の間の人間関係という問題も意外と教育（学習）に大きなかわりをもっているようです。英語のできる生徒（学生）にいろいろ尋ねてみると、英語を担当した教師が好感のもてるタイプだったので、その先生の授業は期待をもって行ったとか、予習復習をよくしたのがよかった、という報告も少なくない。俗にいう「ウマが合う」という面も無視できないようです。

#### (3) 学習者の Errors について心得ていること

言語習得のプロセスは始めのある期間は間違いの連続でもあります。これは母国語習得においても外国語習得

においても同様です。ただ母国語習得においては周囲で聞かれる正しい語文の圧倒的多い量と頻度によって、子どもは無意識のうちに間違っただけの形を正しい形に置き変えてしまう点で学校などでの外国語習得と大いに違うと言えます。外国語習得では学習者は自分のした間違いの形や意味理解について担当教師などから、それを修正してもらわないと、間違いに気づきにくいということがあるのです。

語学教育において間違いをプラスに転化しようという考えは昔からあって、明治中年ごろには日本人のする英語上の間違いを集めてそれを分類整理したり、注や練習問題をつけたりした本を刊行した宣教師系の英語教師などが1人ならざいたのです。

日本人の生徒がする英語文のうえでの間違いはどこからくるのか、ということ进行分析したり考察することも以前から行なわれていて、それは多くは学習者のもっている類推力の所産であること、この類推は母国語パターンによるものと、英語内のパターンの諸範疇どうしの相互干渉によるもののが多くを占めていることも分っていました。昭和35,36年には私は東京大学付属高校で教えていましたが、当時国立大学付属高校部会で「生徒の英語上のつまづきの原因について」という共通テーマで数年共同研究を行ない、私もそのほうの研究責任者の1人でありまして、エラー・アナリシスの一つの試みであったと言えます。

学習者の Errors はただ採集分類するだけでは教育的ではないでしょう。Errors のタイプや性格によって Errors の価値について格づけをし、またその時の英語学習の目標との関連で、それを修正したりドリルしたりするか、無視してすますかを担当英語教師は判断する必要があります。

#### (4) 仮説をたて、それをある程度検証できること

先ほどの「さまざまな外国語教授」のところでは言い忘れたことですが、外国語教授法のさまざまなメソッドやテクニークは、一種の仮説だと思ってよいでしょう。なにか確立した絶対的なものにとらないことです。したがって日々の英語授業においてなにか教授法を使ってみることは、仮説を試みていることであり、それによった結果がどんなものであるか、よく見きわめることであります。そして結果が期待したほどのことがなければ、また考え直して別の方法を試みる必要があります。英語の授業をしていくということは、毎回このような試行錯誤の連続であると言えます。そのうちに少しずつ（教えている学習者のタイプにもよりますが）どういう方法はどういう時には効果があるとか、どういう方法とどうい

う方法を併用すればよいか、といったことが次第に分ってくるものです。

よく『英語教授法』といった類の本があってその中に、「1時間の授業の進め方」といったものが示されているが、これは1つのモデルにしかすぎないのであって、これを絶対視する必要はない、1つの有力な参考になればよいのです。

#### (5)英語を学習する方法を教えられること

学校での英語の学習は数年続くものですが、この間に外国語というものはどのようにして学んでいったらよいか、ということが自然と生徒の一人一人に呑みこめるような教え方をする必要があります。どのようにして学んでいったらよいかということを英語教師はわざわざ口頭で解説する必要はないが、日々の授業で実践されていることから、生徒はたとえ授業の流れの中で流されていくように、英語を学んでいく手順のいくつかの方式を会得していくことが期待されるのです。そのためにも授業の流れといっても、授業の中の諸活動のいわば節目節目がはっきりして、学んでいる側にもそれが分かるように工夫する必要があります。

ここで思い出したことですが、中学校の英語の授業を参観していると、生徒は教科書を机の上に始めから終わりまで開き放ししていることが多いのです。私が大学時代習った教授の一人青木常雄先生は、私たち大学生に対しても、“Keep your books closed.”とか“Now, you can open your book.”とか“Now, close your book, everybody.”とか指示されてキビキビとした授業を運ばれたのですが、本の活字言語に頼らずして口頭英語などの活動をさせたい、という配慮があったためでした。

#### (6)英語をみつめたり、使ったりすることによって

##### 楽しさを味わわせる

英語に限らずどの教科の授業においても、そこに多少の楽しさがないといけないことは分りますが、この楽しさはどこからくるようにするか、という問題があります。授業のあるところで、教師がユーモアを言うというのも授業にくつろいだ感じを与えるものです。また英語の教室というものがあれば、そこに英米その他の写真や手紙やその他を飾ることもよいでしょう。また英語の時間に、ちょっと脱線してビートルズの英語の唄など聴かせるのも一法です。しかしこういう外的なことからくる楽しさの他に、私のいわゆる「内的な」楽しさを学習者に味わわせたいものと思っています。

私も英語教師として20代、30代のころは上述のような外的な楽しさとかいわば間接的な楽しさを味わわせることも試みたこともありましたが、いまはそういうことを

あまりしません。その代り、生徒に「分る」授業を心掛け、英語文の諸面が「分る」こととはどういうことか、に注意をし、また英語で「聴ける」「話せる」「読解できる」「英文が書ける」喜びを味わわせたいと思って授業を実践しています。他教科はいざ知らず外国語教育というのはまさにそういうことだろうと思っています。

なお私は常に「言語と文化」とか「言語文化」ということが重要だと思って私の英語授業の一部門としてきているわけですが、生徒（学生）に英語文化の話や、日英語文化面の比較を示してやっていますが、生徒（学生）はこの話は自分たちがあまり知らないことであるし、書物にもあまり書いていないことなので、とても興味がもてる、毎回の授業が楽しみであると言われていたのですが、こういう行き方も参考になるかと思えます。

もう時間が超過してしまったようです。本当はまだまだ指摘したいことがあったのです。英語教師は自分で教える内容を組み立てていくぐらいの力が欲しい、いわゆるカリキュラム開発の能力を備えていて欲しいということも触れたかったし、また英語の教授法のことでもっと具体的に言いたいこともあります。いま時の英語の授業でよく見かけるのは、録音テープを使用していると言っても、検定教科書についているあの録音テープの類を授業の中でただ流したのではたいしたことはないでしょう。もっと英語の「聞え」を分析的に解説しないといけないし、パーマー博士らの言う Acoustic Image の育成ということを組織的に行なう努力が必要でしょう。

また直読直解の教授法を開発しなくては行けないし、それに先立って実は直聞直解の教授法を開発しなくては行けないと思えます。

視覚メディアということも、それは語文の意味の説明や状況の提示や説明に、もっとキメ細かい図解などが必要で、英語のなん「階建て」という意味の story とか、valley という語の意味、ramp (タラップなど) というもの、更に apartment と apartments; department という、yard と backyard というもの、こういうことを私は訳語だけで済ませることはしていません。私なりの絵図を描いて説明してやります。

ここでもそういう図解の例をちょっと示すつもりでしたが、もう時間切れとなりました。

それにしても現在教員養成学部などでの英語教育学の時間に、私が今日いろいろ指摘したようなことが、きちんと教えられているのでしょうか。それならばわが国の学校英語教育はもう少しうまくいっているはず、と思ってもいるのですが。

●シンポジウム●

# Oral Approachの理念を生かす授業のあり方

パネリスト 鈴木和夫 (岡崎市立矢作中学校校長)  
 関典明 (東京都・成城学園中学校教諭)  
 宮下拓朗 (長野県立松本蟻ヶ崎高等学校教諭)  
 司会 永尾光史 (東京大学教育学部附属中学校・高等学校教諭)

永尾 ただ今ご紹介いただきました永尾でございます。このシンポジウムはまず3人のパネリストから順にお話をさせていただき、その後フロアから質問やご意見を受けることにしたいと考えております。

3人のパネリストをご紹介します。

まず、鈴木和夫先生です。鈴木先生は、ELEC主催の夏期英語教育研修会に何度も参加され、指導助言者としてもご活躍いただきました。現在では学校長として英語だけに専念してられないお立場ではありますが、それ以前は、指導主事として「岡崎にこの人あり」と知られた先生でもあります。特に pattern practice の実践においては、この人の上に出る人がいないと言われていまして、私共が常に尊敬している方です。

次は宮下拓朗先生です。本年度からこの研究大会の新しい企画としまして、東京地区や関東の近辺だけで、パネリストを選ぶのではなく、同友会の支部からも推薦していただくことにしました。長野支部にお計りいたしましたところ、ご紹介いただいた新進気鋭の先生が宮下拓朗先生です。教師歴は今年で2年目ですが、地方で推薦を受けるだけの実践を積まれている方です。

皆様からご覧になって、一番右が関先生です。関典明先生は、成城学園中学校に勤められておまして、8年の教職の経験がございます。これまで ELEC の夏期英語教育研修会に何度となく参加され、現在ではアドバイザーとして活躍を期待されている方です。

## 昨年のシンポジウムから

今年のシンポジウムを昨年の大会と関連を持たせたいと思いますので、昨年度のシンポジウム「Oral Approachとこれからの英語教育——中・高における実践的研究」について、先に簡単に説明させていただきます。

昨年は Oral Approach について、基本的なところをもう一度考え直そうということでした。山家保先生（東横女子短期大学）からは、ギリシャ時代から現代までの歴史的展望に基づいた Oral Approach のお話、Dr. Twaddell の 'Five-Steps of Language Learning' について述べられ、最後に suggestion として、言語活動が重要なのは当然だが、それにはその基になる学習活動が充分成果を挙げていないとその効果が期待できない。したがって pattern practice を再検討する必要があるのではないかとご指導がありました。石川喜教先生（神奈川・浅野中学校・高等学校）からは約20年間にわたる貴重なデータを基に、今までの実践の報告をしていただき感銘を受けました。望月国男先生（神奈川県・秦野市立本町中学校）からは、Oral Approach の評価すべき点は5つあって、最終的には productive ability がつくのだということを示され、佐藤和子先生（神奈川県・洗足学園大学附属高等学校）からは oral introduction の効用と、又常時そのような授業を展開していると、全訳しなくても通用する活気ある授業ができる、というお話がありました。（『英語展望』No. 81 掲載）

## 授業は「衣替え」するのか

では先ず鈴木先生からお願いいたします。

鈴木 ELEC で Oral Approach による指導法を勉強させていただきましたが、約10年程前から英語と別れる運命になりました。小学校の校長、養護学校の副校長、山間僻地県境の小さな中学校の教頭もさせていただくことができました。今は英語の先生がお休みに変わった時に、ピンチヒッターで授業をするしか英語とかかわりがないのです。このように英語と離れた人間がこの席でお話を



することお許しいただきたいと思います。

息子は父親に惚れまして教師になりました。また娘も父親をいい先生とみたのでしょうか。英語の先生になろうと近頃その勉強をしています。

そんな娘が大学の先生の話をしてくれます。曰く、「昔は幸せなものであった。バタン・バタンとやってれば気楽なものであった。今はなんにも頼るものがない、全く不安な時代である、そうだね、トウチャン」と、こう言います。複雑な気持ちで聞いておりました。私の回りの学校の研究発表を見ましても、いろいろ大学の先生がおっしゃる「ご指導」から、時代に遅れてはいけないということで、度々「衣替え」が行なわれます。「言語活動」とか、「selection」とか、「pupil-pupil dialogues」とか言ってきたものが、最近では「言語習得」ということになりました。何をおやりになるのかと拝見しますと、中身は一緒でございました。

私は山家保先生から、Oral Approach による教授法はゴールに到着するあらゆる努力を組みたててやっていくんだとご指導を受けました。Reading だろうと Writing だろうと必要であればどんどん学習の早い段階からでもとり入れるということ。更に英語が好きになるために、自信をつけてやるために、練習量の確保が絶対欠かすことのできぬことと考えました。そのために choral work の成功こそ無視できぬ定石と考えるようになりました。

理屈が多くなりますと、「手術は成功せり、されど病人は死せり」ということによく出会います。玉石混交の今の新制中学にひょっとしたら旧制中学が下敷きになっているのではないかと思うことがあります。「先生」と言われながら、英語を見て生徒を見ない方が多いように思うのです。

かつてある学校で、「girl」という発音を先生が示されました。2回ばかり聞かせてから生徒に言わせただけです。すぐ individual にやらせたのであります。当然ながら生徒は「ガール」、「グール」、「ゲール」と、似たような日本語で真似ました。その先生は「I've never heard such a silly pronunciation!」と大袈裟に、外人みたい

な恰好をしておっしゃったのです。余りの横暴を黙視できず、どうしたものか一瞬戸惑いました。とその時、校長先生は、「鈴木君、いい発音だろう」とおっしゃったのです。誉めにゃいかんなどと思いました。校長はちゃんと調べてみえたのだ。誉めれば、豚も木に登るといふ。「精神的奇蹟に期待せよ」とおっしゃったかったものと思ったわけです。

生徒は8つなり9つの教科を勉強しております。英語の先生は英語しか教えておりません。英語だけでもって生徒の全てを知ったような顔をしますが、生徒の身になったら堪ったものじゃないですね。先生が熱心であればあるだけ堪ったものじゃない。8つも9つもの教科を勉強するということは、どれくらい大変なことです。教室の外には全く影も形もない英語を、自分の下手な指導で分ってくれることに、どれ程感謝しても感謝しすぎではありません。わかって当たり前と思うことはとんでもないことです。

たまたま先生のお休みに、ピンチヒッターに出さしてもらいました。生徒が「校長先生、先生の授業はよう分る」と言ってくれます。実は生徒が教えてもらっている担任の先生は日本一の先生であると信じさせ、益を上に向けさせることが、私が代講する一番大きな狙いなんです。附録ながら、生徒が「よくわかる」と誉めてくれるというのは、私がかうまいのではなく、「Oral Approach がやはり正しい」という確認になると思っています。

### 英語指導を通して生徒指導をする

今皆様に一部ずつ配布しましたプリントは、私が本校45人の先生に配っている私の随想であります。

先生にとって一番必要なことは研修です。研修に勝るものはないと思います。

校長が口先で偉そうなことを言っても、実際に何もしていないというのではいけないことです。私も毎週子供を語り、仲間の教師に配っております。昔は宿直がありまして、先生同志がよく一緒に飲みました。生徒と一緒に話したりすることもできました。宿直がなくなりました。そういう接触の機会がなくなってしまいました。そこで、私が先生や生徒に学んだ事例や、私の願いをしたためています。1週に1枚を義務づけています。

ICU での ELEC の夏期教員研修会に参加した時ですが、Practice Teaching の前は殆んど寝ないで、便所からも声が聞こえてくるほどに準備をしたものでした。3人が組になって。これがいいんですね。

英語ができる、できないということよりも、英語の嫌

いな生徒を作ってはいかんと思うのです。校内暴力という新聞で書き立てられる様なことがあろうがなかりうが、「生徒指導」は「英語の指導を通して」やるんだという意気込みがほしい。そういう凄いのをいつも ELEC は先生達に与えてきたと思う。

今日の研究大会においでの方も、ここに大きな期待をかけ、お見えになっていると思うのです。ELEC しか本物はないぞよということを PR したくて、私も岡崎から出てまいったわけです。

### ドラマを利用する

永尾 では続いて宮下先生、お願いいたします。

宮下 私は長野県の公立高校で教えています。何分若輩ですので経験不足は如何ともしがたいのですが、少ない実践例の中から、理解力と運用力を高めるための演習例とその周辺について、お話しさせていただきたいと思えます。

まず situation-oriented の演習の一例としてドラマを利用したものについてお話ししたいと思います。この演習の目的として、(1) 理解可能な文脈を持ったドラマを与えることにより、文脈より判断できる situational な communication を理解する、(2) Linguistic surroundings through which the learner makes use of his analytical competence を与える、の 2 つを挙げたいと思えます。

(2) は子供達に頭を使うことをさせる、ということです。

全て communication において私達が喋っている言葉は situation に基づいて有機的な連鎖があります。例えば、“What time do you eat breakfast every morning?” という練習をしている時に次のように会話が展開していくこともあり得ます。

T: What time do you eat breakfast?

P: I don't eat breakfast.

T: Why not? or Why don't you eat breakfast?

P: I stay up late at night.

T: What do you do?

P: I listen to the radio.

T: What radio do you listen to?

P: All-Night Nippon.

T: Who is the DJ?

P: Nakajima Miyuki.

こんな具合に話が続くのですが、生徒は最初からこのように展開させる習慣はありませんので、話を続けさせるための材料が必要になります。

今私が 3 年生のクラスに与えているのはビデオの教材です。男の子と女の子がニューヨークからロサンゼルスまで車で旅をするドラマです。これを pattern practice, substitution drill などを通して学習することは勿論ですが、次のような取り上げ方もできると思います。

### Aural Comprehension Drill

Listen to the following comments and pick a possible short reply for each.

→Can you explain why you picked your answer?

- 1) May I have some coffee?
- 2) Excuse me, would you tell me when we're stopping?
- 3) Let's get off the train for a while.
- 4) Please accept the wine with our compliments,
- a) Well, thank you.
- b) Sorry, I have no idea.
- c) Let me see, O.K.
- d) Sure, here you are.
- e) Oh, what a surprise!
- f) You asked the wrong person.

これは中間試験に出した問題ですが、授業中もこういう練習をやらせています。勿論ドラマの situation から取った発話ですが、例えば、1) May I have some coffee? は、別な situation を考えれば a) から f) までのどれでも選べるわけです。そして例えば、f) You asked the wrong person. と答えた生徒に、何故そういう答を選んだのかと説明させるところにこの練習のポイントがあります。この場合は given situation がないところに自分達で situation を作らせる、つまり生徒達に頭を使わせることの例です。

### 自分の言葉で表現させる

次に運用力を高めるための story telling の練習の一例についてお話ししたいと思います。これは、第一段階としては、個人的な理解、表現の練習、第二段階として (two-way) communicative な練習ができるということを取り上げました。この練習は Students only try to learn the language under certain conditions that require them or make use of it as a means of communication. 及び Production naturally emerges out of sufficient recognition. という assumptions に基づいています。

生徒のレディネスにより与える教材をかえませんが新聞・雑誌等から資料(約10行ぐらい)を切り抜いて、自分達

の言葉で言い替えさせます。これは1人でやる練習です。次に2人乃至3人でやる練習ですが、1人が話をして、聞き手が質問をします。最終的には伝え手が相手に何を伝えたいのか自分で把握する、つまり言いたいことが相手に伝わるかどうかの問題なのです。

高度な段階としては、文字材料ではなく、テレビドラマ、映画等を与えたい、できるだけ多くの exposure を与えたい、ということでやっています。

例を挙げますと、休日に見た映画の内容を伝えたいとします。生徒はその粗筋と、聞き手がするであろう質問に対する答をあらかじめ考えておきます。この作業 (imaginative work) が重要なのです。そして、1人乃至2人の聞き手を相手に次のような問答をします。

#### 相手に伝えたいこと

Yesterday I went to see a movie.<sup>Q1</sup> It was about a boy from Chicago. He moved to a very small town in the country side with his family.<sup>Q2</sup> They didn't have a school dance in the high school there. People were very conservative<sup>Q3</sup> and didn't want the kids to do such a thing. The boy wanted to have a school dance very much, and he tried to persuade the people in the town with his friends. They could have a school dance after all.

#### 生徒の Q-A

Q1: Oh, what was the movie about?

Q2: Why?

Q3: What is conservative?

A: It means they don't like new things or changes.

最後に聞き手の生徒が、“Oh, I saw that movie too. It was Footloose.” と言えば、話し手の努力は報われたということになります。

この段階の練習は充分高度なもので、今年3年生の一部の生徒に与えています。

1年生には、読み物の日本語訳をまず与えて内容を理解させます。そして2つ位の段落を自分の英語で表現させます。そして3人位のグループを作って、上例と同じような作業をさせます。

もっと段階を落しますと、絵を使ってその内容を伝える練習をさせます。こういうことを段階を経てやりますと、最近ではごく易しい新聞の記事を与えて練習させることもできるようになりました。

最後に、こういう練習は、どこまでできて、どこまでできないかという結果を問う練習ではない、つまり評価的には形成的なものである、ということをお願いしたいと思います。

#### まず生徒の実態を知ることが必要

永尾 では、続いて関先生、お願いいたします。

関 自分は経験不足なものですから、一日でも早く生徒の学習の実態を知りたいと考えまして、新学期に、担当クラスにアンケートを実施しています。

ここ数年気になることを申しますと、「英語が苦手だ、できない」という生徒の中に、「授業が分らない、ついていけない」という生徒が増えてきていることです。又「できる」生徒からは、「学校の授業では英語は分るようになりっこないと聞いている」という声が始めからでている。このように、「できない」生徒も「できる」生徒も共に、学校の授業に最初から期待していない。「つまらないし、いくら一生懸命やっても駄目なんだ」というような無気力、無関心が目立っているように思えます。

テストに対しては、「できない」生徒は、「とにかく易しくして欲しい、できないような難しいテストだったらやめて欲しい」と、かなり正直に書いています。「できる」生徒は、「授業そのものには気合は入らないが、テストに何がでるのか、いつでも不安がある」という。

このような状態の中でどう指導していくかですが、私は教師がまず強く働きかけないと無気力な生徒は動かないのではないかと考え、Oral Approach の授業をやっております。

よく、教師と生徒のかかわりという点で、「Oral Approach は教師が中心になり過ぎていて、よくない」というような批判を耳にします。確かに授業の中で教師が主導を握って生徒を訓練するという場面がありますが、それは必ず生徒に環元する場面を後で作ってやることを前提にした上でやっていけば、生徒の不平不満は出てこない。これは私が1年間授業をやって最後のアンケートに、「あの厳しい練習に耐えてよかった。あの練習があったからこそできるようになった」と大部分の生徒が書いていることからわかります。

こういう授業を続ける一方で、その授業の理念を支えるテストをしていかないと生徒は良い方向へ動いていかないと思います。私の場合、テスト問題は殆んど前の時間に6題ぐらい予告して分らせておいて、そのうちの3題ぐらいを出すようにしています。

そして5回に1回はちょっと難しい問題を入れてやる。そして「努力すれば皆できるようになるのだ」と励ま

しの言葉を添えてやれば、「できない」生徒も「頑張ればできるようになるのではないか」と思うようになります。事実そういった子供達の学習態度は変わってきています。これは私は今まで経験的にやっていたことですが、最近読んだ『無気力の心理学』（波多野誼余夫、稲垣佳世子共著、中公新書）に無気力な学習者の学習態度改善の実験が書かれており、方法と結論は私のとほぼ同じであったので励まされる思いがしたものです。

生徒がどんな時に興味を持って学習しているか、誤りに対してはどう感じているか等を把握するために、各学期の成績を出す前に、生徒にその学期の反省を書いています。それに対して30語から200語位の所見を書くことにしています。低い評点がついた生徒にも、学期を通して何か良かった所を見つけて励ましてやるようにしています。それを讀んだ生徒が暑中見舞とか年賀状を寄越した場合、それに対してもできるだけ長く英語の勉強のこととか、どうやっているかとか書いて、何とか勉強の方に向くように働きかけています。

このような私の授業の基本になっているのは『新しい英語学習指導』（リーベル 出版刊）で、ここに出ている Teaching Procedure に沿ってやるように努力しています。

この本はこれまでの Oral Approach に対する批判について、キチッとした形で受け止めて書かれています。とかく批判があった pattern practice についても、その限界を踏まえたとて、その効用についてもしっかりと書いています。私は大学の教科教育法で、もはや Oral Approach の時代は終わったのだと教わっていましたが、この本を讀んだ時は非常な衝撃を受けました。今までのものを全部捨て去ってないだけでなく、更に改善していく意欲が見られ、練習の仕方としても language use practice を入れる、生徒の心的活動に対して配慮しなくてはいけないということを、繰り返し繰り返し説いているという点で、私はこの本を信頼し、ついていこうと思っているわけです。

### ムリ・ムダ・ムラをなくす

「Oral Approach の授業は疲れる、準備に時間がかかる」という批判があります。そこで授業の「ムリ・ムダ・ムラ」をなくしてやっていくことで、Oral Approach の授業が長続きするのではないかと考えます。

まず最初に、授業の準備時間を節約することが必要です。私などは徹夜に近い準備をしていきますと、翌日声も嘎れてきますし、怒る気力がなくなる。そこで生徒が今日は先生は弱っていると感じとって騒いでしまったり

するので、これを一喝するだけのエネルギーは取っておかなければいけない。ですから決して横着したいということではなくて、エネルギーを節約したいということなんです。

その1つの方法として、教科書付属の絵、現在使用していない教科書の絵も、使えるものは利用されたいかがでしょう。もし絵の描き方等に対する批判があれば、もっと使いやすい絵にするように出版社に働きかけたらどうでしょう。

自作教材を能率的に作成するために、例えば『○、△、□で書ける楽しいカット集』（日本文芸社刊）という本があります。絵が苦手だから Oral Approach が駄目だという方には、こういう本を利用していただけたらと思います。

そして常日頃の問題意識として、このような本を発見するとか、こんなものを教室に持ち込んだらどうかとか、普段から考えていることが前日の準備の苦しみを持たなくするのではないかと考えています。

それから、1時間の授業展開の「典型」を持つことが、生徒に授業がどう進んでいくかが分って、安心感を与え、いらざる緊張を生まないことになると思います。私の授業の場合、1学期の最後になりますと、いちいち本を開ける、閉じろと言わなくても、言う前にどんどん開けたり閉じたりするようになります。その分本当にムダもなくなります。

「本文訳」については、授業の中ではやらず、授業が終ってからプリントを配るようにしています。というのは、生徒の実態調査で、訳がないと不安だという声もあるし、日本語訳を英語にするという勉強をしている生徒も多いので、生徒の必要に応じているわけです。

ムラのない授業をするために、毎回できることを考えています。つまりある日だけ急にいい idea を思いついて、いろいろ用意していきますと、確かにその授業はいいのですね。しかしその次の授業がまるで駄目になるのです。ですから、平均的にできる授業を心掛けていくことがいいのではないかと考えます。

納谷友一先生が『指導技術から見た英語教育の諸問題』（研究社出版刊）の「はしがき」の中で、「英語教育の問題、特に指導技術に関して飛躍的な進歩が期待できないのは、実践的な研究の情報交換がスムーズにいけないことにも大きな原因がある。各地で行なわれている指導実践の結果が教師の共有財産化にならなければ、可能性を無限にはらんだ生徒に寄与することがきわめて少ないということになる。このため、実践研究の埋没をふせぎ、むだをはぶき、理想に近い指導開発を旨として、

力を合わせて努力する必要がある」と書いておられます。

納谷先生のこの文章は今から15年前に書かれています。が、この時の状況と現在の状況は残念ながらあまり変わっていないのではないのでしょうか。

私は、ELECの第20回英語教育研究大会が開かれているこの会場から、納谷先生が言われたような互いの実践の情報交換など、全国の英語教師が互いに力をあわせていく気運が盛り上がることを期待して、結びの言葉としたいと思います。

永尾 ありがとうございます。

ではフロアーの皆様からいろいろご意見をいただきたいと思います。

### 板書はどうするか

質問 よく板書にムリ・ムダがあると言われますが、関先生が工夫されていることがありましたら、お教えいただきたい。

関 板書は「消すなら書くな、書いたら残せ」ということをモットーにしています。板書したものについては、「この時は写すんだ」あるいは、「今は見るだけにしろ」と、ケジメをはっきりさせ、習慣をつけさせます。最後にノートに写させて、ノートを閉じさせて、だんだん板書事項を消していくこともしています。とにかく一度に2つも3つも作業させることのないようにしています。

### 単語を覚えさせるには

質問 単語は英語の基本だと思うのですが、なかなか憶えるのが難しくして生徒が苦勞しています。それと、力のない生徒で、bookをdookと書く子供がいます。いくら説明しても練習させても直らないのですが、いい工夫がありますか。

鈴木 bとdの違いだけなら、黒板に縦の直線をひき、[bu:]とすればb、お腹がdとでると[debu]といえますね。で充分音と文字が一致します。

ただ、単語が憶えられないということは、導入項目がいくつあったかということが問題ですね。1時間にどれだけの数をご指導になっているかということと、文章の中で単語をご指導いただいていないと、\*単語も言葉として機能しない、だから憶えられないのだと思います。

関 私のところにも鏡文字とか、単語を憶えない生徒が沢山あります。私は単語の練習をさせる時に、同じ単語をノートに横でなく縦に書かせています。こうすれば「できない」子供でも、横への注意はいかなくても縦への注意、同じ文字でそろっているかどうかという注意はいくようです。勿論はじめに書く単語は教師がみてやら

なければいけません。

### 1時間をどう教えるか

質問 関先生は1時間の授業の展開をどのようにされていますか。

関 私の授業は『新しい英語学習指導』に沿ったやり方でやっています。目下のところこれ以上のTeaching Procedureは考えられないので、このTeaching Procedureに関しては、ELEC夏期英語教育研修会(通学制)の中で、受講生の方にPractice Teachingということで、実際にこのProcedureに基づいて、授業をやってもらいますので、このなかで学んでいただくのが一番いいのではないかと思います。

時間配分に関しては、Reviewに時間を取りすぎることのないように、前時の学習項目をかなり絞り込んでその時間の中でやることを心掛けています。ともかく欲張らないようにすることが大事だと思っています。

とかく既習事項に関しては、それを教えるまでにどれぐらいのことを今まで習っているかについて調べすることは多いんですが、ある新出事項がこれから何回でくるかに関しては、意外と調べてないのではないかと思います。これは知っておいたほうが教える時に気が楽になります。つまり、この新出事項はこれ以後の課に何回も出てくるのが分れば、最初の時は軽くしておいていいのではないかと、又すぐ出会えるのではないかと、という気持ちで臨むわけです。こうすれば、重点化ということのヒントが出てくるのではないかと思います。

永尾 このことに関してELECの教材・教授法グループの下村勇三郎先生(東京学芸大学附属竹早中学校)からもお話をいただけたらと存じます。

下村 1時間の授業の時間配分については、教授法グループとして確かに考えてはおりますが、決して動きがとれない固まったものではありません。教師自身の授業についての工夫、扱う教材によっても考え方が違ってくると思います。また、どういう生徒であるかも配慮しなければ簡単に時間配分はできないと思います。

ただ一番懸念していますのは、最近の授業のあり方で、ターゲットをやたらに重視してそれに時間をかけすぎる傾向があるということです。導入や練習に多くの時間を使ってしまふ。その結果、本文を扱う時間が足りなくなる。つまり読む時間が不足するということです。こういう状態で1時間の流れをみると、あとのほうにわずかにreadingの時間を取り、その不足分を次の時間に送り込むことになり、次の時間になると又読む時間がなくなる。

(p. 15につづく)

# 実 演 授 業

ELEC 英語教育研究大会では毎年実演授業を行っています。第20回の大会では、成城高等学校の稲垣晴彦先生に同校1年生を指導していただきました。声を出さなくなるという、音声を重視する指導法にとっては困難な問題のある時期でもありますが、稲垣先生の個性豊かな指導で、生徒が活発な活動をしたことで、授業の目的は果されたと思います。

ここに掲載した Teaching Plan は、「ELEC 教材・教授法グループ」の開発した指導法に基づき、同グループの伊藤元雄先生の助言により作成されています。後掲の実演授業についての座談会 (p. 20) と併せてお読みいただければ、この指導法について十分ご理解いただけることでしょう。

この実演授業の誌上再録に関してご協力いただきました先生方に、厚く御礼申し上げます。

## TEACHING PLAN

Instructor: Haruhiko Inagaki

- I. **Date:** November 3, 1984
- II. **Class:** 1-A Class Seijo Senior High School, Tokyo
- III. **Text:** *Mighty English I* Lesson 11 "The San Francisco Fire"
- IV. **Major Aims:**
  - A. To introduce a story of the San Francisco Fire
  - B. To help the students learn the use of new words and structures
- V. **Periods allotted:** 6 (this being the third period)
- VI. **Items to be stressed:**
  - A. Pattern: It is+adjective+that-clause
  - A. Phrases: grow less, no worse than usual
- VII. **A. Review Material**

So it was in San Francisco one early morning in 1906. People who had been asleep opened their eyes and found their beds moving about. Bookcases traveled slowly across floors. A strange noise was heard on all sides. Walls and buildings started to come down. The cries of those who were hurt could be heard from far and near, and in some places the roads opened like wide mouths. Streetcars fell on their sides. Electric wires come down and started fires.

### B. New Material

At the end of one minute the earthquake stopped, and the noise slowly grew less. Many of the people who had run into the streets in their night clothes went back home to dress properly. They were not yet really afraid because earthquakes in San Francisco were quite common. Most of them believed that this would be no worse than usual and would soon stop. Fires had started, but the people did not think about that at first. Soon the fires grew bigger.

Fires broke out in different ways. Broken electric wires started a large number of them. And burning wood or coal in a fireplace was easily thrown out on the floor. Then it was quite possible that other wood or paper or cloth would catch fire. In this way the fire got bigger and bigger and reached out to other buildings.

### Preparatory Sheet for Lesson 11

(1) 次の質問に答えながら、大意を把握しなさい。

1. Why did many of the people who had run into the street go back home?
2. Did most of them believe that this earthquake would soon stop?
3. How did fires break out?
4. Was it possible that other wood or paper or cloth would catch fire?

(2) 下線部に注意して、意味・用法を調べなさい。下線部に適語を入れなさい。

1. in their night clothes  
cf. in uniform  
a girl in blue  
with their night clothes on  
without any clothes on
2. Fires started last night. = Fires \_\_\_\_\_ last night.  
cf. make a fire
3. a large number of = \_\_\_\_\_
4. in different way = in \_\_\_\_\_ way

(3) 次の文を訳しなさい。

1. The tree grew taller and taller.  
\_\_\_\_\_
2. It is getting darker and darker.  
\_\_\_\_\_
3. It is true that there was an earthquake this afternoon.  
\_\_\_\_\_

(p. 13よりつづく)

こういう繰り返しをして復習に時間を取りすぎるといふ悪循環になっている。こういうことが現実にありますので、言語項目だけに焦点を合わせた授業になると、しばしば本文のほうはお留守になりがちです。そして充分読めないのに次の時間の Review で Questions and Answers をやってもうまくできない。時間の配分はあくまで大まかで止むを得ない面がありますが、メインはその

時間にやろうとする本文で、そこに時間を取る工夫をしたらいいのではないかと考えています。

永尾 ありがとうございます。限られた時間ですので充分意を尽くした話し合いができなかったかも知れませんが、ここで話し合われたことを明日への実践に結びつけていただけたらと思います。いろいろご協力ありがとうございました。

## Teaching Procedure in Detail

### A. Review

1. Listening (books closed)
  - (a) Tape-listening
  - (b) Questions and answers
    - a) When people opened their eyes, what did they find?
    - b) Where did bookcases travel slowly?
    - c) How did streetcars fall?
    - d) How did the roads become?

---
2. Reading (books open)
  - (a) Choral reading
  - (b) Individual reading

---
3. Oral practice
  - a) People were asleep. People opened their eyes.  
*People who had been asleep opened their eyes.*
  - b) Tom broke his glasses. He couldn't read his books.  
*Tom who had broken his glasses couldn't read his books.*
  - c) The student was studying very hard.  
The student could answer all the questions.  
*The student who had been studying very hard could answer all the questions.*

---
4. Written test
  - a) 眠っていた人たちは目を覚ましました。
  - b) 一週間病気だったメアリーが登校しました。(昨日)

---

### B. Presentation of the New Materials

1. Oral introduction (books closed)

After a while the earthquake stopped, and noise was hardly heard on all sides. Many people ran out of their houses with their night clothes on. People were not really afraid because they often had earthquakes in San Francisco.

After the earthquake fires started. People didn't think that fires would get bigger at first. But soon the fires got bigger.

---
2. Practice
  - (a) Pre-reading questions
    - a) Did the earthquake stop after a while?
    - b) Did many people run out of their houses with their night clothes on?
    - c) Why weren't people afraid of earthquakes?
    - d) What started after the earthquake?
    - e) Did people think that fires would get bigger at first?

---
- (b) Pronunciation of some important words

指導上の留意事項

授業後の反省

- テープを2回聞かせてから、英問英答をする。教師の問いを全体で繰り返し、指名された生徒はそれに答える。そのあと全体で答をそろって言わせる。
- 英問英答で前回の学習内容の理解度をチェックする。
- 重要表現を口頭で言えるようにする。

- 発問→指名→発問→答というようにすべきであるが、指名してから発問をするという順序になってしまったところがあった。
- 教材が難しく、生徒の聴解力もそれほど高くないので、開本させてもよかった。
- Reviewのうちでも listening の作業に時間を取りすぎてしまった。

- Choral reading のあと individual reading (2人)を行ない、前時の学習事項の定着度を確認する。その際、stress, intonation, pause などにも注意して、正しく音読できているか確認する。
- Oral interpretation ができるところまで読みが到達しているか確認する。

- Reading は正しく、大きな声で読めていた。
- Paragraph 単位で、できるだけ多くの生徒に読ませたかった。

- 2文を2, 3回聞かせたあと、関係代名詞を用いて結合した文を言わせ、その mim-mem をする。
- 時制のちがいにも注意させながら、oral work を通して表現できるまでもっていく。

- Oral work でかなり時間をとってしまった。
- 関係代名詞で結合する作業に過去完了が加わったために、かなり難しい作業になった。
- 1文に結合する前に People had been asleep when they opened their eyes. を生徒に言わせるという作業をすれば、よりスムーズになったと思えた。

- Oral practice で用いる文型について口頭で日本文を与え、和文英訳をさせる。そのあと2人の生徒に答を言わせ、板書にその答を確認する。
- 家庭学習を習慣づけることをねらう。

- 答案を集めてから解答を指名して言わせるのは低学力の生徒にはかなり難しかった。
- ただ日本文を与える英作文でなく、文脈や場面を与える必要があった。
- 「1週間病気だったメアリーが(昨日)登校しました」のように、「昨日」を加えれば時制の関係がはっきりしたと思う。

- 新しい教材を easy English で2回聞かせる。その際できるだけ、板書や視覚的な補助教材を使ったり、ジェスチャーをまじえて理解を助ける。

- 生徒は story をほぼ理解していたようであった。
- 生徒の反応を見ながら自然に話の中に引き入れていく工夫が少し欠けていた。

- 英問英答で導入された内容を理解しているかどうかを確認する。

- 5つの質問のうち、c) の why を使った問いだけがスムーズに答えがでてこなかったが、あとの4問は short answer でスムーズに答が出てきたので、内容の理解という点ではうまくいった。
- a)~c)の問いの答(long answer) を生徒全員に repeat させる必要はなかった。簡単に yes, no だけで十分であった。

- New words をフラッシュカードを使って、短い例文を通し

- 新語の発音練習はもっと徹底させたい。

clothes, dress, properly, worse, fireplace, thrown

### C. Reading

- 
1. Reading for comprehension (books open)
    - (a) Silent reading  
Reading points
      - a) Why did many of the people who run into the street go back home?
      - b) Did most of them believe that this earthquake would soon stop?
      - c) How did fires break out?
      - d) Was it possible that other wood or paper or cloth would catch fire?

---

    - (b) Model reading (showing some listening points)
    - (c) Explanation of some important words, phrases and structures (referring to the reading points in silent reading)
      - a) in their night clothes  
with their clothes on
      - b) This will be worse than usual.  
I'm feeling no worse than yesterday.
      - c) Other wood will catch fire.  
The house caught fire.
      - d) It was quite possible that paper would catch fire.  
It is possible that it will rain this evening.
    - (d) Interpretation of the text
      - a) Translation into Japanese
        - 1) Many of the people who had run into the streets in their night clothes went back home to dress properly.
        - 2) Broken electric wires started a large number of fires.
        - 3) Burning wood or coal in a fireplace was easily thrown out on the floor.
      - b) Comment making on what happened to San Francisco in 1906

---

  2. Reading aloud with comprehension
    - (a) Intensive choral reading of each sentence after the teacher
    - (b) Individual reading
    - (c) Choral reading through the whole text
- 

### D. Practice

(Oral composition)

- a) Paper will catch fire. It was possible.  
*It was possible that paper would catch fire.*
  - b) Tanaka found our secret. It is possible.  
*It is possible that Tanaka found our secret.*
- 

### D. Consolidation

1. Listening
2. Choral reading
3. Assignment of homework
  - (a) Memorizing
    - a) Many of the people who had run into the street in their night clothes went back home to dress properly.
    - b) It was quite possible that other wood or paper or cloth would catch fire.
  - (b) Composition
    - a) 彼がそのニュースについて何も知らないということはある。
    - b) 秋になると、だんだん寒くなる。

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>て、発音練習させる。</li> <li>○ 教科書を見ないで、フラッシュカードを使って、全員に注目させ、顔を上げた状態で発音させる。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 文脈の中で新語の発音と意味を同時に導入することも考えてみたい。</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 書かれている内容を自分の力だけで掴むようにさせる。</li> <li>○ 予習シート (preparatory sheet) に示した質問の答えを考えさせながら黙読させる。</li> <li>○ 読みの手がかりとなる質問 (reading points) を story の展開にしたがって用意しておく。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 生徒は予習シートを見ながら、かなり積極的に黙読に取り組んでいた。</li> <li>○ わからない生徒に手を上げさせ、机間巡視をしながら指導することも必要であった。</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Model reading, Explanation, Interpretationの3つの作業は別々に切り離すのではなく、三者を融合させて授業を進める。</li> <li>○ 教師の範読は、1回目は sense-group ごとにゆっくり読み、2回目は生徒の理解を助けるために質問を混ぜて読む。3回目は普通の速度で正しい読み方を聞かせる。</li> <li>○ Explanation は本文を読みながら、板書したり、予習シートを用いたり、また生徒に質問しながら教材の内容を理解させる。</li> <li>○ 構文・語法・語句を文法的に長々と説明し過ぎないようにする。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Model reading はていねいに指導し過ぎたために、時間不足の原因となった。</li> <li>○ 2回目の読みから3回目の読みの作業に移っていくことも必要であった。</li> <li>○ Explanation で扱う項目をもっと精選し、重点化すべきであった。</li> <li>○ Model reading, Explanation, Interpretation を一緒に進め、全文訳をしないで内容を掴ませようと努力したのだが、論理の展開を分らせる点では工夫が欠けていた。</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Choral reading は1文ずつ教師のあとにつけて読ませる。</li> <li>○ Read-and-look-up, back-up technique を利用する。</li> <li>○ Individual reading では1人の生徒に one paragraph ずつ読ませる。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 意味のわかった文を音読することによって読みの作業が深められていく大事な活動であるので、実際はもう少し時間を取る必要がある。</li> <li>○ (a) と (b) は欠かさないようにしたいが、当日の授業では時間不足となり、(c) はカットせざるを得なかった。</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Paper will catch fire を聞かせ、意味を言わせてみる。ついで It is possible と言って、It is possible that paper will catch fire. を出してから It was possible that paper would catch fire. を言わせる。</li> <li>○ 本時のねらいとする文型を2つ取り上げ運用の段階にまで drill する。</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ この practice では situation を考えた提示をすることが大切である。絵や文脈を用いて工夫する必要がある。</li> <li>○ 最初から過去形で文を作ったことに多少無理があった。</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 本時のまとめと、家庭学習の橋渡しになるようにする。</li> <li>○ Tape-listening は1回。</li> <li>○ 本時の教材をクラス全体で読んで、理解を確認する。</li> <li>○ 家庭学習の指示をする。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 時間不足で choral reading をカットしたが、本時の教材は読解教材であることを考えると、listening と choral reading は文章の意味・内容を確認する上で大切にしたい作業であった。</li> </ul>   |

## 実演授業をみて

伊藤 健三 (文教大学教授)

伊藤 元雄 (横浜市立桜丘高等学校教諭)

稲垣 晴彦 (成城高等学校教諭)

司会 古川 法子 (大妻中学・高等学校教諭)

### 成功する授業

#### 教材を生かし生徒を生かす

古川 今日はお忙しいところをお集まりいただきましてありがとうございます。第20回 ELEC 英語教育研究大会の実演授業について、「ELEC 教材・教授法グループ」のチーフの伊藤健三先生、及び同グループの伊藤元雄先生、実演者の稲垣先生のお三方にお集まりいただいて、お話を伺おうと思います。

まず伊藤元雄先生からお願いいたします。

伊藤(元) まず成功する授業とは何かということを考えてみたいと思います。

第1は、授業の狙いを明確にしなければならない。つまり、聞く・話すを中心とする英語力なのか、読む・書くという文字中心の英語力なのか、またそれをどの程度まで高めていくつもりなのか、ということです。そしてそれをどういう方法でやるか。聞く・話すを中心とする英語力であれば当然 oral work は多用されなければならない。しかし読む・書くを中心とするならば oral work は多少犠牲になるかもしれない。

第2は、授業について、自分の型を作っておく必要があるということです。そしてその原型の流れの中で変化をつけたり、柔軟性を持たせたりするのです。

第3は、先生というのはみな、上述の指導手順の理論的な根拠を持っていなければいけないと思います。それがあって初めて、表面に出てきた指導の表層的な形がはっきりして、しかもそれが揺ぎないものになってくるのです。具体的に言うと、Twaddell の Five-Steps of Language Learning もその1つになるでしょう。

第4に、教科書を自分なりに再構成する必要がある。自分なりに授業の狙いに合うように再構成し、生徒の学力に合うように、しかも自分の狙いが効果的に出せるように工夫することが大事なのです。

最後に、教室学習と家庭学習をいつでも連携させて指導することが一番大切なことではないか。

この5つのポイントから稲垣先生の Teaching Plan と授業を見せていただきましたが、流れとしては大変よくできていると思います。ただこの plan の各項目の中の作業内容と、実際に生徒に指示して作業させる段階との接合が大変難しい。この点について稲垣先生の授業の中にも問題点は出てくるであろうということを最初に申し上げておきたい。

古川 例えば教材が難し過ぎた場合は、部分的にやさしく作り直すことが必要であるということでしょうか。

伊藤(元) 教材というのは、教授法をある程度まで規制します。例えば今回使用された *Mighty English* は、oral work に好適の教材であるとは言い難いと思います。しかし、与えられた教材をいかに自分の指導法に adapt させ、効果を上げるかという責務が教師には課せられているはずですね。

古川 そうしますと、この時間はここを取り上げて運用力を高めよう、ここは reading と writing に焦点を絞ろうというように分けて考えてもよろしいということでしょうか。

伊藤(元) 今回の指導要領にも「調和のとれた言語活動」がうたわれていますが、必ずしも1時間の中で全部調和させなくても、時には3時間、あるいは1つの単元ごと、あるいは、1週間かかって調和させてもいいと思います。むしろそれがあつたほうが、授業に明確な目標が出てきて、先生もやりやすいし、生徒も乗りやすいと思います。

伊藤(健) 今年の実演授業は読解教材が使われたので、指導の中心は当然、読解にあります。そのなかで oral work を高等学校なりにどう取り入れていくかですね。

伊藤(元) 高等学校では確かに oral work が不足していますが、それにも拘わらず最終的な狙いは読み取る

力だと思えます。だからそういう意味で、Oral Approach では初歩の段階で oral mastery することが大切だと言っているわけです。それがあれば発展する可能性、あるいは素地がで上がるというのが Oral Approach の基本的な考え方ですね。

## Teaching Procedure をみる Review

### 前時の学習の確認と理解を深める

古川 それでは稲垣先生の Teaching Procedure に沿って話を進めていきたいと存じます。まず稲垣先生にこの review を組まれた意図を簡単にお願ひします。

稲垣 この review では、oral practice と written test に重点を置いています。つまり関係代名詞節の動詞—動作が2つあって、片方の動作が前であるという時制の違いに注意させると同時に、その使い方の練習です。

伊藤(元) 高等学校ではreviewをやるかやらないかというところから始まります。つまり前時の復習をやるよりは、むしろ新しいものを量的に沢山与えたほうが効果があがるのではないかという考え方です。これは現実の教育体制の枠の歪みから生じたものとも言えますが、review は高校ではどうしても欠かせない作業だということを再確認すべきだと思います。と言うのは、高校生が多様化している、つまり学力の低い生徒が沢山いる。そういう場合に review を欠かしますと、明らかに新しい教材へ入る時の躓きを起すことになるのです。だから review に5分でも10分でもいいから時間を取って新しい教材へ繋いでやることをしていただきたい。そしてその作業は、当然音声から入っていくことが基本になると思うのです。

古川 そうしますと、ここの oral practice で関係代名詞、過去完了など随分難しい作業をしています。そういう難しいものでもできればしたほうが良いということになるのでしょうか。

伊藤(元) ですから review で前時に学習した内容の「確認」をすると同時に、更に「理解を深める」わけですからできればそこから1歩出て、language use practice まで進めなければ理想的だと思うのです。しかし、難しい学習事項であれば pattern practice の状態にとどまることもやむを得ないと思います。しかしながら、基本的になるのはやはり procedure にあるように、listening, reading, oral practice, written test という流れだと思います。

### ドリルは単純化する

伊藤(健) Tape listening は広い意味において言語活動の1つだと考えていいと思います。つまり音で聞いて内容についての理解を再生するわけだから、そして内容について問答するのも立派な language use practice ですね。

それから listening のあとに reading をやるというのは、前時で内容を的確に理解したところを思い出して oral interpretation ができるところまでいっているかどうかを確認するためなんです。だからこれは読解の一番大事なところでしょう。

稲垣先生、3. oral practice と 4. written test は前の時間に課題を出してあるのですか。

稲垣 そうです。宿題に出してあります。

伊藤(健) この oral practice と written test は、読解教材の中から前時の重要な言語項目を取り出しての復習であるから、当然やらなければいけない。しかしここではかなり複雑な oral practice になっています。果してこの2文の結合が、いま焦点にしている言語項目の運用力の練習になるかどうかということが問題になりません。

伊藤(元) 2文を結合するという作業の中に2つのポイントがあるので、これは生徒には難しかったという感じはあります。

つまり People were asleep. と People opened their eyes. を関係代名詞で結合することに過去完了が加わったわけです。これを同時に作業させたところに無理があったような気がします。ですから People who had been asleep opened their eyes. を作らせる前に、People had been asleep を生徒に出させ、それを関係代名詞で結合させるというステップが必要だったと思います。だから教師が People had been asleep when they opened their eyes. ができたところでキュー(cue)として People who? と言えばさっきの形よりは一段易いでしょう。生徒はこの辺で戸惑った感じがありますね。

伊藤(健) この練習は恐らく普通多くの高校1年生では前時に宿題を出しても難しいのではないかな。

関係代名詞の場合は、ものによっては production までやる必要はないのではないかなと思うのです。むしろでき上がった文章を aural drill, mim-mem させるというほうがむしろいいのではないかな。Mim-men で口慣らしをして意味を確認する。これも非常に大事な practice だと思うのです。というのは上級にいくに従って例文を沢山提示して理解させる必要があると思うからです。これで基本ができたところで written test をする。



伊藤健三氏

この test も会場から、「1週間病気だったメアリーが登校しました」というのは過去のことを前提としないと、「1週間病気だった」というのが現在完了でもないじゃないかという質問が出ましたね。ですからコンテキストを示してやる必要もあり

ます。

伊藤(元) Review で生徒の音声活動があまりスムーズにいかない時の原因として大体2つ考えられます。1つは前時に音読がしっかりいっていない。2つ目は、前時に憶えるべき項目が限定してあって、それを徹底して憶えるという焦点化した作業が欠けていたのかもしれない。

古川 稲垣先生の学校では今回の実演授業の前に行事があって、1週間英語の授業がなかったことも原因の1つでしょうか。

伊藤(元) そうですね。

稲垣 この review にはかなり時間を取ってしまいました。

伊藤(元) Review を7分ぐらいで押さえないと、新教材の提示は難しいと思います。

## Presentation of the new materials

### 予習シートを活用する

稲垣 ここは読解教材なので易しい英語で言い換えて提示したほうが良いと思い、oral introduction を持ってきました。そのあとそれについてどの程度理解できているかをチェックする意味で、pre-reading question がそこに位置しているわけです。ただその時に自分の意図としては long answer をしなくても良いとしました。

古川 New material に入る時に reading points を示した予習シートをいつもお出しになっているのでしょうか。

稲垣 教材の難易によって多少違いますが、予習シートは出すようにしています。それを出すことによって、ポイントが明確になり、生徒の学習時間とか授業中の活動などが節約できると思っています。

古川 予習シートの問題の答は、作業の中で生徒に言わせるように織り込みながらなさっているのですか。

稲垣 そのように心掛けていますつもりなんです。

れとは違った意味で、予習シートを活用することによって授業の内容が深まることも織り交ぜています。

古川 Practice のあとの new words の提示の仕方についてはいかがでしょう。

稲垣 単語だけの導入ではなくて、例文を通して理解させることを意図したもので、難しい単語に関しては例文をそこで出してみました。

古川 これについて伊藤元雄先生のお考えをお聞かせいただければと思います。

### リズムカルに展開する

伊藤(元) Presentation of the new materials からがこの procedure の難しいところでもあるし、またこの procedure の基本的な考え方がよく出ている箇所でもあるわけです。それだけにこの指導法を使う時には基本的な理解が要求されます。

まず oral introduction には2つあります。1つは story の導入です。もう1つは言語材料そのものを導入していくものです。高校の場合にはやや教材が難しくなるので、story の導入に力点を置くほうが無難だろうと思います。

Story の導入をする時に失敗を少なくするための第1のポイントは、単文を中心にし、複文を使わないようにするという事です。第2は、与えようとしている教材の中でポイントになるところを重点化して話していく、だから不用なものははっきり切り捨てていいと思うのです。第3は、できる限り、教師がジェスチャーや顔の表情を使いながら語りかけ、生徒に教師の一挙手一動作に注目させる。そして板書したり、時には絵とか写真を使って質問を繰り返したりして、なるべく沢山、先生の英語を聞かせながら生徒の理解度をチェックすることです。

そのあと pre-reading questions が出てくるのですが、稲垣先生の授業に関して申しますと、5つの質問を生徒に repeat させる必要はないのです。内容の理解度を確認するのがねらいなので、答えを時には日本語で言ってもいい、簡単に yes, no だけでもいいわけです。そしてここでは時間を取らないで、リズムをつけてどんどん先に進むのがいいと思います。

Pronunciation of some important words は高校ではどうしてもやらなければいけない作業だと思うのです。語彙が非常に高度なものが多いし、発音だけで頭づくこともあるので、pre-reading questions よりも時間をかけたほうが良い。

その時の音声練習ですが、長々とした文章でやるのではなくて、例えば clothes という単語は教科書に night

clothes とありますから、そのセットでパジャマのイメージを浮かべながら言ったほうがいい。

Properly と dress は別々に切って練習するよりは、dress properly でまとめたほうがいい。Common についても、Earthquake was common. のほうが“よく起きる；よくある”の意味がつかみ易い。

古川 教科書の中にあるものを利用するというのも1つの方法でしょうか。

伊藤(元) そうです。そうすれば時間もとらない。

#### ウィットとユーモアで親しみやすく

伊藤(健) Oral introduction は、中学時代から訓練してない先生は独り芝居になってしまうのですが、稲垣先生がおやりになった oral introduction には非常に敬服しています。

但しこの作業は、生徒によって訴え方が違うと思うのです。予習しているかどうか、あるいはできる子、できない子で違います。だから新しい教材の内容の大筋をなるべく易しい英語で聴かせて、先生が生徒の反応を見ながら2回ぐらい繰り返す配慮もする。そして時間をとらないことが必要ですね。この作業はあくまでも聴く言語活動なんです。

伊藤(元) Oral introduction では、教師が真剣勝負のような顔をしてやっては効果が半減しますね。楽しく、ユーモアやウィットを入れてもっていくことを心掛けると成功すると思います。いろいろなジョークを言ったりすることによって、気持ちがだんだんほぐれてくる。自然に生徒が教師の話に引きつけられていくようなスタイルにもっていく。

教え込むような顔して、講演するようなやり方では、oral introduction にならないでしょう。

伊藤(健) これは最近よく言われている oral interaction なのですね。生徒を引きつける意味でこういうテクニックが必要なんです。

古川 そうすることによって、後の reading, explanation, interpretation にすっと入っていく……。

伊藤(健) そうです。ですから pre-reading questions は oral introduction をやっている時に生徒の反応を見て省いてもいい。

Production of some important words の導入では、フラッシュ・カードを使うのが適当かどうか。もう1つのやり方は、new words の導入として oral introduction をやりながら new words だけ板書してもいい。

伊藤(元) Oral introduction のところで私が“板書”と言ったのは、それも入っているのです。話しながら黒

板に順番に書いていくのです。書いたものを消さないでおくと、それを使って発音練習もできる。しかも視覚的な補助になる。

稲垣 今回のフラッシュ・カードは、本来の flush するという意味ではなくて、板書がわりの意味です。



伊藤元雄氏

## Reading

### Silent Reading

#### 自分だけの力で意味を掴みとる

古川 Silent reading は、私もやってみて本当に効果があると思うのですが、その reading points の与え方、処理の仕方について、伊藤元雄先生にお話を伺いたいのです。

伊藤(元) まず reading という作業項目が2つに大きく分かれているというところを確認したい。

Reading for comprehension が最初であって、理解するための読みの作業をします。次に、reading aloud with comprehension で、わかった英文を声を出して読む。つまりはっきりと狙いを分けて生徒に学習させるといことですね。従来はこの2つをどっちゃんにして教えていた。ところがこの procedure の大きな特徴の1つは、これを明確に2つに分けて位置づけたことにあります。

最初に黙読が出てくる理由は、生徒に手探りで、自分だけの力で何かを掴みとらせようとする、いわゆる発見学習的な狙いが基本にあることです。このことは従来の Oral Approach には全くなかったことで、習慣形成の指導法は思考欠如と非難をうけていたところでした。

新しい procedure でここに silent reading を入れた意味は、“思考”を取り入れたということと同時に、生徒1人1人を大事にしていこうという個別学習、あるいは個性の尊重という願いもこの silent reading にこめられているのです。

Silent reading では、生徒は自主的に勉強するのですが、決して野放しにして黙って読ませてはいけません。全員が揃って思考作業をやらなければいけない。そのためには道標が必要です。それに従っていけば大きな間違いはないという方向を示してやるのが reading points な



稲垣晴彦氏

んです。Reading points を新教材に入る際の予習シートの中で示しておけば生徒はそれを学習してくるので、新しく提示しなくても大体わかる。

Silent reading がうまくいくためには、教師は机間巡視をして、1人1人の生徒に時に

は声をかけたり、わからない子には手を上げさせて傍に行きながら小声で指導することも必要かもしれません。Buzz でやってもいいと思います。

#### 予習は前提としない

古川 Reading points では答を聞く必要はあるでしょうか。

伊藤(健) 予習シートで reading points を示して、予習で大意を掴んで来いと命じていますから、それを又時間を取って教室でやる必要があるかということですね。しかし実態からいって全員が予習してくるというわけではないから、予習してこなかった者に対して、oral introduction を聴いた上で自分で考える時間を与えているわけです。全員が予習してくる指導が徹底しているなら、silent reading はなくてもいいのですね。

伊藤(元) そうですね。仮に予習が完全に行われていたら、teaching procedure 中の作業は殆んど必要なくなってしまうかもしれませんね。ですから基本的には中・高を問わず teaching procedure を考える時には、予習はないものとして考えるのが本来の立場だと思っております。

古川 そうしますと、reading points の扱い方も生徒の程度に応じてということですか。

伊藤(健) これも日本語でやる場合がかなりあると思うのです。その時には先生が生徒に、“どうした？”と聞くのではなく、“どうしたかな”というような、先生自身が自分に問い掛けるような、独り言のようにやるのが、生徒の心理的プロセスから言ったら大事だと思うのです。先生も一緒に silent reading をやっているというつもりでやるほうがいいように思う。

更に発展させると、先を予測しながら読ませる、主体的に読むということですね。

伊藤(元) ここは大切な読解作業へ入る糸口ですから、その意味で silent reading の扱いは大事な問題だと思

います。

## Model Reading

### 音声によって内容を理解させる

古川 Model reading はいわゆるモデルととられがちだと思うのですが、稲垣先生の procedure 中の扱いはそうではありませんね。それに、実演授業では model reading から interpretation までの流れをまとめて同時になさったのですが、このことにつきまして、稲垣先生……

稲垣 Explanation の項目がやや多いなと感じましたので、model reading, explanation, interpretation の3つを同時進行したらどうかということでやってみました。

古川 伊藤元雄先生、model reading のやり方、interpretation などについてお話を。

伊藤(元) Silent reading の次に model reading が位置しているところに意味があります。この順序でいくと、生徒が1人で silent reading の作業をやってきて、自分の頭の中にまだモヤモヤしている未解決の課題が、教師の model reading によって解決の方向へ導かれるということです。

Model reading の作業内容としては、意味・内容をわからせるために、①教師が読みながら sense group, sentence stress, あるいは intonation などを示す、②文構造、語句の説明を日本語でやる、という2つがあります。

今回の授業について言えば、音声による生徒との応答を繰り返しながら内容の理解をさせ、また理解を深めようとしたのです。音声を大事に、また重要な部分だけを日本語に訳すことは必要ですが、文法・構造の説明を長々とやってしまわないことが大事です。せっかくここまで流れてきた音声的リズムが、教師が一方的に黒板に延々と書いて説明することによって崩れてしまうわけです。生徒も一斉に下を向いて書き始めるので空白の時間ができます。だからこれは避けたい。ですから稲垣先生がこの部分をまとめて1つの作業とし、総合的にやりになった狙いは大変結構だと思います。

伊藤(健) Model reading は発音の手本を示すということではなく、狙いはそのもう一つ向うにあるのです。Silent reading で、例えば30%わかったという生徒に、教師が正しい読み方を聞かせることによって、理解を深めさせることにある。ですから silent reading の補足という意味で、1, 2回通して読んでやったほうがいいと思います。

## Explanation

### 全訳なしで内容を把握させる

Explanation は、本文を読みながら interaction しなければいけない。稲垣先生の授業ではかなり interaction が行なわれたと思います。それから本文中にあるかなり長い文章、“Many of the people who had run into the streets in their night clothes went back home to dress properly.”などはいくつかの短文にパラフレイズして読んでやることも、文章の意味を正しく理解するという広い意味で、explanation だと思うのです。

ですから explanation の a) から d) までの問題はいちいち例文をあげるのではなくて、この本文を理解する程度だけに留めておいて、あとで取り上げるのがいいと思う。ここで長々と幾つかの項目についてやってしまうと、せっかく reading for comprehension で text 全体の意味を取る作業が中断する恐れがある。

予習シートに書いてある言語項目については reading のあとに、「今日習ったところにこの in があったな」というような取り上げ方がいいと思います。特にこの部分は相当分量が多かったから、全体の意味・内容を把握することに重点を置いて、時間がなかったら次の時間に取り扱ってもいい。

とにかくこの model reading はあくまでも意味・内容を理解させるためのものであることを、しっかり把まえておく必要がありますね。

伊藤(元) 今おっしゃったことですが、ただ教師が上から訳していけばそれで意味がとれるという考えを生徒に持たせないことだと思うのです。

意味・内容をとるということは、日本語に全部訳せば分るということと違うのですね。全訳しなくても分るのだということを、普段から練習の中で教師が示してやりたい。例えば、パラグラフの中で一番中心になっている key sentence を見つけながら、それを軸にしてどう論理が展開していったかを教えてやる。そのためには、パラグラフ構成の基礎的な知識を与えておきたい。又例えば、1つの単語の意味についても文脈から類推していけることを具体的に示してやらなければいけないわけです。稲垣先生の授業でも、start が“出発する、始める”という意味ではなく、“～を起こす (cause)”の意味で用いられていることを文脈から自然に類推できるようにもっていくテクニックは必要ですね。

伊藤(健) Model reading や explanation をやりながら、もっと英語で内容について問いかけることも必要

だね。

伊藤(元) 具体的に言うと、代名詞が何を指すかというのは、どの学年でも基本的に大事ですね。それから、異った接続詞が文と文を繋いでいくことによって文の論理の展開が違ってきます。そういうことをきちんと教えていくことが意味の展開、論理の展開の理解に大変重要になります。



古川法子氏

## Reading aloud with comprehension

### 理解できたものを読む

古川 稲垣先生、interpretation で大事な構文を日本語に直し、そのあと reading aloud with comprehension になるのですが、これをしっかりしないとあとの oral work ができないということになるのでしょうか。

稲垣 ここまでの段階に来て、個人差はあると思いますが、大体の内容把握が済んだ上で今度は文字を音声と結びつけて読むという意図で、ここに intensive choral reading が位置づけられていると思うのです。今回の場合残念ながら時間がなくて、狙いとするところが十分に発揮できませんでした。次の consolidation で memorize する文章、あるいは重要な構文に関しては、ここで read-and-look up とか back-up technique を使って集中的に読ませることが大事なことではないかと思っております。

私自身はここにもっと時間を取りたいと思っています。

古川 この声を出して読むという作業が一番大事な点は何でしょうか。まず伊藤元雄先生。

伊藤(元) この procedure に限りませんが、指導手順というのは前の作業が十分に行なわれていないと、次の作業がうまくいかないのです。この reading aloud with comprehension も同じで、内容がわかっていると、読みもうまくいくのです。わからない文章というのはうまく読めないものですね。

ここでは作業が2つに分れています。Choral reading は先生が1文ずつ読んで生徒にあとをつかさせる。そしてそれを集中的に drill していく。全員が choral でやることによって、割に気楽に声が出せる。ところが誰が間違っているかははっきり分らないという欠点があ

ります。そこでチェック機能として、individual reading がそのあとにあるわけです。

英語の音声を頭から浴びせかけられるぐらい聞いたり読んだりしていると、口がうまく動いて英語が割に出やすくなるということがあるのです。その意味でも音読は非常に大事です。もう1つは、意味の分ったものを音声によって深めていくのです。つまり読むことによって意味が自然に分ってくる、そしてそれが深められて定着してくる。こういう作業が intensive choral reading と individual reading の練習の中にこめられているのです。

#### 高校でも音読は重要

伊藤(健) よく、意味の分った文を何遍読んで同じじゃないか、二度とこれと同じ文章に出合うことはないから、と言うんだけど、とんでもないですね。二度と同じ文章には出合わないけれど、英語の文章の構成は原則的には皆同じものだから、新しい未知の文章に接しても、さっと読める力がつく。更に書く時にもかなり役立つ。だからこの作業は、英語に対する勘をつくるのによいと思います。

稲垣 私も生徒によくそういうことを言って、よく読むように言っています。

伊藤(健) Choral reading をさせる場合、教師は誰が間違いをやったか聴き取る鋭い感覚がないといけない。かなり経験を積まなければできないと思いますけれどね。Individual reading は、チェックの意味もかなりありますね。どれだけ分って、どこが分ってないかがわかる。そこでフィードバックすることもできる。

高等学校で chorus reading はできないというのが今までの一種の常識になっていた。ところが稲垣先生の場合もそうだけれど、普段からやっておられるから、あのくらい立派に chorus reading ができるのである。やはり積み重ねの問題ですね。

古川 本当に生徒さんたち、よく声を出して読んでいましたね。

伊藤(元) 高等学校における音読のポイントは3つあると思うのです。まず暗唱の仕方を教えることが必要です。そのために read-and-look up などは重要なステップになっていますね。その次は production です。口で言う production だけでなく書くことにも、音読すればするほど大きなプラス作用があります。3つ目に oral work をいきなりさせてもできるものではありません。大きな声でしっかりと正しく、音量豊かに、はっきりと読むことを心掛けているうちに、自然に声が出てくるよ

うになるのです。文字を頼りでもいいから、眼と並行して口と耳で同時に進めていくという二面作戦が必要なんです。高校での音声作業は、そういう意味で未開拓の分野といえるかもしれません。

## Practice

### Situation の設定に工夫が必要

伊藤(健) 英語で2文を聴かせてそれを結合させるとするのは、situation が分らないと難しい。この場合は文字で入って aural drill で例文を沢山聞かせてから、oral composition をやってもいい。ここでは本文の中の linguistic items を取り出して文法的な説明をしてもいいですよ。

ここに出ているぐらいの長い文章だと幾つか例文を聞かせる、あるいは黒板に書いて口慣らしを何遍もさせる。そして最後に1つの項目について2つぐらい oral composition をやってもいい。

Paper will catch fire. と It was possible. が It was possible that paper would catch fire. になるというだけでは単なる型の manipulation なんですね。ほかにもいろいろテクニックはあると思う。例えば It was possible までを言ってあと日本語を言うとかね。

大事なことは、reading が終わったあとそこではっきりけじめをつけて、それからその授業で習った教材の中の重要な linguistic items のうち1つか2つを取り上げて drill することです。

稲垣 本当は、今おっしゃっていただいたとおり2文を結びつけるのは難しいので、その前段階として現在形で練習し、1段階クッションを置くと楽だと思ったのですが、時間の関係でちょっと粗っぽくなってしまったということは否めないですね。

伊藤(元) これからの oral practice は situation の研究が大きな課題ですね。高校の先生は今まであまりこういうことをやってこなかったのが、不得意な方が多いと思う。だから situation の設定を具体的にどうするか、工夫する必要があるのではないのでしょうか。

## Consolidation

### ここまでに授業の意図が明確になる

古川 稲垣先生、consolidation は homework を出されただけでしたね。普通 consolidation はその時間内にやったことを confirm するという意味でなされるんだと思うのですけれども。

稲垣 普段の授業ではもう少し時間を取って、その時間に板書したことをもう1回確認させて書かせたり、

listening, chorus reading あるいは homework をやっています、それから宿題と家庭学習との連携ですね、これをしっかり指示しないと、次の時間の review で詰まってしまうので、暗記の仕方、勉強の仕方についても指示する。特にそれらの仕方についての細かいテクニックは授業の中で実際にやっていないと、生徒になかなか理解してもらえないという感じを持っています。

伊藤(健) Recitation というのは、reading aloud with comprehension の作業の中で assign してもいいわけですね。

伊藤(元) 勿論いいわけです。大事なことは、procedure の中で絶えず家庭作業と連携させることを念頭に置くことです。最後に consolidation でそういう作業を纏めたということだけなんです。ですから生徒はすでに reading for comprehension の作業中、教師が生徒といろいろやり取りしている中で、「今日の授業の中で大事なことはこれとこれらしい。先生は多分これとこれを宿題に出すぞ」という予想がつくらぬの授業がいいのです。

伊藤(健) 稲垣先生の授業は、読解教材を使っているのです、この文章全体の意味がわかったということを生徒自身に自己評価させるのが consolidation の非常に大事な作業なんです。例えば、「今日は過去完了を教えた」とか「It is that の構文を教えた」というだけで、本文が一種の手段で、It is that を教えることが目的にとられることがある。しかしこの授業については読解作業なのだから、最後の choral reading なり tape listening で最後を締めることが必要ですね。

伊藤(元) そういうことですね。英語 I, II の指導方法は常に II A, II B, II C に連携させ、作業内容を深めていく用意が必要だと思うのです。今回の procedure で言いますと、memorizing が assignment として2つあります。これをただ「暗記してこい」と言うのでなくて、この文章が今日の授業の全体の流れの中でどういう意味を持っている文章なのか、それをつけ加えてやることですね。

伊藤(健) 何度も言うようだが、今回は読解指導を中心とした授業なので、毎時間このパターンになるとは必ずしも言えない。しかし多くの時間はこうなるでしょうね。だから文法の時間は1課乃至数課終わったところで、そこに多く出てきたものを1時間取って整理し、pattern practice 的な oral drill をやったり oral composition をやったりする時間もあるでしょう。又、1課終わったところで内容を summarize させて書かせる時間もあるでしょう。時には対話教材や play の場合、1課終わっ

たところで role playing だけやらせる時間もあるでしょう。けれどもやはり英語 I, II は読解を中心にして、それにいろいろな領域の学習を付随させてやっていく、というのが大体主流になるのではないかと思うのです。我々 (ELEC 教材・教授法研究グループ) はかなりの時間はこのパターンでいくであろうという skelton を示しているだけであって、今言った文法とか表現力は別の時間で、何時間おきかにやることになるだろうと考えています。

## 優れた教師の条件

### 「型」から入って「型」を出る

古川 今回の実演授業のまとめをお願いします。

伊藤(元) 男子生徒ばかりのクラスとしては大変よく声も出たいい授業だったと思います。声を出すということは簡単なようでありますが、実は発声練習から必要になります。そして姿勢を正しくして、きちっとした授業態度を保っていないと声は出ないものです。

この procedure を成功させるためには、教師自身がかなり努力しないと難しい。それには普通、優れた教師の条件として次の5項目が満たされる必要があります。①英語についての豊富な専門的知識がなければいけない。②授業について十分な準備をしなければいけない。③教師自身に相当に英語を駆使する力が備わっていること。④楽しく、気分を和らげたムードの中で教える必要がある。教師と生徒との心の交流、緊張と緩和が適度にないと生徒も疲れてしまう。⑤教師が生徒の質問に進んで答えてやって、しかも適切な解答が与えられる。しかも積極的にそういう行為を行うことがないと困るのではないか。

これを総合的に考えますと、生徒をまずよく知っていることですね。そして教科書の個性をよく知っていて、それを使ってどう教えるかをしたら効果があるかという判断力がなければならぬ。更に評価も大事にする。つまり試験の出し方などを工夫して、生徒を授業に引き込む。そして授業の中で先生は何を狙っているのか、何が大事なのかを生徒自身が感じとってくれるように普段から仕向けてやることですね。最後に、勉強の仕方を教えてやる。辞書の使い方、参考書の使い方とか、テレビ・ラジオにしてもただ“見ろよ、聞けよ”ではなくて、“どういう時間に何をやっているから、どんなふうに見ろ”というように具体的な方法をしっかり教えてやる。

こういうことがあって初めて、この procedure は生きてくるだろうと思います。

伊藤(健) 別な観点からなんですが、特に高校では生

(p. 32へつづく)

受賞論文

# Why Don't We Go Back to the Basics?

大内 義徳

(横浜市立洋光台第一中学校)



大内義徳氏略歴

1935年生、1960年横浜国立大学学芸学部卒業  
 専攻美術科美学美術史、現在横浜市立洋光台第一中学校勤務  
 主要論文は Verbal Patterns 試案——変型生成文法の立場から、  
 「Listening Test の理論と実践」「一斉授業における個別  
 化の試み」、「中学校における直読直解の指導」など

## 0. はじめに

国際交流が日増しに高まる中で、英語教育は再び氷河時代に突入した。その影響は計り知れない。時数削減は三度の飯を二度に減らすようなもの。かまわずに吞んでもくちくちはならない。ともあれこの冬の時代をどう乗りきるべきか私見を述べたい。

## 1. 中学校における英語教育の目的と性格

技術革新は S. F. の世界を現実のものとした。時間は増々破壊の度を早め、近い将来外国人を隣人に持ち、異なる文化に晒されることが普通になるろう<sup>1</sup>。高度に均質な文化を持つ我々はただ1つの尺度で物を計りがちである。異なるものを異なるものと認め、自他の存在を共に認める人間の育成に英語教育は積極的であるべきだ。

外なる文化に向けた目は内に回帰させねばならない。緊張もなくモラトリアムを貪ること三十数年、自らの identity を問うたことがあったか、異なるものに触れ、己を見つめ直し己の姿を正しく認識できる人間の育成に、英語教育は無力であってはならない。流暢な英語を操る根無し草を英語教育は間違ってもつくってはならない。

幸か不幸か英語は実学の側面を持つ。日経連(1955年)の「要望書」以来役に立つ英語への要望・批判は強く「平泉試案」(1974年)に至り、その極みに達した。中学校もそれに答えるべきと思ひ込んで来た。しかし中学校の英語はまずもって基礎・基本ではなかったか。プラクティカルなことは将来各人が必要に応じやればいいのであり、学校はその為の基礎づくりをしっかりとやれば十分である。そもそも学校とは、それを拠り所として人間がより良く生きて行けるよう基礎的、基本的な力をつけてやる所で、何もかも背負う所ではない。その意味において役に立たないことを以て基礎とするぐらいの自信を持

ち基礎・基本に徹したい。

## 2. 英語における基礎・基本とは何か

基礎は土台で、基本は柱だという<sup>2</sup>。譬えとしては秀抜だが漢字を持たぬ文化には無意味である。

基礎・基本とは要するに知識であれ、技能あるいは学習活動であれ、それを欠くと他のすべてが成り立たないといった性質のものである。それは(1)内容 (a. 言語材料, b. 題材) (2)態度 (3)技能の3つの側面から明らかにされねばならない。

### 3.1 言語材料における基礎・基本

週3時間で焦眉の問題は言語材料の精選である。あれもこれもでは知識の詰め込みに陥るだけだ。基礎・基本とは次の条件を満たすべきものである。

(1)英語の構造の根底にある基本原理及び転移性の高い規則の集合。

(2)将来自ら英語を学び続けようとする際に拠り所となり得る最少限の内容。

(3)それだけ習得すれば、必要が生じた時コミュニケーションが最低限保障され得る内容。これらを基礎的事項と、それ以外のもの即ち基本原理の組み合わせ展開で得られた構造、転移性や頻度の低い構造・語い、同じ意味だが凝った表現等を発展的事項と呼ぶことにする。到達目

## ELEC賞 審査報告

ELEC賞 審査委員長

黒田 鏡 (東京教育大学名誉教授)

大内義徳氏の論文 Why Don't We Go Back to the Basics? は英文で書かれていて、single space のタイプ書きで12ページよりなる。その要旨は要約すればほぼ次のようになるであろう。

現在、日本の中学校で義務教育の一環として教えられ

標からすれば前者は「発表」まで後者は「理解」に止めてよいと考える。

### 3.2 言語材料に於ける精選の基準

どのような基準を立てるかによって結果も異なる。この度は次の4つを設定した。

- (1) 頻度と分布範囲
- (2) 転移性と適用度
- (3) 親近度
- (4) 学習容易度

(1), (2)は教材そのもの、(3), (4)は学ぶ側からの基準である。身近かで易しいことは初学者にとって必須だ。しかし易しいとは何かとなるとこれまたむずかしい。言語の学習で易しいとは概略次のようなものであろう。

- (1) 構造 a) 構成要素が少ない b) 示差の特徴が大きい。
- (2) 配列 教材配列で、ある構造とそれに続く構造との間に類似や対照の原理が働いている。
- (3) 比較・対照 日本語（文化）との比較対照において、分布・形式・意味のずれが小さい。
- (4) 表象 抽象的、象徴的であるより、具象的、即物的である。「今夜は月がきれい。」より単刀直入に Will you marry me? が分り易い。

### 3.3 基礎的・基本的言語材料

拙劣な条件の下では贅肉をそぎ真に基礎的言語材料を摘出し、生きて働く力まで高めなければならない。先の基準に照らし学習指導要領に示す言語材料を基礎的・基本的なものとしてそうでないものに分けてみる。

(1) 文

| 基礎的事項          | 発展的事項         |
|----------------|---------------|
| 1. 平叙文 (肯定・否定) | 1. 付加疑問文      |
| 2. 疑問文         | 2. 命令文 (be動詞) |
| 3. 命令文 (一般動詞)  | 3. 感嘆文        |

ている英語科は、その教材内容と到達目標と学習態度とを改めることが必要である。すなわち、週3時間の現行制度下においては、学習内容を今よりもっと基礎・基本に徹するよう厳選して、最少限の重要事項 (minimum essentials) を発表能力に到達するまで十分に習熟せしめるべきであると述べている。その主張は筆者の長い経験と広い学識に裏付けられていて、概ね正鵠を得たものである。今日しばしば混迷の状態にあると言われる中学校英語科への時宜を得た道標となる研究であると思う。

なお今後に望まれることは、この論文の趣旨を生かすような具体的な教授法、教材の検討、開発であろう。

感嘆文の頻度と分布は極めて疎であり、教室での取り扱い方にも問題がある<sup>3)</sup>。

(2) 文型

| No. | 構造型             | 例                              | *   |
|-----|-----------------|--------------------------------|---|
| 1   | S+V+O           | I like music very much.        | 1<br>1<br>1<br>3<br>1<br>2<br>1<br>2<br>3 |
| 2   | S+V+Place       | John lives in New York.        |   |
| 3   | S+Be+C          | John is a good student.        |   |
| 4   | S+V+that clause | I think he is our new teacher. |   |
| 5   | S+Be+Place      | Mary is in her room.           |   |
| 6   | S+V+to          | Mary wants to visit Japan.     |   |
| 7   | S+V+O+O         | Please show me a better one.   |   |
| 8   | There is (are)  | There is a book on the desk.   |   |
| 9   | S+V+C           | John became sick.              |   |
| 10  | S+V+O+C         | We call her Kim.               |   |
| 11  | S+V+wh to       | I don't know how to swim.      | 3<br>3<br>3<br>3                          |
| 12  | S+V+what clause | I don't know what her name is. |   |
| 13  | It+Be+for +to   | It is easy to speak Japanese.  |   |
| 14  | S+V+O+to        | Jill asked me to help her.     |   |
| 15  | S+V+O +prep ph  | I'll give it to you.           |   |

\* 学習指導要領に示された学年指定

作業手順は学習指導要領の文型を深層構造に還元し、S1つ持つものを単文型、2つ持つものを複文型とした。次に頻度、転移性を考慮し上の表を得た。日常会話の90%はNo.1からNo.9までの文型でカバーできるという<sup>4)</sup>。No.10は頻度は低い転移性が極めて大きいので基本とした。

(3) 修飾構造型 (名詞句)

| 基礎的事項         | 発展的事項      |
|---------------|------------|
| 1. 形容詞+名詞     | 1. 現在分詞+名詞 |
| 2. 形容詞+形容詞+名詞 | 2. 過去分詞+名詞 |

|            |              |
|------------|--------------|
| 3. 名詞+前置詞句 | 3. 名詞+形容詞    |
|            | 4. 名詞+不定詞句   |
|            | 5. 名詞+現在分詞句  |
|            | 6. 名詞+過去分詞句  |
|            | 7. 名詞+接飾節    |
|            | 8. 名詞+関係代名詞節 |

句型との関連で修飾構造型を瞥見する。「発展」はいずれも基本文型の組み合わせによって得られる。「発展」の No. 1, 2 は中学レベルでは自然な形で提示するのが困難と聞く。削除してもかまうまい。

(4)語

言語材料の中で語いの選定ほどむずかしいものはない。学習指導要領の 490 語は当を得たものであろう。私見では plane, lake, shout, throw, whom, sixty...ninety<sup>5</sup>, などを削り enjoy, place, lot, important, sure, true, beautiful などを加えたい。both, either なども文法意識がちらつく選定のようにだ。

(5) 文法事項

|                       | 基礎的事項   | 発展的事項                               |
|-----------------------|---|-------------------------------------|
| 時制                    | ・現在<br>・過去<br>・未来 be going to/will                          |                                     |
| 助動詞                   | ・ can, (能力)<br>・ may (許可)<br>・ have to/must<br>・ shall (提案) | ・ need<br>・ should<br>・ would       |
| 相                     | ・ 進行形<br>・ 現在完了形  |                                     |
| 準動詞<br>代名詞<br>態<br>比較 | ・ 不定詞, 分詞<br>・ 人称代名詞, 疑問代名詞<br>・ 能動態<br>・ 比較級, 最上級          | ・ 関係代名詞<br>・ 受動態<br>・ (not) as...as |

文法事項に関し二三附言する。現在完了形の「完了」とか「結果」を問うのは中学レベルでは止めたい。むしろ本質的な意味の1つである「不定過去」を教えたい<sup>6</sup>。

関係代名詞は who, which で十分であろう。望むらくは先行詞が目的語か補語かでありたい。受動態は受動態を使わねば表現できないものに限るべきだ。能動態からの転換はいいかげん止めたい。Apples are liked by me. は英語ではないのである。受動態は能動態と切り離して教えれば決してむずかしいものではない<sup>7</sup>。

(6)文字

| 基礎的事項 | 発展的事項 |
|-------|-------|
| ブロック体 | 筆記体   |

筆記体は読めれば十分だ。興味を示さず、負担と感ず

る者に強制するほどのものではない。

4. 題材

題材内容を文化の視点から眺めたい。生徒は題材内容を通し様々の文化に接する。文化は決して刺身のツマであってはならない。

文化に対する基本的な姿勢としては、

(1) 違いをそのまま認めること。

蛇を生で食するから野蛮といえない。異なる文化的コンテキストの中で是非を論じてはならない。それは誤解と偏見を生むだけである<sup>8</sup>。

(2) 他の文化を自分の文化と同様に尊重する。

異文化理解の難点は頭で分かっても心で分からないことである。米国の黒人問題は日本人にとっては対岸の火でしかない。互に共存する為には分ろうと努力すべきである。

(3) 異なるものより同じものに目を向ける。

奇異なものに目を奪われてもいい。しかし人間である以上共有するものがはるかに大きいことを知るべきだ。

(4) 英語国民の文化から他の文化へ。

英語を扱うからには上の順序で間口を広げたい。その際視点はその文化の基調をなす基本原理に置くことである。

(5) culture から Culture へ。

中学校ではその社会の成員が共有する価値観、生活の仕方としての文化を取扱えばよい。“high” とか “advanced” とかいう形容詞のついた文化は二次的でかまわない。

(6) 見えるものから見えないものへ。

贅言はいるまい。後者の例で「今日は」という挨拶をあげる。この短い挨拶ほど日本文化の key concept たる「内と外」を見事に表わす言葉を知らない<sup>9</sup>。言語は文化の鏡である。それは往々にして他と対峙した時露わになる。

国際化時代を迎え、他の文化についての基本のおさえは、いくら強調してもし過ぎることはない。

5. 英語学習上の基本的態度

意欲・態度という情意側面では次の5項目を基本的と考える。どれを欠いても学習は成立しない。

(1) しっかり聞く

英語は言葉の学習だから殊さら大切だ。米国の生徒・帰国生徒は質問や意見が活発だ。ある意味で聞く姿勢の基礎ができてからであろう。

(2) 素直に真似る

学ぶことは真似ることである。真似なければならぬことは素直に真似ることが大切だ。

(3) 自分の意見を持つ。

誤りを恐れず Yes, No, をはっきり言うこと。それは英語学習の出発点である。

(4) 自ら進んで学ぶ。

何事も自ら進んでやる時成果は上る。学習の目的・動機は個人により異なる。不明な者には積極的に働きかけ、進んでやらせるよう仕向けねばならぬ。

(5) 根気強く学ぶ。

語学は反復と継続だ。それを支えるのは明確な目的と強い動機のみならず成功感・成就感である。到達目標を明らかにし激励・援助することが大切である。

## 6. 中学英語における到達目標

なにを以て外国語を習得したとするかコンセンサスはない。やや古いがフリーズの定義をとりたい。「自動的習慣」が気に入らぬなら「あたかもその規則を知っているがごとく行動できる内在化された規則」と読みかえればよい。フリーズの考えに則り、どこまで達した時、英語の基礎ができたといえるか一応の線を出したい。その前に一般的に基礎学力とは何かグロンランドの学力二層構造論を瞥見する<sup>10</sup>。グロンランドは教育目標を(1)最少必要レベルと(2)発展的レベルに分け、前者は比較的低次元の学力で、達成され易く、その領域で、今後の発展学習の前提条件になるものとしている。それは、はっきり限定され、具体化され得る行動内容であり、1対1の関係で教えられ、テストでは1対1の関係で記憶によって答えられ、任意ではあるが到達度評価の基準が可能な学力である。(2)は生徒によって到達度を異にするもので、事前に具体化して教え込めない応用、解釈、創造といった学力で、客観点、具体的目標は殆んど不可能で方向目標をたざざるを得ぬものである。

フリーズを片方に据え、グロンランドにそって英語の学力を「基礎的レベル」と「発展的レベル」に分け、学力の構造を明らかにしたい。

### 7.1 基礎的レベル

(1)音声 母音・子音の示差的特徴を聞き分けられ、ストレス・イントネーションの基本パターンが分り、英語らしい響きで、相手に通じる程度の発音ができる。

(2)綴字と発音 綴字と発音の間に内在する規則性に関する若干の知識。

(3)語い、文法 先に提案した言語材料の「基礎的事項」、「発展的事項」ともに次の表レベル2まで達成できた時、

一応英語の基礎学力が形成されたとしたい。

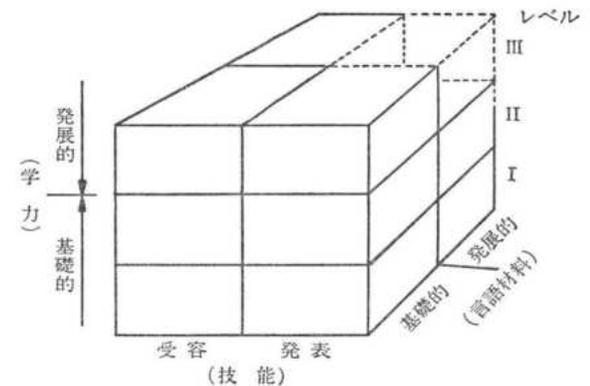
| レベル | 受容能力                | 発表能力              |
|-----|---------------------|-------------------|
| 1   | 再認 (recognition)    | 再生 (reproduction) |
| 2   | 解釈 (interpretation) | 発表 (production)   |
| 3   | 理解 (understanding)  | 表現 (expression)   |

#### 《受容能力》

1. 再認 語句や文をそのままの形で再提示され、読んだり聞いたりして、その意味が分る。
2. 解釈 文や文章の伝達内容を解読できる。またその要旨を日本語でまとめられる。
3. 理解 解読された内容に主体的に反応し評価できる。「基礎的事項」の範囲で書かれた英文を聞いて分る。直読直解に近い形で分る。

#### 《発表能力》

1. 再生 前に学習した語句、文、文章をそのままの形で言ったり書いたりできる。
2. 発表 教師のコントロールに従い、置き換え、拡大、変形、応答ができる。指示・誘導に従い相手に伝えたいことを言ったり、書いたりすることができる。
3. 表現 既習の言語材料を使い、まとまった内容を複数の文を用いて、言ったり書いたりすることができる。



### 7.2 発展的レベル

発展的学力は伝達を重視し、総合的、連続的かつ内容中心的である。一方基礎的学力は操作的、分析的、離散的かつ形式中心である。言うまでもなくレベル3が発展的学力で、学習の最終目標でもある。先に中学の英語は基礎・基本に徹すべきと主張した。これは社会の要求する実用性に対してだったので、ここで論じている学力構造の「基礎」だけをやればよいというのではなく発展的学力を目指すのは当然である。

## 8. 発展的学力と言語活動

上述のことから学力の発展的レベルを「言語活動」と同意語と捉えても異論はあるまい。一般に「言語活動」は十分な「学習活動」の上に発展として位置づけられる。ところでいささか矛盾するようだが「言語活動」を「学習活動」の後に来るもの、そして目標であると限定する必要はない。それは目標と同時に言葉を獲得するための手段である。形式が不完全でも内容を盛り込んで使っていくうちに、より確かなものとなってくるものだ。それ故「言語活動」は学習のあらゆる段階で、あらゆる場面で展開されるべき活動と考える。

## 9. おわりに

盲蛇に怖じず、独断と偏見に満ちた提案を数多くした。それらは試案に過ぎない。多くの議論と実践によって修正されねばならない。我々ほどの生徒にも学力のミニマム・エッセンシャルズを保障してやる義務がある。それは英語の基礎・基本を明らかにすることによってのみ可能である。小論がそのための踏み石になれば幸いである。(小論は阪神地区英語研究会(1979. 1. 21)で行った講演を基に、横浜市の研究会(1983. 2. 10)での英語による(一部日本語)講演草稿に加筆したものである。また現行の教育課程内での——英語の学習は中学生になるまで待たねばならない——議論でありそれ以上のものではない)

### 注

1. この傾向は東京・横浜・横須賀などですでに始まっている。
2. 広岡亮蔵も区別しているが意味はまったく異なる。広岡亮蔵『現代の学力問題』pp. 130~132(明治図書1978)。
3. What, Howで始まる感嘆文は228例中8%しかなかった。拙論「すがめの感嘆文考」『現代英語教育2』pp. 30~32(研究社1982)

(p. 27よりつづく)

徒の心の働きを活発にさせるために、リラックスさせることが必要だと思う。それにはまず教師自身がリラックスしないと駄目なので、そのための必要条件がいろいろある。生徒の名前も知っている、英語に自信があるということも大切で、教師自身がリラックスして教えられて、しかも生徒にもっと積極的に間違ってもいいから参加させるようにすれば、だんだん英語嫌いが少なくなるのではないか。頭から押しつけられて教え込まれて、憶えなければいけないという強迫観念で英語の授業を受けていると、駄目じゃないのか、と思います。

4. 『発想別英会話教授法』p. 139(日本放送協会1973)
5. 基数にtyを加えるという規則を教えれば済む。
6. 定過去に対する不定過去という捉え方を重視すべきだ。きもないと将来新聞も読めない。英字新聞の現在完了形は大半が「不定過去」である。
7. 感嘆文及び受動態への転換、関係代名詞の二文結合等は運用につながらないと十年來主張してきた。拙稿「英文法指導の視点」(1976)横浜市夏季英語研修会。
8. 誤解は不可避である。しかしいつもマイナスに働くとは限らず、新しい文化の原動力となる場合もある。高階秀爾「誤解と文明の形成」『国際理解の構造』pp. 232~248(PHP出版1979)
9. 水谷修『日本語の生態』pp. 3~5(創拓社1979)
10. 橋本重治「指導と評価の今日の問題解決のための学力二層構造論」『指導と評価』8 pp. 18~22(日本教育評価研究会1978)

## 参考文献

- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press
- Finocchiaro, M. (1974) *English as a Second Language*, Regents Publishing
- Fries, C. C. (1948) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor
- Jakobovits, L. A. (1970) *Foreign Language Learning*, Newbury House
- 橋本重治(1978)「指導と評価の今日の問題解決のための学力二層構造論」『指導と評価』8日本教育評価研究会
- 中島文雄(1967, 1968)「基本文型について(1)(2)」『英語展望』Nos. 22, 23, ELEC
- 日本放送協会(1973)『発想別英会話教授法』NHK
- 大内義徳(1973)「VERVAL PATTERNS 試案」『英語展望』No. 43, ELEC
- Rivers, W. A. (1972) *Speaking in Many Tongues*, Newbury House
- Rosenbaum, P. S. (1967) *The Grammar of English Predicate Complement Constructions*, MIT Press
- Slobin, D. I. (1971) *Psycholinguistics*, Scott, Foresman
- van Ek, J. A. (1976) *The Threshold Level for Modern Language Learning*, Longman

伊藤(元) 最後に1つだけつけ加えますが、どんなものでも「型」というのは大事だと思います。その型がきちっと身につけて初めていろいろなバリエーションが出てくるので型を身につけずに自分勝手な変化だけでいこうとすると、崩れて長続きしないのです。ですから1つのprocedureつまり「型」を身につけた上で、自分の個性に合った方法を柔軟に考えなければいけないと思います。

古川 今日長時間どうもありがとうございました。  
(1984. 11. 9)

# アメリカの人種と民族 (XIII)

國 弘 正 雄

さていよいよ native Americans の名で知られるアメリカ大陸の原住民, アメリカ・インディアンについてのアメリカ英語の常識を用例中心にご披露していくことにします。

まず最初は, 彼らの人口が漸く百万人の大台に乗ったというさいきんの新聞記事です。

**Indians top 1M** (インディアン百万台に) という簡単な見出しです。

The American Indian population has topped a million for the first time — 1,366,676. The Census Bureau also said Monday 46 percent live in four states: Calif., 198,275; Oklahoma, 169,292; Arizona, 152,498; New Mexico, 107,338. (*USA Today*: Oct. 16, 1984)

(大意: アメリカ・インディアンの人口ははじめて百万人を越えた。136万6千676人がその正確な数字である。この月曜に発表された国勢調査はまた, その46パーセントが以下の4州に集中していることを明らかにしている。すなわちカリフォルニア州(19万8千275人), オクラホマ州(16万9千292人), アリゾナ州(15万2千498人), それにニューメキシコ州(10万7千338人)がこれである。)

この4州の名前は一応頭に入れておくとよいと思います。

ただこの for the first time というのにはひっきりを覚えます。というのは, すでに何回か触れたことですが, コロンブスがアメリカ大陸を「発見」——日本を「発見」したのは種子島に漂着したポルトガル人だったというのと同じ面妖な意味において——したときには, すでに「少なくとも」百万人のインディアンが, いまの合衆国の版図には居住していた, と推定されるからです。

ですから5世紀近くを経て, やっと人口が元に戻ったということなのです。

現におなじみのアメリカ史家, 猿谷要教授は, そのさいきんの書きものの中で, 次のように述べておられます。(『人物アメリカ史』第2巻: pp. 222-223)

西部開拓の時代について, 多くの歴史家はインディアンの存在を無視してしまうか, またはまったく付属物として僅かに言及してすませしてしまう。しかしフロンティアに住んでいた者にももちろん, 広く西部に暮っていた者たちの最大の関心事の一つは, インディアンたちのことだったのである。私は初めにケンタッキーという土地について触れたが, ちょうどその頃, エイブラハム・リンカーン(リンカーン大統領の同名の祖父)がインディアンに殺されたのも, またケンタッキーでの出来事だった。インディアンの存在こそ, 当時の西部人にとって, 生命の危険まで感じさせる最大の関心事であったはずだ。

しかし開拓民が西へ向かって進む勢いは, インディ

アンを次第に影の薄いものにしてしまった。ジェフソン時代にはまだ百万人を越えていたはずのインディアン人口が、南北戦争の始まる前年の1860年には5万人を割り、その10年後にはなんと3万人に満たないほど激減する。もうほとんどジェノサイド(皆殺し)政策といってもいい。

ついでながらこの『人物アメリカ史』(全7巻:集英社)というシリーズ——猿谷教授も監修者のお一人です——はまことによくできた、しかも読んで抜群に面白い、人物中心というユニークな立場からのアメリカ論ですので、文明としてのアメリカに興味をお持ちの向きには、ぜひお勧めしたいものです。

猿谷教授もいわれる通り、白人植民者によるインディアンの虐殺は、genocideと呼ばれるにふさわしいものすごきでした、そしてその際に白人仲間の合いことばとなったのは、かの悪名高き「いいインディアンは、みな死んでいる」というすさまじい科白でした。

これは1869年、圧倒的に優勢な白人部隊に投降したコマチ族の大酋長タッチャウエイが“Me, good Indian”と和を乞うたのに対し、P. H. Sheridan 将軍なる白人側の総司令官が傲然と口にした科白です。

むろん憐れな大酋長はあっさり殺されてしまいます。

Worse, as the bloody thrust and counterthrust went on, hatreds deepened and demagogues argued for a “final” solution of the Indian problem. They coined a slogan that became the byword of the American frontier; “The only good Indian is a dead Indian.”

(Stewart L. Udall: *The Quiet Crisis*, p. 21)

(大意: さらに悪いことには、血なまぐさい攻勢や反抗がひきつづくにともない、憎悪は深まる一方で、デマゴグどもはインディアン問題の「最終的な解決」を声高かに口にするようになった。連中は「生きているインディアンにロクなものはない」というスローガンをでっちあげ、それがアメリカの辺境地帯の合いことばとはなったのである。)

ケネディ政権で内務長官 (Secretary of the Interior) をつとめたこともあるこの用例の筆者は、リベラル派の驍将として知られる下院議員の弟とともに、熱心な環境保全論者として高名で、インディアン問題についても——アリゾナ州出身ということもあってか——前向きか

つ積極的な言動で全米的な尊敬を集めています。

また、“final” solution という表現は、かのヒトラーが6百万にものぼるユダヤ人を、きわめて組織的かつ「効率的」に虐殺したときに用いた endgültige Lösung というドイツ語の英訳で、ここではインディアンに援用されているわけです。

一方、Indian problem といういい方も、まさに白人の側の悪しき優越感のあらわれというべき尊大きわまりないことば使いです。これはおしどりノーベル賞受賞者として知られるミュルダール夫妻のうち、経済学賞に輝いた Gunnar Myrdal 博士が、アメリカにおける黒人「問題」を取扱ったその古典的な名著 *An American Dilemma* の中で指摘している通りで、まことに不幸かつ不都合な用法というべきでしょう。

アル中患者が——婉曲的にならぬ——problem drinker と、非行少年が problem child と呼ばれることなどを思いあわせると、the Negro problem とか the Indian problem というのは、考えてみれば失礼きわまりない言い方です。

いま一つ、the frontier の存在がアメリカ人の民族性や行動様式に与えた影響の甚大さについては、史家 F. J. Turner (1861—1932) の有名な論文があることはご存じの通りですが、一方、ヨーロッパにおける辺境が大砲と要塞で象徴されたのに反し、アメリカのそれは、丸太小屋と木を切り倒すための手斧に象徴された、という故高木八尺教授の指摘についてはいかがでしょうか。

たしかにアメリカの辺境は、外国軍隊との衝突こそ少なかったとはいえ、白人のインディアンに対する攻撃と、インディアンの自らのアイデンティティと存立を賭けての反抗についていうなら、十分に血なまぐさい存在であったわけで、その点を思い起す必要をユードル元内務長官はわれわれに教えてくれています。

心してよい点だと思えます。

なおここで、上述の「最終的な解決」の用例を一つ二つ、ヒトラーのユダヤ人虐殺に関連してご紹介しておきます。

Finally, the “Final Solution,” the systematic extermination of a whole segment of humanity. Millions of Jews, young and old, male and female, rich and poor, healthy and sick, were loaded into cattle cars, riding sometimes for days without food or water or toilet facilities, destined for the concentration camps.

(Haig Bosmajian: *The Language of Oppression*, p. 3)

(大意：さいごに「最終的解決」について一言、これは人類のある部分を全面的かつ系統的に駆除してしまうことを意味する。何百万人というユダヤ人が、家畜運搬用の貨車に積みこまれ、食べものも飲みものも便器の用意もなしに何日間も汽車に揺られ、強制収容所に送られていったわけだが、それは老若、男女、貧富、健康不健康の別を問わなかった。)

いま一つ、同じ書物からこの「最終的解決」なるものが具体的にどのような実態をもち、いかなる意味あいを有するものであったかを示す用例を掲げておきます。

The "Final Solution" meant the gassing, cremation, and shooting of six million Jews. To even speak, as we do, of "six million Jews" killed distracts from the human element involved in the deaths of so many human beings; "six million Jews" is too much an abstraction to convey any humanity. Those sent to their deaths were neither "demons," "vermin," "bacilli," nor an abstract "six million." They were human beings with human aspirations, human desires, human weaknesses, and human strengths. (Ibid.)

(大意：「最終的解決」とは6百万人ものユダヤ人のガス室やオープンでの処刑、ないしは銃殺を意味していた。百万人のユダヤ人の殺害とひとくちで言うこと自体、かくも数多くの人間が死亡したことにまつわる人間的な側面を払いのけることになる。第一、6百万のユダヤ人といういい方にしてからが、人間味らしさの一端を伝えるにすらあまりにも抽象的にすぎる。

いのちの果てに送られた彼ら6百万人は、ヒトラー一派が宣伝していたような「悪魔」でもなければ「野ネズミ」でもなければ「パチルス」でもなく、抽象的な数字でもなかった。彼らは、人間としての希求や欲望、弱点や長所を備えた、れっきとした人間だったのである。)

と、まあこういうわけです。

そして辺境地帯における白人植民者の原住インディアンに対する暴虐も、その規模はともかく、実質的には大同小異、五十歩百歩だったのです。

心あるアメリカ白人にとって、インディアンへの悪虐はいまなお良心の呵責を感じさせて熄まぬ、恥辱と罪悪感の歴史なのです。

高名な社会人類学者は、そのよく知られたアメリカ文明論で次のように猛省——ただしこの人は元来がイギリス生まれの帰化アメリカ人 (American citizen by naturalization) ではありますが——の弁を述べています。

The violence of America began with its "defense" and "protection" against the Indians, "defense" and "protection" being the euphemisms for the deliberate and merciless murder of whole tribes, for the gloes of instituting the practice of scalping and then saddling the Indians with the crimes we taught them. (Ashley Montagu: *The American Way of Life*, p. 109)

(大意：アメリカの暴力志向は、その植民、ならびにアメリカ・インディアンたちから自分たちの身を「防衛」し「保護」することに源を発している。「防衛」といい「保護」というのは、インディアンの各部族を一人のこらず、計画的に仮借なく殲滅することや、捕虜の頭をそいでしまうという蛮行をわれわれの方から彼らに教えながら、あたかも彼らの慣習であるかのごとく罪をなすりつけることへの婉曲表現でしかない。)

インディアンへの反省の思いや、現状改善への動きは、ときとして思い出したように表面化します。

そのもっとも最近——といってもすでに二十数年も前のことですが——の例は、ジョンソン政権の時代のことです。

少々長いのですが、ジョンソン政権のかの「偉大な社会」(Great Society) 計画の重要な一環でもありましたので、あえて引用させていただきます。なお the red man といういい方が出てきますが、これはどちらかというといふとイギリス語法、ただしアメリカでも時折は使います。

Sporadic cries of "Lo, the poor Indian!" have been raised ever since the red man lost his wars against the U. S. cavalry. Johnson's document, however, was the first presidential message ever to deal specifically with the subject. The President requested \$500 million in federal programs, a boost of 10% over present outlays, to help "provide a standard of living for Indians equal to that of the country as a whole." Items would cover 10,000 Indian children under Head Start, set up a "model community school system," pay for 2,500 new houses a year, allocate \$112 million in health projects, provide 600 more health aides in Indian

communities, spend \$22.7 million on community-action schemes and \$25 million on concentrated employment plans and vocational training, organize a \$500 million revolving-loan guarantee and insurance fund, and allot \$30 million a year to build roads linking isolated Indian communities to the rest of society. (*Time*: March 15, 1968, p. 16)

(大意: 原住インディアンがアメリカ騎兵隊に敗北を喫して以来というもの、「あわれなインディアンに」という声は、時として思い出したように発せられてきたが、この度のジョンソン大統領の文書は、この問題を特定した大統領のメッセージとしては、従来はなかったものである。

ジョンソンは5億ドルの支出を要請、「インディアンに対し他のアメリカ市民に匹敵する生活水準の提供を可能にすべく、連邦政府がさまざまな計画を実施するよう求めた。この金額は現行の10パーセント増しということになる。

具体的な内容としては、ヘッドスタート計画の名のもと、1万人のインディアンの児童を対象に、モデル地域学校システムを新設するほか、年間2千5百戸の家屋を新築し、保健関係のプロジェクトに1億1千2百万ドルを支出、インディアンの地区向けの保健助手を600人増員、地域社会主導の行動計画に2千2百7千万ドルを支出、集中雇用計画や職能訓練のために2千5百万ドルを支出、回転資金用の信用保証や保険資金のために5億ドルを支出、さらには孤立したインディアン部落を他の地域とつなぐための道路建設に3千万ドルを支出する、などがその主だった費目である。)

いや、ご退屈さまでした。もっともインディアンなどの少数民族や人種の場合には、時の政権の姿勢や世の風潮によってその幸不幸が大きく左右される度合いが高いので、いまの共和党政権、とくにレーガンのように反福祉反少数派の色彩のつよい大統領のもとにあっては、インディアンや黒人の立場は決して安泰とはいえないのです。

以下は、ついさきごろまで内務長官をつとめ、数々の失言やエラーで物議をかもし、ついにワシントンに去ったワット前長官に関するものです。いかにももっともらしい口吻ですが、彼の黒人やインディアンに対する本音が伝わってきます。

The precise nature of Watt's sin still isn't clear, though what he said, in a taped television interview,

seemed clear enough:

That problems of the most severe sort—including drug abuse, alcoholism, unemployment, divorce and venereal disease — abound on the **Indian reservations**: that Indians have “been trained through 100 years of government oppression to look to the government as the creator, as the provider, as the supplier, and have not been trained to use the initiative to integrate into the American system”; and that “if we had treated the blacks in America like we're now treating the Indians, there would be a social revolution that would tear the country up.”

(*Pacific Stars & Stripes*: Feb. 4, 1983)

(大意: ワットのどこがどう悪かったのかは、まだはっきりしていないが、彼がテレビ・インタビューで何をいったかは、テープも残っており、明々白々である。「麻薬の使用、アル中、失業、離婚、それに性病などのもっとも深刻な社会問題は、いずれもインディアンの保護居留地にはくさるほど存在している。

インディアンは100年にのぼる政府の圧制によって、いまでは何もかも、一切合財を政府に依存するという甘えを身につけさせられ、アメリカの中に入りこんでいくための自主性を駆使することを教えられてはこなかった。

もしわれわれが、インディアンに対すると同じような処遇をアメリカ黒人に与えてきたとしたら、社会革命がおきてこの国は分裂してしまうことだろう。)

なぜ内務長官が、といえば実はアメリカ・インディアンについての政府機関たる the Bureau of Indian Affairs (1865年創設) は、内務省に所属しているからです。

もっともアメリカの the Department of the Interior というのは、日本で内務官僚うんぬんというときとはちがって、むしろ国土庁や環境庁、それに一部、建設省に近いので、内務省という訳はミスリーディングにすぎると主張する向きもあり、小生の古い友人でかつての同時通訳の名手、いまでは日立のオエラ方となった高橋敏夫氏は、国土開発保全省などという訳語を与えていました。

もっとも戦前の日本の内務省も、単に警察や思想統制などオッカナイことだけを手がけていただけでなく、建設業務なども担当していました。

建設省、それに環境庁や国土庁は戦後のものなのです。

閑話休題。

一般アメリカ人は、インディアンについてどのようなイメージをもっているのでしょうか。

まず肉体的な条件についていうなら、すでに紹介したように、彼らの皮膚の色が「赤い」とみなされている点です。

むろんインディアンは黄色人種、つまりはわれわれ日本人と同じ the Mongoloid に属するので、決して赤くなんぞはないんですが、その肉体を太陽にさらして生きてきたので、赤銅色に近いことも事実なのです。

そこで 前出の red Indian とか、次の用例に出てくる Redskins というような表現が生まれました。

以下はアメリカ・インディアンの若者と、白人の暴走族との出会いを描いた *The Savage Seven* という映画評の一節です。

There are occasional flickers of intentional humor, as when a cyclist looks inside a shack and wonders, "Who did your decorating, Sargent Shriver?" The best laughs are caused by the scenes of violence, when the Indians decide they would rather be **Redskins** than deadskins and beat the living Hell's Angels out of the motorcycle gang. (Time: May 24, 1968, p. 69)

(大意：ときおりはいかにもユーモアでございます式の場面も顔を出す。サイクル野郎の一人がインディアンの小屋をのぞいては、「お前のとこの内装はだれがやったんだ。平和部隊の長官のサージェント・シュライバーか」などというのは、その一例である。

でも一番大きな哄笑が聞かれたのは、暴力シーンだった。殺されるよりはインディアンらしくというわけで、暴走族に敢然と立ち向かい、叩きのめしたときがそれだった。)

なおこの deadskins よりも Redskins を選ぶ、という表現がかの有名な Better dead than Red (赤になるなら死んだほうがマシ) という、冷戦時代、マカーシー旋風はなやかなりし頃の言い方をもじったものであることはいうまでもありません。

どうせ殺されるなら、インディアンの(尚武の)伝統にしたがって相手になってやる、ほどの気持です。

いま一つのインディアンに固有なとみなされている肉体面での長所は、蒙古人種の常として、とくに北方系の常として、ほほ骨が高いことがあげられます。

ほほ骨の高い人は、インディアンの血液を伝えている

と一般にみなされているので、これまたアメリカ(英語)の常識の一つといえます。

それに黒髪その他が加われば、まさに完璧です。

The door was unlocked by a tall thin man of indeterminate age. His high-cheekboned face, dark skin, and jet black hair suggested an **American Indian** somewhere in his ancestry. His necktie was pulled loose, and he was in his shirt sleeves.

(Ellery Queen: *Who Spies, Who Kills*, p. 46)

(大意：そのとき、年のころはいくつとも知れない男性がドアの鍵をあけてくれた。背丈の高い、やせた男性だったが、ほほ骨が高く、皮膚が浅黒く、漆黒の髪の毛から、インディアンの血が混っていることは明白だった。ネクタイはゆるめられ、上衣なしの腕まくり姿だった。)

肉体的な特色は一先ずさておき、インディアンという奇妙な呼び声をあげ、なにかというと駅馬車を襲い、襲撃の前後には戦いの踊りを踊るというイメージが定着しています。

これは西部劇の影響と考えてよいでしょうが、それが客観的な事実であるかどうかを問わないところが、この手のステロ化したイメージのこわい点です。

さいしょはインディアン風の呼び声についての例の一つ。

She zips in there with an **Indian yell** to show Mommy the scratch on her knee she picked up yesterday noon. After a detailed examination during which Mommy and Daddy assure themselves Little Missy will survive, they devote the next ten minutes to shrieking. "This is adultsville!" Then back to the chap with the egg on his face to ask, "what was it you were saying?"

(Harry Golden: *Ess, Ess, Mein Kindt*, p. 83)

(大意：そこへ彼女が飛びこんできて、昨日のおひるにひざ小僧につくったかすり傷をママに見せるんだと行って、金切声をはり上げる。

パパとママとがよおく見てやって、なあに大したことはないさよと安心するいとまもあらばこそ、こんどは「ここは子どもの出る幕じゃないんだから」と十分間も大声をはり上げる破目になる。

すると彼女は、タマゴを顔にくっつけた例の客人の

ところに行ったら、「さっき、何話してたの」などと小ましゃくれた口を開くのだ.)

前後関係がはっきりしないので、文意を捕捉しにくいことと思いますが、要はオテンパ娘に手を焼いている両親の話なのです。

次は war dance の例です。

これまた文脈が不足でよく理解しにくいと思いますが、不悪。

Willie danced around in a circle, like an **Indian doing a war dance**. "Baloney, Baloney! No matter how thin you slice it it's still the same ol' baloney!"

(Kathleen Winsor: *America, With Love*, p. 188)

(大意: ウイリーは、インディアンのいくさ踊りのように、円型を描いて踊りまわった。

「そんなことウソよ。ウソよ。

どう取り扱おうが、ウソはやっぱりウソなんですよ) )

なおこの baloney とは、元来はポロニヤ風のソーセージのことですが、俗語ではデタラメ、ウソほどの意味になります。

「どんなに薄く切っても」というのはそのもじりであることを理解して下さい。

ところで、インディアンの何かと侮蔑の対象でありつづけたことは、次の事例からもはっきりします。もっともそういう人種の差別をなくしていこうという政治や行政、さらには司法面での努力も行なわれているので、われわれとしてはその辺に希望を託したく思うのですが、人種とか民族とかについての偏見や差別については、息長い対応が必要です。長い歴史がかかわっているのですから……

A former policeman who said his police chief called him a "dumb **Indian**" has been awarded a settlement in a racial discrimination case against the town of Bagley, Minn.

Joseph Lamb, who is half Indian, claimed that he was paid less than either his predecessor or replacement and that he was disciplined more severely than fellow officers.

He said Chief Francis LaRoque, now dead, also called him "a big fat **Indian**."

(*Pacific Stars & Stripes*: June 4, 1982)

(大意: ミネソタ州はベイグリーでおきた訴訟で、「ウスノロなインディアンめ」と警察署長にののしられた元警官の訴えが認められ、人種差別の故をもって損害賠償が支払われることに相成った。

訴えたのは2分の1のインディアンとの混血のジョゼフ・ラムで、前任者ないしは後任者の何れよりも薄給で、同僚よりも厳しい規律を強いられた旨を述べた。

またラ・ローク署長(故人)からは「デブのインディアン野郎」と呼ばれた、という。)

次は葉巻煙草の店の前におかれているインディアンの像が原義で、日本語でいったらさしずめ「右向けといわれたら何年でも黙って右を向いているような」といったほどの意味。つまりは柔順にもほどがある、といえるような超イエスマンを指します。

ケネディ政権で郵政長官 (the Postmaster General) をつとめた人の回想録からとりました。

None of us was a **cigar-store Indian**. Yet President Kennedy had never had the experience of being an executive among lesser but by no means subservient executives: he had been served by a fanatically devoted band of men of his own creation.

(J. Edward Day: *My Appointed Round*, pp. 96-97)

(大意: われわれ閣僚のうち、だれ一人として、ご無理ごもっとも式のイエスマンはいなかった。一方、ケネディとはいえば、たとえ位は多少は低かろうと、決してゴマなぞするとはしない幹部諸公と一しょにしごとをした、という経験をもってはいなかった。彼の側近というのは、彼自身が手作りで育てた、彼のためには水火も辞さないというたぐいの人々だったのである。)

思い切って意識しましたが、趣旨はこういうことなのです。たしかにケネディのもっとも周辺をとりまいていたのは、子飼いとみえる一族郎党的な人たちでした。

なお, cigar-store Indian, むかしはよく車からも見かけたものですが、今日では博物館入りしたか、それともお店の中にしまいこまれて、外からは見られなくなりま

した。表に出しておくと思われかねないほどの、骨董的な価値が出てきたからだと思います。

いずれにせよ、一見いかにも威風堂々とみえるこのアメリカ・インディアンの像も、一昔前ほどには威勢がよくなくなったのには、物悲しさを覚えます。

次に、大将と兵隊、オエラ方とベイベイ、ほどの意味で、それぞれ chief と Indian という名詞がさまざまな文脈で顔を出すことをご紹介します。

これまたケネディ政権で国務長官に登用され、ジョンソン時代を通じて長くあのポストにあったディーン・ラスク氏についての一節。なお同氏はいまでは故郷のジョージア州立大学の国際関係論の教授職にあり、小生も先年、久しぶりに訪れて、久瀧を叙してきました。

Rusk has a sense of **Indians-chief** relationship — again the product of his bureaucratic background. He has an ordered, chart-like concept of how to administrate, and he doesn't like to break away from it.  
(Stan Opotowsky: *The Kennedy Government*, p. 43)

(大意：ラスクは、これまた長い役人づとめのせいで、上下の序列意識がつよい。彼には行政というのは秩序正しく、チャートにきちんと乗るべきものだという感覚があり、それからの逸脱を好まない。)

たしかに手固い、しかし奇想天外な発想には欠ける人でした。

が、それはとにかく、この **Indians-chief relationship** というのは、だれが大将で、だれが子分か、その序列を指しているのです。

次の用例は、政府部内で意志決定にかかわっている人士を chief、その決定を実行に移すだけの人々を **Indians** と呼んでいます。

All other federal employes, including those in the armed forces, have had sizable pay increases since the top civilians got one. Another upward step in pay scales for the Government's "**Indians**," — those not in policy-making jobs — is set by law to take effect next summer. At those new rates some of the "**Indians**" will be making as much as the "**chiefs**."  
(*U.S. News & World Report*: Dec. 16, 1968, p. 46)

(大意：すべての連邦職員は、トップの文民の給与が大幅に上がったのにもない三軍の制服組を含めて昇給にあずかった。

また政府の「非意志決定職」に従事する職員の昇給案は、法律の定めるところにより、来年の夏に発効することになっている。

この新しい俸給表によれば、「酋長」と同じくらい稼ぐ「インディアン」も出てくることになる。)

皆さんは酋長でしょうか、それともインディアンでしょうか。

次は、兵卒は一人もおらずに指揮官しかいない、としてスウェーデンの現状を批判している投稿子の一文です。

Ten or twelve years ago, I spent three weeks in Sweden and found it to be a land of all **chiefs** and no **Indians**. Anyone could see trouble ahead.

All their "menial labor" was done by foreigners. I never saw a Swedish waiter, bus driver or street sweeper; they were all Iranians, blacks, Lebanese and Greeks. I asked one of my guides about this, and she replied in amazement, "No one wants to do these things when the government will pay you to go to school. I'm studying for an advanced degree now.

(*Time*: Aug. 29, 1977, p. 2)

(大意：10年か12年ほど前に、私は3週間をスウェーデンで過ごしましたが、一人のこらず酋長で、インディアンが一人もいないことに気づきました。これじゃ先行きが大へんだとは、だれの目にもあきらかでした。

とにかく「下級労働」的なしごととは全部外国人がやっているのです。スウェーデン人のウェイターやバスの運転手、道路掃除人はおらず、こういったしごとはイラン人や黒人、レバノン人やギリシヤ人の持ち分でした。

私はこの点をガイドの一人に尋ねてみたのですが、彼女はおどろいたような顔をして、こういふんです。

「学校へ行くのも政府が面倒みてくれるんですもの、あんなしごとをだれもやるもんですか。

私だって、いまは大学院の勉強をしているんですよ」)

小生も去年の十月、久しぶりにスウェーデンを訪れ、バルメ首相にも会い、軍縮問題についていろいろ議論をしてきましたが、どうもこの投稿子の意見には毒があるよ

うで、同意しかねます。

この人、どうやら福祉にはまっこうから反対の、レーガンの共和党支持者のような気がします。

小生などは、元来が北欧に留学を考え、その高度福祉国家や平和志向に惹かれてきただけあって、スウェーデンやノルウエイ、デンマークやフィンランドには好意しか感じないんですが、アバタもエクボでしょうか。

ついでながら、日本のODA (Official Development Aid) が1人あたり (per capita) 去年で27ドル見当なのに対し、ノルウエイは114ドル、スウェーデンやデンマークも100ドルを上まわっている、という事実を付言しておきましょう。

外国人労働者を多く受け入れていることも、こうした裏付けがあつてのことなんですから。

脱線しました。

いま一つ chief と Indians との用例をご紹介して今回の本稿を手仕舞いすることにします。

As a boy who listened to Communist speeches even before the Russian Revolution, I will have to confess the first recognizable Communists I ever met I met here in Charlotte, North Carolina, in the 1940's. It is a fairly simple matter to scare people of the devil because no one has seen him. In America the Communists, even in the 1930's, represented a movement of "chiefs" with no "Indians."

(Harry Golden: *So What Else is New?*, p. 97)

(大意: はるかロシア革命以前に共産党の演説を少年として聞いた私ではあるが、共産党員にさいしょに出会ったのは、1940年代、ここ北カロライナ州はシャーロットにおいてであった。

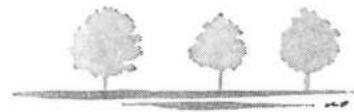
なにしろだれも実物にお目にかかったことがないんだから、影に脅えさせることはそうむずかしいことではない。

1930年代においてさえ、アメリカにおける共産党員といったら、酋長レベルの運動を代表していたので、インディアンは不在だった。)

次回もインディアンにまつわるさまざまな表現や、アメリカ的 institutions をご紹介するつもりです。

ご期待下さい。

(国際商科大学教授)



(p. 53よりつづく)

Mass.: Department of Linguistics, Harvard University.

Mazurkewich, I. 1981. Second language acquisition of the dative alternation and markedness: the best theory. Ph.D. Dissertation, Université de Montréal.

Richards, J. 1971. A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching* 25:204-219.

Riemsdijk, H. van. 1978. *A Case Study in Syntactic Markedness: The Binding Nature of Preposition Phrases*. Lisse: The Peter de Ridder Press.

Roeper, T., S. Lapointe, J. Bing, and S. Tavakolian. 1981. A lexical approach to language acquisition. In Tavakolian (1981).

Ross, J. R. 1968-1977. *Goodbye to whom, hello to who*. In *CLS Book of Squibbs Cumulative Index*, S. Fox, W. Beach, and S. Philosoph (eds.), Chicago, Ill.: University of Chicago.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. *IRAL* 10:209-231.

Tavakolian, S. (ed.) 1981. *Language Acquisition and Linguistic Theory*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Taylor, B. 1974. Toward a theory of language acquisition. *Language Learning* 24:23-36.

# ピオッツィ夫人と類義語辞典

小島義郎

## 初期の英語類義語辞典

今回は英語の類義語辞典をとり上げてみよう。とくに類義語辞典の草分けといわれるトラスラー (John Trusler, 1735—1820) とピオッツィ夫人 (Hester Lynch Piozzi, 1741—1821) の作品をとり上げ、後者に焦点を当てて述べてみたい。というのは、前者はフランス人の作品の翻訳であるのに対して、後者は純粋なイギリス人の創作で、英語類義語辞典の真の意味での草分けであるからである。

ところで、ピオッツィという名前がイタリー名なので少し不思議に思う人がいるかもしれないが、これは彼女が夫を亡くしてから再婚した相手がイタリー人だったためである。彼女自身は貴族の家柄に生れたれっきとしたイギリス人である。彼女の前夫はヘンリー・スレイル (Henry Thrale, 1728?—1781) といひ、かなり大きな酒造会社の社長であったが、在世中は夫妻ともにサミュエル・ジョンソン (Samuel Johnson, 1709—1784) と親交があり、その関係でしばしばボズウェル (James Boswell, 1740—1795) の『ジョンソン博士伝』 (*The Life of Samuel Johnson, LL.D.*, 1791) にも登場する。<sup>1)</sup> したがって、彼女は一般にはむしろスレイル夫人 (Mrs. Thrale) として名が通っている。

彼女は12人の子を生み、教養もあり、かなりの数の著作を残した才気煥発な生命力あふれる女性であった。しかし、決して男まさりの女傑タイプではなく、自宅で多くの有名人を集めてしばしば開いた社交パーティーでは文学趣味の魅力あるホステス役として活躍した社交界の花形女性でもあった。彼女の類義語辞典は、そのような社交界での女性の会話をより豊かなものにするために作られたのであった。

辞書の語義欄に見出し語に対する類義語を載せるということは辞書の始まりから行なわれていたが、専門の類

義語辞典が現れるのは英語の場合は18世紀後半からのことである。現在の類義語辞典には大きく分けて2つの種類があり、1つは類義語間の意味の区別 (discrimination) を述べるもので、いま1つは類義語のリストをあげるものである。初期の類義語辞典は前者のみで、後者のタイプはロジェ (Peter Mark Roget, 1779—1869) の『ソソーラス』 (*Thesaurus*, 1852) 以後発展した。もっとも、1805年にペリー (William Perry) が出した辞書 (*The Synonymous, Etymological, and Pronouncing English Dictionary*) は網羅的な類義語リストを載せた最初の辞書とされるが、これは類義語専門の辞書ではなく、一般の辞書に類義語リストを組みこんだものである。

## トラスラーの類義語辞典

イギリスで最初に現れた類義語辞典はジョン・トラスラーの『類義語の区別』 (*The Difference Between Words Esteemed Synonymous*, 1766) である。今から約220年以前で、ジョンソンの辞典 (1755) の約10年後のことである。この辞書は純粋な創作ではなく、1718年にフランスのジラルール (Abbé Gabriel Girard, 1677—1748) が表した類義語辞典 (*La justesse de la langue françoise ou les différentes significations des mots qui passent pour être synonymes*) の翻訳である。ジラルールの類義語辞典は非常に評判がよく、フランスのみならずイギリスの識者の間でも広く用いられていた。そこでトラスラーがその翻訳を試みたわけである。それが自作ではなく翻訳であるということは、彼自身が序文の中ではっきりと述べているし、またジラルールのかなり長い序文の翻訳を自分の序文より先に載せて、ジラルールの序文を読んでもらえばもうあまり付け加えることはないなどと述べていることでも明らかである。ただし、これは完全な翻訳ではなく、翻案とでも呼ぶべきもので、原作に忠実な翻訳の部分もあるが、英語の実情に合わせて削ったり書き加えたりして

ある部分も多い。この辞書が出版されたときには原著者は他界しており、どのような契約がフランス側と結ばれたかは不明であるが、当時は国際的な著作権協定も存在していなかったから、おそらく海賊版的存在であつたろう。そのことは、当時のフランスの批評家が、最近ではジラルルの贋物がイギリスで出回っていると言ったと伝えられることから想像できる。

辞書の内容は、たとえば

|                     |                        |
|---------------------|------------------------|
| To <i>Abandon</i> , | To <i>Relinquish</i> , |
| <i>Forsake</i> ,    | <i>Desert</i> ,        |
| <i>Leave</i> ,      | <i>Quit</i> .          |

などのように類義語のグループを見出し語にあげ、それらの語の意味の区別を説明している。すなわち、*abandon*, *leave* は自由意志によらない行為、*forsake*, *relinquish*, *desert* は自由意志による行為、*quit* はいずれにも属する行為と分類し、*abandon* は物に、*leave* は人に用いられること (e.g. *abandon one's possessions*, *leave one's friends*), *forsake* は嫌悪の情をもって、*relinquish* は裏切り行為として見捨てることであると記述している。次に、たとえば「我々は礼を失するような扱いを受けければ、たとえその考えを真剣に信奉している人であっても *forsake* することがある」とか「難儀に会っている友人を *desert* するのはもっとも卑劣な行為である」というような、コンテキストと用法を示す用例と解説を兼ねたような文を約1ページにわたってあげている。

各項目の配列は *Abandon* とか *Abdicate* のような語の類義語群が最初にあがっているので、アルファベット順かと思うとそうでもなく、1, 2, 3 のような番号づけはしてあるが、かなり任意で奇妙な配列である。

今から200年以上も昔の作品であるから、当然現代とは意味・語法が異なっているものもあるし、後述するように記述が主観的であるが、なかなか気の利いた説明がしてあるところもある。たとえば、

To *Study*,  
*Learn*.

の項では、「我々は知識を得るために *study* し、それが首尾よくいけば *learn* することになる」とか「我々は *learn* するために *study* し、また *study* することによって *learn* する」、あるいは、

The more we *learn*, the more we know; but, oftentimes, the more we *study*, the less we know. (learnすればするほど知識が増える。しかし、しばしば、*study* すればするほどわからなくなることもある。)

などという文が載せてある。

また、

*Handsome*,  
*Pretty*,  
*Beautiful*.

の項では、女性が *handsome*なのは優美でスタイルがよいこと、*pretty*なのはきゃしゃで感じがよいこと、*beautiful*なのはその両方であるとまず説明する。そして *beautiful woman* というのには最近めったにお目にかからないとか、「*beautiful woman* は好奇心の、*handsome woman* は称讃の、そして *pretty woman* は愛の対象となる」などと述べている。

上のような記述のスタイルはその後も引き継がれて、ピオッツィ、クラブ (George Crabb, 1778—1851) などの類義語辞典の定型となってゆくのである。トラスラーをはじめ初期の類義語辞典の欠点は、文献からの引用例によらず、もっぱら著者の主観と経験によっているために独断に陥ることが多いという点である。また上にあげた例でもわかるように、語が多義であることに注目せず、特定の意味やごく狭い範囲のコロケーションのみで区別を述べていることである。

トラスラーという人は今でいうマルチ人間であつたらしい。1757年にケンブリッジ大学を卒業し、翻訳家として働いた後、国教会の牧師となったが、その後医学を勉強して医者となり、晩年は印刷・出版業を営んで成功したといわれる。その間に、歴史・神学・地理・哲学・法律・農業・美術などあらゆる分野の著書を書き、小説も2編残している。

先に述べたように、トラスラーの類義語辞典はイギリス最初のものであるが、それが翻訳であるという点を考えると、次に現れたピオッツィ夫人の『英語類義語辞典』(*British Synonymy*, 2 vols, 1794) が真の意味での英語類義語辞典の草分けであるというべきであろう。

### ピオッツィ夫人とサミュエル・ジョンソン

ピオッツィ夫人は1741年、チューダー系とウェールズ系両方の貴族の血をひく家に生まれた。彼女の旧姓ソールズベリ (Salisbury) は母方のウェールズ系の貴族名である。1763年22歳のときにヘンリー・スレイル (Henry Thrale) という酒造会社の社長と結婚した。以後1781年にヘンリーが亡くなるまでの18年間、彼女はスレイル夫人 (Mrs. Thrale) としてイギリス社交界で活躍するのである。

夫のヘンリーはウイスキー製造業 (distiller) ではなく、ビールその他の醸造酒業者 (brewer) で、かなり手

広く商売しており富豪であった。その工場は父親の代からのもので、父親は自分が働いていた工場の所有者が亡くなった際、所有者には息子がおらず、一人娘も貴族と結婚して後継ぎがないため、平生からの勤勉さと腕を買われてその醸造工場をわずか3,000ポンドで、しかも11年間の割賦払いという破格な待遇で譲り受けたのであった。因みにこの工場はヘンリーの死後、子供は娘ばかりであったため、135,000ポンドで売却された。ヘンリーの父親は子供たちには最高の教育を受けさせる主義で、ヘンリーもオックスフォード大学の出身で、ジョンソンが称讃してやまぬほどの教養の持主であった。彼はまた、ロンドンのサザーク区 (Borough of Southwark) の議員 (M.P.) でもあり、当時の名士であった。

スレイル夫妻とジョンソンとの交際は、ボズウェルによると、結婚後2年目の1765年 (一説には1764年ともまた1766年ともいう) から始まった。ジョンソンはすでに愛妻を亡くし孤独に悩んでいたが、ある日スレイル夫妻の招待に応じて晩餐会に現れ、大いに気に入って再会を約し、このようにして次第に親交が増していった。ボズウェルによると、一般にはスレイル夫人が社交好きで積極的にジョンソンに働きかけたように言われているが、実はヘンリーの友人で作家のマーフィー (Arthur Murphy) が仲介をしたのだという。

彼らはジョンソンを手厚くもてなし、ジョンソンもまたスレイル夫妻が気に入って、ついにはジョンソンは家族の一員であると互いに考えるほどになった。そしてサザークにあるスレイルの邸宅と約6マイル離れたストレタム (Streatham) というところにある別荘との両方にジョンソン専用の部屋を作って提供したほどである。ジョンソンはヘンリーを高く評価し、彼はすぐれた学識、商才、理解力、独立心をもつ英国名士 (English squire) であると称讃しており、またスレイル夫人の魅力にもひかれていたようで、交際の続いた期間中彼女との間におびただしい数の手紙のやりとりが行なわれた。これらの書簡は、彼女がピオッツィと再婚しジョンソンとの関係が冷たくなった後、1788年に彼女自身の手で500ポンドで売却された。このジョンソンとの書簡集は出版されているが、ジョンソンの人間的な面を見ることができるといって興味深いものである。なお、ボズウェルは否定しているが、ジョンソンとスレイル夫人との間に不倫の関係があったのではないかという説もある。

とにかく、気難しいことで知られるジョンソンがなぜこうまでスレイル夫妻が気に入ったのかといえば、それは何よりもまず夫妻の暖かいもてなしと、それに豪華な生活とが彼の孤独を慰めてくれる最上のものだったから

である。それに、スレイル家は富豪ではあったが、チェスターフィールド伯爵のように傲慢なパトロンとしてではなく、ジョンソンを最高の尊敬と愛情をもって迎え入れたからでもある。スレイル夫人はとくにジョンソンの会話に魅惑されており、また彼のような有名人と交際できることに虚栄心の満足を感じていた。

ジョンソンは毎週木曜日にスレイル家で晩餐をとともにすることにしていた。交際開始後数年でジョンソンが健康を害したことがあったが夫妻の手厚い看護で健康を回復したという。またジョンソンは彼らといっしょに、ウェールズ、パリ、ブライトンなどへも旅行している。

スレイル家では当時の有名人を招いて頻繁にパーティーが開かれたが、スレイル夫人はその巧みな会話と才色兼備の魅力で人々をひきつけた。このような社交上の生活が後に社交界の婦人たちに豊かな会話力を与えるための類義語辞典 *British Synonymy* を書く下地となったのである。

しかし、ジョンソンは彼女の文学的才能をあまり高く買っただけで、彼女がどちらかというと軽薄であるが、スレイル氏は彼女の倍も学識がある。彼は本当の学者だが、彼女の学識は中学校低学年の生徒程度である」と手きびしい批評をしている。またボズウェルは1769年10月にストレタムの別荘のパーティーに招かれたときのことを書いている。その夜ジョンソンは上機嫌でさかんにスコットランドについてのジョークを飛ばしていた。そこへスレイル夫人がやってきて文学論が始まったが、ジョンソンは徹底的に反論してついには彼女をだまらせてしまったという。そして、こういうことがしばしばだったと書いている。

スレイル夫人の容姿について、ボズウェルは、背が低く、色っぽい体つきで、活発な人だと評している。あるとき彼女が黒っぽいガウンを着て現れたところ、ジョンソンが、「あなたのようなかわいらしい人 (little creature) にはそんな色の服は似合いませんよ。昆虫をごらん下さい。みな明るい色の着物を着ているじゃありませんか」と言ったというから、彼女はかなり小柄でかわいらしい感じの女性であったのだろう。

彼女の性格については必ずしも賞め言葉ばかりが残っているわけではないようである。彼女の友人パーニー女史 (Miss Fanny Burney) は彼女のことを、「おしゃべりも感情も抑制のきかない女で、笑ったり、泣いたり、怒ったり、ふざけたり、説き伏せたり、人をからかったり、なんでもする。少しでも思慮があれば避けられることも構わずにする女」と厳しいことを言っている。

ジョンソンはヘンリーのことをつねに My Master ま

たは Master と呼び、夫人のことを Madam または My Mistress と呼んでいたそうだが、ジョンソンにとって彼らがいかに重要であったかを示すエピソードとして、ボズウェルはスレイル家の一人息子が1776年に亡くなったときのことを書いている。知らせを聞いたジョンソンはボズウェルたちに、「私の一生で最も恐ろしいできごとが起った」と言ったので、聞いていた人は国王が暗殺でもされたのかと思ったという。「まだ娘たちがいるではありませんか」と言うとジョンソンは、「娘は名前を継がないからだめだ。これでスレイル家は絶える」と非常に深刻な顔で言ったという。

1781年4月にヘンリー・スレイルは死んだ。ジョンソンは自らすすんで遺言執行人を買って出て遺産の処理などに当たった。遺言状によると、スレイル夫人はさし当たり500ポンド、そして毎年2,000ポンドの遺産が入ることになったが、ジョンソンにはたった200ポンドの遺産しか与えられなかったという。

夫の死後、スレイル夫人のジョンソンに対する態度はだんだん冷たくなった。それは、かつての自分の娘のピアノ教師で音楽家・作曲家であるイタリー人のガブリエル・ピオッツィ (Gabriel Mario Piozzi, 1740—1809) への恋が彼女の心に芽生えていたからである。ピオッツィはやせ型のハンサムな男で、彼女にはいつもやさしく親切だった。1782年、彼女はピオッツィとともにイタリー紀行を行なうことを決意し、娘たちにも、またジョンソンにもそのことを打ちあげた。娘たちも賛成ではなかったが、ジョンソンは猛烈に反対してひきとめた。やがて1784年7月、周囲の反対を押し切って彼女がピオッツィと結婚することが知らされると、ジョンソンは非常に怒って彼女の手紙を焼いたという。

彼女は今やスレイル夫人からピオッツィ夫人となってイタリーのフロレンスへ旅立った。ピオッツィ夫妻がフロレンスに住んだのはたった3年間だったが、その間にも彼女はその地の文学グループに入り、活発な文筆活動続けた。とくにイギリスを去って数か月後にジョンソンの死を知ったとき、彼女はすぐさま『故ジョンソン博士晩年の20年間の逸話集』(Anecdotes of the Late Samuel Johnson, LL. D., During the Last Twenty Years of his Life) をまとめてイギリスに送り、これは1786年に出版された。また1787年にイギリスに帰ってからは、その翌年すなわち1788年に『故ジョンソン博士との書簡集』(Letters to and from the Late Samuel Johnson, LL. D.) を出版している。これらの著作によって、彼女はジョンソン博士の信奉者として『ジョンソン博士伝』を書いたボズウェルとライバル関係になったわけである。彼女の

著作は事実関係に不正確なところが多いと言われるが、ボズウェルの伝記には見られない人間的な面を覗くことができる点で重要である。

彼女はその後文筆活動をやめることなく、ヨーロッパ旅行記を書いたり、随筆を書いたりした。この時代に、今我々がとり上げている類義語辞典 *British Synonymy* (1794) が執筆されたのである。

*British Synonymy* の完成前後から夫のピオッツィは健康を害し、彼らは北ウェールズに所有している土地にイタリー風の別荘を建て、1809年にピオッツィが亡くなるまでそこに住んだ。彼女は前夫スレイルとは18年間の結婚生活であったが、ピオッツィとの結婚生活は25年間に及んだ。

その後彼女は財産を、養子にしたピオッツィの甥に譲り、パースに住んだが、1821年79歳で歿するまで彼女の老いを知らないバイタリティーは彼女に文筆活動を続けさせたのである。

### *British Synonymy* はどんな類義語辞典か

前述したように、この辞書はトラスラーの翻訳による類義語辞典 (1766) を除けば、実質的には英語類義語辞典の最古のものである。『ウェブスター新類義語辞典』(Webster's New Dictionary of Synonyms, 以下 *Web. Syn.* と略す) の巻頭解説は *British Synonymy* は「誤りや疑わしい記述に満ち、またしばしば馬鹿らしいほどナイーブである」と評しているが<sup>2)</sup>、200年近くを経た今日の規準から批評するのは当を得ていない。したがってここではその歴史的な意義に注目しながら内容を検討してみよう。

ピオッツィ夫人は序文の中で、本辞典は文法的な高級なことは扱わず(それは自分にとっても不可能なので学者にまかせることにして)、もっぱら客間の窓ぎわ (parlour window) に置いて社交会話の際の言葉の選択の助けをするのを目的とする。したがって書斎の書棚に置くためのものではないという趣旨のひかえめなことを言っている。また語の定義について、本辞典では定義を論理的にあれこれとひねくり回すことはしない。なぜなら言葉の選択では上品さ (elegance) の方が大切だからであると述べ、また女性は夫を説得するのに修辞学が大切だが、男は女の話術に対抗するには論理が大切だという Arthur Collier という人の言葉も引用している。

さらに、以上のようなことなので、本辞典をあまり厳密に穿きくしたり、厳しく批評したりしないで欲しい。また本辞典は言葉の区別について困難をもつ外国人にも

役立てば幸いであるとも言っている。この外国人への配慮は彼女が外国人と結婚し、イタリーに住みヨーロッパ大陸を旅行した経験や、社交界における外国人との会話の記憶がそうさせたものであろう。事実、辞書の記述の中にしばしばフランス人、イタリー人、ドイツ人などの使う誤用法への注意が含まれている。

序文の中で彼女はさらにジラールにも言及している。ジラールのように序文を自分の本の自己称讃にするつもりはない。彼のような精密な意味区別を真似できればよいのだが、自分はそううまくはいかないように思うと述べている。「序文を自己称讃にしたいくない」というのは皮肉ともとれるが、とにかくこの言及によって、彼女がジラールを、そしておそらくはトラスラーの類義語辞典も見たことはたしかであると言ってよい。このことは辞書本体の記述様式からも察しられる。仔細に見ればいろいろ相違があり、目標も焦点の合せ方も違っているが、類義語群の選び方、そしてその区別についての説明の仕方には多くの共通点が見られる。

さて、いくつかの例を引いてみよう。まずトラスラーのところでもあげた abandon の類義語群を取り上げる。

To ABANDON, FORSAKE, RELINQUISH,  
GIVE UP, DESERT, QUIT, LEAVE

の7語をあげ、これらの語は一見同意のように見えるが、約30分も会話をしていると次のような表現に出会うであろうと述べている。

A man FORSAKES his mistress.

(男が女を見捨てる)

ABANDON all hope of regaining her lost esteem

(失なわれた尊敬をとり戻す望みを捨てる)

RELINQUISH his pretensions in favour of another

(今までの主張を捨てて別の主張に変える)

GIVE UP a place of trust he held under the  
government

(政府の要職を捨てる) (以下省略)

ここまでの段階で語の定義上の問題には一切ふれていない。さらに続けて、外国人は、“You LEAVE London for the country.”(ロンドンを去って国に帰る)という表現が、よく使われる口語表現であることはすぐわかるであろうが、leave を quit に換えると急にロンドンから大陸に行くような印象を与える言い方になるし、desert はまったく不適切で、疫病が流行したり、騒動が起ったりして危険なときに“The capital is DESERTED.”(首都に人がいなくなった)のように使う以外には使うことがないということに注意すべきである。しかし、かなりオーバーで無理をした女性へのお世辞として「あなたがロン

ドンを desert なさるのは半ば罪悪です」などという言葉を男が言うことはあると述べている。これなどはいかにも社交会話のための類義語辞典らしい注意である。また「ロンドンを abandon する」という言い方は、あたかもロンドンがその人だけのために存在するような言い方なので大笑いになるだろうとも言っている。

以上のような記述が約4ページにわたってなされているが、以上のことからわかるように、ピオッツィ夫人の場合はトラスラーと違って語の定義をしていない。これは序文で彼女自身が述べているとおりである。(ただし、全編がそうであるわけではない。)彼女の目標は慣用的なコロケーションを示して、ある語をどのような文脈で使ったらよいかを示すことにあったと見てよい。しかもその語法は主として口語的な表現で、Web. Syn. の言葉を借りれば「客間語法」(drawing-room usage)である。

次に、

#### ADVICE, COUNSEL, DELIBERATION

の項をとりあげてみよう。なお、ついでながら項目の配列についてであるが、トラスラーの場合と違って *British Synonymy* では、各項目の先頭の語のアルファベット順にきちんと配列してある。

まずはじめに、advice は医学に、counsel は法律に、deliberation は政治に関する語であると述べられており、これら3語をネイティブ・スピーカーが間違える危険はないが、外国人にとっては次のような区別を知ることが有益なことであるとして、「大臣が医者 of advice で昨日の委員会の deliberation に出られなかった。委員会では彼の欠席中に事がスムーズに運んでしまったので、結果について判事たちと counsel がなされなくてはならない」((注) advice は「診断」、deliberation は「審議」、counsel は「協議」と訳される)という、3語を脈絡に組みこんだ説明用の用例があげてある。

このように、彼女の解説の中には至るころに当該の類義語群をうまく織り込んだストーリーが用例と解説を兼ねた形で入れられている。この傾向はトラスラーにも見られるが彼女の場合はいっそう顕著でまたよく工夫されており巧妙である。さすがに文才に富んだピオッツィ夫人らしい特徴である。この方法はわかりやすく解説法としてはすぐれている反面、かなり無理をして自分で作る文例であるから主観的独断を招きやすい。今日の類義語辞典にこの方法があまり跡をとどめていないのはそのためである。

以上のような方法をさらに発展させた説明法として、ピオッツィ夫人独特の「例」(Example) という欄が処々

に設けられている。これは自分の経験や見聞したエピソードなどをもとにしたかなり長いストーリーの中に当該の類義語群をはめ込んだものである。その例として、

DISCOURSE, TALK, CHAT, CONFERENCE,  
CONVERSATION

という項目に含まれる Example 欄をあげてみよう。この欄は約2ページにわたって概要次のようなストーリーが掲げられている。

「私は今にも別れようという離婚話のもち上がっている自分の弟とその嫁の仲裁をする破目になったことがあった。私はまず最初に弟と私の2人だけの conference をするのがよいと思った。彼はこの問題についての discourse をいやがったが、苦勞して聞き出したところによると、問題は嫁の浪費癖と横柄な態度がもたらしいのでなんとかかなうと思った。そこで自分は嫁とその友人および嫁の父親を交えて talk をもった。このようにして conversation をしているうちに、もしも彼らが親しみをもって chat できるようになれば問題は解決すると思った」

このようなユニークな解説法はトラスラーにも、またその後にもないビオッツィ夫人独特のものである。こういう趣向にも本辞典が社交婦人向けという彼女の意図があらわれている。

しかし、以上のようにただ部分ばかりがあるわけではない。むしろ全編にわたって文学や修辭学への言及が多く、詩の引用も至るところにあるので、読みこなすにはかなりの教養が必要とされる。彼女の辞典には、当然のことながら、しばしばサミュエル・ジョンソンが登場する。それらは主としてジョンソン語録というような形で挿入されている。また、ジョンソン以外にも、アディソン、ポープ、ドライデン、ゴールドスミスをはじめ当時の有名人たちのエピソードや言動が解説の引き合いに出されている。

また、解説の中に文学上、歴史上のエピソードや故事来歴の類を引き合いに出して説明している箇所も少ないが、かなり自己顕示的で、冗長で不必要なところが多い。

*British Synonymy* の最大の欠陥は語の意味を非常に狭く限定し、他の語義の場合の用法についての言及がないことである。もちろん、類義語をグループ別にして区別を述べる場合には、そのグループに共通点のある語義に限定されるのは当然であるが、たとえば *advice*, *deliberation*, *counsel* の項に見られるように、*advice* を医学用語、*counsel* を法律用語というように狭く限定してしまうのは適当ではない。

しかし、本辞典は初期の類義語辞典としてはすぐれた点も多くもっている。*Web. Syn.* も言っているように、トラスラーのものにしろ、*British Synonymy* 以後に出版されたテイラーの (William Taylor, 1765—1836) の『類義語の区別』(*English Synonymes Discriminated* [sic], 1813) やジョージ・クラブの『英語類義語解説』(*English Synonymes Explained* [sic], 1816) にしろ、みな語の定義にこだわっているのに、彼女はそれをしなかったこと、そして、しばしばはしゃぎ過ぎと批判されたが、ジョンソンをはじめ当時の文人のエピソードを入れたり、余談・雑談・脱線の類も入っていて、それを用法上の区別のインフォメーションとして役立つようにしようと努力しており、一般には無味乾燥とされている類義語辞典をおもしろい読物に仕立て上げている点などである。とくに前者、すなわち類義語の区別を定義に頼らずコロケーションで示そうとしたのは賢明であったと思われる。というのは、当時の他の類義語辞典では哲学的・論理的な定義にこだわりすぎて独断的で実際の用法から遊離した記述をするものが多かったからである。そういう点においては、この辞書はその後に出たテイラーやクラブのものよりもすぐれた特徴を多くもっていると言ってよい。

(早稲田大学教授)

- 1) 以下の『ジョンソン博士伝』への言及はすべて G. B. Hill (ed.), revised by L.F. Powell: *Boswell's Life of Johnson*, 6 vols, Oxford, 1979 による。
- 2) *Webster's New Dictionary of Synonyms*, "Introductory Matter" p. 5a. 以下 *Web. Syn.* への言及はすべてこの巻頭論文である。

(p. 71よりつづく)

むずかしいことではあるが、解説がもう少し練られていればよかったように思える。

最後に本書の翻訳についてであるが、原著にある章末の練習問題が、紙数の都合で全部省略されているが、内容的にみると理論的に重要な練習問題がいくつもあるので、残念な気もする。全体を通読して大変平易にかつ明確に訳されており、詳細な索引等に訳者の心遣いが読みとれる。(文中で用いた用語は、訳者のものに拠った)

(お茶の水女子大学講師)

## 第二言語習得の普遍的特性

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 大塚達雄

0. 本稿は、本誌 No. 79(1983)において「言語の普遍性と第二言語の習得」と題した拙稿の延長線上にある。前回は、言語の普遍性と第二言語の習得とが密接に関係していることを示す具体例を関係節の習得に関わる問題を通して紹介を行なった。今回は、同じような趣旨の事柄を角度を変えて論じている論文を数点紹介することにしたい。なお、以下の紹介において用いられている言語学・英語学関係の術語に不案内の方には、『大修館英語学事典』(大修館書店)、『新英語学辞典』(研究社)等の事(辞)典、『言語』11月号(1984年、大修館書店)における特集「言語学最前線—GB 理論のすべて」が役に立ち、また利用しやすいのではないと思われる。

以下に紹介を行なう論文は、Eckman, Bell, & Nelson 編の *Universals of Second Language Acquisition* (Newbury House Publishers, 1984) の一部およびこれに密接に関連する論文一点である。

1. 上記の本は、1982年3月に Wisconsin 大学で開催された「第二言語習得の普遍的特性」と題したシンポジウムから生まれたものである。この本の Introduction は、このようなシンポジウムが開催されるように至った背景について述べているので簡単に触れておくことにする。

第二言語習得 (second language acquisition (SLA)) の普遍的特性が話題とされるようになったのは最近10年

ないし15年のことである。それ以前においては、SLA の過程は主として母語 (native language (NL)) から目標言語 (target language (TL)) へのプラスおよびマイナスの転移が関与する過程と一般に見なされていた。このような状況においては、普遍的特性という概念を提起してもそれは何ら興味深く実質を伴ったものになりえなかった。おそらく、こういった状況の中で出てきた最も重要な考え方の一つは、SLA における学習者の誤ちの多くは単に転移によるものではないという考え方である (Corder 1967, Richards 1971)。この考え方により、学習者は何か実質を伴っているものを実際に習得過程に働かせているのであり、SLA は動きが取れない程 NL に支配されているのではない、という可能性が生まれてきた (Dulay and Burt 1974他)。この仮説は、学習者の言語、つまり中間言語 (interlanguage (IL)) の構築と密接に結びついている (Selinker 1972)。これは、TL で話したり発話を理解したりする目的で学習者が構築した規則の体系である。このような体系は、もちろん根本的な相違はあるものの、第一言語の習得 (first language acquisition (FLA)) の過程において幼児が構築する中間的な文法を想起させるものである。

SLA は中間言語の存在を仮定することによってのみ十分な説明を与え得る、という仮説により、実際第一言語の習得、第二言語の習得を区別することが必要であるのかどうか、単一の習得過程として論じ得るのかどうか、

という問題が提起され得るようになった(Taylor 1974). 第一言語の習得と第二言語の習得とを区別しないことにおける一つの問題は、第一言語の習得はほとんど常に完璧な状態にまで進むが、後者はそういう状態にまで進むことはめったにない、という事実である。めったにないどころか、第二言語の学習者は典型的には習得がある地点で止まってしまう、学習者の言語には「アクセント」とか不完全な学習の特徴が見られるのである。第一言語の習得と第二言語の習得とに存在するこの相違の説明の仕方の一つとしては、SLAが生じる状況と第一言語が習得される状況とに見られる相違のあるものにその説明のもとを求めるというやり方がある (Gardner and Lambert 1972, Taylor 1974).

さて、中間言語という概念により、第一言語の習得と第二言語の習得とは類似しているかどうかという問題提起が容易になってくるとしたら、FLA に対して提案されてきた普遍的特性とおそらく類似した SLA の普遍的特性が存在するかも知れないという見通しについて考察することが可能になってくる。

提案された言語の普遍性のどれにも付いて回る問題は、なぜ言語のこの特定の側面もしくは現象が普遍的であるのかということである。この問題に対する回答として提出されてきた納得のいく説明は、たとえあったとしてもほとんど存在しない。それどころか、普遍的特性は生得的であると一般に考えられてきた (Chomsky 1966). つまり、普遍的特性は、言語学習を可能ならしめる体系化の諸原理を提供すると考えられているのである。したがって、普遍的特性は言語学習者によって学習される必要はない。というのは、そういった普遍的特性はすべての人間が自らの周りにある言語を習得するために持っている基本的な認知能力の中に内在するものであるからである。どの普遍的特性もすべての言語に共通しているのはこういった理由によるのである (Chomsky 1966). このような見方をすると、普遍的特性の研究は FLA に関与する諸原理の研究と密接に結びついているということとは明らかである。

次に著者は、Chomsky (1965) のよく知られている言語の形式的な普遍的特性 (formal universals) および実質的な普遍的特性 (substantive universals) の説明を行っているが、ここの部分の紹介は省略し、Introduction の核心部分に移ろう。

第二言語の習得という観点から見ると、SLA の普遍的特性は FLA の研究におけるのと同じ役割を果たしていると考えられる。より明確な言い方をすれば、SLA の普遍的特性は中間言語における可能な変異の幅を制限するのである。この制限された変異の幅は、関与している NL および TL がある種の普遍的制約に従い、したがって無限に何の制約もなく変異するのではない、という事実によるものであると部分的には言えるかも知れない。さらに SLA の普遍的特性は、普遍的な学習方略 (Dulay and Burt 1974) とか、それと同等の Chomsky (1966) の体系化の諸原理を表示しているとも考えられる。したがって、SLA の研究において普遍的特性が果たす役割は、FLA の研究において普遍的特性が果たす役割と類似していると見なすことができる。

このような類似性をひき続き追求していくと、IL 用に設定された規則 (文法) の型を支配する原理の集合を定式化することが可能となる。つまり、中間言語の一般言語理論 (metatheory) を定式化することが可能なのである。同様に、すべての中間言語に対して主張しようようななんらかの経験的一般化が存在するかどうかを決定する目的で IL を調べるということも可能である。

Introduction の著者は次に、この本の構成および個々の論文の内容について手短かに要約を行なっている。この本は以下の3部に分かれている。

- Part I Theories of second language acquisition
- Part II Affective variables and communicative competence
- Part III Interlanguage studies

Part I に3つの論文、Part II に2つの論文、Part III が2つに細分化されているが合計で5つの論文が収録されている。本稿では Part III に属している以下の2つの論文を紹介することにする。

Mazurkewich, Irene. "Dative questions and markedness."

Flynn, Suzanne. "A universal in L2 acquisition based on a PBD typology"

1. まず Mazurkewich の論文から始めよう。

最近の Chomsky (1980, 1981a, 1981b, 1981c) の言語習得モデルにおいては、ある言語の核心文法 (core grammar) は、人間が皆生物学的に賦与されていると考

えられる普遍文法 (universal grammar (UG)) を基にして生ずる。個々の言語の媒介変項 (parameter) の価は幼児が触れる特定の言語から得られる経験により定められるものである。核心文法はある言語を直接生成するという訳ではなく、それは Chomsky が主張しているように、人間精神の他の特質と相互作用してある言語を生成する理想化された構成物である。核心文法は、UG の一部を成しているのだから習得されるのが容易であると予測される比較的無標の (unmarked) 規則から成り立っており、しかもこれらの規則はきわめて限られた証拠を基にして習得されうる、と考えられている。一方、有標の (marked) 規則は核心文法の周縁部の (peripheral) 規則であるので習得するのがより困難であろう。さらに、有標の規則は、学習者が先験的にその存在を仮定しえないのであるから、当該の言語におけるその存在の肯定的証拠を基にして習得されなければならない。したがって、有標性は、現実の時間的習得順序について予測をおこなうことになるので、言語習得過程において重要な役割を果たす。しかしながら、現在必要とされているものは、核心文法に入ることを許される構造を指定する有標性の理論である。

以上のように述べたあとで、著者は、英語を第二言語として学ぶ学習者による (1), (2) のような与格疑問文 (dative question) の習得に関して集めたデータを用いて、英語の核心文法に関わる一つの媒介変項の存在について論じている。

- (1) a. To who(m) did Cathy give a book?  
b. For who(m) did Bill buy a present?
- (2) a. Who(m) did Cathy give a book to?  
b. Who(m) did Bill buy a present for?

(1)の文は前置詞が wh- 語と共に文頭に出された随伴 ( pied piping ) の現象を示している。(2)の文は英語における前置詞の後置 ( preposition stranding ) としてよく知られている例である。(1)の文は無標の与格疑問文を表わし、(2)の文は有標の与格疑問文を表わしていると考えられる。この主張を支持する通時的な証拠があり、たとえば Allen (1980) は、随伴は古英語における与格疑問文には義務的であったし、こういった場合における前置詞の後置は後の時代に生じたものであると報告している。また、van Riemsdijk (1978) は、前置詞の後置は世界の諸言語においてめったに見られぬ有標的現象であると

主張している。現代英語の口語表現においては、前置詞が wh- 語と共に随伴規約によって文頭に出された与格疑問文はめったにしか聞かれない。Ross (1968—1977) の示唆するところによれば、こういった構造はすたれてしまったのである。しかしながら、それはなお書き言葉には見いだされる。このことが意味するところは、英語における無標の与格疑問文の形式は、第一言語としてにしる第二言語としてにしる学習者が触れる言語環境においてめったにしか学習に際して利用できないものであろう、ということである。にもかかわらず、有標性の理論は、無標の構造が有標の構造に先立って習得されるであろうということを示唆する。この予測の検証は、英語を第二言語として学んでいるフランス語を話す学生と Inuktitut<sup>1</sup> を話す学生とを使っておこなわれた。この2つの言語は互いに関連性を持っていない。

平叙文における与格交替の習得は英語を母語とする子供においては比較的遅い、ということが示されている (Fischer 1971, 1976, Roeper et al. 1981)。与格疑問文の習得が完成するのは正確に言ってどの時期であるかに関しては、文献が存在しないが、それもまた遅い時期に習得されるであろう、と考えることにする。実験の被験者となったグループは、平均年齢が18.0歳のフランス語を母語とする45人の話し手と平均年齢が17.0歳の Inuktitut を母語とする38人の話し手から成っていた。被験者は空所補充テスト ( cloze test ) の結果を基にして初級者 (グループ1)、中級者 (グループ2)、および上級者 (グループ3) に分類された。英語を母語とする話し手を対照 (control) グループとした。このグループは2つあり、1つのグループ (Cont 1) は7年生で平均年齢が12.3歳の6人の生徒から成り、2つ目のグループ (Cont 2) は10年生で平均年齢が15.6歳の人の生徒から成っている。

データの収集は文字を書いた形で行なわれて、被験者は一連の平叙文を与えられ、イタリック体の句を疑問詞で置き換えて疑問文にするように求められた。ただし、被験者は who と whom のどちらの形を用いてもいいと前もって伝えられている。テストに用いられた文は、次のようなタイプに分類されている。

タイプ1: このタイプは、随意的に与格交替を許す与格動詞を含んでいる。与格の名詞句は前置詞句として現れる。

- (3) a. Peter threw a football to Phillip.

b. Diane baked a cake for Nicole.

タイプ2: このタイプは、随意的に与格交替を許す与格動詞を含んでいる。与格名詞句は二重名詞句補語の最初の名詞句として現れる。

(4) a. Peter threw Phillip a football.

b. Diane baked Nicole a cake.

タイプ3: このタイプは義務的に前置詞句補語を必要とする与格動詞を含んでいる。与格名詞句は前置詞句として現れる。

(5) a. David suggested a trip to Ruth.

b. Paul designed a house for Claire.

タイプ4: このタイプは、与格構造を含んではおらず、与格構文とは無関係の文である。

(6) a. Fred took Joanne to a movie.

b. Andrew chased Richard upstairs.

タイプ1~3までの文では、主語と間接目的語は有生名詞で直接目的語は無生名詞であり、それらに代名詞は用いられていない。

以上のテストで得られたデータ(学生・生徒の回答)は次のような分類をされている。

有標構造 (marked structure): これは前置詞が後置された形を指す。たとえば、

(7) a. Who(m) did Peter throw a football to?

b. Who(m) did Diane bake a cake for?

無標構造 (unmarked structure): これは前置詞がwh-語と共に随伴されてきた形を指す。

たとえば、

(8) a. To who(m) did Peter throw a football?

b. For who(m) did Diane bake a cake?

二重前置詞 (double prepositions): これは2つの前置詞を含む形を指す。たとえば、

(9) a. To who(m) did Peter throw a football to?

b. For who(m) did Diane bake a cake for?

問い返し (Echo): これは問い返し疑問 (echo question) が導き出された形を指す。たとえば、

(10) a. Peter threw who(m) a football?

b. Diane baked who(m) a cake?

wh-語 (who(m)): これは前置詞が省略された形を指す。たとえば、

(11) a. who(m) did Peter throw a football?

b. who(m) did Diane bake a cake?

分類不可 (nonclassifiable): これは上記のどれにも当て

はまらない形を指す。この部類に最もよく見られる例は、主語が通常疑問詞化された形である。たとえば、

(12) a. Who threw a football?

b. Who baked a cake?

以上のような分類を基にして、著者は、次に、テストに用いた文タイプ別、各被験者グループ別のデータの分布を詳細に記しているが、紙面の制約上これを引用することは差し控える。このデータから得られた著者の観察結果で主要なものを次に紹介することにする。

フランス語グループ、イヌイト語グループの被験者はいずれのグループにおいても、forをとるwith格動詞よりもtoをとるwith格動詞の方をよりよく習得しているように思われる。この傾向は、forをとるwith格はより後になって習得されるということを示唆しており、他のテストにおいても終始一貫して現れていた (Mazurkewich 1981)。Fischer (1971) は同じような結果を報告しており、これは英語を母語とする年少の子供によるwith格構造の習得についての調査で判明したものである。forをとるwith格はtoをとるwith格より習得に際してより複雑で、したがってより後になって習得されるというのは次のような理由によるのであるのかも知れない。つまり、toをとるwith格は通常移動の概念を伴うのに対して、forをとるwith格は受益性 (benefactiveness) の概念を伴う。後者の概念は Goldsmith (1980) が指摘しているようにきわめて曖昧で、その結果適用範囲が広いのである。

次にデータが示すところは、被験者は前置詞なしの代名詞 who(m)——つまり間接目的語の代名詞の文法機能が直接目的語のそれと区別されない構造 ((11) 参照)——をまず用いて、with格疑問文を学習するというのである。被験者が中級から上級に移るにしたがって、この前置詞なしの who(m) の使用は減少していく。

さらにデータがはっきりと示していることは、被験者グループはまずwith格疑問文の無標の形を学習し、有標の形はより後になって身につけるのである。先に述べたように、学習者が触れる言語環境で利用しうるものは有標構造であり無標の構造ではないということであっても、このような習得順序は成り立っているのである。この学習過程は言語の普遍的特性によって決定されているのではないか。

このテストで得られた習得順序は、Chomsky (1981a)

によって提案されているような格理論 (case theory) の枠組で輪郭を示されている有標性の概念と矛盾しない。この枠組においては、英語のすべての語彙的名詞 (lexical noun) は格を付与されなければならない。無標の選択の場合には、格は動詞とか前置詞によって隣接する名詞句に付与される。したがって (8 a, b) におけるような与格疑問文は無標の疑問文とみなされるであろう。(7 a, b) のような前置詞が後置された疑問文においては格の付与に問題が生じる。こういったような文は、当該の言語におけるその存在の肯定的証拠に基づいて学習者が習得しなければならない特別な規則を必要とする。というのは、前に述べたように、前置詞の後置は他の言語においてはめったに見られない有標の現象であるからなのである。したがって、ある規則が前置詞後置の構造を派生しなければならないということにより、後者は当論文で考えられている分析の下においては、英語の核心文法の有標的周縁部に属するとされるのである。

最後に前置詞後置の学習のされ方について簡単に触れておく。

(9 a, b) に示されている二重前置詞が前置詞後置の学習のされ方を示唆していると思われる。まず学習者は二重前置詞のような文を形成し、次の段階で文頭に出された前置詞は余剰的であると分り、それは元の位置から転写されて来なくなり、結果として有標構造が生ずるのである。年の若い対照グループ (Cont 1) の被験者が年長のグループ (Cont 2) よりもより多くの二重前置詞文を作り出したという事実は、この学習方略は英語を母語とする話し手も用い、前置詞後置の学習を容易にする一つの発達方略であるということを示唆している。

2.0 先に挙げた Flynn の “A universal in L2 acquisition based on a PBO typology” を紹介する前に、この論文を書く動機を与えたと思われる論文のポイントとなっており、しかも Flynn の論文の紹介に役立つ部分をまず紹介しておいた方が良いでしょう。それは、大津・van Riemsdijk・井上・神尾・川崎編の *Studies in Generative Grammar and Language Acquisition* (日本語の題名は「生成文法と言語習得」, 1983, 発行者: 井上和子, 非売品) に掲載されている Lust, Barbara の “On the Notion ‘Principal Branching Direction’: A Parameter of Universal Grammar” である。Lust は、

主要枝分かれ方向 (Principal Branching Direction (PBD)) と定式化されている、自然言語の媒介変項を提案し、言語習得に際し、幼児はこの媒介変項を用いて、習得中の言語の本質的な統語的特質を体系化していくのであると主張している。枝分かれ方向 (branching direction) というのは、大まかに言えば、繰り返し項 (recursive term) ——たとえば S——が右側に生成されるか、左側に生成されるか、ということであり、右側に生成される言語は右枝分かれ言語 (right branching (RB) language)、左側に生成される言語は左枝分かれ言語 (left branching (LB) language) と呼ばれる。PBO とは、ある言語の主要繰り返し構造 (major recursive structure) に対して無標の形式においては終始一貫して当てはまる枝分かれ方向のことである。主要繰り返し構造の例を以下に見てみよう。

英語は RB 言語である。

(3) 関係節

[The child [who is eating rice]] is crying.

(4) 副詞的従属節

[The child drank the milk[after he ate the rice]].

(5) 補文

[It is good [that Tatsuko went to the village]].

日本語は LB 言語である<sup>4</sup>。

(6) 関係節

[[Gohan-o tabete-iru] ko-ga] naite-imasu.

(7) 副詞的従属節

[[kodomo-ga gohan-o tabete kara] okaasan-wa sooji-shita].

(8) 補文

[[Tatsuko-san-ga sono mura e itte] yokatta].

さて、第一言語習得における PBD の役割についてであるが、幼児言語の初期においては、照応 (anaphora ——ただし談話レベルでの照応は除く) の方向は習得中の特定の言語の PBD と一致するのである。つまり、すべての幼児言語の初期の頃には、習得中の言語の PBD 媒介変項の価いかんによって照応の方向に制約が加えられているのである。具体的に言えば、RB 言語においては初期の照応は進行方向 (forward direction) に制約されており、一方 LB 言語においてはそれは逆行方向 (backward direction) に制約されている。

RB 言語である英語の進行的照応および逆行的照応を見てみよう。進行的照応では、代名詞もしくは音形ゼロ

の照応形の前にその解釈を決定する要素((19)においては John とか Push)が存在し、逆行的照応ではこれらの前後関係が進行的照応とは逆になっていることに注意されたい。

#### 進行的照応

- (19) John ate and ϕ read. SV+ $\$V$   
Push the car and ϕ the truck. VO+ $\forall O$   
John read when he ate.  
When John ate he read.  
John read when ϕ eating.

#### 逆行的照応

- (20) John ϕ and Mary ate lunch. S $\forall$ +SV  
Push ϕ and pull the truck. V $\phi$ +VO  
When he ate, John read.  
When ϕ eating, John read.

英語を習得中の幼児は、英語において、(20)におけるような逆行的照応を選択することが可能であっても、(19)におけるような進行的照応を強く好むということがいろいろな幼児言語研究で立証されている。ところが、LB言語である日本においては、事情が英語の場合と逆で、進行的照応よりも逆行的照応が好まれる。日本語を習得中の幼児には(22)よりも(21)を模倣する方がずっと困難である。

#### 進行的照応

- (21) Inu-wa hoeru-shi kamitsuku. SV+ $\$V$   
Booru-o nageru-shi tsukamaeru. OV+ $\phi V$   
Kuruma-wa hashiru, densha-mo. SV+S $\forall$   
Suika-o taberu, budoo-mo. OV+O $\forall$

#### 逆行的照応

- (22) Sumire-to tanpopo-ga saku. S $\forall$ +SV  
Zubon-to seetaa-o kiru. O $\forall$ +OV  
Otona-mo kodomo-mo oyogu. S $\forall$ +SV  
Kudamono-mo yasai-mo kau. O $\forall$ +OV

これらの事実は幼児言語の初期には習得中の言語のPBDという媒介変項の値いかんによって照応の方向に制約が加えられているということを示す証拠となる。

2.1 以上のような主張を行なっている Lust の論文を基盤として Flynn は PBD が第二言語習得にどのような影響を与えるかを論じている。英語と同じく RB 言語であるスペイン語を第一言語とする成人(平均年齢は24歳)と、LB 言語である日本語を第一言語とする成人(平均

年齢は30歳)とが英語を第二言語として学習する場合、PBD がいかに関与するかを調査している。2つのグループとも Michigan 大学の English Placement Test の結果、初級、中級、上級のレベルに分けられており、どのレベルにおいても2つのグループは同じような英語習得の段階にあることが分っている。被験者に下記のような文(23~26)を口頭で提示し、被験者に、提示されたように文を繰り返すことを求めてテストを行なった。(23, 24)は照応語を含まず、(25, 26)は代名詞の照応語を含んでいることに注意されたい。

#### (23) RB

The boss informed the owner when the worker entered the office.

#### (24) LB

When the actor finished the book, the woman called the professor.

#### (25) RB

The man answered the boss when he installed the television.

#### (26) LB

When he delivered the message, the actor questioned the lawyer.

詳細は省略して、このテストの結果判明した主だった点を以下に簡条書きにしておこう。

(i)PBD が英語の PBD と適合するスペイン語を第一言語とする話し手は、第一言語と第二言語との間にPBDの不適合が存在する日本語の話し手よりも照応語を含んでいるいないにかかわらず英語の複文構造をずっとより容易に模倣した。(ii)中級レベルのスペイン語を第一言語とする被験者にとっては、進行代名詞化が存在する文の方が逆行代名詞化の存在する文より容易であり、有意な差が存在する。日本語を第一言語とする被験者には、このレベルでも他のレベルでも進行代名詞化の存在する文および逆行代名詞化の存在する文間に有意な差はない。(iii)中級レベルでは、日本語の被験者は照応語を含む構造においてスペイン語の被験者よりも照応に関する誤ちを数多く犯した。

以上のような結果が示唆するところは、PBD のような媒介変項の値が第一言語と第二言語の間で一致しないと、第二言語習得にあたって値の変更が必要となり、その結果構造処理が混乱し、習得が遅れる、これに反して値の変更が必要とされない場合には構造処理および習得

が促進される、ということになる。第一言語習得に関与する本質的な言語能力は第二言語習得にも関与しているのである。

3. 以上第一言語習得と第二言語習得との密接な関連性という観点から4つの論文を紹介したことになる。Lustの論文が掲載されている本に Terazu, Noriko の "Comments on the Paper by Lust" と題した短かい論評があり、Lust の主張の正当性に疑問が投げかけられていることを最後につけ加えておく。このことは、Lust の主張を基盤とした Flynn の論文に影響を与えることになるかも知れない。(南山大学助教授)

#### 注

1. イヌイト(北米・グリーンランドのエスキモー)の話すエスキモー語の一方言ではないかと思われる。
2. 参考のために実際に用いられたテストの形式の一部を下に示す。

Change the following declarative sentences into questions by replacing the italicized phrase with either "who" or "whom," depending on how you would say it in ordinary conversation. An example would be as follows:

John saw *Mary* last night.

Who did John see last night?

1. Diane baked *Nicole* a cake.  
1. \_\_\_\_\_?
  2. David suggested the trip *to Ruth*.  
2. \_\_\_\_\_?
  3. Isabel made a sweater *for Jerry*.  
3. \_\_\_\_\_?
3. Mazurkewich は (11a) のような文の文法性についての議論を論文の最後でしている。この部分の結論と、関連するデータを以下に示しておく。

従来 (11a) のような文が文法的であるかどうか意見が分かれているが、一般的には非文法的である。また、for を取る与格でそれが前置詞なしで用いられた疑問文の場合には、文法性の判断に変異はないように思われる。

(i) \*Who did Diane bake a cake?

(ii) \*Who did Bill buy a present?

こういった文は通常非文法的とみなされているように思われる。

4. 日本語のローマ字による表記は引用するにあたって原文を多少変えてある。

#### 参考文献

Allen, C. 1980. Movement and deletion in Old English. *Linguistic Inquiry* 11:261-323.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N. 1966. *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row.

Chomsky, N. 1980. *Rules and Representation*. New York: Columbia University Press.

Chomsky, N. 1981a. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.

Chomsky, N. 1981b. Principles and parameters in syntactic theory. In *Explanations in Linguistics*, N. Hornstein and D. Lightfoot (eds.), London: Longman.

Chomsky, N. 1981c. Markedness and core grammar. In *Theory of Markedness in Generative Grammar*, A. Belletti, L. Brandi and L. Rizzi (eds.). Pisa: Scuola Normale Superiore.

Corder, S.P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5:161-170.

Dulay, H. and M. Burt. 1974. A new perspective on the creative constructive process in child second language acquisition. *Language Learning* 24:253-278.

Dulay, H. and M. Burt. 1975. A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition. In *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*, D.P. Dato (ed.), Georgetown: Georgetown University Press.

Fischer, S. 1971. The acquisition of verb-particle and dative constructions. Ph.D. Dissertation, MIT.

Fischer, S. 1976. Child language as a predictor of language change. *Working Papers in Linguistics* 8:71-104. University of Hawaii.

Gardner, R.C., and W.E. Lambert 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.

Goldsmith, J. 1980. Meaning and mechanism in grammar. In *Harvard Studies in Syntax and Semantics III*, S. Kuno (ed.) Cambridge,

(p. 40へつづく)

English Teaching Forum 誌のすすめ

—'84年版第4号を中心に—

永尾光史

(東京大学教育学部附属中学校・高等学校教諭)

本誌『英語展望』を購読されている方は、上記 (English Teaching) FORUM 誌については、ここでいままら紹介するまでもなく熟知されていると思われる。しかし、この FORUM 誌は書店で市販されているものでなく、アメリカ大使館から、希望者に配布されているだけに、まだまだ多くの人の眼にふれていないように思える。ELEC が大使館からの依頼を受けて配布手続きの総代理窓口となっているので、もし、未だ購読されていない方は、是非、この際 ELEC に申し込まれることをおすすめする。年間購読料は送料を含めて2,000円であるのも手頃であろう。

FORUM 誌は、年4回(1月、4月、7月、10月発行)のいわゆる季刊誌で、変形A4版の48頁構成になっている。今年が Volume XXIII になるので、昭和30年代から発行されていることになろう。広告頁はゼロ。表・裏の表紙のうら2頁分を含め、50頁が、論文・報告を中心に、各種の情報・投書からパズルまで、現場の教師向けの記事がぎっしり詰まっている。何かというと、すぐ奇抜なイラストやコマーシャル文で受けを狙うことの多い昨今のジャーナリズム界で、このような内容本位の情報誌は貴重な存在である。

この FORUM 誌が対象としている読者は、米国以外に在住する英語教師で、このことは表紙のタイトル FORUM のつづり字 O の字の中に小さく記されている副題—ENGLISH TEACHING FORUM/A JOURNAL FOR THE TEACHER OF ENGLISH OUTSIDE THE UNITED STATES—を見てもよくわかると思う。確かに、寄稿者にしても、投書者にしても、世界各国にまたがっており、いろいろな国の、いろいろな立場の人たちの英語教育についてふれられている。

年間4冊の中で、私が一番おすすめできる項目のひとつは、何といても、第4号(10月発行)に掲載されている EXCERPTS FROM RADIO PROGRAMS (1984年度は TRANSCRIPT OF RADIO EXCERPTS) である。これには、20cm のソノシートが1枚、付録として付い

ている。表裏2面に録音され、耳と目の両方から、生の英語に接することができるようになっている。ソノシートというと、録音が悪く、スクラッチの音が多いような偏見を持っていたが、このシートには雑音が全くなく、極めて良質な録音となっている。片面で約8分、ちょっとした時間に聞くことのできる手軽さも良いように思える。私は部分的に何度も聞き返したいため、カセット・テープに収録し直して利用しているが、実際のラジオ放送の録音であり、迫力もある。しかも、忠実にスクリプトが再現されているので、国内の FEN 放送をその場限りに聞くのと異なり、大変有益であり、楽しめる。念の為に、1983年第4号の Script の扉についている Editor's Instruction の書き出しの部分を転記するが、これを読んでも、編集者の意図がよくうかがえると思う。(下線は筆者注)

The following is not a prepared script from which the record was made, but rather a transcription made by the FORUM staff as they listened to the record. We have included in the transcription, as nearly as possible, exactly what we heard, including hesitation sounds, usually represented as uh, and/or the repetition of a word or phrase as the speaker groped for the best way of expressing what he/she wanted to say. The transcript also includes a number of false start, in which a speaker begins a sentence in one way, then changes his mind, breaks off, and begins a new sentence with a different subject. These three intrusive elements seem fairly common in natural speech, and we have endeavored to record them as faithfully as possible, not only because we think it may be of interest to the reader (and listener) to see how these elements occur in natural speech, but also to help the listener distinguish between the elements of grammatical "edited" discourse and the throwaway words and phrases that are extraneous to that idealized product. …(略)…

ちなみに、1984年版の収録内容を記すと、(SIDE 1) 7月4日放送のアメリカ West Coast の Weather Report, 7月2日放送の philosopher であり inventor でもある R. Buckminster Fuller の死, 7月1日の East Coast の Weather Report; (SIDE 2) 9月26日放送の、アメリカ・オーストラリア対抗のヨットレース The America's Cup, 7月12日放送のニューヨーク・マンハッタン島のまわりを2周泳いでまわった女優の Twice around Manhattan であるが、いずれも National Public Radio

(Washington, D. C.) から放送されたもの。

なお、FORUM 誌の transcript の特徴は、記述が音を忠実に再現してあるだけでなく、その footnotes にもある。語句の注については、語義・語法は勿論のこと、文化的背景についてまで記述されていたり（例えば、Manhattan Island については、位置、大きさ、名の起源も含め原住民のインディアンから1626年に24ドルで買い取ったことまで記されている）、現代の文法では…など、学習者の研究の便を考え、あらゆることに配慮がゆきとどいている。

更に、第4号では、ラジオ番組の内容に関連した別の角度からの読み物と、折り込みの厚紙の附録、が用意されている念の入れようである。

前記のラジオ番組を参考にしながら、次の読み物のタイトルを見てみると、それがよくわかる。“A Dymaxion Man”…R. Buckminster Fuller に関連したもの；“The Weather”…7月4日（月曜日）午前7時のアメリカ全土の天気図；“The Race of the Century”…the American's Cup に関連した話；“I ♥ New York”…Julie Redge の Manhattan の水泳に関連した話；という具合に、全ての話題に関して、写真を添えて、Transcript の理解が更に深められるように工夫がなされている。折り込みの厚紙の附録も、ニューヨークのマンハッタン島の地図、鳥瞰写真、立体紙細工用の R. Buckminster Fuller's Dymaxion Airocean World Map などが用意されている。これらは掲示や実物展示に適し、実際の教室での指導にも役立つように、いろいろな資料を提供してくれている。

1983年版の Transcript では、Some Notes on Speech Varieties という項目で footnotes が付き、ソノシートの発音に関連付けて、Mr. So-and-so は New York City speech だから、彼の [ɔ] の音が…とか、この人は An east-coast mid lands variety of American speech だから…、等と、図解付きで解説があり、極めて有益であったことをおぼえている。

このような意味から、この Transcript の頁とソノシートの類は、FORUM 誌の中でも先ず第一におすすりしたい項目である。

なお、録音教材を提供してくれた NATIONAL PUBLIC RADIO では、600以上のプログラムを用意して、カセットで利用できるように海外の読者の便を図ってくれている。無料のカatalogを送付してくれるので、FORUM 1984年10月発行の第4号誌上に記されている（p. 22）住所に請求することを併せておすすりする。

この第4号は、VOL. XXII の最後の issue なので、

巻末に、Number 1~4 のすべてのタイトルの index がある。目についた主な中項目を列挙することが、FORUM の内容紹介にもなると思われるので、アルファベット順に記してみることにする。

Americana, audiovisual aids, beginners, classroom management, communication, contrastive analysis, cross-cultural projects, dialects, dialogues, drama, drills, functional approach, games, grammar, group work, language learning, linguistics, methodology, notional-functional approach, oral skills, reading, roleplay, sociolinguistics, songs, spelling, stylistics, teacher training, techniques, testing, translation, usage, varieties of English, verbs, vocabulary, writing などが主な項目であるが、これを見ても、英語教育のかんりの分野についての論文や報告が扱われていることがわかる。

また、論文や原稿が寄せられた国や地域についても、この index に出ている地名をざっとひろって見ても、次のように多くに及んでいることがわかる。それらは、Algeria, Bahrain, Belgium, Botswana, Brazil, Canada, Chile, China, Colombia, Egypt, Finland, Germany, Greece, Guam, Hong Kong, Iceland, India, Indonesia, Italy, Japan, Mexico, Nigeria, Pakistan, Philippines, Poland, Portugal, Romania, Saudi Arabia, Singapore, Sri Lanka, Switzerland, United Kingdom, United States, Venezuela, Zaire の30数箇所で、これは、1984年版だけに表れた地域名で、それ以前には France, Yugoslavia, Turkey, Hungary など10数箇所の地域の研究や報告も寄せられている。

記事によっては、日本の現状に適さないもの、または、日本の英語教育では常識となっているものもあるが、各国の国状に応じた教育として読むと、それらの記事も興味を持って読める点も見のがせない。

ましてや、index の項目を見てもわかるように、最新の情報や理論もふんだんに盛り込まれており、とてもこれが年間2,000円で手に入れることのできる教育誌とは思えない。

1983年の第1号にある、別冊の Five-year Index (1978~1982) を改めてみると、近年話題になっている学者の重要な論文なども数多く見受けられ、読む価値の高い研究誌であることを改めて知らされる思いである。

外国の人の記事のみでなく、私達日本人の書かれた記事も多く、内容も立派で、読みごたえも十分あり、これらも是非一読に価する。



## ② 計画的な指名も、ときには必要である

公平にするために、無差別にカードを切ったり、列毎に順番にあてたりすることもあるが、ときには、特定の生徒に集中してあてることも効果的な場合がある。特定の生徒とは、授業中の態度が悪い生徒、宿題とか教科書などを忘れた生徒、自信がなく声の小さな生徒などが含まれる。このような方法をとることによって、その生徒の態度を良くしたり、物忘れの不注意をあらためさせる効果がある。また、今日はだれが特別にあてられるのかと、期待と不安の入り混じった空気が、かえって授業に緊張感と活気を呼ぶことになる。

### ◆ 教師の立つ位置と手の置き場所

教師には、それぞれのくせがある。絶えず歩きながら話をするもの、やや上方を眺めながら話すもの、いつでも生徒の間にいて話をするものなどさまざまである。

いずれの場合も、全面的に悪いというものではないが、行き過ぎた場合はあらためる必要がある。生徒の間に立つくせの場合は、前方の席の生徒は、いつも教師の背中を眺め、声が後ろから聞えるということになる。全く動かないで教卓にべったりくっついていて、不動の良さはあるかも知れないが、生徒から見れば、固く、変化に乏しく、おもしろ味がない。何事もほどほどが大切というものである。

教師の立つ位置にもねらいを持つことが望ましい。音声指導を徹底させるために、机間を歩きながら教師の口の開き方、動かし方を注意させたり、遠く離れた座席の生徒にもよく聞かせる配慮は大切である。また、生徒の発音、読み方などに耳を傾けるため、わざと生徒の近くに寄る場合もある。

ピクチャーカードとかフラッシュカードを提示するときは、どこからもよく見える位置に立つことが大切である。

手の置き場所にも、教師によってくせがみられるものである。もっとも多いのは、両手または片手をポケットに入れて授業をする教師である。これは、さほど目立つくせではないが、生徒側で長く見てみると、やや横着に感じるようである。

中には、腕組みのくせを持っているものもいるが、これは目立ち過ぎるので注意した方がよい。

### ◆ 黒板と板書

どんなに教育機器が授業で使用されてきても、黒板の

利用がなくなることはない。それだけに、黒板の利用については十分注意する必要がある。

#### ① まず、授業開始時の黒板の状態である。

前時の教科で使用したままの状態、書き残されている時は、英語学習の動機づけの点で失敗である。開始前に、係りの生徒にきれいに消させておく指導が大切である。

文字の部分的な消し残しがあっても気にしない教師がいるが、そのような状態は決して望ましいことではない。

#### ② つぎに、板書のし方である。

板書事項は毎時間異なるものであるが、何を、いつ、どの位置に書くべきかは、指導計画作成時に、十分検討しておくべきである。無計画に、思いつきのまま書く教師がいるが、生徒には大きな迷惑である。見やすく、分かりやすく、そして、ひきつける内容でありたい。

また、書かれた内容については、1回だけの提示、説明に終わることなく、何度か利用するようにしたい。たとえば、授業終了間際に、消しながらまとめて行く方法は、生徒に強い印象を与えるものである。

### ◆ 教育機器の扱い方の配慮

テープレコーダーの使われない英語の授業は、成り立たないのが現状である。

テープレコーダーをどのように操作するかは、些細なことのようにであるが、授業の流れの中では大きな意味を持っている。

Listen to the tape, と言っても、聞かせようとするところがすぐ出てこなかったり、音量が適度でなかったりしては、あまり気持のよいものではない。逆に、教師が操作したにはちがいないが、いつのまにか、音が聞えてくるときは、授業の流れがスムーズに進行するものである。そのような時は、生徒の方も聞こうとする呼吸がびったりで、学習に無駄がなくなる。何事も万全の準備こそ大切というものである。

---

以上、授業を効果的に進めて行くために必要とされる教師の役割を、周辺から眺めてきた。ふだん、見る側からは、大きな欠点とか短所として指摘されることは少ないかも知れない。しかし、せんじつめれば、教師対生徒という関係の中で、生徒の一人一人を生かすために、日頃から習慣として身につけて置くべき大切なことである。  
(東京学芸大学附属竹早中学校教諭)



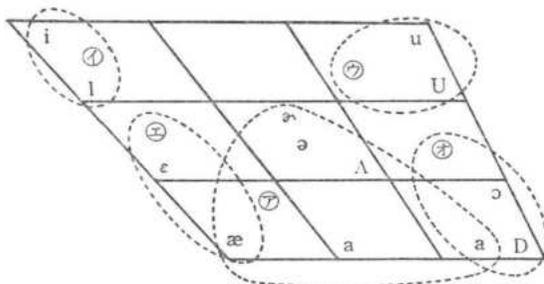
## 発音指導上の留意点 —その前提となるもの—

土岐 哲

日本語の発音は、その種類が少ないから習いやすいというようなことがよく言われる。例えば、母音一つとりあげてみても、5種類しかないのであるから、英語などに比べれば楽なはずだというのがその理由である。多少いい加減に発音しても何とか通じるからということでもあるらしい。しかし、角度を変えて、習う側の身になって考えてみると、そう簡単には言い切れないところもある。

外国語の発音を修得するには、まず、その目標となる発音をくり返し聞きとり、それに近づけるべく模倣をくり返すことから始めなければならないが、その基本となるべき「聞きとり」の段階に、すでに、大きな落とし穴が隠されているのである。——種類が少ないということは、逆に言えば、個々の音素に属する異音にそれだけ幅があるということの意味する。事実、日本語の母音も、それぞれの異音として現われる場合には、前後の環境によって様々な現われ方をするのであり、そこから問題が生じてくる。

### 異音の幅



日英語の単母音比較表  
(池浦貞彦：1976)

上の図を見ていただきたい。これは、日英語の単母音を比較したものであるが、例えば、日本語の母音⑦の可能性を示す領域(点線の広がり)は、左右の③や④の領域とかなり重なっている。このことは、次のようなことを物語っている。即ち、日本語の話者が実際に日本語を

聞いたり話したりする場合、他の環境条件が整っていきえすればこれ程いろいろな音を⑦や③や④と認め、その違いには気付こうとしないし、注意も払わないようになっているのである。それを、例えば、英語の話者が聞いたらどうであろうか。英語の話者にとって、これだけの種類にわかれる筈のものを同じだと思えというのである。相当混乱を来すであろうことは想像に難くない。中には、同じように聞こえるものが、場合によって⑦であったり③であったりするということにもなるのである。

実を言えば、この図は、これでもかなり遠慮した書き方をしている。感情的な話し方などといった特殊な発音を想定するまでもなく、日本語の /s/, /c/, /z/ に続く /-u/ は中舌母音の [wi] となって現われるから、③の領域は、更に左の方に拡大されて倍近くになる筈である。また、若年層の一部には、かなり以前から硬口蓋音の [j], [tj], [dʒ] などに歯茎音化の傾向が見られるが、それに続く /-i/ のことなどを考えれば、④の領域も更に右の中舌母音の方に拡大されると思われる。

このように、種類が少ないといわれる日本語の母音でも、その異音の現われ方を見れば、無意識なところでは、かなり豊富に使われていることがわかるであろう。その豊富さに、発音している当人が気付かず、逆に学習者の方が鋭敏に反応するとしたらどうということになるであろうか。

このようなことは、なにも母音に限ったことではない。子音の一例を挙げれば、日本語の /z/ は、通常の話し方では語頭や発音 /n/ の直後では破擦音の [dz] で現われ、母音間では摩擦音の [-z] で現われる傾向にあるが、同じ母音間のものでも、ゆっくりと音節毎に区切って発音すると、また [dz] となったりする。このような現象を、両者が違った音として聞きわける学習者もいるのである。

これは、単に英語話者だけの問題ではない。日本語よりも豊富な音素を持つ、即ち、より多くの音を意識的に聞き分け、使いわける言語の話者(広く日本語学習者を見ると、むしろその方が圧倒的に多いであろう)ならだれでも遭遇することなのである。

一般的に言って、このような場合、その学習者はかなり不安を抱くであろう。——先生のさっき言ったことと今言ったことが違う……というようなことが頻繁に起り得るからであり、放置しておけば、どれをどう整理し、どう模倣すればよいのか迷うことになるからである。

### 発音指導のための前提条件

では、そうした不安を解消するために、教師は何をすべきであろうか。

ある教師が、来日後数週間の学生に書きとりをやらせたところ、中に「テーポをききました」という「誤答」があった。これは、もちろん「テープをききました」が正解で、教師としてもそのつもりで問題文を読み上げたのだという。評価の段階で、この答案は、当然間違いだと判断されたわけだが、考えてみると、この学生の音声学的な聞きとりは、むしろ正確であった可能性が大きい。

では、その時の教師の発音が悪かったのであろうか。試みに、この文を口ずさんでみてはいかがであらう。「テ・エ・ブ・オ……」などといった不自然な発音ではなく、ごく普通の調子で言った場合、かなり前述の「誤答例」に近くなるということもあるのではないだろうか。それを、同じ学生が、内心前述の「誤答」を書いた時のようなつもりで発音してみせた場合、今度は正しいと判断される可能性も大いにある。

だからといって、初心者の前ではよくよく注意して、特に丁寧に明瞭に発音してやらなければならないなどと簡単に結論づけるつもりはない。要するに、これは手続きに問題があったと思われる。書きとり以前の段階で、聞きとりのレベルと模倣の目標設定のレベルとに分け、少なくとも聞きとりの練習では、「テーポ」という形態は存在しないが、「テープを」が「テーポを」に近い発音になり得ることなどが何らかの形で確認されていれば、このような「誤答」は出なかったであろう。教師自身がそのような事実を把握していて、意識的に例示できるような力を備えていれば、それなりの訓練ができる筈である。発音を指導するにあたって、教師はまず、自分自身の発音そのものが観察でき必要に応じてある程度コントロールできることが望まれるのである。もし、そうした訓練も経ず、観念的な知識のみ頼って発音指導にあたるならば、自分が示している練習項目の実態も正確にはわからず、ともすれば自分がやってもいない発音を学生に要求するというようなことになってしまう。

### 音声表現の社会学

きて、これまで述べて来たことは、どちらかと言えば単音レベルの問題であるが、やや角度をかえて、もう少し大きな単位の側面にも触れておきたい。

授業参観などをしていてよく感じるのだが、教師の話し方がかなり特殊である場合が多い。最も多いのが「学校の先生調」とでもいうべき話調で、文節毎に「先生がノ学生にノ本をノ読ませました」のように上昇するあのやり方である。教師として熱心に教えようとするあまり、ついそのようになってしまうのであろう。また、日本語教師が日本の教師に多い話し方をしてなぜ悪いのかと思

う人もいるであろう。が、教師の話し方を模倣する立場からすれば、やはりそれは特殊すぎる。小学生が先生の話し方を真似て話したりはせず、アナウンサーが仕事を離れたところでは普通の話し方に戻るのとは、そうした仕事上の話し方が非常に限られた場面においてのみ通用するものだと知っているからである。言うまでもなく、学習者が目標としているのは、通常、個人的なコミュニケーションの場での話しことばであるから、そのような特殊な話し方は、当面、主な模倣の対象とはならないわけである。教師は、そうした話し方と場面との関連についても、一般的傾向はある程度分類し、学習者に提示できる用意がなければならない。

理想的には、人格や感情に関わる音声表現についても同様に伝えられることが望まれる。否、個人的なコミュニケーションの場ということを考えるならば、これが最重要課題になると言っても過言ではない。ことは感情に関ることであり、万一選択を誤れば、どんなに立派な文を、どんなに明瞭な発音で表現しても、当人の思い通りには受け止めてもらえないことになるからである。

京都の人が怒っているのを東京の人が聞いても、あまり怒っているようには感じられないとか、逆に東京の人が普通に話しているだけなのに京都の人にとっては喧嘩でもしているかのように感じられるということをよく聞く。日本人同士でさえこのようなことがあるのだから、外国人が日本語を使うのを聞く場合にもいろいろ問題が生じるであろうことは容易に想像できよう。ドイツ語話者が話すのを聞くと文句を言っているように聞こえたりするのがその好例である。唇の左右両端の筋肉にやや力を入れ、唇全体を少し突き出すようにして言うのが一つの原因であるようだが、そうした問題を見付け出すには、普通の日本人としての「素朴な耳」とでもいうべきものが必要となる。相手が外国人だということで無理に違いを見付け出そうとするのではなく、あくまでも素直に「これは怖い話し方だ」とか「子供っぽい話し方だ」とか「大層敵かすぎる話し方だ」などと感じられることが大切なのである。学習者の傾向をそのようにして見付けた上で、今度は、なぜそうなるのか、どうすればそれをよりよい方向に導くことができるかを探る鋭敏な観察力を働かせることになる。

このように、発音指導をする際には2つの見方が考えられるが、両者は互いに車の両輪のような関係にあり、どちらか一方が欠けてもバランスが崩れてうまくは行かないであろう。

(名古屋大学助教授)

# プロムナード

## 授業昨今

中学校において、このごろ、特に1つの言語理論や指導法を唱導する授業は、余り見受けない。さまざまな指導法が提唱されすぎているからか、生徒指導に追われていて、考える余裕がないからか。だからといって、授業は、不毛ではない。家庭や地域の教育環境が悪く、学習のみならず生活においても不適応を起している生徒の多い学校でも、生徒が生き生きと活動し、思わず惹きつけられる授業が少なくない。仔細にみると、成功の原因は2つあると思える。

1つは、教師が教育に情熱をもっていて、この生徒たちを何とかして生かそうと、生徒理解、生徒指導に心掛けていることにある。指導案には、学習不適応に陥っている生徒を中心に、生育歴から、家庭事情、父母の考え方に至るまで、個々についてよく把握し、理解していることが分る。

次は、生徒の実態に合わせ、興味や関心が高まるように教材を用意し、授業の中で、特に教師が着目している生徒に対して、具体的に働きかけを予め考えていることである。特に、視聴覚的なアプローチが準備されていることが多いのも、特徴である。

私は、昭和52年、『明日の英語教育——Educational Approachの構想』(明治図書)の中で、「教える」ことと、生徒が人間的に「育つ」ことが融合した授業についての構想を述べたが、今、こうした授業が個々の、あるいはグループの中に芽生えつつあるのを見るにつけ、心から嬉しく思う。学習を進めようとするとき、単に教科内容を理解させる、いわゆる「学習指導」の立場からだけでなく、どうしたら生徒たちの学習意欲が促進され、学習効果が高まるか、といった「学業指導」の立場から授業改善を考えているのである。「学業指導」は、生徒指導の概念に違いないが、生活・学習不適応生徒が統出している昨今、「学業指導」と、英語科の教授の科学性とが結合したところに、良い授業が生まれ、そのことが、教育の今日的課題に応えることになる。静岡支部の先生方がこうした試みを実践に移していることをご報告したい。

(土屋伊佐雄 ELEC 同友会静岡支部長  
静岡市立美和中学校校長)

## Normal Reading Speed を目指して

昨年、大阪のJETRA主催のゼミで、京都大学安藤昭一教授から速読訓練法についてお話をお伺いすることができた。

先生のお話によると、速読とは200 wpm以上を指すようで、京都大学英文科新入生は、75~90 wpmから、週1回の指導で1年後には、全員200 wpm以上に到達しているという。中には少数であるが、native speakersの大学新入生の平均速度350 wpmに達する者もいるという。別に根拠はないが、高校生の場合、100~150 wpm (Normal Reading Speed) あたりが目安になるのではなからうか。

私が考えていることは、われわれが朝夕、新聞を読むような気楽な調子で英文が読めないものだろうかということである。いわばextensive readingやskimmingといった読み方が本来の読み方ではなからうかと思う。

そのためには、英文に最も多い演繹的論理構成を十分理解し、戦略的にはパラグラフ・リーディングを行なえるようにならねばならない。当然、黙読でなければならない。心の中で音声化する逐語読みでなく、その最小単位は句または句の連鎖である。われわれは話を聴く場合、句単位で聴きとっている。自然な読み方も同様なはずである。

もちろん、構文の知識、語彙力がなくては何も読めないものであるから、まず構文、語句の解説プリントを前時に与えておく。それを片手に本文に人差指で句単位に跡を追わせる。語数に応じ、一定の時間、例えば100 wpmの速度で読ませる。内容をいわず十分であれば、トピックセンテンスやキーワードを確認させ、もう一度最初から2回目の読みに挑戦させる。終了後、セントラルアイデア(作者が何をいいたいのか)、アウトライン、自分の考え等をいわせる。全課終了後、必要語句を与え、それらを使って要約英文にまとめさせ、次回に提出させ、良い物を皆に発表する。

日本語の読みの遅い者は、外国語でも遅いという。日本語での速読・要約訓練も大切なことであるかも知れない。

速読⇔速読の図式の解明も、今後解決しなければならない大きな課題であろう。

(竹林成之助 和歌山商業高等学校教諭)

## 生徒の新しい英語観を求めて

— 1つのアプローチ —

最近授業をしていて気になるのは、生徒が英語を“教科”という極めて狭い枠の中でしか捉えられなくなってきていることである。それは、読んでいる英文中に地名や年代、人物の固有名詞等が出てきた際の彼らの反応のしかたに表われる。B.C.がついていようが1900年代だろうが、英文中の数字であるだけで、歴史との関連を想起しないのだ。日頃関心を示している事柄さえ英単語になった途端、文字の羅列にしか見えなくなるらしい。英語を前にすると一切の記憶と想像力は消失するかの如く、英⇄日の置換作業でのみ英文の意味をとろうとする。そんな彼らに「文脈の中で単語の意味を考えろ」「作者の意図をつかめ」と言ったところで、教師の要求はむしろ宙を舞うばかりだ。かくして毎日の教材研究に、英語関係の辞書や参考書に混って、地誌や歴史書、事典や図書目録迄が総動員されることになる。生徒は想像力を刺激され、授業は俄然活気づくが、その準備は膨大な時間とエネルギーを要求する。

こうした中での1つの試みとして、1学年次には presentation として班を単位にした研究発表活動を行なわせている。「内容が少しでも英語に関係すること」と「全員参加」だけが条件なので、生徒は個々の興味に応じて多種多様な発表を行なう。切手蒐集家はアメリカ切手の特徴と展示、野球好きは Major League の現況レポート、時代と共に変遷した黒人音楽を追う、1週間英国旅行劇等…埋れていた個人が浮かび上がる。彼らと英語の関係を、一人一人自分のものとして構築させるのが最大の狙いだ。これを英語の専門的知識で私が補強することもあるし、私の presentation として“実用英語教室”を開くこともある。

だが更に彼らの興味の幅を広げるような、奥行きのある英語学習ができないものか。その意味で今、教科合同 or 連携授業を構想中である。例えば、アメリカ独立の歴史的背景を世界史担当者に説明してもらいながら英語で宣言文の内容をつかむ。国語で英詩を扱う時には原文を参照して鑑賞する。英文の資料や地図を利用しながら地理でイギリスについて学ぶ等教科を cross させた授業である。他教科との重なりが見えてきた時、生徒は別の視点に立って英語を捉えられるのではないか。しかしその為には、まず教師自身が教科の壁を越えねばならない。

(吉住香織 埼玉県立浦和西高等学校教諭)

## 「English and I」

「English and I」の演題で、高校時代にスピーチコンテストに参加したことがあります。高校3年の時でした。——今、私がこうして教職に就くことに至った大きなきっかけはあの頃にあったように思います。

栃木県的那須高原の南にある小さな町で育った私にとって、英語との出会いは実に新鮮で大きなものでした。新しいものに対する好奇心もあって、一つ一つの事を学ぶことに純粋な喜びを感じ、あたかも自分自身の世界がどんどん大きく広がっていくような気さえしていました。山に囲まれた狭い社会の中で過ごしてきただけに、それまで自分が知っていた狭い世界からより大きな世界へと導いてくれるような、そんな期待があったようです。今にして思えば、刺激の少ない田舎で育った者の夢だったかもしれませんが、このことが今まで私が英語を学んできたことの大きな支えになっていることは間違いありません。

この英語との出会いと、将来の希望をテーマにしてスピーチを考えました。将来も英語ということばを通して得た喜びを大切にしていきたい。そして、その望みに結びつけられるような職業に就けたら幸せだという締めくくりでした。結局その職業が教職へと結びついたわけです。

教師になった今、生徒に聞かれることがあります。「先生は英語が好きで先生になったの」年齢も育った環境も異なる生徒たちに、興味を持つようになったきっかけを説明するのは容易なことではありません。英語を教えることが日々の仕事になり、あの頃の純粋な喜びを忘れかけた時、スピーチの中での決意を思い出しては励みとしています。生徒に「好きだから今こうして一緒に勉強しているのよ」と自信を持って答え、その気持ちが自然と伝わっていくような教師を目指していたことを、高校時代の単なる夢にとどめたくはないと思っています。

(笠井則子 東京都・大妻中・高等学校教諭)

### 投稿歓迎

横書原稿用紙3枚以内に収めてください。  
原稿には必ず住所・氏名・電話番号・勤務先を明記してください。掲載分には規定の謝礼をお送りします。  
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

## 言語習得理論

小池生夫 (慶応義塾大学教授)



### 1. はじめに

「英語を教える」ということは「学習者が英語を無意識のうちに必要に応じて正しく流暢に使用することができるように指導することである」と考えた時に、言語能力が脳内にどのようにして発達し、言語活動ができるようになるかというメカニズムについて基本的な知識をうることは、教師にとって必要なことである。

言語習得理論研究には、第1言語と第2言語の2領域があるが、わが国の英語教育にとっては後者がより関心が深い。したがって、本稿では第2言語習得の分野を中心に基礎知識をどのようにして得るか、参考文献にふれながら述べることにする。

### 2. 第1言語習得理論研究の流れと文献

言語習得研究が扱う領域は広く多岐にわたる。言語の構造(音韻、形態、統語、意味、談話、語いなど)、習得のメカニズム、習得過程におきるerror(誤り)の分析、言語学習理論(行動主義心理学、認知主義心理学など)分析、学習環境、学習年齢と習得の関係、2か国語併用、Pidgeon, Creoleの言語習得過程など、さまざまな領域がある。これらの分野は第1言語習得の研究も関係するが、その多くは第2言語習得研究が主に携わる分野であると言えよう。

さて、言語習得が本格的に言語学者や心理学者の興味をひきおこすようになったのは、Noam Chomsky(1965)によると言ってもよいだろう。彼は、生得的に発達する言語能力は、変形生成文法規則によってあらわされると仮定した。Slobin(1979)、Menyuk(1969)、Bloom(1970)、McNeill(1970)などの言語学・心理言語学者は、Chomskyの仮説を証明するべく、幼児の言語習得過程を長期にわたって観察記録し、その資料の分析に生成文法規則の適用が可能などところがあることを示した。この中で、Brown(1973)は変形生成規則ばかりでなく、格文法、生成意味論など、新しく発達している各種文法規

則を応用して幼児の言語習得の軌跡を分析した。特に、彼は-ing, -ed, -s, 冠詞、動詞、助動詞などの形態素には習得順序があることを証明し、後に第2言語習得研究のきっかけをつくった。Carol Chomsky(1969)やTavakolianら(1981)は特定の文構造の発達過程を、生成文法規則の適用によって説明可能とし、それら諸規則の実在性を高めようとしている。

これら研究の内容については、既に述べた参考文献を文献目録を参照してもらいたい。この他に、幼児の言語習得にともなう心理言語学の鳥瞰図をうるには、Dale(1976)、Oksaar(1977)が標準的で理解しやすいであろう。

### 3. 第2言語習得研究の流れと文献

さて、第2言語習得理論の研究は、初期においては、Brownの分析モデルを利用して、少人数の子供を対象に長期間にわたる定期的観察と資料の分析を通して、主に形態素間の習得の順序性についての事例研究に中心があった。また一方では、集団に対する独自のテスト調査を行い、用いる形態素の正用法の百分率の高さによって形態素の習得順序を決定する方法もとられた。前者にはHakuta(1974)及びKoike(1983)がおり、後者にはBurt, Dulay and Finnochiaro(1977), Dulay, Burt and Krashen(1982), Hatch(1983), Krashen(1981)などに示されるBurt, Dulay, Krashenなどの研究が目立つ。この結果次のようなことがわかった。第2言語の形態素の習得では、母国語の如何を問わず、形態素の習得には一定の順序性があり、年齢も学習環境もほとんどこれに影響を与えない。また第1言語の順序との相関性は必ずしも高くない。ここから推論できることは、脳の生理的自律性が強く言語習得に働くために、第1言語の影響をあまりうけないのではないかということである。日本人の研究ではMakino(1980)が、日本人中学生の集団に対して形態素習得順序について実験を行い、学習

環境がアメリカとは違うにもかかわらず、高い相関を示したと報告している。また Koike (1983) は、この他に統語構造にも習得順序が一定して存在していることを事例研究によって示している。

第2言語習得の研究は error の分析面でも新しい局面をつくり出した。それ以前に言われてきたことは、error は、日本語と英語の比較対照により、干渉がある部分におきるといふことであつた。ところが、第2言語習得過程におきる資料上の error 分析では、過度の規則の適用による error が多くを占め、それに加えて成人の英語に至る途中の「中間言語 (Interlanguage)」として現われる特異な言語現象を惹起する中間言語規則の適用によってあらわれる error であつた。この中間言語は Selinker (1972) を参照するとよい。英語にふれ出して以来、言語発達にともなつて次々と変化する中間言語文法は成人の完成された文法とは異なる規則であることは Koike (1983) を見ても想像がつくであろう。

言語教授法の基礎理論への貢献も第2言語習得研究の結果である。Krashen は彼の著書、Krashen (1981), Dulay, Burt, Krashen (1982) などにおいて、Filter, organizer, monitor などの生得的学習心理作用があることを分析して示している。Filter は、学習者が耳にした英語を、学習の動機や必要性、感情によってふるいにかける無意識な作用、organizer は新しい言語体系を大脳内に組織する無意識な作用である。これに対して monitor は意識的に記憶した文法規則を選択して会話を構成する心理作用である。彼の monitor model によれば、成人が英語を学習する場合に、この monitor 作用を利用するが、幼児が英語を学習する時には、無意識な作用が一般的であり、学習法は成人と幼児ではそれぞれにあつた工夫がなされなければならないと述べている。これらの研究をもとに、Krashen は 'Natural Approach' (1983) を提唱している。これによると、この Approach の目標は native speaker との communication 能力を高めることにあり、それには、1) まず理解力の養成、次に発表力の養成が来る、2) また学習教材としては、1 語文、2 語文、短文、複雑文と段階を追って文構造を難しくしていく、3) 教材は文法よりも話題中心であるべきこと、4) 学習時におかず error はこまかく注意することは避け、全体の英語力が増すにしたがつて error も消えていくと考へていく、5) 学習の動機付け、興味付けをつねに工夫する、6) 多少の学習年齢差は気にかけない、など教授法の原則を第2言語習得の理論研究から立てている。なお、Natural Approach の詳細な説明は、たまたま本誌の前号 No. 82 (1984) で有元将剛氏が書いている。これは

Krashen and Terrell (1983) の Terrell の説を解説したものである。その他の教授法としては、特に第2言語習得分析研究の結果ではないが、Oral Approach, Communicative approach, Humanistic approach など、言語活動を通して communicative competence の開発を目的にした方法が注目されている。わが国でも最近ようやく雑誌、単行本などに紹介されるものが増えてきた。これらは、究極的には第2言語としての英語習得を目指したものとみえる。

さて、Schuman (1978) は、米国の Massachusetts の Cambridge (Harvard University がある) のポルトガル人社会に住んでいる33歳のスペイン人男性が、英語学習において第2言語習得の初期の文法のまま長期間とどまっている事例をあげ、それが English native speaker から心理的、社会的距離があるためであるとし、pigenization の面から第2言語習得研究に光をあてている。これは社会言語学の領域からせまる異色の研究である。

第2言語習得研究として、さまざまな研究書が続々と出版されているが、この中で標準的なものとしては、Dulay, Burt and Krashen (1982) がよい。幸い、牧野高吉氏による翻訳『第2言語の習得』(弓書房) (1984) も出ている。また、この方面から見た心理言語学全般の研究書では Hatch (1983) がよい。また、出色の論文を集めたものとしては、Andersen (1981), Diller (1981) が新しい動向を多角的に示している。問題点の把握にはよい。やや古い。基礎的な論文を集めているものには Burt and Dulay (1975), Burt, Dulay and Finnochiaro (1977), Hatch (1978) とがある。日本人のものとしては Otsu (1981) が英語の第1言語習得研究が生成文法を基礎として行われている。この他に第2言語として前に紹介した Makino (1980) のほかに Nishibori (1982) が事例研究として5歳の子供のイギリスでの英語習得における文法力発達を扱っている。また笠島 (1980) の Georgetown Univ. に提出した Ph.D. 論文は、4歳の子供が文法力の如何を問わず日常会話の形式的な行為は行っていることを示した。Koike (1983) は3人 (5歳、7歳、10歳) の米国での英語習得過程のうち、文法力発達とその strategy と communication strategy の関係を扱った実証的事例研究である。その他にも若干論文が出ている。言語習得研究は世界の応用言語学界での研究の大きな潮流になっている。先日 JALT の大会で来日講演を行った Krashen に対する大聴衆の期待の眼は、日本でもその流れの到来を特に語学教育研究の面で実感させるものであつた。

## References

- Andersen, Roger W. (ed.). *New Dimensions in Second Language Acquisition*. 1981. Rowley. Newbury House Publishers, Inc.
- Bloom, Loise. *Language Development—Form and Function in Emerging Grammars*. 1970. Cambridge, Massachusetts. M. I. T. Press.
- Brown, Rogers. *A First Language*. 1973. Boston, Massachusetts. Harvard University Press.
- Burt, Marina, and Dulay, Heidi (eds.). *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. 1975. TESOL.
- Burt, Marina, Dulay, Heidi, and Finnochiaro, Mary (eds.). *Viewpoints on English as a Second Language*. 1977. New York. Regents Publishing Company, Inc.
- Chomsky, Carol. *The Acquisition of Syntax in Children*. 1969. Cambridge Massachusetts. M. I. T. Press.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. 1965. Cambridge, Massachusetts. M. I. T. Press.
- Diller, Karl C. (ed.). *Universals in Language Learning Aptitude*. 1981. Rowley. Newbury House Publishers, Inc.
- Dale, Philp. *Language Development—Structure and Function*. 1976. Rowley. Newbury House Publishers, Inc.
- Dulay, Heidi, Burt, Marina, and Krashen, Stephen. *Language Two*. 1982. Oxford University Press.
- Hakuta, Kenji. "A Preliminary Report on the Development of Grammatical Morphemes in a Japanese Girl Learning English as a Second Language." *Working Papers on Bilingualism* 3. 1-7. 1974.
- Hatch, Evelyn M. *Second Language Acquisition—a Book of Reading*. 1978. Rowley. Newbury House Publishers. Massachusetts.
- Hatch, Evelyn M. *Psycholinguistics—a Second Language Perspective*. 1983. Rowley. Newbury House Publishers, Inc.
- Kasajima, Junichi. *Conversational Act Analysis: A Case Study of a Four-Year-Old*. 1982. Ph.D. Dissertation. Georgetown Univ.
- Koike, Ikuo. *Acquisition of Grammatical Structures and Relevant Verbal Strategies in a Second Language*. 1983. Tokyo. Taishukan Publishers.
- Krashen, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. 1981. Pergamon Institute of English.
- Krashen, Stephen D. and Terrell, Tracy O. *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. 1983. Pergamon. Aemary.
- Makino, Takayoshi. *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adults*. 1980. Tokyo. Shinozaki Shorin Press.
- McNeill, David. *The Acquisition of Language—the Study of Developmental Psycholinguistics*. 1970. New York. Harper and Row Publishers.
- Menyuk, Paula. *Sentences Children Use*. 1969. Massachusetts. M. I. T. Press.
- Nishibori, Yuri. "Early Grammatical Development in Second Language Acquisition." *Gengobunka-Kiyo*, Hokkaido University. 1982.
- Oksaar, Els. *Sprachenwerk in Vorshulater—Einführung in die Pädolinguistik*. 1977. W. Kohlhammer GmbH.
- Otsu, Yukio. *Universal Grammar and Syntactic Development in Children: Toward a Theory of Syntactic Development*. 1981. Ph.D. Dissertation, M.I.T.
- Schuman, John H. *The Pigenization Process*. 1978. Rowley. Newbury House Publishers, Inc.
- Selinker, Larry. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics*. 10. 3. 209-231. 1972.
- Slobin, Dan Isaac. *Psycholinguistics*. 1979. Palo Alto, California. Scott, Forsman and Company.
- Tavakolian, Susan (ed.). *Language Acquisition and Linguistic Theory*. 1981. Massachusetts. M. I. T. Press.



## 『第2言語の習得』

H. Dulay, M. Burt, S. Krashen 著  
牧野高吉訳  
A5判, 267頁, 2,500円, 弓書房

伊藤克敏

最近、第2言語習得の研究成果を外国語教育の中に導入しようとする傾向が顕著である。第2言語習得と外国語習得とを1つのカテゴリーに入れて「非母語習得」(Nonnative Language Learning) と呼ばれる場合もある。本書でも第2言語習得を大体そのような意味に使っている。

本書は H. Dulay, M. Burt, S. Krashen 共著の *Language Two* (Oxford University Press, 1982) の日本語訳であるが、第2, 6, 9章を除く8章から成っている。Dulay, Burt 両女史はコンビで誤り分析、変形文法入門、第2言語習得に関する論文、著書を数多く書いている。また、Krashen は昨秋 JALT (全国語学教師協会) の招きで来日し、大きなインパクトを与えたが、現在、米国に於ける第2言語習得の分野で最も注目を集めている気鋭の学者である。

先ず、章を追って、主要点を紹介して行くことにする。第1章では母語習得過程の研究成果の応用によって、第2言語習得の研究がどのように発展して来たのかといった第2言語習得研究の歴史的背景と本書の基本的な態度と目標を明示している。

第2章では「言語習得の心理作用」というタイトルで、第2言語習得に関する基本的な考え方が提示されている。つまり、学習者の動機、態度、感情の状態が入力言語をどのように効果的に吸収させるか(これを「Filter」と呼んでいる)、意識的に言語規則を操作するモニタリング(Monitoring)、更に、入力言語を過渡的構造を経ながら徐々に一定の順序で習得して行くオーガナイザー(Organizer)といった3つの基本因子を解説し、それらが実際の言語教育に於てどのように機能し合って行くのかを明らかにしている。

第3章では自信や感情移入の度合による習得状況の変

化、また、性格によって学習法がどのように異なるのか、更に、年齢と言語習熟度の違いを論じている。学習年齢では発音の習得は思春期が1つの分岐点になるとしているが、それ以外の例えば文法規則の習得では年長児又は大人の方が、特に初期の段階では早いという結果も出されており、レネバーグの脳機能の一側化と言語習得臨界期説に批判的である。

第4章では第2言語習得に対する母語の影響についての見解が提示されているが、対照分析がもてはやされた時代の考え方を批判し、特に幼児の場合は母語の干渉(interference)は5%以下で、大人の場合でも8~23%であるとしている。母語の干渉が大きくなる主な要因として、第2言語習得開始時から言語運用を強制するためであるとし、学習初期に於ける「沈黙期間」の重要性を強調している。

第5章では先ず、「誤り分析」研究の発展過程について述べているが、行動主義心理学では悪とされて来た「誤りの地位を、研究対象、カリキュラム編成の手引き、あるいは学習の指針など、かなり高い地位に格上げすることに成功した」とし、誤りの原因を挙げ、その分類を行っている。

第6章に於ては第1, 2言語習得における文法形態素(複数語尾、所有格の's、進行形ing等)の習得順序の比較を行っているが、注目すべきは両者の順序がかなり類似していることと、書きことばと話しことば両方の文法形態素の習得順序の相関性が高いということである。第7章は第2言語習得の主要な研究方法を紹介しており、我が国における外国語教育の科学研究に示唆するところが大きい。最終章では本書にもられている言語習得理論をどのように実践に移すかを「ガイドライン」と細かい「指導技術」という形式で提示している。

以上、本書の要点を紹介して来たのであるが、1960年代後半に L. Newmark によって学習者の内在的言語習得能力を無理なく活性化させる方向が打出され、1970年代に入って、V. Postovsky がロシア語教授において考察した「口頭練習遅延法」(Delayed Oral Practice) は Newmark の考え方を更に押進めたもので、効果的な非母語教育法として脚光を浴び、それを応用発展させた教授法(例えば、Asher の Total Physical Response, Terrell の Natural Approach 等)が次々と考案発表された。こういった展開の中でクラッシュェンは「学習」(learning)と「習得」(acquisition)の区別、モニター理論等それらの教授法をいわば統合する理論を展開して来た。

クラッシュェンは神経言語学者として言語習得の過程の解明に大きな貢献を成して来たのであるが、一方、デュ

レイとパートは習得過程に表われる誤りの言語学的分析、言語能力の測定といった面に寄与して来た。そういった両面における最近の研究成果が収められた本書は高く評価されるべきであろう。

新しい外国語教育のあり方と方法に多くの示唆を与える本書の邦訳を慶賀し度い。(神奈川大学教授)

## 『英文構造の分析』

### —コミュニケーションの立場から—

大江三郎著

A5判, 190頁, 2,200円, 弓書房

中 右 実

本書は、一口に言って、英語の文構造を伝達機能の観点から分析し、その情報構造を談話のなかで規定しようとしたものである。そしてこのような視点は、文の意味解釈の全容を解き明かすためには、どうしても必要不可欠なものである。が、それにもかかわらず、この種の包括的な理論はなかなか構築しがたく、それというのも、入り組んだ談話の性質を因数分解し、どれが勘定にはいりどれが勘定にはいらぬか、それをとりおさえることがたいへんむずかしいからである。この状況のもとで本書をみると、なるほど、明示的な理論を構築することも、ましてや包括的な理論を構築することも、それははじめから本書の意図するところではないから、それを求めることは場違いである。本書の見どころはむしろ、すぐれて実証的かつ実戦的なところにあり、著者が文学作品から丹念に収集した用例が存分に駆使され、そこにすこぶる精緻で当を得た分析が加えられていて、たいへん読み応えのある著作となっている。

扱われている現象は多岐にわたるが、それが一定の機能論的な視点からまとめあげられていて、そのなかでも最も重視されているのは、前置現象とその機能である。類例はたくさんあるが、たとえば(1)のような文は自然な知覚順序を反映したものとして説明されている。

(1) On the table was an empty glass. (p. 10)

そしてここで自然な知覚順序とは、場所—知覚作用—知覚対象という順序のことであるらしく (p. 26), (1)はこの例証であるというのである。それでは(1)を、日本語で(2)のように表現するとしたら、これは自然な知覚順序を反映していないということになってしまうが、それでよいか、という疑問がすぐに思い浮かぶ。

(2) そのテーブルの上には空のグラスがあった。

というのもこれは、明らかに、場所—知覚対象—知覚作用という順序になっているからである。このようにほんの一例からでも、談話要因を措定するのがいかにむずかしいか、それがわかるというもので、この場合に勘定にはいるのは、どうも、場所と知覚対象だけの順序ではないかと察せられる。というのも、知覚作用に当たる部分、すなわち動詞表現は、特定言語に特有な制約と深くかかわり、一定の位置に固定しているからである。

著者によると、ある要素が本来の位置から文頭の位置に移動すると、その要素は際立ち強調される、と言われる。そしてその証拠に、そこには強勢が置かれる、という。これはこのかぎりでは、まちがいないと思われる。さらにまた一方で著者は、文末の要素はいちばん際立ち強調される(そしてここにもやはり、強勢が置かれる)、という。これもまた、このかぎりでは、まちがいないと思われる。これら二点は、従来の研究からみても、異論の余地はないと言ってよい。

しかし困ったことに、この程度の一般化ではどうにもならない。ただ、文頭の要素にも、文末の要素にも、強めがあると言うだけでは、決してことは済まない。むしろそれを出発点として、ここでほんとうに問題なのは、その強めの性質を、それぞれ、著者の狙いとする伝達機能の観点から、しっかりと見極めることでなければならない。つまりは、文頭の強めと文末の強めとはその性質が違うはずだから、まさしくその違いは何か、という問いを問うことにこそ意味がある。ひょっとして著者は、これに答えを出しているつもりかもしれないが、少なくともわたしには残念ながら、いくら全体を見渡してみても、像は焦点を結ばないのである。

具体例はいくらでも挙げられるが、手がかりとして、次の文を考えてみよう。

(3) Help them you must, but help them you couldn't. (p. 64)

これについて著者の説明をまとめると、冒頭要素 help them は「対比に基づく強めのために前置され」、したがってここには際立ちがあり、その一方ではまた、末尾の must と couldn't の対比も際立ち、それも help them 以上である、と言われる。そうすると要するに、いずれの要素も際立っているということになり、そしてそれはそれでよいとしても、これだけの説明では、一つの節のなかに二つの強調要素があるというだけのことになってしまい、それではなぜ、このように一つの節のなかに二つの強調要素があるのか、それについては結局わからずじまいである。つまりは、help them と must が (同じく help them と couldn't が) いずれも際立つというので

# 新刊紹介

## 『アメリカン・ピクトペディア』

〔絵ときアメリカ〕

田崎清忠 責任編集

A5判, 276頁, 4,300円, 大修館

日野 信行

本書は、昭和54年から58年にかけて大修館「英語教育」に連載されたものに修正加筆して単行本にしたものである。内容はアメリカの事物、特に日常生活でよく使われる単語をユーモラスな絵によってイラスト化し、それに日本語による解説を付したものである。アメリカ人の資料提供者を多数起用するなどして丁寧に作られている。

本書の強みは、単語の持つイメージを視覚によってとらえることが出来ることである。よく経験することであるが、辞書の説明からだけでは明確なイメージをつかむのは困難なことが多い。またこの他、アメリカに関するいわゆるレアリエンとしても有益であると思われる。さ

らに、絵のページを楽しみながらめくっていただけでも日常語集の増強や確認に大いに役立つであろう。

この本についてはふたつの批判が予想される。そのひとつは、日本人の多くがかなり気軽にアメリカに出かけて自ら実地に英語の事物を観察できるようになった現在、この種の本の必要性は薄れつつあるのではないか、というものである。こういう批判が出て不思議でないとは思いますが、しかし逆にアメリカに行く機会の増えた今こそ、参考書としての本書が有用であるとの反論も十分可能であろう。

もうひとつ、国際英語の立場から、脱英米化の時代においては、このようにアメリカ文化だけにしぼって英語をとらえた本はもはや時代遅れではないか、という批判の出ることが予想される。アメリカ人が英単語に付与するイメージなどより、オーストラリア人やインド人などの持つイメージに注意を払うべき時ではないか、というふうなのである。しかし実際には、国際英語の時代においても、英米文化を学ぶことの重要性が減ったわけでは決してない。英米以外の文化を学ぶ必要も増えたというだけである。したがって、英語の国際化現象も本書の価値を下げるものではないと評者は考える。

(国際商科大学専任講師)



あれば、その際立ちはどう違うか、それを明らかにしなければ、節(あるいは文)全体としての情報構造は見えてこないのではないか。

わたしの考えでは、そしてこれはなにも目新しい視点ではないし、著者もたぶん不賛成ではないと察せられるのだが、前置要素はあくまでも「論題」(topic)なのに対し、末尾要素は「題述」(comment)の一成分であり、この題述成分にこそ、いわゆる文の焦点(focus)がある。したがって、割り切って言ってしまうと、先程の例で help them に強めがあるというのは、むしろ、ミスリーディングなのであって、節全体としてみると、強めはただ、must にのみあると言うべきではないか。このように考えてこそ、こんどは文全体としてみても、対比の接続詞 but で結ばれた二つの節の対照部分についても説明がつくというものである。すなわち、どうみても、二つの help them が対比されているというはおかしい。その証拠に、ふたつ目の help them はなんの支障も

なく省くことができる。ところが一方、must と couldn't とが対比されているというのはまったく自然である。つまり文全体としては、「かれらを援助する」ということについて(論題)、それは「やらなければならないが、しかしできない」(題述成分かつ文の焦点)、という成り立ち具合になっていると理解される。

この捉え方について、著者の側にも言い分があるろうと予測されるし、わたしとしても論じ尽くしたわけではないが、いずれにせよ、ここで言いたかったことは、著者の説明はいちいちそのかぎりであたっているとしても、それが文あるいは節全体の情報構造の成り立ちにどう関係してくるか、という点からいうと、どうも片手落ちになっているのではないか、ということである。しかしはじめにも述べたように、本書は著者の目標を十分に達成していて、読者もその気になって著者の精緻な分析を跡づけてゆくなら、ずいぶんと身についた勉強ができることはまちがいない。

(筑波大学助教授)

## 『ライトハウス英和辞典』

竹林滋・小島義郎 編

11.5cm×18cm, 1,711頁, 2,200円, 研究社

### 小橋 陽一

研究社の『ユニオン英和辞典』が改訂され『ライトハウス英和辞典』と改名された。「語義の展開」「句動詞の独立見出し」「日英比較」等の欄が新設されただけでなく、例文についても洗い直されており文字通り全面改訂となった。

上記の新企画及び見出し語3千の増加に伴い、ユニオン英和の特徴であった基礎語彙の丁寧な扱いが簡略化されることが懸念されたが、従来の基本方針に変化はなく安心した。

さて、生徒にどのように使わせれば効果的かという視点で、以下に気付いた点を述べてみたい。

まず第一は別冊『ライトハウスの使い方』の利用法である。これは引き方の練習問題集であって、25の問題に解答しながら辞書の引き方に慣れるように工夫されている点が良い。辞書は‘catch words’に目をやりながら、小口にあてがった両手の親指で引くのだという基本を生徒に徹底させたい。(見出し語を見付けるまでの秒数をメモさせるとよい。)

対話形式の用例が豊富なことが次に挙げられる。質問・命令・呼びかけに対する応答の文が＝や[ ]の記号を用いて複数示されることも多い。(bye-bye; Christmas; neither) Yes や No だけの応答をする生徒に対話例文を暗記させることは、場面に応じた応答や相づちへの道案内となろう。

辞書には寄り道の楽しさというものがある。ライトハウスはその点においても魅力的である。「つづり字と発音」は文字を音声と結びつけて憶えることの楽しさを教えてくれよう。ea の文字に対する発音は [i:], [e] の順で多く、[ei] という例外は break, great, steak のわずか3例であるなど、phonics の楽しさを知らせたい。

「同音」の表示にも同じ楽しさがある。例えば、are<sup>1,2</sup> = our; are<sup>3</sup> = air, heir; aren't = aunt 等は耳や口を使う習慣のない生徒を刺激するのに格好な材料であろう。又、固有名詞や数字には読み方が示された例が多いことを利用して‘read aloud’させる等(→United States of America; 13:00→hour) 音声を重視する基本的な態度を身に付けさせたい。

囲み記事や文法解説の索引を利用して重要項目をチェ

ックさせ、自宅学習等で読ませた後に適宜授業で取り扱うことも一案であろう。

句動詞については頻度の高い星印3つ以上のものは例文を暗記させたい。但し、独立見出しにしたことにより go と go up などは10ページも離れてしまったため中・高校生には使いづらいのではあるまいか。go の項目のすぐあとに句動詞を大見出しとしてまとめた方が初心者には使い易いと思うのだが。

その他にも smile の挿絵や black tea など(これはクリームや砂糖の入っていない紅茶と解するのが自然) 検討すべき箇所がいくつか発見されたが、ライトハウス英和は、英語でのより豊かなコミュニケーションを目指す者にとって待望の学習辞典であり、編集者諸氏の努力に頭の下がる思いである。(所沢商業高等学校教諭)

## 『ライトハウス和英辞典』

小島義郎・竹林滋 編

11.5cm×18cm, 1,757頁, 2,200円, 研究社

### 柳沢 善敏

この辞典(以下①と略す)の特徴は、まず第一に英語と英米文化についての情報量の多さだ。中でも特筆に値するのは「あいさつ」「親族関係」等の、語句と文化、文章構成に関する囲み記事が75もあり、それぞれ平均2~3頁に亘って詳しい説明がされていることだ。これを読むだけで相当な関連知識が身につく。読む毎に己が無知を思い知らされる。更に同名の英和と同じく、欄外項目として文法解説を加え、「誇張」「話し言葉と書き言葉」等、作文に必要な知識も提供している。その項目数85。以上の2点だけ見ても、①が単なる和英辞典ではないことがわかる。

写真・図版の多いことも勉強を楽しくしてくれる。「ちかてつ」の項にはニューヨークとロンドンの各地下鉄入口の写真が載っているという風に、また写真も該当項目以上の情報源になっている。「徐行」の項を見ると、こんな掲示の写真が出ている。

CAUTION. SLOW DOWN

We have Children & Cattle Crossing Here!

WE DON'T RUN OVER YOU.

Thank You. God Bless.

人間味のある、生活の一コマが恒間見られる工夫と言えよう。

①の情報の豊富さはこれに止まらない。否以下が最大の特徴と言わべきだろう。「じょうほ」の項:(認めて譲

る) concede, (脅迫などに屈して譲る) give way (to...), (歩みよって両者の都合のよいところで手を打つ) meet ...halfway 云々, のように訳語ごとに意味の区別を示し, 更に full sentence の用例が各意味に添えてある (full sentence 主義が①の一貫した姿勢). その他, 文体上の区別, 名詞の㊦㊧, 語法の指示, 発音の難かしい語には発音記号を付して英和を引き直す手間をはぶいている点など, 数々の新しい試みが盛られている. 私共日本人にとっては英文の発想法の手がかりが得られるのも頼もしい. 「しょく (食)」の項: ジョギングをすると食が進む (⇒ジョギングは我々に十分な食欲を与える) Jogging gives us a good appetite. に見られる⇒の指示がそれで, 英文らしい文章を書くためにこの⇒がどんなに力になってくれることか.

最後に, ①を使って, 新聞の投稿欄に載った高校生の文章を英訳してみよう. 下線を付したのが①で引いた語句. 文中『『これは』と思う』は①に出ているが, 「特に自分の注意を引く」と, ①にならって言いかえてから訳した. その他にも数箇所同様の言いかえをした.

貧乏学生の私はお金のかかる大学へは行けません. 必然的に国立大学を選ぶのですが, ほとんどの大学が似たりよったりという感じがです. 大学へ行くなら「これは」と思う所を望むのが当然なのに, どれもみな同じ顔では, 「このランクだからここへ行く」としか言わざるを得ないのではないのでしょうか.

大学は私たちに個性を求めます, ユニークな学生はいないかと. しかしそう騒ぐ大学自体も個性がないように思います. 授業や設備など, 何かひとつでも「うちの大学はこれだ!」というセールスポイントを持つべきです. ...そんな大学が本当に現われないかしら. 私も少しは勉強するんだけど.

I am a poor student. I cannot go to an expensive university. Naturally I choose a national university. But my impression is that most of the national universities are nearly the same. It is reasonable for us to hope to enter a university which particularly appeals to us. Yet, if they all look alike, we cannot help but choose our university only by how good our school record is!

The universities demand that we students have more individuality, claiming that they need unique students. Those universities themselves, however, lack individuality! They ought to have at least one "selling point" that they can be proud of: curriculum, facilities, etc. I do hope such universities will appear. Then I will study a little harder.

(フェリス女学院中学校・高等学校教諭)

## 『楽しい英語の歌』

ELEC 編

A5判, 75頁, カセットテープ2巻

カセット判 (テキスト+カセット) 5,000円

英語教育協議会

名和雄次郎

ある女子大の英文科の学生がこんなことを話してくれた. 「高校生の頃は日本文学をやりたいと思っていました. でも現役では志望校に入れなくて浪人することになり, ある予備校に通いました. そのM先生の授業は歌から始まるのです. 浪人なんて何んとなく暗いイメージだし, 緊張もしていたのですが, 大きな声で歌っているうちに気分がほぐれてくるのです. そのうちにM先生の授業が待ち遠しくなるようになりました. 歌はフォークもポップスもあるし, 童謡もありました. ある時なんか「やー, 君, 今日誕生日か. ジャー, みんなで "Happy Birthday" を歌ってあげよう」なんて言ったりして, とっても楽しい雰囲気でした. いつの間にか国文科はやめて, 英文科に入ろう, と思うようになっていました.」

M先生というのはある国立大学の若手の先生で, 多方面に活躍されている方である. <さすがだな>と思った.

英語の歌が生徒の進路を変えたり, 決定づけたりするほどの魔力を発揮することがあるわけである. もちろんこの場合歌だけが要因となったわけではなく, M先生の人柄や優れた指導力によるほうが大きいかもしれない. しかし歌が最初のきっかけであったことは疑いない.

授業で歌を歌わせると聞くと, <私は音痴だから>と尻込みする人がいるが, なにも自分で歌う必要はない. 歌詞や背景の説明のあとテープをかければそれでよい. 教科書の題材や言語材料に関連した歌を選べばよい. 童謡, マザー・グース, フォスターの歌など69曲を収めたこの『楽しい英語の歌』は, 中学や高校のゆとりの時間や授業に取り込めるのに持って来いの曲である. 詳しい注釈と, Wilbur Isaacsさんと Jerri Marshallさんの歯切れのよい独唱のテープが付いているので非常に重要. ヒアリングやデクテーションの形で利用することもおすすめしたい. (拓殖大学教授)



## Techniques in Testing

by Harold S. Madsen  
A 5判, 212頁, 1,430円,  
Oxford University Press

石田雅近

学習者の英語力の測定と評価をいかに行うかは、教師の言語教育観が問われる重要な問題である。学習者の語学力を伸ばすために教師がどれほど力を貸しえたのかを知るためにも、評価は不可欠である。よりよい授業を目指し、授業改善のためのデータ収集の道具としてテストを考える時、評価の中心を成すテストについて一定の知識を持つことは、現在の教師に求められる重要な資質のひとつであろう。

現職の英語教師やこれから教壇に立とうとする者を対象にテストの入門書として書かれたこの本は、序章、言語下位技能テスト (Part I)、コミュニケーション技能テスト (Part II)、テストの良し悪しを評価する方法についての終章から成っている。序章では言語テストの歴史と現状に触れ、テスト開発の流れを、主観、客観、コミュニケーションの3つの時期に分けている。これと並行して、テストを14の範疇に分類して、到達基準に基づくテスト (Criterion-referenced Tests) や集団標準に基づくテスト (Norm-referenced Tests) といった二項対立の中で明解な説明を加えているが、この本ではこれらのうちの言語下位技能テスト (Language Subskills Tests) とコミュニケーション技能テスト (Communication skills Tests) という枠の中で様々なテストの紹介と問題作成上の解説を行っている。

Part I では、意志伝達行為を行う際の基本的条件である語彙・文法・発音の能力を測定する具体的なテスト法を扱っている。これらの下位技能テストは、学習者の全体の言語運用力を直接測るものではないが、既習内容の理解度や弱点を診断するのに必要であるとしている。具体的には単純再生法 (simple recall)、真偽法 (true-false)、組み合わせ法 (matching)、選択法 (multiple choice)、完成法 (completion) 等の客観テストが取り上げられ、選択肢や錯乱子 (distractor) 設定等のテスト項目作成上の諸注意が豊富な例と共に示されている。また各テストの長所・短所が簡条書にまとめられており、実際のテスト作成者には大変便利な参考事項となっている。

Part II では、読む・書く・聞く・話すの4領域にわたって意志伝達能力を測定する個々のテストについて論じ

ている。単に文法形態等の言語要素操作能力だけを問う部分的テスト (Discrete-point Tests) から脱却し、実際の意志伝達の場でいかに効果的に言語を使うかの技能を全体的に測定する総合的テスト (Integrative Tests) —— クローズ・テスト、書き取り、口頭試問等 —— の重要性を説いている。Part I と同様、ここでも各章の終りにテスト作成の基本練習問題がついており、本文を順に追ってゆけば初学者にも十分こなせるように工夫されている。

付録として TOEFL や ミシガンテスト等の代表的商業テストが20あまり紹介されているのも参考になる。

テストについて予備知識のない者にもでも楽に読み進められる好著である。 (清泉女子大学助教授)

## 『英語教育実践記録』

①英語教育にロマンを ②つまずく生徒とともに  
小川芳男・若林俊輔 編者代表  
A 5判, 193~251頁, 1,600円~1,800円  
三省堂

石川喜教

この実践記録集は「三省堂英語教育賞」に入賞した論文を、1回目のものと、2回目のものにそれぞれ分けて編集し出版したものである。実践記録というものは、雑誌や研究大会の紀要等で見ることはあっても集大成したものにはあまり接することはない。教育現場での実践は試行錯誤の繰り返しが多いが、同じような内容での実践を既に先人達が手掛けていたりすることは良くあることである。教育実践の情報を得る上では便利な記録集といえる。この教育賞の審査基準の一つに、「他の人の教育実践に役立つ内容であること」という一項があるように英語教育に携わる者にとって参考になり、実際に取り入れて見たいような idea 集であり、またその手引書にもなると思う。各巻とも Part I (実践記録とコメント)、Part II (審査総評、経過報告) の2部構成となっており、第2集の方が内容的には充実しているようには思えるが、何れも1席の論文はなく、現場の教師にとっては厳しいコメントがついており、実践記録作成の参考になる。

英語学習に興味を持たせる工夫は誰しも実践していることではあるが、動詞の特性を理解させるため、一定の原則で色分けをして、手と視覚で文法指導を行った実践例、Sentence-Making Game、Story-Making Game、Q & A Game 等ゲームの要素を取り入れた「学習者中心の英語教育」、「書く力をつけるために」漫画や画を使って英文を書かせる「絵入り英文」の実践例では53%が日本文

を介せず英文を書いたという報告、「Q & Aを繰り返す中で」生徒に英語で質問をさせる工夫など、学習活動から言語活動への試みが報告されている。English speaking people と直接的に communicate して見たいという「本物の communication」をめざし、海外文通活動を通して、教科書では測り得ない生徒の reading ability の可能性を見るユニークな実践報告(第二集)、英語劇「King Lear」に取り組み、進学中心の英語教育の中で軽視され勝ちな人間教育の面で改めて英語教育の持つ意義を考えさせられた実践例や、塾教師の立場から英語教育の現状を分析したレポートの中で、「つまずく生徒」は、日常生活指導が重要であり、学習上のトラブルが起きる生徒を5つのタイプに分類し、英語習得上のつまずきやすいネガティブな面をあげ、「私は学校での生徒の緊張を大事にしたいので学校より先に教えなかったが今は…」と述べ、問題提起をしている報告もある。

高校の「Reader 授業改善への試み」として Q & A 方式、Main Points 方式による Summary Writing が報告されているが、Q & A 方式は中学レベルでも使えると思う。「VTR を利用した速読指導」は資料など大変な実践であるが、速読指導は多読指導とも関連し多くの実践例が報告されることを期待したい。

この実践記録集で共通に指摘していることは、英語教育が「まちがいを強調し過ぎ、学習はまちがうことが出発点であるということの視点が欠けている」ということである。実践には予測通りに行かない悩みや疑問が付きまといそれを毎日克服して行かなければならないことは、評者の体験からも言えることである。何れにせよ、各論文とも実践記録の期間が比較的短かいものが多く実証的データも今少しという感じもあるが、日々実践を続ける現場の教師にとっては必読の論文集であり、今後は高等学校レベルの実践報告が増えることを望みたい。

(浅野中学・高等学校教諭)

## 『変形統語論』

——チョムスキー拡大標準理論解説』

A. ラドフォード著、吉田正治訳

A5判、383頁、3,200円、研究社出版

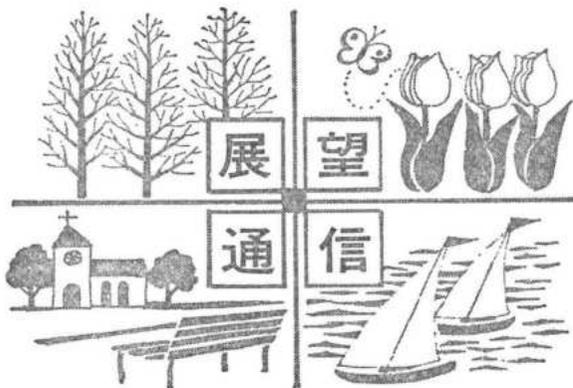
今西典子

生成文法の入門書として、従来、Bach (1974)、Akmajian and Heny (1975)、Culicover (1977, 1982<sup>2</sup>)、Baker (1978)、Perlumutter and Soames (1979) 等が出版されてきているが、本書もその様な入門書のひとつに加えられるものである。ただ、その副題 (A student's guide to

Chomsky's Extended Standard Theory) からわかるように、本書は生成文法における基本的概念や理論的枠組の歴史の変遷の単なる解説書ではない。本書が主にめざしている所は、チョムスキーの最近の研究—Chomsky (1977) *Essays on Form and Interpretation* から Chomsky (1980) *Pisa Lectures* 等による (改訂) 拡大標準理論—をわかりやすく紹介することである。それは、本書の構成にも反映されている。第1章から第5章までは、従来どの入門書にもみられる様に、生成文法理論の基礎となる部分の解説となっている。一方、第6章から最終章までは、「制約」、「フィルター」、「格」、「束縛」等の各章名が示す通り、最近の理論的進展の要約や説明となっている。以下、この前半部と後半部に分けてもう少し詳しく本書の内容を検討してみたい。

前半部について注意を引く点は、まず、第2章「言語構造」において、ある文において語のある連続体が構成素を成しているかどうかを決定するのに、分布、等位接続、侵入、照応、省略可能性の5つの基準を挙げていることである(本書 p. 66, (106) 参照)。この点に関して、従来、このように明示的に述べた入門書はあまりないだろう。また、第3章「X bar 統語論」において、句構造規則を本書では、書き換え規則としてではなく、節点許容条件として提示している(本書 p. 82 参照)。(ただし、参考文献に、それを提案した McCawley (1968) “Concerning the Base Component of a transformational Grammar” が挙げられていないのが残念である。) 第5章「変形規則」では、WH 移動変形に関して、移動される *wh* 句が補文標識 (COMP) に取って代わるのか、それとも、その隣に付加されるのかを決定するのに、近代英語にみられる事実だけでは不十分であり、*wh* 構文について、英語の歴史的事実や他の言語の事実も考慮し、決定されるべきであると指摘し、変形規則を普遍的に定式化することを示唆している(本書 pp. 115-6 参照)。

次に、後半部に関してであるが、本書が執筆された時点では、Chomsky (1981) *Lectures on Government and Binding* が出版されていなかったせいかわりに「格理論」や「統率理論」や「束縛理論」等からなるチョムスキーの提案する文法体系の理論的基盤を成している「投射の原則」と「 $\theta$ -基準」についての説明がみられず、上述の個々の理論の解説にとどまってしまう、読者に、「なぜそのような文法体系が提案されているのか」また「前半部で解説された概念がこの文法体系とどのような関係を持つのか」について十分に理解させるには至っていないようである。進展している理論を平易に紹介することは非常に (p. 46につづく)



1. 1985年度 ICU 夏季言語学研究会 日時：8月28日(水)・29日(木) 会場：国際基督教大学理学館 参加及び研究発表等への問合せ：〒181 東京都三鷹市大沢3-10-2, 国際基督教大学語学科内 ICU 夏季言語学研究会 代表者 小林栄智 電話：0422-33-3190
2. 語学ラボラトリー学会第25回全国研究大会 期日：7月25日(木)・26日(金) 会場：福岡市・都久志会館・ガーデンパレス 問合せ：〒814 福岡市早良区西新6-2-92 西南学院大学 語学ラボラトリー内 大会事務局 泉マス子 電話：092-841-1311
3. 夏期 ELEC 英語教育研修会 (文部省後援) a. ELEC セミナー (通学制) 1クラス 15名のクラスに分かれ、午前は外国人講師による英語運用力の集中訓練、午後は、日本人講師によるオーラル・アプローチに基づいた指導法についての講義と研修生全員による実習が行なわれる。期間：7月29日(月)ー8月9日(金)(土・日休) 会場：ELEC 英語研修所 (東京都千代田区神田) 参加費49,000円 b. 八王子セミナー (合宿制) 1クラス約16名のクラスに分かれ、外国人講師による英語運用力集中訓練と日本人講師による教職専門分野における講義が行なわれる。研修中は英語を使用する。期間：8月16日(金)ー8月22日(木)7日間 会場：大学セミナーハウス (東京都八王子市) 参加費：77,000円
4. 1985年度「ELEC 賞」論文募集 ELEC 賞は日本の英語教育の水準向上、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年に設立された。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10万円が贈られる。論文審査には黒田巍東京教育大学名誉教授、太田朗上智大学教授があたり、受賞論文は『英語展望』誌に発表される。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る。応募資格は特に問わない。

5. ELEC 公開講演会「言語哲学と文化」講師：丸山圭三郎氏 (中央大学教授) 日時：4月1日(月)午後6時30分ー8時 場所：ELEC 英語研修所講堂 会費：一般500円, ELEC 同友会員無料

以上 3・4・5 の問合せ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8, 財団法人英語教育協議会 (ELEC) 電話：03-265-8911

6. 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いる。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・助言を行っている。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る。会員に対しては『英語展望』, *Newsletter* の配布、英語の教授法と語法についての質問に答えること、研修会・講演会の案内などを行っている。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) 内 ELEC 同友会 電話：03-265-8911

■本誌では次のコーナーの原稿を募集しています。  
[Teaching Eye] 原稿用紙4枚又は9枚、現場で役に立つ実践的な内容のもの。[プロムナード] 原稿用紙3枚以内。内容は問いません。掲載分には謝礼を差し上げます。なお、原稿はお返ししませんので、必要場合はコピーを取っておいてください。

### 編集後記

英語教育の変革・見直しがせまられている今日こそ日々の授業実践のあり方を深く掘り下げ、英語教育の本質を探ることが急務であると考え、教室現場に密着した問題を多角的にとらえた第20回 ELEC 英語教育研究大会の詳細な報告と検討をお届けすることにしました。現場への具体的なヒントになればと考えています。(K.J.)

英語展望 (ELEC Bulletin) 第83号  
定価650円 (送料200円)

昭和60年4月1日 発行

◎編集人 朱牟田夏雄  
発行人 松本重治  
印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 ELEC (財団法人英語教育協議会)

〒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

# ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC