

NO. 85
SPRING
1986

英語展望

ELEC BULLETIN

特集 学習意欲を高める

〈第21回 ELEC 英語教育研究大会報告〉

英語教育をよりよくする為に 今井邦彦

実演授業(中学3年生) 萩原かよ

学習意欲の向上と Oral Approach

山崎清昭・小林 勲・静 哲人・関 典明

海外文通指導の試み 田代敬二

英語学習指導法の必読書 伊藤健三

ヨーロッパ協議会と概念シラバス 田中春美

放送大学「英語 I」の面接授業 石田雅近

特集 学習意欲を高める 〈第21回 ELEC 英語教育研究大会報告〉

Is English an International Visa?	J. Edward Kidder	2
英語教育をよりよくする為に	今井邦彦	7
〈実演授業〉 Teaching plan	萩原かよ	11
〈座談会〉 実演授業をみて.....	伊藤健三/下村勇三郎/萩原かよ/古川法子	16
〈シンポジウム〉 学習意欲の向上と Oral Approach	山崎清昭/小林勲/静哲人/関典明	22
	シンポジウムの会場から(1).....	30
	(2).....	43
〈アンケート集計結果〉 教師の目から見た中学生の英語の「学習意欲」 に関するアンケート		28
〈ELEC 賞〉 海外文通指導の試み (16年にわたる)	田代敬二	31
1985年度ELEC賞審査報告	黒田 巍	36

〔連載〕

アメリカの人種と民族 (x)	國弘正雄	37
ロジェと『シソーラス』/英語辞書物語 (8)	小島義郎	44
〔英語教育の情報と資料 (25)〕		
ヨーロッパ協議会と概念シラバス.....	田中春美	50
〔English Teaching Forum 案内 ③〕		
再び English Teaching Forum のすすめ.....	永尾光史	56
〔Teaching Eye〕 放送大学「英語 I」の面接授業	石田雅近	58
〔日本語を教える〕 社会人教育とカリキュラム (2)	高見沢孟	60
〔英語教師のための読書案内・4〕		
英語学習指導法の必読書.....	伊藤健三	64
〔新刊書評〕		66
『代用表現』(今西典子)/『談話の構造』(野呂健)		
〔新刊紹介〕		68
『速解の英語』(伊藤嘉一)/『ナチュラル・イングリッシュ』(田久保浩平)		
『話しことばの文法』(伊村元道)		
〔新刊案内〕		70
〔プロムナード〕		62
展望通信		72

■ 講演

Is English an International Visa?

J. Edward Kidder, Jr.
(International Christian University
Vice President For Academic Affairs)

It was a pleasure to have an opportunity to speak at ELEC, with its distinguished history, and I am here condensing some parts of that lecture. But I should say that I speak and write on English with fear and trepidation. I teach in English, but not English. I do, however, owe a debt to my early education in an English school, and my interest in the language stems largely from that period. So, if you will not mind a few references to my personal history, I will start at that point.

My parents were missionaries in China. They had the choice of sending my brothers and me to the Shanghai American School, the Tungchou American School, the China Inland Mission School in Chefoo, or the Pyengyang Foreign School in Korea. They chose the one across the city of Chefoo where we lived, a ten-year British school. We went on bicycles and lived there during the week, coming home for weekends.

The education included at least four years of Latin, writing daily compositions, reading the English classics—or at least of the 18th and 19th centuries—and starting French at about the age of thirteen. And I look back on it today with considerable appreciation, perhaps not strictly for the content of the education so much as the style, which required much drill and daily exercise in basic language and reading. It was phonetic spelling, word by word reading. Going from there to the United States and to an American

college in 1939 I found the emphasis was on speed reading. So today, I can number the books I have read only in the dozens, not in the hundreds in the way an educated American is supposed to do.

I also know now how biased my teachers were. They were Oxford and Cambridge products. But I have no complaints. I could not distinguish a Celt from an Angle or Saxon, though I had less trouble with the Danes and Normans. I found later that the heroes and villains in early British history were largely manufactured by the story teller. One needed to know where he came from. The British Isles was the final battleground for many tribal groups. By final I mean there was no going beyond that point. Everyone arriving in England had one common experience. They were unwelcome because others were there before them. They encountered incompatible customs and languages. They were thrown together in one bag of not very large dimensions and took the attitude that if anyone survives, let it be me.

Before the historical record they go by such names as Beaker Folk—the tall, strong people who came from the continent with bronze working techniques; the Deverel-Rimbury people of the Late Bronze Age from Holland and Germany; the Early Iron Age arrivals of the 6th to the 4th centuries B.C., the great fort builders, and the Middle Iron Age people, out of the La Tène culture—people of Celtic



Dr J. Edward Kidder

stock traceable to as far away as the Danube river valley, and now with a relatively clearly defined language, although Indo-European languages were probably already spoken in England as early as Beaker Folk times. By this time they had known names and titles, kings and kingdoms.

The largest group constituting the last of the Iron Age were the Belgae. There were others, especially the groups escaping Caesar's conquest of Gaul. All were fort and rampart builders, or users of older ones, as survival depended on whether they could stick together and protect themselves.

The Belgae were mixed Celtic and Teutonic people from northeast France and Belgium, arriving in several waves. They brought the highest culture known to prehistoric Britain. Pottery was for the first time wheel-made; metal-working was exceptionally advanced; agriculture produced surpluses.

The Romans liked this, got good reports from their advance guards, envied what they saw and, with the claims of a threatened flank, invaded England in AD 43. England was widely Romanized, although Ireland remained little touched by the Romans and their influence.

The Romans stayed, happily or unhappily, for over four hundred years. They imposed the Roman Empire's Latin on the Britons,

which survived as a language most suitable for the clergy, but provided the basis for a written form of Anglo-Saxon. Their contribution to the stability of England—potentially a target of all marauding west European tribes—was very substantial, and put off invasions from these sources for several centuries. But their supply lines finally wore thin and the pressures from tribal groups undermined the fringes of the empire. The Romans withdrew, leaving Britain relatively defenseless and almost free for the taking.

Watching the Roman boats leave, Jutes, Angles and Saxons from north Germany embarked in theirs and successive groups effectively destroyed the residue of Roman law and order and subdued the Celts or drove them into western areas which came to be known as Cornwall and Wales. The Irish were (and are) Celts, most speaking Gaelic.

The new arrivals founded the kingdoms of England: Northumbria, Mercia, Wessex and so on, and set about contesting for the throne of England. It was at this time that St. Augustine arrived. While there was some Christianity among the Romans and doubtless among their subjects the Celts, Augustine is given the credit of converting the English starting in 597. As an ambassador from the pope he went straight to the king of Kent, Aethelbert, who was converted, starting the English on the Roman road to Christianity. Orders from on high spread the practices rather rapidly.

I grew up on a heavy fare of the romantic legends of King Arthur. I do not remember that we were told in school that he was not English. Arthur was a Briton, or so Geoffrey of Monmouth, author of the 12th century *History of the Kings of Britain*, says in his imaginative account, perhaps living around AD 500. He was a Celt, in other words, fighting to preserve the land from the onslaughts

of the Saxons.

The Legends of Arthur are of Celtic origin, complicated by a series of versions and later additions, from how Arthur was the only warrior strong enough to pull the magic sword Excalibur out of the rock, to how and where he ultimately died, the dream largely shattered. The medieval chivalry and romantic legends were later contributions. Among other things, the French added the Holy Grail story in the 12th century, making the accounts into a religious quest and separating out not only the strongest knights but also the purest ones. I was sure that Sir Galahad was the one and only perfect one. "My strength is as the strength of ten because my heart is pure" he is quoted as saying rather ingenuously, but I found to my dismay later that Sir Galahad was just one of several qualified knights. Others in early legends were Sir Perceval and Sir Bors, and another, Sir Gawain won the sacred chalice. Sir Perceval is in seven of the romances; Sir Galahad is in only one. What a disappointment! This common English understanding can be attributed to Malory's *Morte Darthur (D'Arthur)*, the 15th century recounting which provided the final and accepted version of the Arthurian and Holy Grail legends.

English writers tended to lionize defenders as though they preserved all the virtues of national peace, civility and tradition. In travelling in England and looking at the archaeological remains—which I did not have as much time for as I wanted—I was exceptionally impressed by the endless numbers of fortifications, earthworks and ramparts. Military specialists might be able to say if there are not more per square mile than in any other country in the world. And these were not all built against invaders. Not by any means; these were built because of internal wars and the need for tribal protection.

Those who settled in the north, the Scots,

Picts and some of the Jutes, were always a latent and sometimes a real threat to the stability of Anglo-Saxon rule. Open warfare was not uncommon.

From 787 the coast of England was the scene of attacks by the Danes and within a hundred years the Danes had succeeded in taking most of England. Only in Wessex could they be blocked, and Alfred the Great of the late 9th century receives the praise of later writers for saving a large slice of England for the English. He forged a strong political organization, and his heirs drove the Danes out and ruled as kings of all of England. But the Danes were still heard from, often harassing the coastal flanks.

Even English historians say the Danes were not all bad. Canute made his big mistake and lost face when he commanded the tides to stand still and they didn't—doubtless a story propagated by an English historian—but they had political wisdom and administrative skills, and conducted business with less infighting than the English.

The Danes were succeeded by the Vikings, some of whom had settled in northwest France on the edge of an old Celtic stronghold, and came to be known as Northmen, Norsemen or Normans. Normans also made their way as far down as Sicily in southern Europe.

By various political manoeuvres the king of the Normans was led to believe that he should have been selected king of England. England was therefore regarded as a province of western Europe. But when Harold was chosen and went north to repel the Danes, winning the battle which included his brother Tostig in the opposition, William knew that Harold's strengthened hand would never permit him to relinquish the throne. William prepared an invasion.

The year 1066 is known to all western

school children. The history books call it a turning point in history. William killed Harold at Hastings and took the English throne. William the Conqueror imposed French on England, introduced a feudal system, strengthened connections with the papal court of Rome and administered many laws in a strict fashion. But under his successors English common law developed; it contained elements of democracy and through it the idea of a constitutional monarchy evolved.

I have described all of this because recently I became interested in a series of Letters to the Editor carried by the *Japan Times*. What aroused attention was a letter signed by two French writers deploring the "linguistic invasion" of Japanese—by English, of course.

Linguistic invasion? Linguistic advance? Linguistic progress? Linguistic enhancement? Linguistic enrichment? Much depends on which side of the fence you stand, and some of it depends simply on how old you are and your threshold of tolerance for what are regarded as inroads on the holy traditions of your culture.

The writers wonder if it is necessary to adopt so many foreign words. Beware of the collapse of civilization, they imply. They defend their Franco-Latin dialect and warn the Japanese of excessive admiration of the Anglo-Norman idiom. They say: "Does one need to say *baibai* when *sayonara* will do?" Or *miruku* when *gyunyu* is the same thing? Linguistic invasion follows defeat, they reason. For instance, the Celtic-French under Roman rule, the Anglo-Saxons under Franco-Norman rule, and the Japanese after the defeat of World War II.

I will be back to this. What is called Old English was spoken by the Angles, Saxons and Jutes. They may have had common origins, but saw territorial divisions in England

as the means to each tribe's existence. The Angles settled in the north and in central England, the Saxons in the southwest and the Jutes in the southeast, or in Kent and the Isle of Wight.

This so-called Old English, in use from about the middle of the 5th century to about 1100, had absorbed quite a few words from Latin, Greek and Danish sources. These people had come from lower Scandinavia where, even today, the Danes have a great deal in common with the English and speak English almost like natives, in contrast to other western Europeans.

The Northmen, or Vikings to many people, came out of their northern corner swinging, the scourge of the coasts, but remarkably pliable when they tried to settle and act civilized. As Normans in western France, their own Germanic had been overwhelmed by the local French language. When William conquered England and imposed French on the English, there would already have been some British residents who could understand him. Norman became the official language and within a century it was the language of the upper classes.

What is there about the English or the English language which could survive this professed effort to make the English French? Of course, Celtic survived the Romans. But Celtic did not survive the Angles and Saxons. Were there so many of them, or did they drive out the Celts and just supplant them physically? Some say the sheer number of Anglo-Saxons accounts for the survival of the language. Others, the stubbornness of the people who had fought so hard for what they had; they were not going to give it up to a foreigner from the continent. An inherent anti-French attitude? But perhaps that would have been a post-Norman attitude, not likely to have been so strong when there were undifferentiated Celts on both sides of the English

Channel.

Numerous words were borrowed from French. It is said that about forty percent of the words in common use in English come from French. Just consider the meats we eat. These are French words: beef, pork, veal and mutton. And these were borrowed by the cattle-herding English!

Did equivalents exist? *Baibai* is a children's expression now. *Sarari-man* is the English salary man, but it has no special connotation in English. It is a particular type here, and an apt expression for a very substantial number of characteristic wage earners. English may not need the expression and Japanese may not have been able to provide it.

The Norman impact on English enriched the vocabulary enormously, but did rather little to change the sounds and grammar. The basic structure of the language remained intact. The language of the peasants, the popular language, won out. French remained only as the legal language in England as late as the 17th century. The language had become more versatile, had taken on more depth, and could be used equally well for the most abstract, poetic nuances as it could for the coldest, technical precision.

Linguistic purity is as much a fiction as Hitler's pure Aryan race. The official French stance today of holding the line against Englishisms is misdirected energy. So, is Japanese threatened by all the borrowings from English, some of which are incomprehensible to the native English speaker? Has the grammar changed? Has the pronunciation changed? Of course not. Phonetic systems are entrenched in us from the day we learn to speak. Grammar is usually the way one distinguishes the educated from the uneducated in English. Grammar is so closely

connected with meaning it is almost impossible to change without supplanting it entirely and instituting a wholly new system.

This leads me back to where we started. Invasions are not the style these days. One gets a passport, applies and receives a visa, travels to a foreign country, passing through customs and immigration. We take the passport for granted, but not the visa. It is the modern equivalent of the invasion. It is in the category of the modern "cultural invasion". The visa is good for only one country. Cultural influences now have their responses, and work on two-way streets. History shows that isolated regions cannot share in the world's progress toward improvements in the quality of life. I am not worried about the Japanese language, nor am I worried about any abuse of the English language. If it gets used, so much the better. We do not need frivolities, foolishness and fads, but these always pass. If the Japanese language adopts many more words and phrases which are not just passing fancies but stick with the language because they do serve a need, so much the better.

I remember a student saying to me that with all of this going on, we Japanese are in danger of losing our cultural identity. Something should be stopped. Since that time I have thought that there was a level of cultural identity in the Nara period, another in the Heian period, and another in the Tokugawa period. They were all different and they were all valid. The present one has its own validity. We need not see our cultural identity as being threatened as long as French is French, English is English and Japanese is Japanese. I think a function of language and culture is to enrich others, and I think we all benefit from this enrichment. ■

特集・学習意欲を高める

■ 講演

英語教育をよりよくする為に

今井邦彦 (東京都立大学教授)

現在の英語教育の成果は、はっきり言って落ちています。これは高校を卒業した者を受け入れる大学の教師としての私の実感でもありますし、大学卒業生を受け入れる側からも、これだけ英語教育の研究が発達し、録音教材その他いろいろ進んでいるにも拘わらず、最近の新入社員は英語が出来ないということを言われます。残念ながらこれは事実であると言わざるを得ないのであります。

英語教育が役に立つためにするのかどうかはそもそも問題であるかとも思いますが、役に立って悪いはずはないのであります。もっとも余計なことを申せば、どうして英語だけが役に立つとか立たないとか言われるのか妙な気もいたします。他の教科についてはあまり言われる例を聞きませんから。

英語教育が昔に比べて効果が上がっていないのはなぜか。その原因はいろいろあると思います。

まず、時間数が非常に大きな原因になっていると思います。旧制の中学や高校では語学の時間が非常に多く、それに比べれば今の中・高の英語の時間は非常に少ないものです。時間が少なければそれだけ効果が上がらないのは当然なことです。

英米文化に対する憧れ、尊敬が減ってきていることも英語を学ぶことの意欲を下げていとも言えるかもしれません。明治の頃あるいは幕末の頃であれば、物質文明において英米に遙かに遅れているので、追いつくためには英語をやらなければならないというインセンティブが強かったようです。

私は新制中学の第1回の入学者でありましたが、その頃はアメリカ文化に物質面、精神面において圧倒されておりましたので、英語をやることは当然のことだと思っていました。だから今のように、なぜ英語をやるのかという疑問は、多分私だけでなくその頃の中学生には湧かなかったと思います。

現在では日本は世界一の金持国ということになっておりまして、それが英語の学習意欲を減らしていることに



今井邦彦氏

なっているかも知れません。

あるいは大学の受験体制が中・高の英語教育を歪めていると言えるかも知れません。

更に英語教師の質が低下しているということも否めないでしょう。これも大学の責任かも知れません。私の大学でも、これで英語の教師になるのかという卒業生を出さざるを得ないという現象が出ております。もっともその後の自己研修で素晴らしい先生になるかも知れませんが、少なくとも出発点ではあまり質のよくない先生候補を出しているのが実情です。これは全国の大学について言えると思います。

今日はこのような英語教育の効果を妨げている元凶の一つである『学習指導要領』についてお話ししたいと思います。

『指導要領』の根本にある精神のようなもの、あるいは『指導要領』が基づいている言語観のようなものが間違っていると思うのです。

文部省では『指導要領』は別に規制をしているわけではないと言っていますがそれは立て前でありまして、実際には教科書が『指導要領』に合致していなければ通らないでしょう。これについても文部省では、別に通さないわけではないと言っていますが、教科書会社ではそれ

に則ったものにしなければ売れません。採用する側も『指導要領』に反する教科書は採用しない傾向にあるというのも事実であります。

臨教審では私立に関しては『指導要領』の例外を認めるという答申を出しています。ということは今まで例外を認めていなかったということですが、しかし複教化を認めようということで大変いい傾向だと思います。

『指導要領』の言語観、あるいは非常に広く受け入れられている言語観が『指導要領』に反映して、それが教師の言語観を誤らせていると思います。こういうわけで私の講演は『指導要領』を scapegoat にした「誤れる言語観の批判」ということになると思います。

『指導要領』の悪い点を5つあげてみます。

1. 生徒は馬鹿であるという前提に立っていると思います。これは間違っています。
2. 生徒は意欲がないという前提に立っています。これは半ば当たっています。私の例を申せば、私は図工や数学が大変苦手でありました。しかし意欲や能力がないところに照準を合わせては困るのであります。
3. 言語は structure を持っているということを認識していないかみえます。『指導要領』には structure の反映である概念、たとえば文型とか、文法上の述語などが出ていますが、実際には「言語は structure である」ということがよく分っていないのではないかと思います。言語の本質を見誤っているわけです。
4. 中・高校生が母国語について能力を持っていることを忘れていて、それよりも根本的なことですが、人間には生得的な言語獲得能力があるのだ、少なくとも中・高校生には成人よりも遙かにその能力があるということを忘れてるようです。
5. 言語能力(4技能)の受容能力と活用能力は同じでなければならないという前提に立っているようですが、これは大きな間違いです。

以上の5点について更に述べてみたいと思います。

1. “生徒は馬鹿である”の前提について

中学1年では現在形しか出てきません。過去・未来は導入されないのです。私が中学の時は過去も未来も1年が出てきました。どうして中1に現在形だけを限定したのか、多分難しいという理由からだと思います。しかし日本語にだって過去はあります。未来形はありませんが未来を表わす概念は当然あります。中学生になればそう

いう概念は当然持っていますから、概念上難しいことは何もないにも拘わらずこの2つは中1から外してしまっています。

過去が使えないということは物語ひとつ読ませられないということです。1年間「私はピアノが弾けます」「あなたは泳げますか」などというつまらない事ばかりに付き合わされて、どうして英語に対する興味が湧きますか。『指導要領』には「外国の文物を受け入れる」などと書いてありますが、これではできるわけがありません。

『中学校指導書 外国語編』の45頁に「否定文は肯定文よりも学習上の抵抗が大きい」と書いてあります。これは概念のことだとすればおかしいですね。否定が分らない中学生がいる筈がない。否定辞 Not の位置ということならば若干難しいかも知れませんが、語順を考えれば肯定文だって難しいと言えますね。

Imperative は1年で出てきます。しかし Be 動詞を使った Imperative は2年から出てきます。これについては『指導書』の48頁に「Be 動詞で始まる 命令文は動作を伴って行うことが少なく、意味が抽象的になりやすいので、学習上やや困難である」とあります。Be quiet. がどうして抽象的なのでしょう。生徒が騒いだ時は Shut up! と言えとでもいうのでしょうか。

要するに不必要な先送りが多いですね。

2. “生徒は意欲がない”という前提について

疑問文で Be がつくものは出てこないが、Be の平叙文は出てくる。He can swim. Can he swim? はあるのに、John is a student. に対応する疑問文は出てこない。Do, Does を使った疑問文は出てきますが、なぜ Be の疑問文を教えるは駄目なのかよく分かりません。構造上から言うと Do, Does を使ったものよりも易しいわけです。

Wh-疑問文のうち、1年では Why で始まるものが出てきません。日本語にも「なぜ」というのがありますし、構造上も Wh movement で導入されるという点で、他の Wh-疑問文と同じなのです。

『指導書』の46頁に「英語の疑問文は日本語の疑問文と語順が著しく異なり複雑であるので生徒にとっては学習上抵抗が大きく難しいものである」とあります。確かに語順が違うということは事実ですが、それを“抵抗”ということにすぐ結びつけるという考え方は嫌ですね。

中学校で初めて英語に接する子供にとって、同じ言葉でも日本語とこういうふうな違いがあるのだなという事を知って驚きを感じ興味を持つという予測が、この『指

導書』を作った人にはどうしてできないのか、不思議だと思えますね。驚きから哲学が始まるというわけで、印象に残れば進歩がそれに伴うことがあり得るということをすっかり忘れていたのではないかと思います。

3. “言語は structure である” ことを忘却していること

『指導要領』にはいろいろ文法用語が並んでいるので、あたかも言語は structure であることを認識しているかのように見えますが実はそうではない。

言語の事象というもの、たとえば文法事項、文型などは、あるアイテムと他のアイテムとの関連において初めて成立するものであるわけです。音体系などはその例です。英語に [l] があると言っただけではいけないので、[l] と [r] があることを教えないとダメ。これが対立していることを知って初めて [l] の意味が分ってくるわけです。[s] と [θ] が対立していることが分かって初めて体系がとらえられるのです。英語に [θ] があることによって、英語における [s] の働きが分ってくるのです。つまりお互いの関連を把握した時に初めて把握できる、これがシステムなのです。

ところが『指導要領』のやり方は借金の返済のようになっていて。たとえば1千万円借りたとして、これを明日返すよりも利子がなければ百万円ずつ10年かかって返すほうがやりやすい。しかし、システムを捉えるということは借金の返済とは違います。それから野球のルールもひとつのシステムですから、これを教えるのに1年生の時はフォーボールのことだけを教える、2年になって初めて、3つストライクを取られるとアウトだよと教える、などという馬鹿な話はないので、フォーボールはスリーストライクと対比されて、それとの関連において初めて意味を持つものですね。ところが『指導要領』は、借金返済と同じ方法で言語を教えることができるという考え方に基づいていると思います。

ですから1年で現在だけを教えて過去を教えない、あるいは Be 動詞を使った命令文を教えない、Why を教えないということは、それぞれの関連性、共通点をムザムザと捉えさせないでおくことになります。従って『指導要領』は「不必要な」というように、むしろ「当を得ない」誤った先送りをしていると言うべきだと思います。

4. “生得的な言語獲得能力を無視している” ということ

チョムスキーの言うことを鵜呑みにすれば、生まれた時から language universals があるということになっているのですが、実際はこんなことはないでしょう。年と共に経験その他の interaction から言語獲得はなされる。

ただ、ある程度年を取ると外国語などの学習能力が悪くなるのは、多分脳の中のシナプス形成がその母国語にちょうどいいように行われるからでしょう。大体14歳位で一応完成するようですが、10代のうちはまだ進行中なのです。たとえば失語症は左側の言語野が冒されると罹りますが、直らない場合もありますし、直ってもそれほど顕著には直らない。ただし、10代の場合交通事故などで左側がやられますと一時失語症になりますが、他のところに言語野ができて、回復する率が非常に多いのです。ということは、そこでまだシナプス形成が行なわれる途中であるからだと思います。このことから、言語獲得能力が人間に生得的にあって、年が若ければ若いほどそういうものを持っていることを考えますと、先送りすることがいかに馬鹿気ているかということが言えます。

この点で英語は他の学科と違うと思います。言葉というのは、少なくとも母国語の場合誰でもある程度の能力を獲得することができる。IQ がかなり低い場合でも獲得できます。ですから中・高年代で外国語をやった場合、ある一定の能力以上については差はありますか、かなりのところまでいくのであると思います。こういう意味でも、いかなる生徒も馬鹿ではないのであります。

しかしいつからか知りませんが、英語だけは内容を薄くしてきている、易しくしている。

他の教科はやたら難しくしている。逆だと思います。言語のようなものは先送りどころか、繰り上げをうんと行なうべきだと思います。すでに日本語を獲得しているのですから、母国語における能力を活用しない手はないと思います。

日本語に過去があるのだから英語の過去だって早くやってよろしい。受動文は2年で習うことになっていますが、1年でやってもいいですね。日本語の受動文と英語の受動文は形だけでなく機能も多少違いますが、対応するものもあるのだから繰り上げてよろしい。

関係節は3年に出てきますが、1年でもいいと思います。日本語には関係節はありますが関係詞がないので、英語では関係詞が消去された関係節を1年で教えたほうがいいのかも知れません。

日本語での関係節はずいぶん小さい時に獲得します。幼稚園の時、私のいた組はとてもおとなしい組で、隣の組にアッチャンというガキ大将がいて、越境して攻めてくるわけです。我々は弱いものですから、このアッチャンを自分達でやっつけることができません。ところが別の組にヒデオちゃんという強い子がいて、それに助けを借りようと、はなはだなさけないことを考えた子

がいて、その子が「アッチャン泣かすビデオチャン呼んで来ようよ」と言いました。「アッチャン泣かすビデオチャン」というのはまさしく関係節を含んだ句ですね。こんなことは3歳から4歳の時に使っているのです。

完了は3年から2年で入れてよいと思います。比較級も、日本語にな happier などという英語に対応する形はありませんけれども、これも2年から1年に入れてよいと思います。that clause も1年でできると思います。つまり I know John. などのように、動詞の目的語が普通の名詞句であるような文はすでに分っているので、that 以下に来るのは既習の文を入れれば いいわけですから。

5. “受容能力と活用能力が一致していなければいけない”という前提が一番いけないこと

母国語の場合、発達期においては受容能力のほうが活用能力にはるかに勝っています。大人と同じようには話せないが、言っていることは分かる、大人と同じようには書けないが、読んで分かるという時期があるわけです。母国語の場合この2つの能力はだんだん一致してきます。外国語でも当然受容能力のほうが活用能力に勝っているという時期があってよろしい、と言うよりむしろなければならない。つまり単語の意味は文中にあった時に初めて把握できるのだし、たとえば a と the の区別などは理屈で教えるよりも、いろいろな文を読んでいるうちに自然に体得することができるのです。だから、特にこの時期は沢山読ませるべきだと思います。たとえば物語などを読ませて、見慣れぬ文法事項や文型が出てきても構わないので、「ここはこういう意味なのだ」「ああそうか」でいいと思います。

『指導要領』には、沢山読ませる、聞かせることをしてはいけないとは書いていませんが、たとえば単語を例にとれば、production には別表に書いてある数でいいかもしれませんが、読む、聞くことではもっと多くていいと思います。

4 技能のうちで読みを優先させるということは、別の意味からも推奨できます。

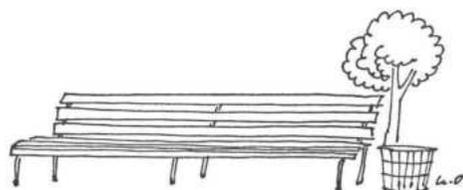
言語は structure であると同時に、process なのでありますから、言語獲得は structure の把握だけではないわけです。実際に言語の発達とは、子供の知能の発達や一般知識の発達とか、belief の変化などと不可分に行なわれるわけです。だからこそ「身近な題材を使って」などと『指導要領』に書いてあるのだと思います。しかし、英語国民が経験するような経験を日本人が経験すること

は不可能です。だからと言って模擬会話をやってもあまり意味がない。それよりは物語でも芝居でも少し高級な会話でもいいから、1年でも過去形を使ったり、未来形を使ってそれを読ませる。これが現実の体験の代役を果してくれると思います。模擬会話は発音の練習にはなると思いますが、あまり意味がないと思います。

音声の重視ということは非常に大切なことだと思いますが、それが時々誤解されているようですので、ここで私の意見を述べてみたいと思います。

母国語については、確かにまず音を覚えて、その音がどういう文字で表わされるかを知るようになる。音声重視教育では母国語におけるプロセスと同じようなプロセスを踏むべきであると考えている人があるようですが、少なくとも中学1年から英語を始める限りそれは逆であると思います。昔から行われているように、字から音へ入るべきであると思います。つまり中学生であるからには日本語の識字能力はありますので、その能力を英語に転用しない手はないのです。少なくとも完全な母国語でないとしたら、読めなければ書けない、書けなければ話せないことを認識すべきであると思います。

『学習指導要領』に代表される誤った言語観は、是非これから改められていくことを望むことを申し上げて、私の話を終わりにさせていただきます。 ■



実演授業

TEACHING PLAN

Teaching Procedure

A. REVIEW

1. Listening
2. Reading
 - (a) Choral reading
 - (b) Individual reading
3. Oral practice
 - (a) Pattern practice
 - (b) Language use practice
4. Writing

B. PRESENTATION OF THE NEWMATERIALS

1. Oral introduction
2. Practice
 - (a) Aural drill
 - (b) Mim-mem

C. READING

1. Reading for comprehension
 - (a) Silent reading
 - (b) Model reading
(Questions to aid understanding)
2. Reading aloud with comprehension

D. OPAL PRACTICE

1. Pattern practice
2. Language use practice

E. CONSOLIDATION

1. Listening
2. Reading
3. Writing

Instructor: Kayo Hagiwara

I. Date: November 2, 1985

II. Class: 3rd-year, Class B, Matsunoki Junior High School, Tokyo

III. Text: *New Horizon English Course 3*
Lesson 8 Africa
Review material: p. 45 Part (1)
New material: p. 46 Part (2)

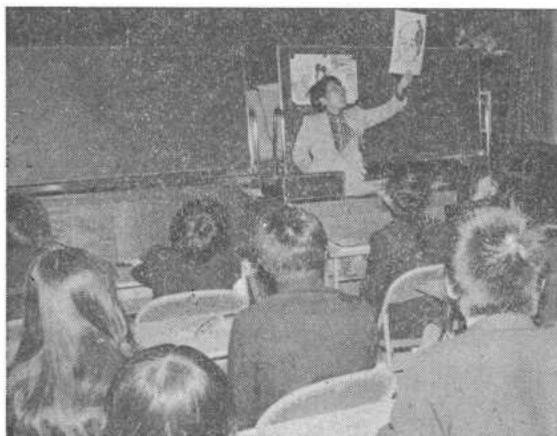
IV. Teaching points:

Structure: It is interesting to look at the stars.

I know how to play the guitar.

Vocabulary: musician(s), taken, slave(s), dance(s), mix(ed), own, jazz

Pronunciation: same as vocabulary items



Teaching Procedure in Detail

A. Review

1. Listening comprehension (tape-listening)

2. Reading

- a. Choral reading-reading once after the teacher
- b. Individual reading

What do you know about Africa? Probably you know something about the pyramids or the great deserts.

For a long time, people called Africa the "Dark Continent," because they knew little about it. But Africa has changed a lot since the end of World War II. It is rich in natural resources, and African people are learning to use them. We should study more about Africa and its people.

3. Oral practice

a. Pattern practice (Showing pictures)

- (1) What do you call him? We call him _____.
- (2) What do you call her? We call her _____.
- (3) What do you call him? We call him _____.

b. Language use practice

(1) Questions and answers

- (a) Did people call Africa the "Dark Continent"?
- (b) Why did they call Africa the "Dark Continent"?
- (c) Has Africa changed a lot since the end of World War II?
- (d) Does Africa have a lot of natural resources?

(2) P-P dialog

- (a) P: What do you call him?
P: We call him _____.
 - (b) P: What do you call her?
P: We call her _____.
-

4. Writing

- a. あなたは彼女を何と呼んでいますか?
ジェーンと呼んでいます。
 - b. 私の弟はジェーンについてほとんど知りません。
-

B. Presentation of the New Materials

1. Oral introduction

- a. I like to listen to music.
It is fun to listen to music.
- b. He can't play the guitar. He doesn't know how to play the guitar.
He wants to learn how to play the guitar.
- c. African people are great musicians.
- d. African people were taken to America as slaves.
- e. They took their songs and dances to America with them.
- f. They mixed their own music with American music.
- g. This was the beginning of jazz.

指導上の留意点

授業後の反省

<ul style="list-style-type: none"> 閉本してテープを1回聞かせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ゆっくり外人が読んでいるので、よく聞きとれていた。
<ul style="list-style-type: none"> テープの後について repeat させる。 Choral reading のあと、Individual reading にうつる。前時に暗唱させたので、1人 one sentence ずつ閉本のまま言わせる。その際、stress, intonation, pause などにも注意する。 内容を理解しながら発表しているかどうか確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 生徒がしっかり repeat できるだけの pause がとってあるので、よかった。 生徒はよく暗唱してきており、意外と順調に進んだ。
<ul style="list-style-type: none"> 生徒に人気のある絵を見せて、教師の質問に答えさせる。 Q&A については Q を repeat させた。答は short answer にとどめた。 自然な situation の中での Q&A をめざして、友達同志の問答をさせた。 	<ul style="list-style-type: none"> 易しい文型なのでよく答えられた。興味のある絵だと、授業も盛り上がってくる。 かなり長い Question があり、repeat させるのは少し難しかった。 毎時間 Q&A を行っているので、生徒はかなり慣れてきている。 生徒同志の問答は身近かなものだけにスムーズに進んだ。
<ul style="list-style-type: none"> 前時で習った大切な文を3題、日本文を口頭で与え、英文に直させる。 答案を集める前に解答を全員で言わせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 解答を板書したほうがはっきり確認できたと思う。
<ul style="list-style-type: none"> Target sentences と new words の意味を理解させるために本文の内容を含ませた defining sentences を与えた。 Target sentences の2文は板書して明確にさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 絵を用いたことは、文を理解する上でひとつの助けとなった。

2. practice
 - a. Aural drill
 - (1) It is a lot of fun to play jazz.
 - (2) It is a lot of fun to listen to jazz.
 - (3) They didn't know how to play the piano.
 - b. Mim-mem

C. Reading

1. Reading comprehension
 - a. Silent reading-Questions to help understanding
 - (1) When African people were taken to America as slaves, did they take their songs and dances with them?
 - (2) Did they mix their own music with American music?

- b. Model reading

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

African people are great musicians. When they were taken to America as slaves, they took their songs and dances with them. They did not know how to play the piano or the guitar. But they soon mixed their own music with the American music that they heard in the New World. This was the beginning of jazz. It is a lot of fun to play jazz or listen to it.

D. Oral Practice

1. Language use practice
 - a. Pattern practice
 - (1) It is fun to watch television.
 - (2) It is easy to ski.
 - (3) Tom knows how to play the piano.
 - b. Questions and answers
 - (1) Are African people great musicians?
 - (2) When they were taken to America as slaves, what did they take with them?
 - (3) Did they know how to play the piano or the guitar?
 - (4) Did jazz begin in Africa or in the New World?

E. Consolidation

1. Tape-listening
2. Reading
3. Writing
4. Assignment

Make two sentences using "It is~to_____" and "how to~".

- Aural drill を前の oral introduction に含めてしまった。
- Mim-men は flash card を用いて単語の練習をさせ、Target sentences は板書した文を repeat させる。

- Mim-mem の仕方として “Twice.” と言い、2回繰り返させるのも一つの方法と思う。

- Reading points として2文、質問文を紙に書いて黒板に貼り、それを考えながら黙読。

- 黒板に紙をはったのでは、前を見たり黙読したりかなり難しかった。あらかじめプリントを用意しておいたほうがよかった。

- 1回教師が読む。そして内容を日本語でチェックする。

- 速く読んでしまった。
- 日本語で質問をしながら、本文の内容理解を深めていく。

- 区切って2回読ませ、通して1回読ませ、個人読みを通してさせる。

- Reading の回数が少なかった。
- Individual reading の時間がなかった。

- 絵を使って It is~to_____, how to~ をどんどん言わせる。
- 本時の本文の内容についての Q&A.

- こちから cue を与えて言わせるだけでなく、自己表現力を高めるためには、もっと自由に生徒同志でやらせるべきだった。
- 本時の本文の内容についての Q&A は初めてにしてはよく答えられた。

- 本文のテープを聞かせ、読ませる。
- 最後に今日の本文のテーマである古い jazz をテープで聞かせた。
- 宿題として It is~to_____, how to~ の文を2文ずつ作ってこさせる。

- tape を聞かせる代わりに、自分に対する質問に答えさせる形をとった。そこでは short answer だけでなく long answer も加えた。
- P-P dialog の時間をとるべきだった。
- jazz のテープをかけたことは効果的であった。

特集・学習意欲を高める

〈座談会〉

実演授業をみて

伊藤健三(文教大学教授)
下村勇三郎(東京学芸大学附属
竹早中学校教諭)
萩原かよ(東京都杉並区立
松ノ木中学校教諭)
司会 古川法子(大妻中学校・
高等学校教諭)

はじめに

古川 まず、萩原かよ先生の Teaching Plan の基になっている Teaching Procedure について、伊藤先生からお話しいただけたらと思います。

伊藤 ここ数年 ELEC 教材・教授法研究グループは ELEC 英語教育研修会のアドバイザーの先生方と一緒に、いろいろ機会を持って授業の進め方を研究してきて、今の Procedure ができました。

中学校の段階では音声言語の学習を中心にして、次第にいわゆる言語材料から離れて、言語活動の時間を多く取って、活発な学習ができるようにという意図でこの Procedure を組んでいます。

古川 萩原先生、この Teaching Plan を組み立てられた意図をお話していただきたいと思います。

萩原 Oral Approach の特徴は音声言語を大事にする点だと思います。3年生になると、とかく声が小さくなって、読むこと、書くことが中心になりがちのところを、1時間の中で少しでも多く生徒が英語を使って授業が受けられるよう配慮して Teaching Plan を作成したつもりです。

英語を学ぶ場合に大切なことは、生徒にまず興味を持たせることだと思います。従って cue を与えるにしても、生徒同志英語を使って表現させる場合でも、できるだけ身近な問題、子供達が興味、関心を持って活発に発表できるような場面設定を考えて行なったつもりです。

下村 口では“音声を中心とした授業”と言いながらも、実際に Teaching Plan を作ることで、生徒を相手に行なうこととは違うので、萩原先生は大変苦労なさったのではないかと思います。

中学校のレベルですから、当然文型や文法事項の基礎

はきちんとたたかなければいけないし、一方においては内容の理解、そして内容に興味を持たせることも無視できないことで、この両方をうまくかみ合わせて授業を進めるのは大変なことだけでも、僕は今回ずいぶん成功したのではないかなと思って拝見いたしました。

A. REVIEW

萩原 Listening comprehension はテープを1回聞かせました。Reading は前時のところは全員に暗記させましたので、one sentence ずつ生徒に言わせました。Oral practice は簡単な英問英答ができますので、最近生徒の間で人気を呼んでいるスターの絵を見せて質問に答えさせました。

伊藤 我々が作った skeleton では、Review はこの Teaching Plan の順序になっているのです。しかし実際の教材によっていろいろあると思います。さっき下村先生が言われたように言語材料を練習する部分と、言語活動的な練習をする部分とあるわけですから。

私はこの教材の場合だったら、Reading が終わったところで recitation がうまくできていたので、むしろ Language use practice の Q-A へ行き、そのあとで“call him...”，という Pattern practice をやって、それが P-P dialog につながって、更に Writing へ行くようにしたほうがよかったのではないかと思います。

Skeleton どおりになさったので、むしろ私が責任を感じております。

下村 私も賛成です。

この Procedure では、Review では hearing, reading, speaking, writing の4技能が網羅されていることを押さえておきたいと思います。なんでこういうものをやるんだということをはっきりさせておかないと、それぞれ

の意味がなくなってしまうということです。このどれも不十分だと、次へ行くのに困ってしまう。限られた時間でうまくできるように、前時によく指導しておかなければいけないと思います。

先程の Reading ですが、Reading をやれば当然復習した内容が頭に入ってきます。頭に入って一旦思い起こしたのに、そこで切れて文型練習へ行く。そしてそのあとで英問英答ということになると、生徒からも早く質問してくれという要求が出てきます。特にこの場合文型練習として What do you call him? だけを取り出すだけなら、英問英答を先にやって一向に差し支えないと思います。

ところが同じ復習教材でも、たとえば時制をねらいとする疑問文の作り方とか、do, does, did を使う文が重要な復習ポイントになっている時は、英問英答の中に当然こういったものが入ってきますから、これを固めておかないと答えられない場合があります。その場合はむしろ、Pattern practice を先にやったほうが英問英答もすんなりいくことがあります。

それから、あまりこだわらない場合は、Pattern practice を先にやって、もう一度本文を読み直してから英問英答をやるといいと思います。生徒さんがよく暗唱していたのはよかったですね。あとが楽になりますね。

Writing

古川 そのあと Writing として written test がありますが、日本語を英語に直すものが2題ありますが、その意図はいかがなものでしょう。

萩原 a. は前時の内容できちんと押さえておきたい文型、b. は特に little の使い方に注意させたい考えでここに入れました。今回は英作文にしましたが、他にもいろいろなやり方があると思います。その課と生徒の実態に応じて方法は私自身変えています。

テストペーパーは、今回の授業では時間も取ると思いましたので集めませんでした。普段はすぐ回収しています。

下村 written test は毎時間やって欲しいのですが、負担になるのでしょうか、なかなかやっていただけなのです。チェックが大変ですぐに返せない、面倒だからやらないという声をずいぶん聞きますが、これをやるかやらないかによって生徒の学習意欲にも違いが出てきますし、学力もつくので是非やっていただきたいと思います。

出題はせいぜい2題か3題でいいと思います。やり方は、毎回日本語に直させるだけでは能がないので、変化を持たせることが必要だと思います。場合によっては先生の英語の質問に英語で答を書かせる場合もありますし、

文型練習の技法を使って平叙文を疑問文に直させることもあるし、本文の内容について、誰が言ったか、その内容を書きなさいという場合もありますし、その時に応じて工夫してみたいと思います。

大事なことは、ポイントは何だったか、ここだけは覚えさせようというところだけは押さえておかないといけないと思います。

伊藤 いきなり「あなたは彼女をなんと呼びますか」という日本語だと、一体誰のことを言っているのかということになるので、Pattern practice で使った絵を使って書かせるのも、実感があっていいのではないだろうか。

下村 もっと発展的にすれば、言語活動をやるつもりで、絵を見てニックネームとして呼び合っていることを尋ねたり答えたりする問答を自分たちで作らせることもできますね。そこに生徒の考えがいろいろ滲み出てくるような。答えはまちまちになるけれども、かえっていい効果を表わす場合があるのではないかと。

古川 正解はその場で出したほうがいいのでしょうか。それともチェックしてあとで正解がわかるようにしたらいいのでしょうか。

下村 正解は絶対その場で分かるようにさせるべきですね。あまり時間は取りたくないので教師が答を言う場合もあるでしょうし、誰かに当てて答えさせる場合もあるでしょう。spelling の間違いが気になるようなら板書したり、模造紙にあらかじめ解答を書いておくことも可能ですね。

古川 細かいことですが、正解の出し方は、集めてから正解を言うのか、それとも見ながら言わせていいのかと聞かれることがあるのですが、どちらでもその場に応じてということになりますか。

下村 構わないと思います。

伊藤 Writing というとき、大体萩原先生の授業のような形を取りますが、私は、時には review material に出てきている単語の spelling を書かせることも、上級になれば疎かにしてはいけないことだと思うのです。

下村 単語について言えば、格変化を書かせる場合もある。形容詞だったらその名詞型を書かせる、あるいは複数形を書かせる場合もあって差し支えないと思います。もうひとつ大事なことは、書かせて集めた以上は、できるだけ早く返すことです。生徒のほうも期待しているのですから。

古川 10日も前にやったのを叱られたりして。

下村 感激もなにもないですからね。

萩原 3題ぐらいでしたら早いですね。1クラス10分足らずで採点できます。ちょっとこちらでテストをする



伊藤健三氏

のを怠りますと、生徒に催促されます。

下村 10分か15分ぐらいで1クラス採点できるというですね。間違いが多くなければ早いのです。そして written test の習慣をつけておく

生徒も勉強しますから、徐々に力もついてきます。

古川 Review 全体について何かつけ加えることがございましたら。

下村 何をポイントとして復習するかということですが、萩原先生は SVO の文型を取り出しました。これはこれでいいと思いますが、学校によって、生徒の実態によっては、時間の許す限り他の項目を取り上げて差し支えないとお取りになっていただいていると思います。

Review の時間は大体15分以内に収めたいですね。それより多くなると次の活動に悪い影響を与えることになると思います。

B. PRESENTATION OF THE NEW MATERIALS

古川 Oral introduction のもって行き方について、伊藤先生、お願いいたします。

伊藤 中学3年ぐらいの教材になると、理屈から言うと2通りあって、本文の内容を口頭導入するのと、新しいアイテムを口頭導入するのがあります。どっちを先にやるかということがよく問題になりますが、これは教材によりけりなのです。

この Procedure の場合、a. から b. まで全部を defining sentences で導入するのは時間的に無理ではないか。生徒さんの実態がかなりいいから、a. と b. を導入しておいて、あとは Reading のところで取り扱っていくこともできるのではないかと思います。

下村 そのとおりだと思います。

本文を見ると、how to は真中頃にあるけれども、it is~to... は一番最後に出てくる。と言うことは、これを一番重視したのだと言うことですね。2番目に how to が出てきます。しかし両方共それほど難しくはないですから、生徒の実態によっては、本文を流しながらでもやれるかも知れない。ともかくこういうやり方がひとつ。

もうひとつの行き方では、最初の、African people are great musicians. から本文どおりにやっていく。途

中に They didn't know how to play the guitar. を挟んでもそれほど難しくないかも知れない。そして最後に it is~to... が入ってくる。new words が幾つかありますが、抵抗なく入れるかも知れません。

古川 Aural drill では、たとえば、a. (1)の It is a lot of fun~ を聞かせて、意味を確認させたほうがいいか、あるいはさせなくてもいいかという問題について、下村先生、いかがでしょう。

下村 It is fun to listen to music. の意味をまず理解させ、「それじゃあ、これと同じ文型の英語を先生が言いますから、どんな意味かつかんでください」と言って、It is a lot of fun to play jazz. を聞かせて、生徒に意味を言わせる。次には、It is a lot of fun to listen to jazz. とかいろいろ違った文を4つか5つ与えて意味を取らせれば、同じような文型はこういう意味だなということが生徒は理解できると思います。

要するに、聞かせて瞬間的に意味がつかめるかどうかを確認するのだとお取りになっていいのではないかと思います。

古川 そうやって意味が分かったところで mim-mem で言わせるわけですね。

Aural drill の時は、板書は要らないのでしょうか。

下村 萩原先生は最初の基本文は板書されましたね。少なくとも板書してある基本文の mim-mem はやる必要があります。

伊藤 easy とか difficult が既に出てきているから、It is easy... とか It is difficult... とかも Aural drill できますね。せっかく Oral introduction で取り上げたのですから。

古川 new words を flash cards で見せる場合、どこで見せたいのでしょうか。

下村 Oral introduction で、new words を含めて defining sentence を提示しながら導入した場合は、その場で new words を提示し、それを黒板に書いても、カードを黒板に貼りつけても構わない。そこで文字を提示し、mim-mem の時に言わせる。そこで導入しない場合は、本文に入る時に、Reading の直前でもやれますね。

C. READING

Silent reading

古川 一応重要な文法事項も分かったところで、今度は Reading に入るわけですね。最初の Silent reading は、これはやったことがない方はなんだろうと思うかも知れないけれども、やってみると私もすごくいいと思うのです。

ここで reading points の挙げ方についてお伺いしたいのですが。

伊藤 Questions to help understanding を模造紙に英語で2つ質問を書いて貼っておられたいけれども、かなり難しかったのではないかと思います。質問のチェックはどうしましたか。

萩原 そこでチェックするのを忘れてしまい、Reading aloud with comprehension が終わってからハッと気がつきまして、そこで一応、答は確認しました。

質問はあとの Questions and answers の文と重複しないように考え、難しいと分かっているがらあえて出しました。能力差がありますので、ポイントの置き方についても苦慮します。日本語で質問することもあります。

伊藤 3年生ぐらいになると、予習をしてきた子、やってこなかった子にとっても、解答をチェックする作業は、ほんの2,3分ではあるけれども、非常に大事なことです。真剣に読み取ろうとする、頭を働かせて心意の活動を活発にさせることです。

Reading points の与え方とチェックの仕方も日本語でもよろしいと思います。

下村 先程文型、文法事項を導入した、あるいは new words も導入できたところで、この situation のある本文を自分で黙読して、どの程度内容が理解できるかを試すわけです。その手助けとなるのが reading points だと思います。特に予習もしてこない、あるいは学力がやや低い子にとって助けになるようなものであるほうがいい。そうすると reading points の出し方にもいろいろ工夫があってもいいのではないかと思います。

萩原先生の授業で、reading points を黒板に貼ったということは、意味の難しさもあるけれど、いちいち黒板を見なければいけないということで、やや高度な出し方だったなと思います。

ですから、日本語で筋を追うような points を与えておくことも差し支えないし、一番大事なところだけ押さえるような質問をすることでも構わないし、True-False のチェックができるプリントを渡して、読みながら合っているかどうか○×をつけさせるのだっていいと思います。

古川 前もって書く暇もないし、黒板に書くのも慌ただしいというので、口で「じゃあ、次のことに気をつけて読みなさい」と言うだけの場合もあると思いますが、

『英語展望』No.83 (1985 Spring) に掲載の1984年度 ELEC 英語教育研究大会における実演授業(成城高校)の Teaching Plan と座談会を本号と併せてご覧ください。

そういうのはいかがでしょうか。

下村 あると思えますけれども、易しい内容ならそれで通るのだけれども、だんだんややこしくなってくると、それは唯気休めみたいなものになってしまって、生徒のほうには何も残らない場合があるのではないかと思います。

伊藤 プリントを与えるというのはかなり高級のところですね。もしあまり程度の高くないところだとすれば「今度のところはジャズのことを書いてあるよ。アフリカとジャズとどう関係があるのかね」というような軽いイントロみたいなものを与えておいて、それで「あとから聞くからね」というようなことでやる。

下村 その本文の中で、もし最後にオチみたいなものがあれば、それがつかめるようなヒントだけ与えておいて、「読んでごらん」と言う場合がある。口頭で言うかどうかはケース・バイ・ケースという気がします。

Model reading

古川 この Model reading は、先生がスラスラと読むというのとは違うと思うのです。字だけだとそう取られがちなんですが、萩原先生は、最初から説明をさきながら読まれましたね。

萩原 one sentence 読んだあと、内容を日本語でチェックする形を取りましたが、本当は、教師が区切るべきところで区切って、一通り読んで、それを生徒が聞くという形がいいと思います。

伊藤 Silent reading で生徒が暗中模索していたところが、Model reading を聞くことによって少し分かるようになるので、生徒の立場に立ったら、最初は全体を読むほうがいいのではないかな。

次に、Silent reading の時に出していた reading points なり Questions to help understanding に触れながら、少しずつやっていくほうがいいのではないのでしょうか。

下村 私はよくやるのですが、テープを Model reading に替えて何回も聞かせるやり方もあります。そうすると音声面だけでなく、内容をつかむのにも助けになります。ポーズを取って意味を確認することもできますし、どこに強弱を置いているかということも、テープだ



下村勇三郎氏



萩原かよ氏

って読んだ場合に、いろいろな、生徒の気がつかない点
が、意味の上でも語法上のことでも出てくると
思いますので、そこを生徒に確認したり、聞いて
みたりすることは必要だと思います。

この教材で言えば、When they were taken to America as slaves. の they は誰のことかということ。They took their songs and dances with them. のように they, their, them が見事に出ているのも無視できないでしょうし、いい復習材料になるし、気付かせるところは気付かせてやりたいなという感じがします。

古川 新出事項だけやるよりも、本文をしっかり
と読ませるといことは、そういうところにある
のですね。

下村 そうなんです。本文をうんとやること
のほうが、興味をもたらすだけではなくて、
復習になるのだと私はとりたいのです。

伊藤 もうひとつの観点として、African people are great musicians. の “musician” はどうい
うことなんだろうと聞くと、その先を
読んであるかどうか分かるわけですね。
アフリカの人達はそれぞれちゃんと自分
達の立派な歌も踊りも持っている、
そういう意味だということですね。

Reading aloud with comprehension

古川 そうやって内容が取れてから、
教師と一緒にしっかりと大きい声で
読むのが Reading aloud with comprehension
なのですね。萩原先生は何回読ませ
たのですか。

萩原 3回です。reading の回数
が少なかったと思います。

下村 私は reading はかなり重視
したいのです。もう飽きが来るな
と思うぐらいで丁度いいと思
います。

伊藤 この段階になると、Reading
aloud は一番大事な、誰にでも
できる、しかも何遍もやらせる
必要のある oral work ではない
かと思います。聞く、話すばかりで

とはっきりします。

古川 そしてその model reading
を聞いた後、そのあとに教師が
生徒と interact しながら読む
ことになるのでしょうか。

下村 一通り読んだあと、
更に今度は文ごとに区切

はなく、むしろその基本になる
かも分りません。

下村 基本だと思いますね。「もう
飽きてきたよ」「もう覚えちゃ
ったよ」というぐらいまでやっ
ていいくらいです。しかしそれ
だってそんなに時間を取るもの
ではないですね。

読ませ方は、最初に1文ずつ
やって読みになれる。非常に
読みにくいところであれば5
回でも6回でも構わないと思
います。それから、うしろから
逆に読ませる back-up-technique
があります。

こうやって one sentence ず
つこま切れに読んで一応音声
に慣れたら、今度は最初から
通して読みます。

こうやって最初は文を中心
にやっていったほうがいいの
ではないかと思ひます。これを
やっていると、2度目に読む
時に非常によく声が出てまい
ります。

このように Intensive choral
reading of each sentence と
Choral reading through the
whole text をやって、だんだん
疲れてきたら、今度は列毎に
読ませたり、「立って読もう
じゃないか」と立たせて読ませ
たり、そのうちに慣れてきたら、
「自分達で buzz reading で
読んでごらんさい。読み終
った者から座ってごらんさい」と
言ってやったり、いろいろ工夫
をするわけです。こうやると
5,6分読んでも生徒は飽き
ないですね。そして結構量
が多く練習できますね。

伊藤 要するに単調になると
まずいのでしょうかね。

古川 先生が先に飽きる
のですね。

D. ORAL PRACTICE

古川 Oral practice まで
くると時間が足りるかどう
かハラハラするのですが、
萩原先生は大体時間通りで
終られたと思うのですが。

萩原 あの時は Reading の
時間が少なく、Oral practice
に時間を取ったと思ひます。

伊藤 Reading の途中で
Pattern practice 的なことを
おやりになったのではない
ですか。

萩原 これが Reading より
もずっと長かったと思ひ
ます。

古川 この Language use
practice の Pattern practice
と questions and answers
のもっていき方、やり方
についてお話しただけ
せんか。

伊藤 It is fun to watch
television. はどうい
うふうにおやりになった
のかな。

萩原 絵を使って It is
~to... と how to の文章
を生徒にどんどん言
わせました。絵は cue
を与えるのに非常に
役立つと思ひます。
絵だけでなく特に
OHP を使用します
とオーバーラップ
できますので、
もっといろいろ工



古川法子氏

伊藤 Oral introduction で like to を導入したのだから、先生が Do you like to watch television? と言って、生徒に Yes. It is fun to watch television. と言わせる dialog を組んでみる。また、Do you like to ski? あるいは Can you ski? でもいいと思います。

同じように how to の場合も P-P では、お互い同志で楽器とかスポーツとかなんでも、「できるか」「やり方を知っているか」と聞き合わせてみる。そういうのが我々の考えている Language use practice なんです。

下村 それとこの作業が Reading のあとに来ると言うことは、Reading が十分徹底されて、かなりスラスラ読める、あるいは暗唱に近くまで来ている状態であれば、わりとすんなりいくので、reading が徹底していなければやっても意味がないのです。

それから、1年生、2年生の教材で、比較的日常生活場面の dialog が多いところでは、言語活動的な練習内容がどんどん出しやすい。ところが2年生の後半から3年生の、内容がかなり込み入ったことになってくると、そう簡単にはできにくい。

だからここで英問英答をやる場合は、復習段階でやるものほど高度なものは要求できない。場合によったら true or false あるいは yes-no question どまりにしておく場合もあります。2年生の中頃から3年生にかけては、その程度で済ますぐらいに考えておいて、欲張り過ぎたら駄目だという気がします。

伊藤 Reading が終わったところで内容について yes-no で答えられるものを作って、それから it is~to と how to の oral practice をやったほうが流れとしてはいいように思います。

下村 これも先程の Review と同じような考え方ですね。

古川 萩原先生は絵を出されて、It is easy to ski. とおっしゃったでしょう。ところが会場から「あれは easy なんて言えないよ」という声が聞こえたのです。人によ

夫できます。vivid な場面ができて、私は教材によっては、よく使います。今回は会場の関係で使いませんでした。

P-P dialog も積極的にやらせるべきだったと思います。

って easy かも知れないけれど、初心者にとってはスキーは絶対に easy ではないという。生徒に例文を出す時はそういう点にも神経を使わなければならないところでしょうか。

下村 そうですね。例文がピンと来ない場合には生徒のほうにも興味がわかないでしょうし、せっかく picture card を使って引きつけようと思っても、適切でない場合には、別な方向へ生徒の考えが行ってしまっていて、英語と結びつかない場合もありますから、絵を見せる場合は注意しなければいけませんね。

スターの絵や写真を見せる場合でも、そっちへ焦点が行ってしまうと、英語なんかどっちでもいいことになるので、その点も注意しなければならない。絵や写真の使い方、出し方の問題があります。

E. CONSOLIDATION

萩原 Consolidation は Teaching Plan の順序どおりにはできませんでした。主として今日の授業のまとめとして、質問に答えさせる形になりました。

short answer だけですと Yes, I do. No, I don't. で終わってしまいますので、long answer を生徒によってはつけ加えさせて、今日の大事な sentence の練習をさせました。ただまとめの段階なので、Reading も入れたほうがよかったのではないかと思います。

伊藤 一般的に言うと、Consolidation は、最低これだけのことは身につけておいて欲しいということを集約的にやったほうがいいのではないだろうか。簡単に言うと、Listening と Reading の作業が中心になると思うのですけれども。

下村 伊藤先生が言われたことができれば申し分ないと思います。Consolidation が5分ぐらいあるということ、実はそこでゆとりを持たせているのにすぎないのであって、日常の授業では最後の締め括りとしては5分どころか1分もないことがよくあると思います。

私の場合は、板書したり、flash card を貼ったりした場合、最後に「もう1回頭の中に入れておこうね」と、消しながら確認していき、「こういうことをやったね。これをもう1回読んでみよう」「じゃあ消すよ。いま消したのをもう1回読んでごらん」と駄目押ししていく。あとは Assignment がある場合はそれを出すことをやっています。

古川 そうすると、発展的なものでなくて、confirm するほうがいいということですね。

下村 そう思います。

(43頁へ続く)

特集・学習意欲を高める

■ シンポジウム

学習意欲の向上と Oral Approach

パネリスト 山崎清昭 (宮崎市立宮崎中学校教諭)
小林 勲 (昭和第一工業高等学校教諭)
静 哲人 (大妻中学校・高等学校教諭)
司 会 関 典明 (成城学園中学校教諭)



関 典明氏

学習意欲向上への限らない努力

関 このシンポジウムの司会を引き受けるにあたり、『教師の目から見た中学生の英語の「学習意欲」に関するアンケート』を企画致しました。

このアンケートの回収率は52.6%で、この種のアンケートとしては驚異的な回収率です。これは ELEC になんらかの関係のある先生方を対象にしてとらせていただいたものですが、学習意欲についての関心の高さがそのまま回収率に表れているのではないかと感じました。(詳しくは本誌28ページをご覧ください)

Q12-1に「学習意欲」のおよその実態は、次のどれに近いですか」というのがあります。109人、60.8%に当たる先生が「言われたこと」だけは、やる」と答えられています。「言われたこと」すらやらない」と答えた先生は45人、25.1%です。

それでは学習意欲に関して問題がないのでしょうか。実は Q12-2 に「現在の生徒の学習意欲の実態の中で先

生が最も困ったと感じられるのはどのようなことですか」という自由記述の欄を設けました。179名の回答された先生のうちなんと171名が、その欄になんらかの記入をされております。かいつまんでその内容を申し上げます。「苦労しながら、努力しなければならないことをやろうとしない。やっても長続きしない。すぐ匙を投げる。粘り強さ、根気がない。無気力。きちんと話を聞けない。集中力がない。英語学習の目的を失っている。揚げ句の果てに授業妨害をする」そうお書きになった先生が98名いらっしゃいました。

さらに、「能力差がどんどん広がっていく、それに対してきちんとした手当てが打てない。時間が足りない」と21名の先生が書かれていました。「家庭学習をやってこない。忘れ物も多い」と20名の先生が書かれていました。「音読の声が小さい。とにかく声が出ない」これも同じく20名の先生が書かれていました。「反復練習ができないので力がかからない。塾の悪影響がある。授業と授業の間隔が開き過ぎて忘れてしまう。遅れがちな生徒になんら手立てをすることができない」と41名の先生が書かれていました。教室から、まるでそうした先生方の悲鳴が聞こえてくるように、アンケートを集計しながら思えたものです。

それでは、回答された先生方は日々どのような授業をされているのでしょうか。Q15で「Oral Work をかなり取り入れている」と答えた方が98名、54.7%。「たまにしている」方が73名、40.8%。両方合わせると95.5%の方が、Oral Work を取り入れた授業をなさっております。従来pattern practice は「単調である、機械的で学習意欲を削ぐ」と言われたこともあります。それに対して138人、77.1%の先生方がQ16で「教師が内容、させ方を工夫すれば単調、機械的にならず、生徒が退屈

することはないと思う」と力強く答えています。これは本日このテーマでシンポジウムを持つに当たって非常に励まされる、そういう思いがしたものです。

一番最後のQ20は、回答される先生方の本音に迫ろう、そう考えて出したものです。私は回答を見てとても安心しました。授業時間が少ない、そういう現状の中で、「効率の高い授業」よりも「学習意欲を高める」授業を心がける先生が93人、52%と多かったからであります。これは「教師中心の授業」対「学習者中心の授業」と置き換えられると考えております。こうした先生方がQ17で、「生徒が最も意欲的に取り組むのは「既習の語い、文型を使って自己表現活動をするとき」だ」と答えていらっしゃるの注目すべきことです。

そうした活動を近年 ELEC では language use practice と呼んでおりますが、その方面を非常に研究、工夫されている先生のお一人をパネリストにお迎えしました。静哲人先生です。

静先生は、大学では音声学を応用した発音指導を研究されました。ELEC の夏期研修会には1984年、85年と続けて参加され、現在の Oral Approach の指導法に感銘を受けられ、大いに授業に取り入れられているとのこと。それでは静先生、お願いします。

コミュニケーションと何か

静 私の勤務校は大妻中学校・高等学校で、事実上一つの学校ですけれども、そのうち主に中学校に勤務しています。私立の女子校で、大妻女子大学に優先入学することができます。生徒の質は、一般的には中の上から下の下ぐらいだと言われています。

英語という教科の特性を考えたときに、生徒の学習意欲を高めて持続させるのは、何はさておいても「英語は言葉である」「コミュニケーションの道具で、世界では何億人もの人がその言葉を使って生活して、話をしたり、怒ったり、喜んだりしている言葉なんだ」という意識を持たせることに尽きると思います。そのためには、そう教えるだけでなく、「なるほどそうなんだな」と生徒が思えるように授業を展開する必要があるのではないかと思っています。

中学1年に入ってきたとき、最初に英語に何を求めるか、何をしたいかと聞けば、大学受験と言う子は殆どいません。外人と話をしてみたいとか、旅行に行きたいとか、映画が分かるようになりたいとか、好きなミュージシャンの歌が英語で分かりたいとか、非常に素朴だけれども強いそういった感情を誰もが持っています。その一



静哲人氏

番の原点の気持ちをどうしても大事にしたいと考えています。

コミュニケーション的な活動と一口で言いますけれども、コミュニケーションのためには、まず第一に2人以上いるということが必要です。これは忘れがちなことです。1人ではコミュニケーションできないということです。第2番目は言語知識を共有している、grammatical competence があること、これが一番大きな基本です。最後に、コミュニケートしようという態度とか気持ちです。それがなければ、いくら話す能力はあってもそこにはコミュニケーションはありません。

この3つがコミュニケーションのための必要条件であるならば、教室の中では完全なコミュニケーションは無理だとなりますが、この中の、どの要素でも授業の中の活動に取り入れられないか、と考えました。

● Eye-contact の重視

まず reading aloud つまり音読を communicative にできないかと考えました。教室での音読というのは、誰かに聞かせるために読むようであり、実はそれほど目的のはっきりした活動ではありません。そこで、誰かに聞かせるために読むのだという姿勢と意識を植えつけるためには、まず相手の目を見て話すことを徹底することが必要です。

従来からある read-and-look-up は、たとえば最初の部分をパッと見せて、「はい、顔をあげて言ってごらん」という活動です。read-and-look-up に関して、『英語教育の常識』（中教出版）の中で、大妻女子大の隈部直光先生が、「教師の顔や黒板のほうを見て言わせるものであり、本文暗記の第一歩である」と述べていらっしゃいます。つまり従来の read-and-look-up はあくまで read-and-look-up であり、look up at～ ではないのです。

この read-and-look-up を自分なりにもう一歩真のコミュニケーションに近づけられないかなと考え、ペア・リーディングの時に eye-contact を徹底させることにしたのです。最初に、テキストを覚えるのが主眼ではなくて、相手の目を本当に見て、相手が何も知らないと考えて内容を語ってあげるといふ気持ちになることが主眼なのだと言指導します。お互い見つめ合うと大体生徒は笑いますし、棒読みでなく実際に語りかけるような口調を習得する点でも効果があります。

● “Pardon?”

さらに一歩進めて、今度は聞く生徒の本を閉じさせます。読む生徒は相手に語りかけるように読むのですが、聞く生徒には、ちょっとでも聞きづらかったり、もしくは繰り返させてやろうと思ったときに “Pardon?” と言ってごらん、と最初に言っておきます。そうしますと、聞いている生徒の気持ちも、相手に沢山言わせてやろうという遊び的な要素も入ってきて、非常に喜んでやります。

それをさらに進めて、今度は幾つかの文の中で1箇所変えて読ませます。たとえば元の文は Joe loved his dog Lassie. They lived in a little town in England. ですが、それを自分で勝手に They lived in a big city in England. と言わせるわけです。聞いている生徒は本を閉じています。自分で覚えているのと違ったらそこで “No!” と言いなさいと言ってあげば、集中して一生懸命聞きます。

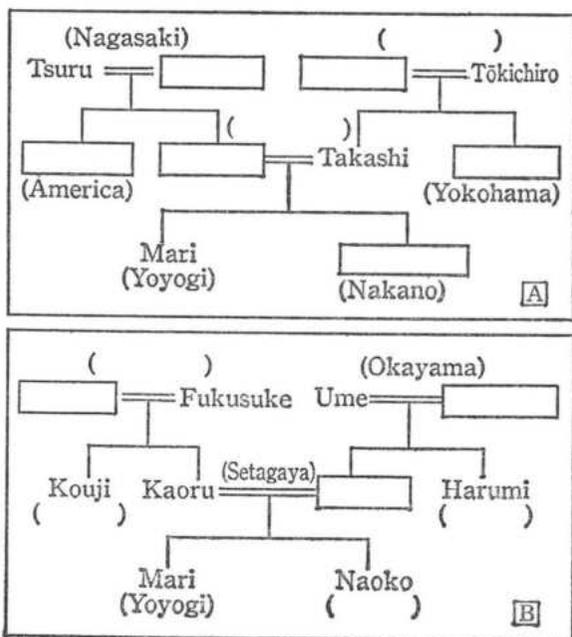
● Echo-question

これは生徒全体に読ませる時に使う手法です。A man in the town had many dogs. と言ってリピートさせます。リピートしたところで私が A man in the town had what? と聞きます。そうすると生徒は、ああそうか、あそこが分らなかったのかというので、A man in the town had MANY DOGS. と言います。こうして談話的な構造から来る強勢も身に付けさせられます。別な観点からみても、単なる繰り返しのコーラスを3回やるよりも、2回普通にやって、もう1回 echo-question を使ってやれば、ただ繰り返せと言われるよりも変化があって、飽きずにできるのではないかと思います。

● Information gap activities

information gap activities のためには、ある情報を片方は知っているけれども、片方は知らないという状況を作り出す必要があります。40人、50人の生徒を相手にするには、2つ合わせれば全部分かる、相補い合うカードをこちらで用意しておきます。

一つの例として、中学1年生に使ったカードについてお話ししたいと思います。上図は四角の中に名前を入れ、()



の中に地名を入れるものです。左下の Mari が出発点です。Aを持っている生徒には Mari のきょうだい brother か sister か分かりませんので、

Does Mari have a brother?

No, she doesn't.

Does she have a sister?

Yes, she does.

What is her name?

Her name is Naoko.

というように対話ができるようになっています。

日本人が日本人同志で英語を話す時には、どうしても「てらい」がありますけれども、この「てらい」には既に分かっていることを聞き、分かり切っていることをまた答えるということからくる部分が大きいと思うのです。そこを除いてやれば多少なりと Krashen の言う affective-filter を下げることもなるし、生徒も、英語を話すことをそれほど意識せずに、生き生きとやるのではないのでしょうか。実際に私の見ている範囲では生徒は、information gap のある時に、のってやっているという気がします。

関 アンケートを集計しながら、公立の中学校の先生は大変頑張っているらしい、そういうことがわかりましたが、明るい材料ばかりではありません。Q9 はなくなる時期を問うものですが、107名、59.8%の先生が「1年の2学期」とお答えになっています。自分も中

学校の教師の一人ですから、生徒ができなくなる、その差が出てくるのがあまりにも早い、そう思います。そして生徒の立場に立って考えますと、非常に胸が痛むのがあります。

そういう生徒を受けとめてくださる高校の先生方は一体どのようにお感じになっていらっしゃるのでしょうか。ひとつ本音を聞かせていただきたいと思います。小林勲先生を紹介させていただきます。

小林先生は現在昭和第一工業高校に勤務されて4年半、教壇に立たれる以前は禅寺に入っておられ、8年間毎日坐禅を組む生活をされていたそうです。先生は生徒一人ひとりの心の中に巣くう人間の欲と、それに振り回され、迷いに迷う姿に同感されながら、その人間の弱さに耐え、それを脱皮せんとする姿勢を示し続けることが自分の教師として生徒に対して接する基本的な姿勢であるとおっしゃってられます。

先生は4年前に ELEC の八王子セミナーに参加され、翌年 ELEC でのセミナーに参加され、ご自分の学校の実情に合わせた Oral Approach の実践をなさっていらっしゃいます。それでは小林先生、お願いします。

Pattern practice を活用

小林 私の勤務校は工業高校で、機械科、電気科、建築科、建設科があり、そのほかに普通科が設けられています。工業科の生徒数は2,106名、普通科は364名、合計2,400名を越える生徒がおりまして、大変な大規模校ということになります。

私の高校へ入ってくる生徒は、殆んどが恐らく中学1年か2年の時期に英語が分からなくなってしまった生徒なのです。

私の高校では、実用英語検定試験に非常に力を入れておりまして、できるだけ多くの生徒に受験するよう指導しております。しかし残念ながら試験の合格率は大変低いのです。

もしこの英語検定の結果が客観的に生徒の英語の学力を反映しているものだとするならば、私どもの学校では高校1年の終了時に、8割程度の生徒が中学2年から3年程度の学力しかない、高校3年に至っても中学卒業程度の力のある生徒がクラスに1割程度ということになるのではないかと思います。

こういった基礎学力の欠如した生徒が入ってくるわけですので、最初は授業の方法について非常に悩みました。何をやっても私一人が教壇で一人相撲を取っているようで、どうしたら生徒を授業に引き込むことができるかと



小林 勲氏

いうことに悩んだことが、ELEC の研修に出るきっかけになったわけです。

ELEC の英語教育研修会に出る以前から、pattern practice に非常に興味を持っておりまして、自分なりにいろいろな方法でやっておりました。

1年生を受け持った時には、1年のうちに徹底的に中学英語の復習をしておもうと思ひ、英作文に pattern practice を使いました。50分の授業で100題の英作文を書かせるという試験をしたことがあります。50分で100題ですから、1題書くのに30秒しか掛けられないこととなりますが、1つの文型から4つ乃至5つの文章が作れるので、新しい文章は100題のうち20題になります。

その試験のできの悪かった生徒は特別に残して、口頭英作文という形でまず試験の内容を確かめてみる、つかえているところを明らかにして、そこを分らせようと努力しました。夕方7時、8時まで残されて勉強していた生徒も数多かったです。

口頭英作文は、最終的には全く新しい文章を自分の力で作らせることを目標にしておりました。たとえば There is~, There are~ の構文ですと、その構文を使って沢山の文章ができるわけですが、その構文が分かってきたなと思った時点で、今度は全く状況の違うところで、たとえばこういう場合にはどう言えるだろうかというようなことを問いかけます。そうやって There is, There are, の構文を使って全く新しい文章ができれば、そのときにその生徒は理解できたということで合格を出しておりました。

このように苦勞して1つの文型でも出来るようになりますと、そのときにはじめて生徒は目が輝いて、中には「先生、ようやく分かりました」といって涙ぐむような生徒も何人かおりました。ただ残念ながらそういうことも半ば強制的にやらせているからできるのであって、な

なかなか自主的にそこまでやってはくれないというのが実情です。

● 予習プリントの効用

予習プリントについては、ELECの研修会で教えていただいた方法で作成しております。研修から帰りましたからすぐに始めました。

各 lesson ごとにあらかじめ予習プリントをつくりまして、授業が始まる2,3時間ぐらい前に渡しておきます。それを使って予習を十分にするようにと何度も言うのですが、なかなか言ったことをしてくれません。実際にその予習プリントを使ってどのぐらい予習をしているかと確かめたことがあります。1クラスで10人程度です。しかしその予習プリントを配る前は、1クラスで本当に1人か2人ぐらいしか予習をしていなかったの、予習プリントのおかげで何人かの生徒が予習をし始めてくれたのではないかと気がします。

● 表現読みと英語劇

言葉を習得する上で非常に効果的な方法は、その気になって表現をするということだろうと思いますので、私は表現読みをさせています。

まず、表現読みをするには、それ以前に本文の内容把握ということができなければいけないのですが、内容把握する場合にも、うちの学校の場合には非常に多くのヒントを与えないと生徒は把握できません。まず主語が何をしているのか、どういうふうになっているのか、なんのためにそれをしているのかというようなヒントをたくさん与えて内容を把握させます。その上で徹底的に音読をさせるわけです。その時に、ただ音読をさせるだけではなくて、表現読みということで、その気になって読めということを常々言っております。

英語劇にも力を入れておりまして、文化祭で3年ほど続けて英語劇を上演しております。去年と一昨年は東京都の Play Contest にも参加しました。男子校なので男子だけで英語劇をするというのは非常に特殊な例のようですから、脚本の選択から非常に苦しむわけですが、生徒の中にはこれを楽しみにしている者も最近は出てきております。

● 英語学習の動機づけ

まず生徒にわかる授業ということを常に心がけております。次に生徒に目標を与えるということです。英語検定を受けさせるというのもこの目標を与えるという意味が非常にあるわけです。英語検定などは4級から受ければ非常に身近なところからステップを上げていくことができますし、合格すればそのときに大きな達成感を持つことができます。目標を与えるという点からもこの英語

検定などは非常にいい方法ではないかと思っております。

次に実際に英語を使う場をつくるということにも心を砕いております。これは、たとえば native speaker の方と話をさせるとか、英語劇の中で表現をさせるということなどが、それに当たります。できるだけ多くの、英語で表現をするチャンスをつくる必要があるのではないかと思います。

最後に、口幅ったいようですが、教師が生徒にとって魅力のある教師にならなければいけないのではないかと感じております。先生に魅力があれば、その先生が教えている英語に対しても非常に興味を持ってくれるのではないかと思うわけです。私が決して魅力があるというわけではないですけれども、とにかくそれを心がけていつも生徒に接していこうと思っております。

Oral Approach をスムーズにするために

関 山崎清昭先生は今までにすでに10回前後 ELECの研修会にご参加なさっていらっしゃいます。現在先生は教職歴20年目を迎えられるとのこと。学校教育活動の場として、教師が最も生徒と触れ合う機会が多いのは教科指導であるだけに、授業の中で教師としての使命感、価値感、生き甲斐といったものを発揮することで生徒の成長や育成に役立つような教師になりたい、そんなふうに自己紹介に書かれていらっしゃいました。それでは山崎先生、お願いします。

山崎 私の勤務校は九州南部の宮崎中学校です。生徒数は約1,100人、25学級で、市内では大規模校の1つです。生徒は官公庁地域、商店街、住宅地、繁華街から主に通学しています。私の英語の週受け持ち時間は、3年を中心に15時間ですが、その他を入れますと週24時間となります。

私の学校は教師の学年持ち上がり制はとっておりません。私の例ですが、いまのところ3年連続して3年の受け持ちをやっております。ですから今年英語を受け持っている生徒に対しては1年時、2年時に1度も教科指導を行っていないわけです。したがって1学期の4月が生徒らとの最初の出会いになったわけです。

そこで pattern practice をスムーズにするために、私なりのオリエンテーションを試みてみました。

まず第1に、前学年における英語の指導法について確かめ、特に生徒の興味と、関心の把握をしたのです。2番目に、3年の英語への心構えを私なりに整理してみました。3番目に、英語の教科指導、たとえば授業の受け方、宅習課題、単元の目標、毎時の小テスト、ノートの

とり方、予習、復習、評価などについて少しでも生徒から見た新しい教師への不安を除去し、英語学習への適応と意欲化をはかりたいと考えました。

私の授業になってから生徒から、授業中大きな声を出さないといけないとか、クラスの練習が多くなったという声がありました。年度当初から Oral Work を取り入れた授業を実践してみたつもりです。それに生徒の活動の機会は、一斉にしても個人にしても、できるだけ多くして、授業の活発化をはからねばと考えたつもりです。

個人の発表や活動に関しては、いつも、同じ生徒に指名が片寄らないように、たとえば私は横3センチ、縦8センチぐらいの厚紙に、5クラス全部の生徒の名前が書いてあるものをいつもポケットに入れております。そのため授業中は一層の緊張感があります。中にはこれを楽しんでいる生徒もいるほどです。

● 英語ぎらいの生徒を作るな

毎時間復習時に3題から5題程度の小テストを実施しておりますが、今年度の場合、1学期はこのテストの採点をすべて私自身の手で行いました。その日の帰りまでに返すことにしています。毎時間繰り返すことによって、1人ひとりの生徒の取り組みの様子がよく理解できるわけです。特に英語ぎらいと思われる生徒には一言励ましの言葉を朱書してやっています。そのことが効を奏したかどうかわかりませんが、1、2か月後からは零点をとる生徒はほとんどいなくなりました。単語や基本文を覚えることに意欲的になった生徒もいました。

英語嫌いの生徒はアルファベットが書けないとか、reading ができないという弱点を持っています。そこで1学期当初に、主に昼休みなどに個人的に呼んで練習をさせてみました。アルファベットは1か月ぐらいで普通にかけるようになったと思います。Reading は少しよくなりましたけれども、思ったほどの効果は期待できませんでした。また、このような生徒には定期テストのあとで、ノートのととり方、授業の受け方などについて個人面談しております。

● 学級担任との連携

英語の教師は英語の授業やこれに関する指導のあらゆる責任、努力を要求されます。しかしながら一歩進めて生徒の生活指導や教科指導の取り組みなどを共通理解のもとで、一人ひとりの生徒をできる限り伸ばしていこうと全教師が一丸となって実践しているわけです。このようなことから各クラスの担任の先生方に次のようなことをお願いしております。

第1に1学期に2回ほど学級担任の先生へ英語の授業の取り組み、忘れ物とか、課題の状況とか、発表等につ



山崎清昭氏

いて簡単なものを提示しております。

2番目に、単元テスト、各レッスンの単語文型テストなどを実施しています。これらの成績上位者、よく努力をしているものに、賞状をつくって学担から本人へ直接手渡してもらっております。担任の中には、学級通信に自分の学級の英語への意欲的な取り組みの様子、あるいはよい点、よくない点などを載せていただき感激することがあります。

● 3 Minutes' Warming up

宮崎県の公立中学ではすべての学校が週3時間の英語授業です。ところが毎月いろいろな学校行事、祝日等の関係で、週平均2.5時間授業ができればいいのではないかと。私の場合も同じで、9月は体育大会行事などで、あるクラスでは1週間に1回もないクラスが出たほどです。このようなことにならないように教務もいつも調整していますが、避けられない場合もあります。そこで私は生徒の自主的な取り組みとして、3 Minutes' Warming up と名づけて、こんなことをやっております。

前時の授業が終わりますと同時に、生徒の係が私のところにペーパーを受け取りに来ます。そしてクラスの生徒に配布します。ペーパーの内容は、前時の新出単語、基本文の練習書き、本文の暗唱など、基本的なものばかりです。授業は始業のベルと同時に始めておりますので、私もできるだけ3分前にはそのクラスに行って、生徒の自習を見ていることにしています。いまでは何かの用事でおくれるときでも、大体自主的に取り組めるようになってきていると思います。

● 他校訪問授業

市教育委員会の協力とご指導のもとで、私は昭和57、8年度の2年間にわたって、市内の中学校に計11回ほどの訪問授業が体験できました。この授業の方法や指導案の基本になったのが、ELEC英語教育研修会で研修しまし

た『新しい英語学習指導』（リーベル出版）でした。

訪問授業をやった学校の生徒から手紙、感想などが届きます。とてもわかりやすい授業で、いつも眠かった英語の授業の50分が短かく感じられたという手紙もきました。又 defining sentence で示した絵や写真に対する反応などを書いてくれて、生徒の心理的な活動を窺い知ることができ、配慮すべき点などを教えられたりいたします。

この訪問授業で私が注意したことや問題点は次のような点です。

1. 復習では10分ないし15分以内としたい。本時の指導時間が十分取れるように配慮すること。また、前時の reading をかなり徹底しておかないと、language use practice がスムーズにいきにくい。
2. 導入では基本文の Oral Introduction や新出語の defining sentence は前以って十分検討しておき、やたらと時間をかけ過ぎたり、あとの Reading に支障を来たさないように配慮をすること。
3. Reading では story の流れ等に沿って読みのポイント、視点を与えてから読ませる。また、長文では意味のまとまりに注意をさせて、back up technique で実施する。さらに斉読ばかりでは生徒の能力差や個人差に応ずる練習というわけにはいきませんので斉読のあとには必ず buzz reading の機会を与えました。
4. Oral Practice における language use practice は3年生の場合、教材の量的な関係から、できないことが多く、省略をした次第です。
5. Consolidation では基本文に関する文型や本文に関する writing を2つ程度出すことによって、生徒の定着度を確かめ私の授業の反省としたわけです。

関 私の取らしていただいたアンケートの中で、「授業の中でどのような学習意欲の向上をさせるための工夫をなさっていますか」という自由記述の欄を設けました。この欄にも非常に多くの先生方にご記入いただきましたが、ここでご紹介できないのは残念です。別の機会に何らかの方法で発表させていただきたいと思います。

本日は長いことありがとうございました。

このシンポジウムで報告されたアンケートから生まれた『中学英語の指導技術 意欲を高める工夫と実践』（名和雄次郎、関典明共著）は1986年7月刊行予定です。

『教師の目からみた

中学生の英語の「学習意欲」

に関するアンケート』集計結果 (1985. 10. 20)

■ 発送総数 340通

■ 有効回答数 179通

■ 回収率 52.6%

- Q 1 このアンケートに回答して下さる先生の性別は
- | | | | |
|-------|-----|-------|----|
| 1. 男性 | 112 | 2. 女性 | 67 |
|-------|-----|-------|----|
- Q 2 中学の英語教師としての経験年数は（昭和60年10月現在）
- | | |
|------------|----|
| 1. 4年未満 | 34 |
| 2. 5年～9年 | 15 |
| 3. 10年～14年 | 19 |
| 4. 15年～19年 | 17 |
| 5. 20年～24年 | 35 |
| 6. 25年～29年 | 26 |
| 7. 30年以上 | 32 |
| 8. 無答 | 1 |
- Q 3 学校のある地区は
- | | | | |
|--------|----|----------|----|
| 1. 北海道 | 9 | 5. 中部 | 36 |
| 2. 東北 | 21 | 6. 中国、四国 | 14 |
| 3. 関東 | 77 | 7. 九州 | 15 |
| 4. 関西 | 7 | | |
- Q 4 現在、先生の受け持ち時間数は、何時間ですか。
- | | |
|--------------|----|
| 1. 9時間未満 | 18 |
| 2. 10時間～11時間 | 3 |
| 3. 12時間～13時間 | 11 |
| 4. 14時間～15時間 | 18 |
| 5. 16時間～17時間 | 8 |
| 6. 18時間～19時間 | 70 |
| 7. 20時間以上 | 49 |
| 8. なし | 2 |
- Q 5 英語の受け持ち時間数は、以前と比べてどうですか。
- | | |
|----------|----|
| 1. 増えている | 23 |
| 2. 変わらない | 95 |
| 3. 減っている | 52 |
| 4. 無答 | 9 |
- Q 6 英語以外で教えている科目はありますか。
- | | |
|-------------|----|
| 1. ある（科目： ） | 34 |
|-------------|----|

2. ない 142
3. 無答 3
- Q7** 公立中では、週3時間体制になっていますが、それ以前に比べて特に時間減をおぎなう「授業の工夫」をしていますか。
1. している 76
2. たまにする 54
3. 全然していない 40
4. その他 1
5. 無答 8
- Q8** 週3時間体制になって、生徒の「できる」「できない」の格差が広がったとの声が多くありますが、その格差の原因は何だと思えますか。(1つだけ○)
1. 系統立ててじっくり積み重ねてゆく学習ができないから 55
2. 学習意欲を継続できないから 32
3. カリキュラム(時間数)に無理があるから 40
4. できない子を引き上げる対応ができないから 28
5. 受け持ちクラスの増加による授業密度の低下のため 5
6. その他 10
7. 無答 4
8. 複数回答 5
- Q9** 「できなくなる」時期が早期化したと言われますが、その現象が顕著になるのはいつ頃だと思いますか。(1つだけ○)
1. 1年の1学期 13
2. 1年の2学期 107
3. 1年の3学期 27
4. 2年の1学期 14
5. 2年の2学期 13
6. 2年の3学期 0
7. 3年の1学期 0
8. 3年の2学期 0
9. 3年の3学期 0
10. 無答 5
- Q10** 家庭学習への依存度は、以前に比べて実質的に高まりましたか。
1. はい 141
2. いいえ 29
3. 無答 8
4. どちらともいえない 1
- Q11** 先生が家庭学習に最も多く要求している課題はど

のような内容ですか。(1つだけ○)

1. 単語、英文を書かせる等の主に復習 82
2. 単語の意味調べ等の主に予習 24
3. ワークブック 18
4. 音読、暗唱 33
5. ラジオ講座聴取 3
6. その他 10
7. 複数回答 7
8. 無答 2
- Q12-1** 先生から見た生徒の英語の「学習意欲」のおよその実態は、次のどれに近いですか。(1つだけ○)
1. 授業、家庭学習共に積極的、意欲的に取り組む。 12
2. 授業、家庭学習共に「言われたこと」だけはやる。 109
3. 授業、家庭学習共に「言われたこと」すらやろうとしない。 45
4. その他 12
5. 無答 1
- Q13** 英語の「学習意欲」の停滞、低下があるとしたら原因は何だと思えますか。(1つだけ○)
1. 授業時間数の少なさ 70
2. 教材(教科書)の魅力のなさ 13
3. 家庭学習の習慣のなさ 33
4. 授業のレベルと学習者のレベルに差があるから 17
5. 授業の進め方 21
6. その他 23
7. 複数回答 1
8. 無答 1
- Q14-1** 英語の「学習意欲」を掘り起こすためには、どれが最も必要だと思えますか。(1つだけ○)
1. 授業時間数の増加 55
2. 魅力ある教材(教科書) 21
3. 家庭学習の習慣化 15
4. 習熟度別クラス 20
5. 教え方の改善 51
6. その他 12
7. 複数回答 3
8. 無答 2
- Q15** 現在、先生は授業の中で、oral work をかなり取り入れた授業をしていますか。
1. している 88

- | | |
|--------------|----|
| 2. たまにしている | 73 |
| 3. ほとんどしていない | 12 |
| 4. していない | 3 |
| 5. 無答 | 3 |

Q16 Patternpractice, mim-mem について
(1つだけ○)

- | | |
|---|-----|
| 1. 単調, 機械的で, 生徒は退屈すると思う | 11 |
| 2. 高学年の生徒は退屈すると思う | 15 |
| 3. 教師が内容, させ方を工夫すれば, 単調, 機械的にならず生徒が退屈することもないと思う | 138 |
| 4. Patternpractice, mim-men をあまりやったことがないのでわからない | 5 |
| 5. その他 | 5 |
| 6. 無答 | 5 |

Q17 先生から見て授業の中で, 生徒が最も意欲的に取り組むのはいつですか。(1つだけ○)

- | | |
|---|----|
| 1. テープを聞くとき | 7 |
| 2. 暗唱をするとき | 17 |
| 3. 小テストをするとき | 28 |
| 4. 既習の話し, 文型を使って生徒が自己表現活動 (speaking, writing) をするとき | 64 |
| 5. Oral introduction をするとき | 11 |
| 6. 文法事項の説明を聞くとき | 12 |
| 7. 音読をするとき | 11 |
| 8. 日本語訳をするとき | 2 |
| 9. Pattern practice などの Oral Work をするとき | 11 |
| 10. その他 | 8 |
| 11. 複数回答 | 2 |
| 12. 無答 | 6 |

Q18 現在の公立中学校における英語教育のあり方について

- | | |
|---------------|----|
| 1. 満足している | 1 |
| 2. まあまあ満足している | 16 |
| 3. やや不満である | 65 |
| 4. 不満である | 88 |
| 5. その他 | 1 |
| 6. 無答 | 8 |

Q19 将来の公立中学校の英語の時間数は

- | | |
|-------------|----|
| 1. 増えると思う | 69 |
| 2. 今のままだと思う | 88 |
| 3. 減ると思う | 15 |
| 4. その他 | 1 |

- | | |
|-------|---|
| 5. 無答 | 6 |
|-------|---|

Q20 将来も中学校の英語の授業時間数は, 現在と変わらないとしたらどのようなことを考えますか。
(1つだけ○)

- | | |
|----------------------------|----|
| 1. もっと魅力ある教材 (教科書) の出現を待つ | 18 |
| 2. もっと効率の高い授業方法を考える | 36 |
| 3. もっと家庭学習のあり方を考える | 13 |
| 4. もっと学習意欲を高める授業をすることを心掛ける | 83 |
| 5. 生徒の能力に応じたクラス編成を考える | 16 |
| 6. その他 | 8 |
| 7. 無答 | 5 |

● シンポジウムの会場から (1)

● 日本語で遊ぶ生徒には

Q P-P dialog をカードを使ってやらせているのですが, 机間巡視の時に, 日本語で遊んでしまう生徒が出てきます。これについて効果的な方法がありますか。

静 P-P dialog では, 相手の話を聞いて, それを書き込むような作業をさせると, 関係のないことで遊ぶようなことは, 私の場合はありません。最初に, これはみんなが英語を使って喋れるようになるための練習なんだよということをよく話しておきますが, どうしても日本語を使う生徒がいますので, 机の間を廻りながら, 「日本語が聞こえたらぶっとばすぞ」と言うことがあります。勿論決して高圧的な調子で言うわけではありません。

● long answer を言わせたいが

Q language use practice で, Do you ~? Does he~? と聞くと, Yes, I do. などという short answer が返ってきます。long answer を言わせる秘訣がありますか。

静 私の場合, この練習はきちんとした英文の構造が言えるようにする, つまり言語操作のレベルに習熟させたのか, 意味を重視した活動をしたのかをはっきり区別しています。内容を重視する場合には, long answer はとくには引き出しません。通じればいいとしています。**箕田** (港区立赤坂中学校) この前 like の練習をしました。自分の好きなものをどンドン言わせるという形で, 平叙文の形を沢山練習しました。それから勿論 I don't like の形もやりました。そのあとで question 文を与えたところ, Yes, I do. No, I don't. だけでなく, long answer も練習のつながりとして言えるようになりました。

特集・学習意欲を高める

■ ELEC 賞受賞論文

海外文通指導の試み(16年にわたる)

田代敬二
(福岡女子商業高等学校)



◎田代敬二氏 1931年福岡県生まれ、北九州大学外国語学部米英学科卒業。現在、福岡女子商業高等学校教諭。主な著書：『Letters from Abroad』『海外の友』

1. 要旨

学習意欲をいかにして起こさせるか、という問題は、いかにして興味を起こさせるかという問題であろう。生徒がどうすれば学習に興味をもつか、その具体策はないものかと着目して、ひとつの試みとして海外文通を実践した。

2. 動機

都心部より離れ、TAPE RECORDER も満足にない、まして LL 装置も TEACHING MACHINE すらなく、英語の時間数も普通高校に較べると少ないほんとうに刺激のない学習の場で、一体何をなすべきであろうか。なんとか生徒に語学の勉強に自発的、積極的に熱意を持たせ、少しでも生きた英語を学ばせようと考え文通の指導を始めた。

3. 方法と反応

(1)海外文通機関(たとえば FRIEND OF THE WORLD, INTERNATIONAL FRIENDSHIP CLUB 等)に頼めば手数料がかかるし、だからといってあて先は手がかりになるものがなかったので、昭和44年6月英語部員約25名

で、世界地図を広げ思いきって世界25都市を抽出し、たとえばあて名をただロンドン、イギリス、高等学校へ(どこの高校でもかまいません)とし1つの封筒の中に10グラムを越えない程度に5人の生徒の手紙(名前、年齢、趣味程度を書く)と、次のような添え書きを入れて発信した。

Dear Sir,

It is an exciting moment when a stranger becomes a friend. Many students whom I teach are interested in having pen friends in your country. Would you please pass the enclosed letters on to your students and tell them to please write to my students? They can begin to communicate with your students. I would appreciate that very much.

Your very truly,
Keiji Tashiro

昭和44年6月

発信者 英語部員25名(1人5通ずつ手紙を作製計125通)
発信者住所 学校(どの国から返事が来るかを知り、資料集めをするため)

発信先

England(London) France(Paris) German(Berlin)
Italy(Rome) Switzerland(Zurich) Spain(Madrid)
Belgium(Bruxelles) Ireland(Dublin) Portugal(Lisbon)
Sweden(Stockholm) Greece(Athenae) Cylon
(Colombo) Ethiopia(Addis Abeba) Rumania(Bucuresti)
Peru(Lima) Chechoslovakia(Praha) Poland
(Warszawa) India(Delhi) Hungary(Budapest) Yugoslavia
(Beograd) Albania(Tirana) Algeria(Alger)
Brazil(Rio de Janeiro) Philippine(Manila)

返事が寄せられた国々

Ireland Belgium Cylon England France Germany
India Italy Philippine Peru Portugal Spain Sweden
Greece

反応は2週間後にあった。同年7月初めごろ14都市から50通の返事が寄せられた。アイルランドからはその大部分を占める30通がどときた。“風変わりな日本の手紙”と、地元の夕刊紙で紹介され、反響をよんだ高校生がおもだったが、小学生もいた。内容はほとんどが年齢や身長、体重、家族構成を述べて自己紹介し、“遠い国、日本にお友だちができてうれしい”とあり、生徒たちを喜ばせ、勇気づけた。

記念すべき最初の便り（原文のまま）

144 Cromwellsfort RD
Walkinstown
Dublin
July 19th, 1969

Hi,

Miss Japan, glad to see your name in the Herald, for I too was looking for a pen pal. I am Irish, and I work as pro-music (drummer in group). My hobby is cooking, swimming and photography. I live mostly in Dublin.

I am a bit shy, keep to myself a lot, but say when I get older I will over. I have sent you my photo, and hope you like it. And hope you would write to me soon.

So I say to you good-by from drummer of human flesh.

Paul

(イ)昭和44年9月 第1回目の反響に刺激されて当時教えていた(1年2クラス, 2年2クラス)約190名の生徒が、今度は AMERICAN CULTURAL CENTER で手に入れた資料で、アメリカの各州から1校を選び第1回目と同じように、1つの封筒に5名ずつの手紙と添え書きを入れて発信した。

返事が寄せられた州

Alaska California Montana Wyoming Utah Arizona
Colorado Minnesota Maine Wisconsin Missouri Ar-
kansas Michigan Illinois Indiana Ohio Pennsylvania
Mass. N. Y. Md. Puerto Rico

アメリカ22州から返事がよせられた。学校要覧や金髪のかわいらしい写真を同封したもの、クラスメートや家

族の紹介、なかには家庭の不幸な状態を訴えて、すっきり心を許したような手紙もあった。

(ウ)昭和45年4月

発信者 1年2クラス (約96名)

発信者住所 学校

発信先 アメリカ各州の高校と下記の国々

Finland (Helsinki) Mexico (Mexico City) Chile (San-
tiago) Argentina (Buenos Aires) Malaysia (Kuala
Lumpur) Republic of South Africa (Cape Town)

返事の寄せられたアメリカの州と国々

Alaska Montana Wyoming Utah Kansas Minnesota
Wisconsin Arkansas Michigan Ohio Illinois Missouri
Pennsylvania Md. Maine Finland Republic of South
Africa Malaysia

本校に入学して文通ができたことに対して新入生は小踊りして喜ぶ。返事の中には次のような生徒休暇のため返信できずというわびの手紙もあり反響もさまざまだった。

June 17, 1970

The Misses

Reiko Mori, Harumi Tou, Yuuko Miyazoki, Etuko Ota

Fukuoka Girl's Commercial High School

Dear Young Ladies:

Thank you so much for your very kind letters. I am so sorry that our students have gone home for the summer and are unable to reply. Our school closes in May each year and reopens at the end of August.

Copper Valley School is a boarding school with an enrollment of approximately 150 boys and girls from all over the state. Some come from the larger towns but the majority come from very small villages. Some of these villages have a population of only 30 or 40 people. Are there any such places in Japan? This year we have three boys from The Gambia, West Africa. Their names are Abdul, Baboucarr and Serign. They seem to like it here very much, and our students have the advantage of learning of other customs and countries.

We have many activities for our students such as movies, dances, basketball and skiing. The favorite of all is basketball. Our team plays other teams in the state and sometimes does very well, however this past year they lost almost all their games. We also have many talented artists whose paintings are on display throughout the school. Have you ever

heard of diamond willow? This is a tree which grows in a peculiar twisted way and can be carved into lamps and furniture. Our diamond willow class sent a sample of their work to your Exposition in Tokyo.

I am sending you a picture of our school and also a few copies of our school newspaper. I hope you find them of interest.

Thank you again for writing to us. Best wishes for a bright and successful school year.

Kind regards,
Mrs. R. M. Zerbinos

(⇒)昭和45年6月

発信者 英語部員

発信者住所 学校

発信先 (方法は1回目と同じ)

Venezuela(Caracas) Iceland(Reykjavik) Java I.(Djakarta) Mozambique(Lourenco Marques) Nepal(Katmandu) Mongolian People's Rep.(Ulan Bator) Tanzania(Dar es Salaam)

返事が寄せられた国々 Mozambique Nepal Tanzania
大変めずらしい国からの便りで部員一同非常に喜ぶ。

(⇒)昭和45年9月

発信者 2年生2クラス(約96名)

発信者住所 生徒各人の住所を記す。

発信先 フランスより送られてきた下記の文通機関とアメリカ10州の高校へ

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
Institut Pedagogique National, 29, Rue d'Ulm-75-
PARIS(V)

フランスより約20通、アメリカより約15通の便りあり。

(⇒)昭和45年11月

発信者 1年生1クラス(約48名)

発信者住所 生徒各自の住所を記す。

発信先 フランス

約20通の便りあり。

(⇒)昭和45年11月

発信者 1年生の文通希望者約35名

発信者住所 生徒各自の住所を記す。

発信先 既に文通しているインド、セイロン、イギリス、フィリピン、韓国のペンパルに新しい友を紹介してもらうために発信した。

韓国より約10通の便りあり、その中には、次のような「日韓両国の友好関係はわれわれ若い世代の者で回復をしよう」というような内容の手紙もあった。(原文のまま)

ELEC BULLETIN No. 85

April 9, 1970

Dear Miss Mitsuko,

I am very glad to write a letter to you, a Japanese girl who lives in the neighbouring country.

Yes. Korea and Japan are the most intimate neighbourhood historically or geographically. The two nations have kept fellowship each other for nearly 1,000 years. Of course, there were conflicts and misunderstanding between your country and mine. And most of Korean adults remember still the faults that Japanese committed in my country during the invasions of Korea. However, we the new generations of the two countries, must restore the friendly relations as the most intimate neighbours.

Who could bring us the new era for the two nations? Well let me introduce myself to you. My name is Jang Bong Oh. I am 17 years old high school boy. I am 163cm tall and I weigh 53kg. I have interests in sports, reading and collecting picture postcards.

Please tell me many things about Japan and your life. And I will tell you more about Korea next time, too.

Your new pen pal,
Jang Bong Oh

(⇒)昭和45年12月

発信者 英語部員

発信者住所 学校

発信先 宛先不十分でかえってきたアルゼンチン、ルーマニア、ハンガリー、デンマーク、エチオピアの大統領に発信した。

アルゼンチンより便りあり。

(⇒)昭和46年1月

発信者 2年1組(約40名)

発信者住所 学校

発信先 生徒の名前、年齢、趣味を記したリストと、添え書きを同封してフランスへ発信した。

(⇒)昭和47年4月

発信者 1年生全員(288名)この年より4月に新入生全員に文通指導を始める。

発信者住所 学校

発信先 America(1年1組48名), France(1年2組48名), Italy(1年3組48名), Peru(1年4組48名), Mozambique(1年5組48名), Malaysia(1年6組48名)。

約60通の便りあり。またモロッコより文通依頼の便りと、スウェーデンからは、次のような「日本からの文通希

33

望者が多いので「待ってほしい」との便りあり、早速生徒に紹介す。

Stockholm, 16th June 1971

Dear Sir,

We have got a letter from you addressed to Svenska Institutet in Stockholm. Unfortunately we have lots of girls and boys from Japan waiting for Swedish pen-friends, but we will remember you for the future. You may send lists with the name, address, sex and age of your pupils to us next autumn. Then we are going to make a drive in the schools in Sweden.

Yours sincerely,
A Adolfson (Miss)

(㉞)昭和48年4月

発信者 1年生全員(288名)

発信者住所 学校

発信先 返事によく来る America, France, Sweden, India, Italy, England, German, Australia, Ireland, Philippine をえらび生徒には上記の国のいずれかに手紙をださせる。約60通の便りあり。この年11月イタリアより文通依頼の便り約50通あり。

(㉟)昭和49年4月

発信者 1年生全員

発信者住所 学校

発信先 この年より発信先の住所等資料が十分に集まったので生徒の希望する国へ手紙をださせる。この年の2月イタリアより男子43名、女子90名計133名の文通依頼の次のような便りあり。約60通の便りあり。

DIREZIONE GENERAL
DEGLI SCAMBI CULTURALI
Ufficio Corrispondenza Scolastica internazionale

Rome, 22 FEB. 1974

Dear Sir

I am pleased to send you the enclosed list containing 133 names of correspondents: 43 boys wishing to write to other boys; 90 girls wishing to write to other girls.

Will you kindly distribute them as soon as possible. Thanking you in advance, will you agree my best regards.

Yours truly

昭和49年7月スウェーデンより次のような文通依頼あり。

THE SWEDISH INSTITUTE

Stockholm, 1/7-74

Re. your request for a pen-friended

We recommend you to write to the following addresses, stating your age, sex, hobbies, interests etc.

UNIPEN

Norra Langgatan 29, 825 00 IGGESUND

or

CENTRALNÄMNDEN FÖR SKOLUNGDOMSUTUY-TET, Skolgränd 2, 117 24 STOCKHOLM

Yours faithfully,
Library and Documentary Section

(㉞)昭和50年4月

発信者 1年生全員(288名)

発信者住所 学校

発信先 昨年と同じように生徒の希望する国へ手紙をださせる。約70通の便りあり。フランスより次のような便りあり。

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES	Ministère de l'Éducation Nationale
--	---

23 avril 1975

Dear Sir,

We acknowledge the receipt of your sending dated April the 16th and we have pleasure to inform you that your student will be given French partners within a few weeks.

Next time, we should be grateful if you would kindly use the forms enclosed to enlist Japanese people wishing to get in touch with French correspondents.

I am,

Yours faithfully,
In charge of International
Scholastic Correspondence

(㉟)昭和51年4月 発信者 1年生全員(288名)、発信者

住所(学校), 発信先は生徒の希望する国へ手紙をださせる。約60通の便りあり。ジャマイカより約30通の文通依頼あり。

(イ)昭和52年4月 1年生全員(288名), 希望する国へ手紙をださせる。約70通の便りあり。

(ロ)昭和53年4月 1年生全員(288名), 希望する国へ手紙をださせる。約70通の便りあり。

(ハ)昭和54年4月 1年生全員(288名), 希望する国へ手紙をださせる。約60通の便りあり。

(ニ)昭和55年4月 1年生全員(288名), 希望する国へ手紙をださせる。約80通の便りあり。

(ホ)昭和56年4月 1年生全員(288名), 希望する国へ手紙をださせる。約70通の便りあり。

(ト)昭和57年4月 授業の関係で1年生3クラス(144名)に希望する国に手紙をださせる。約50通の便りあり。

(ケ)昭和58年 この年は1年生の授業に行かず, 文通希望者のみ指導し手紙をださせる。

(コ)昭和59年4月 1年生3クラス(144名)主にオーストラリアに手紙をださせる。約50通の便りあり。その中には, 現在オーストラリアでは日本語の勉強がさかんで, たどたどしいひらがな文字で書いてきた便りもあり生徒をびっくりさせ, また喜ばせた。先日も次のような文通依頼の手紙がオーストラリアの一先生から届いた。(原文のまま)

Dear Sir/Madam,

I am the teacher of the year 2 class at Ithaca Creek State School in Australia. At present we are studying your country. I am writing to ask if it would be possible for some of your high school students who study English to write to my class and tell them a little about your country and themselves. This would be most helpful for my children.

Enclosed is a letter written by the children. We will be studying Japan for the next 5 weeks. So I hope we will hear from you soon.

With many thanks,
Maria Fasone

School Address Ithaca Creek State School
Lugg St
Bardon 4065
Brisbane
AUSTRALIA

(カ)昭和60年 時間割の関係で1年生の授業に行かず, 今年より必修クラブ(46名)で文通指導を始める。5月に

希望する国に手紙をださせる。

昭和44年6月より現在までの16年間に本校生徒が文通をしてきた国々は, アメリカ22州世界23か国に及んでいる。

4. 成果

A) 自分に乏しい知識でも外国の高校生と話ができる——これが生徒にやればできるといふ大きな自信と刺激を与えた。

B) 海外文通をはじめてからは, 英語に対する興味がでて生徒の英語学習への意欲が目立って高まった。

C) 生徒が世界に目を向け始めた。一例ではあるがある生徒は次のように述べている——もし私がアイルランドに文通の友達を持っていなかったら, 昨年同国で起きた暴動(カトリック教徒とプロテスタント教徒の間の紛争)の記事にも目を通さず読まなかったであろう。同国に友がいたので一生けんめいあの当時の記事を読んだ。

結論

生徒の英語に対する学習意欲を起こさせるためのよい具体策の一つとしては海外文通の指導であると思う。手紙を書くことによって, 外国の人々の生活, 風習等を知り生きた英語を学ぶことができるであろう。実際私の教えている生徒はそれを実践し, 乏しい知識でも外国の中高校生と話ができる, やればできるといふ大きな自信をもち, 英語学習への意欲が目立って高まってきている。何のために英語を学ぶか——英語の実用価値とか教養価値とか抽象的に論じてあまり感銘は与えないであろう。英語に対する興味——これが生まれたら, その教授は半ば成功したといっても過言ではなからう。教師や親からむち打たれ, 拍車をかけられて歩くのではなく, 自ら喜びいさんで走るにいたらしめるものは一つにこの興味であると思う。以上実践記録とは名ばかりの稚拙な一例であるが, 文通をさせる過程に, 大きな教育の使命と本質が存在するような気がしてならない。

参考 指導にあたって思うこと(指導の心得)

海外文通を生徒に指導するにあたって, 私の経験から次のことに留意すべきだと思います。

1. 教師の生徒に接する態度が, 生徒の文通意欲を左右する。

どんなに忙がしくても, 生徒の質問や頼み(例えば, 日本語を英文に直してやることとか, 相手から届いた手紙の内容や文字が読めない時に, 手助けをすること等)に, いやな顔をせず気持ちよく答えてやることです。このことが生徒の文通が長続きするかしないかの一つの鍵になるようです。

2. 常に生徒をはげますことが大切。

1985年度 ELEC 賞論文審査報告

黒田 巍 (東京教育大学名誉教授)

審査事情

本年度の応募論文は11点あった。寄せられた論文の数に比例して、優秀な研究も多く見られた。中には300枚もある大論文もあって、その審査に多くの時間を要し、例年以上に清水所長はじめスタッフの皆様の協力にあずかった。諸論文の数と質から見て、ELECの事業に対する学界・教育界各位の理解と関心が深くなった証拠であろうかと考えられ、喜ばしいことである。

本年は田代敬二氏の実践記録「海外文通指導の試み(16年にわたる)」を入選作として選ぶこととした。これは田代氏が昭和44年から現在に至る16年間、福岡女子商業高等学校での英語による国際文通の指導を行って、全校生徒の学習意欲を喚起することに成功した実践記録である。その内容の特異なことと、その方法の教育的価値が大きいと考えられることが選考の主たる理由である。

手紙を自由に思うように書ける生徒はいません。殆どの生徒が文通のガイドブックから例文を引っぱりだして、なんとかツギハギだらけの文章を書いたり、先生方の手助けによって英文を作ったりしている状態です。しかしそのような生徒達に対して、文はまずくてもよい、やればできるんだと勇気づけることが大切だと思います。このはげましがひいては生徒の英語に対する学習意欲を起こさせるようになると思います。

3. 教師の努力と工夫が大切。

かならずしもお金のかかる、いろいろな文通機関にお世話にならなくても、一寸した努力と工夫によって文通相手を見つけ生徒に資料を提供することができるものです。実際私はそれをやってきました。一つの例ですが、オーストラリアに文通相手をつけたのは10数年前福岡で開催された福岡博のオーストラリア館に勤務していたオーストラリア人に会い、いくつかの学校を紹介してもらったことがきっかけで文通が始まりました。アメリカ文化センターでアメリカ各州の高校名とその所在地を知ったのもその一つの例です。このような教師の努力と工夫が、言葉をかえれば教師の熱意が生徒の文通意欲に反映すると思います。

4. 基本的なルールを守らせる。

評価

教師が教室での日常の授業に工夫と努力を惜しまないことは勿論大切なことであるがただそれだけでなく、生徒の学習した語学力を使って、英語国の国々だけでなく、多くの世界の国々の友達と文通する方法を指導し実践して、担当学級全員に、ひいては学校をあげて英語学習の意欲を燃えあがらせ、その成績を著しく向上させることに成功したことは、極めて異例な業績であると言うべきである。長年に亘る一教師の熱意で、学生の学習に対する興味を起こさせることができたということは、日本の英語教育界に対する大きな刺激となろう。語学に興味をおぼえるだけでもその意義は大きいですが、学び得たものを活用して文通活動を行い、外国語の理解と表現に真剣にとりくみ、ひいては世界的な広がりをもった国際心(international mind)を養うようになる。それらのいずれの見地からも好ましい学習法として、本記録の内容を高く評価したい。

基本的なルールを無視した手紙を生徒に書かせると、先方に着かなかったり、こちらの住所が不明瞭なために返事が届かなかったり、内容が先方に誤解されたりしてしまいますので、指導する場合注意が肝心です。そして、文字はできるだけキチンと書くように、住所、氏名は特に注意して書くように指導することです。

5. 手紙の内容を魅力的に。

文通の相手は、できれば目的に応じて選ばせたいと思います。英語力の向上を目的にするならアメリカかイギリスに限ります。その他の国の人には、時にはまちがった英語を書いてきますから、英語にウエートを置かない文通なら、もちろんこの国の相手でもよいと思います。最初のうちにあまり書きすぎないように指導しないと長続きしない場合が多いようです。返事もすぐに出すことも(生徒にとってはなかなかむずかしいようですが)大切なマナーであることも教えたいものです。そしてなによりも、手紙の余白に絵を書くとか、美しい絵ハガキや切手を入れさせるなど、手紙を魅力あるものにするよう指導することです。

6. 手紙の形式に注意。

手紙や封筒の形式は日本の場合とちがいますからはっきりとおぼえさせることが大切です。

アメリカの人種と民族(X)

國 弘 正 雄

アメリカの native であるインディアンについてさらにいくつかの慣用化した表現をご披露するに先立ち、インディアンもその一部分である黄色人種、アメリカの文化でいうならアジア系市民、の目ざましい進出ぶりについての2つの記事を紹介し、話の枕にしておくおもしろい。

われわれアジア人にとっては、やっぱり嬉しいニュースですし、日本人がもし優秀であるとするならばそれはアジア系、とくに東アジア系の人々と共有する美質の故であって、日本人だけが「優秀」であるとするたぐいの、無責任かつ独善的な思い上がりの恰好な解毒剤になると思うからです。

そしてインディアンもまたわれわれと遠い祖先を一にしているのです。

2つの記事の1つは、毎日新聞社で出している週刊経済誌『エコノミスト』誌の85年11月19日号に出た「アメリカ社会のアジア系市民」という近藤健前ワシントン支局長の筆になる2ページにまたがる記事です。

とてもよく纏った文章ですので、このテーマに関心をお持ちの向きにはぜひ一読をお勧めしたいのですが、さいしょに数字的なことが出ていてとても便利なので、長文をいとわず引用させてもらいます。

「アジア系米国人の急増と米社会への進出が注目されている。今年9月末現在の推計では、510万人、全人口の2.1%、70年国勢調査では140万人、80年では350万人であったから、大変な増加率だ。

増加の理由は、自然増と“ポートビープル”といわれるベトナム難民を中心とした移民の増大である。

80～84年の米国への全移民のうち48%がアジアからで、中南米諸国からは33%、ヨーロッパは12%だった。60年代のアジア移民は12%だったから、移民の大半はヨーロッパからという建国以来の米国の移民パターンは完全に逆転したことになる。」

こう説明した近藤記者は、さらにことばを継いで、アジア移民の特徴を教育水準、収入などの面で他人種を上まわっている点に求め、次のように解説してくれます。

「……第一に、全体として教育水準が高いこと。25

～29歳の層で高校卒業率は白人87%、黒人74%に比べ、日系96%、韓国系94%、中国系90%、フィリピン系89%、そして最近急増した難民のベトナム系も76%と高い。

25歳以上の大学卒業生となると、アジア系は全体で35%、白人の倍になる。20～24歳の大学在学率は、白人23.9%、黒人21.1%に対し、中国系59.8%、日系48%、韓国系40.1%で、これも高い。

ちなみに、今年秋のハーバード大入学者の11%、マサチューセッツ工科大(MIT)の21%、カリフォルニア大パークレー校の25%はアジア系米国人だった。3校とも、全米でトップクラスの大学であることは周知の通りである。」

近藤記者は次に収入の点について触れ、次のように書き進みます。

「80年国勢調査で、1世帯の年収は中位数で、白人は2万800ドル、アジア系は2万3,600ドル、このうち日系は2万7,350ドルとアジア系の中でも高い。

もっとも、アジア系の所帯は白人のそれに比べ、家族構成が大きく、一世帯の全所得が大きくなる傾向があるから、この数字は、ある程度割り引きして考えなければならぬ。」

そしてこの簡にして要を得た記事は、次のような結び方をしています。

「現在の移民法が変わらなければ、紀元2000年には、アジア系人口は1,000万人、全人口の4%に達すると予測されている。」

ところでいま一つご紹介したいのは、同じ毎日新聞の元旦号にのった、正月特集Iの「アジアの波 アメリカに」と題したすぐれたレポートです。

鳥越俊太郎特派員は、世界百十五か国からの移民4千人が詰めかけた集団合同宣誓式にのぞみます。これは3万8千6百48人の移民について、ロスアンゼルス地区の米連邦政府移民局が、6日間にわたり朝昼1回ずつの計12回に分けて行なったマンモス合同宣誓式の模様を報ずるためでした。

人数でいうとトップ5は、①ベトナム人②フィリピン人③メキシコ人④韓国人⑤中国人ということだったらしいのですが、これら新アメリカ人全体の8割弱はアジア系移民で占められていたというから豪気なものです。

さすがの鳥越記者もこのシーンにはえらく感動したらしく、「会場を静かに圧倒するアジア系アメリカ市民のエネルギー……86年が新しい世紀「太平洋時代」——因みにこのフレーズはマンスフィールドさんのおほこでもあります——の幕開けとなることを予知させて余りあった」と記しています。

また同記者は、次のような文明論次元の観察を加えてもいます。

小生も同感です。

「アメリカは今、したたかにアジアの血を飲みこみ、新たな変容を遂げつつあるかのようにみえる。

アジアの人々は自由と機会を求めて自らの故国を後にする。それはアジアの側の勝手な理屈づけに過ぎないかもしれないが、貧困と束縛の中で生み出されたエネルギーは、永年の飽食にゆるみ切ったアメリカ社会に衝撃と蘇生をもたらすはずだ。

この静かな胎動は、アメリカ社会自体と、そして多くの人々を送り出しているアジアの国々にとっての、新しい原動力を切り開いていく原動力になるだろう。

私たちは「アジアの血」が「アメリカの血」に生まれ変わる厳粛な場に立ち会うことができた。」

この太平洋時代の幕明けという視点はきわめて重要かつ斬新といえるでしょう。

この興味ぶかい正月特集の全部をご紹介できぬのがまことに心のこりですが、関心をお持ちの向きは、毎日新聞社の販売局にお問い合わせになることをお勧めします。入手が可能かもしれぬからです。実によく調べられ、具体的なデータや、何人ものアジア系米人とのインタビューなども胸い交った人間の顔をしたレポートだからです。

なお1980年の国勢調査によれば中国人系が81万2千1百78人、フィリピン系が78万1千8百94人、日系が71万6千3百31人、韓国人系が35万7千3百93人、その他が16万6千3百77人となっています。

さてアジア系については、何れ別途に項目を立ててくわしく論ずるとして、アメリカ・インディアンについてのアメリカ英語の常識に戻ることになります。その中にはインディアンを侮蔑するようなものもあり、小生としては心が痛むのですが、あえて掲げます。

ご諒承下さい。

さいしょに紹介したい——もっと早くしておくべきでしたが——のは、アメリカ・インディアンに対する侮蔑語の数々で、これらは何れもアメリカ人の日常会話の中に入りこんでいます。

アメリカ白人がインディアンをいかに dehumanize してきたかがみごとに伺われる一連の表現ではありません。

While the state and church as institutions have defined the Indian into subjugation, there has been in operation the use of a suppressive language by society at large which has perpetuated the dehumanization of the Indian. Commonly used words and phrases relegate the Indian to an inferior, infantile status: "The only good Indian is a dead Indian."; "Give it back to the Indians."; "drunken Indians"; "dumb Indians"; "Redskins"; "Indian giver." Writings and speeches include references to the "Indian Problem" in the same manner that references have been made by whites to "the Negro problem" and by the Nazis to "the Jewish problem." There was no "Jewish problem" in Germany until the Nazis linguistically created the myth: there was no "Negro problem" until white Americans created the myth; similarly, the "Indian problem" has been created in such a way that the oppressed, not the oppressor, evolve as "the problem."

(Haig Bosmajian: *The Language of Oppression*, p. 75)

(大意：国も教会も機構としてインディアンを従属者のな地位にはめこんだが、一般社会は一般社会で抑圧的なことばを用いることで、インディアンの非人間化を定着させた。

日常的に用いられる語句がインディアンをして幼児性をもつ劣等な存在におとしめたのである。

「生きているインディアンにはロクな奴がない」「インディアンに戻してやるんだな」「ヘベレケ・インディアン」「オツムのおよいインディアン」「赤色人」「いったん物を呉れておきなからすぐに取り返そうとするインディアン」などはその数例である。

書きものや演説の中でよく「インディアン問題」という表現が用いられたが、これはちょうど白人が黒人について、ナチスがユダヤ人を問題扱いたのと同工異曲であった。

実態はといえば、ドイツでナチが言語的にいわゆる「問題」をでっち上げるまでは、ユダヤ人問題などは存在しなかった。同様にアメリカ白人が「黒人問題」という神話をでっち上げるまではそんなものはなかった。

同様に、「インディアン問題」なるものも、ほんとう

は抑圧者の方が問題なのに、あたかも被抑圧者の方が「問題」であるかのような形で登場してきたのである。）

れっきとした白人専門家の手きびしい自己告発だけに、ズシリとした重みがある、といえるでしょう。

なおさいごのところ、かなり意識をしておきました。あたかも云々、というところがこれです。別に as if という慣用句は出てきませんが、要はこういうことなのです。

では、上記の侮蔑的な表現のいくつかを用例ともども取り上げ、解説を加えていきましょう。何れも——相手を侮辱するようないまわしであるとはいえ——アメリカ英語の中にどっかと根をおろしたもばかりですので、そのつもりで対応して下さい。

まず最初は drunken Indian に関連する一文です。この drunken Indian という表現がほとんど成句化していることは、以下の引用からも察せられるでしょう。

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

(Haig Bosmajian: “*The Language of Oppression*, p. 63)

(大意: 1971年12月16日号の『ニューヨーク評論』誌でピーター・ファーブが次のように述べているのはあてられている。

「食人の習慣、責め苦、相手の頭皮をはぐ習慣、人為的な肉体の損壊、不義、近親相姦、男色、強姦、汚穢、酩酊などありとあらゆる悪罵をある人間集団に浴びせかけることは、その人間集団が墮落しているということであるよりは、彼らのもっている土地が侵入者の意のままになろうとしていることを示しているというべきである。)

つまりその土地を取り上げるための口実として、相手を悪しざまにののしっているのが、敵は本能寺にあるのだ、というわけです。あんな野蛮かつ蒙昧な連中の土地なぞ、いくら取り上げても勝手たるべし、という掠奪者の口実だ、というのです。

朝鮮半島における日本人による土地の収奪にも、かなり異なる面が多いとはいえ、一脈相通ずるところがあります。

それにしてもこの悪口雑言のすさまじいこと。

『坊ちゃん』の中で漱石が次々に繰り出してくる悪罵

のたぐいも、さすがにこのインディアン評には足許にも及ばないというすさまじさですね。

それにしても性的な連想にズブヌレな悪口——これはかの swearing についてもいえるとは中島文雄先生が夙に説いておられるところです——が多いにはあらためてびっくりします。

次はインディアンがアルコールに弱いというステロタイプ——ただしこれにはかなり実態もともなうようすが——を下敷にしています。

Papa's store in fact was unofficial headquarters for Five Civilized Tribes. Indians liked him and trusted him. More than one merchant said, “Get an **Indian drunk** and you can sell him anything.” Papa worked on another theory, get an Indian sober and he'll be your friend. Many Indians came to papa's store when their money was gone and their hangovers were coming on. Indian women, in their blankets of bright, beautiful colors, spent hours in the shoe department while their men slept off their binges on cots Papa installed for that purpose in a corner of his Bargain Basement.

(Lewis Meyer: *Prepostereous Papa*, p. 80)

(大意: パパの店は事実上、開化されたインディアンの5部族の本拠地のようなものであった。インディアンもパパのことが好きで、信用もしていた。

商売人の中には一人ならず、「インディアンを酔っぱらわせればこっちのもの、何だって売りつけることができる」と公言するのがいた。でもうちのパパの理くつはちがっていた。「インディアンの酔いをさましてやれば友達になれる」というのがそれだった。

ふところは淋しいわ、二日酔いには悩まされるわ、というインディアンがよく店にやって来たものだった。

パパが地下の安売りコーナーにそのために用意した簡易ベッドの上で、亭主がグウグウねむりこけているのをよそに、輝くように美しい色彩の毛布をはおったインディアンの細君が地下の掘り出しものコーナーの靴売物で何時間もすごすというのは、よくある風景だった。)

インディアンに酒をのませて、いようにダマクラかす、という悪習はいまなおたしかに残っているようです。とにかくコロンブスがアメリカ大陸にやってきた頃には、少なくとも百万人を数えたというインディアンが、みるみるその数を減らし、今日なお百万人の大台を回復していない理由の一つはアルコール、いま一つは性病だったといわれる位で、いずれも白人のもたらした、大へん厄介なお荷物でした。

ここにおいてもインディアンは明らかに被害者です。それでは次に Indian giver という、これまた彼らにとってはとんと不名誉で、かつ心外のきわみのアメリカの表現をご紹介します。

これはいったん相手に贈ったものを、後になって取り返す男ほどの意味ですから、なんともイカサないので、実際にインディアンがそういう慣習をもっているかどうかは全く別の話。

典型的なステロタイプといえるでしょう。

以下は全くインディアンには関係のない、むしろ黒人や南部の poor whites に関する一節です。

In 1896 the Supreme Court handed a deed of gift to the poor whites of the South. In those days the Federal Government was very popular. The deed of gift to the poor whites of the South said, "You are superior." And the poor whites in possession of this deed of gift, called Plessy v. Ferguson, thought it would last forever. They had no idea the Supreme Court was an Indian giver. (Harry Golden: *Ess Ess Mein Kindt*, p. 152)

(大意：1896年、最高裁判所は南部の貧困白人たちに贈物を贈った。当時、連邦政府は大へんに人気が高く、その贈与の内容というのは、「あなたたちの方がすぐれている」というご託宣だった。

この贈与を受けた貧困白人はこれをブレイク対ファーガソン判決と呼び、その内容を「区別はすれども平等」という原則は、未来永劫にわたって続くものと思ひこんだ。

連邦最高裁が実はあとになってこの原則を取りかえしにくるだろうなどは、考えてもみなかったのである。))

世にいわゆる separate but equal doctrine というのがこれで、白人と黒人とはさまざまな公共施設などでは区別されるが、質の点においては全く同等なのだから違憲ではないというのが、このブレイク最高裁の判断だったのです。

しかしのちに1954年に至り、ときのウォーレン長官下の最高裁はこの古い憲法判断をくつがえす新しい解釈を下し、segregation を禁じ、黒白の統合 (integration) が法律上、とくに連邦法とその適用範囲においては完全に非合法であることを定めたのです。

だから南部の貧困白人——彼らの多くは黒人に対してだけは優越感にひたるのができたのですが——にとっでは、ウォーレン最高裁の新しい判断は重大な裏切りと映ったのでした。

あと2つほどこの表現の用例をお目にかけましょう。

After Sandy had replaced the ring on his finger and gone, I said, "Gee, Pop, you gave it back!"

"Of course, son. I've been presented with everything from Cadillac cars to papooses. Indians give you things when they like you. Only you're supposed to give them back after a little while."

"What if you hadn't given him back the ring?"

"Are you crazy?" Papa said, his eyes narrowing. "I want to keep on bein' Sandy Wolfe's friend. He's a nice, quiet-talkin' feller all right, but I saw him kill two men in cold blood right in front of my store. He had his reasons for doin' it, and maybe they were good reason. He pleaded self-defense at the trial and went scot-free. I was his character witness."

"Gee, Papa, I'd have given the ring back, too!"

(Lewis Meyer: *Preposterous Papa*, p. 20)

(大意：サンディがとり戻したリングを自分の指にはめ立ち去ったあと、ぼくはパパに「やっぱり返しちゃったんだね」といった。

「もちろんさ、わしはね、キャデラックからパプースまでいろいろもらったさ。インディアンというのは相手が好きになると何でもくれちゃうくせがあるんだ。でもしばらくしたら返さなくっちゃいけないことになってるんだよ」

「で、もしパパがリングを返さなかったとしたら。」

「ばかいうんじゃないよ」とパパは目を細めていった。「わしはサンディ・ウルフとは友達でいたいんだ。あの男はおだやかなしゃべり口のいい男だよ。でもうちの店の前で2人の男を平然と殺したのを目のあたりにしたことがあるんだ。恐らく理由はあったらろうぜ。裁判では正当防衛を主張して、なんの罪にもならなかったんだから。彼の人格についてわしが証人台に立った位だった」

「わあ、ぼくだってリングを返したと思うな」

もしこの挿話が事実であるとすれば、かの Indian giver という侮蔑的な表現にも多少の実体はあるということになります。はたしてどうでしょうか。

一口にインディアンといっても——もともとは同根のエスキモーを含めて——いまでは75万人以上に回復した彼らは、その生業や言語、居住地域や歴史において必ずしも一様ではなく、習俗においてもかなりのバラツキがあるために、一概にこういった習慣の有無を断定し兼ねる、というのがもっとも正直なところでしょう。

ただ大事なのは、アメリカ白人の側にインディアンに対するこの種のステロタイプ、しかも相手への condescending なそれがあるということで、客観的に事実で

あるかどうかは別として、主観的には広く存在している、という点は記憶されてしかるべきでしょう。

多くのステロタイプがそうであるように、です。

次は Indian-giving という例です。

多少長いのですが、インディアンと米連邦政府とのやりとりに関する一文で、しかも白人植民者が先住のインディアンをどれほどいいかげんに取り扱ってきたかを明らかにしている点で面白い用例といえます。

なおオクラホマに住むセミノール族の中に一部石油成金がいるという事情も、この用例からはっきりすることとします。

The ruling upheld a 1964 Indian Claims Commission verdict that the Seminoles and their "cousin" tribe, the Muskogeans, had been illegally deprived of their title to 32 million acres of Florida land—nearly 90 per cent of the acreage in the state. The claim dates back to 1819, when Spain ceded Florida to the U.S. Over the years—and the dead bodies of thousands of Seminoles—the Indians were forced into smaller and smaller areas and finally in 1842, with the population shrunk to less than 4,000, were forcibly resettled in Oklahoma (on land grants which later produced oil and wealth for a few). But some 350 of the Indians who had eluded the Federal dragnet retreated deep into the Everglades and survived.

Now they are ready for the payoff, which will probably be at the going land rate of 130 years ago—\$1.25 per acre—minus, perhaps, the cost of benefits paid the tribe over the past century by an Indian-giving white man's government. With the Oklahoma Seminoles sharing in the boodle, the settlement should cost the Federal government some \$40 million—or \$8,500 for each of 4,700 tribes-men.

(Newsweek: June 26, 1967, pp. 31-32)

(大意：その決定は1964年にインディアン補償委員会が下した判断、すなわちセミノール族とその「従弟筋」にあたるマスコギー族が、フロリダ州の32万エーカー分の土地の権利——同州の全面積の9割にのぼる——を不当に奪われたとする判断を支持した。

インディアンによるこの要求はスペインがフロリダを合衆国に手放した1819年にさかのぼる。その後、彼らインディアンは次々とその居住地域を狭められ、その間何万ものセミノール族が殺害されるということがあって、ついに1842年には、いまや僅かに4千人にとその数を減らしてしまった彼らはオクラホマに土地をあてがわれ、

強制移住させられたのだった。(その土地から石油が出てごく少数の成金を生んだのはその後のことである。)

いま、やっと支払いを受けようとしているわけだが、その金額は1エーカー当たり1ドル25セントという、130年前の地価を基礎に、ケチな白人の政府がセミノール族に過去一世紀にわたって支払ったさまざまな給付をさっぴいたものになろう。

オクラホマ州在住のセミノール族もこの支払いには加わることから、連邦政府の支出はだいたい4千万ドルと行ったところ。一人あたりにすると8千5百ドルとこが4千7百人の彼らに支払われる、ということになる。)

あやまちはあらたむるに憚ることなかれ、英語でも Better late than never. などと申しますが、あまりにも遅きに失し、かつ金額的にも雀の涙にすぎぬという思いは拭えません。

ここで Indian giver の紹介は一先ず了えて次にいま一つのインディアンについてのステロタイプである scalping についてご説明します。この、捕虜の頭の皮の一部を頭髮がついたまま削ぎとるという慣習については既に何回か出ていますし、文化人類学者として高名な Ashley Montagu 教授のように、もともとは白人がインディアンを対象に実行し、それがインディアンのいわば白人に対する報復として定着していったのだと唱えるれっきとした専門家もいるほどです。

ばくもそう考えている一人として、ユニークなアメリカ・インディアン史として読みごたえのある藤永茂氏の『アメリカ・インディアン悲史』(朝日選書)は1864年11月におきたコロラド州はフォート・リオン北40マイルのサンド・クリークの河床でのシャイアン・インディアン虐殺事件に関連して、次のように記しています。

「そのインディアンのキャンプに対して、11月29日 払暁、シビングトン大佐の指揮する約750の米兵が突如としておそいかり、老若男女を問わず、殺りくした。

攻撃を前に、シビングトンは、「大きな奴も小さいのも全部殺して、スカルプせよ。シラミの卵はシラミになるからな (Nits make louse.)」と将兵に告げた。

スカルプとは……名詞としては、ボディ・カレント用の軽便確実な証拠としてのその頭皮、あるいはスラング的には、戦勝記念品一般を意味する。

インディアン討伐に初参加の若い兵士達も多く、彼等にとって、後日の武勇談のトロフィーが必要でもあったろう。兵士達は、その指揮官の期待をはるかに上まわる、異常な熱狂をもってインディアンにおそいかったのであった。」(同書 p. 13)

この事件、実はその後百年の余を経た、1968年3月16日に、南ベトナムはソンミでおきたかの大虐殺とも遠く呼応するといえるでしょう。そしてソンミ事件の引き金となった The only good gook is a dead one. というアメリカ将兵仲間の合いことばは、すでにこのコラムでもご紹介したかのシェリダン將軍の The only good Indian is a dead one.—若干ちがった version がいくつかあります——とも通底しています。この gook という俗語、ベトナム人に対して用いられる蔑称だからです。

そしてこのサンド・クリークにおけるシャイアン族への兇行は、ついで1890年12月29日、南ダコタ州の Wounded Knee Creek においてカスター將軍麾下の第七連隊の兵士が女子供200人を含む無抵抗の一族を虐殺したという蛮行に黒々と通底しているのです。

これは南部大平原におけるインディアン戦争の幕切れでしたが、Wounded Knee とカスター將軍とはアメリカ・インディアン史にあって逸することのできぬ存在です。いずれ折を改めて紹介させてもらうこととして、話をいま一度、scalping に戻します。

さいしょは「アメリカ・インディアン・スカルプしない」と題したやや長文の新聞記事の全部です。世間の常識に反してわれわれは scalp なんかないと昂然と面をあげつつも、自らの仲間たちの貧困に思い煩らい、そこからの脱出を望んでいるあるインディアン母子の話ですが、胸を搏つものがあります。

American Indians don't scalp people

By Ricky Rosenthal(Christian Science Monitor Service)

NEW YORK, N. Y.—Mary Ann Red Cloud's daughter returned from school one afternoon in tears, asking, "Do we still scalp people?"

That was all her mother needed to ask the school principal for an assembly meeting..... "to tell what American Indians stand for."

"We are not savage.....not a scalping people," Mrs. Red Cloud explained to the students and teachers. "We have crafts, music, and arts.....my tribe is known for its beadwork, designs, materials, and colors."

CONTRARY to the TV images, Mrs. Red Cloud is more concerned than ever about attitudes and stereotypes of American Indians.

The children at her daughter's school in Whippany, N. J., listened to her explanations, she says, as do the many church and civic groups she addresses.

"Some questions are far out.....such as, 'Do you still live in tepees?' Mrs. Red Cloud ac-

knowledges, "but at least people are interested."

A full-blooded Oglala Sioux, Mrs. Red Cloud has been trying to reconcile her two worlds ever since she was a young girl, growing up with a mixture of pride in being an Indian, and the wish to flee Indian poverty.

(Honolulu Star-Bulletin & Advertiser:

May 13, 1973)

(大意：マリー・アン・レッドクラウドの娘が学校から戻ってきて泣きながら「私たちはまだ人の頭の皮をはいりだりするの」と訳ねた。

これだけで十分だった。彼女は直ちに校長さんに会合を催してくれるよう要請し、その席上「アメリカ・インディアンの立場」を語ることにした。

「私たちは野蛮人ではありません、人の頭の皮をはいりだりするよな」とレッド・クラウド夫人は先生や生徒たちに解説した。

「私たちに民芸や音楽や芸術がありますし、私たちの部族はビード細工やデザイン、材料や色彩で知られているんです」

テレビが伝えるイメージとはうらはらに、レッド・クラウド夫人がいままでになく懸念しているのは、アメリカ・インディアンの考え方やステロタイプについてである。

ニュージャージー州はホイッパニーにある同夫人の娘さんの学校の子どもたちは、教会や市民団体に話したときと同じように彼女の発言に耳を傾けた。

「質問の中には突拍子もないものもあるにはあったわ」と彼女。「たとえば「あなたは今でもティービーに住んでいるの」といった式のね。でも少なくとも興味もっていたわ」

レッド・クラウド夫人は純粋のオガララ・スー族の出身だが、若いときから何とかして彼女が属している2つの世界を自らの内において融和させるべく努めてきた。

インディアンであることに誇りを抱きながらも、インディアンの貧困からは足抜けしたいという2つがこれである。)

よく判ります。

それにしてもこの Red Cloud という名前は、いかにもインディアン風の、自然にかかわりのある名前です。自然との共生 (symbiosis) にたえず心を砕いてきたインディアンは、この手の名前を好んでつけてきたのです。

さいごにこの scalp という名詞が比喩的な意味で用いられている例をご紹介します。日本語でいったらさしずめ「首」にあたるかと思えます。

Fear returned. Bolan has boldly admitted he was after Irving's scalp. That was an indication of the nearness of disaster. Only one slip, no matter how small, and he was finished.

(Lee Brill: *Country Club Confidential*, p. 104)

(大意：恐怖が立ち戻ってきた。ボランはアーヴィングの首を狙っていることを大胆に認めた。ということは破局が近いということだった。どんなささいなつまづきも、彼の終りを意味していた。)

なおこの首にあたる比喩的な表現を、ニューズウィーク誌が次のように解説してくれています。参考までに掲げておきます。大意は省かせてもらいますので不悪。

(Brazilian Kingmaker)

Carlos Lacerda, the charismatic Brazilian who played major roles in the downfall of the Vargas, Quadros and Goulart governments, maybe looking for another scalp.

looking for another scalp seeking to destory someone: from the days when American Indians used to take the scalps of their victims.

(*Newsweek*: Sept. 16, 1966, p. 10)

(国際商科大学教授)

(21頁より続く)

伊藤 Assignment の出し方はちょっと安易だと思うのです。

たとえば It is~to... と how to を組み合わせて、“I like to listen to jazz. It is fun to listen to jazz. But it is very difficult to play jazz. I want to learn how to play jazz.” という例文を出して、下線のところを変えて自分のことを書かせることもできる。

こうしたほうが、今日習ったことでこういうことができるんだなという、ひとつの成就感があります。

古川 最後にジャズを聞かせましたね。あれは生徒が乗らなくて、萩原先生ちょっとがっかりなさったようですけれども、よかったですね。

伊藤 私はとてもよかったですね。

萩原 生徒はロックはよく知っていますけれど、ジャズの面白さ、本当の昔のジャズ「世界は日の出を待っている」はこんな感じだというのを示す意味でやったのです。あとで生徒に反応を聞いてみますと、「あの音楽はよかったです」と言っていました。(笑)「もう1回聞きたい」なんて……。

古川 ジャあよかったですね。

まとめ

下村 この実演授業全体を通して見て、萩原先生のご努力だと思いますけれども、3年生の教材を少なくとも暗唱させるところまでなされた。それから英問英答させるということは、実際には大変なことだそうですが、これを Review でもやって、新しい教材についてもやったということは、相当苦勞されたと同時に、やればできるんだという感じを持ちまして、このぐらいまではどの学校でも是非やって欲しいなと感じました。

萩原 今回の生徒は1年生から私がずっと授業を持ってきました。私は Q-A が好きでして、1年の時から本文を学習させると必ず Q-A を取り入れてきました。ですから生徒はかなり慣れていて、Q-A が難しいという抵抗はないようです。時には生徒に本文の内容について質問を作らせることもあります。

下村 生徒がよく本文を理解して覚えていれば、Q-A は非常に楽になってくる。要するに覚えてくれないとなかなか出てこないのです。

古川 今日はどうもありがとうございました。

●シンポジウムの会場から (2)

●訪問授業の運営方法は

Q 宮崎市の訪問授業について更に詳しくお伺いします。

山崎 訪問授業は、授業に来てくださいますと要請する学校、市の教育委員会、来られる先生の3者が連絡を取りながら進めるものです。現在宮崎県では宮崎市だけがこの制度を10年以上やっております。若い先生でも、中堅の先生でも各学校へ行って授業をする機会があります。

主催はその学校の英語部会で、打合せに基づいて授業をいたします。最初に授業研究を行ない、その後の研究協議会で、授業についてだけでなく、その学校の持つテーマなどについて研究協議をして、お互いに研修を深め合うことにしています。予算は市から捻出されることになっております。

私達教員生活の中では、そんなに多くの学校に行けるものではありません。しかし、この訪問授業のおかげで、市内のほとんどの学校に足を運ぶことができ、いろいろ勉強になりました。

ロジェと『シソーラス』

小島義郎

今回は初版以来130年以上も経った今日でも、なお辞書界のベストセラーとして生きつづけているロジェ (Peter Mark Roget, 1779—1869) の『シソーラス』 (*Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*) について述べてみよう。

『シソーラス』とはどんな辞書か

Thesaurus という語は元来ギリシャ語から出たラテン語で *treasury* または *storehouse* (宝庫) の意であるが、この場合はロジェがその類義語辞典の名として使った固有名詞である。ところが現在では類義語の意味の区別ではなく、「類義語のリストを掲げること」を主目的とした類義語辞典」という意味で一般的に使われている。たとえばロジェとは何の関係もない *Webster's Collegiate Thesaurus* とか、*Webster's New World Thesaurus* といったような辞典が出版されていることがそれを示している。しかし、なんと言っても『シソーラス』はロジェが本家本元の元祖であって、多くの場合、単に『シソーラス』と言えばロジェのものを意味する。

ただし、同じく “Roget's Thesaurus” と銘打ってあっても、いくつかの違った出版社の版が存在する。もっとも代表的なものは1852年の初版を出したロングマン社のもので、これがいわば本家である。トマス・クロウエル社とハーバー・アンド・ロウ社のものは *Roget's International Thesaurus* (以下 *International* と略す。) という書名で、これはロジェの死後1879年に息子のジョン (John Lewis Roget) が出版した改訂版を買い取り、それ以後 *International* 版として出版されているもので、いわば分家である。そのほかに G. P. バトナムズ・サンズ社からルイス (Norman Lewis) 編集の *The New Roget's Thesaurus in Dictionary Form* というのが出ている。これは後述するようにロジェの『シソーラス』の最大の特徴とされる概念別分類をやめて、キー・ワードをアルファベット順に配列した類義語リストである。これはこれでその手軽さ故に人気があるのであるが、ロジェの最

大の特徴である概念別分類を廃したものに “Roget's Thesaurus” と銘打っても、どこからも文句が出ないのはなぜかといえば、ロジェの著作権がすでに消滅しているからである。ロジェの死後は息子で弁護士の子孫のジョンがあとを継いで改訂版を出し、さらにそのあとを継いだ孫のサミュエル (Samuel Romilly Roget) がいくつもの増補改訂版を出した。サミュエルという人は電気技師で、『電気用語辞典』という辞書も作った人であるが、他界する1年前の1952年に『シソーラス』の著作権をロングマン社に譲り渡した。これで『シソーラス』の権利はロジェの子孫の手を離れたことになる。*Roget's Thesaurus in Dictionary Form* が出版されたのは1959年 (初版) である。

余談であるが、同様なことはウェブスターの場合にも起っている。ノア・ウェブスターの著作権は消滅しており、その後のウェブスター系の辞書の著作権・出版権はそれぞれの改訂版の編者とメリアム社に属しているが、「ウェブスター」という名の使用は自由なため、アメリカには “Webster's” という名を冠した辞書がいくつもある。しかし、メリアム社以外のものはウェブスターとは直接には何の関係もない。その代表的な辞典が *Webster's New World Dictionary* である。この辞書はワールド出版社が出したもので、名著として名高いものであるが、ウェブスターともメリアム社とも何の関係もない。「はしがき」には「ウェブスターの精神を汲んで作った」というような少々苦しい弁明がしてあるが、初版出版当時には「このような名著でもウェブスターの名を冠しないと売れないのか」と、アメリカにおけるウェブスターという名の威力に今さらながら驚かされたものである。

さて、周知のことではあるが、順序としてまずロジェの『シソーラス』はどのような構成になっているかを述べよう。問題点については後で触れる。

この辞書の最大の特徴は類義語のリストを概念別に分類し、アルファベット順でなく、概念別に配列してあることである。意味および意味の区別についての説明的記述は一切なされていない。初版と比べれば大幅に増補・

改訂されてはいるが、その原則がほぼ初版のまま保たれているロングマン社の『シソーラス』(1982)をもとに述べると、本体(the text)はまず大きく6つの類(class)に分けられる。

すなわち、

- 第1類 抽象的關係(数, 順序, 時間など)
- 第2類 空間(動き, 形, 大きさなど)
- 第3類 事物(実在界の物体・できごとなど)
- 第4類 知力(理性, 思考など)
- 第5類 意志(貸借, 選択, 受諾, 拒絶など)
- 第6類 感情・宗教・道徳(喜怒哀楽, 善悪など)

である。これらの類は次に部門(section)に下位区分される。たとえば第1類(抽象的關係)は(1)存在(existence) (2)関係(relation) (3)量(quantity) (4)順序(order) (5)数(number) (6)時間(time) (7)変化(change) (8)因果関係(causation)の8つの部門に分かれる。次に各部門は見出し語(head)に下位区分される。たとえば第1部門の「存在」は1. 存在(existence) 2. 非存在(nonexistence) 3. 現実性(substantiality) 4. 非現実性(insubstantiality) 5. 内在性(intrinsicity) 6. 外来性(extrinsicity) 7. 絶対的状況(state) 8. 相対的状況(circumstance)の8つの見出し語となる。これらの見出し語は上記でもわかるように、反意語がペアとなって組み合わせられている。もちろん、idea とか universe とかいうように反意語を設定しようがないものもあるが、たとえば「意味」(meaning)には「無意味」(lack of meaning), 「音楽家」(musician)には「楽器」(musical instrument), 「水」(water)には「空気」(air)のように反意語とは呼べないまでも何らかの対立した概念を、場合によってはかなり無理をして設定してある。そしてこれらの見出し語にはシリアル・ナンバーが付され、1から990までである。これは1852年の初版の1,000より10少ない数である。また初版では、ロジェは反意語または対立語を同じページの左欄と右欄に並列に並べてその対比を視覚的に明らかにすることをはかったが、現在のロングマン社の版ではスペースの関係から直線的に並べられている。

さて、各見出し語は次に、あげられている類義語の品詞別にパラグラフに分けられている。すなわち、名詞、形容詞、動詞、副詞などの区別によってパラグラフが分けられ、それらのパラグラフ内部には多数の類義語が並べられ、意味の段落ごとにセミコロンで区切られている。そして、大きな意味の区切りごとに、そのキー・ワードになる語がイタリック体で示され、これがいわば意味記述の代用品、および相互参照の一部として使われている。

下に、一つの例として“meaning”という見出し語の名詞の項の記述の一部をあげてみよう。この見出し語は「知力」という類の「思考の伝達」という部門にあり、シリアル・ナンバーは514となっている。

514 meaning

N. *meaning*, idea conveyed, substance, essence, spirit, sum, sum and substance, gist, pith; contents, text, matter, subject m. (筆者注=matter) 452 *topic*; semantic content, deep structure, sense, value, drift, tenor, purport, import, implication, colouring; force, effect; relevance, bearing, scope; meaningfulness, semantic flow, context (see *connotation*); expression, mode of e. (筆者注=expression), *diction* 566 *style*; semantics, semiology 557 *linguistics*.

この項はこのあとまだ延々とつづき、名詞のパラグラフだけで約100、その他のものを入れて約350の類義語があがっている。このように、各見出し語に数百に及ぶ多数の類義語を掲げているのが本書の特色である。上の例はほんの一部にすぎないが、それを見てもわかるようにここにあげられているものはいわゆる類義語だけではない。類義語というよりは各見出し語の意味の一部を共有し、しかも隣接する意味領域に次々に意味が発展するような形で項目が並べられている。また単語だけでなくフレーズも含まれている。

以上が本体の構成の概要であるが、ロジェの1852年の初版の「序」によると、この辞書は普通の辞書の反対、すなわち語が与えられていてその意味を知るためのものでなく、意味または概念が与えられていてそれを表す言葉が見つからない場合のためのものであるという。では、どのようにして目当ての項目をさがすのであろうか。それにはまず巻頭の「分類表」(Plan of classification)と「範疇一覧表」(Tabular synopsis of categories)を見る。前者は前述した「類」と「部門」の一覧表であり、後者は全見出し語をシリアル・ナンバーを付けて、類と部門別に配列した一覧表である。ここで見つけた目当ての見出し語の番号で本体をひけばよいわけである。しかし、これだけではなかなかさがしにくいし、時間がかかる。そこで『シソーラス』には3段組みで約600ページに及ぶ龐大な索引がついている。ここには平易な単語がアルファベット順に配列されており、各単語の下にそれに関連する本体の見出し語が番号と品詞表示つきで並べられている。ロジェは索引はあまり重要視しなかったが、息子のジョンは1879年の改訂版で索引を大幅に拡充し、それ以後索引は改訂の度に充実されてきた。ひく項目にもよるが、ほとんどの人が巻頭の一覧表よりも索引

のほうを多く使っているようである。

以上はロングマン社の『シソーラス』の概要であるが、トマス・クロウエル社、ハーパー・アンド・ロウ社の *International* も概要は類似している。こちらの方は類の数が8個あり、見出し語はシリアル・ナンバーで1014まででロングマン社のものより少し多い。また、見出し語にもかなりの相違がある。大きな特色は百科的な面に力を入れていることである。すなわち、ship とか aircraft とかいう見出し語には各種の船や飛行機の専門的な呼称の一覧表が載っているし、language という見出し語には世界の言語の一覧表がついているという具合である。しかし両者の間には本質的な相違はないと言ってよい。

ロジェの生涯¹⁾

ロジェについてまず特筆すべきことは、彼は医者として名を成した人であり、医学のほかにも各分野の自然科学の研究をし、英国王立学会の書記という要職を20年以上も勤めた人で、およそ辞書編集などとは何のかかわりもない生涯を送ったという事実である。ただ1805年、彼が26歳のころから、論文を書くとき適切な言葉を見つけるためのメモとして書きためてきた語彙リストを、王立学会書記を退職してからまとめて71歳のときに出版したのが『シソーラス』で、これが彼にとっては辞書作りとの唯一のかかわり合いである。彼は1852年の初版の「序」に「他の人々の役に立つと思ったので」出版したと言っている。また、この仕事に「3,4年間はフルにかかり、思っていたよりはるかに大変な仕事だった」とも言っているが、当時医者として、科学者として名声高く、いわば功なり名とげた彼としては、ほんの余技、あるいは社会奉仕の一つぐらいにしか考えていなかったらしい。彼自身この辞書で百数十年の後の世まで名声が残るなどとは夢にも思わなかったに違いない。世の中とはまことに皮肉なもので、彼が一生を捧げ、心血を注いだ本業の医学や科学の業績がことごとく忘れ去られた今日、退職後の余暇を利用して作った辞書が彼の名を不朽にしているのである。

ロジェが生まれたのは1779年1月18日、ロンドンのソーホーに近いブロード・ストリート（現在のBroadwick St.）であった。父はジャン・ロジェ（Jean Roget）といい、もとはスイスのジュネーブの人であったが、イギリスに招かれてソーホー地区のフランス系プロテスタント教会の牧師をしていた。母のキャザリンは英国刑法の改正者として有名なサー・サミュエル・ロミリーの妹で、

フランスのユグノー教徒の血をひく人であった。したがって、ロジェ自身はロンドン生れのロンドン育ちで生粋のイギリス人ではあるが、血統からいえばロジェというフランス姓の示すとおり、アングロ・サクソンの血の流れていないフランス系イギリス人である。

ロジェが4歳のとき父が亡くなり、その後は母親の女手一つで育てられた。彼はケンジントン・スクエアにあるスイス人経営の学校に通ったが、そのころから母親ゆずりで数学の才にすぐれ、物事の組織的分類が好きであったという。すでに子供のころから晩年の『シソーラス』における概念分類を成しとげる能力の萌芽が現われていたといえる。母親のキャザリンは教育熱心で、夫の同胞ジャン・ジャック・ルソーの教育論に少なからず私淑していた。そこで、わが子のためによい教育環境をさがそうと努めた。その結果ロジェが14歳のときにエディンバラへ移住した。というのは、当時エディンバラ大学はとくに数学と自然科学の分野ではオックスフォード、ケンブリッジの両大学をしのぐと言われていたからである。ロジェは14歳でエディンバラ大学に入学し、19歳で医学部を卒業して M. D. の称号を得た。

大学を卒業し、医者となったロジェは最初肺結核や笑気ガスの研究に取り組み、その論文が認められて、その後は順調に出世街道を歩むことになる。彼は社交的でもあり、この間、鉱山安全燈のデイビー・ランプの発明者として知られるハンフリー・デイビー（Humphrey Davy）や、哲学者のベンタム（Jeremy Bentham）とも知り合った。

1802年には、彼が家庭教師をしていた豪商の息子を連れてヨーロッパ大陸旅行に出かけたが、ナポレオン戦争に巻きこまれジュネーブで捕えられた。しかし、もともと家系がジュネーブ市民であることを主張してやっと釈放されるという事件もあった。

翌1803年イギリスに帰り、1805年にはマンチェスター病院の医師となり、かたわら各地で医学の講演をしたり、マンチェスター医学校の設立に役を買ったりして、次第に彼の名は有名になっていった。

1808年ロンドンに帰り、それから約50年間にわたって彼は単に医者としてだけでなく多くの分野でめざましい活動を続けたのである。しかもそれは奉仕の精神にもとづいた活動だった。彼は信仰心も厚く、神学と動植物生理学との関係をテーマにした論文も書いている。そして、そのような信仰心とともに、最大多数の最大幸福というベンタムの主張も彼に大きな影響を与えたとも考えられる。さらに、彼は生れつき頭脳明晰であっただけでなく器用で、常に何かをしていないと落ち着かないという

活動的な性格であったようである。彼のそのような活動ぶりは彼の90年の生涯を通じての業績によく現れている。1810年、すなわちロンドンに帰ってから2年目、彼が31歳のときにロンドンに慈善病院を設立して、その後18年間も無料奉仕を続けたし、1823年のロンドンにおける赤痢流行の折には第一線に立って活躍した。1815年には名誉ある英国王立学会のフェローとなり、その後多くの医学論文を書き、また同時に物理学、数学、動・植物学の研究もし、その分野の論文も書いている。また科学に関する啓蒙的な講演、エンサイクロ・ピーディア・ブリタニカの動・植物関係項目の執筆をはじめ、多くの著作などをしてし、政府の要請でロンドンの水道施設の調査をしたり、ロンドン大学設立にも貢献した。また、前述したように1827年以来22年間も王立学会書記という要職を勤めた。1861年、61歳で退職するが、その後も90歳で亡くなるまでの約30年間、彼の活動は止むところがなかった。計算機の研究に打ちこみその改良をはかり、その貢献は今も計算機の歴史にその名をとどめている。また、彼はチェスが趣味であったので、チェス・ボードの改良にも取り組み、1845年には「経済的チェス・ボード」(Economic chessboard)なるものを発明して、現在の携帯用チェス・ボードの先駆者となった。彼の生涯を見てみると、まったくスーパーマン的な活躍というほかはないが、また非常に幸福な人生であったと思う。すなわち彼にとっては、何かに打ちこみ、人々への奉仕のために活躍していることが最大の幸福であったと思う。そのような生涯の中で、晩年になって思いついた『シソーラス』の編集も彼の数々の奉仕活動のほんの一つとして思い立ったに違いない。彼は「思っていたよりずっと大変な仕事だった」と「序」に書いているが、その苦しみはまた同時に楽しみでもあったに違いない。それは彼が子供のころから分類が好きで、動・植物の分類に興味をもっていたし、実際にその知識を十分に生かして言葉の分類に取り組んだからである。

『シソーラス』についての問題点

ロジェは『シソーラス』を作った目的として、その原案は自分が論文を書くときに実際に役立つのであるから、それをもっと拡充すれば物を書いたり、演説をしたり、翻訳したりする人々にきっと役立つに違いないという、自己の経験から出発した動機をまずあげ、さらに作文上の助けとしてだけでなく、哲学者(現在ならば意味論学者や言語学者もあげたであろう)の意味の分析に役立つことも考えた「序」で述べている。しかし、

『シソーラス』は現在ではもっぱら作文上の助けとしてプラクティカルな「言葉さがしの辞書」(word finder)として使われている。そして、それが実際に役立つことは130年もの間版を重ねてきたことが何よりの証拠であろう。しかし同時にいろいろの問題点があることも事実であり、とくに我々外国人の立場から見た場合の問題点にもふれながらいくつかの問題点について述べてみよう。

(1) 各見出し語の概念が互いに排他的でなく包括的である場合が多いこと、

たとえば、“skill”という概念を表す言葉をさがすでしょう。これがどの概念の類と部門に属するかを巻頭のカテゴリ一覧表で見つけようとする場合、もしskillを「能力」という概念をもつ語と解釈するなら「抽象的關係」の類を見なくてはならないし、「自発的な行為の一つ」と見れば「意志」の類を見なくてはならない。実際にはどちらにも出ているが、主たる項目は「意志」の中の第3部門「自由意志による行為」の中である。また“rise”に当たる類義語をさがす場合には、「増大する」という意味でなら「抽象的關係」の第3部門「量」の中にあり、「上昇する」という意味でなら第2類「空間」の第4部門「動作」の中にある。それぞれに相互参照がつけられており、結果的にはさがし出せる場合が多いが、かなり使いこなしてなれるまではひくのに相当時間がかかる。これは言葉の意味の本質上やむを得ないことであって概念分類による辞書の宿命といってもよい。この点が動・植物の分類とは違うところであり、ロジェもある程度は認識していたであろうが、索引をつけることを嫌ったということから考えると、どこまで深く理解していたかは疑問である。

以上のようなことから、後の改訂版では索引が版を追うごとに増大して現在では全編約1,200ページの半分を占める600ページ以上(*International*は約1,300ページ)の全編の中の約500ページだが、こちらは4段組みなので量は『シソーラス』とほぼ同じ)という異常な形となっている。これは多くの人が、巻頭の一覧表でさがすのをあきらめて、索引を頼りにひいていることを示していると言ってよいであろう。つまり2度手間をかけているということである。それならいっそのことアルファベット順に見出しを並べかえた方がよいのではないかという考えから *Rogel's Thesaurus in Dictionary Form* が出版されたのである。しかし、これにも大きな問題がある。それは『シソーラス』の概念別見出しをアルファベット順にしただけではやはり索引が必要なことは変りがなく、どうしても普通の辞書のような見出し語を立てなくてはならないからである。そうすれば必然的に数千ないし数

万の見出し語を必要とし、そのために各項目にあげる類義語の数はいちじるしく制限され、とても『シソーラス』のように各項目に数百という単位で類義語をあげることではできない。それにもっと重要なことは、『シソーラス』のもつ概念別で、しかも隣接する意味領域が並列されるという最大の特徴が失なわれることになる。

以上の問題について何かよい解決法があるわけではないが、索引の編集法と相互参照の改良でもっと使いやすくできる方法があるはずと思う。

(2) 外国人が使う場合の問題点

元来『シソーラス』はネイティブ・スピーカーのために作られたものである。したがってかなりの英語力がないと使いこなせない。とくに意味領域に日英でずれが大きい場合には注意が必要である。たとえば“borrowing”の項には *rent* が出てこないというように、該当項目をさがすときにも注意がいるが、むしろ、あげてある多数の類義語が実際には交換可能な類義語ではなく、関連語という性格のものが多いので、*injure* と *wound* がいっしょに並べられていて意味の記述がしてないというような点に注意すべきである。

なお、ロジエは初版の「序」で2国語間、あるいは多国語間相互の『シソーラス』を作ることを提案しているが、日英間のものが作られることを望みたい。

(3) スピーチ・レベルの記述が不十分であること。

たとえば“death”の項の動詞 *die* のパラグラフを見ると次のようになっている。(一部省略)

die (see *perish*); be dead, lie in the grave, be gone, be no more, cease to be, cease to live, 2 *pass away*; die young, not make old bones; die a natural death, die in bed; end one's life, decease, predecease; succumb, expire, stop breathing, give up the ghost, breathe one's last (省略) go the way of all flesh, go to one's reward, go to one's last home, go to one's long account (省略) hop the twig, kick the bucket, bite the dust, turn up one's toes, push up the daisies.

die は元来婉曲表現の多いことで有名な語であるが、それらの表現の中には聖書の表現のような文語的なもの、kick the bucket のように俗語的なものなどレジスター (register) が異なるものが多数含まれる。『シソーラス』ではセミコロンの区切りによって大体同じレベルのものがグループにされてはいるが、意味の発展を中心に考えているため、それらの順序が相前後していて明確でない。記号を用いるなり、あるいはその他の方法でもっと明示的にすべきである。

(4) 見出し語の配列がかなり任意的であること。

ロジエはすでに前述したように、初版では対立語を同ページの左右に並列して配置し、各見出し語はその概念の論理的発展の流れに従って配列したと言っている。これはつまり、意味領域の隣接関係を追いながら並べていったということであろう。しかしながら、意味は元来立体的なつながりをもつもので、四方に隣接しているからそれを平面上に配列することには無理がある。隣接関係にはまず樹状図で表せるような上位語・下位語という包摂関係 (hyponymy) があり、類義関係 (synonymy), walk, run, hop, skip というような隣接関係 (contiguity), 反意関係 (antonymy) などがあり、これをすべて関連させて直線的に並べることは不可能である。

たとえば第3類「事物」の第3部門「生物」の中の 365 Animality 以下の見出し語を見てみよう。(番号は省略)

Animality, Vegetable life, Zoology, Botany, Animal husbandry, Agriculture, Humankind, Male, Female, Physical sensibility, Physical insensibility

これらは、対立関係にあるものも直線的に並べられているから、これらを巻頭の一覧表にあるように反対概念を左右にペアにして並べかえてみよう。

Animality	Vegetable life
Zoology	Biology
Animal husbandry	Agriculture
Humankind	
Male	Female
Physical sensibility	Physical insensibility

これらの配列を見ると、たとえば Animality につづけて Zoology が置かれているのはよいが、次の Animal husbandry (畜産) につづいて Humankind が置かれているのはそれが同じように隣接した概念だからというのではない。Animality に隣接した概念が Animal husbandry で一応区切りができて、むしろ Animality に直接つながるような感じで Humankind という概念があると考えてよい。同様に Male, Female という概念も、Animality とは Zoology より遠い関係にあるというのではない。本来ならいちばん近い場所に置かれてもよいはずである。しかし、Humankind が後ろの位置にずれたためにこの位置に置かざるを得なかったと考えられる。そうかといって、Zoology や Animal husbandry を Humankind の後に置くわけにはいかないであろう。したがってこの配列はこのままでやむを得ないと言えるし、このような近きにあるからさしたる問題はないかもしれない。しかし、実はもっと離れた箇所にも関係の密な概念が散在している。たとえば Humankind に結ぶ

Intellect, Reasoning, Language といったような項目は類を異にする第4類に分類されている。このような点が概念別のリストのみに頼って『シソーラス』をひく場合の困難点となっている。このような困難点を明快に解決する名案は簡単には思いつけない。立体的な意味のつながりを平面上で記述する辞書の宿命というしかない。

(5) 対立語・反意語の選択が限定されること。

対立語・反意語にはいろいろの種類があり、かなり複雑な関係をなしていることは周知の事実である。たとえば beginning と end に対して middle という中間語がある場合、old に対して new と young のように2個以上の反意語が語義別に存在する場合、さらに attack に対して defence と resistance という別個の反意語があり、resistance に対してはさらに submission という元の反意語とは違う反意語が存在する場合などがその例である。本来これらすべてを同じ箇所ですべて並列して記述するのは無理だが、何とか現実的な解決法を考えざるを得ないということもまた事実である。したがってその困難を解消するためには相互参照を充実するしかない。『シソーラス』も相互参照の重要性は認めてはいるが、さらにもっと充実する必要がある。これは単に反意語の問題に限らず、他のすべての問題点を解決するためにも重要なことである。現在は各項目の終りに相互参照が置かれているが、それらを各項目の最初に置くようにしてはどうであろうか。

『シソーラス』は数多くの改訂を経て今日に至っているが、初版の原則は今日までそのまま貫かれて保たれている。以上のような問題点を指摘したとしても、130年後の今日でも抜本的な解決策がないということは、それ自体がロジエの偉大さを物語っていると思う。

注) 1) 主として『シソーラス』巻頭の "Dr. Peter Mark Roget and his Thesaurus" および *International* の巻頭の "Peter Mark Roget" による。

英語辞書物語

- (1) ノア・ウェブスターと辞書戦争 (No. 78)
- (2) ジョンソンの辞書とその前後 (No. 79)
- (3) OED と James A. H. Murray (No. 80)
- (4) 忘れられた大辞典『センチュリー』 (No. 81)
- (5) ファウラー兄弟と COD, POD (No. 82)
- (6) ビオッツィ夫人と類義語辞典 (No. 83)
- (7) A. S. ホーンビーと ISED, OALD (No. 84)

『英語展望』バックナンバー案内

No. 84 Autumn 1985

〔特集〕 中間言語の総研究

対談：中間言語と新しい英語教育論の

- 可能性……………田中春美／小池生夫
 中間言語論とその背景……………大塚達雄
 中間言語と外国語教授法理論……………吉田研作
 発音からみた中間言語——エラーが語り
 かけてくれること……………小篠敏明
 ビジン・クリオールからみた英語教育への
 提案……………寛 壽雄
 中間言語研究——学習者からみた文法文
 と非文……………山田 純

No. 83 Spring 1985

〔特集〕 生きた授業を創る——第20回英語教育研究会報告

- 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／伊藤元維
 ／稲垣晴彦／古川法子
 ELEC 賞論文：Why Don't We Go Back
 to the Basics ……………大内義徳
 第二言語習得の普遍的特性……………大塚達雄
 教師の役割と授業の見方……………下村勇三郎

No. 82 Autumn 1984

〔特集〕 教科書を考える

- 対談：応用言語学と中・高英語教科書……………伊藤健三
 ／小池生夫
 英語教科書検定の実像と虚像……………小笠原林樹
 優れた英語教科書出現の条件——
 検定制度がなくなれば優れた教科書が
 現れるか……………若林俊輔
 鼎談：現場からみた英語教科書……………吹貝賢一
 ／阿原成光／望月国男
 ELEC 賞論文：英語基本形容詞の型と語法……細田健次
 Natural Approach について……………有元将剛
 授業の中で覚えさせるには……………名和雄次郎

『英語展望』バックナンバー案内……………各650円

ヨーロッパ協議会と概念シラバス

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 田中春美

1984年の夏、再度 AILA(=Association Internationale de Linguistique Appliquée (国際応用言語学会)の略)の国際会議に出席するために、ヨーロッパを訪れる機会に恵まれた。しかもそれに先立って、ずっと以前にルーマニアの古典文学を少し邦訳した功績に対して、ルーマニア作家同盟から1週間招いてもらうという、予期しなかったおまけまでついてである。

ルーマニア滞在与その印象については別の機会に譲り、その後は結婚した姪の住むウィーンを訪ね、彼女のご主人(オーストリア人)の両親の家があるザルツブルクへ連れて行ってもらい、AILAの会議の開催地であるベルギーのブリュッセルへ向かう途中、ストラスブールとルクセンブルクに立ち寄った。ルクセンブルクのほうは、ヨーロッパの小国にふしぎな憧れを持つ筆者の趣味による観光旅行にすぎなかったが、それでもヴィアンデン(Vianden)の古城を訪ねた際に、フランスの作家ユーゴー(Victor Hugo; 1802-1885)が難を逃れてこの町に隠れ住んでいたという家(現在はユーゴー博物館)を見ることができ、思いがけない収穫があった。

それに対して、ストラスブールのほうは、初めから専門的な目的があって旅程に入れておいた。周知のようにこの都市は、フランスとドイツが取ったり取られたりしたアルザス(Alsace)地方の中心地で、現在はフランス領なのでStrasbourgと綴られるが、ドイツ側ではStrassburg(発音もシュトラースブルク)と綴られる。人口約25万ほどの静かで落ち着いた町であり、町中に運河が張りめぐらされている。そのような地味な外観を呈しながらも、実はこの都市は、ブリュッセルとともに西ヨーロッパの中核的機能を果たしているのである。つまり、後述の西欧21か国が加盟するヨーロッパの統一機構「ヨーロッパ協議会」(Council of Europe)の本部が、ストラスブールに置かれているのである。

筆者がヨーロッパ協議会の存在を知ったのは、新聞の政治面の記事を通してではなく、6~7年前から外国語教育関係でしばしば話題になっていたDavid A. Wilkins(レディング大学教授)の「概念シラバス」(notional

syllabus)を通して、また特に偶然Jan van Ek(オランダのフローニンゲン大学助教授)の編著*The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*(Council of Europe, 1979)を手に入れてからのことである。長年どのような機関か分からず、ただ英国のPergamon Pressから次々と出される出版物に注目し、何か大規模な英語教材の開発をやっているところらしい、という程度の認識であった。そのような時に、協議会の本拠地であるストラスブールを通る旅程ができた以上、寄ってみたい手はないということになったわけである。

今になってみれば、私にはこのような偶然ばかりでなく、実に好運がいくつもめぐり合わされていた。やや個人的な話になって恐縮だが、ヨーロッパへ発つ前に、勤務先の南山大学の同僚で宗教学専攻の長倉久子氏がストラスブール大学に留学されていたことを知り、彼女にヨーロッパ協議会を訪問する計画を雑談がてら話したところ、その重要な役職についておられる英国人の友人と、彼女が留学中に下宿していた家主でやはり協議会に勤めておられる英語の話せるフランス人とを、紹介して下さったのである。あらかじめ英国人のほうに手紙を出しておき、ストラスブールに着いた晩に電話連絡をとってみたが、何度かけても留守であった。仕方なく翌日、タクシーでとにかく協議会まで出かけて行き、受付の英語のできる係の人と押問答をしたが、彼は英語の教材開発をやっている部局など知らない、そのようなところはないの一点ばりである。ほとんど門前払いの恰好で半ばあきらめかけた時、長倉氏の家主のことを思い出した。わらをもつかむ心境で彼の名前(ミシュレさんという)を出したところ、その人なら今居るかもしれないと電話をかけてくれた。やがて出て来たミシュレ氏に、長倉氏の同僚であることを告げ来訪の目的を話すと、しばらく考えた後に、教材開発部局の職員をしている英国人の女性を呼んで下さった。

この人物——Anna Gillett氏——に曲りくねった廊下を案内され、彼女の仕事部屋に落ち着いた我々(家内と筆者)は、協議会の多面的な目的や事業内容を解説した

数多くの資料を渡され、概略的な説明をしてもらった上で、こちらからもいろいろと質問をした。日本人がこの部局を訪ねたのは初めてでさうで、個人的に日本人と話した経験もないというジレット女史は、好奇心にあふれた様子で2時間近くも我々に付き合ってくれ、昼食を共にして、帰りがけには正面玄関まで見送ってくれた。彼女のほうはフランスに長い間住んでいるので、英仏語のバイリンガルだが、意志の疎通がよくできないフランス領内で苦しんでいた我々にとっては、英語で話ができる喜びはまた格別であった。

前置きが長くなってしまったが、長くなりついでに協議会訪問以後の旅の模様を略述すると、8月上旬の1週間ブリュッセルで AILA の会議に出席、当時会長だったスウェーデンの英語学者で親しい友人の Jan Svartvik 氏 (ルンド大学教授) をはじめ、旧知の学者達と再会を楽しみ、数多くの講演・シンポジウム・研究発表などに列席して、応用言語学の多方面な動向を知ることができた。またこの会議は、我々の大学英語教育学会 (通称 JACET) の応用言語学研究会が、日本応用言語学会 (Japan Association of Applied Linguistics, 略称 JAAL) という登録名で正式な日本の代表として認められた記念すべき会議でもあって、そのために大活躍された小池生夫氏 (慶応義塾大学教授) をはじめ、AILA 出席の日本人参加者有志達と喜びを分かち合うことができた。

会議終了後、パリで世界一を誇るフランスの新幹線 TGV に乗り、リヨンで乗り換えて南仏の冬季オリンピックで名高いグルノーブルを訪ねた。これもまた運よく、南山大学の同僚で仏文学専攻の栗須公正教授が滞在しておられ、町を案内してくれしたが、ここは筆者の亡父が昭和の初めにパリ大学で学んでいた折、夏に滞在して大変気に入っていたところであり、息子として一度は訪ねてみたかった夢がかなったわけである。その後、ジュネーヴ、チューリッヒ、(例の 小国趣味で) リヒテンシュタインなどを慌しく巡り、チューリッヒから南回り (ボンベイ、香港経由) で帰国の途についた。

このように筆者の二回目のヨーロッパ旅行は、いろいろと楽しい思い出ができたばかりでなく、専門的にも多くの有益な情報を得ることができたのである。

× × ×

それではまず、ジレット女史から頂戴した資料を基に、ヨーロッパ協議会の全体像を紹介することにしよう。第二次世界大戦のさ中の1943年に、英国の首相 Winston Churchill はラジオ放送で、大戦後には国連ばかりでなく、ヨーロッパだけの地域的な協議機関が必要であり、それを通して二度とこのような災厄を避け、諸国間の問

題を少しでも解決すべきだと主張した。平和がよみがえってから、彼の考えはヨーロッパ各国の政治家達に受け継がれ、1948年5月に、西欧16か国から700人を越える代表がオランダの首都ハーグに集まり、ヨーロッパの統合、特にヨーロッパ会議の開催と人権の憲章と裁判所の設立を提唱した。それを受けて、直後にヨーロッパ運動 (the European Movement) という非公式な機関が創立され、すでにブリュッセル協定機関 (the Brussels Treaty Organization) を作っていた5か国 (ベルギー、フランス、ルクセンブルク、オランダ、英国) 政府に、その提案の実行が委託された。翌1949年3月に、新しい機関の憲法にあたる法令を作るために、新たに5か国 (デンマーク、アイルランド、イタリア、ノルウェー、スウェーデン) の代表が招かれ、早くも5月にはこの10か国の大臣達がロンドンに参集して、ヨーロッパ協議会の法令に署名し、ここに協議会の基礎が築かれたのである。その際、新しい機関の本部を、戦後の連合国と枢軸国の調停を象徴するためにストラスブールに置くことが、万場一致で可決された。

その後30年近くの準備期間があって、1977年1月28日によろやく公式にヨーロッパ協議会が発足し、当時のジスカールデスタン仏大統領が開会式でそのことを宣言したのである。現在までにその参加国は、社会主義諸国のソ連や東欧を除きほとんどすべての西欧諸国に及んでおり、上記10か国に加えて (アルファベット順に) オーストリア、キプロス、西ドイツ、ギリシア、アイスランド、リヒテンシュタイン、マルタ、ポルトガル、スペイン、スイス、そしてトルコまでが加盟している。協議会の統計によれば、この加盟21か国の住民の総数は3億8千5百万人に達するという。このような大世帯を抱え込んだ機関であるから、その活動も多方面にわたることは想像に難くない。

資料によれば、協議会の創成期の目的は(1)ヨーロッパのより緊密な統合を目指し、(2)民主主義と人権を擁護し、(3)加盟国国民の生活条件を改善することにあった。技術の進歩によって人間個人の価値や自由がおろそかにならないよう、十分な配慮が加えられ、国連や北大西洋条約機構 (NATO) とは違って、防衛のためにせよ軍事的な面の活動は一切排除されているのが特徴である。このようにヨーロッパ協議会の活動は、極めて内政的であると同時に、極めて平和的・人道的・文化的なものであり、その目的を達成するために、加盟21か国の外務大臣や議員達が必要に応じて会合を開き、その具体的詳細や遂行は協議会に委託されている。

今日までに協議会の活動分野は多様化し、次のような

8つの主な分野にまとめられているけれども、その基本的な姿勢はほとんど変わっていない。(1)人権、(2)社会・経済問題、(3)教育・文化・スポーツ、(4)青少年、(5)公衆衛生、(6)環境保護、(7)地域当局、(8)法律問題。すぐに推測できるように、英語教材開発は(3)の教育の部門に属しており、しかもそのほんの一部にすぎないことは、教育部門がさらに(i)生涯教育、(ii)外国語、(iii)就学前教育と初等教育、(iv)移住労働者の子供の教育、(v)国際理解のための教育、(vi)高等教育と学術研究、(vii)成人教育と細分化されていることで、明らかであろう。もちろん、英語教材開発は(ii)の中に入るが、注意すべきことは、英語があくまでも中心的な地位を占めているものの、同じような教材開発がフランス語・ドイツ語・イタリア語・スペイン語についてもなされつつあるということである。他の主要分野が(3)の教育部門のように細分化されていないので、数学的に計算するわけにはいかないが、とにかく8つの分野の1つで、その中の7つの下位分野のうち1つ、それがさらに5つの言語に分かれている中の1つというわけだから、受付係が知らなかったのも無理はない。むしろ、事前によく調べず突然に訪問したにもかかわらず、よく担当者に会えたものだと、今さらながらその運のよさに驚くばかりである。

とは言うものの、この部局の精力的な活動は目ざましいものがある。直接に協議会の名前で出版された教材およびカリキュラム関係の文献は、英語で書かれたものだけでも次の15点に達する。これらの多くがフランス語でも出版されており、また、同じ原理と方法によるスペイン語・フランス語・イタリア語・ドイツ語・オランダ語の初級教材もすでに出版されている。

1. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (Longman, 1977)
2. *A European Unit-Credit System for Modern Language Learning by Adults* (Council of Europe (以下CP), 1979)
3. *Reflections on Language Needs in the School* (CP, 1980)
4. *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning* (Pergamon Press (以下PP), 1980)
5. *Developing a Unit-Credit Scheme of Adult Language Learning* (PP, 1980)
6. *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language* (PP, 1980)
7. *Systems Development in Adult Language Learning* (PP, 1980)
8. *Threshold English* (PP, 1980)
9. *Waystage English* (PP, 1980)
10. *Modern Languages 1971-1981* (CP, 1981)

11. *Autonomy and Foreign Language Learning* (PP, 1981)
12. *Contributions to a Renewal of Language Learning and Teaching* (CP, 1983)
13. *Across the Threshold towards Multilingual Europe* (CP, 1983)
14. *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe* (PP, 1983)
15. *Case Studies in Identifying Language Needs* (PP, 1983)

上の出版物の題名でしばしば出てくる threshold というのは、もちろん「家の敷居」「戸口」という意味の単語だが、ここでは「入門」「初級」という意味で使われている。この単語の比喩的な使い方として、「新しい時代の始め」「革命の発端」などの意味もあるそうだから、あるいは意図的にそのような意味合いをこめたのかもしれない。協議会の案内冊子によると(1982年版, p. 42), threshold level を次のように説明している。

‘The ability to communicate effectively in at least one foreign language is considered essential to the progress of European unification. The Council has invented and developed the notion of a “threshold level” for a language, representing the minimum of ability to communicate effectively. Its chief originality is that it is based on the learner’s needs and motivations. Designed originally for English, similar specifications have now been provided for French, German, Italian and Spanish. These schemes have been extremely successful and are widely used in Europe and beyond in schools, other education institutions, and on television.’

このように threshold level は、単に入門レベルという意味だけでなく、協議会がカバーする西欧世界の範囲ならば、これだけ使いこなせれば何とか生活する程度には意志の疎通ができ、異民族・異言語使用者の間で重大な誤解が生じる危険もないレベルを指しているのである。そして、やや自画自賛に感じられないこともないが、このレベルでの実験的教材と現場(各種の学校やラジオ・テレビ放送など)での適用は大成功を収め、上記の5つの他言語でもこのレベルの教材がすでに開発され、実用に供せられている。

なお、threshold ほどには目立たないが、やはり上の出版物の題名の中に waystage という耳なれない(辞書にもない?)用語がある。解説を読むと、短期間しか余裕のない学習状況などにおいて、threshold level の前半の段階、しかしそれだけで十分実用にならうレベルを指しているようである。少し露骨な言い方をすれば、

文字どおりの最低限のレベル、一種の survival English のような範囲を意味しているのであろう。

それでは最後に、このような英語を中核とする教材やカリキュラムの開発に直接に関与したヨーロッパ協議会の部局と、その主なスタッフについて少し触れておこう。いろいろな出版物に目を通していくと、この方面の活動の始まりは、1962年に発足した協議会内部の Council for Cultural Co-operation という機関であり、その第4番目のプロジェクトとして、1977年に近代語 (Modern Languages) と題される遠大な研究計画が確立した。すでにそのための準備として、1971年に各国の言語学者や語学教育の専門家が集められ (詳細不明)、専門家グループが結成されていたが、そのグループの研究や討議の中から、上記の threshold level の考え方や、後述の概念シラバスまたは概念/機能シラバス (notional-functional syllabus) のような発想が、生まれてきたわけである。おそらくこのグループの中に、その後 (1976年) 概念シラバスの本を書いて有名になった前述の David A. Wilkins も居たにちがいない。そのほか、今なおこの方面の中心人物と思われる John L.M. Trim (ロンドンの Center for Information on Language Teaching and Research, 略称 CILT の所長)、前述の Jan van Ek、スイスの首都のベルン大学応用言語学科長である René Richterich なども、多かれ少なかれ関係していたにちがいない。外国人学習者向けの英語教科書作製で有名な Louis Alexander も、助言者というような資格かもしれないが、関与していたようである。いずれにせよ、英国も含めヨーロッパ諸国のこの方面の優秀な頭脳集団が、多種多様な外国語/第二言語教育の経験を基にして、このような注目すべき業績を上げてきているわけで、実社会で役に立たないという批判の強いわが国の英語教育が進むべき改革の方向を考える上で、大いに参考となる点があるはずである。

× × ×

それでは次に、少し具体的に概念シラバスの内容を紹介することにしよう。Wilkins の著書 *Notional Syllabuses* (Oxford University Press, 1976) については、すでに島岡丘氏による注つきの邦訳『ノーショナル シラバス: 概念を中心とする外国語教授法』(桐原書店/オックスフォード大学出版局, 1984年) が出ているし、筆者自身も1979年の『英語教育』(大修館書店) 6月号で紹介した (「伝達内容と言語機能に基づく教授計画」) ことがあり、さらに同誌の1983年10月号で「英語教育は変わるか—ノーショナル・シラバスと英語教育」という特集さえあったから、ここでは重複を避けるため、わが国

ではまだあまり知られていないヨーロッパ協議会そのものの概念シラバス、特に最低限のレベルである way-stage level におけるものを取り上げてみよう。したがって、直接に紹介の対象になるのは、前に示した出版物のリストの 9. *Waystage English* が主で、参考として 8. *Threshold English* と 1. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* が用いられる。これらはいずれも、van Ek が主著者であり、前の2冊には付録として (まったく同一の) Alexander の解説論文が添えられてある。

ただしその前に、やはりあまり知られていないと思われるので、概念シラバスの後日譚として次の3つの事実を挙げておきたい。1つは、1978年の4月初めにメキシコ・シティーで開かれた TESOL (=Teachers of English to Speakers of Other Languages) 学会において、3人の米国の学者 (Russel N. Campbell, William E. Rutherford, Mary Finocchiaro) とロンドン大学の Henry G. Widdowson が、それぞれ概念/機能シラバスについて大体において肯定的および待望的意見を述べていることである。2つ目は、AILA の下部機関である英米の応用言語学会 (British Association for Applied Linguistics, 略称 B.A.A.L. と American Association for Applied Linguistics, 略称 A.A.A.L.) が後援してオックスフォード出版局が出版している年3回の定期刊行誌 *Applied Linguistics* の第2巻・第1号 (1981年春) において、'Notional Syllabuses Revisited' という紙上討論が行なわれ、Wilkins が自分の著書に対する反響、特に誤解に対して弁明し、本来の意図を説明するとともに、その後に必要と思われるわずかな軌道修正を示したのに対して、ロンドン大学の Christopher J. Brumfit とピッツバーグ大学の Christina Bratt Paulston が注文をつけ、それに再び Wilkins が答えたというものである。Wilkins が、概念シラバスによって従来の文法シラバス (grammatical syllabus) を排除しようとするわけではなく、むしろ両者の融合を建設的に考えているのは、印象的である。最後に、上にすでに出てきた Finocchiaro と Brumfit つまり英米の学者が協力して *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice* (Oxford University Press, 1983) という本を書き、それまでのさまざまな機能の分類を検討した上で、かなり具体的に詳細な教材の配列を示してみせてくれたことである。このように、概念/機能シラバスに対する反響は大きく、英国を含む西欧ばかりでなく、米国にもその影響がかなり及んでいることが分かる。

それでは、*Waystage English* において列挙されてい

る概念と機能の主なものを紹介しよう。Wilkins では、理論的基盤となっている M.A.K. Halliday (シドニー大学教授) の体系文法 (systemic grammar) における 3 つの言語機能——観念化 (ideational) 機能, 個人間 (interpersonal) 機能, テキスト的 (textual) 機能——と部分的に対応する形で, (1)意味・文法範疇 (semantico-grammatical categories), (2)法的意味の範疇 (categories of modal meaning), (3)伝達機能の範疇 (categories of communicative function) の 3 つに分けられているが, ここではその (1)に相当する一般概念 (general notions) と(3)に相当する言語機能 (language functions) だけになっており, (2)は明記されていない。その代わりに, 話題の領域 (topic area) によって, 特定化された概念 (specific notions) が分類整理されており, 教材作製にあたっては便利になっている。

原著で提示されている順序に従うと, まず言語機能 (Wilkins の伝達機能) が 5 種に大別され, 合計 47 種挙げられて, それぞれに対応する語彙や文型が付記される。

1. Imparting and seeking factual information:

1.1 identifying, 1.2 reporting (含 describing, narrating), 1.3 correcting, 1.4 asking

2. Expressing and finding out intellectual attitudes:

2.1 expressing agreement and disagreement, 2.2 denying something (以下 sth), 2.3 expressing that one knows or does not know sth or someone (以下 sne), 2.4 inquiring whether sne know or does not know sth or sne, 2.5 accepting an offer or invitation, 2.6 declining an offer or invitation, 2.7 expressing ability and inability, 2.8 inquiring about ability or inability, 2.9 expressing how certain/uncertain one is of sth, 2.10 expressing one is/is not obliged to do sth, 2.11 inquiring whether one is obliged to do sth, 2.12 seeking and giving permission to do sth, stating that permission is withheld

3. Expressing and finding out emotional attitudes:

3.1 expressing pleasure, liking, 3.2 expressing displeasure, dislike, 3.3 inquiring about liking/dislike, 3.4 expressing satisfaction, 3.5 expressing dissatisfaction, 3.6 expressing disappointment, 3.7 expressing preference (general/immediate), 3.8 expressing gratitude, 3.9 expressing intention, 3.10 inquiring about intention, 3.11 expressing want, desire, 3.12 inquiring about want, desire

4. Expressing moral attitudes:

4.1 apologizing, 4.2 granting forgiveness, 4.3 expressing approval, 4.4 expressing appreciation, 4.5 expressing regret, 4.6 expressing indifference

5. Getting things done (suasion):

5.1 requesting

other to do sth, 5.2 warning others to take care or to refrain from sne, 5.3 instructing or directing others to do sth, 5.4 offering assistance, 5.5 requesting assistance, 5.6 making suggestions

6. Socializing: 6.1 greeting people, 6.2 when meeting people, 6.3 when introducing people and when being introduced, 6.4 when taking leave, 6.5 attracting attention, 6.6 proposing a toast

次に, 一般概念が 8 種に大別され, 約 50 種ほどが挙げられて, やはりそれぞれに対応する語彙や文型が付記される。

1. Existential: 1.1 existence/non-existence, 1.2 presence/absence, 1.3 availability/non-availability

2. Spatial: 2.1 location, 2.2 relative position, 2.3 distance, 2.4 motion/immobility, 2.5 direction, 2.6 origin, 2.7 arrangement, 2.8 dimension (その下位区分として size, length, pressure, weight, volume, space, temperature)

3. Temporal: 3.1 point of time/period, 3.2 priority, 3.3 posteriority, 3.4 sequence, 3.5 simultaneousness, 3.6 future reference, 3.7 present reference, 3.8 past reference, 3.9 reference without time focus, 3.10 delay, 3.11 earliness, 3.12 lateness, 3.13 length of time (duration), 3.14 speed, 3.15 frequency, 3.16 continuity, 3.17 intermittence, 3.18 permanence, 3.19 temporariness, 3.20 repetitiousness, 3.21 uniqueness, 3.22 commencement, 3.23 cessation, 3.24 change/transition

4. Quantitative: 4.1 number, 4.2 quantity, 4.3 degree

5. Qualitative: 5.1 Physical (下位区分 shape, dimension (cf. 2.8), moisture/humidity, visibility/sight, audibility/hearing, taste, texture, colour, age, physical condition, accessibility, cleanness, material, fullness), 5.2 Evaluative (下位区分 value/price, quality, acceptability, adequacy/inadequacy, correctness/incorrectness, capacity/incapacity, importance/unimportance, abnormality, facility/difficulty)

6. Mental: 6.1 reflection, 6.2 expression

7. Relational: 7.1 spatial relations (cf. 2.2-2.3, 2.5-2.7), 7.2 Temporal relations (cf. 3.2-3.12), 7.3 Action/event relations (下位区分 agency, objective (含 factitive), dative, instrumental, benefactive, place (cf. 2), time (cf. 3), manner/means), 7.4 Contrastive relations (下位区分 equality/inequality, correspondence/contrast), 7.5 Possessive relation (下位区分 ownership/possession), 7.6 Logical relations (下位区分 conjunc-

tion, disjunction, inclusion/exclusion, cause, effect, reason, purpose, focussing)

8. **Deixis:** A. definite, (a) non-anaphoric, (b) anaphoric, B. indefinite

最後に、話題の領域が12種に大別され、合計56種の特定概念が挙げられて、またそれぞれに対応する語彙や例文が付記されるが、紙面の都合で話題の領域だけを紹介しておく。

1. Personal identification
2. House and home
3. Free time, entertainment
4. Travel
5. Health and welfare
6. Shopping
7. Food and drink
8. Services
9. Places
10. Language
11. Weather
12. Public notices (リーディングのためだけ)

このように、概念/機能シラバスの大きな特徴は、従来の言語構造一点ばりの文法シラバスや言語運用の場面一本槍の場面シラバス (situational syllabus) とは違って、言語表現の素材となる諸概念と、実際の言語使用の本来の目的である語用論的 (pragmatic) 言語機能または伝達機能を中心に据え、その各機能と密接にかかわる語彙と文型を選び出すことによって構造面に配慮を加え、また一方で話題の領域を設定することによって場面にも

目を配るといのように、かなり総合的な立場から考えられているという点である。基本的には意味中心であるために、概念と機能の分類にあちこち重複するところがあり (特に場所と時間)、学者によって分類が違ったりするが、それは言語の伝達内容そのものに重なり合ったり、あいまいなところがあるため、一種の宿命と考えられる。さらにいっそう検討を重ね、実践と照らし合わせながら学者間の意見の食い違いを調整し、できるだけ多くの人々のコンセンサスが得られる形にする方向で、努力を続けていくしかないであろう。

最後に、実践の面で蛇足を加えるならば、概念シラバスの一例に基づいて中高の英語教科書を作製するという、直接的な利用はもちろんだが、さまざまな既製の教科書を概念シラバスの視点から分析してみて、どの点かで偏りがなくどうかを検討し、足りないところを自主教材で補足するという仕事は、現実的かつ実践可能である。すでに荻野浩氏による先駆的業績「ファンクショナル・シラバスと英語教科書」(大修館書店『英語教育』1983年10月号)もある。また、*Waystage English* (p. 8) で推奨されている recycling——一種の spiral approach で、同じ言語機能や概念を期間を置いて繰り返し、短く単純な表現からより長く複雑な表現を学ぶ——方式は、もっと積極的に教材作製 (検定教科書ばかりでなく、自主教材・補助教材も含む) に採り入れるべきであろう。

(南山大学教授)

〈英語教育の情報と資料〉が単行本になりました。

海外教授法研究の動向を明解に解説

『言語習得と英語教育』

編著：太田 朗・田中春美・玉崎孫治
大塚達雄・有元将剛・松永 隆
10月刊行予定、予価2,800円

収録論文

教授法の回顧

社会言語学と言語教育

Gooficon について

対照分析と誤りの分析

口語英語における音声の単純化

埋込み感嘆文と潜伏感嘆文

生成音韻論と英語学習

神経言語学と外国語教育のかかわり

言語学習者の言語

外国語学習開始の時期

外国語学習の環境

三種の新教授法に対する一つの見方

Communicative Approachとその適用

英語教育の人間主義的アプローチ

言語学習者の言語—中間言語

応用言語学の領域

Communicative ApproachesとCommunicative Process

Comprehensive Approach について

言語の普遍性と第二言語の習得

ピジン/クリオールと言語獲得と第二言語習得

最近のLanguage Transfer論

Natural Approach について

第二言語習得の普遍的特性

Communicative Language Teaching について

再び English Teaching Forum 誌のすすめ

永尾光史

English Teaching Forum 誌については、本誌 '85年 Spring 号で、購読をおすすめする記事を書いたが、その後、この1年に購読者が多少は増加したのだろうか。

その際にも記したことが、今回はじめて Forum 誌の存在を知った人のために、昨年との重なりを承知の上で、まず、Forum 誌そのものの紹介をすることにする。というのは、昨年 Forum 誌のことを書いてから、自分でも気になるので、英語教育に関係のある人に会うと、折のあるごとに Forum 誌について話題として話を向けてみた。ところが、驚いたことに、ほとんどの人が存在することすら知らないのである。ELEC のメンバーの中にも購入しない人がいるようなので、それ以外の一般の人の中には、今まで、手にしたことがない方々がいて不思議はないと思われる。しかし、それにしても少し残念である。「丸善に並んでいますか」「紀伊國屋で売っていますか」と尋ね「どうりで……」の反応となってくる。

内容の中には、一見、日本の教育の現場に適さない記事もあるが、それらを技術指導や理論解説として取らずに、世界各国の外国語教育の現場紹介と理解して読むと、実に楽しい。教室での授業の際の話題としても役立ち、つい脱線にも熱が入ってしまうことになる。ましてや、直接日本の英語教育に有益な新しい理論の紹介や、現場での指導技術の紹介や実践報告となれば、表紙の裏を含めて50頁にギッシリと詰っているのだから、もっと多くの人に読んでもらっていてもおかしくない。年間購読料も送料を含めて2,000円で、年4回発行(1月、4月、7月、10月)の季刊誌、費用・購読期間としても、それほど負担とはならないと考えられるが、どうであろう。アメリカ大使館からの依頼を受けて、ELEC が総代理窓口となっているので、本誌『英語展望』の読者が口こみで知人や英語教育に関係のある人たちに宣伝しなければいけないのかも知れない。学会誌でさえ、論文や情報以外に、広告ページがあるのに、この Forum 誌には広告ゼロ。この点だけでも堅実な情報誌であり、貴重な存在であるといえる。

ところで、次の問いに答えられますか。Forum 誌 January 1986 発行の Volume XXIV Number 1, 1 コラム "The Lighter Side" に出ている15問のうちのいくつかです。実は、この紹介記事を書いている筆者も、正答が出なくてページをめくったり、バックナンバーをさがしたりして、あわてたサイズです。

Forum Trivia

How well do you know the *Forum*?

1. In what year was the *Forum* first published?
2. Without looking, can you name the volume number of this issue?
4. How many times a year is the *Forum* published? In what months is it published?
7. What famous American writer appeared on the cover of the January 1985 issue? Name three other famous writers who have been featured in the *Forum*?
9. What issue each year regularly contains a recorded disc?
15. What is the worldwide circulation of the *Forum*?

10,000 55,000 110,000 310,000

年間4冊の中で、特にオススメできるのは、上の問9にもある「音声シート」である。これは、毎年第4号(10月発行)に、プラスチックのソノシートの形で添付されている。薄いシートであるにもかかわらず、音質が極めて良好で、雑音ひとつなく、何度でも聴ける。今年の場合は Two-Minute Mysteries という企画で、片面4話ずつ、8話収録されているが、これには正確なスクリプトが本誌の中にある。従って、読者は目と耳の両方から生の英語に接することができる。筆者は、これを利用するときは、毎年カセットに収録し直して、部分的に何度も聞き返せるようにして活用している。1話2分程度なので、ちょっとした時間に聴くのに手頃な量である。音が

忠実にスクリプトになっているため、弱音部や文強勢などを含め優れた自己研修用の音声教材として活用できる。今回の *Mysteries* では、かなりこなれた表現が多く、筆者には最初から aural perception の度合いをチェックするまでに到らなかつたが、英語の listening を得意とする方なら、かなり楽しめる内容であろう。また、聴きとりの苦手な人でも、スクリプトを目で理解しながら聴けば、本当に有益である。このような音声シートが 2号に1つ程度の割合で付いていれば、いろいろのジャンルのものが楽しめるのであろう。1冊送料込みで 500円という費用の中では、年1回あるだけでも感謝しなくては行けないのだろう。編集の人々も、この企画には、かなりのエネルギーを注入していて、本年の分を収録している段階で、もう1年先の企画が進行しているようである。年2回以上になって内容が薄くなるより、現状でよい企画を期待する方がよいかも知れない。

このソノシートの部分に関して、もう何点かおすすめてできることを紹介すると、①各 *mystery* の最後に *Narrator* が読者に問いかけて結論を推理させまとめさせていること、②脚注がていねいでわかりやすいこと、③音声や語法についてまとめた解説がついていることである。①から順にもう少し *Forum* 誌を購読されていない方にわかるように記すと、「*mysteries* の最後の問いかけ」は

What was wrong with Charles's story? (The Case of the Arctic Hero) / Why did Dr. DeLator think so? (The Case of the Balloon Man) / What was Martin's blunder? (The Case of the Blackmailer) / Why didn't Dr. DeLater want to buy a share of his friend's money-making scheme? (The Case of Cave Painting), etc. ...

のようになっている。これらの問いかけがあるので、*stories* をただ漫然と聴くのではなく、真剣に追わなくては行けない。その上、自分の表現力の練習にもなることである。書籍類は一般に、読む側は受け入れるだけで終わるものであるが、このように open-ended の形になっていると、Productive な要素も加わり、一層有益である。今からでもバックナンバーが入手可能と思われるので、是非 ELEC の方に問い合わせをされてはどうだろうか。次に「脚注」。この注には、音声上の注と、語法・語義上の注の両方がくわしく載せてある。市販のカセットテープ類では、これだけくわしい注の付いているものは先ず

無いといってよい程である。「外国語としての英語」を学習している人を意識して、解説が付いている点が親切であり、編集スタッフの熱の入れ方、意図がよくわかる。これらの表現を1つ1つ辞書にあたっていたのでは、ソノシートなりカセットなどを投げ出したくなるのであるが、up-to-date な表現が注付きであるので、つい、先まで聴いてみようという気にさせてくれる。FEN なども最近よく市販の雑誌で取り上げられているが、その場限りで音が消えてしまう放送に比べて、数段の利用価値がある。最後に、音声や語法上の「特別解説」であるが、今回は Compound Nouns の stress についてと "Two-Word" or "Phrasal" Verbs の stress と語法についてである。これらは、生徒指導用の資料としても活用できる点、是非一読されたい。

ところで、年間4冊分の紹介のはずが、ソノシートに関するだけで終わってしまいそうであるが、この *Forum* の価値は、他にもたくさんある。第4号に VOL. XXIII 4冊分の Index があるが、acronyms, Americana, audio visual aids などから始まり、実に多くの項目を扱っている。筆者の好みで興味を引いたものは、*Guide to Using Students' Drawing in the Language Classroom* (Number 2 pp. 21~25); *Can Computers Teach?* (Number 3 pp. 34~37); *Teaching English by Radio* (Number 3 pp. 21~25); *The Satisfactin of Contraction: From will/shall to 'll* (Number 4 pp. 25~27); *Vocabulary-Picture Puzzle* (Number 4 pp. 41~42). *This Is Not Art: It's Communication* (Number 1 pp. 34~38) など、枚挙に限りがない感じである。特に、最初の *This Is Not Art* は、語学教育で欠かせぬ略画の技術の紹介である。図版を転載する余裕がないのが残念だが、筆者がはじめて中学校で教えるようになったとき、今は亡き英語の校長が「英語の教師は絵が描けなくては行けない。上手でなくてよい。時間をかけずに、ポイントだけを示せばよい……」と教えてくれたことと併せて、この論文の最後にしめくくった次の文が印象深い。

As you see, a picture truly is worth at least a thousand words. The time you put into developing your drawing skills is well worth it. And above all, do not forget: This is NOT ART: it's COMMUNICATION.

(東京文化中学校・高等学校教諭)

放送大学「英語 I」の面接授業

石田 雅 近

関東地方を中心にスタートした放送大学は、すでに2年目に入り、現在では17の外国語科目を含めた総計173科目を開講している教養学部の単科大学である。

外国語科目のひとつである「英語 I」は4単位認定のコースで、その授業番組はテレビのUHFを利用し常時放映されている。受講者は1学期15週間に30回（1回45分）放送される番組を視聴し、所定の印刷教材で各自学習することになっている。さらに受講者は、家庭で行う放送番組の視聴学習と並行して、各学期中に学習センターで行われる5回の面接授業も受けられるようになっていく。

「英語 I」の放送番組と印刷教材は、英米で製作されたテレビドラマが中心で、鈴木博氏（東大）と国吉丈夫氏（千葉大）が作成したものである。副題として An Introduction to Living English Speech—ドラマの英語—とあるように、日常の生活で実際に使われているなまの英語が素材となっている。このようにドラマの英語が学習教材に取り上げられた主な理由は、言語表現やそれに付随する言語行動の意味内容を正しく理解するには、聴覚情報ばかりでなく言語以外の視覚情報も利用することが最適であるというものである。

ここで紹介するのは、私が担当している「英語 I」の面接授業で、放送大学本部に隣接している千葉学習センターにおいて、昨年4月から行われているものである。正味2か月間に、135分の授業が5回行われる放送大学の面接授業は、既存の大学の語学授業の形態とはかなり異っている。その特殊性を考慮して、1回135分の授業を前半・後半それぞれ約60分に分けている。全部で5回という限られた少ない面接授業時数であるが、私はこの授業の目標を「実際に話されているなまの英語を音声の形のまま理解し、自己表現のための準備とする」ことに置いている。

受講者は、面接授業で扱う教材内容をあらかじめテレビ視聴と印刷教材と呼ばれるテキストによって学習した上で、授業に臨むことになっている。前半60分の授業では、英語による interaction の機会と英語に触れる量を

なるべく多くするという一方で、英語だけで行っている。一方、後半の60分では、印刷教材・映像教材についての質疑応答、学習方法、日・英文化、発想、コミュニケーションの違いについての説明、さらに前半では扱えなかった練習の補充などを行い、日英両語を適宜使用している。

受講者のほぼ全員が一般社会人であるこのクラスは、年齢のみならず基礎学力や学習動機が多種多様であるため、英語だけで授業を行う際に、特に注意していることがいくつかある。それらは次のようなものである。

- (1) 英語学習から遠ざかっていた者でも圧迫感を受けないで済むような雰囲気づくりをする。
- (2) 受講者の現在の学力がたとえ低いものであっても、何らかの形で学習活動に加わり、自分の存在感をクラスの中で持つことができるようにする。
- (3) 英問英答に際しては、前もって音声・映像のヒントを十分与えておく。
- (4) 間違えてもよいから、大きな声ではっきりと答えてもらうようにする。
- (5) 口頭練習はごく単純なものからはじめ、short answer あるいは1語でも答えられるものを数多く用意し、学生が成就感を持てるようにする。
- (6) 練習指示・内容説明等に用いる classroom English は、中学校のレベルにとどめるようにする。それ以外の語句を用いる場合は、その語句に限り日本語の意味を黒板に書き、必要に応じて英語も書き添えるようにする。
- (7) 受講者の学力差を考慮した無理の少ない指名の strategy を考え、指名する時は学生の名前を呼ぶようにする。
- (8) 進行中の学習作業に集中できるよう、原則としてテキストを閉じたまま授業を進めるようにする。

以下は135分授業の前半60分の Teaching Plan である。

Teaching Plan

- I. Date: Wednesday, September 11, 1985
- II. Class: Class J, Chiba Study Center, The University of the Air
- III. Text: *English I—An Introduction to Living English Speech—*
 Review material: "In the Park(1) & (2)"
 New material: "The Necklace(1)"
- IV. Teaching procedure
- A. WARM-UP
- Greetings
 - Singing "Edelweiss"
- B. REVIEW
- Questions and answers about "In the Park"
- C. PRESENTATION OF THE NEW MATERIAL
- Videotape viewing
 - Oral explanation of the the situation
 - Questions and answers about the outline of "The Necklace"
- D. PRACTICE/EXPLANATION (using the frames of the videotape)
- Aural practice
 - Sentence-constructing practice
 - Mim-mem practice
 - Pattern practice
 - Oral composition
- E. CONSOLIDATION
- Oral completion of the dialogue (using the videotape)
 - Role-playing (using 'talk-and-listen' cards)
 - Acting-out (by volunteer students)
 - Filling in the blanks of the 'talk-and-listen' cards
- F. HOMEWORK ASSIGNMENT

PRACTICE/EXPLANATION の Aural practice (聴解練習) では、すでに受講者がテレビで学習済みのビデオテープを使い、練習箇所を彼等の力に応じて数回視聴させ、1語でも2語でも分った単語を口頭で伝えてもらい、こちらが黒板に逐一書いて行く作業から始まる。この作業では通常、content words (内容語) が最初に判

明するわけだが、教材がごく自然なスピードで話されるドラマであるため、いくつかの function words (機能語) が拾えないということが当然でくる。そこで volunteer students をつくり、黒板に書いてある単語をつなぎ合せて適正な文を作らせる Sentence-constructing practice (文完成練習) を行う。この練習を通して、英語が聴き取れるということは、すべての語を漏れなく拾うというのではなく、重要語をまず掴み、それを手がかりに前後関係や視覚情報の助けを借りて、最も適当な意味を類推することが必要であることを知ってもらう。次に、Mim-mem practice 等の各種の練習が終わった後に行う CONSOLIDATION の Oral completion of the dialogue (口頭による対話完成練習) についてであるが、ここでは練習済みのドラマのビデオテープを再度流し、途中で数箇所止め静止画像が出たところで、次に来るべきせりふを言わせる。この練習では、学習の焦点を個々の文から discourse (談話) 全体の流れに転換するものだが、前段階の練習が十分に出来ていれば、この練習も意外とスムーズに進行するものである。さらに、Role-playing (役割り練習) では、East-West Center の Dick Via 氏が開発した 'talk-and-listen' card を用いて、2人1組で行う。このカードは、練習した対話を利用するもので、本人の言うせりふだけが書かれてあり、相手のせりふの部分はブランクになっている。この練習では、自分のせりふをただ機械的に読むのではなく、相手のせりふを聞き終ってからでなければ自分のせりふが言えないという手はずになっているために、相手の言う内容・語句に耳を傾けさせるのに十分効果がある。カードを見ながらせりふを言わなければならない時でも、1語1語読んでいくのではなく、breath group ごとに言うことを心がけさせ、なるべく相手の顔を見て言わせている。この練習の仕上げとして、クラスの前で Acting-out (立ち稽古) をさせているのだが、毎回必ず何人かの希望者が出ているのは心強い。

紙数が限られているために詳しく紹介できないことが多く残念であるが、結局、放送大学の受講者は、すでに社会に出ている人が大多数であり、教室内外で自分がしなければならぬことや、自分に求められていることに関する自覚や認識が高いという点で、一般の大学生と著しく異っている。受講者の学力差が少なくないにもかかわらず、「英語 I」の面接授業がその機能を果たすことが出来ているのは、彼等の旺盛な学習意欲に負うところが大きいものと言えよう。(清泉女子大学助教授)

日本語を教える

社会人教育とカリキュラム (2)

高見沢 孟

1. カリキュラムの目標

社会人が外国語を学習する場合、明確な目標があるのが普通であり、それだけに、教育内容や指導方法がその目標達成に効果的なものであるという確信が得られれば、学習意欲も強化され、その効率も向上するのは確かである。教える側も常にそのことを考慮し、学習の動機付けに力を入れるべきは当然である。近年アメリカにおいて学習目的を重視した、第二言語としての英語教育、いわゆる“English for specific purpose”(ESP) が盛んになってきているが、その理論にも参考となる面が多い。

ただ、同じ第二言語といっても、世界語ともいえる英語の場合と、日本語の場合とでは、学習者の基礎的な知識や学習開始以前の接触度などが異なるので、まったく同様に扱うことはできないと思う。つまり、成人の非英語国民が職業上の必要から専門分野の英語の学習を志す場合は、程度の差こそあれそれ以前に英語を学習した経験があるか、少なくとも、英語がどんなものか知っているはずである。アウトラインを理解している人々に方向をしばった教育をするのであるから、ある程度、高いレベルからの出発が可能なので、専門化も容易だとも言える。これに対して、国際的にはまだまだ普及度の低い日本語の場合は、学習者はほとんどまったくの初心者であるので、専門分野の教育を目指しながらも、基礎的な教育もおろそかにできない事情があるのである。

しかし、日本語の基礎的な学習は、言語系統の異なる欧米の社会人にとって、あまり、楽しく容易なものではなく、初級課程の途中で、挫折感を抱き、学習の将来に悲観的になる学習者や教育内容が自分の期待していた方向に遅々として進んでいかないことから不満を抱く学習者も少なくない。

そこで、そのような学習者に現在、当人の置かれている状況を説明し、卒業時までにはいかなる順序で、どんなコースを学習し、それによって、どのような能力が習得可能なのかを理解せしめる上でも、わかりやすいカリキュラム表が必要なのである。

米国国務省日本語研修所の場合も右頁のようなカリキ

ュラムを使用しているが、これは2年研修で、一日あたり5—6時間の授業と2—3時間の自習が前提となっている。

2. カリキュラムの実施

このカリキュラムは初級から上級に至る学習課程とそれぞれの学習期間を示したものであるが、実際にはかなり弾力的に運営されている。例えば、初級会話のコースは28週で完了することになっているが、学習能力が高く、普通以上の速度で学習ができる優秀な学習者の場合は、適宜速度を調整し、より早く次の課程に進むこともできるし、反対に習得の遅い者には必要な復習期間を追加して、十分な学習が行われるように運用している。

従って、22週程度で完了する者もいれば、30週以上かかる者も出てくるわけである。つまり、米国国務省研修所の場合は、このカリキュラムに示されている期間は一応の目安であり、標準的な速度を表しているのに過ぎないので、学習者が各コースを本当に習得できる速度に合わせて、調整していくのである。

学習者はこのカリキュラムを見ることによって、現在の自分の学習が全学習課程のどの辺に位置し、残りの学習期間にどの程度までの進歩が期待できるのかを知ることができるとし、遅れている者の場合は、一層努力しなければ、通常の卒業水準に到達することが難しいと自覚せしめるのにも役立つ。また、これによって、全学習課程が俯瞰できるので、初級の時代に無用な焦りや懐疑に陥ることも避けられるといった効用もある。

3. 主なコースの内容

初級会話・日本語の基礎を築く重要な課程で、これを通して、基本文法と日常会話を学習する。

初級漢字・初級会話のテキストにそって編集した副教材で、513字を学習する。

中級会話・専門的な話題への入門書。政治、経済等の基本的な語彙とその種の会話で日本人がよく使う表現を紹介。

中級漢字・中級会話のテキストにもとづいて作製した漢字教材。基本的な専門語彙を文字で学習することとその種の内容を盛り込んだ文章の翻訳を練習する。402字が新たに紹介される。

新聞テキ・新聞講読の入門書。このテキストを通して、日本の新聞の用語や文体の基本を学習する。政治編、経済編それぞれ10課。

ラジオ・「基礎ラジオニュース」のコースはNHKのニュース海外向け日本語ニュースを使用。ニュース聴解の練習を行う。

「ニュース討論」はその日の朝のニュースを使い、聴解練習の後、その内容について教師と討論する。コースの狙いは 1) 聴解力の強化、2) 語彙の拡大、3) 情報の再生、4) 討論技術の向上等々で、研修所の主要教科の一つである。

通 訳・初級、中級の通訳コースはそれぞれの課程の復習のためのものであって、語彙や文型の定着度を確かめるとともに、ある文型と他の課の語彙を結び付けて、新たな表現ができることを学習させる目的もある。

上級通訳はより実践的な通訳の練習のためのものであるが、「A」は情報の主要部分を伝えることに重点を置き、「B」はより正確な逐語訳的な技法を学習し、さらに「C」では実際に行われた記者会見等の資料によって、練習する。

新聞討論・新聞記事を単に講読や翻訳の資料として使うだけでなく、それらを学習した上で、その記事の内容について、教師と討論することによって、「読み」の学習と「会話」の学習が連係づけられる。コースの目標は 1) 文書の解読、2) 文章構造の理解、3) 漢字・熟語の拡大、4) 翻訳技術の向上、5) 討論技術の進歩、等々となっている。これも主要科目の一つであるが、大部分の者は卒業時までには辞書を使わなくても、政治や経済の記事はほとんど理解でき、かなり正確に翻訳出来るようになる。

その他・上記の科目の他にも、外交官の活動に欠かせない「丁寧な会話」のための「あいさつコース」や「スピーチ・コース」、専門分野の本や雑誌を読んで、その方面の語彙や知識を得るための「専門書講読・翻訳コース」などもある。

国務省研修所では、このようなカリキュラムによって、外交官のための日本語教育が行われているが、目標はあくまで実践的な語学能力の養成であって、そのためには教科内容もできるだけ実務に即したものを盛り込む方針と各学習者の能力や専門を配慮した弾力的な指導政策が採られている。

このようなやり方は、特殊な例であるかも知れないが、社会人の外国語教育における、一つの行き方を示しているといえると思う。

(米 国務省日本語研修所主任教官)

カリキュラムの実例

(週)	(時間)					
	1	2	3	4	5	6
10	初級会話 Beginning Japanese 35課 28週				カタカナ ・ひらが なコース	L.L.
20					初級漢字 コース 35課18週	
28	中級会話 Contemporary Japanese 12課 12週		あいさ つコー ス 3部 10週	初級通 訳 12週	中級漢字 コース 12課12週	
38			会 話 復 習			
40	新聞テキスト 政治編10課 経済編10課 12週			中級通 訳 18週	基礎ラジ オニュー ス・コー ス 12週	基礎 ラジオ ニュー ス L.L.
52	新聞討論				ラジオ ニュー ス討 論	ラジオ ニュー ス L.L.
58			専 門 会 話	上 級 通 訳 A		
72				上 級 通 訳 B		
80	専門書講読 ・翻訳		スピー チコー ス	上 級 通 訳 C	VTR コ ース ニュー ス解 説・政 治座談 会 ドラマ他	ラジオ ニュー ス研 究
100						
104						

プロムナード

英語教師の自己改革

学習指導要領が改訂され、この4年間、総合英語とか国際社会に対応する英語、運用力を養う言語活動といった言葉がやたら聞かれるようになり、その試みが各方面から報告されている。高校・中学の置かれている現状を考えればまだまだ問題点は多く残るにしても、やはり、これらの報告は私達にとって大変貴重なものである。しかしながら、一方では、「いやあ、そういう授業ができたならそれは素晴らしいとは思いますがね、うちの生徒じゃちょっと無理ですね」とか、「基本がしっかり身につけていればそういうのもできるのでしょうか、現実にはそうはいきませんね」といった言葉もよく耳にする。そういう授業では、生徒の一定の学力が前提とされ、かつ高度で、現場には即さないと言うのだ。また逆に、それは一見派手で、あたかも素晴らしい授業だと思われがちだが、実際喜んでるのは指導主事ぐらいのもので、生徒に伝わるものは極めて少ない、という批判さえ聞かれることもある。

県や地域が主催する研究会に提出されるレポート、或いは研究授業は残念ながらよそ行きのものであることが多く、それらに対し、美辞麗句を並べるだけで、率直な意見を述べる人は少ない。正直なところ、私はそれらに飽き飽きしていたのだが、たまたま昨年夏、ELECのSummer Seminarに参加する機会を得、充実した2週間を送ることができた。

Oral Approachは、それに対する批判も事実多いし、私自身、実感することも少なくなく、それぞれの場での工夫が大いに必要である。また、先程の基礎力とは、一体どの程度のものかというのはここでは別としても、実際、Plan通りに授業が展開することは極めて少ない。(これは結局、教授者側の責任である。)しかしながら、計画された言語活動がどんなものであろうと、申し分なくスムーズにできるのであれば、むしろその授業は成功したとは言えないし、実際にはそんな生徒は極一部に限られるのが普通である。I had my car wash yesterdayとか、Could you tell me where is the Seibu Department Store?と言う生徒が珍しくないから、改めてsituationを十分に考慮したPattern Practiceが不可欠なのではないだろうか。生徒が中学校段階で躓いているの

であれば、尚更、様々なMotivationに加え、これらの言語活動の果たす役割は大きいのではないだろうか。Oral Approachは決して一部の選ばれた生徒に対する指導法なのではなく、むしろその逆である。

さて、とは言うものの、その授業の準備をするにはかなり多くの時間を要する。教科の特質上、教科書が変われば当然内容も変わる訳で、尚更そうである。私などは人一倍要領が悪いので、いつもぎりぎり迄ない頭を悩ましている。日頃、教科のことより雑用に追われている私達が、それぞれにより良い授業を目指し、実践することは、そう簡単なことではない。時に、十分な準備ができていないまま授業に臨まなければならないこともあり、結局、深い反省を強いられることもある。

だが、私は決して、どんな指導法が最も良いか、ということを行っているのではない。Translation Methodであっても、それなりの工夫をすれば、素晴らしい授業になる筈である。ただ、先の総合英語、運用力云々に消極的であったり、自分には無関係だと思っている人の本音には、自分の指導法が固定化してしまい、教材や生徒がどんなに変わろうとも、その指導法を点検・改善することもなく、毎日が雑用をこなすことに終始してしまうことを理由に、或いはその原因を生徒の基礎力とやらに置いて、今更、総合英語だのoral云々言われても困る、ということはないだろうか。それなりの工夫をすることなく、ただ教科書を和訳し、私達の得意な文法用語を羅列するといった、私達自身が高校時代に受けてきた授業に何の疑問も持つことなく、そんな毎日がなんとなく過ぎていないだろうか。そして、英語教師であり、英語がわかることであぐらをかいて、それを教えることを忘れてはいないだろうか。

どんな指導法であっても、常に点検することを忘れず、その反省に基づいて入念に準備された授業に於いては、それなりに生徒に伝わるころは大きいと思う。国際化社会に対応するためには、自己の指導法のサビを落とし、先ず教師自身が英語に積極的に取り組まなければならない。改革すべき問題は依然として多いにしても、先ず最初に手がけられるべきものは、やはり私達の意識なのである。

(高橋忠悦 宮城県石巻工業高等学校)

プロムナード

最近思うこと

教師になって10年がすぎた。何もわからず無我夢中ですすんできて、少し自分自身の姿を見つめることの出来る年齢になってきた。

この10年を振り返ってみて、教師にはどんなことが必要なのかと考えてみた。

教師には現在いろいろな課題が課せられている。極端な言い方をすれば、昔は学力面・教科面だけを考えていればよかったといえるのに、今では生活面、しつけ面、はては親の教育までやらねばならぬような状態になってきている。そういう意味では、非常に大変な職業といえる。しかし、私は英語という言葉の魅力を子供たちに知らせたいからこそ、教師になったのである。そのためにはまず自分の教科に対して責任をもつことが最も大切であると考えてきた。

私の最初の赴任地は全校生徒が90人にも満たないような山間の学校だった。幸せなことに(?)英語の教師は私一人、自分の思うような方法で英語を教えることができた。ただ、一人よがりになることを恐れ、また自分の欠点を教えてもらうために、ひと月に1度くらいの割合でいろいろな方に授業を見ていただいた。いろいろな機器の使い方、板書の仕方、自分で教材を作る方法などをこの期間に学んだ。そして、ここでの4年間でかなりやれるかなという自信をもって、市内の学校に転勤した。

でもその自信は1か月後にはふきとんでいた。多人数の生徒、数名で1つの学年を担当するなど、いままでは全く経験していないことに悩み、それに生徒指導面での力のなさをも痛感した。しかしここでも幸いなことに、今度は部活動という違った面で、いままでにはないおもしろさを感じだした。英語の教授に関しては4年間の蓄積でどうにかまかないながら、新しい魅力に休みもなしに没頭した。この時期は、子供たちと教室では触れることのできない接触が大いに行えた。

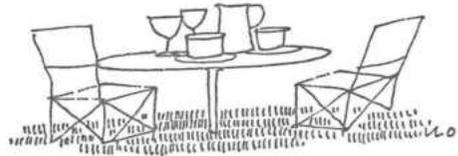
そして今、また違う中学校にいる。現在の悩みは教科指導に戻っている。これは前の学校で貯蓄を使い果たしたことで、週3時間体制と、田舎の子供特有ののんびりさと、私自身がどのように刺激を与えるかに苦慮しているからと言える。

こんな私の経験から、教師には次のようなことが必要

だと思う。まず、自分の教科に自信のもてるまで、教材の研究なり、指導法の研究なりをすること、またそのようなことに没頭できる時期が初期の段階にもてるのが大切だと思う。2つめには、人間が十人十色であるようにそれぞれの地域、学校はいろいろの違った面をもっている。自分にはここが一番適しているということが言えるのは、いろいろのことを経験して始めて言えるのだと思う。そのためには自らそういう環境に身をのり出していくことも必要だと思う。そうしてその中で、子供たちと教科以外の結びつきを作っていく、常に子供たちのことを考えながら自分の高まりを醸成していくこともできる。

私自身が新任教員に採用が決ったときにある先生から言われた「教師になったら、まず自分の教科に責任をもて。そうして、始めはその学校で、次にはその地域で、最後には奈良県で必要とされる人物になれ」という言葉をもう一度よく噛みしめながら、20年目という第2のステップに向けていきたいと思っている。

(松井真澄 奈良県下市町立下市中学校)



英語学習指導法の必読書

伊藤健三

(文教大学教授)

タイトルに魅力のある J. E. Alatis の編著 *The Second Language Classroom; Directions for the 1980's* (1981, O.U.P.) の冒頭の 'What is Second Language Teaching?' という論文の中で, 'teaching' の 'essence' をついたものとして, Gage の著書 (1978) から次の引用がある。

"By teaching I mean any activity on the part of one person intended to facilitate learning on the part of another."

たしかに, そうにちがいはないが, 教育はいろいろ次元のちがったたくさんの「可変因子」が複雑にからみ合いながら織りなされているひとつの事象であって, 教師はいろいろな次元で, たえず自らの責任で選択を迫られながら教育実践に当たっている。英語教師の場合, その選択の判断は, 究極的には, 各自の「英語教育観」に基づいてなされるのである。それゆえ, 英語教師は, つねに自分なりにその英語教育観を確立してゆくことが要請される。しかも, その「英語教育観」なるものは, 決して固定的なものではなく, 実践経験を研究的に積むにしたがって, 随時見直され, 改訂されてゆくべきものであろう。そのための手段のひとつとして, 英語教育の理論や実践に関する定評のある基本的な著作を精読すること, それに, 比較的近い将来を射程に入れた新しい提唱になるべく多く接するということがあげられよう。

編集部から, 指導法に関する必読書をあげよとの依頼を受けたが, 今回は, わが国のみならず, 他の多くの国々の英語教育に大きな寄与をしたパーマーとフリーズの指導法の原理を述べた著作をそれぞれ2点上げ, 教壇に立ってまだ日の浅い先生方の参考に供したいと思う。

H. E. Palmer, *The Scientific Study and Teaching of Languages* (1917, George G. Harrap & Co.) 328pp.

———, *The Principles of Language-Study* (1921, George G. Harrap & Co.) 186pp.

前者 *Scientific* は, 若き日のパーマーが, "Does the Science of Linguistic Pedagogy Exist?" をめぐりふたりの友人と交わした論談に発するものである。一時は「言語教育学」といった学問 (Science) は存在しないと

結論を下しかけたが, ひとりの友人のすすめで, "with a view to laying the foundations on which the science of language teaching might some day repose" を目指して, おもに外国語としてのフランス語教育の実践を通して長い間研究した成果を発表したものである。

Part I (序説), Part II (言語の本質) に続く Part III (言語教育の本論に入る前に予め考えておかなければならない要因) と Part IV (言語教育の原理) で指導法の理論が展開されている。Part III は次のような陳述ではじまっているが, 70年も前の所説とは思えない。

A complete and ideal method has a fourfold object, and this is to enable the student, in the shortest possible time and with the least effort, so to assimilate the materials of which the foreign language is composed that he is thereby enabled to understand what he hears and reads, and also to express himself correctly both by the oral and written mediums. (p. 47)

後半は, Part IV で述べられた理論に基づいた指導の手順がフランス語を例にして示され, さらに, 教師論, 学習者論が展開されている。

後者 *Principles* は, 前者の理論を発展させ, かつ, 的確にまとめたものである。例の 'nine essential principles' の解説が中心で, パーマーの指導法の基本的な考え方を知るのに便利である。なお, 冒頭の3章は, それぞれ次のようなタイトルで示されていることが, 自問自答風に述べられている。

1. We possess Natural or Spontaneous Capacities for acquiring Speech
2. Our Studial Capacities and how to use them
3. Why we must use our Studial Capacities

今日いろいろ論じられている新しい言語習得論と照し合わせて考えてみたくなるところである。この *Principles* の最後の章で, パーマーは, 次のように述べている。

The writer would prefer, at this stage of our knowledge, simply to submit the following considerations in the hope that future research will

throw further light on the subject and render it possible to co-ordinate it with those branches of linguistic pedagogy which are more familiar to us. (p. 170)

そして、その 'the following considerations' とは、長年の実践から確信をもって唱える次の主張である。今日の「言語教育学」はこの点をどう解明しているであろうか。

...whatever the unit (筆者注: unit of speech のこと) may be, long or short, simple or complex, one thing is clear: each unit has either been memorized by the user integrally as it stands or else is composed by the user from smaller and previously memorized units. This is a fundamental fact about speech...; it is not a fanciful supposition or an idle conjecture; it is an axiomatic unit. (pp. 170-171)

ほかに Oral Method の理論と実際を明示した *The Oral Method of Teaching Languages* (1921) があり、これも必読書とすべきであるが、上掲の 2 書のうち少なくともどちらかによって、パーマーの基本的な考え方を理解したうえで読んだほうが有効であろう。ただ、残念ながいずれも現在新しく手に入れにくい。

C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945, Uni. of Michigan)

C. C. Fries & A. C. Fries, *Foundations for English Teaching* (1961, Kenkyusha)

前者 *Teaching and Learning* は、まさに Oral Approach のバイブルとも言うべきものである。Chapter I 「成人が外国語を学ぶということについて」は総論で、フリーズの唱道する Oral Approach の基本的な考え方が次のように述べられている。

A person has "learned" a foreign language when he has thus first, within a limited vocabulary, mastered the sound system (that is, when he can understand the stream of speech and achieve understandable production of it) and has, second, made the structural devices (that is, the basic arrangements of utterances) matters of automatic habits. This degree of mastery of a foreign language can be achieved by most adults, by means of scientific approach with satisfactorily selected and organized materials, within approximately three months. (p. 3)

この考え方に基づいて、Chapters II, III, IV は、それぞれ、発音、構造(文法)、語彙を、指導内容としてどう捕らえ、また、どう指導するかを解説している。その解説は、アメリカ構造主義言語学の基礎を多少心得ていないと理解しにくいところもあろう。そのときには、研究社から出ている太田朗氏の訳注書の注および解説が役に

立つ。なお、最後の Chapter V 「文脈の認識」は、本書のまとめであるが、「文化」を構造主義的に把握して、「study of words in cultural familiarity」を重視し、

Only in so far as such contextual orientation is achieved is the foreign language really "mastered", and on no less terms can there be real "understanding" between those who speak different tongues. (p. 61)

と結んでいる。最後まで読むと、フリーズの考えていたのはいわゆる言語材料の対比と型だけに着目している 'linguistic approach' ではないことがわかる。

後者の *Foundations* は、前書で Oral Approach の成否の鍵を握るとも言われている "satisfactorily selected and organized materials" を論じたもので、フリーズ夫妻が ELEC の要請に応じ、当時の日本におけるあるべき英語の教科書および教師用書のための素材として執筆した教材要綱 (corpus) がその中心をなしている。教材編成の原則として、有名な "successive small steps of contrast" が強調されている。しかし、この新しい点にだけ目を奪われて、たとえば、次のような大事なところを見落してしまうと、フリーズの考えていた Oral Approach についての重大な誤解につながることになる。

These structural materials are embedded in the dialogs in order that they may be practiced in context without having attention attracted to them. They should be left unnoticed. The guides should first of all warn the teachers *not* to talk about the language, nor to try to explain the structures, nor to translate the materials into Japanese. (p. 24)

最近、Structural Approach (われわれのいう Oral Approach) の見直しが一部で唱えられている。とくに、ひと頃、鋭い批判を浴びせていた Communicative Language Teaching を唱える学者のなかで活発に論じられている。われわれとしても、原点に立ち戻って、日本の Oral Approach(es) を再検討してみる必要があるのではなかろうか。また、パーマーにしても、単に過去のものとして葬り去ることはできず、とくに、苦勞を重ねた偉大なる英語教育者の実践に裏づけられた数々の提唱、細いところへの気配りなどの中には、理論面でも実践面でも今日的意義をもったものがたくさんあるように思う。先年、*ELT Journal* (Vol. 36) に載った、M. L. Tickoo, 'Where practice prevailed; an appreciation of the work of Harold E. Palmer' は、'a dedicated amateur who, all his life, toiled to find answers to knotty problems.' としてのパーマーを描いている。



〈現代の英文法 第10巻〉

『代用表現』

安井 稔・中村順良 著

A5判, ix+319頁, 4,200円, 研究社

今西典子

本書は、談話の構成ということに主眼をおいた代用表現論をめざすものであり、代用表現の使用を規制している統語論的・意味論的・語用論的基盤とそれらの相互作用について明らかにしようとするものである。はしがきにもあるように、本書の執筆原理は変形文法論的アプローチではなく、Halliday and Hasan (1976) *Cohesion in English* で展開されているテキストとつながりという談話文法的アプローチである。本書では、代用表現は「それ自体ではその意味解釈を完結することができないものであり、その完全な意味解釈のために、その代用表現が生じている当の談話の中に、自分自身以外のもので、意味解釈の助けになるものを求める表現形式」であると規定されている。

Halliday and Hasan (1976) の研究では、代用表現は「同一物指示 (reference)」と「代示表現 (substitution)」の2種類に大きく分けられる。「省略 (ellipsis)」は「ゼロ代示表現 (substitution by zero)」とみなされている。本書では、主に、代示表現に焦点が置かれ、名詞の代示表現 *one, ones*, 動詞の代示表現 *do, do so*, 節の代示表現 *so, not* について詳しく論じられている。変形文法において常に中心的問題のひとつとして研究されてきた再帰代名詞や代名詞については余り論じられていない。以下、本書の内容について、次の2つの観点から少し詳しく検討してみたい。第一点は、本書の執筆原理に関して、第二点は、各代示表現に関する具体的分析に関してである。(なお、第二点は第一点と密接なつながりを持つものである。)

まず、第一点から考えてみよう。本書では、「伝統文法の遺産はもとより、変形文法の歴史において蓄積されるに至った新知見を十分利用するように心がけた」と述べられているものの、先にも述べたように基本的には変

形文法的視点は排除されている。ここで問題となる点は、Halliday-Hasan (1976) に基づく代用表現の分析が、変形文法に基づく代用表現の分析と著しく異なる(または優れている)かのような印象を本書が与え易いということである。本書では、Halliday-Hasan (1976) の基本的考え方として、外界照応(先行詞に相当するものがテキスト内に発見されないもの)とテキスト内照応及び前方照応(先行詞が先行テキスト内に存在するもの)と後方照応の区別や代用表現は文の文法ではなく談話の文法の問題として論じられるべきであるという主張が提示されているが、これらは、変形文法においても代用表現の研究をなす際に十分に考慮されている点である(Sag (1976), Hankamer and Sag (1976), Williams (1977) 等参照)。本書 (p. 28) では、Halliday-Hasan (1976) に拠り、「代示表現は、意味論的に機能する照応辞である同一物指示と異なり、統語的に機能する照応辞であり、大多数は前方照応的に用いられる」と述べている。そして、例えば、名詞の代示語 *one* に関して、本来の用法は前方照応であり、(1)のように後方照応的に用いられる場合もあるが、談話のつながりに寄与することはないと述べている。(イタリック体は代示表現と先行詞を示す。)

(1) She picked out the loveliest *ones* of all the roses in the garden and gave them to me.

このような一般化の仕方は妥当であると言えるのであろうか。従来、変形文法における代用表現の研究においては、「同一物指示」に関しても「代示表現」に関しても後方照応について、容認可能な場合と容認不可能な場合が例文(2)から(5)の a, b の対比にみられるように明確に区別されてきた。

(2) a. When *he* woke up, *John* felt better.
b. *He felt better when *John* woke up.

(3) a. Because I prefer the new *one*, John always drives the old car.
b. *John always drives the old *one* because I prefer the new car.

(4) a. People who *do so* regret seeing that movie.
b. *Doing so upsets people who have seen that movie.

(5) a. Even though you never think *so* Mary's really smart.
b. *You'll never think *so*, even though Mary's really smart.

変形文法においては、(2)から(5)にみられる相違は、「照応形は先行詞に先行しかつそれを統御することはできない」という様な後方照応に関する一般制約としてとら

えられている。本書のような記述では、このような重要な特徴が明示的にされ得ない。これに類した問題点(例えば p. 135 の例文(11)と(12)の対比に関する記述)は本書ではいくつかみられるが、それらは全て先に述べた執筆原理によるものと言えよう。本書では、専門的、理論的細部に走るよりは、実質を重じて、読みやすい平明な記述を意図したと述べられているが、Halliday-Hasan(1976)の分析を余りにも重視し過ぎたために、彼らの分析が持つ問題点をそのまま持ち越した感があるようだ。

次に第二点に関してであるが、紙数がないので、名詞の代示の *one* に関する記述について不適当と思われる点(pp. 124—126)をひとつ指摘する。本書では、(6)や(7)が非文であるという事実に基づき、「主要語名詞+同格節」という構造において *one* による代示は不可能であるという制限を提示している。

(6) Here is one fact. *That is the one that you were not at home at that time.

(7) Here I have a suggestion. *The one is that you go ahead as you like.

しかし、(8)や(9)のような *one* による代示は、全く適切な文となる。この事実は、(6)や(7)文が非文となるのは、同格節とは無関係であることを示す。例えば、(7)に類似した(10)も非文となるが、このような環境では代名詞 *it* が適切な照応形となる。

(8) The claim that Japanese cars are economical was not as relevant as the one that American cars are poorly made.

(9) Here are several suggestions. The one that we leave the country immediately is the best one, I think.

(10) Here I have a dog. It/*The one is very small.

以上、本書に関して批判的に検討したが、各代示表現に関して、興味深い特徴が数多く指摘されており、一読を勧めるものである。

(お茶の水女子大学助教授)

◎『英語展望』No. 86 (1986 Autumn) 予告

〈特集〉読解—文法訳読方式をどうこえるか

読解の重要性の再検討／英語の論理展開／何を読み取るか／大学・高校・中学の読解指導

この特集に関連して「私の読解指導」と題する原稿を募集しています。サブタイトルにもある「文法訳読方式」をこえた視点からの実践例をお寄せください。詳しくは72頁をご覧ください。■

〈新英文法選書〉

『談話の構造』

福地 肇 著

A5判, 231頁, 1,600円, 大修館書店

野呂 健

近年談話の構造に対する関心が高まってきている。談話は単なる一組の文ではなく、秩序だった文連鎖であり、それがまともな意味を持つためには、その秩序に一定の制約が課せられる。本書の中心課題は、文法規則と談話の原理との係わり合いである。個々の事例の綿密な観察と平易な説明によって、談話理論全体への、また部分的ではあれ統語論の再検討への導入として価値が高い。

第1章は基本事項の説明にあてられている。

第2章では談話構成の要因として、情報の新旧・重要度、主題と題述などが Halliday や久野の機能主義、Lakoff などの生成意味論、Bolinger、最近の生成文法家らによる成果をふまえて平易に解説されている。伝達上、文のすべての部分が同一の機能・重要性を持つわけではない。聞き手にわかりやすいように話を進める際、聞き手が既に知っている話し手が考えている旧情報と、そうでない新情報を区別し、理解しやすい順序に配列することが不可欠である。この認知体系と合致した配列が「旧情報は文の前方に、新情報は後方に」という文の構造を支配する一般原理を裏付け、特定の表現形式の生起順序を支配している。これが強勢・音調などの音韻的要素と結びついて、文法構造とは独立した情報構造を構成する。その情報構造をもとにして今までとは異なる角度から英語の観察がなされている。

第3章では文要素の移動が論じられている。英語のように語順が比較的固定している言語では、語順の変動は意味・語用論上大きな問題である。語順の固定化を促す文法規則と談話の流れにうまくのるように一定範囲内での柔軟性を要求する談話の原理が同時に作用している。左方向への移動は旧情報に類するものを動かすことを意味し、右方向への移動は新情報に類するものを動かすことを意味する。旧情報を主題(主語)に、新情報としての *by* 句を文末に置く受身文は、この原則に適合した構文である。従って *What happened to the light?* に対する答は、旧情報を文頭にもつ *The light was turned on by Mary.* が自然で、新情報が文頭にくる *Mary turned the light on.* は不自然である。文末の *by* 句に情報価値の低い語や代名詞が用いられた *English is spo-*

ken by people in America. や John was shot by me. が文法的ではあっても不自然な理由も同じ原理で説明される。とかく能動文との機械的な変換として扱われがちな受身文の構成と用法が、談話の原理と密接に結びついた動的なものであるとして捉えられている。二重目的語構文、話題化、その他移動を含む構文も同じ原理に基づいた説明がなされている。

第4章は前提を扱っている。前提は旧情報のうちの特殊な場合をさし、文の意味がまともであるための最低限の必要条件である。旧情報であるが故に情報の新旧に基づく談話の原理と係わりをもつ。前提は通常強勢や音調で示されるが、分裂文のように構造的に明示される場合や叙実述語のように語の意味特性によって明示される場合もある。wh 分裂文と it 分裂文は似ているが、前者が「前提(旧情報)―焦点」、後者が「焦点―前提」という異なる情報構造を持つために談話上の違いをもつ(実線部が前提、点線部が焦点を示す: What John bought was a car. It was a car that John bought.), it 分裂文は談話の冒頭部に用いられるが、wh 分裂文は特殊な状況下でなければそのような事はない。wh 分裂文の主語節(wh 節)が前提という旧情報を伝えるのだから、それ以前に何らかの文脈がなければならぬからと説明される。補文と前提の関係は、投射の問題まで含めて、Kiparsky をもとに適切な例文と要領を得た説明が与えられている。

第5章では従属節の伝達機能と話者の意図との関係が、述語動詞の断定(assertion)を軸に論じられている。話者がいったん断定したことについて更に相手に確認を求める付加疑問を例にとると、I think the Yankees will lose this year, won't they? は良いが *I insist that inflation will continue, won't it? はおかしい。think は断定の度合いが弱く付加疑問の機能と矛盾しないが、insist は強い断定を持ち付加疑問と矛盾するからである。述語動詞の断定の強弱によって否定辞の繰り上げ、報告文の透明・不透明、補文内の倒置の可否、関係節の制限・非制限の問題にも同様に合理的な説明が与えられている。

現在の言語学では、情報の単位・量・質といった根本的概念にはまだ統一見解はない。本書は適切な範囲で文法規則と情報の新旧に基づいた談話の原理との係わり合いに着目することによって、英語の教育・研究に極めて有益な、初歩から高度なものに至る事例の緻密で納得がゆく分析と平易な説明を提供している。(例文はいずれも福地氏によるものである。)

(防衛医科大学校専任講師)



新刊紹介



『速解の英語』

名和雄次郎 著

B6判 186頁, 980円, 朝日イブニングニュース社

伊藤嘉一

読み(reading)の研究には2つの方向がある。1つは外国語教育としての英語の読み研究であり、もう1つは母国語教育としての英語の読み研究である。

前者は、日本における伝統的な読み研究であるが、難点は精読と多読という二項対立的な域をなかなか脱し得ないことである。

一方、後者は主にアメリカにおける母国語としての読み研究の立場である。ここではパラグラフ読みとカスキミングなどの速読技能がより詳細に研究されているが、decoding level(意味解読レベル)に終始する日本の英語教育では、何か噛み合わない面もあるようである。

というのは、日本の場合、とくに中学校や高等学校レベルでは、読解に主眼がおかれており、速読までには至らないからである。また速読といっても訳読の反対語として使われる場合が少なくないからである。したがって本格的な速読にまでは十分指導が及ばないのが実情である。

さて本書は、後者の方向で、日本の英語教育に速読の技術を導入しようとしたものである。『速解の英語』という書名が示唆するように、速読速解のみを扱った本である。そして、その基本的なテクニックとして、著者はフレーズ読みとパラグラフ読みを具体的に解説している。

フレーズ読みとは、「意味のまとまる語群ごと

に内容を読み取っていく方法」であり、いわゆる sense unit(最小の意味単位)での読みである。一方、パラグラフ読みは、「paragraph(段落)単位の読みで、メッセージの最小の単位での読み」である。

フレーズ読みもパラグラフ読みも母国語としての英語の読み研究から日本の英語教育に取り入れられるようになったもので、日本での歴史は浅く、多くの日本人にはまだなじみの薄いものであるかもしれない。しかしここ数年日本の英語教育においても急激に注目されだしたものである。

本書は「フレーズ読み」と「パラグラフ読み」の2部から構成されている。第1部「フレーズ読み」では次のような章が設けられている。

1. 意味群にまとめて読む 2. 黙読にもリズムをつける 3. スケルトン読み 4. 重要語の拾い読み 5. 語順通りに読む 6. 修飾語句のうまい処理 7. 音読で読みの感を養う。

一方、パラグラフ読みでは以下のような下位項目が目次にあげられている。1. パラグラフの構成と働き 2. 複数のパラグラフからなる文章の構成 3. パラグラフにおける論理の展開法 4. 長文の速解法 5. 物語や小説の読み方。

本書は実践書であり、精読・多読を卒業した高校上級生、大学生、一般成人などを対象としている。解説と例題を通じてフレーズ読みとパラグラフ読みのコツを習得させ、速読速解に至らしめようとするものである。

(東京学芸大学助教授)

『ナチュラル・イングリッシュ』

リチャード・メイナード 著
A5判, 313頁, 1,600円, 大修館書店

田久保浩平

昨年末から本年初めにかけて、3週間、スペイン・フランスを経由して、米国東海岸のニューヨークから西海岸ロスアンゼルスとビジネス旅行をした。マドリードのホテルに、電話のかけ方やルーム・サービスについての説明があった。西・仏・英・独の4か国でかかっているのを見て興味を持ったが、英語による説明が何となくギョコチない感じをうけた。その不自然さがどこから来るのかを、本書は解明してくれた。

日本人の書く英語が、何となく不自然なので、著者は、日本人が英語らしい英語を習得するにはどうすればよいかを具体的な例をあげて説明する。著者は、日本語を習い始めた時の体験が、その動機となったと述べている。

何か望む場合の「何々したい」という表現を覚えた後、これを「食べたい、行きたい、習いたい」という動詞にそれぞれうまく移し換えることができた。その後、しばらくして「あなたは何々が出来ますか」という表現を覚えた。「あなたは料理が出来ますか」、「あなたは日本語が出来ますか」という練習をした。この時、I want to speak Japanese. (日本語が話せるようになりたい) と言うため、論理的に2つを一括して「日本語ができた

い」という文を作り、自分でやっとな日本語が上達したと思った。しかし日本語では自然にひびかない。一体どうしてか。その理由は、自然性と文法性の相違にある、と著者は述べている。

われわれには、日本語では、その不自然さがピンとくる。しかし、英語で同じような間違いをしても、案外気がつかない。学校では文法中心に英語を学習している。従って、われわれが英語に訳した文は厳密に言うと文法的には間違っていない。しかし現実には、そのような表現を native speaker は使わない。

著者が意図する本書の目的は、中級レベルから上級レベルの学習者に、ギョコチない英語を、どうしたら英語らしい英語、著者のいうナチュラル・イングリッシュにできるのかを教えることにあり、多くの具体例をあげて、実際のアドバイスをしている。

2章では、日本語の名詞を英語らしい言い方にするために、句や節に書きかえる例を具体的な例で示している。「グアム島行きの航空券の値段を知っていますか」を日本人が訳すと、“Do you know the price of a ticket to Guam?” となるかもしれない。しかし、実際には、“Do you know how much it costs to go to Guam?” となる。4章では、日本人が使いすぎる単語、表現、5章では、日本人があまり使わない表現、7章と8章では文化的慣習のちがひ、9章、10章、11章では言葉づかい、12章では人間関係のための機能といった極めて具体的な例にもとづいてどう英語らしくするかを説明している。

最初に、言葉の配列が似ている欧州の語学圏でも不自然な英語が使われていることを指摘したが、言語体系のちがう日本語-英語間において、英語らしい英語が使えるようになるためには、ことばの使われる頻度、文化的側面、言葉づかいなどを考慮する必要がある。多面的な具体例をもって、日本人の盲点をついている本書は、極めて貴重な示唆を与えてくれる好著である。

(日本電気文化センター)

『日英比較 話しことばの文法』

水谷信子 著
A5判, 245頁, 3,200円, くろしお出版

伊村元道

日本語を学ぶ外国人が増えている。日本語教育に従事したいという人も増えてきた。新聞にも日本語教育に関する記事を見かけることが多くなった。海外の日本語学

習者は現在58万人、10年後には400万人を超えそう だとい う。昨年末の朝日新聞には、「外国人に日本語を教 えて30年」という名古屋大学の水谷修氏が時の人として紹 介されていた。

その水谷教授の夫人で、自らも、1953年から英語国民 に対する日本語教育に従事、という、夫妻で *Nihongo Notes* 全6巻の共著もある水谷信子女史の、最近数年間の 研究の集成が本書である。

この本の特色は、話しことばを対象として、日本語と 英語を対照することによって双方の文法上の特徴を浮か びあがらせている点にある。しかもその比較は単なる理 論上の比較ではなく、長年の日本語教育の教授経験の中 から集められた英語話者による日本語の誤用例 (EJ) と 標示され、カタカナで表記されている) を媒介にして対 比されているので説得力がある。また、話しことばを中 心にすれば当然のことながら、運用場面を重視せざるを えなくなるが、その結果、従来の文法では取りあげなか った事項にも言及している。例えば、従来の正用・誤用 のほかに、その場面で当然期待される表現を用いない 「非用」という枠組を作っている。これは、いわば表面 化しない誤用で、非用には誤用以上に母語の影響が強い という。

このような方法で本書は以下のような6項目をとりあ げている。第Ⅰ章「文の構造と主語」では、事実志向と 立場志向、主語の明示と暗示など。第Ⅱ章「時に関する 比較」英語話者には Tense の意識が強い のに対して、 日本語話者には Aspect の概念が強く働いている。第Ⅲ 章は「受動態に関する比較」で、英語話者の意識には態 の存在が強くあるのに対し、日本語話者には自動詞的な 考えが根強い。第Ⅳ章「否定に関する比較」英語が一回 否定方式であるのに対して、日本語は二段否定方式ある いは特殊文末否定を用いる。否定疑問に対する答え方の 日英のちがいに、第Ⅰ章の事実志向と立場志向の差異 が認められる。第Ⅴ章「接続に関する比較」では 'instead of' と「かわりに」と、「から」と 'because' の2つを とりあげている。第Ⅵ章「待遇表現に関する比較」では、 日本語の婉曲表現が例示表現や省略中心なのに対して、 英語は仮定法 (可能性の低評価) 中心である、としてい る。

このように本書は、日本人英語の誤用例への言及もな いわけではないが、主として英語話者の立場から見た日 本語表現が中心であるから、英語教育からいえば、いわ ばネガ・フィルムで英語を眺めているといった印象にな るが、少し見方を変えれば、随処にこれまでの文法書に なかった新知見を発見することができる。その意味で本

新刊案内

★『アメリカ英語——植民地語から国際英語へ』 A. H. マークワート著、J. L. ディラード改訂、長井善見訳著、南雲堂、A5判、330頁、3,500円

アメリカ英語を系統的にまとめた概説書の決定版とさ れているマークワートの *American English* (1958) を、 その後のアメリカ英語の発展と言語学研究成果をふま えてディラードが改訂したものを、さらに長井教授が日 本人学習者にも理解しやすいように訳出し、アメリカ英 語の歴史的展開から、社会意識との関係、地域・階層的 な多様性等、アメリカ英語の特質を知るのに最適の書と なっている。50頁に及ぶ「訳者注」は、本文の理解の助 けになるだけでなく、用語集として読んでも有益といえ る。

★『英語学——あの本この本』安井稔著、開拓社、四六 判、294頁、2,800円

戦後40年の間に日本の英語教育界で話題となり、影響 を与えた本は多数あるが、著者が執筆した書評を主に、 内外の130余篇を年代順に配し、読書案内としての価値 はもとより、書評による英語教育史としても興味深い。

★『英語科教育読本 *Readings on Teaching English as a Foreign Language*』片山嘉雄/松畑照一/後田富久 子/藤井昭洋編著、大修館書店、A5判、170頁、1,500円

教材論、教授法から視聴覚機器、評価、さらにゲーム の利用まで、英語教育の諸分野の基本文献を収め、各論 文に課題を付したセミナー、研究会、英語科教育法向け の便利で有用なテキスト。

★『日英比較ボディ・ランゲージ事典』中野道雄/ジュー イムズ・カーカップ著、大修館書店、四六判、294頁、 1,800円

コミュニケーションにおいて大きな役割を持っている ボディ・ランゲージを、記号学的な視点からとらえ、日 常的なしぐさ、慣用表現等を、日本文学とその英訳など も例文としてあげて興味深く述べている。

書は、日本語教師を志す人以外にも、英語教師の英作文 指導のための良い参考書として役立つ点が多いと思っ た。

(玉川大学助教授)

★『英語図詳大辞典』堀内克明／国広哲弥編，小学館，A5判，964頁，4,800円

衣類，家庭用品からスポーツ，音楽，そして天文・気象まで，病院の処方せん，ジュスチャー，落書き，ホワイトハウス，スペースシャトル等を含めて図解表示したR. プラゴニアとD. フィッシャーの原著 (*What's What*) を日本人学習者向けに改訂・増補して日本語訳を与えた，初学者から専門家まで興味深く，便利な図解百科。

★『英語略語辞典』広永周三郎編，研究社出版，B6小判，258頁，1,500円

英米の新聞・雑誌には多数の略語が登場し，しかも新しいものが続々と作られていて英和辞典では間に合わないことも多い。本書は，一般の辞書に収められているものから最近のものまで英語5,300の略語を集め，元の形と日本語訳を付け，英米の情報に接する人に不可欠な辞典といえる。

★『ギネスの名前百科』ダンクリング著，佐々木謙一編訳，研究社出版，四六判，302頁，1,800円

英米人の姓名，ニックネーム，芸名，ペンネームの背景，起源，人種の種類，流行，等についての説明と統計を主に，地名，パブの名前，商品名，軍艦，商船の名前を加えた，名前についての教養と雑学の百科。

★A NAMELESS US AMBASSADOR TO JAPAN
佐藤慎一著，リーベル出版，四六判，145頁，1,200円

旭川市の姉妹都市イリノイ州ブルーミントンからの交換留学生の担任となった旭川市の高校英語教師が，その留学生との対話と手紙をまじえて日本体験を英文でまとめたレポート。英文は平易で，交換留学生を扱う人々や同年代の日本人高校生には特に興味深いといえる。

○—————○
『和製語から英語を学ぶ』〈新潮選書〉脇山怜著，新潮社，B6判，230頁，750円

英語に興味のある人ならどんな人にもうってつけの楽しい本で，カタカナ語の由来を数多く学べるだけでなく，他にプラスアルファ（この本流に言えば plus something extra）が得られるので感心する。つまり，例文がとても豊富で，日英，英日ともにそのまま暗記して使える点が見逃せない。忙がしくて勉強する時間がなくても，英語のコツをつかめばまたファイトが湧いてくるように思えるので不思議だ。ナウな会話にからめて難しいこともサラリと説明してしまう機転は，英字新聞の記者という経験の強みだろうか。
(Y. E.)

○—————○

ELEC 創立30周年記念

1986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役立つ実践研究を奨励する目的で1966年に設けられました。

1986年は ELEC 創立30周年に当たりますので，ELEC 賞はこれを記念して，下記のテーマで論文を募集することにいたしました。多くの方のご応募をお待ちいたしております。

募集要領

1. テーマ：英語教育の現状と未来像

戦後の英語教育の成果と問題点を踏まえ，これからの英語教育はいかにあるべきかについての建設的な提言。但し未発表のものに限ります。

2. 賞：1席1名，賞状および副賞20万円

3. 審査委員

黒田 颯（東京教育大学名誉教授）
太田 朗（上智大学教授）
伊藤健三（文教大学教授）
牧野 勤（青山学院大学教授）
大友賢二（筑波大学教授）
清水 護（ELEC 常務理事）

4. 応募資格：特に問いません。

5. 原稿枚数：

400字詰横書原稿用紙25枚から35枚。英文の場合はA4判にダブルスペースでタイプしたもの，10枚から14枚。論文要旨（800字以内）を添えてください。

論文の表紙に，論文名，氏名，住所，電話番号，勤務先（学生は在学学校）名およびその電話番号を明記してください。

応募論文のオリジナルとそのコピー2通，合計3通を提出してください。

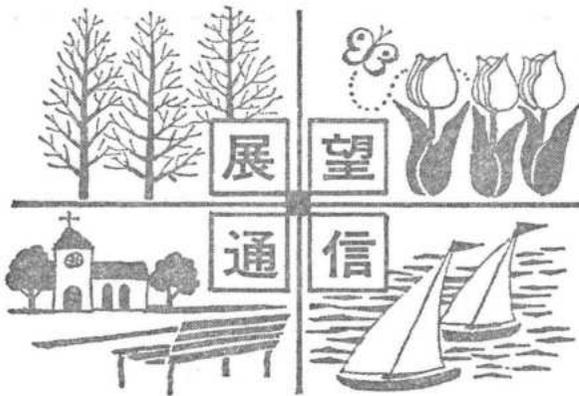
6. 締切り：1986年7月31日（当日消印可）

7. 発表：1986年11月1日（土）

受賞論文は『英語展望』に発表します。

8. 応募先：

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8
財団法人英語教育協会「ELEC賞」係



1. 日本コミュニケーション学会第16回年次大会

時：6月14日(土), 15日(日) 場所：熊本県八代市ホテルサンルート八代 問い合わせ：〒157 東京都世田谷区砧5-2-1 日本大学商学部内 日本コミュニケーション学会 電話：03-415-2121

2. ELEC 英語教育研修会 (文部省後援)

a. ELEC セミナー (通学制) 期間：7月29日(火)～8月6日(水) 但し日曜日は休み。研修内容：4技能習得をめざした教案作成ワークショップと授業実習。指導は ELEC 教材・教授法グループを中心とした、経験ある中・高英語科教員がアドバイザーとして担当する。午前は外国人講師による、英語力向上のためのセッションを設けている。夜は内外著名人を招んで講演を予定している。研修料：49,000円 会場：ELEC 英語研修所 (東京都千代田区)

b. 八王子セミナー (合宿制) 期間：8月16日(土)～8月21日(木) 5泊6日 研修内容：外国人講師との合宿生活を通して、英語科教員として必要な英語力の向上をはかる。英語教育関係の講演も行なう。期間中は英語を使用。研修料：77,000円 会場：大学セミナーハウス (東京都八王子市)

問い合わせ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8 (財) 英語教育協議会 (ELEC) 電話：03-265-8911

3. 1986年度 ELEC 英語教育研究大会

期日：11月1日(土) 午前：講演 Dr. Einar Haugen (予定), ELEC 賞授与式 午後：実演授業, 講演 (予定) 会場：ELEC 英語研修所

3. 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の開発とその普及をもって、日本の英語教育の発展に寄与することを目的として活動してきました。その活動の一部として、毎夏開催される ELEC 英語教育研修会に対して指導・助言を行っています。又毎年秋に ELEC 英語教育研究大会を開催していま

す。会員に対しては『英語展望』、Newsletter の配布をしています。

2.3. の問い合わせ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8, 財団法人英語教育協議会内 ELEC 同友会 電話：03-265-8911

■本誌では次のコーナーの原稿を募集しています。

[Teaching Eye] Listening, Reading, Writing, Speaking それぞれの面で、学習意欲を向上させるための工夫、アイデア等を具体的な例をあげて書いてください。400字詰原稿用紙4枚又は9枚。

[プロムナード] 最近ではマスコミが教育問題を取り上げることが多くなりました。特に英語教育に関連した問題について、直接生徒を指導されておられる先生方はどうお考えでしょうか。例えば週3時間問題あるいは学校で教える英語の社会における通用性など、古くてなおかつ新しい問題提起があります。ご意見をお寄せください。400字詰原稿用紙5枚以内。

いずれも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、必要な場合はコピーを取っておいてください。

■次号『英語展望』No.86 (秋号) では、読解を指導するにあたり、先生方がどのように対処されておられるかの具体例をあげた原稿を募集いたしております。テーマの例としては、文法訳読をこえた授業の実際、1時限の授業の手順、速読、精読、テスト、辞書指導、読むから書くへの対応、高・大入試への対策その他種々考えられますが、1項目について400字詰原稿用紙2枚以内に書いてください。期限：5月31日 (当日消印可)。採用分には謝礼をお送りいたします宛先は『英語展望』編集部 ■ ELEC 創立30周年記念『英語展望』別冊号 特集「世界語と英語教育」10月発売予定

英語展望 (ELEC Bulletin) 第85号
定価650円 (送料200円)

昭和61年4月1日 発行

◎編集人 朱 牟 田 夏 雄
発行人 松 本 重 治
印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 ^{エレクト}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 - 8 9 1 1 ~ 8 9 1 7
振替・東京 3 - 1 1 7 9 8

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC