

NO. 86
AUTUMN
1986

英語展望

ELEC BULLETIN

特集 読解

文法訳読方式をどう越えるか

英語の論理展開 小林祐子

新しい「読み」の指導 伊藤元雄

大学教養課程における読解指導 石田雅近

高校の読解指導 柳沢善敏

高校の reading の指導について 相賀慈恵

直読直解の方法を求めて 古川法子

英語教師のための読書案内・文法 村田勇三郎

斉藤秀三郎と英和・和英辞典 小島義郎

アメリカの人種と民族 國弘正雄

特集 読解—文法訳読方式をどう越えるか

英語の論理展開—比較の視点から	小林祐子	2
新しい「読み」の指導 —予測能力を高める	伊藤元雄	8
大学教養課程における読解指導 —速読を中心として.....	石田雅近	20
高校の読解指導 —私立における実践例と教案.....	柳沢善敏	24
高校の reading の指導について	相賀慈恵	30
直読直解の方法を求めて —中学英語の指導例	古川法子	35
Teaching Notes		18
英語 II Bの指導 (池野良男)		
「辞書をひく」ということ (小橋陽一)		
日々の授業 (佐藤文俊)		
【連載】		
アメリカの人種と民族 (XI).....	國弘正雄	39
斉藤秀三郎と英和・和英辞典／英語辞書物語(9).....	小島義郎	47
【英語教育の情報と資料(26)】		
第二言語習得における大人と子供の違い	有元将剛	53
【English Teaching Forum 案内④】		
世界中の英語教師の広場—E.T. FORUM	名和雄次郎	59
【Teaching Eye】		
内容把握をめざした読みの指導	望月国男	61
【日本語を教える】		
社会人教育と教材	高見沢孟	63
【英語教師のための読書案内・5】 文法.....	村田勇三郎	65
【新刊書評】		67
『新・英語科教育の研究』(高本捨三郎)／『現代英文法教本』(田中春美)		
『ことばと人間—新しい言語学への試み』(入谷敏男)／『語形成』(上野景福)		
【新刊紹介】		71
『総合的英語教授法』(渡辺益好)／『新しい英語科授業の創造』(行木 操)		
展望通信.....		72

英語の論理展開

——比較の視点から——

小林 祐子

硬いコード・柔らかいコード

人は外国の異なった慣習に対してだいたい似たような適応行動を示すといわれる。違いが明示的で、はっきりと規則化されているもの、すなわち硬いコードに対しては早く適応する。交通規則などはその端的な例で、当初自国と違う規則にまどつくことはあっても、いったん覚えれば機械的に対応できるようになる。これに対して暗黙のうちに守られている漠然としたきまり、すなわち柔らかいコードに対しては適応がおくれる。たとえば一定の日常的な状況でどうふるまうのが標準的なのかといった社会の約束ごとを構造的にとらえることはむずかしく、部分的適応で終わってしまうことが多い。

外国語に対する「適応」についても同じことがいえる。母国語との違いが一目でわかるもの、はっきりルール化されたものなどは学習者もとらえやすく、習得努力もしやすい。こうした「硬い」コードは言語使用者の主観など人間的要素が入らない部分で、語の形にかかわる形態論的規定、語とその指し示すものとの関係にかかわる意味論的規定、語と語の結合にかかわる統辞論的規定などがこの部類に属する。これらの規定に違反すれば、すぐに「間違い」として発見される。コードの拘束力がこの位強いと、これを意識せざるを得ず、覚えねばならないという自覚も生まれ、学習目標がたちやすい。教えるほうでも何をどの順序に教えればよいか方針もたてやすく、安心して指導できる。

これに対し、パラグラフの構成、文章の組み立てには一定の型に組み立てなければ「間違い」というようなはっきりしたきまりがない。あるのは文章の種類によって昔から習慣的に受け継がれてきた標準の型であって、その型に照らして文章の「良し悪し」が論じられる程度のゆるやかな約束ごとである。書き手がこれによって拘束される度合は構文ルールよりはるかに低い。文章論的ルールで比較的是っきりとコード化され、拘束力をもつのは、文と文のつながり、意味の整合性を示す文法および語彙的手段（照応を機能とする（指示）代名詞、冠詞、

省略、などの文法上の統括手段；語彙選択；接続詞；主語の統一、新旧情報の配列、語順選択）など、文章のミクロ・レベルの統合をはかる手段にとどまる。これらの手段をいかに活用して文章全体の統合性をはかるかというマクロ・レベルの問題に関しては、習慣の許容範囲内で、だいたい書き手の判断にまかされている。

このようにコード性のゆるやかなところでは、言語間の違いも見えにくく、「不適応症状」を起こしていることさえ気付かないことが多い。この「不適応症状」は、読みの作業では文脈にそって意味を統合的にとらえることが出来ないという形であられる。これを治すには、ことばを盛り込む文章という器に言語ごとの型があることに気付かせ、書き手の表現意図によって、選ばれる器の型もそこに盛られる論理構造も違ってくことに目をひらかすより他はない。さもないと学習者はいつまでたっても「硬いコード」にのみ頼ってひたすら文章を「解説」し続けることになる。論理の展開をあとずけて書き手の意図を透視し、辻褄があうように文章を「解釈」してはじめてものが読めたといえるなら、読解指導のなかにどうしても文章論的指導を含めていく必要がある。そのためには教える側にも英語の文章構成に働く「柔らかいコード」について基本的な理解がなければならない。今回「読解」の特集に「英語の論理展開」が取りあげられたのも、こうした観点からであろう。

比較のこころみ

ことばという線条的にしか働かない記号で一つのまとまりのある思想を表すには、思想を幾つかの論点に分割し、論理的に配列することが求められる。論点の適切な配列、すなわち論理展開は論理性を生命とする論説文で書き手が特に意を用いるところである。一体論理性を同じように標榜しながら、その実現の仕方に文化差があるのだろうか。これはだれしもがもつ疑問だろう。一般論的に文章の構成、論理の展開に文化固有の型があるといわれてきているが、この問題に関する実証的研究は実は

まだ少ない。各言語の文章の構造記述すら緒についたばかりのところである¹⁾。したがって、文化差があるといわれながらも、その実体は現段階では必ずしも明確でないというのが実情である。

日本における日英語対照研究でも文章構成の型の比較を対象に選んだものはごく僅かで、あっても個人的な読書経験に基づく印象論の域をでていない²⁾。アメリカのTESOLの分野では、近年この問題に対する関心が高くなっており、Kaplan (1966)³⁾、Hinds (1988)⁴⁾、Connor & McCagg⁵⁾ (1983)などによる実証的比較研究が見られる。この分野で先駆者的役をはたしたKaplanは外国人留学生の書いた英語の論説文を分析し、非英語的な論理構成を母国語との関連でとらえ、言語系ごとの思考パターンの特徴をひきだしている。たとえば英語系の論理展開が文章のはじめに主題文をおいてストレートにこれを発展させる直線型であるのに対し、日本語を含む東洋語系はおわりに中心思想がきて非直線的にこれを発展させる渦巻き型を示すなどと特徴づけている。しかし外国人が英語で書き下ろした論説文の非標準的論理構成を単純に母国語の言語習慣の転移とみなし、英語能力の不足からくる欠陥を考慮に入れていないことなど調査法に問題があり、結果の信頼性に疑問を残している。

そこで日英語間の論理展開の違いをさぐる一つのところみとして、ここではごく平均的な日本語の文章をとりあげ、その英語版の論理展開を英語的観点から英国人の教師に評価してもらい、否定的評価を受けた論理構成上の問題点をとりだし、それが日英語間の論理展開法の違いに基づくものかどうかを検討することにしたい。それにより「英語の論理展開」の特徴をより身近な形でとらえられるのではないかと思う。

ここに使用した文章は中学生対象の全国的な英語のスピーチ・コンテストで数年前一等賞を得たものである。これを選んだ理由はスピーチ原稿ではあるが、論理を展開し、主張をときあかず論説文的構成をもっており、その論理展開が日本語の一つの標準型を示していること、原文が日本人の評者から「適切な構成」と評価され、しかもそれが原型のまま英語原稿に移しかえられていること、などによる。少し長いが日英語それぞれ全文を以下に引用することとする。

生に向かって

①夏休みの終わった9月1日、足立区の小学校4年生の少女が飛び降り自殺をしました。なぜこのような

ことをしたのかその動機は未だに謎です。人々にとって、10歳の少女の自殺は実に衝撃的なことです。けれどもこの事件の後、若者による自殺の記事は、ほとんど毎日のように新聞でみられるようになりました。9月1日から10日までの間に実に11人もの学生が自らの命を絶っています。

②なぜ彼らは自殺をしたのでしょうか。ある中学生は、夏休みの宿題が終えられなかったという理由で自殺しました。また他の女生徒は、絵が上手に描けなかったという理由で死をえらんでいます。学校に遅刻してしまったからというので首をつって死んだ少年もいました。9月26日には、母親がラジオカセットを買ってくれないといって中学生の男の子が首をつって死んでしまいました。私は、なぜこのような理由で彼らが自殺をしたりしたのか理解に苦しみます。

③これらの犠牲者たちと同じ年代である中学生達は、彼らの自殺についてどのように考えているのでしょうか。9月にクラスでこのことについて話しあったので、それを話してみたいと思います。

④私達は、自らの命を絶つ人々というのは、自分自身に責任が持てず、それから逃避するために死を選ぶのではないだろうかとも考えていました。しかし、子供達を取り巻く環境に、彼らに影響を及ぼす要因があるのではないかという意見もでました。事実、最近、子供達のまわりにはたくさん問題があります。まず頭に浮かんでくるのは親の過保護です。子供が人形が欲しいといいさえすれば買い与えてやる、という親が多いのです。ただ、子供達のごきげんをとりたいがためにそうするのは、それで子供達の方は欲しいものは何でも親からもらえるというわけで、何か欲しいものを得るのに自分から何の努力もせずすむのです。

⑤テレビを見るということにも問題があります。子供がテレビを見すぎると、思考能力がおとろえ創造性に欠けてきます。このような環境の中では、子供達は忍耐力に欠け、また深く物事を考えることができなくなるのではないかと私は思います。困難に出あったとき、彼らは自分で道を切り開いていくことができないのです。彼らは死というものの深刻さを理解していません。それ故、一度死のうの思ったら、何も彼らをとめるものがないのです。

⑥これらが、若者による意味のない自殺が増加している理由ではないかと思えます。一方では、考えの狭いおとな達がたくさんいるという事実も見逃せません。例えば、9月28日、「自分の面倒をみてくれない」

といって妻が寝ている夫を殺してしまいました。また10月5日には、継母が14歳になる義理の息子を、部屋を掃除しなかったという理由で殺してしまいました。

⑦これらの例でわかるように、無分別な、忍耐力のないおとながたくさんいるのです。おとな達によるこのような残酷な犯罪を耳にすると、すぐに影響されやすい子供達が無謀な解決法しか選べない理由がわかるような気がします。だからこそ、おとなの人達は子供達の良き手本となり健全な環境をつくりだすことが大切なのです。

⑧ところで、私の家の庭にはこぶしの木があります。毎年3月も終わりになるとたくさんの美しい花が咲きます。先日、私はこぶしが芽をつけているのを見ました。母によれば、もう真夏には芽をだしていたそうです。芽は、花が咲き始める半年も前から準備ができています。夏の間は植物にはあまり水をやりすぎないようにしなければなりません。そうすると、夏が終わるとたくさんの芽をつけて、早春には美しい花が咲くのです。なんてすばらしいのでしょう。植物でさえも忍耐するのです。だから私達もこのように困難に耐え、目標に向かって全力を尽くそうではありませんか。

LIFE, LET'S LIVE IT!

①On September the 1st, just as the summer vacation was ending, a fourth-grade girl from Adachi-ku leaped to her death. Her motive for doing this still remains a mystery. A suicide by a 10-year-old girl is a very shocking incident for people. But after this incident, reports of suicides by young people were found in newspapers almost every day. Eleven students took their own lives between September the 1st and 10th.

②Why did they kill themselves? One junior high school student killed himself because he could not finish his summer homework, and another student killed herself because she could not draw well. There was a boy who hanged himself because he was late for school. On September the 26th a junior high school boy hanged himself because his mother

didn't buy him a radio cassette tape recorder. I can't understand why they killed themselves for such reasons.

③What do junior high school students who are the same age as the victims think about their suicides? In September we debated about this in class, so I would like to talk about this now.

④We always thought a person who killed himself did so to shirk his responsibilities. But someone said that the environment of the child was an influencing factor. Frankly speaking, there are a lot of problems around children these days. Excessive protection by parents comes first into my mind. If children want dolls, many parents buy the doll for them. They just want to please their children. So children are given anything they want by their parents, and also children don't try to get something they want by themselves.

⑤Watching television is also a problem. If children watch television too often, they won't be able to think deeply and be creative. I think, in such an environment, children begin to lose their patience and capacity for thinking. When they face a difficult problem, they can't handle it by themselves. They don't understand the seriousness of death. So, if they want to die, there are no values to stop them.

⑥These are the reasons, I think, why nonsensical suicides among young people are on the increase. On the other hand, the fact that there are many narrow-minded adults can't be ignored. For example, on September the 28th, a wife killed her husband while he was asleep because he didn't take care of her. And on October the 5th, a mother killed her 14-year-old stepson because he had not cleaned his room.

⑦These examples show us the thoughtlessness and impatience of many adults. When we hear of such brutal things committed by adults, we can understand why easily influenced children resort to violent solutions.

This is why it is so important for adults to set good example and create a healthy environment.

⑧By the way, there is a “kobushi” tree in my garden. A lot of pretty flowers come out at the end of March every year. The other day I saw that the “kobushi” was in bud. Mother said that it had already sprouted buds in the middle of the summer. The buds are ready six months before the flowers begin to bloom. During the summer, we shouldn't give the plants too much water. Then after summer they have a lot of buds and bloom beautiful flowers in early spring. How wonderful! Even plants can be patient. So I think we should be patient with hardships like “kobushi” and do our best to attain our goals.

日英語間の論理展開の違い

I. 日英語のパラグラフ構成のずれ

文章の構成を見る前に、その構成単位である日本語と英語のパラグラフの構成を対比的にとらえておく必要がある。一般に英米人の明確なパラグラフ意識にくらべて、日本人の段落意識はあいまいであるとされる。もしそれが事実とするなら、英語のパラグラフ基準に照らしたとき、どういう形であいまいさが顕在化するのか検討してみたい。

原文のパラグラフ構成は、一つの小主題に適量の肉付けをほどこして、一応の統一性を保っており、筆者には及第点を与えてよいように思える。しかしこの英語版を検討した英国人教師は、特に統一性の問題に関して厳しい基準を示し、日本語の文章であれば見過ごされる次のような点を指摘している。

(a)統一性をみだす問題点

i) 主観的コメントの挿入：パラグラフ②のポイント は自殺の引金となった直接原因を述べること。その具体例の列挙でとどめるべきところ、書き手はこれ位の理由でなぜ自殺するのか理解に苦しむと主観的コメントを加えている。論理的思考が問われる論説文はこの種の不用意な「実感」をもらす場ではなく、ここではこれをもらす必然性もない。この不用意なコメントはその後の自殺原因説明の営みとは明らかに矛盾し、論旨の一貫性を乱している。

ii) 関係のない文の混入：パラグラフ④は自殺の事例を列挙して自殺多発の問題を導入しているところ。そのなかで一人の動機が不明だという文の挿入は、動機を問題としていないこのパラグラフに属さず、無意味な挿入というべき。

以上の指摘は、パラグラフの命題に照らして入れる理由のないものを判断する基準が日本語の場合に比べて、理詰一本で、情緒的共感を求める文の存在を認めない傾向が強いことを示唆している。

次の指摘はパラグラフの論理の組み立てに関するもので、日本語の文章法にてらしても問題になり得るところである。

(b)論理構成の不備

i) パラグラフの構成：パラグラフの全体的構成で大大幅な修正を必要とするのは③④である。③はこれがスピーチ原稿として書かれたための問題であろう。文章のこの位置で独立したパラグラフを設けてクラス討論の結果報告をすると述べるのは例外的といわざるを得ない。クラス討論をしたという事実は本論と直接かかわりのないことで、簡単に自殺をはかる子供がでてくる要因説明のソースとして付随的に取り扱われるべきである。

④は「小主題をもって統一されている文集合」というパラグラフの基本条件をみたしていない。クラス討論でだされた諸要因を列挙するのが本論の中心であるとするなら、このパラグラフの主題は「家庭環境に問題がある」というクラス見解を中心に統一されるべきである。しかし、ここではクラス見解は初めの二文で立ち消えとなり、主題部は書き手個人の見解として示され、構想自体に欠陥があることを示している。

ii) 不十分な命題提示の根拠：一般論的命題を提示した場合は、その根拠を示して、妥当性を立証する必要がある。パラグラフ③のテレビの見すぎの害をあげているところ、パラグラフ⑦で無分別な大人と子供の自殺の因果関係を論じているところなど、書き手は反論の余地のある一般論を無防備に示している。

上で問題を指摘されたパラグラフ④は原文で読む限り、筆者には大幅な書き換えを必要とするような構造欠陥に思えない。しかし英語版では不自然なパラグラフであることはすぐわかる。誤訳(事実→frankly speaking)も含む翻訳によって不自然さが生まれたことも否めないが、パラグラフを意味の統合体としてどこまで純度高く仕上げるかということに対して、日英語間で期待感の違いがあるように思われる。すなわち、英語の論説文では、日本語の場合よりも、パラグラフの中心思想に対する各文の論理関係がより緊密で、より求心的に構成されるべき

と考えられる傾向があるように思われる。

II. 日英語の文章構成のずれ

原文は典型的な起一承一転一結の構成をとっている。すなわち、〔起〕とるに足らない理由で死に走る小、中学生の自殺が相次ぎ新聞を賑わしている。①②。〔承〕もので愛を示す親たち、思考を止めるテレビなど子どものまわりには簡単に生にみきりをつけさせてしまう要因がある。③④⑤。〔転〕一方おとなたちは無分別にふるまい子どものよき手本となっていない。⑥⑦。〔結〕このようにわれわれ若者をとりまく環境はむずかしいが、お互い頑張って生きぬこう。⑧

起一承一転一結は論議を配分よく進めるのに適した型として、日本語の各種の文章によく使われる。この文章構成型になれている日本人の多くは原文の話運びに対し抵抗感もなく、それなりのまとまりを持つ文章として受けとめたのではないだろうか。しかしこの種の展開パターンになれていない英語の読み手は、これをしばしば論理性、統一性を欠く構成とみなす。

英語系の読み手が起一承一転一結の論理展開をあとづけるのに困難を感じることは、『朝日新聞』の「天声人語」の翻訳文を用いて行った Hinds (1983) の調査でも明らかにされている。今度の場合も、英国人の教師が一読して洩らしたコメントは「表現意図不明」であった。その理由としてあげたのは次の諸点である。

(a)論理構成の不備：書き手の意図が若者の自殺多発現象の解明にあるのか、それを単に病める社会の例証として論じ、本当の意図はその難しい社会で最善の努力をして生きることの大切さを強調することにあるのか見極めがたい構成になっている。すなわち：

i) ①②で問題提起をし、③でどの立場から論じるか枠を設定し、④⑤で一応その線にそった問題解明を展開させ、⑥⑦で突然理由もなく③に示した立場をはなれて問題を議し、⑧でこれまた唐突に先行議論と間接的にしかかわりをもたない考えを導入している。

ii) ③で設定した枠どりに議論を進めようとするなら、問題提起一要因解明一結論と論理の糸を一本にしぼり、⑥⑦を前半の要因解明に統合させるように書きあらため、⑧の結論は削って、先行議論から必然的に引き出される内容にしないと、文章全体の論理的統一がたもてない。

iii) ③の意向表明とは裏腹に、表題は“Life, Let's Live It!”となっており、書き手の意図が⑧の「人生訓」提示にあるのかも知れないという疑念を抱かせる。もしそうであれば、この主題を初めから念頭において論

理を展開し直す必要がある。すなわち③を主題思想にかなうように修正し、④⑤の「社会、家庭の責任の追求」から「人生訓」提示までのあいだに、問題を若者自身の問題としてとらえる議論が書き加えられなければならない。さもないと同世代の若者に対する「生きよう」という呼び掛けにつながっていかない。

(b)視点の変移：論理の組み立てに混乱をもちこんでいるもう一つの点は前触れもなくおきる「視点」のすり替えてある。視点の変移は二箇所でおきている。一つは自殺問題に対するグループの代弁者としての視点から、個人の視点へ、もう一つは自殺する若者を傍観する者としての視点から、仲間としての視点へと変わっている。英語の論説文でも視点の変移は起きうるが、書き手はその必然性を読み手に知らず義務がある。

(c)不明確な自他の区別：視点の変移と関連して指摘しなければならないのは、自殺の原因解明の議論でどの部分が書き手の意見で、どの部分がグループの意見か明確に区別し難い表現をしていることである。③の枠どりに従えば、④⑤はグループの討論結果の報告であり、表現主体と一線をかくした意見の提示法がとられるべきところであるが、実際には書き手の個人的見解とグループ意見とが混ざると未整理のまま提示されている。述べられた意見の主体が不明確では、書き手の主張を正確にあとづけることはむずかしい。

III. 考察

英国人の教師が英語の論説文に当然求める論理展開を日本人の書いた文章に期待して満たされなかったものは何であったか。指摘された具体的項目を眺めると、次の4つの特性が英語の論理展開に期待されるものとして浮かびあがってくる。

(a)直線性：日本語の起一承一転一結の「転」で起きる着眼点の変移、論理の本流の中断が、論理構成の欠陥としてとらえられたことから示唆されるように、英語は論説文に対し、明確に設定された表現意図に密着した論理展開を期待する。その表現意図達成には、問題提起一議論一結論、主張一反論一結論、主張一事実の裏付け一結論、原因一結果など一本の直線でつながる論理の枠どりをもつことがより確実という見方をもっている。

(b)統一性：直線性は同時に構成の統一性も意味する。論理性を第一とする論説文でも、日本語では日本文化の尊ぶ「取り合わせの妙」を示す余地が残されており、一目では主題との関連性が見えにくい事柄をもちこんで、理屈一点ばりの論議に花をそえることが許される。英語でそれが許されるのは discursive writings においてで、

論説文では排除されるべきものと考えられている。主題を構成する小主題の選択、その肉付け、配列など、文章構成のあらゆる面で、統一性はもっとも重要な構成原理とされる。

(c)論理性：論説文が論理を展開して、主張を説きあかすものであることは日英語間でも変わりはない。しかし、日本語では、論説文でも読み手の感情に訴えて、一体感をはかり、論理的な説きあかしに人間的ぬくもりを盛りこむことも許容される。英語の場合読み手の情に訴えるのは理性的であるべき思考の伝達に不向きという考えが支配的で、理に訴える説得性のみが求められる。日本人の評者に好評であった「こぶしの花」にことよせて、本論から情緒的な人生訓をひきだした締め括りの部分が、英国人の評者に「場違い」と不評であったのも、両言語の論説文に対する標準的な型の違いのためと思われる。

(d)表現の精密性：不特定多数の人に読まれる論説文には、論理の道筋が正確にあとづけられるような精密な表現が求められる。この点も日英語間に違いはないが、求められる精密度は英語のほうが高い。英国人の教師が問題の文章の論理展開に統一性の不足を読みとった原因の一つは、「視点のゆれ」であった。「ゆれ」と認識されたものは、叙述された意見の主体がだれかといった基本的なことがあいまいにされているために生じている。

書き手は構想を文章に実現化するに当たって、どこまで読み手に意味の補完を期待できるか無意識に考えている。かなり期待できると考えていれば、論理の筋道をわざわざ示す手間を省き、簡略にすまず。その反対に期待がもてないと考えれば、思考の過程をあとづけやすいような正確な表現をこころみる。同一言語、同一民族に育ったわれわれは、相手にいわずとも分かってもらえるという期待が大きく、表現の明晰性、精密性を西欧人ほど追求しない。こうした違いが論理関係を明示する度合の違いとなって日英語間に現れている。

論理展開と読みの問題

一人の日本人の書いた文章の英語訳に対して一人の英国人教師が指摘した問題点を整理して、日英語の論理展開の特徴をとらえてみた。問題点のなかには、日本語の文章構成の問題よりもむしろ、未熟な書き手のだれもが示す不備と認めるべきものがあると、英国人教師は指摘している。従って、どの程度一般性をもつものか今後の研究にまたねばならない。しかし、日英語間には個人差をこえて文章の論理展開に対する「期待」の違いがありそうだとしたことだけはいつてもよいように思える。実はこの気付きにくい「期待」の違いこそ、英米人が日本

語の文章を、日本人が英語の文章を、それぞれ読むときに大きな障害となるものなのである。

ある程度の教育があり、それなりの読書経験をもつものは、文章の種類によってどのような展開になるか一種の「期待」をもつてものを読む。それは蓄積された読書経験が生む「期待」で、頭に備えられた一種のレトリカル・スクリプトとも呼べるものである。読み手は読んだ内容をかたはしからこれにあわせて構造化し、効率的な意味の把握をはかる。読み手が知らぬまに、書き手の構想とそりの合わないレトリカル・スクリプトを下敷きにして読むと、意味の構造化が難航し、理解に混乱が生じる。母国語であっても、たとえば論説文を読みつけないものがこれを読むと、単に内容に対する知識の不足からばかりでなく、論理展開をあとづける骨組みが頭に入っていないために、把握が著しく困難となる。

近年アメリカの小・中学校のリーディング指導においては、文章のマクロ構造の把握が読解を助けるというリーディング研究⁶⁾の結果を受けて、マクロ構造の指導に重点をおくようになってきている。書き手の論理運びの構想 (a writer's organizational plan)、論理の大枠 (top-level structure) がはじめにおさえられれば、次々と文字から読みとられる情報はこれに位置づけて階層化され、有機的な関連性をもって把握されるというのである。マクロ構造という「見えない」枠が「見える」ようになるために、教師は生徒がやがて自主的に頭のなかに築いてほしい骨組みを予め用意して与え、それにそって読む指導から始めている⁷⁾。

このように母国語でも文章の構造的把握には、きめこまかい文章論的指導が必要とされる。外国語の読みの指導でそれが一層必要なことはいうまでもない。と同時に文法や語彙のように「硬いコード」を教えるのにくらべ、文章論的指導には一人の読み手としての判断が教師に求められる。文章から書き手の構想を推定するという不安な道を歩まなければならない。だがこの道を思い切って選択したとき、読みを機械的な解説作業から、知的にも満足のいく解釈作業へ転換させるきっかけを得ることになるだろう。

(東京女子大学短期大学部教授)

注

- 1) 英語の文章構成パターン研究の現状は *Journal of Reading*, 1985年2・3月号に連載された次の論文に簡潔にまとめられている。"Text Patterns: Part I, II." by Rosalind Horowitz
- 2) 日本人の手による日英語の文章構成の実証的な比較研究として、牧野成一著『ことばと空間』(東海大学出版会, 1978) (18頁へ続く)

新しい「読み」の指導

——予測能力を高める——

伊藤元雄

はじめに

日本語で「読む」ということばは、文字として書かれた文を声を出して読むこと以外に、物事の真相やなりゆき、人の心の動きなどを洞察する意味で、「読みが深い」、「読み誤る」、「相手の腹をよむ」、「囲碁・将棋などで」手順をよむ」という場合や、詩歌などを作る意味で「詠む」など、日常生活の中で人の知的活動に関する表現として、本来の字義から離れた機能をもつ身近で、便利なことばとして親しんできている。このことは、いずれの外国語を問わず、母国語としての読む行為が物事の論理や人間の思考の働きと密接な関係をもつと同時に、複雑な社会における人間関係を円滑にする上で重要な役割を担っており、単に、学校教育の中での一つの学習領域としての存在ではないことを物語っている。現代のように、音声と映像のマスメディアの発達した社会においても文字として記録されている情報を正しく読みとる技術は、言語が人間の精神構造を解明する手段ともなり、文化や歴史や風土を表象するものである限り、決してその価値を減ずるものではない。英語学習においても、読みの学習領域の重要性は、基本的には母国語の場合と同様であり、その学習に費す時間と労力が極めて大きなものであるにもかかわらず、readingに関する系統的または段階的指導が広く行われているとは言い難い現状にある。本稿では、以上の概念に基づき、主として中学校及び高等学校における新しい「読み」の視点を示すと同時に、その具体的な方法を考えてみたい。内容の構成は次のとおりである。

I. 新しい「読み」の視点

読解力とは何か／思考過程を大切にす／全体から部分へ

II. 新しい「読み」の技術

読解の4つのレベル／文脈と予測（予測・推論の手がかり、context clueの働き、指示詞・連結詞

の働き、スキミングとスキャンニング、SQ3R)

III. 読解指導の実際

Preview / Lead-in / View / Postview / Teaching procedure in reading comprehension

I. 新しい「読み」の視点

1. 読解力とは何か

読解力とは、正しくは、語の意味、文の意味、文章の意味を著者の意図を了解し、伝達しようとする内容を自分の知識体系との関連で把握する能力、つまり、書かれた内容を「読みとる」能力のことである。したがって、読解の作業には、語彙や文法などの言語体系 (code) に関する知識の習得と同時に、それを用いて文章の構成、文と文との相互関係から、書かれた内容 (message) を総合的に理解する活動が含まれる。現在、読みの学習の中心を占める英文和訳には、前者の言語体系の活動はあるが、後者の内容把握に関する系統的な活動が欠けているように思われる。高校ⅡB (読み) の教材を見ても、理解の確認のための問題形式として、True or False (正誤問題) や Matching (組み合わせ) などの極く限られた練習問題が提示され、それがそのまま読解技術の学習とすりかえられている。母国語の場合には言語的直観が有効に働くが、外国語の場合には読解に必要な要素をすべて意識的に学習し、かなりの知識の習得と読みの技術の習熟が得られなければ、文脈における種々の手がかり (clues) を見つけることもできないし、予測 (predicting) を行うことも無理である。以上をまとめると、読解力とは、語彙と文法により文脈の中で正しく文の意味を理解するだけでなく、書き手の意図や中心概念を見つけ、書かれた事実 (facts) や意見 (opinion) を読み分け、行間に潜む内容を推論したり、正しい結論を引き出す力と言える。

2. 思考過程を大切にす

Reading は hearing とともに受容的な領域の活動とされるが、読み手の心的活動からみると、「読み」とは文

字記号を解説し、それが意味するものを解釈し、そこに含意される概念を読み手の経験や状況に適用する能動的な思考活動であり、思考過程そのものであるとも言えよう。「聞く・話す」という言語行為には、本質的に複数の人間の存在が必要であるが、「読む」という言語行為は、読むべき素材と読み手があれば成立する。したがって、読みの学習では、生徒が与えられた教材の内容をどのように習得していくのかという習得のメカニズムやプロセスを視覚的に確認することはできないし、個別的な多様性を見分けることも無理である。言わば、ブラックボックス内での処理過程とも言える。このことは黙読による内容把握の学習で特に重要な事柄となる。正しい読みの過程を経て目標に到達させるためには、個人の思考過程を配慮したいくつかの道標が必要となる。Kenneth S. Goodman は心理言語学の立場から、読みの受容過程 (receptive language process) は言語の余剰性 (redundancy) と言語的制約 (linguistic constraints) の知識に基づいた見本抽出 (sampling)、文構造の予測 (predicting)、場面や文脈におけるそれらのテスト (testing)、そして確認 (confirming and disconfirming) という循環を繰り返しているものであるという仮説を立てている。この仮説にしたがえば、“Reading is a psycholinguistic guessing game.” であり、教師はこの「推測のゲーム」を遂行するのに必要な諸要素にかかわる読みの技能——文章やパラグラフの構成と機能、語彙の構造や文脈からの意味の類推、文と文または概念と概念とを結ぶ連結詞や指示詞の働き、文脈や談話を単位とする文法 (情報構造) など——の重要性を認識し、これらの指導方法を工夫することが望まれる。

3. 全体から部分へ

英文和訳法の欠点の一つは、語句や文構造という文レベルの作業に意識が集中し、文の意味がわかっても、パラグラフや談話という大きなレベルでの意味内容の把握が困難になることである。読解学習で最も大切なことは、テキストの内容を全体として正しく解釈すること (interpretation) であって、暗号を解説 (deciphering) するように日本語に移しかえたり、日本語らしい表現に翻訳 (translation) したりすることではない。パラグラフや文章全体の概念が正しく理解されていなければ、文中の未知の語の意味を文脈から類推したり、it, this などの指示詞の指す内容や、then, consequently などの連結詞の働きを適確にとらえることは難しい。ましてや、言外の意味 (connotation) を探ることは不可能に近い。「全体から部分へ」という読みの姿勢は、語句や文構造の学習を軽視するのではなく、それらは全体を構成する重要

な基本的要素として、巨視的な作業の進行の中で併行して完全学習されるべき項目なのである。効率の高い読みの基本は、読み手が常に、統語的、意味的、音韻的に文章の内容を把む手がかりを見つけることができる予想文法力 (expectancy grammar) をもつことであり、推論技術 (inferential skills) を高めることである。全体を意識しながら内容の把握をめざす読みの手順を次に示す。

- 1) テキスト全体の構成を知る。タイトル、長さ、内容構成、パラグラフ構成、挿絵、活字の書体などを見る。
- 2) 内容と展開について推論し、仮説を立て、その仮説を検証する場所を予測する。
- 3) スキミングによって概要を把握する。
- 4) 予測した内容について検証し、修正する。
- 5) これまでに得られた情報によって、再び予測をする。
- 6) 細部の情報を得て、それを全体に結びつけるために再びテキスト全体を読む。

II. 新しい「読み」の技術

1. 読解の4つのレベル

テキストの内容を読みとる作業は、大別すると次の4つのレベル、またはカテゴリーに分けられる。各カテゴリーの作業内容はテキストの題材、形式によっても変化するが、おおよそ次の段階を経て学習を進めるのがよい。

- a. Literal level comprehension
- b. Interpretive level comprehension
- c. Critical level comprehension
- d. Creative level comprehension

1) Literal level comprehension

語、文または書かれた内容を文脈に照して文字どおり、直接的に理解する領域であり、最も基本的な読解の作業である。中高で行われている英文解釈はこの段階でとどまっている場合が多いと思われる。主な作業内容は次のとおりである。

- (1) 知覚レベルの作業として、文字の確認と識別、文字と音声との対応関係、ことばから得られる感覚的イメージへの反応など
- (2) 文字どおりの意味を正しく理解する
- (3) 文脈・状況に合う語の意味を選択する
- (4) 句、節、文、パラグラフという語の連鎖単位で意味を把握する
- (5) 書かれた事実を正しく把握する

2) Interpretive level comprehension

書かれた内容の相互関係を知り、そこからより深い、いろいろな意味を引き出す作業である。現在の高校の読

解学習に今後、大いに採り入れるべき作業内容が含まれている。正しい英文解釈はこの段階で指導が行われなければならない。文脈を利用した推論 (inference) や予測 (predicting) が多用され、主として内容把握をねらう。

- (1) パラグラフや文章の構成を知る。
- (2) パラグラフの主題 (topic) を知る。
- (3) パラグラフの中心概念 (main idea) を知る。
- (4) パラグラフの中心概念を支える文 (supporting details) を知る。
- (5) 書かれた内容を予想する。(anticipation)
- (6) 文脈上の手がかり (clue) によって意味を予測する。(predicting)
- (7) 特定 (specific) の内容と一般的 (general) な内容を区別する。
- (8) 書かれた内容を概念化する。(generalization)
- (9) 文章の論理関係 (部分・全体, 原因・結果, 大きさ, 時間, 場所, 順序性など) を把握する。(logical relationships)
- (10) 事実 (facts) と意見 (opinion) を弁別する。
- (11) 比喩的表現 (figurative expressions) を正しく解釈する。(metaphor, synecdoche など)
- (12) テキスト全体の内容を要約する。(summarizing)
- (13) 結論を導いたり, 含意されているもの (connotation/coherence) を知る

3) Critical level comprehension

Interpretive level の作業が、与えられたテキスト内での学習に制限されていたのに対して、ここでは、テキストから一步離れて、客観的にその内容を見る立場にある。したがって、書かれた内容について批評を加えられるだけの読みの深さと読み手の鑑賞能力が必要である。高校の読みの指導では極めて困難な段階であるが、一時間の指導過程の中で deep-understanding とか comment-making の作業段階を設定すれば、生徒の能力に応じた活動が展開されよう。

- (1) 文中の人物の性格, 行動, 心の動きなどを知り, 批評したり, 評価したりする。
- (2) 書き手の思考傾向やねらいを確認する。
- (3) 読みとった情報に妥当性があるかどうかを分析し批判する。
- (4) 書き手の態度が主題について, 肯定的か否定的か, また, 想定された内容が十分に表現されているかどうかを見る。

4) Creative level comprehension

読みとった情報を保持し, それを読み手の意図にしたがって再構成したり, 部分的に取捨選択したりして, 他

に適用する最も高いレベルの作業が含まれる。

- (1) 読みとった情報や概念を記憶に保持する。
(retention)
- (2) 読みとった情報や概念を適用し, 読み手の過去の経験や知識と統合する。
(integration)
- (3) 読みとった内容に共鳴したり, 感動したりするなど, 情緒的に反応する。
(emotion)

以上, 4つの読解のカテゴリーの作業内容について述べたが, これら4段階は読解の技術の内容を示すことにもなるが, 各段階の間に明確な区分があるわけではない。普通の授業では, しばしば, 相互に重り合って読みの学習が進められる。また, Critical level と Creative level を合わせて Applied level comprehension として考えてもよい。

2. 文脈と予測

読みに必要な能力は, 前述の4つのカテゴリーの作業を遂行できる能力をすべて含めていることになるが, とりわけ, 文または文章を読み進める際に, 後の部分を予測する能力と文脈から未知の要素を推論する能力が重要である。予測とか推論には文脈上の手がかりが必要である。読解学習で生徒を最も苦しめるものが未知の単語である。辞書を引く回数が多ければ多いほど, 読みの速度は遅くなるし, 語義の選定によって思考が中断され, 全体を把握する統合的理解に欠けることになる。教師はよく, 未知の語に当惑していたり, 代名詞の指示するものを正しく扱えない生徒に対して, 「文脈から判断しなさい」とか「前後関係を考えて」などの助言をすることがある。しかし, 文脈ということばほど曖昧模糊としていて実体の把握も難しいものはない。「文脈から判断する」という助言は, 指導者にとっては, これほど便利で都合のよいものは無いのだが, 教師自身にとっても常に文脈なるものの実体がわかっているとは言い難い。そこで, 文中で未知の要素を推論する手がかりになるもの (context clues) をとりあげ, それらがどのように機能しているか考えてみる。

1) 予測・推論の手がかり

- (1) 印刷上の手がかり (typographical aids) : 引符, イタリック体・ゴシック体の活字, かつこ, 下線, 脚注など
- (2) 構造上の手がかり (structural aids) : 同格関係, 非制限的用法の関係節, 挿入節, 比較・対照の表現など

- (3) 言語上の手がかり (verbal context / substitute words): 同意語・反意語, 要約するための語, 定義 (definitions), 範例 (example), 修飾語句 (modifiers), 言い換え (restatement), 説明記述 (description), 直接説明 (direct explanation) など
- (4) 語彙構造の手がかり (word elements): 語幹 (roots), 接頭辞 (prefixes), 接尾辞 (suffixes) 語源の知識
- (5) 比喩的表現による手がかり (figures of speech):
 creep like a snail (simile)
 Fascism is a cancer. (metaphor)
 sail=ship, roof=house (synecdoche)
 bottle=wine, purse=money (metonymy)
- (6) 絵画・挿絵による手がかり (pictorial representations or illustrations): 写真, 絵画, 図表, 地図など
- (7) 内容からの推論 (inference): 書かれた内容が原因・結果の展開になっているなど
- (8) 読み手の経験による手がかり (backgrounds of experience): 過去の経験や知識の助け
- (9) 主観的な手がかり (subjective clues): 書き手の文体・調子 (tone), 心的態度 (mood), 場面設定 (setting), 意図 (intent), など
- (10) 文章の構成法による手がかり (presentation clues): 語の配置, 文やパラグラフの順序, 文章全体の構成, パラグラフ構成の形式, 中心概念とそれを支える文との関連のさせ方 (a main idea and supporting details) など

これら文脈上の手がかりは文中で相互に複雑に関連し合い, 意味を明らかにしているのだが, このことはコミュニケーションの場において, 一つの伝達手段が聞きとれなかったり, 読みとれなくとも, それに代るいくつかの手段がことばには用意されていることを示している。

つまり, ことばには必ず余剰性 (redundancy) があり, 同じことを別のことばで表現したり, 繰り返したり, 附加したり, などして, 情報を相手または読み手に確実に伝えようとしている。英語では, 約50パーセントの余剰性があるとされているので, 教科書の中で知らない単語に出会っても, 直ぐに辞書を引かせないで, その語の意味を類推するための文脈上の手がかりを見つける練習が必要である。次に, redundancy の例をあげる。

- the modern college student of today
- an empty barrel with nothing in it
- They did it successively one after another.
- It is now plain and evident why he left.
- The real reason he failed was because he tried to

do too much.

2) Context clue の働き

Context clues が実際にどのような形式で表われ, どのような機能をもっているかを実際の用例の中で考えてみよう。

- (1) analysis clue (語彙構造の手がかり)

It was *unforgettable* day.
 un-(prefix) forget(root)-(t)able(suffix)

- (2) Explanation clue (説明による手がかり)

① Syntactic clue (統語的手がかり)

a. The *immigrants*, who had come to this country from their homes across the ocean, saw many things they had never seen before.

b. The crowd gathered at the *cathedral*. A cathedral is a large or important church.

統語的手がかりには, 他に, 同格関係の comma や or, that is (to say) などが含まれる。

② Example clue (例示による手がかり)

a. *Reptiles*, such as snakes, lizards, and crocodiles, live in warm climates.

b. The results of her test and the results of mine are *identical*—there is not a single way in which they are different.

例示による手がかりには, 他に, for example, for instance などがある。

- (3) Experience clue (経験による手がかり)

a. The boy always *privaricated* when he was caught in the act of cheating and didn't want the truth to be known.

b. When the wife suddenly got sick and died in Africa, her young husband was wild with *stimp* and killed himself.

上例は, いずれも特定の clue は見当たらないが, 特殊な状況に置かれた場合の考え方や感じ方についての過去の経験による。

- (4) Contrast clue (比較・対照の手がかり)

a. *Unlike* her *gregarious* sister, Jane is a shy, unsociable person who does not like to go to parties or to make new friend.

b. I expected her parents to be pleasant and agreeable. *Instead*, they were most *offensive*.

比較・対照の手がかりには, 他に, but, although, while, on the other hand, however, yet などがある。

- (5) Synonym or restatement clue (同意語または言い換えによる手がかり)

She listened in a *perfunctory* way as she wrote it on her note pad; I felt she wasn't really interested in my problem.

(6) Inference (推論による)

- a. We kept our plans *tentative*, so we could quickly change them in case there were new developments.
- b. The hospital was now only a mile or two away. The light changed and their tires *squealed* as they sped on.

推論ということは特定の clue が無くても、書かれた内容の順序性、論理性などから未知の内容、または表現されていない事実を行間から読みとる作業である。

上例, b. から読みとれるものは,

- ① The light → a traffic light
- ② The light *changed* ~. = The light turned *green*.
- ③ 車という表現は無いが、車が病院へ向って急いでいる状態がわかる。
- ④ *squealed* と *sped on* は redundancy の関係にある。
- ⑤ 車には救急患者が乗っているか、または、病院に危篤の患者がいるかどうかである。
- ⑥ この車は少々遠方からやってきて、やっと病院から 1, 2 マイルの地点にやってきた。
- ⑦ 車の運転者は、かなり焦っているらしい。

以上の読みの中には、①, ②のように経験上、明白な inference と③~⑦のように、implication (含意) とか suggestion (示唆) による inference が含まれている。

3) 指示詞・連結詞の働き

読解指導で必ず扱わなければならないものとして指示詞 (references) と連結詞 (connectives) がある。どちらも文脈の構成要素として意味の正確な把握に大きな役割を果すものである。

(1) 指示詞の働き

Some students read slowly but don't know that
 ① *they* ② *do*; ③ *others* read slowly and know ④ *it*.
 ⑤ *Their* reading problems are ⑥ *the same*, but
 ⑦ *the latter* can be helped ⑧ *more easily* because
 ⑨ *they* are already aware of ⑩ *their problem*. Before
 ⑪ *the former* can be helped, however, ⑫ *they* must
 be made aware of ⑬ *the problem*.

上文の内容を読みとろうとすれば、イタリックの語句が示すものを明らかにしなければならない。英文和訳にみられるように、*they* は「かれら」、*the latter* は「後者」とのみ日本語に訳しているだけの読解学習にならないようにしたい。代名詞は必ず先の名詞または指示する内容に戻して確認しなければならない。練習の段階では、たとえ不自然な日本語になっても、元に戻した同じ名詞または内容を何度も繰り返させて和訳する習慣をつける

ことも必要である。上例のイタリックは、次に示すように、それぞれの対応する内容を指示している。

- ① *they*: some students (who read slowly)
- ② *do*: read slowly
- ③ *others*: other students (who read slowly)
- ④ *it*: that they read slowly
- ⑤ *Their*: some students and other students
- ⑥ *the same*: the problem of reading slowly
- ⑦ *the latter*: the students who read slowly and know it.
- ⑧ *more easily*: (the latter can be helped) more easily than (the former)
- ⑨ *they*: the latter
- ⑩ *their problem*: reading slowly
- ⑪ *the former*: Some students who read slowly but don't know that they do.
- ⑫ *they*: the former
- ⑬ *the problem*: reading slowly

(2) 連結詞の働き

文レベルの解釈から脱却して、談話レベルの解釈をめざす際に、各種の連結詞の機能を理解していることは文脈の把握に大きな力を与える。Mackey は 'discourse marker' と言い、Widdowson は 'Illocutionary marker' と呼んでいるのは、単に接続詞だけではなく文脈の論理関係を示す語句をすべて含めているからである。

- ① The rain was heavy, (*therefore, thus, hence, consequently, as a consequence, accordingly,*) the land was flooded. (結果を表わす)
- ② It has many omissions; (*even so, all the same, nevertheless, however, still, but, yet,*) it is quite a useful reference book.
(*In spite of the fact, Although, Though, Even though*) it has many omissions, it is ~.
(比較・対照を表わす)
- ③ The peace treaty was timely (*and fair, and also fair, and fair too, as well as fair, besides being fair*).
The peace treaty was timely; (*moreover, it was fair. furthermore, it was fair.*)
(附加を表わす)
- ④ *one • two • three/then • next • afterward/finally • at last • lastly*
(順序性を表わす)

4) スキミングとスキヤニング

スキミング (skimming) もスキヤニング (scanning) も速読の手段の一つであると同時に、精読に入る前段階の読み方法でもある。どちらも、文字を「読む」よりはむしろ、文字の上に眼を「走らせる」読み方である。

(1) スキミング

スキミングは文章全体の概要 (general idea) を早く読みとる方法である。その手順を次に示す。

- ① 何故、スキミングするかを確認する
- ② タイトルから内容を予想する
- ③ 文章の最初と最後のパラグラフを先に読む
- ④ 大体、ページの中央辺りに眼をやりながら行に沿って眼を走らせ、重要な内容が集約されていると思われる語を探そうにする。指先を使ってもよい。内容語 (content words) に重点を置くのも一方法である。
- ⑤ 一通り眼を走らせ、自分のねらった目的が達成できなければ、再び同様に繰り返す。

以上の手順は、preview (anticipation) ・ overview (general impression) ・ review (retention) の3つの過程にまとめられる。

(2) スキャンニング

スキャンニングは、特定の事項 (specific facts or details) を探索する読み方である。その手順を次に示す。

- ① 作業に入る前に、求めている事項を確認する。特定の質問に対する答え/日時/場所/都市の名/引用されたことばなど
- ② 求めている事項がどのパラグラフにあるかを予測する。
- ③ 指先を使ってページを斜めに、または縦に眼を走らせながら求めている事項や情報に関連する重要な語句を探す。
- ④ 求めている情報が見つけれたら、それをノートに書きとめておく。その際に、後から必要になると思われる情報があれば、それもついでに書きとめておくようにする。

スキミングもスキャンニングも、読む前にタイトル、小見出し、目次などから内容を予想したり、文脈からの予測の能力が要求される。

5) SQ3R

SQ3R というのは、survey ・ question ・ read ・ recite ・ review の手順をふむ読みの方法である。

(1) Survey

文章全体をざっと見て、本格的な読みに入る 'warm up' をする。具体的な方法は前述の skimming とほぼ同様である。

(2) Question

読解学習では生徒が主体的に問題意識を抱き、それを解決する方法を探しながら読み進むことが大切である。正しい読みの方向性を持たせるために、最初は、教師が各パラグラフの中心概念を読みとる手がかりになるよう

な質問を用意するが、やがて生徒が自分で内容を正しく把握するための質問を設定するようにする。生徒はその質問に答えるようにしながら読み進む。この方法は、記憶 (memorization)、評価 (evaluation)、想起 (recall)、理解 (recognition)、比較 (comparison)、要約 (summarization)、討議 (discussion)、分析 (analysis)、決定 (decision making)、説明 (illustration)、反論 (refutation)、帰納的・演繹的思考 (inductive or deductive thinking) の能力を養成するのに極めて有効であると思われる。

(3) Read

ここでは概して、精読 (intensive reading) になることが多く、読みの速度もゆっくりと丁寧に考えながら読み進む。しかし、教材の題材、形式またはジャンルによって、読み方を変化させなければならない。また、同じ文章の中でも重要度に軽重があるので、時にはスキップしたり、時には内容を記憶するために繰り返したりして、読みの速度が変化するのは当然である。前の survey, question の作業内容をここに連携させることが特に大切である。未知の語はできるだけ文脈から類推するようにする。

(4) Recite

暗唱は学習結果を自分で験しているようなものである。この recite の段階は、その意味で 'self-recitation method' と言ってもよい。文章の中で構造上、表現上、または内容的に焦点があてられるべき文やパラグラフを何度も繰り返し覚える作業である。最初は、書かれた文をそのまま丸暗記することになるが、やがて、その内容を要約したり、言い換えたりして自分の英語で表現できるような暗唱が必要である。SQ3R の中で、この recite は recall (想起) と置き換えられることがあるが、内容を思い出して再生する点では同じ性質の作業と言ってもよい。

(5) Review

学習は一般に、学習内容が記憶に保持されなければ成功したとは言えない。作業内容は、読みとった内容の想起、暗唱、討議、テスト、要約、ノートの整理などである。学習した事項は、学習直後の数時間のうちに急速に忘れられるが、その後の忘却度はずっとゆるやかになるという Ebbinghaus の忘却曲線によれば、学習した事項を学習後の数時間内に復習し、記憶をあらたにしておくことが大切である。読みの学習でも、このことは全く同じであり、音読、テープの聴きとり、内容を思い出しながら再読することは重要な作業である。

Ⅲ. 読解指導の実際

読解の過程は、内容または概要を統語的、意味的、音韻的知識を基にして正しく把握する過程であるといえる。したがって、生徒の英語力に応じて何を讀みとるかを、指導する側で明確にしておくことが大切である。読解の4つのレベルは、学習の発展段階を示すと同時に、生徒の学力に応じた読みの作業内容をも示している。読解学習は、中学校3年くらいから基礎的な'reading skills'を習得させ、高校2年からは、そのskillsを利用して本格的な読解作業を積み重ね、やがて教科書を離れて'reading proper'に取り組むようにしたい。

学習活動における教材の占める比重は極めて大きい。読みの学習では、教材の性格によって讀みとるべき内容が異なってくるので、指導方法もそれに対応させなければならない。教師は、多様な教材に接する機会をできるだけもつようにし、題材、内容、構成、表現、文体などについての知識を豊富に貯えておきたい。例えば、作品のジャンルには、narrative (神話、寓話などの物語)、literary essays (評論、随筆)、expository (説明文、解説的論文)があり、文章構成の面からは、logical (論理形式)、argumentative (討議形式)、chronological (時間順形式)など教材の種類と形式には変化が多い。教科書の冒頭には、必ず出典が明記されているので、時には原典を先に讀み、その作品の意図や著者の思想を讀みとり、教師自身が情緒的に反応を示すくらいの準備が欲しい。学習者の讀みの理解は指導者の讀みの深さを反映するものである。

1. Preview (予備指導)

実際の作業に入る前に、これから讀もうとする教材について、期待感を高めておく。或る行為が遂行される場合に、行為の内容に対する好奇心とか期待感が大きければ大きいほど成就の可能性が大きくなるものである。讀みは予測と試行錯誤の過程であるので、ここは学習者の主体的な思考活動を高めるカタリシスとしての指導者の役割を果たす最初の段階といえる。本課のタイトル、挿絵、写真、脚注など視覚的に利用できるものはすべて利用し、どんな内容が書かれているかを予想または予測(anticipating and predicting)させる。

2. Lead-in (導入の方法)

次に、本課全体を概略、把握するのに必要なcueを3~4文用意し、論理の展開や物語の起承転結を示す道標とする。これらは生徒に問題意識を喚起させるために疑問文の形式が望ましいが、学力に応じて複数のguiding statementsを設定し選択させるのもよい。この作業段階は、SQ3RのSurvey及びQuestionにあたる活

動であるので、あまり細部にわたる内容の提示は、かえって混乱を招くし、讀みの進行を妨げる恐れがある。できるだけ短時間で済ませるのがよい。教材の冒頭にreading pointsとか、guiding lineが示されていたり、予習シートで或る程度、事前指導が行われている場合には、それらを利用して教材の文章全体をskimmingかscanningさせ概要を把握し、大きな讀みの方向性を保つようにさせる。讀みの形式はsilent reading (黙読)かbuzz reading (小声讀み)が望ましい。音読は讀みの速度を遅くし、思考活動を鈍らせる傾向があるからである。

3. View (内容理解の指導)

Preview, Lead-inの過程を経て得られた知識を基にして、教師と生徒が内容に関する種々の応答を繰り返しながら、本格的に讀みの詳細な作業に入る。普通、読解の手順は、

- 1) 各パラグラフの中心概念(main idea)を概略、把み、その概念が集約されているmain idea sentenceを見つけ、さらに、その概念を支えたり、展開したりするsupporting detailsを確認する。
- 2) 論理の展開や、概念・文意の結合に機能するsequence signalsが、文章全体の中でどのように働いているかを理解する。
- 3) パラグラフを讀みの単位とするときには、各パラグラフの構成が、分析、叙述、比較・対照、定義などいずれの形式をとっているかを検討し、内容把握の手がかりとする。
- 4) 表現効果を高めている強調、省略、挿入などの文形式、談話構造における新情報と旧情報の関連、文体の複雑性、及び比喩的表現などを確認する。
- 5) パラグラフごとに、内容把握の手がかりになるguide questionsを4~5文用意し、生徒との応答の中で自然に深い讀みの段階に入って行くようにする。
- 6) 教材の背景となる文化的・社会的情報など豊富な関連知識を与えるように配慮する。
- 7) 十分に内容を讀みとった後で音読をする。理解された教材を音読することは、文字として表現されている意味・内容が音声と結び付き理解を深め、英語らしい表現を習得し、記憶に定着し易くなる。意味の区切り、文強勢などは意味の変化に直接、関係するので特に注意したい。
- 8) 書くことは、讀みとった内容を思考と結び合せ、讀みの論理性を効果的にする働きがある。Summarizingやoutliningの作業を課すことも大切である。
- 9) Oral introductionやtape-listeningによって、聞

く、話す領域への関連をはかることも必要であるが、あまり深入りしてしまうと、肝心の読みの作業が疎かになる。

10) 読解学習では、必ず、理解の確認 (comprehension check) が行われなければならない。各課の後には、各種の練習問題が用意されているが、いずれも不足気味であるので教師が工夫して補充するようにしたい。

以上、読解の手順と併せて、留意点も述べたが、まとめて言えば、教材の特性に応じて、読みとるべきポイントを明確にし、主題、構成、叙述方法を知り、登場人物の性格を把握し、その心情が状況によってどのように変化するか、また、文字として表現されている内容だけでなく、表現されていない心の動きをも含めて読みとることが要求される。つまり、Reading the lines から Reading between the lines へ、さらに Reading beyond the lines に視点を段階的に移すということである。

4. Postview (理解の定着と深化の指導)

一単位時間、または一課の読みとり作業のまとめとなるのが、理解の確認である。練習問題の形式で各課の終りに設定してあり、教材の内容・形式によって多種多様であるが、大別すれば、文章の構成に関するものと、内容に関するものの二つになる。前者では、文章の機能、全体的構成、修辭的構成、文の結束関係、文内部の構造関係が含まれ、後者では、直接的な照応関係、含意された事実の推論、既知の事実や仮説からの予測や類推、批評・評価の正確さなどが含まれる。次に具体的な方法を述べる。

- 1) 多肢選択法：結論、理由、一般化、パラグラフの中心概念の選定をねらいとする。
- 2) 正誤問題：True or false の形式であるが、単に T, F と答えるのではなく、変化を工夫する。(1)教材中より、正誤を直接、判断できる表現を選ぶ、(2)誤った文は正しく書き変える、(3)選択肢の中に、どちらとも判断できかねるものを入れ、T, F, D (don't know) とする、(4)選択肢をすべて正しいものばかりにし、それらが単語や文そのものからは判断できない推論形式の中で正しきの段階を考えさせる。
- 3) 理由を見つける：人物の行為・性格、出来事などについて理由を述べる。who, when, why を基準にするとうい。
- 4) 教材の中の一つの陳述文 (主として main idea sentence) をあげ、それについての支持文 (supporting details) を書く。
- 5) 空所に連結詞を入れる。文章の構造面と意味面からの空所を設定する。

6) 要約文 (summary) の空所補充。入れるものは、語彙、文、特定の表現などがある。

7) 文中の人物の微妙な心的態度を推論するような動詞を選択肢とする。

cf. At the beginning of the story the wife () quite mad. (is, becomes, is considered as, pretends to be)

8) 誤りを見つける。教材そのままを提示するのではなく、要約した文を示し、誤っている箇所を訂正するか、全部を書き換える。

9) 語句を配列し直して内容に合った文を再構成する。key words だけを順序を乱して羅列し、必要な語句を加えて内容に合うような文に完成する、など変化させるとよい。

10) 表現されていない事実を行間から読みとることができたかどうかをみる。微妙に異なる5文以上の多肢選択の形式がよい。

11) 論理関係や人間関係などを図表化してみる。特に、抽象的な論理操作で構成される文や解説的で分類し易い文は「技分け図」や一覧表にすると理解が深まる。

12) 特定の語彙や表現を提示し、それと同じ意味をもつ語句、文を本文の中から見つける。英々辞典からの定義が利用し易い。

13) 本文中で用いられている意味の似た語を羅列し、その中から、特定の語を選ぶ。

cf. The following verbs all appear in the text. Which one of them implies most hatred? (scream, tell, curse, say)

14) 与えられた定義 (文) の示す語と反対の意味をもつ語または表現を見つける。

15) 本文中の人物の感情、思想などの変化や度合を判断できるかどうかを見るために、副詞を多肢選択で選ばせる。

cf. He knelt in the snow and called (*softly*, angrily, sadly, excitedly), "Here, Nimuk!" The dog watched him (*joyfully*, strangely, unwillingly, suspiciously).

16) 本文中の人物に関して、その属性を表わす形容詞を多肢選択で適合させる。いずれとも適合しないものを入れておく。

cf. A, B, C, D, E の5名について, (poetic, kind, cold, cunning, obstinate, hypocritical, enthusiastic)

17) 順序の乱れたパラグラフを正しく並べかえる。最初は4~5個程度から次第にパラグラフの数を増すようにする。速読の練習法としても有効である。内容の展

開において、events とか facts の順序性がよくわかり、chronological な narrative 形式のものが使用し易い。

18) パラグラフとしての段落を設けない長い文章を元のパラグラフに区切る。かなり長い文章が対象になるので、全文を構成するいくつかの main idea をまず、読みとり、概念のまとまりを弁別し、そのまとまりごとに main idea sentence と supporting details の結束関係を見つけ出すことになる。

以上の理解の確認の方法は、そのまま、読みの技術の習得につながるもので、実際の授業の中で適宜、変化させて利用できる。

次に、新しい読みの視点を含む読解の指導過程の試案を示す。

TEACHING PROCEDURE IN READING COMPREHENSION		
STAGE	ACTIVITIES	AIMS AND FUNCTIONS
A. REVIEW	1. Listening 2. Reading 3. Writing and/or Speaking	1) Tape-listening of the review materials 2) Choral and/or individual reading 3) Summarizing, gist-telling, recitation, dictation
B. PRESENTATION (Preview)	1. Anticipating Predicting	1) Encouraging the students to use the title, the picture and their prior knowledge to anticipate the contents of the text 2) Letting the students create the need and wish to read (motivation) 3) Setting up their own hypotheses
(Lead-in)	2. Skimming	1) Considering the text as a whole 2) Letting them grasp the main points of the passage 3) Skimming through the text to see if their hypotheses were right 4) Letting their eyes run

		along the lines
C. READING (View)	1. Reading for comprehension Silent reading	1) Skimming through the text, asking themselves a number of questions about the contents of the text 2) Trying to understand as much as they can and trying to answer the questions they asked themselves 3) Showing them some reading points, if necessary
	Model reading	1) Using guide questions 2) Explanations of linguistic items
	Interpretations	3) Translations/comment-making (1) Deducing the meaning and use of unfamiliar lexical items (2) Understanding explicitly stated information (3) Understanding information when not explicitly stated (4) Understanding conceptual meaning (5) Understanding the communicative value (function) of sentences and utterances (6) Understanding relations within the sentence (7) Understanding relations between the parts of a text through lexical cohesion devices (8) Understanding cohesion between parts of a text through grammatical cohesion devices (9) Interpreting text by going outside it (10) Recognizing indicators in discourse (11) Identifying the main point or important

		information in a piece of discourse (12) Distinguishing the main idea from supporting details (13) Extracting salient points to summarize (the text, an idea etc.) (14) Selective extraction of relevant points from a text (15) Basic reference skills (16) Transcoding information to diagrammatic display
	2. Reading aloud with comprehension Choral reading Individual reading	1) Distinguishing meaning chunks and breath groups 2) Recognizing the use of stress in connected speech (sentence stress) 3) Articulating in connected speech 4) Expressing attitudinal meaning through pitch height, pitch range, pause, and tempo
D. PRACTICE (Postview)	1. Developing reading skills 2. Checking of comprehension	1) Clarifying the organization of the passage the function of the passage the general organization (e. g. argumentative) the rhetorical organization (e. g. contrast, comparison) the cohesive devices (e. g. link-words) the intrasentential relations (e. g. derivation, morphology) 2) Clarifying the contents of the passage plain fact (direct reference) implied fact (inference) deduced meaning (supposition)

		evaluation
E. CONSOLIDATION (Postview)	1. Listening 2. Assignment of homework	Tape-listening of the new materials 1) Summarizing of the new materials 2) Finding the main ideas of each paragraph in the next materials

まとめ

「文学作品や外国語の場合、読むテンポ如何によっては了解不能に陥ったり、解釈が大きく違って来たりすることがある。…辞書首っぴきで読んでいて意味のとれない一節が、さっと通読してみて、かえってよく判ったり、逆に速く読んでいて意味のとれない文章を、ゆっくり読んでみると、はじめて意味が判然としてくる。そういうとき、読む速さそのものに何かある意味を附与する力があるのではないか、と感ぜられる。…」これは外山滋比古氏の『修辞的残像』の一節であるが、読解作業でも、読む速度というものが理解の深度を変えてしまうものである。外国語としての読解学習を阻害する最も大きな要因は語彙である。未知の語彙による学習意欲の減殺は極めて大きい。教師は辞書を引くことが英語学習の基礎的作業であるとして、英和辞典の活用を促すが、外国語学習者にとっては未知の語彙は無限とも思われるほどであり、時には辞書引きを放棄したくなることもある。この意味で、辞書を引かない読解指導が有効に行うことができたら、と思う。本稿では、文脈という実態の捉え難い対象に焦点をあて、その形式と機能を考察しながら、新しい読みの視点を模索してきた。試案として示した指導過程は、『新しい英語学習指導』、『実践英語科教育法』の中の高等学校用の指導過程の構成基本原理を軸にして、読みの活動領域を拡大、深化したものである。併せてお読みいただければ意図するところが明らかになると思う。

(横浜市立桜丘高等学校教諭)

引用・参考文献

- Emerald V. Dechant, Henry P. Smith, *Psychology in Teaching Reading*, Prentice-Hall, 1977.
 Frank Smith, *Psycholinguistics and Reading*, Holt, Rinehart and Winston, 1973.
 Francoise Grellet, *Developing Reading Skills*, Cambridge University Press, 1981
 Harold L. Herber, *Teaching Reading in Content Areas*, Prentice-Hall, 1978.
 John Munby, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, 1978.

- John W. Oller, Jr., *Language Tests At School*, Longman, 1979.
- Kenneth S. Goodman, *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*, Wayne State University Press, 1969.
- M. A. K. Halliday and R. Hasan, *Cohesion in English*, Longman, 1983.
- Peter Wortmann, *The Cambridge Program for the Reading Skills Test*, Cambridge, 1981.
- Richard C. Yorkay, *Study Skills for Students of English*, McGraw-Hill, 1982.
- Stephen D. Krashen and J. D. Terrell, *The Natural Approach*, Pergamon and Alemany Press, 1983
- Theodore Huebener, *How to Teach Foreign Language Effectively*, New York University Press, 1959.
- Wilga M. Rivers, *Teaching Foreign-Language Skills*, The University of Chicago Press, 1972.
- 伊藤健三, 伊藤元雄, 下村勇三郎, 渡辺益好, 『実践英語科教育法』1985, リーベル出版
- 垣田直己監修, 『英語のリーディング』(英語教育学モノグラフ・シリーズ)1984, 大修館書店
- 天満美智子, 『子供が英語につまずくとき』1982, 研究社
- 外山滋比古, 『外国語の読みと創造』1981, 研究社
- 外山滋比古, 『修辭的残像』1974, みすず書房
- 平野綱枝, 「大学生の Context Clue の把握について」中部地区英語教育学会, 紀要 11. 1981.
- 福地肇, 『談話の構造』(新英文法選書), 1985, 大修館書店

(7頁より続く)

をあげておきたい。第六章「文章と空間」のなかに、日米の学生を被験者に使い、機能上同一の日英語の文章六種類を書かせた結果が報告されている。

- 3) Kaplan, B. 1966. "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education." *Language Learning*, Vol 16, pp. 1-20.
- 4) Hinds, J. 1983. "Contrastive Rhetoric: Japanese and English." *Text*, Vol. 3, No. 2, pp. 183-195.
- 5) Connor, Ulla & P. McCagg. 1983. "Cross-Cultural Differences and Perceived Quality in Written Phrase of English." *Applied Linguistics*, Vol. 4, No. 3, pp. 259-268.
- 6) この種の代表的研究としては、Meyer, Bonnie, J. 1975. *The Organization of Prose and Its Effects on Memory*, *The Hague: Mouton* をあげておきたい。
- 7) Slater, H. W. 1985. "Teaching expository text structure with structural organizers." *Journal of Reading*, May issue が、読解指導で文章の構成を教える具体的提案を行っていて参考になる。

Teaching Notes

英語ⅡBの指導

池野良男

ⅡBは文法訳読式をやめ、できるだけ多くの英文に接し、速読できるよう指導することが目標だと思われる。しかし部分的には精読の要素をとり入れなければならない面もある。

ある課にはいる際、導入としてその課の背景について話す。この紹介をできるだけ質の高いものにする為に、可能な限り原典にあたる。作者の思想や、作品の時代背景等についても説明を加える。これによって何について読むのか心の準備ができるのだから、時間はかかっても大切なことである。この導入が成功すれば、後は生徒が早く先を読んでみたい気持ちになり、自然と速読になってこよう。導入の後、辞書を使わずに2回黙読して大意をつかませる。すぐにその課の“理解度チェック”を行なう。この時に自分の大意のとり方が合っていたかどうかわかるはずである。そして本文にはいり、各パラグラフの要旨を日本語で言わせて再確認する。特に難しい箇所、Topic Sentenceにあたる文は和訳をする。Exerciseをしたあと、本文中の重要な文法事項と補足例文をプリントにして復習する。次の時間には、20分程度の復習テストをしてその課が終る。

この導入の重要性を痛感したのは、以前モームの「人間の絆」とオーウェルの「動物農場」を扱った時だった。前者では主人公フィリップが幼年期から医科大学時代に持った肉体的コンプレックス、自分の才能に対する不安、経済的苦労、恋愛の悩み等を話した。生徒は自分の悩みと共通するものを見出し、関心をもって鑑賞したようだ。後者では、『1984年』と混じえて、彼の社会観を話した。「英語を技術としてではなく、英語を通じて何かを学んだような気がする」と後で複数の生徒が言ってくれた。

ⅡBは、教科書で速読の仕方を指導するわけである。世界の大事件を扱った適当な記事があれば、投げこみ教材として使っている。Timeの宇宙船爆発事故の記事も、日本語の質問をつけることによって、案外と楽に速く読んでいた。生徒が英語を身近なものとして、速く読みこなせるように指導していきたいと思っている。

(中央大学附属高等学校教諭)

「辞書をひく」ということ

日々の授業

小橋陽一

佐藤文俊

辞書指導という見出語を素早く見つける訓練に終始しがちであるが、高校ではそれに加えて例文にあたって考える訓練を取り入れたいものである。

Go, English! I (東書) 第6課 Disneyland はボブと、ボブのディズニーランド観光の話に興味を示す健次との対話文である。今課の1時間目で Silent Reading 用に次のようなプリント問題を作成し、班で考えさせた。

「話の前後関係から推測し、下線部に適当な語句を入れて最後の健次の台詞を完成しなさい。」ここに本文全体を示すことはできないが答えの英文は、I sure hope (I can go there) someday. である。

さて4人1組の班活動開始。まず各自黙読後班長の司会により該当文の日本語訳を推測し班内発表。(巡視しながら正解の英文を考えられるようにガイドしてやる。)次は英和辞典で hope をひいて部分英作の作業。(それ以外の語はひかせない。)ところが見出語の意味は調べても例文にあたって hope の作る文構造のルールに気づく生徒は少ない。12班中6班が hope go to there や、hope I want to go there 等の誤答を記した。このような機会を利用して見出語を活用するときのヒントが例文にあることを教えたい。結局正解 (I will ~; to go ~ を含む) が出たのは6班のみであった。

読解・作文・文法をそれぞれ別個に指導している高校は多いが、本校のような職業高校では単位数が少ないため英語 I, II をいわゆる英語総合として指導することになる。作文・文法の授業を持つゆとりはない。そのような状況では上例のように三者をいかに融合させるかで苦心することになる。

今年の一年生で中学時代に英和の見出語を見つけた正しい手順を訓練されてきた生徒はわずか47名中3名であった。辞書をひくときの具体的な手順がどの英和辞典にも記されていないこともこの結果の遠因であると思ふ。

(埼玉県立所沢商業高等学校教諭)

中・高等学校の授業において和訳をどう扱うかという問題は、常に話題になる事柄である。私は中学を教え始めて10年程度の経験だが、現在中学3年生の授業で和訳を行っている。その理由は学習活動を言語活動に高める橋渡しとして必要と思うからである。直読直解がすべての生徒にできれば幸いだが、日本語を通してやっと理解を示す生徒も多い。暗唱指導をする上でも日本語による理解があって、ひたすら読み覚えることが生きてくるように思える。

しかし授業の中で和訳が目的化することは避けなくてはならない。もちろん試験においても和訳の問題の比重が高ければ、生徒は暗号解読に熱心になる。

そこで授業の中ではポイントとなる部分のみ和訳を考えさせることにし、他の部分は教師側で説明してしまう。あるいは授業前、授業後に「和訳」を渡す。要するに和訳することによって「終わった!」という教師側、生徒側の思いこみをぬぐい去ることである。

残された時間は、暗唱、英問英答、要約、速読などに使う。英問英答では音声による方法と読解による方法を併用している。また空所を設けた要約文を用意し、事柄の要点をまとめる前段階の学習に取り組みさせている。速読の方法は、いくつかのセクションをまとめてテストや英問英答で授業をすすめている。また600語レベルの副教材を使う試みも行っている。

中学校における英語の学習は、あくまでも言語活動の基礎段階である。さらに上級学校にすすむ生徒に、英語を学ぶ楽しみ、喜びを伝えてゆきたい。そのためにはVTRも有効であり、すぐれた教材も多い。そのような視聴覚教具を利用しながら、やはり肉声で4技能3領域の基礎基本を教師が自信をもって教え続ける姿勢でありたい。

(十文字中学・高等学校教諭)

大学教養課程における読解指導

——速読を中心として——

石田雅近

1. はじめに

ありとあらゆる種類の多量な情報にさらされ、それを何らかの形で選択し、自分なりに吸収することが求められている今日、情報伝達の基本である「ことば」を教える者には、その教育環境は年を追うごとに厳しさを増してきている。

大学の一般教養の英語で、教える側が何を目的・目標として、どのようなものを提示しようとも、学ぶ側の学生は卒業後、社会で求められている語学力が何であるかをいち早く察知し、それが学内では満されないと知ると、学外にその場を求めて行く時代である。それを切齒扼腕し、学生の質の変わり様を慨嘆しながらも、従来の教え方、教材選択の方法、カリキュラムのあり方を押し進めて行くのか、それとも、学生が求める語学力や希望する授業形態を考慮しつつ、語学教師として自らの存在理由を問い直すのか、いずれを選ぶにせよ、大学の一般教養課程の語学教師にとって、当分つらい時期が続きそうである。

大学英语教育学会(JACET)では、現在の一般教養の英語をとりまく状況の重大さを認識し、大学一般教養の英語教育の問題を解明すべく、4年間にわたる大がかりな実態調査を進めてきた。その結果、学生と教師の間には、英語学習の目的について、大きなずれがあることが判明し、このずれを近づける努力なくしては、大学一般英語教育は、いずれその根底からくつがえされてしまうのではないかという危機感が生れているほどである。

具体的には、大学一般教養課程で行われている「読解」、「聞く・話す」、「作文・文法」、「総合」授業のうち、「読解」授業の占める割合が一番多く、調査対象となった10,177名の学生のうち、9,090名(89.3%)が、週当たり1回以上の「読解」授業を受けており、その割合は予想通り、極めて高いものである。しかし、学生達の不満は大きく、「読解」授業の重点を「大意把握・速読」に置いてもらいたいとする者の割合は、43.3%(9,415名中4,080名)となっている。

この数値をどう解釈するかは、意見の別れるところで

あろう。訳読式「読解」授業の意味は一応認められるものの、教える側としては、少なくとも、従来の「訳読」一辺倒の授業からの脱却を計る必要が大いにありそうである。

文字によって盛り込まれる多様な情報を、短時間で捨選択・処理することのできる能力は、情報過多の時代で進むべき道を踏み迷わないための現代国際人の必要要件である。このことを考え合わせれば、英語授業においても「速読・多読」に中心を置くことは、単に学生の要望するものと言うだけでなく、まさに時代の要請であると言える。そこで、ここでは「速読・多読」の実際指導に焦点を合わせて論を進めることにする。

2. 「精読・遅読」から「速読・多読へ」

英語で書かれたものが読めるということは、第1義的には、まずアルファベット26文字が識別できるということである。そして、そのアルファベットで組み合された語の判別にもとづいて、語単位の意味を知り、語の結びつきから句の結びつきにつながり、次第に文の単位で意味が分ってくる。複数個の文意からパラグラフ全体の意味・内容が明確になってくる。このように、「読む」ことの基本は、文字の認識から出発して、パラグラフに至るまでの断片的、分析的な情報の積み重ねである。

この「読む」ことの基礎学習を中学校、高校の6年間でひととおりやってきた者が大学に入って来ていることになっているわけだが、大学生と言えども「読む」ことの基礎学習をさらに続けなければならない者も少なくない。彼等の基礎学力不足を補う意味からも、また、より精緻で複雑な文を正確に読みとって行かななければならないという意味からも、従来の「訳読・精読」の必要性は認められる。しかし、一方、高校までで一定の基礎読解力を充分身につけ、新しい方向をめざした英語学習を求めて来る大学生の存在も忘れてはならない。それらの学生に、高校までと同じ形態の授業をしても、満足させることはできない。これまでにも、多くの大学で意欲的な

教師が授業方法、教材選択、カリキュラム編成等に工夫を重ねてきているが、「訳読・精読」という授業形態にこだわっている限り、結果は思わしいものではないようである。

「読む」ということは、本来、極めて個人的で、能動的精神活動であるのだが、その「読む」作業がいったん教室に持ち込まれると、受動的な集団作業へと一変してしまう。これは教室での一斉授業の宿命とはいいながら、「読む」題材に関する個人の興味の違いや、それと不可分の積極的な精神活動を無視せざるを得ないところがある。そして結局は、「読む」ことの基本的作業である語、句、文、パラグラフの順で意味をとるという受身の学習活動が中心となってしまう。

自分に必要な情報を選別し、処理するため「読む」という以前に、語、句、文単位の「意味が分かる」ために、依然として授業時間の大半を費やさなくてはならないのが、大学の「読解」授業の現状であるのだが、「高校英語のやきなおし」という汚名を返上するためにも、「速読・多読」の指導が大いに求められるところである。

3. 90分授業における「速読」授業の実態

日本のほとんどの大学では、1週1回90分の英語の授業が年間約30週行われて2単位が認定される。「速読」の指導を行う上で、1回90分の授業は決して短すぎるといえることはないが、問題は何と言っても年間授業総数の少なさと、1週に1回という授業頻度の低さである。技能養成のためには、最も不適当で、非効率のだと思われる現行のカリキュラムの中で、多くを読むことが前提となっている「速読」の授業を位置づけることは、決して容易なことではない。

一般英語教育には、教師個人では解決できない問題が少なくないが、ここではあえて90分授業の「速読」指導について試案を示してみよう。前期は、「速読」の要領を具体的に掴んでもらうために、クラス全員が教室の内外で同一教材を使用することとする。後期は、*Nelson Streamline Readers*, *Heinemann Guided Readers*, *Oxford Progresssive English Readers* を用いて、学生の進度に応じてグループ別学習を行うが、ここでは前期の授業に限定して話を進める。

まず、各90分授業を3分割する。毎回最初の30分では、前回の授業をもとに課した reading assignment の設問の正解を確認する。この宿題の英文の長さは、学生の読解力や英文の難易にもよるが、平均2,000語の平易なものを読ませ、その所要時間を計ってこさせる。その内容について、真偽法(True-or-False Test) や多肢選

択法(Multiple-Choice Test) 等による設問を用意し、答えてくることを義務づける。教室では、正解をプリントで配布した後、5~6人で構成するグループに別れて、各自の誤った箇所をチェックし、正解率を自分の進捗表に記入させる。教師は、グループの間を巡視し、求めに応じて説明やコメントを加える。

次の30分では、「速読」の練習が実際に行われる。なるべく多くの異なった筆者の手による英文に慣らさせることを目的に、毎回筆者の違う英文をプリントにして配布する。しかし、学生は教室でいきなり新しい材料を渡されても、どのように読み進めてよいか分らないのが普通である。そこで、共通の英文教材を使って、「速読」の要領について実際指導をするわけだが、その前に、「速読」指導の成否を決定する教材の選定について触れておきたい。

速読入門期の学生には、未習の語・句や新出文型を一切含まない教材を与えることが望ましい。しかし、多人数クラスで一斉授業を行う場合は、学生の語彙力や構文力が均質であることは、まず考えられないので、使用教材の選定には、細心の注意を要する。速読の授業では、実際の指導を始める以前に、学生の読解力を計る必要がある。速読を始める前の学生の英語力を知った上で、はじめて逐語訳をしなくても消化できる教材、つまり速読に適した教材を提示することができる。この教材選定を失敗すると、速読指導そのものが成立しなくなる。教師は、年度によっても、クラスによっても違う学生の英語力に合った速読の教材が提示できるように、たえず手持ちの教材のレパートリーを増し、整理しておきたいものである。

ある一定のスピードで、書かれたものが理解できるということは、語彙、構文、表現等の点で未習のものが出てこないか、あるいは出てきた場合でも前後の関係から容易に類推できる場合に限られる。読むスピードを上げるためには、書かれた文字を追う目を、左から右に動かし、決して逆行させないことである。さらにスピードを上げるためには、目が一度に捉える語数を増やさなければならない。そのスピードも、意味のかたまり(chunk of meaning)ごとに目を移すことによって加速度がつけられてゆく。目の動きを逆行させないで左から右に移動させ、意味のかたまりである語群(sense group)ごとに情報処理を可能にさせる言語材料と言え、学習者の語学力を越えないものとなる。特に速読入門期の学習者は、ひとつでも未知の語があるとそれにこだわり、目の動きを止めてしまう。これを避けるためにも、学習者の実際の英語力を十分考慮し、辞書なしで楽に読み進められる

言語材料を選ぶ必要がある。言語材料そのものの理解よりも、言語材料に盛られている内容に注意が向けられるようなレベルの英語で書かれたものを選定することが大切である。このような教材のひとつとして、学習者がすでに何らかの予備知識、興味、関心を持っているものが好ましいと言えよう。

さらに、速読指導で大切なことは、語、句、文のレベルに限らず、内容展開の点でも、余剰性の多い教材を選ぶことである。速読の学習を進めてゆけば、学生はどうしても未習の語、句、文型等にぶつかることになる。推敲され尽くした英文では、ひとつの新出語の意味が不明なために、パラグラフ全体の焦点がぼやけ把握できなくなってしまうことさえある。このような英文は、決して速読に向いているとは言えない。たとえ1頁に2,3の未習語がでてくると、その前後の言い換えや、内容の繰り返し等余剰性によって、パラグラフ全体の理解が可能なのが良い。さらにつけ加えるならば、パラグラフごとに内容がまとまり、その部分だけで要約ができるという条件を満たせば、速読の教材としては理想的であろう。

クラスの学生の語学力や興味のあり方等を考慮して選定した教材にもとづいて行う速読指導の実際は、まずパラグラフごとに意味のある語群を見つけさせ、目の動きを逆行させないで、そのパラグラフの語群を斜線で区切ってゆく作業から始まる。与えられた英文のすべてのパラグラフについてその作業を終えた時点で、各自の進度表に所要時間を書き込ませる。次に、それらの語群の特徴を説明する。文法的に密接に関係する数語から成る語群は、それらを単独に取り出しても意味が不明にならないこと、そしてまた一般的な語群の特徴としては、形容詞(冠詞)+名詞、副詞+形容詞、副詞+動詞、前置詞+名詞、to+不定詞...等が最小単位であり、読むスピードが上がるにつれて、目が一度で捉える語群の数が多くなる可能性を実践的に説明する。

さらに、語群を成り立たせている主要な構成要素と副次的な要素を区別させる。この方法として、主要な構成要素である名詞、動詞、形容詞、副詞等の内容語(content words)に下線を引かせる。この作業によって、語群の副次的な要素ではあるが、内容語同志を文法的に結びつける働きをしている冠詞、代名詞、助動詞、前置詞、接続詞等の機能語(function words)の重要性を再認識させるものである。下線を引いた後、今度はその下線を引いた部分のみを通読させ、内容語だけでもパラグラフの大筋は掴むことができることを知ってもらう。

語群についての作業が終わったところで、パラグラフ全

体を見て、筆者が最も強く言わんとしている内容や主張を簡潔に述べている文、いわゆる主題文(topic sentence)を見つけさせる。多くの場合、これがパラグラフの最初に置かれるが、時には最後に置かれることもある。主題文には、必ずしもそれだけで筆者の言いたいことが過不足なく表わされているとは限らず、それ以下に来る補足説明や例証等により補強されてくるのだが、このような典型的なパラグラフの展開を認識させる。この練習は、扱う言語材料によって指導する内容が異なるが、上に述べたようなパラグラフの特徴を備えた、構成の整った言語材料を用いることが、速読入門期には特に意味がある。

最後に、速読の学習が進み語群やパラグラフの基本的な特徴が把握できた段階で導入したいことは、文同志やパラグラフ同志をつないだり、関連づけて理論的展開を明らかにする役割をする語・句を見つけさせることである。書きことばは、話しことばと違って、話の理論的展開を示す標識が豊富である。理論の転換や逆転、対立や並列、比較や対照、追加や列挙、説明や換言、譲歩や条件、要約や結論等が、どのような接続語句や副詞語句によって導かれているのか等の修辞上の特徴にも触れることが必要である。これらの語句の使い方の特徴を知ることにより、次に来るべき内容の予測がつけられ、遂語的に文を追って行かなくても大筋をつかむことができ、読むスピードを上げられることになる。これらの標識は、書きことばにおける理論的展開を明示する役割を果す他に、いわば余剰の内容を盛り込むための装置であるとも考えられる。従って、話の要点だけを拾う場合には、切り捨てることのできる部分が、この標識の有無や種類によって明確になってくる。

以上の速読の特徴や要領を、実際に応用して確認する作業が、90分授業の最後の30分を用いて行われる。毎回、1,000語程度の内容的にまとまりのある passage を与えて練習するのだが、ここで留意すべきことは、次の3点である。

(1) 未習語・句または使用頻度の低い語・句については、日本語訳をつけた語彙リストを与えること。速く読むことを妨げている要因のひとつに、語彙不足が挙げられる。新出語・句に出会うと、学習者の目はとたんにそこに止まり、持てる英語力を総動員し、何とかその語・句の意味をつかもうとして集中するのだが、それでは読みのスピードを上げることは期待できない。

複数の学習者に対して、一定の共通教材を用いて学習を進める場合は、彼等の最大公約数的な語彙力に焦点を合わせて、passageを選択せざるを得ない。そうなれば、ある学習者が熟知している語・句も、他の学習者にとっ

ては理解不能ということがいくらでも生じてくる。そこで、ある特定の語・句には日本語訳をつける必要がでてくる。そのような語句を選別する指針となるものとしては、『高校基本英単語活用集』（研究社）が挙げられよう。これは全英連が編集したもので、高校卒業時までには修得すべき語彙のガイドラインを示したものである。また、大学英語教育学会の教材研究委員会が提示した『JACET 基本語第2次案』もひとつの指標となる。これは、一般教養課程を終了した段階で修得してもらいたい recognition 用語彙の下限として、3,990語を選定したものである。

(2) passage 中の読みとるべきポイントについて設問を与え、理解度70%を目標とさせること。速読を始めただばかりの者にとっては、読みのスピードを上げることと、正確に内容を把握することは相反するものである。速読入門期の学習者がスピードを上げるためには、100%完璧に理解しなければならないというこだわりを、まず捨てさせることである。そのためには、理解度を70%ぐらいに置き、それを保持しながらスピードを上げて行く練習が必要である。それとともに、学習者が自分の理解度を確認しながら、同時にスピードも上げられるということを知らせるために、設問を与え、自ら正解率をチェックさせる必要がある。この設問は、日本語でなく英語で与えたい。従来の訳読の授業では、内容理解の確認を日本語で行ってきたのだが、速読の指導では、日本語に頼る訳読癖から少しでも離れられるよう、これは是非英語で行いたい部分である。

(3) 進度表を持たせ、1分間の平均黙読語数と設問に対する正解率を記入させること。1分間100語以下のslow reading から抜け出すことを第1目標とし、毎回与える1,000語前後の passage を読むのに要した時間から、1分間の平均語数を出させ、読解正解率と共に記録させる。この数値により、本人自身がどれだけ進歩したかを具体的に知ることができるので、大いに励みとなる。この平均語数も、読む英文の難易に影響されるものであるが、一応の目安として100語以下をslow reading、それを脱した最初の段階である100~150語を初級、150~200語

を中級、200語以上を上級というようにランクづけをして、たえず上のランクに挑戦させる工夫が望まれる。

90分授業では、この進度表の記入が終った後に、宿題として、2,000語程度の passage を与える。次回までに、読了所要時間を計ってくることで、準備された設問に答えてくるというものである。この宿題で物足りないと感じる学生には、教師の手持ちの読解教材の中から好きなものを学生自身に選択させ、自由に読ませる機会を与え、速読の個人指導にもつなげることができる。

4. おわりに

大学によって多少の違いはあるものの、最も多く授業が行っても年間約30回という一般教養課程の現行のカリキュラムの中で、実際に行える速読の指導にはおのずと限界がある。ことに、速読が多量の英文を読むことが前提になっていることを考えると、その感が深い。速読に限らず、特定の技能に重点を置いた大学での授業がそうであるように、教室内の一斉授業はある目標に対してひとつの勉強の仕方を提供するという色彩が強い。授業の効果が上がるか否かは、授業内で行われたことに学生が啓発されて、授業外の個人学習にどの程度つなげるかにかかっている。1週間に1度の速読の授業と、宿題として課される限られた長さの passage をどんなに丹念に読みこなしても、その何十倍か、何百倍かの英文に毎日目を通すのでなければ、技能としての真の速読力は望み得ない。その意味では、教室外の個別指導が大きな役割を果たしてくる。

速読力は、読み手が自分に興味のある内容や必要な情報を効率よく拾い出し、同時に不必要な情報をいかにすばやく切り捨てるかという、いわば個人に内在する「読まなければならない」必然性に裏打ちされているものである。それが読みのスピードを上げる決め手となる。そして、その必然性を学生に持たせることは、速読授業の守備範囲を越えるものであるようだ。しかし、学生が将来その必然性を迎える可能性が極めて高いことを考える時、顕在化されうる技能力養成に向けて、速読を一般教養課程で指導する意義は大きいものと言えよう。

(清泉女子大学助教授)

高校の読解指導

——私立における実践例と教案——

柳 沢 善 敏

はじめに

12年も英語を教えていても、自分なりに満足のゆく授業はなかなかできないものである。特に高校の読解授業の場合、一体何をどこまで教えればよいのか、どうなれば生徒が読みとれたといえるのか、今だに明快な答えが出せない。だがこれだけ教壇に立つと、自校のカリキュラム、生徒の質、他の教師とのチームワーク、自身の言語観などから、自ずと固定化してきた授業の**手続き**がある。それをこの機会に振り返り、今後少しでも良い授業にしていきたい。つたない実践報告であり、特に発表を意図して作った教案ではないので、ひとつの参考程度にお読みいただければ、と思う。

私立学校であるため、カリキュラムが公立と異なり、教科書も特殊なものを使っている。そこでカリキュラムと教科書に触れながら授業内容に入っていく。

1. 本校の英語科カリキュラム

フェリス女学院は明治3年の創立以来、他のキリスト教系の私学と同じく英語教育に力を注いできた。現在も、実体は必ずしも満足できるものではないが、英語は音楽と並んで本校の教科教育の2本の柱の一つである。以下に表で示す。本校は中高6か年一貫教育であるが、中学校のものは省略する。数字は週あたりの時間数である。

	会話	講読	文法作文	LL
高 1	1	2	2	1
高 2	1	2	1	1
高 3	1	2	2	1

この表には明示しなかったが、高1の講読・文法作文を英語Ⅰ、高2を英語Ⅱ、高3の会話・文法作文を英語ⅡC、講読とLLを英語ⅡB、高1の会話・LLを英語ⅡAに充当している。会話は各学年とも一クラス48人を2つに分け、2人の米国人教師が同時授業をしている。高

3は会話を除き、能力別クラス編成にしており、学年を4つ(A B B' C)に分け、4人の教師が同時授業の形で各クラスの講読・文法作文・LLのすべてを担当している。この場合、4人がチームを組んで常に連絡を取り合いながら授業を進めるのである。今年の私の担当はB'クラスである。

2. 教科書について

本校では4年前から *New Progress in English* (ロバート・M・フリン著、発行——株式会社エデック) を中1より高3まで使っている。全国の60数校の私学で使用されている教科書で、公立でも副教科書として採用している所が数校ある。会話・読解・文法・作文が一体となった総合教科書であり、中学生・高校生の知的発達段階に応じた豊かな内容をもっている。

全体は6巻からなり、中1から学年を追って上巻に進み、高3で6巻を終了する。本校では、中学で会話・講読・LLのすべての授業でこれを使い、高1・高2の文法、高3の会話のみ別の教科書を用いる。ただし、今年の私の授業では、前年度からの引き継ぎの事情で、Book 5から入った。そしてここで紹介する授業はBook 5のLesson 8の一部であることをおことわりしておく。

3. 授業の目標

上で述べたように、この教科書は聞く・話す・読む・書くの総合的学習をめざすものである。しかも一つの課の中で各領域別に教材が用意しており、その課の重点学習項目について多面的な学習ができるように配慮されている。ここでとり上げるBook 5: Lesson 8のポイントは concord (人称と数の一致)、inversion (倒置法)、the subject of the sentence (文の主語) の3つである。全体の構成と時間配分を次に掲げる。Ex. は Exerciseの略、h. は hourの略。

- ・対話教材: Ex. 1, 2(1h.)
- ・文法事項のまとめ ① Concord(1h.)

・読解教材 ① Ex. 3 “The Mandarin Duck”(この授業の教材, 534語) (2 h.)

・文法演習 Ex. 4~Ex. 8(57題, 1h.)

・文法事項のまとめ ② Inversion(1h.)

・読解教材 ② Ex. 9 “The Coward”(612語, 2h.)

・文法演習 Ex. 10~Ex. 15(46題, 1h.)

・文法事項のまとめ ③ The subject of the sentence (1h.)

・読解教材 ③ Ex. 16 “An Appeal for Peace”(601語, 2h.)

・文法演習 Ex. 17~Ex. 25(8題, 2h.)

このように *New Progress* は、一つの項目につき、領域別演習が豊富にできる構成になっているため、読解授業では読解に専念すればよく、また時間配分からも、それ以上は不可能である。従って、この授業でも口頭及び筆記による language use 的作業はほとんどしない。講読の授業では英文を正しく読みとり、最低限の音読練習を課すことが中心となる。ただし、低学年ほど講読の時間にもできる限り oral work を組み入れていることは勿論である。

4. 授業の展開

授業の skeleton は以下の通りである。詳細な授業案は末尾に掲げる。なお、これは同じ日の2時間続きの授業である。

① Pronunciation of New Words

② Tape listening(with Reading Points and Questions & Answers)

③ Reading and Explanation(with Interpretation)

④ Reading Aloud with Comprehension

次に procedure の各部分について、特に注意している点を上げる。

① Pronunciation of New Words

新出語句を全部読み、発音・綴りに注意させる。*New Progress* は Book 4 以上になると新出語句の発音が記載されない。そこで、発音は授業のこの時点でやや念入りに指導する。37語と、一度で読むには数が多いので、意味・用法については最小限触れるのみ。この教科書は全体に英文が高度なので、読解の際に語句に煩わされずに読みとりに集中できるよう、この作業を丁寧しておく必要がある。場合により、前授業時の最後で、予習の手がかりのひとつとしてこの作業をしておくこともある。その場合は、重要語句について同義語・派生語・用法等を調べておくよう指示する。

② Tape listening(with textbooks open)

a) ねらい：本文に入る際に、最初にテープを聴かせることについては異論もあろう。しかし、時間の節約になること、natural speed で読まれる英文を目で追ってゆくことで、いわば英語的呼吸と共に文を読むことになり、一種の速読の訓練としての働きもあること、始めから文字に音声を与えることで、その英文について正しい聴覚像を早く形成することができる、などの効果を考えに行っているものである。中学生を教える際にはテキストを閉じさせるが、高校では英文が高度なゆえ、開本させて学力の低い者でもついてこられるようにしている。

b) 方法：テープは 2,3 段落ごとに止めて、そこまでの内容について、あらかじめ問いの形で与えておいた reading points に対し、日本語で答えさせる。生徒の答えが間違っている場合、その場で全員に問いつつ訂正することもあれば、全体を聴き終るまで pending しておくこともある。これを最後まで通して行く。途中止めながらではあるが一度に、しかも最初の段階で本文全体を通して聴かせ、Q&A の形で内容の概略をつかませるわけである。この方法には抵抗を覚えられる方が多いと思うが、私の考えは次の通りである。

英文を読む際に、細部にとらわれず、まず全体を読み通す習慣を身につけさせるのに有効であること。要するに、木を見て森を見ず式の読解にならないための訓練である。与えられた教材をいくつかに分け、1回の授業でその一部しか扱わない、という方法だと、文章の全体像がつかみにくく、生徒は単語や文の意味をまず考えてしまいやすい。確かに長い教材の場合、1回の授業で扱えるのは1頁の3分の2程度であろう。しかし、最初に全体を通して内容を大づかみにしておくことで、その部分が全体の中でどういう位置を占めているかを念頭に置いて読めることになる。

c) Reading points について：

すぐにテープを流したのでは、生徒の注意が散慢になるので、全体を大まかに読みとるための指針となるような問いを与えている。中学校では、前述のようにテキストは閉じさせ、しかも reading points は英語で与えるが高校では開本させ、問いは日本語にしている。

さて、具体的にどのような問いを出しているかであるが、詳細は Teaching plan を見ていただくことにして、方針だけ述べる。問いはこれに答えながら進むと本文の概略が理解できるようなもの、つまり、答を1つの文に直せば本文のあらすじになるような問いである。パラグラフ単位に見れば、生徒はそのパラグラフの中心概念となる文章を探し出して答えることになる。中学では英語の問いであるが、その場合、テキストを閉じている

こともあり、また慣れない文章でもあるので、なるべく special question は避け、Yes-No question か alternative question にしている。その点、日本語で行うと、かなり高度な答も要求できるのが強みである。ただ、この段階では要旨がつかめればよいので、あまり突っ込んだものは控えている。

高校でも本文の内容について英語による Q&A をなるべくしたい(事実、高1までではできるだけそうしている)のであるが、高3程度のテキストでは相当困難である。また英語ⅡBは読解中心の授業であること、New Progressには口語英語による同一項目の演習を別にできる配慮がしてあることを考えれば、この段階では日本語で素早く内容確認をする方が合理的と思われる。

③ Reading and Explanation

a) Reading aloud after the teacher

新しい英文を直ちに音読させることには無理がある、という考えもあろうが、私の授業の場合、生徒は充分予習してきていることが前提であり、又既に②で文章全体に目を通し、かつ内容についても概略的理解はしてあるので、さほど困難ではない。回数は各文につき1~3回(難易度による)。一つの段落を通して音読し、単語の発音は導入済みであるから、主に文強勢に注意させつつ読む。等位節や従属節をいくつも含んだ複雑な構造の文の場合は、特に意味上の区切り目に注意をうながす。これが文章の内容を理解する上で、大切な機能を果たすことがある。つまり、和訳や文法的分析をしなくても、この段階で意味がわかることもあるわけである。

b) Explanation

i) 目標：音読させた段落について、教師が再度音読しながら(これで生徒は本文を3~5回耳にしている)、内容の詳細部分・重要な文法事項について質疑応答し、説明を加える。New Progressの読解教材では、ポイントとなる事項は既に導入済みであり、書き換え等の応用練習は次に続く文法演習ですればよい。そこでポイント事項を実際の文章の中で確認すればよいのである。ここが一般の教科書とやや異なる。物語・論説等の文章を味わうことを授業の主眼とすることができるわけである。

ii) 和訳について：私は英文を全体として理解させることに授業の重点を置いているので、個々の文章をそのまま訳させることは、なるべくしない方針である。女子生徒の場合、完全さを期して全訳ノートを作る者を見かけるが、「労多くして益なし。語学は大ざっぱなやりの方が力がつく」と日頃言いきかせている。和訳させなくても意味の理解は確認できる。文の内容がとれていれば答えられるような問いを出せばよいのである。

ただし、英語ⅡBのレベルになると、和訳しないと意味がとりにくい文が多くなるので、あらかじめ和訳させる文を選んでおき、それにしぼって訳をさせている。その場合でも、なるべく1つの文全体の訳を要求しないこと、また、まず直訳(それも語順通りに)させ次に意識させるようにしている。

(例) On his way home he was about to cross a river at a place called Akanuma when he perceived a pair of mandarin ducks swimming among the reeds. 教師が下線部だけ読み、「するとその時どうしたかな？」とwhen以下の訳のみ求める。

(例) He intended to have stayed home that morning, but in spite of himself he set out in the direction of Akanuma. これを「彼はその朝家にいるつもりだったが…」と訳させるのではなく、「初めから行こうという気で赤沼へ行ったのかな？」という問いを出す。これに対して「初めはそのつもりではなかったが、つい足が向いてしまった」とでも生徒が答えられれば(文字をたどって訳すのではなく、自分のことばで)、もうこの文の理解はできているわけである。

(例) Folk tales in every country have a subtle

民話は どの国のものでも 微妙な力を持つ
power of instilling ideals into the
っている 様々な理想をしみこませるといふ 精神
minds and hearts of each successive generation.
や心に 各々の連続する世代の

このようにさせてから、「どの国のものでも民話というものは、その国民の抱く様々な理想を、次々と続いてゆく世代の一つ一つに浸透させる、という微妙な力を持っている」と意識させるのである。なお、この文などはかなり抽象的かつ難解であるので、教師が途中まで訳してやり、後半のみ訳させることも時間の節約になる。「民話は何の国のものでも何かの微妙な力を持つ、とあるが、どんな力ですか？」と教師が問いかけるわけである。ここでは後者の方法をとった。

iii) 文法事項について

この課の重点文法事項のひとつである concord を読解教材の中で練習することが、この教材の目標である。発展練習は後の文法演習で充分やれるので、この授業では concord の規則が適用されている文を指摘し、注意をうながすにとどめる。…there was a falconer and hunter…や To kill a lover is to kill not one but two. である。これらについて更に例文を上げることはせず、文法事項のまとめ①にあった解説と例文を思い出させるだけである。

Though he knew it to be wicked to kill such a

beautiful fowl, ... については、ポイントである集合名詞の fowl に関して注意を喚起すると共に、「it が形式目的語で、to be wicked が目的補語、to kill が真目的語である」のような分析的説明もする。現代では、教師はなるべく文法用語を使わない方がよい、とする見方が支配的であるが、私は必要に応じて文法用語を積極的に使う方が、確実に理解させることができると考えている。New Progress も、中1の入門期から「主語」「補語」等の用語を導入し、理論的に充分理解させた上で、各領域にわたる exercise により、その知識を運用能力にまで高めてゆく、という方針をとっている。ただ、すべての文についてこの種の分析をすべきだとは思わないのは勿論である。文法的分析は、それが有効な場合に限って行うのが適当であろう。

iv) Interpretation について

内容理解ができ、文法事項の確認も済んだわけであるが、高3ともなると、表面に表われた文の意味や構造の理解から、更に進んでその背景にあるものまで考えさせ、発展学習につなげたい。例えば、「本文で主人公がオンドリの雄の方は仕とめて、雌の方は逃がしてしまうが、これはどうしてか？」と考えさせる。生物に詳しい生徒から「鳥類の雄と雌とでは雄の方が美しく、人目を引きやすいから」と期待通りの返事が来る。性差による外観が人間と逆である事に皆興味を抱く。

更に、本文の後半に載っている和歌（オンドリの雌が詠んだ恨みの歌）について、原文(L. Hearnの *Kwaidan*) の和訳を読んだことのある生徒に、日本語の和歌を言わせる。「日暮るればさそいしものを、赤沼の真薦の暮の一人寝ぞ憂き」。

ここで教師から「オンドリの類は、雄の方がテリトリ一をもっていて、繁殖期になると雌の方で雄を求めるといふ情報を提供する。「すると、昔の妻問婚を前提にしたこの物語は、オンドリの生態と合わない」という結論になる。このような deep understanding のための時間は、実際にはわずかしかとれないのが普通だろう。この授業でも、ひととおり Explanation が済んで、生徒が一息ついた時点で息抜き程度に3,4分あてただけである。

最後に、同じ作品でやや英文が simplify されたものが手に入ったので、教師が読んで聴かせ、表現の相違について若干の問答をした。特に生徒が興味を示したのは、この物語の結末である。教科書では書かれていない主人公のその後のことが、こちらには載っていた。「ふつうの仏教説話なら、この後で主人公が『出家した』とかなるところだが...」と、末尾について特に注意を促し

てから読んだ。その版では「...and he became a priest.」と結んであり、生徒は納得顔であった。このようなことも、生徒の負担にならない程度に工夫して行えば、発展学習として意味はあろう。

④ Reading aloud with comprehension

英語ⅡBは読解が主な目的であるため、音読は最小限しかできない。再度全員に repeat させて全文を読みたいが、進度の都合上、パラグラフ単位の個人読みにとどめた。時間が不足の時は、重要項目を含む段落のみ、2, 3段選んで個人読みさせることもある。この物語の中には夫を奪われた女性の激しい抗議の言葉が繰り返して出てくるので、気持ちを込めて表現読みができるのが理想だが、そこまでの音読訓練はⅡBでは困難である。発音・イントネーションが正確にできれば充分だと思う。以下に Teaching plan を掲げる。

5. TEACHING PLAN

- I. Date: May 23 1986
- II. Class: 3rd year students(Compulsory English B' Class)
- III. Text: *New Progress In English* Book 5
Lesson 8 Ex. 3 The Mandarin Duck
- IV. Major aims:
 - A. To help the students enjoy the story and practice some items concerning "Concord" through the reading materials.
 - B. To help the students grasp the outline of the whole text.
 - C. To help the students learn the pronunciation, spelling, and the basic use of new words.
- V. Periods allotted: 2 (on the same day)
- VI. Items to be stressed:

A. Patterns

1. There was a falconer and hunter by the name of Sanjo.
2. Though he knew it to be wicked to kill such beautiful fowl,...
3. To kill a lover is to kill not one but two.
4. On awakening the following morning,...
5. He intended to have stayed home that morning,...

B. Words and phrases:

subtle, game(U), fowl(Collective), foul, bosom, in spite of oneself, in the direction

of, as much as to say
VII. Material

THE MANDARIN DUCK (534 words)

(Folk tales in every country have a subtle power of instilling ideals into the minds and hearts of each successive generation. The following folk tale, handed down from generation to generation in Japan, illustrates the power of love, which lives on beyond the apparent barrier of death.)

LONG, LONG AGO in the district of Tamura-no-go, in the Province of Mutsu, there was a falconer and hunter by the name of Sanjo. One day, falcon on arm, he went out hunting. Expert hunter though he was, he found no game that day. With his empty sack slung over his shoulder, he trudged homeward, tired and hungry.

On his way home he was about to cross a river at a place called Akanuma when he perceived a pair of mandarin ducks swimming together among the reeds. Though he knew it to be wicked to kill such beautiful fowl, under the impulse of his great hunger, he fitted an arrow to his bowstring and let it fly. His arrow pierced the drake through the heart, but the female of the pair escaped into the reeds on the farther shore. Sanjo took the dead drake home and made a delicious meal of it.

His evening meal over, Sanjo lay down to sleep. During the night he dreamed a strange dream. In his dream it seemed to him that a beautiful young woman entered his room and stood beside his pillow, weeping bitterly. She wept as if her heart were broken. So bitterly did she weep that Sanjo felt as if his own heart were being rent with grief. He wondered why the young woman grieved so bitterly.

Then the fair young lady cried to him, "Oh, why did you kill him? Why? What harm had he done you that you should have killed him?... At Akanuma we were so happy together—and

your cold arrow pierced his heart... Oh, how could you have been so heartless? What a cruel deed you have done! What a foul crime committed!... To kill a lover is to kill not one, but two. Me too you have killed. For I will not live without my husband... Our lives you have taken, but our love you cannot extinguish... Only to tell you this have I come."

So saying, she burst into tears again, crying so bitterly that Sanjo felt his own heart pierced with sorrow. Then the lady sobbed out this poem:

*At twilight I invited him with me—
Now-alas!-to sleep in the shadows
of the reeds of Akanuma
In bitter loneliness.*

After uttering these sorrowful verses, she sobbed, "Ah, you do not know what you have done. But tomorrow, when you go to Akanuma, you will see. ... You will come to know..." Then she slowly disappeared, shedding bitter tears.

On awakening the following morning, Sanjo was restless. The dream lingered so vividly in his mind that he was deeply disturbed. The woman's last words kept ringing in his mind: "Tomorrow, when you go to Akanuma, you will see..." He intended to have stayed home that morning, but in spite of himself he set out in the direction of Akanuma. "It was nothing but a dream," he kept saying to himself, but the words kept coming back like a refrain, "When you go to Akanuma, you will see... you will see..."

On arriving at the river bank, he perceived a mandarin duck swimming alone. At the very same moment the duck perceived Sanjo. But far from trying to escape from the hunter, she swam straight towards him, her eyes fixed on his as much as to say, "Ah, it is you. I knew you would come. Now you shall know." Then with her beak she tore open her bosom and died

before the hunter's eyes!

VIII. Teaching procedure in detail

1. Pronunciation of new words and phrases

2. Tape listening (with textbooks open/stopping at every two or three paragraphs/give some reading points in Japanese, call upon some students to answer in Japanese/through the whole text)

• Reading points: a. 主人公の職業は? b. その日獲物は? c. 帰途に赤沼で起きたことは? d. 夜見た夢は? e. 翌朝の主人公の行動 f. 赤沼で見たものは?

3. Reading and explanation (paragraph by paragraph)

a. Read after the teacher (calling the students' attention to sense groups, sentence stress, juncture, and intonation)

a. Explanation (asking some questions to help them understand)

• Translation

i) On his way home... when perceived a pair of mandarin ducks... reeds.

ii) Though he knew it to be...fowl,...

iii) So bitterly did she weep that Sanjo felt as if his own heart were being rent with grief

iv) What harm had he done you that you should have killed him?

v) ..., she swam straight towards him, her eyes fixed on his as much as to say, "..."

• Grammatical explanation and analysis

i) ...there was a falconer and hunter...

ii) Expert hunter though he was= (Al) though he was an expert hunter

iii) Though he knew it to be wicked to kill... (it=to kill/to be wicked→OC)

iv) His arrow pierced the drake(↔duck) through the heart=His arrow pierced the drake's heart

v) So bitterly did she weep that=She wept so bitterly that

vi) To kill a lover is not to kill one but two

vii) On awakening=When he awakened

viii) He intended to have stayed=He intended to stay [->but]

ix) Now you shall know=Now I will make you know

• Interpretation

(Why was the male, not the female, shot by Sanjo? /Make a comment about the life and the habits of ducks, also about the Japanese traditional poem./Listen to a different edition of the same story, with a special attention to the ending.)

4. Reading aloud with comprehension (Individual reading of each paragraph)

おわりに

今回『英語展望』で授業を紹介するに際し、ありのままの紹介でよい、とのことだったので、5月に行った高3の授業をほぼそのまま誌上再現してみた。この特集が「文法訳読方式をどう越えるか」であるが、果して「越え」られているのかどうか、今だに心もとない。多少形を変えただけで中味は一緒ではないか、とも思う。ただ、新教材の最初でテキストを通して tape listening をし、内容をつかませることぐらいが、やや私らしい工夫といえようか。本校の高3の英語は、4人の教師のチームワークである。その限られた条件の中で1人だけ勝手なこともできず、しかし、ささやかながら自分らしきも出してみたい、と願いつつこんな実験もしている。卒直な御批判をいただきたい。

(フェリス女学院高等学校教諭)

高校の reading の指導について

相賀 慈恵

1. はじめに

新教育課程になって数年目のある年のこと、初めて担当することになった生徒に、4月当初、科目のねらいや進め方を説明し授業を開始した。約2か月後、生徒の反応を調べると、「英語を耳にする機会が増えた」、「声を出すことが増えた」等の反応と共に、「和訳を全部言ってほしい」という強い要望があった。和訳は、実際は行っていなかったわけではなく、意味の確認のための訳や、日本語での説明は行っていたのであるが、生徒を指名し、英文を読ませ和訳をさせるという方法や、生徒の和訳を教師が補足し、完全な日本語とし、生徒がそれをノートに書き写せるように繰り返して言う方法は、授業の中ではできるだけ避けるように試みていたのである。生徒の間に和訳をすることが英語の学習のねらいであり、和訳ができれば英語が理解できたかのような受け止め方が強くあった。やがて2学期に入り、生徒にも英語の授業は日本語と英語の置き換えではないらしいことや、文法項目や構文の機械的な練習とその暗記だけではないようだと思われつつ理解されるようになった。2学期の終りに反応を調べると、「和訳ができて英文が理解できないことに気付いた」「英語版国語の授業のように思う時がある」「あの課の物語は感動した」等の当初にはなかった反応も出てきていた。

訳読が英語指導の中で大きな位置を占め、その力が評価されることが主になっていた経過から考えても、和訳から完全に脱け出すのは難しい。そして又題材や内容が変化に富み、高度になっている高校の英語の授業では、生徒の実態に応じて、日本語の訳や説明を行うことは、理解を確認し深めていく上で、現状では意味のあることと考える。しかし配慮しなければならないことは、授業を日本語と英語の置き換えの技術指導や、文法や語句等の機械的な記憶にのみ終始させないようにすることではなかろうか。

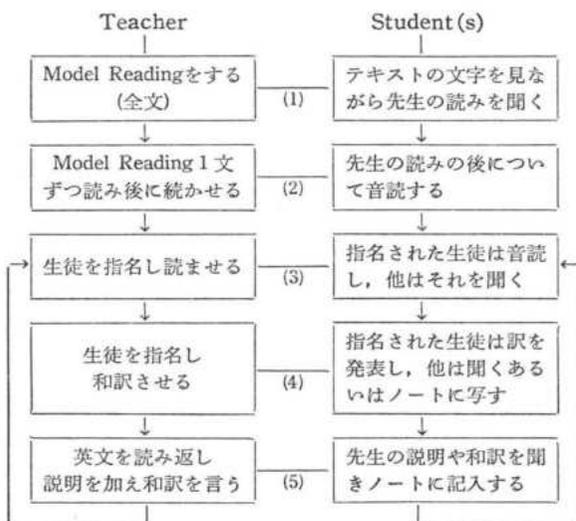
日常の授業を改めて見直していくと、その中には新たな工夫が可能な学習活動の場面がいくつか見いだされる。

以下に記すのは、そうした中で試みてきた small changes を含む、reading の指導の具体例である。

2. Reading の指導を行う上での配慮点

(1) 生徒の学習活動について

次はある文法訳読中心の授業の reading の指導の一部を教師と生徒の活動の面から図示してみたものである。



50分の授業中に(3)~(5)の和訳のための課程が何回か繰り返された。この流れの中では(T)の活動は(S)に「…しなさい」という soliciting をすることが多く、(S)の活動はそれに対する responding が主になっている。¹⁾

45名余の生徒を対象とし、教師主導で授業を展開している現状で、何らかの展開の工夫により個々の生徒が短時間ずつでも、もっと主体的に学習活動に取組めないものであろうか。生徒が学習の仕方を学び、自ら考えて問題解決をしていくような展開ができないものであろうか。生徒から教師へ向けて疑問を投げかけ説明を求めたり、あるいはこれを生徒相互間で行うことになれば、これ

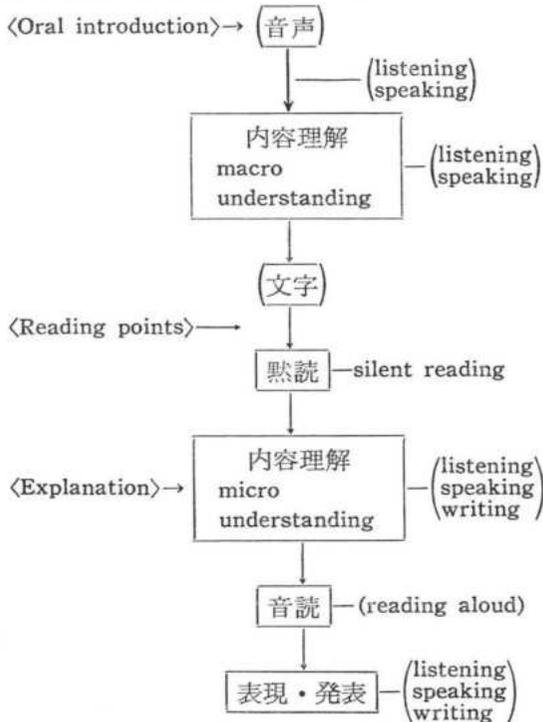
は生徒の側からの *soliciting* の場面となる。こうすることでとかく受身になりがちな学習活動が、わずかずつでも能動的なものとなると考えられる。こうした考えから、*reading* の指導において一斉指導の中で生徒個々が自ら課題に取り組む学習活動の場を設定することを試みてきた。

(2) *reading* と他の領域との関連について

高校の英語の科目の中で、「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」は3領域の総合的な学習をねらいとしており、ここでの「読み」の指導は「聞くこと・話すこと」、「書くこと」の指導と有機的な関連を持たせることが必要である。一方「英語ⅡB」は、これらの総合的な学習の上に、「読むこと」に重点が置かれた科目であり、読みの本来のあり方に近づく学習段階と考えられる。すなわち生徒が目標を持って英文を読み、そこから知識・情報を得、疑問や感想を抱くようになる読み方がねらいとなると考える。

こうした科目のねらいから、各科目の「読むこと」の指導の流れを4技能との関連で次のようにとらえた。

(A) 「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の *reading*



上の表で示すように(A)は *listening* を伴った *reading* を重視し音声での導入から入り、(B)は本来の読み方に近づけ文字から入ることが多い。「英語Ⅱ」の中には(B)に近い扱いをする場合もあるが、(B)においても、教材

の背景知識を与えることは、読みの予測力²⁾を高め、内容理解の助けとなるものであり、*warm up* としての音声による導入は行っている。音読は内容による。

reading の指導が文法・訳読中心から脱け出、読解力を伸ばすには4技能を一連のものにとらえ、相互の関連を持たせた言語活動を工夫することが必要と思われる。³⁾そして上の表の *micro understanding* で終止するのではなく、*reading* した内容をもとに、*listening, speaking, writing* の言語活動を行う発表・表現の段階にまで発展させることが、(A)、(B)のいずれの場合も必要であろうと考える。

(B) 「英語ⅡB」の *reading*



(3) 授業のねらいの設定について

reading の指導が文法・訳読に終始してしまわないための配慮の一つは、授業のねらいの設定を言語項目の指導のみでなく、題材・内容面の指導にも焦点を当て、その両面のねらいをどのように指導していくか、授業の展開を工夫することが必要であろう。毎時間ごとに、教材の言語項目のねらいと内容面の両面を指導することも可能であるが、1課が長い教材においては、各時間のねらいはいずれかに絞った方が生徒は前時との関係が把握しやすい。すなわち1課全体の指導計画の中で、言語項目のねらいと内容面のねらいを扱う時間を位置づけることが必要であると思う。そこでこれまでの指導の中では、内容理解をねらう授業時間では、その教材中の新出の言語項目の扱いは、内容理解のために必要な程度とし、後日1課全体の内容面の扱いが終えた時点で、言語項目の指導をねらいとした授業を行い、本文中の用例に戻り、説明や補足を加え、運用・応用練習を行うようにしてきた。

内容理解のねらいの設定には、母国語での読み方の観

察、分析や、読みの指導がどのように行われているかを知ることも参考になると思われる。⁴⁾

以上3つの観点の配慮事項をもとに、次のような具体的な教材の展開を試みてきた。

3. Reading 指導の展開について（内容理解をねらいとする授業）

(A) 「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の授業

第1段階 Oral introduction——生徒は教師の音声を聞き、本時の内容について outline やねらいを知る。

〈具体例〉

- 本時の教材を既習の表現を用い、口頭で提示する。
- 本時の内容について、生徒との問答を交わしながら口頭で導入する。
- 内容に関連する絵・写真・地図等を活用し内容に関する背景知識を与える。

第2段階 Silent reading——生徒は reading points に注意しながら黙読をする。⁵⁾ Reading points を示すことは、生徒に読みの方向を与え、読むことに集中させ、考えながら必要な事項や内容を読み取ることが可能にさせる。

〈具体例〉

- 「次の各問の答えを考えながら黙読しなさい。」この場合の英問は概要把握の骨格となるもので、後に要約をまとめる際のヒントとなるような事実関係に焦点を置く。英問の提示は口頭や板書あるいはプリントで行う。
- 「次のパラグラフの中で中心となる文と思われる箇所にアンダーラインを入れながら読みなさい。」
- 「～行目の it, ～行目の there は具体的には何を指すか考えながら読みなさい。」
- 「筆者はなぜそのように言ったのか考えながら読みなさい。」
- 「対比して書かれている二つの事柄に注意して読みなさい。」
- 「次の会話（発話）はどのような場面で行われているのか考えながら読みなさい。」

第3段階 Explanation——まず教師の音読を聞かせ、生徒は黙読をした時に意味のまとまりが正しく把握できていたか確認する。この音読は生徒の内容理解を助けるための読みであり、生徒の反応を確かめながら必要に応じ強調や繰り返しを交えながら読むようにする。⁵⁾ 次に先の reading points が把握できていたかの確認とパラグラフの精読に入る。生徒とのやりとりの中で進め、内容についての理解の確認や英語の表現についても考えさ

せていく。

〈具体例〉

- 必要な箇所は意味の確認のために、日本語で説明をさせたり、解釈をさせる。
 - 和訳を求める場合は、まず英文の構造が理解されているかを確認し、必要ならその理解のための説明や考え方のヒントを与え、その上で和訳をさせる。
 - 意味の確認のために和訳を言わせる時は、bを行った後に数人の生徒に言わせる。
 - 生徒との英問英答、あるいはパラフレーズしながら、内容のポイント等をチャートや略図で板書し英語から英語への理解をさせる。
 - パラグラフの構成や表現の仕方にも注目させる。
- 第4段階 Reading aloud——生徒は内容の理解ができた後に初めて音読に入る。

〈具体例〉

- 全員が chorus reading で揃って読む。
 - 教師あるいはテープの後に続き、予め指示した注意点に留意しながら各自で読む。
 - Individual reading をさせ指名した生徒に読ませクラスの生徒はそれを聞く。
 - 机の隣り合っている者で pair を作り、交互に読み手聞き手になって音読をする。c. の方法は指名をされた生徒には大きな緊張があり、他の生徒はとかく漠然と聞くことになりがちであるが、この pair での reading は、限られた時間に各自が音読をする機会が増し、緊張も少ないために生徒の声も出、常に相手を意識して読むことができる。生徒相互が誤りを正したり疑問点を聞き合うことができ、教師は机間巡視をし質問に応じたり個々の生徒へ助言をすることができる。
 - 暗唱・朗読をさせたい教材は“read and look up”の方法での読み方を指導し練習させる。
 - ドラマや対話文では、pair を作らせ“talk and listen”の方法での練習を指導する。⁶⁾ 話し手は相手の顔を見て話し、聞き手も話し手の表情を見て聞き、相手を見て話すという練習を重ねることで、交わされる英語は、単に暗記されたものの音声化ではなく、意味の理解の上に感情の込められた生き生きとしたことばのやりとりとなる。
- 第5段階 表現・発表——生徒は理解した事柄や内容について要約や感想をまとめる。

〈具体例〉

- 読み取った場面、状況、事柄を絵や図表に簡単にまとめさせ、pair の相手に英語で説明をさせる。
- 内容に関して“Why...?”あるいは“What do you

think about...?”の疑問文を生徒に投げかけ各自の意見をまとめさせる。

d. Reading points で提示した英問をヒントにしなから要約を書かせる。

e. ポイントになる語句等を与え、あるいは選ばせ、それらを骨子として要約、感想を書かせる。

(B) 「英語ⅡB」の授業

I, II, II Bのいずれも内容理解は全体から細部への方向で行っているが、「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の1課の進め方は、1課を1時間ごとに配分し、パラグラフ単位での全体から細部への読み方であるのに対し、「英語ⅡB」では新しい課に入る最初の授業は、1課全体を通読させる場合が多い。第1時間目に全体を概観する粗読をさせ2時間目以降は配分に従って精読を行うようにしている。

以下1課全体の粗読から入った場合の読みの指導とパラグラフ単位で読み進めた指導の展開例を別々に示す。

(B)-1 1課全体の粗読から入る場合

第1時間目 黙読——生徒が自らのペースで問題意識を持って黙読ができるように、reading points を示したプリントを配布する。Silent reading に入る以前に、プリントについて疑問がないか確認させ、語句の意味あるいは質問の意図について疑問があれば答える。生徒は黙読に入り、プリントに記入する。終了した時点でプリントの中の基本となる項目について解答や確認をし、次の授業への関連を持たせる。

〈プリントの内容の例〉

a. 1課を全体的に把握する上でポイントとなる事柄についての英問に答えさせる。

b. 内容に関する True or False の間に答えさせる。

c. 文中から話題となる人物、場所、事項を見つけさせる。

(例—登場人物を挙げ、人間関係を考えよ。又各人についてわかったことを簡単にメモせよ。)

d. 何についての話か概略をまとめさせる。

e. 印象深かった箇所を書き出させる。

第2時間目以降

第1段階 Silent reading——パラグラフごとに内容理解を深めることがねらいで、パラグラフの主題やそれを補足する部分の発見やパラグラフ構成に注意をさせる。「英語ⅡB」では生徒が直読直解に慣れるように、一層配慮することを試み、黙読の際に意味のまとまりに斜線を入れさせる方法や、読みながら理解できた部分(あるいは逆にわからない部分に)にアンダーラインを入れさせる等の指示をし、読み下す練習をさせている。一方教師はこれにより生徒の silent reading の進め方が観察で

き、必要に応じて個々への助言ができる。

第2段階 Explanation——「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」の場合とほぼ同様に行うが、英語を英語で理解させることに一層重きを置き、パラフレーズや板書を活用して絵や図を描き話題の焦点化を試みる。

第3段階 表現・発表——1課全体の内容理解の後に、第1時間目の reading points のプリントを見直させ、補足、訂正をさせたり、日本語で答えていた部分等を英語に改めさせる。さらに全体を通しての感想や、テーマについての各自の考えをまとめさせる。

(B)-2 パラグラフ単位での読みの場合

第1段階 Silent reading——プリントに各パラグラフごとの reading points や内容理解のチェックとなる問題を印刷し配布する。生徒は黙読をしながら、あるいは終了後にプリントの間に答える。

〈プリントの内容の例〉

a. パラグラフの内容理解のポイントとなる事柄についての英問

b. 内容理解に関する True or False

c. パラグラフの内容をパラフレーズしたクローズテスト

d. 文中より特定の事項や記述を選び出させるための発問

第2段階の Explanation, 第3段階での表現・発表は、(B)-1 とほぼ同様である。

4. 指導上の問題点

Reading と他の領域の言語活動との関連を深め、母国語の読み方に共通する学習方法を授業の中に生かし、生徒が考えながら授業に取組めるように工夫を加えてきたこれまでの指導の中には、次のようないくつかの問題点が考えられる。

(1) 教材が難解すぎると、内容を理解させることで説明の時間がかかり、要約や感想を求める最終段階にかけ時間が不足する。

(2) 教材がすべて題材内容面で充実したものとは限らず、又生徒の興味関心に訴えるものを必ず含んでいるとは限らない。

(3) reading を通しての inference や生徒の experience との関連にも注目し、教材を通し生徒に考えさせ、反応を引き出しなから授業を展開することは、機械的な反応のみを求めるよりも時間がかかり進捗が遅くなる。

(4) 要約や感想は英語での即答を求めることは難しく、日本語を介し、できるだけ英語での表現に至らせるように努力してはいる。

(5) 「英語Ⅱ」あるいは「英語ⅡB」の段階に至っても、英語らしい音読を苦手とする生徒もあるが、基礎的な音声面の指導の時間を授業の中で設ける余裕はない。

5. まとめ

上記のような種々の問題点はあるが、これまでの経過を振り返ると、次のような傾向が見られる。

(1) プリントを活用しての指導では、一斉指導の中で一人ひとりが、とかく機械的な反応で受身になりがちだった状況から、わずかではあるが能動的に、しかも考えながら学習に参加する機会が増している。又プリントは、限られた時間の中で生徒が目にする英語を増やすことをもねらいとし、テキストの英語をパラフレーズしたり、既習の表現や他のテキストの表現との関連づけを計る等の工夫をしてきた。一語一語を日本語に置き換えないうえで考える習慣がわずかずつではあるが出来てきたことが生徒のアンケートの中に見られた。

(2) 授業のねらいを、内容中心と項目中心とに分けたことで、特に「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」では新出の言語項目を新出時に集中的に学習しなければならないのではなく、1回目から2回目まで間隔は短い、時を経て再認識でき、理解から運用練習への学習が可能になる。

(3) とかく内容の事実関係に焦点が当てられ、答えが予測できることが多かった英問英答は、解釈を求めたり、「なぜ～？」あるいは「～をどう思うか？」の発問を重視することで、問答練習のためだけの問答ではなくなってきた。

(4) 授業中や授業後の生徒の質問の内容が、語句、文法、和訳に関するもののみでなく、内容そのものや、そ

の解釈に関するものが増えてきた。

(5) 類推をさせたり、要約や感想を書かせてみると、テストで上位に入るとされる生徒が必ずしも読み取りが深く、自分の考えをまとめ表現する力があるとは言いがたい。英語を読む予測力や総合的な読解力は、文法や英文和訳の知識のみではないと言える。

一つのパッセージを読んだ時、生徒の中にはさまざまな解釈や感想がある。又同じ一つのパッセージでも生徒個々が内容の理解に至るまでの困難点は多様である。内容面と言語項目の両面をねらいとする外国語の読解指導は難しい。reading のさまざまな skills を教材との関連でどのようにとらえ、どのように指導するか、テストをどのようにするか等、今後さらに具体的に実践研究を進めたいと考えている。

(神奈川県立西湘高等学校教諭)

参考文献

- 1) J. F. Fanselow 1978 "Breaking the Rules of the Classroom, Game Through Self-Analysis" *Teaching English as a Second Language and Bilingual Education: Themes Practices Viewpoints*, R. L. Light and A. H. Osman New York state ESOL/BEA
- 2) 垣田直己他 1984『英語のリーディング』大修館書店
- 3) J. Keith and M. Keith 1980 *Communication in the Classroom*, Longman
- 4) 馬淵和夫他 1985『改訂高等学校学習指導要領の展開 国語科編』明治図書
- 5) 伊藤健三他 1985『実践英語科教育法—中学校から高等学校へ—』リーベル出版
- 6) R. A. Via 1983 *Talk and Listen*, Pergmon Press

(38頁より続く)

毎日を、日本人である自分が外国語の英語を教えることのむずかしさを、身にしみて感じながら、すごしている。國弘先生のよくおっしゃる言葉、「意味のよくわかった英文を、声を出してひたすら、1日15分間読むこと。」を思い出し、また高校2年の時に、ある英語の講習会で、指導して下さった先生が授業中に、「内容がわからないうちに、声を出して、英文を読むことには、反対なのですがね。」とおっしゃった言葉を、その表情とともに、時々思い出すのである。最近になって、お二人の言葉の意味がはっきりわかってきたような気がする。

(大妻中学校・高等学校教諭)

(62頁より続く)

容を全体として読みとめることは、むずかしいこともあるが、最初から計画的に全体を読みとめる指導を継続して行えば、2～3年になって、内容が複雑になっても生徒は1語1語、1文1文に目を向けるより、全体がまず大切であるという心構えと考え方に変化していくものである。こうした習慣形成が、やがて直読直解につながっていくものと思われる。

(神奈川県秦野市立本町中学校教諭)

参考文献

- 伊藤健三他：『新しい英語学習指導』1980年、『実践英語科教育法』1985年、リーベル出版

直読直解の方法を求めて

——中学英語の指導例——

古川 法子

教師：この不定詞は副詞用法で、目的をあらわしています。何々するためにと訳します。では、Aさん、日本語に訳して下さい。

生徒A：はい。「私は昨日勉強するために、図書館へ行きました。」

教師：そうですね。「昨日私は勉強をしに図書館へ行きました。」いいですか、わかりましたね。

生徒B：先生、「勉強するために」ですか。「勉強をしに」ですか。どちらが正しいのですか。それから「昨日」というのは始めにくるのですか、それとも途中に入れてもよいのですか。

生徒C：先生、速すぎて書けません。もう一度、ゆっくり言って下さい。

これは私が大学を卒業して英語の教師になりたての頃、よく経験したことであり、自分が生徒だった頃を振りかえっても、同じように教えられ、同じような質問をしていたように思う。

このたび、中学の読解指導について書く機会を与えられ、あらためて日頃の自分の授業を見直し、同じ学校内の英語科の教員たちと話し合っていることなどをまとめてみた。

現在私が勤務している学校は、東京にある女子大学の附属中学・高校で、大学には学部短大とも、英文科があり、近年大学院も設置された。今年のはたまたま中学2、3年生だけを担当しているが、大ていの年は中学と高校の両方を教えている。本校に於ける中学の英語の週時数は、現在4・4・5で、各学年とも週1時間をLLによる授業にあてている。LLでは自作した audio 教材や video 教材、また市販のものも使って音声面の指導（主に listening comprehension である）を行っている。教室での授業も“Oral approach”など音声を中心とした方法を多く取り入れ、communicative であるように努力している。

教材を作成したり、選定したりするときにも、文法項

よりもむしろ機能や場面を重要視している。

中学校に於ける読解とは、『実践英語科教育法』（伊藤健三、伊藤元雄、下村勇三郎、渡辺益好共著 リーベル出版）にもあるように、音読を中心として内容理解の作業を行うことであろう。ただ音読といっても1年の入門期と3年の後半とでは、かなり異なるのは当然であろう。本校のLLの授業では、特に中学2、3年には教科書に準拠していない教材を与えているが、これは少しでも幅広く英語を身につけさせたいという願いからであり、またいろいろな教材に接することにより、英語をもっと広く、かつ深く読みこなすことができるようになるのではないかと思うからである。

日頃英語を教えていると、つい和訳させたいことがある。この理由は日本語に訳させると英語をよく理解させたような気がし、もし和訳させないとわからないのではないかと不安になるためで、特に高学年になるとこの感が強い。しかし英語と日本語とがあらゆる表現で1対1の対応ができるわけではない。また英語を1語ずつ日本語に直して覚えると、英語で話されたのを聞いたとき日本語になって頭の中に入ってくるようになって英語での問いかけに対して、とっさに応答することが困難になる。それで結局始めに述べたように、教師も生徒も日本語訳に神経を使い、英語がどこかへ行ってしまふことになる。

私たちにとって日本語は母語であり、日常の生活はほとんど日本語によるから、Thinking in English. とよく言われるが、実際にはかなりむずかしいことである。したがって英語の読みを扱うのには、どうしても日本語を無視することはできない。

そこで英語を理解させるために最少限度の日本語を使うだけで、読みの指導ができないものだろうか。また内容を理解するのに英語の語順にしたがって、左から右へ読んでいく方法、すなわち、直読直解の方法で授業をすることができないものだろうか。

“読むこと”について、『実践英語科教育法』の中に次

のような言葉がある。

「Readingとは文字で表わされた表現から、その意味・内容を正確、かつ迅速に把握することである。一般に読むという行為には2つの側面がある。ひとつは書かれた文の内容を読みとることであり、他のひとつは、書かれた文を音声化することである。」そしてさらに、読みを次の3つにまとめている。すなわち、

「内容理解のための読み」

「内容を全体として読みとる読み」

「相手に内容を正しく伝えるための読み」

である。これらのことは指導していく上でぜひ達成したいことである。

前にも述べたが、英文を読むとき、左から右へ英語の語順にしたがい、文の流れにしたがって理解させていくことは、できないだろうか。もしそれができるようになれば、速読・多読につながっていく。そして1対1対応に神経を使わず、内容を全体として読みとることができるのではないだろうか。英語で自分の考えを表現したり、相手の言うことをそのまま英語で理解することに役に立つのではないだろうか。このように考えて、いろいろな方法を試みてきた。その1つとして中3の教材によるものを指導案とともに提示し、検討したい。

Teaching Plan

I. Date:

II. Class:

III. Text: *Total English Revised Edition 3*

Lesson 5 トロイの遺跡

Review material: p. 24 Part A

New material: p. 25 Part B

IV. Teaching points:

Structure: The brave men fighting to save their city became his heroes.

No one believed the stories.

Vocabulary: written, brave, fighting, save, heroes, believe(d), carefully

Pronunciation: Same as vocabulary items

V. Teaching procedure in detail:

A. Review

review material

Heinrich Schliemann was a boy with many dreams. When he was seven, his father told him about the old city of Troy. He described the people living there. He described the great walls surrounding the

city. He told about the king and his golden treasures. He told about a long war. It continued for ten years, and Troy was destroyed.

1. Listening comprehension—tape listening (twice)
2. Reading
 - (a) Choral reading—reading once after the tape
 - (b) Individual reading

Review の tape listening は1回目は開本のまま聞かせ、2回目は閉本させて聞かせる。choral reading は tape を1文ずつ止めて、repeat させる。Individual reading では tape を1文ずつ止め、choral で1回、指名して同じ文を1回、次に再び choral で1回、というように読ませる。この読み方だと緊張せずに読める。

3. Oral practice

(a) Questions and answers

- (1) Who was the boy with many dreams?
- (2) What did his father tell him about?
- (3) When was Heinrich told about Troy?
- (4) What was surrounding the old city?
- (5) Was the king of Troy rich or poor?
- (6) Was the war long or short?
- (7) How long did the war continue?
- (8) What happened to Troy?

(b) Story telling

Oral practice の Questions はなるべく special か alternative にし、もし答えられないときに general で ききかえすようにする。例えば、

“How long did the war continue?” (No answer)
Then...

“Did the war continue for 3 years?” “No.”

“Did the war continue for 7 years?” “No.”

“Then how long?” “Ten years.”

この questions は story の流れにそったものにする。

(b) の Story telling は、Questions and answers をもとにして、生徒に story を言わせる。この場合1文ずつでもよいし、半分でもよいと思う。力のある生徒であれば、すらすら言えるのではないか。生徒の英語力に

じた長さでよい。もし指名した生徒が言えないときには次のようなヒントの与え方をしている。

Heinrich Schliemann was a boy with... What? というようにわからない部分について聞く。教科書の通りに言えれば目的は達成できたと思っているが、自分の言葉で story を retell できればすばらしい。この方法は、前時の読みが十分できていないとうまくいかない。

4. Writing

(Written test)

- (1) そこに住んでいる人々 (句)
- (2) He described the great walls surrounding the city. (dictation)

B. Presentation of the New Materials

1. Oral introduction

The stories about Troy are written in some old poems. Heinrich read the poems. Some brave men were fighting to save their city. He admired the brave men. They became his heroes. He wanted to find Troy and its king's treasures. To find them was his dreams. He often told his friends about his dreams.

At that time people didn't believe the stories about Troy, (no one believed the stories about Troy,) but Heinrich believed them. He studied the old poems and the old history carefully.

Oral introduction は黒板に絵をかいたり、picture cards をはったりしながら story を導入する。このときの絵は略画でよい。そして introduction が終わっても消さないでおく。

新出単語の扱いにいつも苦慮するのだが、ここでは defining sentence で導入することをしないで、introduction の文中に入れた。その単語が出てきたら板書するか、flash cards を黒板にはるかしておく。絵と同じように Oral introduction が終わってものこしておく。この Part は復習なので新しい文法項目の導入はない。ただし、no one believed... の形は次のように板書しておく。

People didn't believe the stories about Troy.
→No one believed the stories about Troy.

新出単語の意味は、確認しておく。

C. Reading

new material

These stories are written in some old poems. Heinrich read the poems. The brave men fighting to save their city became his heroes. He often talked about his dreams to his friends.

"Some day I am going to find Troy. And I am going to find the treasures of its king, too."

At that time no one believed the stories about Troy. But Schliemann believed them. He studied the old poems carefully. He read old history books.

1. Reading for comprehension

(a) Silent reading

Reading points:

- (1) Who became Heinrich's heroes?
- (2) What was Heinrich going to do some day?
- (3) What did Heinrich study and read?

Silent reading は物語教材のときには、特に重要である。このことについて『実践英語科教育法』の中の一節を引用したい。

「文字で表現された英語について、その意味を正確に速く読みとる作業であり、eye-span を逐次拡大する訓練が伴えば、内容把握の技術として重要な価値をもつ。また、基礎的な音読練習が積み重ねられておれば、たとえ音声化されなくても内在化した stream of speech が、聴覚像 (acoustic image) としてとらえられ、内容理解を助けることになろう。」

読ませ方であるが、ただばく然と読ませるのではなく、outline をつかませるために、reading points を与える必要がある。この工夫について再び同書の一節を引用する。

「概要・要点を把握させるためには、指示がより具体的であることが大切である。たとえば、outline をつかむために、日本語で story の進行に合わせて質問を投げかけたり、要点となっている文を指摘してその意味を考えさせるようなことも、一方法である。逆に、key sentence を探して、それに線を引かせるなども考えられてよい。

reading points はプリントしてその場で配布するだけでなく、前時の最後に配布して予習課題として利用した

り、reading のあとの英問英答、さらに次の時間の復習でも、十分活用できる利点を持っている。」

(b) Model reading

- (1) Tape listening (twice)
- (2) Reading by the teacher (once)

この読み方であるが tape を聞かせたあと、内容がどの程度まで理解できたか、確認する作業として、むずかしいところを次のように生徒と interact しながら、教師が本文を一通り読む。

例えば、

○The brave men fighting: The brave men は何をしていた? →戦っていた。Good.

○fighting to save their city: 何のために? →彼らの都市を救うために。Yes. Good.

○became his heroes: 何になったの? →彼の英雄になった。Very good.

○Then, listen to me carefully. "The brave men fighting to save their city became his heroes.

というようにする。時間がかかるように思うが意外に早くすすめることができる。なお簡単な文はやらない。

通して1回と、時々止めて1回と2回聞かせる。

2. Reading aloud with comprehension

- (a) Intensive choral reading of each sentence after the teacher.
- (b) Choral reading through the whole text after the tape.
- (c) Buzz reading
- (d) Individual reading
- (e) Choral reading through the whole text

Buzz reading をさせている間に机間をまわり、発音や intonation などを指導する。

Individual reading の方法は、Review の場合と同じである。

3. Oral practice

Questions and answers:

- (1) Where do you find these stories about Troy?

又は、(1) These stories are written... Where?

- (2) What did Heinrich read?

わからなかったら、Newspapers? Dictionaries? Poems? というようにヒントを出す。

- (3) The brave men were... Doing what?

- (4) Why were the brave men fighting?

わからなかったら To run away? To save their city? とヒントを出す。

- (5) Who became his heroes?

- (6) What did he often talk about to his friends?

- (7) What was he going to find?

- (8) At that time, did people believe the stories about Troy?

- (9) How about Schliemann?

- (10) What did he study? And how did he study them?

(5)~(10)の問いもわからないときにはヒントを与えて答えさせる。答えは short answer でよいことにしているが、大切な文や、覚えさせたい文は、long answer で答えさせている。

これらの questions は、黒板上にのこした絵や、単語、文などを示しながら行い、さらに questions に答えさせることによって story の概要を把握させることができる。当然、Review の story telling よりも簡単なものになると思うが、general questions などでヒントを与えながら、左から右へという文の流れにそって内容を読みとらせていきたい。

E. Consolidation

1. Tape-listening
2. Read and look up
3. Assignment of homework

以上、ずい分盛りだくさんの teaching procedure を書いたが、この通り全部できるとは思えない。実際に私の教えている中3の生徒にこの方法で教えてみて、うまくいくときばかりではなかった。予想した時間の倍近くもかかった時もあった。しかし、生徒たちの英文をおぼえてしまう早さには、おどろかされるが多かったのである。

先にあげた teaching procedure は part 毎に行ったものであるが、この前の lesson を指導したときは、はじめの時間に story を全部、黒板に絵をかきながら Oral introduction で与えてしまってから、reading の指導に入った。教材も Robert Scott に関するものなので、生徒たちも興味をもち、表現読みもうまくできたように思う(34頁へ続く)

アメリカ人種と民族(XI)

國 弘 正 雄

Lady Liberty とか Miss Liberty, the Lady in the Harbor とか the Lady with Lamps とかさまざまな異名で呼ばれる自由の女神像が、フランスからアメリカに寄贈されてからちょうど百年、それを祝ういわゆる Liberty Week が華々しく、派手に豪華に祝われました。

この女神像、むろん正式には the Statue of Liberty と呼ばれますが、以上のようにいろいろなニックネームがあり、むしろニックネームの方がより人口に膾炙しているといえそうです。

Our Lady などというつよい愛着の念を含んだ呼び名も私の手持ちの用例カードの中にはあり、アメリカ人がどれだけあの女神像にあたたかい気持を寄せているかを垣間見せてくれますが、この Liberty Week をきっかけに、少数民族や移民問題がまたもや大きくクローズアップされました。

実は小生、あのころコロラド州はアスペンなる、ロッキー山脈のどまん中の小邑にいて、Aspen Institute for Humanistic Studies という世界的に著名な研究所で、日本や日米関係を論ずるセミナーに、resource person として出席していたのですが、テレビも雑誌新聞も Liberty Week 一色に塗りつぶされていた、といっても過言ではありません。

その関連で一つおもしろかったのは、ロスアンゼルス市のブラッドレー市長——黒人で民主党の有力者でもあります——が市議会に提案して、自由の女神のロスアンゼルス版を訴えたことでした。

そういえばロスアンゼルスを中心とする南カリフォルニアは、いまや新移民の一大中心地として、かつてのニューヨークの地位を完全に摩するに至っています。しかもニューヨーク——ひいては自由の女神像や移民検査所のある Ellis Island——とロスアンゼルスが大きく違うのは、前者が主としてヨーロッパからの船便による移民を受け入れてきたのに反し、後者は中南米やアジア地区からの新入者を、自動車ないしは飛行機で受け入れている、という点です。それだけに以下の「西部の自由の女神」と題したロスアンゼルス地方紙の社説は、これらの事情を反映している点、われわれの興味を惹きます。

少々長いのですが不悪。

Practically everyone, including Mayor Tom Bradley, has clambered aboard the bandwagon that's calling for a Los Angeles version of the Statue of Liberty to mark the city's status as the new Ellis Island. But in a letter to the City Council proposing the formation of a blue-ribbon committee to organize the creation of the new monument, the mayor avoided making suggestions as to what our Statue of Liberty should look like or where it should be put.

Unlike New York, our immigrants — at least the legal ones — are more likely to arrive by car or jumbo jet than by boat. If the statue is the first thing we want them to see, they'd be more likely to spot it at the airport or on the San Bernardino Freeway than in the harbor.

New York's Lady Liberty has undeniable majesty. But if Los Angeles is going to be the capital of the Pacific Rim, the city of the future, it has to adopt its own unique symbols.

. . . .

The council could erect a statue of Jane Fonda doing aerobics, with "Make It Burn" inscribed at the base. But while immigrants almost certainly will be able to place her years from now, she's definitely too political.

So what about a 500-foot-tall recreation of Marilyn Monroe in her classic pose from "The Seven Year Itch" — her skirt billowed upward by the air from a street grate, a big smile on her face? Place it not at the airport, but in Santa Monica Bay, and have LAX redirect landing patterns.

Immigrants would know from the moment they arrived that they were entering the New World.

(Los Angeles Herald Examiner: July 14, 1986)

(大意: トム・ブラッドレー市長を筆頭に、エリス島の今日版としてのロスアンゼルスを記念するための自由の女神像に類する構造物を、という大合唱にだれもかれもが和している。

ただ新しい構造物を設けるためのハイレベルの委員会

の設置を提案した市議会の書簡の中で、ブラッドレー市長は、ロスアンゼルス版の女神像がどのようなものであり、どこに設けられるべきかについては具体的には言及を避けた。

ニューヨークとは異なり、当地にやってくる新移民は、少なくとも正規の移民についていうなら、船ではなく自動車もしくはジャンボジェット機で到着する。到着早々、他の一切に先き駆けて彼らの目に留めさせようとするなら、この構造物、ロスアンゼルス外港のサンタ・モニカ湾にはなく、空港もしくはサン・ベルナディーノ・フリーウェイに設置する方が彼らの目につきやすかろう。

ニューヨークの自由の女神像が荘厳さに充ちていることは疑う余地がない。だが、もしロスアンゼルスが環太平洋地域の首都として、未来の都市を目指そうとするならば、いかにもロスアンゼルスにふさわしい、特異なシンボルを採用してしかるべきである。

(中略)

市議会は、ベトナム反戦女優として有名なジェーン・フォンダの像をつくって、礎石のところに Make It Burn という彼女の科目を彫りつけることもできよう。彼女が何ものであるかを間違いなく言い当てることは、将来の新入移民にもできようが、ただ彼女があまりにも政治的に過ぎることは、疑う余地とてない。

そこで、かの「7年目の浮気」に出てきた彼女一流の姿態でのマリリン・モンロー像を建てるのはどうだろうか。500フィートの高さの彼女の像、にっこりと笑みを開き、道路の下から格子越しに吹き上げる風にスカートがひらめいている、という構図である。

これを空港にはなく、サンタ・モニカ湾におき、乗客によく見えるように、空港当局に着陸パターンを変えさせよう、というわけである。

そうすれば、新入住者も、ロスアンゼルスに到着と同時に、ああ新世界にやってきたんだなあと直ちに悟ることができよう、というものだ。

この社説、社説にはちょっと珍しく、多少、漫文めいたところがありますので、そのつもりでお読みねがいたいのですが、長きにわたってアメリカの中心を成した東部が、いまや東部人がやや軽蔑的に the Coast と呼ぶ西部によってその勢威を奪われつつあることが看取されます。

現にニューヨーク港での Liberty Week 関連の大ベージュントを指揮演出した David Wolper 氏も、実はといえばハリウッド——より厳密には Burbank——のプロデューサーでした。

以下の同氏についての解説で、the Coast という表現

とそれにまつわる（東部人の）違和感をくみとっていたかもしれません。

Even as futuristic fireworks lit up the sky and as historic vessels sailed up the New York Harbor, Wolper, Liberty Week's executive producer, was still viewed in Manhattan circles as that most awful of apparition—a man from "the Coast."

(Los Angeles Times: July 9, 1986)

(大意：未来志向の花火が昼をあざむき、歴史にずぶぬれた船舶がニューヨーク港を遡上してきているというのに、いまなおその総監督役のウォルパー氏は、マンハッタンのご連中からは、世にもおそろしげな存在、すなわち「西海岸からの男」としてしか見られていなかった。)

ロス・オリンピックの成功にあずかって大きく力のあった同氏もゆうれいに喩えられるようでは片無しですね。このように自由の女神の Centennial はいまさらのようにアメリカ社会のもつ、民族的人種多様性をつよく印象づけました。

かの melting pot や mosaics という喩えも広く用いられましたが、tossed salad という比喩もあちこちで散見しました。

比較的珍しい用例ですので、以下に一つだけロスアンゼルスに関する一文からの tossed salad の例をかかげ、ご参考に供することになります。

At the same time, however, tensions still run high among many ethnic groups, lending weight to the theory that Los Angeles is more of a tossed salad than a melting pot.

(The Christian Science Monitor: July 7-13, 1986)

(大意：だが同時に各民族集団の間に緊張が高いことは事実で、ロスアンゼルスは「人種民族のるつぽ」であるよりは、むしろ「サラダ・ボール」に近いという説を裏書きしている。)

ところがこの手のある種の euphoria、つまりはアメリカとは世界各地のあらゆる人種や民族が一同に会し、live and let live の共存関係を可能にする、いまなお land of opportunity であるという神話——大いに事実でもあるのですが——をよそに、わがアメリカ・インディアンはいまなおほとんど無視されたままに留まっています。

たまたま滞米中だったものですから、ずい分と多くの新聞雑誌に入念に目を通し、百年祭がらみでなにかな Native Americans への言及がないかと、目を皿のようにしたのですが、まさに conspicuous by absence というイディオムさながらの淋しさでした。

考えようによってはこれも当然なことなのかもしれません。

自由の女神に迎え入れられてアメリカ大陸に到着した新入移民は、しゅせんは原住民のインディアンを片隅に追いやり、ときとしては物理的肉体的に排除するという形で、彼らの上に君臨していったからです。

ですから自由の女神像自体も、その依ってもって立つ精神も、Native Americans にとっては一種の antithesis といってもよいので、両者の間にはピリっとはりつめた緊張関係、あるいは非 Native Americans の側のうしろめたさとそこに由来する曰く言いがたい違和感が蕩揺しているといえましょう。

それがこと自由の女神百年祭に関するかぎりは、インディアンが全くといってよほど話題にならなかった主な理由のように思います。

にもかかわらず、この時期、まことに不幸なことです。同じインディアン同士の間での対立が大きくクローズアップされ、マスコミの紙面や画面を賑わせました。

それは Navajo 族と Hopi 族との間の、土地の居住権をめぐる対立で、同じ Native Indians 同士が、連邦議会が 1974 年に定めた公法 (Public Law) 93-531 の結果として鋭くにらみあっている、という事実です。

ことの発端はこうです。

インディアンの保留地 (reservations) がいまのアメリカでもっとも広く存在するのは、西南部のアリゾナ州からニューメキシコ州にかけてなんですが、ここには一つの不自然な形があります。

ナバホ保留地のどまん中にホピ族の保留地がある、というのがこの不自然さです。

この不自然さを正すため——本当の目的はどうやら別の、豊富な地下資源の開発、というところにあるらしいのですが——と称して、連邦政府や連邦議会はナバホ族の強制移住に踏みきました。

それが両部族の間での対立抗争を招いただけではなく、たとえばナバホ族内部に、穏健派、急進派、実利派、などするどい亀裂を生み、彼ら自身が一枚岩でなくなるといふ悲劇を生んだのです。

このあたりの実体については、ルポライターの一之宮久氏に『帰ってきたナバホ』『わが聖地を守れ!』(いずれも三一書房刊) というすぐれたルポルタージュがあり、アメリカ史の第一人者である猿谷要教授も、7月21日の朝日新聞の書評欄で高く評価しておられるので、ぜひそちらにお就きになることをお勧めしますが、とにかくただでさえ弱体な被差別民族が、恣意的な権力サイドの強権や無知によって、「兄弟垣に相せめぐ」という不幸に

さらされているのです。

アスペンに小生が滞在した短い期間中にも、多数の新聞記事を目にしましたし、その中には写真をいくつか掲げたものもありましたので、そのキャプション部分だけを、2例にかぎってご披露しておきましょう。

写真がご紹介できればこれに越したことはないのですが、それは残念ながらできかねます。

不悪おゆるし下さい。

一つは Ariz. tribe fears friction と題した記事の全文です。

TRIBE PREPARES TO TAKE LAND: Hopi tribal chairman Ivan Sidney, center, tells the news media Sunday that Hopi police will protect members of the tribe if they are harrassed by Navajos during relocation efforts. But there were no reports of violence or other incidents Sunday, originally the deadline set by Congress for moving Navajos and Hopis off each others' land in northern Arizona. The deadline was not enforced because homes haven't been found for all the Navajos, but Hopis claimed jurisdiction over the land Sunday anyway. In Gallup, N. M., about 300 Navajos and their supporters marched peacefully to protect the relocation.

(U. S. A. Today: July 9, 1986)

(大意: 土地の収用に向うホピ族: ホピ族のアイバン・シドニー議長(中央)は日曜日、報道陣に対し土地の移住にからんでもしナバホ族の妨害に出会うようなことがあれば、ホピ族の警官が守ることになろう、と述べた。

だが暴行その他の事件は報告されていない。元来この日曜日は北アリゾナのナバホ・ホピ両族住民がお互いの居住地から移住すべき最終期限と議会によって定められていた。

しかしこの最終期限付の執行は強制されなかった。というのは、ナバホ族全員のための住居がまだ見つかってはいなかったからである。もっともホピ側は、ナバホの居住地はいずれにせよ自分たちのものである旨の権利主張を日曜日に行なっている。

ニューメキシコ州のギャラップでは約 300 名のナバホ族やその支持者が、強制移住に反対してデモを行なったが、なんの騒ぎもおきてはいない。)

話の筋がいささかややこしくて、不得要領をかこたれる向きもあると思いますが、いま少しくわしい事情は後段でご説明するつもりですので、ご了承下さい。

いま一つのキャプションをご紹介します。

Navajos protest Hopi land ruling というのが見出しで、次のような文言がつづきます。

Navajo veterans of World War II march through their Arizona reservation in a show of solidarity against giving up their land to the Hopi tribe. The deadline for turning over the land has passed.

(Rocky Mountain News: July 19, 1986)

(大意：第二次大戦に参加したナバホ族の帰還兵アリゾナ州の保留地の内部を行進、彼らの居住地をホピ族に明け渡すことに団結して反対する旨の意志表示を行なった。明け渡しの期限はすでに切れてしまっている。)

ところでインディアン同士のこの争いのきっかけは何なのでしょか。

くわしくはすでにご紹介した一之宮氏の労作におつきねがうとして、以下の記事がこの紛争の背景を要約してくれています。

これまたやや長文なのですがご宥恕下さい。Tension between tribes という大見出しの下に、Problems unresolved as Hopi-Navajo relocation deadline nears. という小見出しが読めます。

The dispute, which began in 1882, hardened in 1974 when the federal government divided 1.8 million acres of the northern Arizona reservation and ordered the tribes to vacate each other's land.

Navajos, the USA's largest tribe with 192,000 members, are range-roving shepherds and used much of the land. The 10,500 Hopis, who live in clustered sandstone pueblos atop high mesas, are farmers. The land is sacred to both.

Since 1977, 440 Navajo and 24 Hopi families each received \$5,000 and moved. Those who chose to leave the reservation also got new \$60,000 houses. Cost so far: nearly \$110 million.

Of the 238 Navajos left, 210 have agreed to move. Betty Tso isn't among them.

"I'm not moving anywhere," she said at the isolated, canyon home her family has lived in for four generations. "This land means as much to me as life itself."

(U. S. A. Today: July 5, 1986)

(大意：1882年にはじまったこの紛争は、1974年、連邦政府がアリゾナ州北部の180万エーカーにのぼる居留地を分割し、ナバホ、ホピの両部族に対し、他部族の土地から移動するように命令するに至っていっそうこじれてしまった。

19万2千人と合衆国で最大の数を誇るナバホ族は放牧地を移動する羊飼いたちで、土地の大部分を使っていた。他方のホピ族は、人数こそ1万5百人だが高い地卓に砂岩の集落を作って身を寄せ合って生きている農民た

ちで、これまた土地を神聖祝している。

(中略)

1977年以来、440所帯のナバホ族、24所帯のホピ族がそれぞれ5千ドルを手にして移動していった。また居留地をあえて離れることにした所帯は、6万ドルの新築住宅を与えられた。これは1億1千万ドルほどのコストとなる。

残る238人のナバホ族のうち、210人は移動することに同意したが、ベティ・ツォーはそれを拒否している。

「私はどこにも動きはしないつもりよ」と、彼女は4世代にわたって住み暮してきた溪谷地帯に孤立した先祖代々の家で語ってくれた。「この土地は私にとってはいのちと同じくらい大切なんですもの」)

とにかくこの relocation plan のことを、あるニューメキシコ州の議員は“as evil as apartheid”と呼んでいるほどで、かの悪名高き南阿連邦のアパルトヘイトと同一に論じられているのですから、その反響も推し計られようというものです。

ところでインディアンと遠縁にあたる(?!)東洋人、とくに日系米人がこの問題にかなりの関心を寄せていることを知れたのは偶然のことながら幸いでした。

アスペンからの帰途、久しぶりで立ち寄ったロスアンゼルスで、日系米人の中で広く読まれている羅府新報紙を手にする機会があったからです。

この新聞は、アメリカの他の日系新聞がそうであるように日本語と英語の両方で書かれてあり、とくに日系社会に関係のふかい記事がたくさん盛られているものですから、日系社会の動きを知る上にはまたとない資料となるのです。

もしかしらこの強制移住問題、日系人がなんらかの意志表示なり行動をおこなっているのではないかと考えていたんですが、小生の察していた通り、かなりはっきりとした言動をしています。

羅府新報の7月7日号は、一面トップでこの問題についての日系人のとりくみを報じています。題してDrumming For Repeal of Navajo Relocation: Japanese Americans on Both Sides of Issue という見出しです。

これまたかなり長い記事なんですけど、一部をご紹介します。

Under Public Law 93-531 enacted by Congress in 1974, a number of Navajo families would have been moved outside an area called "Big Mountain" by July 6, 1986. Hopi Indians reportedly occupied

the land before the Navajos migrated there about hundreds of years ago.

The Senate Select Committee on Indian Affairs supports the enforcement of the public law to relieve alleged tension between the Navajos and Hopis. However, opponents of the relocation say that the government is motivated by more commercial interests, namely the mining of coal deposits which, according to the opponents, could be more easily obtained by the relocation of the Navajos.

The Navajos have won a temporary reprieve by the recent postponement of the relocation date until adequate housing is provided. However, organizations, like the Big Mountain Defense-Offense Committee, are continuing to lobby against further governmental relocation and damage to the current Navajo way of life.

"We are in support of the Navajo and Hopi Indians in the repeal of Public Law 93-531." said Kevin Hasegawa, a member of the National Coalition of Redress and Reparations, in a speech during Sunday's rally. Yesterday afternoon, the Japanese American community group presented \$2,300 from California screenings of an Academy Award-winning documentary "Broken Rainbow," to the Big Mountain Defense-Offense Committee.

Hasegawa linked the relocation of Japanese Americans during World War II to the current plight of the Navajos. He said that the media's description of the conflict as a "land dispute" is similar to World War II reports that spies and saboteurs were in the Japanese American community.

(*Rafu Shimpo*: July 7, 1986)

(大意: 連邦議会が1974年に制定した公法93-531のもと、1986年7月6日までに、ナバホ族の家族多数が、通称ビッグ・マウンテンなる地域から移住させられることになっていた。数百年前にナバホ族がこの地域に到着する以前に、ホビ族がすでに占有していた、といわれている。

上院のインディアン問題特別委員会は、両部族間に存在するといわれてきた緊張を緩和するために同法の執行に賛成している。

他方、執行に反対する論者は、同地域に埋蔵する石炭の採掘の便宜をはかるといふ商業的な動機が、ナバホ族を移住させる本当の理由だと主張する。

適当な住居が提供されるまでは、ということで移住が延期されたことで、ナバホ族は暫定的な息抜き期間を与えられたが、ビッグ・マウンテン防衛攻勢委員会のよう

な組織は、政府による移住の執行とナバホ族の生活様式への被害を防止すべく、こんごともロビー活動を強行していくことになっている。

「われわれは公法93-531の撤回を通じてナバホ・ホビ両族を支持しつづけるつもりである」と、全国被害回復賠償支払要求連盟のケビン・長谷川氏は日曜日の大会での演説で発言している。

また昨日の午後、日系米人の組織たる上記の連盟は、ビッグ・マウンテン防衛攻勢委員会に2300ドルを拠出することを決めた。

これはアカデミー賞受賞作品たる「断ち切られた虹」というドキュメンタリー映画を上映して集めたものである。

長谷川氏は、現在のナバホ族の苦境を、第二次大戦中の日系米人の強制収用になぞらえた。またマスコミがいまの紛争を「土地をめぐる葛藤」と呼んでいるのは、第二次大戦時に、日系米人間にスパイや破壊主義者がいると報じたのと同じたくい報道だと語っている。

同じように無責任で、一方的な報道だ、ということでしょうか。石炭山からインディアンを追っ払おうという政府の意図になぜ知らぬ顔を決めこんでいる——look the other way というソノモノズバリの慣用句があります。一のか、という怒りでしょうか。

なおここでちょっと脱線しますが、第二次大戦勃発直後の日系米人の奥地への強制移住にまつわる用例を3つほどご紹介しておきましょう。

さいしょは元オレゴン州知事で、今日では共和党のハト派を代表する連邦上院議員のハットフィールド氏の回想録から採りました。

For the Japanese of Oregon had been through a traumatic period after Pearl Harbor. Those of Japanese ancestry, as it was euphemistically put, had been "relocated"—taken from their established homes and placed in compounds where they could be watched.

(Mark O. Hatfield: *Not Quite So Simple*, p. 89)

(大意: なにしるオレゴンの日系人は真珠湾のあと、悪夢のような経験を経たのである。日系人は体よく「移住」させられ、住みなれた家を捨てて監視つきの収容所に入ることを余儀なくされたのだった。)

次は「移住センター」とは「強制収容所」の婉曲語法にほかならなかった、というのが以下の日系人学者の説です。

They have been insulted, abased and ultimately imprisoned in "relocation centers," a euphemism for concentration camps.

(Dennis M. Ogawa: *From Japs to Japanese*, iii)

(大意: 彼ら日系米人は侮蔑され卑しめられ、ついには「移住センター」という名の強制収容所に放りこまれたのである。)

いま一つ、日系人の強制収容——大統領行政命令 (Executive Order) 4020号というものがこの暴挙の根拠でした——にからんでいくつもの婉曲語法が発明されたことを示す用例を。

In their function and mode of operation, these were essentially prison camps, but overlaid with a thick patina of official euphemism. In part with the professional help of social scientists, everything was prettified, beginning with "relocation center" or "project" for camp. The inmates were called "colonists" or sometimes "residents."

(William Peterson: *Japanese Americans*, p. 82)

(大意: 機能といい運営方法といい、事実上は捕虜収容所に等しかったが、官製の婉曲語法のサビに幾重にも包まれていた。社会科学者による専門的な知恵づけもあり、一切が美化された。「移住センター」にはじまり、キャンプは project (計画) と、被収容者は colonists (植民者) もしくは residents (居住者) と名づけられたのである。)

このような非道い原体験をあまり遠くない過去においてもつだけ、日系人、それもある年齢以上の彼らにとっては、ホビ族であれナバホ族であれ、強制住み替えを余儀なくされる彼らへの同情はつよい、ということなのでしょう。

ところですでにちょっと触れたように、この度のホビ・ナバホ両族の対立は、いわれるように土地をめぐる両族同士の争いというよりは、双方に存在する開発推進派と伝統維持派との意見の不一致という面がつよいようで、資源問題や企業がここにもからんでいます。以下は Coal at root of Hopi-Navajo feud と題した寄稿社説の一節です。これまた長いのですが実情をよく示していますので不悪。ここでも第二次大戦中の日系人の強制移住が引き合いに出されています。後者の暴挙は、いまなおアメリカ人の集団意識にするどく突き刺さっているようです。

This relocation of Navajo people is the largest displacement since the Japanese were forced into internment camps during World War II. It comes as the result of the passage of the Navajo-Hopi Land Settlement Act by the Congress in 1974. The act was designed to settle a widely publicized, but fabricated, land dispute.

Lou Gurwitz, attorney for the Big Mountain

Defense-Offense Committee, provided us an opportunity to meet with both Hopi and Navajo traditional leaders. After that meeting, it became abundantly clear that the real dispute is not between the Navajo and Hopi people. It is between traditional people of both tribes and the two groups' pro-development "tribal councils." The councils were set up in 1921 after Standard Oil discovered oil on the Navajo Reservation. Over the objection of both Hopi and Navajo spiritual leaders and elders, the councils signed leases.

Since that time, additional leases have been signed with Peabody Coal in 1964 and 1966, giving Peabody rights to strip-mine 2 billion tons of Black Mesa coal. These leases were signed over the objection of the traditional people on the land. Since that time, the Hopi council has been trying to gain exclusive ownership of the land called the Joint Use Area. Exclusive ownership of this JUA would make it much easier to lease additional land to Peabody and others. This is what is at the heart of the Navajo-Hopi land dispute.

Finally, there should be no further exploitation or other disturbances of the Sacred Land in the Joint Use Area without the consent of the majority of the Navajo and Hopi people living in that area.

The history of U.S. policy with regard to American Indians has been one of exploitation, genocide and forced relocation. Congress has an opportunity to correct a mistake in 1974. We should all urge members of the Colorado delegation to do so.

(*The Denver Post*: July 12, 1986)

(大意: 今回のナバホ族の移住は第二次大戦中の日系人の強制移住このかた最大規模のそれである。このきっかけとなったのは1974年に連邦議会を通過したナバホ・ホビ土地問題解決法で、この法律は土地をめぐる紛争——広く喧伝されてはいるが作りごとでしかない——の解決を目的としている。

ビッグ・マウンテン防衛攻勢委員会の顧問弁護士のリウ・ガーイツ氏のはからいでわれわれは両族の伝統的な指導者に会うことができたが、その結果、きわめてはっきりしたのは対立の真の理由は土地をめぐる紛争などではない、ということだった。対立のタネは、両族の伝統を守っていかうとする人々と、開発推進派の各族の「評議会」との間にあることが判明した。

これらの「評議会」は1921年、スタンダード石油会社がナバホ居留地で石油を発見した後に設立され、ホ

ピ・ナバホ両族の精神的指導者や長老連の反対を押し切って、評議会は土地の使用契約に署名してしまった。

それ以来、1964年と66年の2回にわたり、ピーボディ炭鉱会社との間に土地使用契約がさらに結ばれ、ブラック・メサ地域の石炭を20億トンも露天掘りする権利を同社に与えることになった。

これらの契約は当該地域に住んでいる伝統志向型の人々の反対を無視して強行され、それ以降というもの、ホピ評議会は両族共用地域という名の土地の単独所有権を手に入れるべく力めた。その方がピーボディ社その他への土地使用契約をさらに押し進めることがラクになるからで、両族の土地をめぐる紛争とよばれているものの真相はこのあたりにあるのである。

(中略)

さいごに、両族共用地域内の聖なる土地をこれ以上、両族の居住者大多数の合意なしに開発その他で乱してはならない。

アメリカ・インディアンにかかわるアメリカの歴史は、搾取、大量虐殺、それに強制移住のそれであった。連邦議会は1974年におかしたあやまちを正す機会をいまや手にしている。コロラド州選出の上下両院議員団のひとりびとりに、その機会を活かすよう訴えたい。

とくにさいごの“exploitation, genocide and forced relocation”というくだりにご注意ください。

この認識がアメリカの良識なので、さいきん新任文相のすさまじいばかりの発言で再びクローズアップされたわが方の教科書問題を重ね合わせてみるのも意味がありましよう。

経済新聞として著名なウォール・ストリート・ジャーナル紙も Hopis, Navajos and King Coal という論文をかかげてこの問題を大きく取り上げています。同紙面の地図が便利です。まず左下にご紹介しておきます。

そして同紙の記事も日系人の強制移住との対比ではじまっています。

The removal of an estimated 8,000 Navajos from disputed lands in northern Arizona is described by opponents as the largest forced relocation in the U.S. since Japanese-Americans were confined in camps during World War II.

This land dispute has most often been portrayed as a bitter range war between Hopis and their traditional enemies, the Navajos. But, in reality, groups of traditional Hopis are allied with the Navajos against the Hopi tribal government and the federal government. Resource rights lie at the heart of the battle.

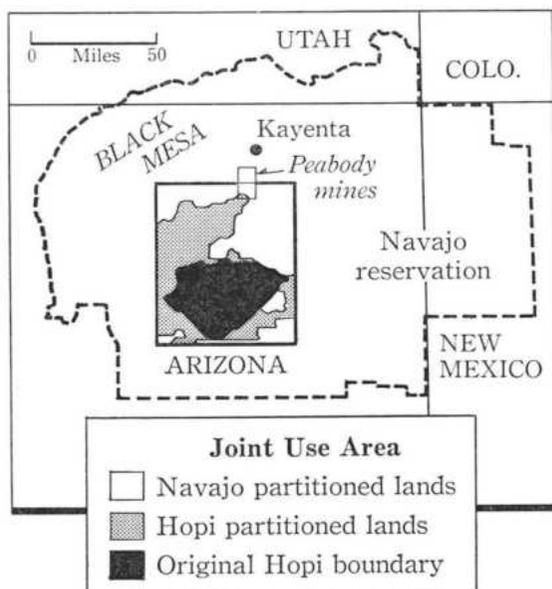
(Ibid.)

(大意：8千人と推定されるナバホ族をアリゾナ州北部の係争地から移住させようという計画は、第二次大戦中の日系人の強制移住以来のものだと、反対論者は非難する。

この土地をめぐる紛争は、ホピ族とその伝統的な敵対者であるナバホ族との縄張り争いであると普通は描かれているが、伝統志向型のホピ族がナバホ族と手を結んで、ホピの地域自治体と連邦政府に対抗している、というのが実体である。地下資源をめぐる権利の行くえが、実はこの紛争の根っこにあるのだ。

そして同紙のこの記事は、資源がどのようにからみあっているかをより具体的に解説してみせ、しかしだからといって、アメリカ大陸にはじめから住んでいた原住アメリカ人——earliest Americans ということばを用いています——の（権利）防衛をおろそかにしてはならない、と結んでいます。因みにこの earliest Americans という表現は小生にもはじめてのご対面でして、さっそく用例カード化したところで。

Southwestern utilities are hoping for an amicable solution to the dispute. With most major hydroelectric sites developed and nuclear-energy production at a standstill, they are counting on coal for future energy projects. And the Hopis



(The Wall Street Journal: July 11, 1986)

and Navajos are sitting on the best low-sulfur coal in the Southwest.

In the JUA, the lives of several thousand traditional Navajos are being transformed by the tribal governments' need for the cash generated by strip mining and the utilities' energy play. But the need for more coal should yield to a solution that offers lasting protection for these earliest Americans. (Ibid.)

(大意：南西部の公益事業体は、この紛争が平穩裡に片付くことをねがっている。水力発電用地がすでにほとんど開発をおわり、原子力エネルギーの生産も一頓座をきたしているだけに、将来のエネルギー開発については石炭にねらいをさだめざるを得ない。しかもホビ族やナバオ族が住んでいる地域には、南西部でもっとも良質な低硫黄分の石炭が埋蔵されている。

両族共用地域に住む何千人もの伝統志向型のナバホ族の生活は、いまや変貌途上にある。同族自治体政府が、石炭の露天掘りや公益事業体のエネルギー対策がもたらす現金収入を必要としているのが、その原因である。

だが石炭がもっと要るからといって、彼ら原住アメリカ人に対し恒久的な保護措置を提供できるような解決策が後塵を拝してよい、ということにはならない。

結論部分には小生も同感ですが、先生がたはいかがでしょう。

いずれにせよ同族内部で、伝統志向型と伝統打破型、そして開発逡巡型と開発推進型、との間の対立が部族内の団結や一体感に亀裂を走らせている、ということのようです。

よくあるパターンといえばその通りでしょうが、年記者とヤングとの対立、という形をもっているのだろうと思います。

ところでインディアンのさいごに、同族間の対立のいま一つの例をチェロキーに例をとってご披露しておきます。

チェロキー族は元来はテネシー州に居住していたのですが、1838年に一部はアメリカ軍隊に「追われて」オクラホマ州に移住しました。1万7千人のチェロキー族がオクラホマを目指したのですが、途中で4000人が落命し、Trail of Tearsの哀史としていまにアメリカ史にその名を留めています。彼らの子孫はいまでは5万3千人ほどを数え、ふつうはWestern Cherokeesと呼ばれ、the Cherokee Nation of Oklahomaという組織を形成しており、その前酋長のキラー氏という人は小生も何回か面晤の折がありましたが、全米有数の石油会社の取締役会会長で、昭和電工という日本の会社との

joint ventureの立役者でした。事実、オクラホマのチェロキー族の中には思いもかけず石油が出てきたことによる大金持がいるのです。

他方、オクラホマに移ることを拒否したチェロキーは北カロライナの山岳地帯に逃れ、今日のthe Eastern Band of Cherokee Indiansの元となりました。いま彼らは同州のその名もCherokeeという地域社会にほど近い居留地に住み、その数は約9千人、オクラホマの仲間が多様化した経済活動を誇るのに対し、観光で細々と煙を立てています。

この両者が究極的に合同することは、まずなきそうです。現に東部のリーダーもオクラホマのリーダーもそれぞれのように断じています。大意は省かせていただきます。

"It will never happen," Robert S. Youngdeer, chief of the Eastern Band of the Cherokee Indians, said of a permanent union with the Cherokee Nation of Oklahoma. "We can support each other, give support in any way we can. But becoming one tribe—never again."

Oklahoma chief Ross O. Swimmer echoed Youngdeer's sentiments after the tribal meeting at the Red Clay Historical Area here, where the Cherokees held their councils before the the federal government forced most of the tribe to move to a reservation in Oklahoma.

"We're all Cherokee as a common factor," Swimmer said, "but we respond to two tribal governments."

(Pacific Stars & Stripes: April 11, 1984)

もともとは同根なのだから合併した方が力になるのに、と措しむ声もありますが、ことはそう簡単ではないらしく、以下の引用文はその辺の事情をあらわにしています。

THE TWO BRANCHES ALSO have distinct cultural and religious differences, said Duane King, executive director of the Cherokee National Historical Society in Tahlequah and past director of the Cherokee Museum in Cherokee.

He said the Oklahoma branch held on to the tribe's traditional religion more strongly than their eastern relatives, most of whom are Baptist or Methodist.

And while most Cherokees speak English, those who use the tribe's old language speak different dialects. "The difference is more distinct than the difference between British and American English," he said. (Ibid.)

(58頁へ続く)

斉藤秀三郎と英和・和英辞典

小島 義郎

前回までは英米の辞書について述べてきた。まだ他にもとりあげるべき辞書があるが、また後程そこに戻るとして、今回から日本で出版されたいくつかの英語辞書を話題としてみたい。

日本最初の英和辞典とされている堀達之助他の『英和对訳袖珍辞書』(文久2年, 1862年)から今日までわずか120余年しか経っていないのであるが、その短かい間に無数と言ってよいほどの英語辞書が出版され、今日の隆盛を見るに至ったのは他国には例のないユニークな現象で、明治以後欧米に追いつき追いついてきた日本の姿を象徴していると言ってよい。今回は大正から昭和初期にかけての辞書の中から、正則英語学校を設立し、明治・大正の英学界でその名を知られた斉藤秀三郎(1866—1929)の『熟語本位英和中辞典』と『和英大辞典』について述べてみよう。

英米の辞書と日本の英語辞書との相違点

本稿のように英米の辞書と日本の英語辞書とを並列に並べて扱うと何か同質のものを扱っているような錯覚が起りがちだが、これらの間には同じ規準で論じられない異質なものがあることに注意しなくてはならない。それは英米の辞書は一国語辞典であって、OALDのような外国人学習者向けのものを除いてすべてネイティブ・スピーカーを対象としたものであるのに対して、日本の英語辞書は二国語辞書で、すべて日本人のEFL(外国語としての英語)学習者のためのものであるという相違である。こう言うと、英和・和英にも一般社会人を対象とした大辞典があるではないかという反論があるかもしれないが、ここで「学習者」と言ったのは何も学生のみを指したのではなく、学習者のレベルにある人という意味である。たとえ教養高い社会人であろうとも、OEDやウェブスターの3版、あるいはカレッジ版などを使いこなせず英和・和英辞典で用を足している人は学習者のレベルにあると見るべきである。英和・和英辞典はたとえ大辞典でもそのようなEFL学習者レベルの人を対象と

しているという認識が大切である。もちろん専門の翻訳家が適当な訳語を捜すために英和辞典をひくことはあるが、そういうケースはごく限られたものである。大辞典といえども商業辞典ならそういう少数の人だけを対象にしたのでは採算がとれない。もっと広い層を対象としている筈である。そこで初級用・中級用・上級用とレベルごとに記述内容が違うのは当然であるが、英和・和英辞典はすべて日本人学習者向けの配慮が必要になる。それは日英両語の比較をもとにした、音韻・文法・語法・意味・文体など各分野にわたる配慮である。それが日本の英語辞書を英米の辞書と同じ規準で論じられない理由であり、明治・大正の古い辞書を見るときにも、そのようなところに視点を置いて見てゆかななくてはならない。

斉藤秀三郎と『熟語本位英和中辞典』

斉藤秀三郎は我国の英学史上で著名な人物であるから多くの資料があり、とくに大村喜吉氏による「斉藤秀三郎伝」(吾妻書房)というりっぱな伝記もあるから、ここではその経歴と人物については主として同書によってごくかんたんに述べるにとどめ、主に代表作の『熟語本位英和中辞典』と、彼の辞書編集に対する態度について考察してみたい。

彼は慶応2年(1866)1月2日、仙台藩士斉藤永頼の長男として仙台で生れた。父は藩の運上方といって税務担当の役人であったが、当時としては珍らしく英語をある程度知っていた人らしい。秀三郎は6歳で藩の英語学校に入れられ、9歳で当時明治新政府管轄の宮城英語学校の生徒となった。その当時からすでに語学に非凡な才を示し、秀才の誉れが高かったようである。

明治12年、その時にはすでに県に移管され県立宮城中学校と改称されていた宮城英語学校を14歳で卒業。同年上京して東京大学予備門(後の旧制一高)に入学。翌明治13年同校を退学して、15歳で工部大学校(後の帝国大学工学部)に入学している。後の英学者斉藤秀三郎が何故に工業大学に入学したかは一見不思議であるが、当時

は父親のすすめもあり、また彼自身も真剣にエンジニアをめざしていたらしい。それに当時は工部大学校では授業・テキストはすべて英語で、後に彼が大いに影響を受けたと言われる米人教師ディクソン(James M. Dixon)のような外人教師が何人もいたことが彼にとって魅力だったのではなかろうか。

明治16年12月、彼は18歳で工部大学校の卒業を目前にして退学を余儀なくさせられた。一説には出席常ならずとの理由で、また一説には酒の上での失敗がもとでも言われている。齊藤は酒豪としても知られるが、もうこの頃からその萌芽が見られたらしい。しかし、工部大学校の3年間は彼にとって非常に収穫の多い時期であった。尊敬するディクソンの所と図書館に足繁く通い、英米文学に親しみ、また数学・化学・造船学など自然科学や応用科学も学んだ。後年彼は著書や講演などでよく自然科学のことをひき合いに出したり、英語の科学研究ということをお口にしたり、『熟語本位英和中辞典』の序文で英語教師はすべての学問に通じていなければならぬと主張したりしている根拠は彼の工部大学校での経験にもとづいていると思われる。

工部大学校を退学した翌年、すなわち明治17年に、彼の最初の出版物である『スウィントン氏英語学新式直訳』が十字屋・日進堂合刊で出された。これは当時よく読まれた William Swinton の *New Language Lessons* (1877) という英語教科書の部分翻訳である。

その後、彼は中学の英語教員として岐阜を皮切りに、長崎、名古屋と短期間ずつ転々とし、明治26年には再び上京して一高教授となった。同時に神田の国民英学会にも出講した。国民英学会というのは英学者磯辺弥一郎(1861—1931)と米人イーストレーキ(Frederick W. Eastlake, 1858—1905)が明治21年に創設した英語学校で、当時大いに人気があり多くの英学者を輩出した英語塾である。

齊藤は明治26年、すなわち上京した年の10月に彼の最初の著書 *English Conversation-Grammar* を出版している。その後、明治29年10月には磯辺弥一郎と袂を分かち、正則英語学校を設立した。その場所は所もあろうに彼が出講していた国民英学会のすぐ傍であったから、磯辺弥一郎の逆鱗に触れ、その後二人は互いに相反目する仲となるのである。

正則英語学校は、齊藤の名声が日増しに高まったこともあって隆盛をきわめた。齊藤の教え子の中には、山崎貞、山田巖、佐川春水といった、後の英学界に名を成す人がいた。齊藤は正則英語学校発足後3年経った明治32年には一高教授を辞し、自分の学校の経営・教育と各種

テキスト類の執筆・出版に専念した。しかし、正則英語学校のパトロンの存在であり、齊藤の出版物を一手に引受けていた興文社という出版社と金銭上のトラブルから、明治44年に袂を分かちることになった。そこで齊藤は日英社という出版社と印刷所を作って古い弟子の一人に経営させ、いわば自前で出版物を出すことになった。そしてその採算を維持するために以前から構想を練っていた辞書を早急に出すことになったのである。

このような経緯で大正4年(1915)に日英社刊として出版されたのが『熟語本位英和中辞典』(以下『英中』と略す)である。この辞書は1,594ページの中型辞典ではあるが、もっと小型のものでも「大辞典」と名乗っていた当時あって「中辞典」と自ら称したのは特異である。おそらく齊藤はその後に大辞典を出してしめくくすることを考え、そこに至る中間作品という意味で「中」と命名したのであろう。事実、未完に終わったが昭和4年彼が没した際に、遺稿として『英和大辞典』の中途までの原稿が残されている。日本の英語辞書に「中辞典」なる名称が使われたのはこれが最初であった。

この辞書は出版後最初の増補が豊田実によって成されるまでの20年間に80万部を売った。現在よりはるかに少ない当時の英語人口から考えればこれは驚異的な数字と言わねばならない。齊藤の死後4年経った昭和8年に版權は岩波書店に移り、もとの紙型をそのまま使って出版されたが、昭和11年には豊田実による増補、さらに第2次大戦後の昭和27年には同人による第2回目の増補が成され今日でも出版されている。増補というのは改訂と違い、足りないものを付け足すだけで、この辞書では遺族の希望もあって増補箇所には*が付けてあって一見して分かるようになっている。したがって体裁もページ数も大きな変化はなく、旧仮名使い、昔風の漢字の使い方(一部は手を入れてあるが)、処々に見られる擬古文調の表現によく昔日のおもかげをとどめている。とにかく、出版後実に70年もの間、唯2回の増補だけで絶版にもならず生き残っているというのは日本の英語辞書にあっては他に類を見ない。このこと自体、齊藤の『英中』の価値を何よりもよく物語るものであろう。

『英中』以後、齊藤は相変わらず精力的に活動したが、経営にはあまり才がなかったせい、日英社の出版事業は左前となり、そのため学校経営をも圧迫するようになった。その上大正8年には佐川春水、伊藤豊守らの弟子が彼のもとを離れるに至って齊藤の運も傾き始めた。大正11年には『携帯英和辞典』を日英社から出版したが、その後しばらくして病を得、昭和4年に没する直前になって『英和大辞典』が同じく日英社から刊行されたので

ある。

「大辞典」と名づけたからには、彼は和英の決定版のつもりであったろう。この辞書はA5版4,640ページという大冊で、部厚くずんぐりした形である。出版当時はヘボンの『和英語林集成』（慶応3年、1867年）で始まった日本の和英辞典の流れのしめくりであり、決定版であるとまで言われたが、ついに『英中』のような名声を得ることなく、いつしか忘れ去られてしまった。しかし、最近になってその普及版の復刻版が出版されている。

さて、齊藤秀三郎という人物とその経歴を明治の文明開化時代という背景に重ね合わせて見ると、彼が辞書編集に対してとった態度をよく理解できるように思う。彼は6歳の幼少時から英語学校に入れられ、工部大学校時代もむしろ英語中心に学び、多読家として知られ、著作も大部分は英文でその英語力は抜群であったが、大学のメジャーは工学であり、言語学についてとくに専門的な訓練を受けたことはなかった。彼の読書は文学中心の雑読であり、広くいろいろな知識を吸収することを目指した。しかし、これはひとり齊藤のみの特徴ではなく、広く明治の英学者全般に共通していることでもある。当時の英学とは英語を通して欧米文化を吸収することの総称だったからである。したがって英語の研究といっても、いかにして英語を学び、いかにして英語に上達するかというプラクティカルでまた受容的な研究がほとんどであり、言語としての英語の本質に迫るような掘り下げはあまり見られなかった。その中にあっては齊藤の研究は一步進んだものであったが、それでも自己流で独断専行のそしりを免れない点が多い。

齊藤は自分の編み出した研究法を *Idiomology* (慣用法研究) と名づけた。これは彼の『英中』の英語名 *Saito's Idiomatic English-Japanese Dictionary* の中にも含まれている語であるが、齊藤によると単なるイデオム研究ではないという。それは英語と日本語の表現を組織的に結びつける研究で、「組織的」ということを強調している。しかし、とくに研究の原則や手順を決めているわけではなく、結局は単語や語句の各個撃破といったようなことを主張している。この「組織的」という語は、「広く一般に」とか「あますところなく」という意味にとるべきであろう。つまり平たく言えば、*Idiomology* というのはすべての英語独特の表現と意味をどのような日本語独特の表現と意味に結びつけるかということであり、もっとつきつめて言えばいかにして適切な確な訳をするかということになる。そのために彼は各語の語源的、文脈の意味を丁寧に分析することを主張する。この主張は英語学習の観点からすれば非常に有用

であり、『英中』の記述はこれを中心に展開されていて、それがこの辞書の価値を高めたと言える。一例を『英中』からひいてみよう。

Watch (ウォッチ) (筆者注: a は [ɔ] を表す)
【Wake に因む自動詞】【原意】(夜間) 目を覚して居る, 寝ずの番をする. **I watched all night by her side.** 終夜寝ずに番をした. **Watch and pray.** 目を覚して且つ祈れ [基督の誡め]. ② (for something to occur) (油断無く) 警戒して待つ. (for a thief) 盗人の番をする (は警戒). (for a chance) 機会を (逸せぬ様に) 待ち構える. (中略) 【他動】(one's movements) (人の挙動を) 窺ふ. (に) 注目する. (青年の行動を) 監督する. (the boys at play) (少年の運動などを) 監督する. (以下略)

この記述は watch が wake と同語源であることから始めて、しかも他動詞においてはその目的語に動きあるものが要求されることを見事に捉えて示している。この記述を、同じ大正4年に出版された井上十吉『井上英和大辞典』（至誠堂書店）の watch の項と比べてみよう。

watch (woch), *n.* (中略) *vi* ①起きて居る, 寝ずに居る ②見張 [ミ:] する, 番する, 警戒する, 窺ふ (+for), 気を付ける, 世話する (+over). (中略) —, *vt.* ③注意する ④目を付ける, 監視する, 注視する ⑤待つ, 窺ふ (機会等を). — if you don't watch it, [俗] 用心しなければ. — to watch and pray, 通夜して祈禱する. — to watch one's time, 機会の来るのを待つ. — watching brief, 当事者以外のものが特殊の訴訟事件に対して己の利益に注意する様になす弁護士への依頼.

We had him watched by the detectives. 我等は探偵に彼を監視させた, We watched all night by his side. 我等は彼の側で徹夜看病した.

井上の『英和大辞典』も大正10年までにすでに百版を数え、その後もさらに版を重ねたベストセラーであるが、わずかこの一例を眺めても何故に前者が今日まで70年間の命脈を保ってきたかがわかるような気がする。それどころか、現在出版されている英和辞典の中でさこの記述に及ばないものがあるのではないかと思う。齊藤は先ず語義ごとに () を使って文型もしくはコロケーションを示す。そしてさらに () を使って意味の特徴や選択制限を記述する。とくに他動詞に (one's move-

ments), (人の挙動を) などと入れているところは感心する。

ここで気付くことは両方に共通の例文が含まれていることである。これは明らかに COD の影響である。COD は初版が1911年(明治44年)に出版され、以上の両辞典が出版された大正4年までの間に斉藤、井上ともにつぶさに COD を検討しているのである。斉藤は佐川春水に「COD はおれの考えをみな取っている」と語ったと伝えられる。しかしこうやって比べてみると、むしろ COD べったりなのは井上の方であるようだ。COD 初版にある I watched all night by his side. を、斉藤は his を her に変え、井上は I を we に変えていることや、Watch and pray. をひいているところはおあいこであるが、斉藤にはその他には COD の例はないのに対して、井上の方はその他の例文もほとんど COD そのままで、We had him watched by the detectives. (COD には the はついていない) というのは現在の COD 7版まで持越されている用例である。

斉藤はイディオムというものをかなり広く捉えていたようである。『英中』の序文の中で、“idiomatic, proverbial, and conventional expressions (慣用的、里諺的、慣習的表現)”と言っており、動詞と前置詞、動詞と目的語、形容詞と名詞などのコロケーション、ときにはもう少し幅の広い結びつきまで含めたものの日英比較的研究を考えていたらしい。同じ序文の中で、日英両語は種々の要素を外来語から取り入れた複合的な言語であり、その比較研究 (comparative study) は興味が尽きないということを述べている。したがって彼の意図は単に熟語の研究ではないことは明らかであり、書名にある「熟語本位」という言葉は斉藤の意図と一般使用者の受け取り方との間にギャップを生じていたと思われる。

以上のような点から考えると、70年前の英学界において彼の考え方はたしかに時代に先ずるものがあったが、前述したように、「組織的研究」と自ら謳いながら、とくに言語研究の組織的背景があったわけではなく、また意味の研究と言いながらも確乎とした意味論的背景があったわけでもない。つまり、言うならば総論を欠いた各論研究と言うことができよう。また研究の目的も、言語の本質をきわめるというのではなくして、よりよく意味を理解し、よりよき英語を書くためのプラクティカルな技術研究に重点があった。しかしこのような研究は学習辞典には非常に有用なことで、その点で彼の『英中』は学習辞典として成功したのである。

しかしまた、彼は辞書を自分の研究の集大成の発表の場、研究成果を盛り込む容器として考えていたようであ

る。彼はしばしば「科学的研究」という言葉を使ったが、それは言語学とか応用言語学とかいう意味ではなく、かつて彼が工部大学校で学んだ自然科学の方法を生のまま言語研究に当てはめること、たとえば動植物の分類法を単語の分類にも応用することなどを意味していたようである。したがって彼には辞書編集を応用言語学的に捉えるという考えは全くなかったから、多人数で原則と規約にもとづいて辞書を総合的に編集することなどは考えもしなかった。彼の辞書は英和・和英ともにすべて一人の助手も使わずに(弟子に校正を見させたことはあったが、意見はついに聞き入れなかった)全部一人で編集したのが何よりもその証拠である。また彼の興味は意味とコロケーションにあったから、当時すでに IPA 表記が使われ出していたにもかかわらず、仮名表記にしておくにも留めなかった。

さて、『英中』からもう一例をあげてその功罪を見てみよう。

In-ter-ferē' (インタ～フィーヤ)【自動】(in a matter) 干渉する、容喙する、喙を容れる、たづさはる。I have no right to **interfere in the matter**. 喙を容れる権利が無い。② (with one's work) (人が仕事などを) 妨害する。(with business) (事が事業の) 邪魔になる。(with a plan) 衝突する。Pleasure must not **interfere with business**. 遊びが勤めの妨げにならぬ様。

この辞書では後に続く前置詞によって意味が分かれる場合はすべてこのように各語義の冒頭にその前置詞を示すことを一貫して行なっている。これが斉藤の言う「熟語本位」の最も大きな特徴の一つである。これは学習者にとって非常に便利であり、筆者も旧制中学の頃の愛用者の一人として強く印象に残っている。しかしこれはまた同時に規範的、独断的になり易い危険もはらんでいる。前置詞はいわば冒頭の指標だから互換可能なものがいくつかあるとき、たとえば be pleased with/at などの場合でも、これらをいちいち示すと指標がぼやけるのでどちらかに割り切ったり、無理に区別をつけたりしがちである。事実『英中』にはそのような箇所が多い。こう言う功罪相半ばしているようであるが、記述方法を工夫しさえすれば利点の方が多いように思う。一般に『英中』はゴシック体を多く使ったり、主要語義に下線をひいたりして何かを強く訴えようとする所が多く、頑固でしかも積極的な斉藤の性格をよく表している。また一般に訳語が凝りすぎているとよく言われる。それはたとえば、

I wish I could meet never to part.

(逢うて別れが無ければ好い)

There are no human habitations within five miles of the place.

(酒屋へ三里豆腐屋へ二里 (など))

のようなものを言うのである。世間で言われるほど多くはないが、やはり現代には通用しないものであろう。しかし70年後の今日では、眺める者に郷愁を感じさせる。

『和英大辞典』

斉藤の『和英大辞典』(以下『和英』と略す)は昭和3年(1928)6月に日英社から出版された。斉藤がこの世を去ったのが翌昭和4年11月であるから、これが彼の最後の作品である。

本書の特色は、先ず形の上で総ページ4,640ページ、見出し語5万、例文12万という、当時としては最大の和英辞典だったことである。斉藤はその序文(英文)に次のようなことを書いている。すなわち、

「彼の云ふ事はさっぱり分からぬ」

の英訳文として、

I do not understand him at all.

I can not understand what he means.

I am at a loss to comprehend his meaning.

I can't make out his meaning.

I can make nothing of what he says.

をはじめ14の訳文をあげ、さらにその下に

Etc, etc.

と書き、さらにこれと同様の例をいくつかあげて、和文英訳は無限と言っていいほどヴァリエティがある。英和辞典は与えられた言語材料の分析 (analysis) であるから有限であるが、和英辞典は総合 (synthesis) であるから無限である。和英辞典では、その無限のヴァリエティの中からどのような英語を採用するかが問題であると言う。また文体について言えば、英語には Primary (初歩)、Common or Standard (普通あるいは標準)、Higher (高度) の3つの文体があり、和英辞典はすべからず標準的なものと一部の高度な文体を選ぶべきであると言う。さらに、日本人の英語にはやはり日本人の独創性が必要であるとして、

In short, the English of the Japanese must, in a certain sense, be Japanized.

(要するに、日本人の英語はある意味では日本語化されるべきである。)

と言っている。

この最後の結論は和製英語とか Japlish とかいうことではなく、日本人の英語には日本人の味 (flavor) があるべきだということを言っているのだが、たとえ英米人と同じ英語を使おうと思っても日本人の味は自然に出てきてしまうものである。それを斉藤のように積極的にそうあるべしとするのはかなりユニークな意見である。

この態度は大正13年(1924)に出版された竹原常太『スタンダード和英』(宝文館)と好対照をなしている。竹原は当時神戸高商の教授であったが、自分が英米の新聞その他の文献から集めた30万の用例の中から約57,000を選び、それを日本語に直したものを整理し、逆にして和英にしたのであった。したがって竹原のものには自己の、つまり日本人の筆になる英文は原則として載っていないことになる。これが竹原の和英辞典の最大の特徴であり人気を呼んだ所以であるが、斉藤の『和英』はまさにその正反対の方法をとったと言ってよい。しかし、当時からつい最近に至るまで、斉藤のように日本人の英語でいいのだという極端な主張はしなかったとしても、一般に和英辞典の英語は日本人執筆者の手によって書かれ、ろくにネイティブ・スピーカーのチェックもなしに出版されていたものが多かったから、逆に竹原の方法の方がユニークだったと言うべきであろう。また斉藤のように、いわば開き直った主張はかえってすっきりして筋が通り、それはそれで一つの見識として受けとることができる。

では実際問題としてどちらがよいかとなると、一般には一も二もなく竹原の方に軍配が上がりそうだが、必ずしもそう簡単にいかない面がある。ここでそれを詳しく論じるスペースはないが、英語を和訳してそれを逆にするだけだと、日本的な発想の日本語表現が欠けることになる。日常習慣にかかわりある表現ほどこの率は高くなるであろう。結局両者の折衷案で、ネイティブ・スピーカーによるチェックを厳重にするという所に落ち着くと思う。

さて、斉藤の『和英』には遊びや不要なものが多いという批判があった。たとえば、「こま(駒)」の項には、

咲いた桜に	Why tie thy steed
何故駒繫ぐ	To a blossoming cherry-tree?

駒が勇めば	The horse will prance,
花が散る	The blossoms scattered be.

というのが上のように4行詩の形で訳してあり、同じものが丁寧にも「はな(花)」の項にも入れてある。(あるいは「入ってしまっている」と言ったほうが適当かも

しれない。)その他「君が代」の全文訳(これは正則英語学校で祝祭日などに英語で歌っていたそうであるが)、「時鳥鳴きつる方を見渡せば只有明の月ぞ残れる」(「見渡せば」は「眺むれば」の誤りであろう)という百人一首の歌の英訳も「ほととぎす」と「ありあけ」の両方の項に重複している。その他、小唄、都々逸、短歌、俳句などかなりの数の英訳が入れている。ときには各ページ連続している箇所もある。

このことについて、市河三喜は齊藤が「酔而枕美人膝醒而握椽大筆といったような東洋流の豪傑だったから」自然に都々逸が出たり小唄が出たりしたのでであろうと言っている(『文芸春秋別冊』昭和21年12月号、前掲大村喜吉氏著書 p. 469 より転載)が、私はそうは思わない。たしかに齊藤は酒豪で、よく弟子を連れて飲みに行ったり、芸者をあげて騒いだりしたようであるし、芸者の言った言葉でもおもしろいがあると、すぐに名刺の裏に書きつけて、傍の者にこれを英語でどう言うかなどと問いかけたりしたそうである。だから、小唄や端唄も知っていたろうし、その方面の言葉にも詳しくあったであろう。しかし、齊藤は辞書作りには真剣であったから遊び半分にこのようなものを入れたとは思えない。もちろん辞書編集者に遊びがあることも知っているし、ジョンソンの“oats”, “patron”の定義なども遊びとして有名である。しかしこれほど大量に入っているのは遊びとは思えない。辞書は齊藤にとって自分の主張を盛り込む容器であった。彼の *idiomology* によれば、日本語の慣用、里諺、慣習的表現をあらゆる分野にわたって英語と結びつけ、しかも『和英』ではそれに加えて、「わずかながら折にふれて Higher English の領域へも足を踏み入れる (with a slight and occasional intrusion into the domain of Higher English)」ことが必要だと序文で述べている。齊藤が詩歌などの翻訳を挿入したのはこの考え方の具現に他ならない。ただし、和英辞典編集という見地からは入れるべきものではなく、結果的には批判者の意見が妥当である。

『和英』は記述量が非常に多く、項目によっては『武信和英大辞典』(研究社、大正7年、1918年;『研究社和英大辞典』の前身;以下『武信』と略す)の3倍くらいに及ぶところもある。しかし、前掲の例でもわかるように無駄な重複も多く、相互参照もついていない。

なかなか斬新なアイデアもあって、「はなはだしい(甚

しい)」の項では、

Gross(mistake); crass(ignorance); glaring(error); egregious(folly); crying(disgrace); burning(shame); sore(distress); flagrant(offence); heinous(crime), etc.

のように典型的なコロケーションが記してある。「こんきょ(根拠)」の項では

The base(of operations); the basis(of morality); the grounds(of one's arguments); the foundation(of Christian faith); authority(for one's statement)

となっているが、『武信』では

konkyo (根拠) ④ *n.* The basis, the base; the ground work; the foundation; the cause (原因); the authority (典拠)...

のように訳語が列挙してあるのみである。また「しんぶん(新聞)」の項では、

[動詞附]・新聞を取る to take in a paper—(は英、米は)—take a paper...・新聞を購読する to subscribe to a newspaper...・新聞を発行する to publish a newspaper—issue a paper...

のように名詞と動詞のコロケーションをまとめ、所々に用例を入れてある。このようなもののヒントは *COD* やあるいは1924年(大正13年)に出た *POD* 初版であろうか。

しかし、上例のような箇所が一貫してあるわけではなく、かなり散発的であり、多くの箇所は訳語を単に列挙して用例をあげるのみとなっている。

『和英』は出版時の定価が、月15円あればなんとか一人なら暮せた時代に20円という高価で、その後出た普及判も7円という値段で(昭和2年発行の『武信』の定価は5円)高価なことが災いしてか、まもなく姿を消す運命となった。

(早稲田大学教授)

参考文献

- 大村喜吉:『齊藤秀三郎伝——その生涯と業績』吾妻書房、1960
大村喜吉・高梨健吉・出来成訓『英語教育史資料』5 vols, 東京法令出版、1980
(ほかに文中にあげた各辞典)

第二言語習得における大人と子供の違い

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 有元 将 剛

(I) はじめに

本稿は S. Krashen, R. C. Scarcella, and M. H. Long (eds.) *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. (Newbury House Publishers, 1982) を紹介するものである。この本は大人と子供の第二言語習得の違いを扱った15の論文を集めた論文集である。これらの論文は皆、大人と子供はどちらがよく第二言語を習得できるか、という問題に焦点をあてている。外国語をマスターするには子供の時が良いという事がしばしば言われる。これは本当だろうか。又、外国語を学習するのは何歳の時が良いだろうか。これらの論文集はこの問題にも答えようとする。

論文は長期的研究と短期的研究に分かれる。長期的研究は、5年以上の長い期間の後に子供と大人で第二言語をどちらがよく習得していたかを調べたものである。それに対し、短期的研究は、短い期間、第二言語を教えて、その間の大人と子供の進歩の度合を比較したものである。

(II) 長期的研究

(1) J. Asher and R. García, "The optimal age to learn a foreign language." (*Modern Language Journal*. (1969))

Asher と García は第二言語をいつ学習し始めたらよいかという問いに、キューバからの移民の子供の英語の発音をネイティブスピーカーの発音と比較することにより答えようとする。特に、次の2つの問いに答えようとする。(1)キューバからの移民がネイティブスピーカーのような発音ができるようになるには、何歳の時にアメリカに来るのが良いか。(2)アメリカに来た時の年齢とアメリカでの滞在期間の間には相互作用があるか。(他に男と女のちがいを議論しているが本稿では省略する。) 71名のキューバからの移民の子供と30名のアメリカ人の子供に4つの文を読ませてテープに取った。(テープに取

る前に、好きなだけ練習させてある。) 移民の子供とアメリカ人の子供の声がランダムに並ぶよう配列して、19人のアメリカ人の高校生に聞かせ、一人ひとりについて、次の基準で分類させた。

- A : ネイティブスピーカーの英語
- B : ネイティブスピーカーに近い英語
- C : 少し外国なまりがある
- D : はっきり外国なまりがある

アメリカに来た時の年齢が1歳から6歳、7歳から12歳、13歳から19歳、の3つのグループに分けて、結果を比べてみた。(人数はそれぞれ、19名、37名、15名である。) 1歳から6歳のグループは60%の者がBと判定された。(71名のキューバ人の移民の子でAと判定された者は一人もいなかった。又、30名のアメリカ人のうち、23名がAと判定され、7、8歳の年少の子供を中心に7名の者が誤まってBと判定された。) 7歳から12歳は41%、13歳から19歳は7%がBであった。又、1歳から6歳のグループでDと判定された者は一人もいなかった。(Cは32%) 7歳から12歳のグループではDは16%で、Cは43%。年上の13歳から19歳では、66%の人がDと判定された。(Cは27%) 以上のことから、アメリカに来た時に6歳かそれ以下だった者がネイティブスピーカーに近い発音ができるようになる確率が最も高く、13歳以上だった者は可能性が最も低いと言えそうである。

次にアメリカでの滞在期間と発音との関連を見てみよう。滞在期間が1年から4年の者(20名)と、5年から8年の間(51名)の2つのグループに分けて、B、C、Dの割合を見てみた。前者の場合、Bと判定された者はたった15%であった。これに対し、後者の場合、51%の者がBと判定された。同様にDと判定された者は、前者のグループで55%という高い割合であるのに対し、後者ではたった10%であった。このことから分かることは、アメリカでの滞在期間は確かに重要な要素であるということである。5年かそれ以上アメリカに住んでいた子供はネイティブスピーカーに近い発音を習得する確率が高い。4年以下の者は可能性が低いということになる。

次にアメリカに来た時の年齢と滞在期間の間の相互作用を見てみよう。年齢と滞在期間の両方の要素で結果を分類してみると、アメリカに来た年齢が6歳かそれ以下で、アメリカに滞在していた期間が5年以上の者がネイティブスピーカーに近い発音を習得する確率が高い。71%の者がBと判定されている。逆に、13歳かそれ以上の時にアメリカに来た者は、たとえ5年かそれ以上アメリカにいてもネイティブスピーカーに近くなる者はたったの17%である。7歳から12歳の者が5年以上アメリカにいてネイティブスピーカーに近い発音になるかどうかは5分5分である。

以上の結果をまとめると次のようになる。

1. 最長8年以上アメリカにいた人もいたにもかかわらず、71名の移民の子供でネイティブスピーカーの発音を習得した者は1人もいなかった。
2. しかし、多くの者はネイティブスピーカーに近い発音を習得した。子供が1歳から6歳の時にアメリカに来て、5年以上住んでいた場合に一番確率が高い。
3. 年齢と習得は反比例の関係にある。

Asher と Garcia の研究は、我々にとって特に目新しいものではないかも知れない。しかし、我々の常識の正しさを実験で確かめたことという点で評価できよう。

(2) H. Seliger, S. Krashen, and P. Ladefoged, "Maturational constraints in the acquisition of second languages." (*Language Sciences*. (1975))

言語習得についての大人と子供のちがいを説明する際にしばしば引用されるのがレネバーグの臨界期の考えである。¹レネバーグは失語症等の研究を通して、2歳から思春期までの時期が母国語習得に大事な時期であると主張し、この時期を臨界期 (critical period) と呼んだ。この Seliger と Krashen と Ladefoged の論文は、レネバーグの考えが正しいかどうか検証しようとするものである。従来の研究とちがいで、アメリカ (英語)、イスラエル (ヘブライ語) という2つのちがった環境で調査を行なっているので、レネバーグの考えの是非がよりはっきり確かめられる。もし英語とヘブライ語で違いがでるのであれば、子供の言語能力に関し、レネバーグの生物学的説明とはちがう、非生物学的説明が必要となるであろう。

Seliger 達の研究は、アメリカとイスラエルでの移民へのインタビューに基づいている。インタビューの内容は、

- (1) 生まれた国

(2) 現在の年齢

(3) アメリカ、イスラエルに来た時の年齢

(4) 普通のアメリカ人、イスラエル人があなたのことを英語 (ヘブライ語) のネイティブスピーカーではないと思っているか。

(5) もし、ネイティブスピーカーと思われているのなら、そのようになったのは何歳の時か。

(6) アメリカ、イスラエルに着いた時、英語、ヘブライ語を話せたか。

(7) 一番親しい友人5人のうち、何人があなたと同じ母国語話者か。

(8) あなたの「アメリカ人度」を自分で判定して、1 (ほとんどない) から10 (最大) の間で点をつけるとしたら、何点か。

((7)と(8)はアメリカに来た人にだけたずねた。)

結果を、アメリカ、イスラエルに着いた時の年齢で分類してみると次の表のようになる。

目標言語	到着時の年齢	外国なまりあり	わかない	外国なまりなし
英語	9歳かそれ以下	5	4	47
ヘブライ語	それ以下	2	3	30
英語	10歳から15歳	37	6	27
ヘブライ語	15歳	9	1	20
英語	16歳かそれ以上	106	4	7
ヘブライ語	それ以上	50	1	5

9歳かそれ以下のグループでは、英語とヘブライ語の間で大きなちがいはない。しかし、10歳から15歳のグループの場合は外国なまりがないという割合が、ヘブライ語の方が英語より少し大きい。又、表からよく分かるように、9歳かそれ以下でアメリカ、イスラエルに来た者のグループでは、ほとんどネイティブスピーカーと考えられているのに対し、16歳かそれ以上の場合、ほとんどの人が外国なまりがあると考えられている。10歳から15歳の間では、英語とヘブライ語を合わせて考えるとネイティブスピーカーと考えられるかどうかは大体5分5分である。レネバーグは、思春期以降では外国なまりはかんたんには取れないと言っているが、それが正しいということを示している。

しかし、2種類の例外がある。一つは、16歳かそれ以上でアメリカ、イスラエルに来て、ネイティブスピーカーのようになった人達である。12名、全体の7.6%にあたる。これは Selinker が、大体5%の大人が外国語学習で完全に成功すると言っているのと大体一致する。² (Selinker の議論については本誌84号の大塚達雄「中間

言語論とその背景」参照のこと。)

もう一つの例外は、思春期以前にアメリカ、イスラエルに来たのに、外国なまりが残っている人達である。(7名) これは多分、目標言語のデータが充分でない環境に住んでいたためかも知れない。あるいは、非標準的な英語を学習してしまったためかも知れない。例えば、あるインドからの移民の場合、両親、友達のインド英語を覚えたのではないと思われる。

10歳から15歳の場合は、上述のように、成功した人と成功しなかった人の割合は大体半々である。この人達の質問(7)、(8)に対する答を見てみた。ネイティブスピーカーと同じになった人達の場合、5人の友達のうち平均1.3人が同じ母国語話者であった。これに対し、外国なまりがぬけない人の場合、平均3.3人の友達が同じ母国語を話していた。これは有意な差である。(8)に対する答を見ても、ネイティブと同じようになった人は、そうでない人より自分がよりアメリカ人的であると答えている。(前者が平均7.1点であるのに対し、後者は5.9点であった。)

10歳から15歳のグループについて、質問(6)の答を分析してみた。ネイティブのようになった人のうち68%がアメリカ、イスラエルに来た時、目標言語が少しも話せなかった。外国なまりがぬけない人の場合は、65%であった。これは意味がある違いとは言えない。アメリカ、イスラエルに来る前に目標言語ができたかどうかは、その後の結果に影響を与えないと言える。

最後に滞在期間に移ろう。9歳以下、16歳以上の場合には結果が明白なので、10歳から15歳のグループについて分析した。ネイティブスピーカーと考えられている人達の滞在期間を調べると、平均15.03年であった。ネイティブスピーカーと考えられない人達の滞在期間は20.59年であった。成功した人より成功しなかった人の方が滞在期間が長いという奇妙な結果になっている。この問題は後でもう一度触れる。

(3) S. Oyama, "A sensitive period of a nonnative phonological system." (*Journal of Psycholinguistic Research*. (1976))

Oyama もレネバークの臨界期の考えを検証しようとする。イタリアからの移民の子供に短いパラグラフを読ませたり、大変変わった時のことを話させたりした。(後者は、その人の本来の発音を調べようとするためである。)そして、テープに取って、2人のアメリカ人が1点(外国なまりが少しもない場合)から5点(強い外国なまりがある場合)の間で点をつけた。結果は右上の

表の通りである。

アメリカでの滞在期間	アメリカ到着時の年齢		
	6歳から10歳	11歳から15歳	16歳から20歳
12年から18年	平均 1.272	平均 2.272	平均 3.722
	平均 1.318 (人数11人)	平均 1.954 (人数11人)	平均 3.611 (人数9人)
5年から11年	平均 1.375	平均 2.583	平均 3.500
	平均 1.437 (人数8人)	平均 2.5 (人数12人)	平均 3.166 (人数9人)

それぞれ上の平均はパラグラフを読んだ時の数値、下の平均は恐い話をした時の数値である。

表から明らかなように、Oyama の結論は次の2つである。

(1) アメリカに到着した時の年齢(すなわち英語を覚えはじめた時の年齢)と発音には密接な関係がある。これはレネバークの臨界期の考えが正しいということを示している。

(2) アメリカでの滞在期間はあまり大きな意味を持たない。

(2)は Asher と García の結論と反対である。しかし、ここで注意すべきは、Asher と García は4年以下か5年以上で区別しているのに対し、Oyama は11年以下か、12年以上で区別していることである。例えば、3年か6年かでは差がでるが、9年か12年かでは、どちらも充分以上の年月であり、差が出ないということであろう。

(4) S. Oyama. "The sensitive period and comprehension of speech." (*Working Papers on Bilingualism*. (1978))

Oyama は前の研究と同じグループを使って聴解能力について調べた。普通の文を普通に聞かせたのでは全部

アメリカでの滞在期間	アメリカ到着時の年齢			
	6歳から10歳	11歳から15歳	16歳から20歳	全 体
12年—18年	163.4 (人数11人)	119.1 (人数11人)	110.1 (人数9人)	132.2 (人数31人)
5年—11年	141 (人数8人)	131.6 (人数12人)	123.7 (人数9人)	131.7 (人数29人)
全 体	153.9 (人数19人)	125.6 (人数23人)	116.9 (人数18人)	

聴き取れるので、わざわざ雑音（ホワイトノイズ）を加えてテストした。くわしい実験の手順は省略するが、同じテストでネイティブスピーカー（10名）は平均165.8点であった。結果をまとめると前頁下の表ようになる。

上記の発音の場合と同じように、10歳以下でアメリカに来た人はネイティブスピーカーとほぼ同じ得点を得た。それに対し、後に来た者は明らかにそれより悪い成績である。この結果もレネバーグの臨界期の考えを支持するものである。

次にアメリカでの滞在期間について見てみよう。Oyama は、アメリカでの滞在期間が長いとこえて成績が悪くなっているから、滞在期間は臨界期の問題にあまり関係がないという。しかし、表から分かるように、臨界期以前に来た者は、長く滞在していれば、着実に点をのばしている。それに対し、臨界期以降に来た者は、長く滞在している者の方が成績が悪い。私見であるが、臨界期以降に来た者は、ある程度年月がたつと、こえてマイナス的作用をするのかも知れない。それがどのような要因によるかは今の所不明である。あるいは、「落ちこぼれ」のような人がいて、その人はどれだけ長く滞在しても良くならず、平均点を下げているのかも知れない。

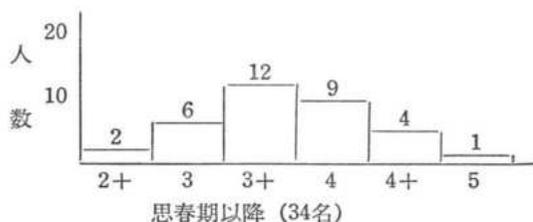
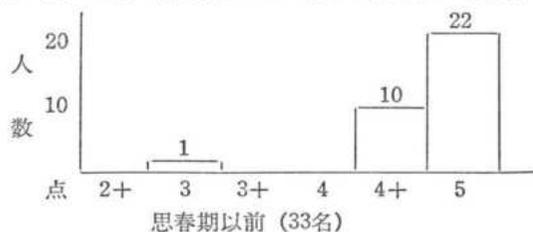
(1)の Asher と Garcia の研究においても、ネイティブスピーカーのようになれなかった人の方が滞在期間が長かったのも、ここらあたりに原因があるかも知れない。

(5) M. Patkowski, "The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language." (*Language Learning*. (1980))

Patkowski も(3), (4)の Oyama も臨界期 (critical period) という言葉を使わず、sensitive period という言葉を使っている。レネバーグは、大体2歳から思春期の終わりまでの期間が母国語を習得するのに大事な期間であると考えているのであるが、「臨界期」という言葉はこの期間をすぎたら母国語の習得は不可能であるということの意味する。それに対し、sensitive period という言葉は、この制限は絶対ではないということの意味する。事実、大人になってからでも外国語を習得できるのである。ただ、ネイティブスピーカーとして通るほど習得することが可能でないというだけである。レネバーグの臨界期は特に母国語についてであるが、Patkowski の論文は、特にシンタックスの面で、第二言語を習得する時に sensitive period があるということをも主張するものである。

アメリカへの移民67名が被験者である。皆、アメリカに5年以上住んでいた人である。これは英語を習得する十分な期間があったということを保証するためである。

又、被験者はすべて、知的職業についているか、勉学を続けている人である。これは最善の学習環境にさらされていたと思われる人を選びたいからである。被験者に個別にインタビューして終わりの5分間の部分を筆記し、その文法性を2人の経験豊かな人が評価した。点数は0点から5点までで、例えば2点と3点の間は2+とした。思春期以前にアメリカに来た人と、思春期以降にアメリカに来た人に分けて、結果を表にすると、次のようになる。(比較するために、15名の同じような職業のアメリカ人にも同じテストをしたが、1人の判定者は15名全員に5点を与え、もう1人の判定者は、9名に5点を6名に4+を与えた。なお、下の表において1人の判定者が5点、もう1人の判定者が4+の時は5点としてある。)



結果は一目瞭然である。思春期以前 (Patkowski は15歳以下とする) に来た者はほとんど5点か4+であるのに、思春期以降に来た者は3+を中心とした普通のカーブを示している。皆、少なくとも6年以上アメリカで最善の環境にいた人達である。しかし、アメリカに着いた時の年齢で大きなちがいが出てくる。これは第二言語のシンタックスに対する sensitive period があるということをはっきりと示している。

次に、Patkowski はアメリカでの滞在期間を考慮の対

アメリカに到着した年齢	アメリカでの滞在期間	
	18年以下	18年以上
15歳以下	平均 4.8 人数16人	平均 4.7 人数17人
15歳以上	平均 3.7 人数18人	平均 3.6 人数16人

象として、前頁下の表のようにまとめ、滞在期間は重要な要素でないと言っている。

しかし、これも(4)で述べたように、18年という年月が充分すぎる期間であるので、差がでてこなかったであろう。

(Ⅲ) 短期的研究

以上の実験報告はどれも、移民の子供の長期にわたる言語習得の結果を比べたものである。移民の子供がその言葉が話されている地域に10年以上暮した場合に、思春期以前に第二言語をはじめた時の方が成績が良かったからといって、日本の小学校で英語を教えた方が良くということには結びつかない。学校という学習環境においても、思春期以前に始めたらネイティブスピーカーのような発音ができるようになるという保証はないし、小さい子供が大きい子供より優れていると結論づけることはできないからである。短期間の学習における大人と子供の違い、大きい子供と小さい子供の違いを研究したのが以下の論文である。

(6) L. Olson and S. J. Samuels, "The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation." (*Journal of Educational Research*. (1973))

20人の小学生(年齢は9.5歳から10.5歳)、20人の中学生(14歳と15歳)、20人の大学生(18歳から20歳)がランダムに選ばれた。皆外国語を習ったことがない人達である。3週間にわたって10回の授業が行なわれ、15分から25分の長さの10本のドイツ語のテープを聴いて、できるだけ正確にまねするよう教えられた。開始前と最後に同じテストが行なわれた。生徒が発音した音がネイティブスピーカーに近ければ4点、良ければ3点、普通なら

2点、悪ければ1点、発音できなければ0点である。結果を表にすると左下の表の通りである。(点は25の音についてのテストの合計点である。)

予備テストではグループ間、あるいは男女間でも大きな差は見られない。しかし、効果測定テストでは大きな差が見られる。中学生、大学生とも小学生よりも点が良かった。しかし、中学生と大学生の間では大きな差はない。

子供の方が大人より外国語の発音において優れており、ネイティブスピーカーのようになれると考える人が多いが、この実験はそれが正しくないことを示している。移民の子供が自然の状態ですべて第二言語を習得するのはちがって、教室で教える時は、中学生、大学生の方が小学生より能力が高いというのが、OlsonとSamuelsの結論である。

(7) J. Asher and B. Price. "The learning strategy of the total physical response: some age differences." (*Child Development*. (1967))

この2人もロシア語で同じような実験をして、聴解能力に関して、同じ条件であったら、大学生の方が小学生より優れていると結論づけている。なお、Asherは言語を行動しながら習得すべきだという Total Physical Response Approach という教授法を提唱している人である。(くわしくは本誌82号、拙稿「Natural Approachについて」を参照のこと。)

(8) C. Snow and M. Hoefnagel-Höhle. "The critical period for language acquisition: evidence from second language learning." (*Child Development*. (1978))

2人はオランダに住んでいるイギリス人のオランダ語習得状況を調べた。これらの人達は、正式のオランダ語の授業を受けていないか、ほとんど受けていなくて、自然の状態ですべてオランダ語を習得している人達である。聞き取り、単語の語形変化、文のくりかえし、英語への翻訳、物語の理解、絵を見て物語をいう等、広範囲にわたる言語能力がテストされた。テストは4,5か月おきに3回実施された。

1度目のテストでは、発音をのぞくあらゆる分野で、12歳から15歳のグループが一番成績が良かった。次に良いのは大人であった。以下、8歳から10歳のグループ、6歳から7歳のグループ、3歳から5歳のグループであった。しかし、2度目のテストでは、8歳から10歳のグループは多くの分野で大人を追い越していた。又、6歳

	予備テスト	効果測定テスト
小学生		
男(9名)	平均 52.39	平均 60.44
女(11名)	56.68	67.55
中学生		
男(11名)	平均 57.50	平均 73.91
女(9名)	56.00	71.78
大学生		
男(18名)	平均 59.97	平均 74.19
女(2名)	53.25	78.25

から7歳のグループも3度目のテストでは、2つのテストで大人を追い越していた。すなわち、一番成績が良いのは、12歳から15歳のグループであった。大人は初めは成績が良いのであるが、進歩が遅いので、6歳から10歳に追い越されてしまうのである。3歳から5歳はすべてのテストで年上の人よりかなり悪かった。

レネバーグは2歳から12歳の間が言語習得にとって最善の時期といっているが、3歳から5歳が一番悪く、12歳から15歳が一番良かったから、2歳から12歳という臨界期は存在しないというのが、SnowとHoefnagel-Höhleの結論である。

(9) A. Fathman. "The relationship between age and second language productivity ability." (*Language Learning*. (1975))

Fathmanは年上の子供(11歳から15歳)と年下の子供(6歳から15歳)の言語習得を比較した。被験者はワシントンの公立学校で英語を第二言語として学んでいる、いろいろなバックグラウンドの200人の生徒である。スペースの関係で結果だけを紹介する。年上の子供は語形変化とシンタックスで年下の子供より成績がよかった。これは年上の子供は語形変化、シンタックスを年下の子供より、速く学んでいることを示している。逆に、年下の子供は発音で優れていた。これは年下の子供は英語の音構造を年上の子供より速く学んでいることを示している。これらの結果は臨界期があるという証明にはならないが、第二言語のある分野の習得は年齢に関係があるということを示している。

(46頁より続く)

(大意: チェロキー民族史協会の専務理事で、チェロキー市のチェロキー博物館の前館長のデュアン・キング氏は、両者の間に文化面宗教面でも確然とした差異があると指摘する。オクラホマ派の方が固有の宗教信条をつよく守っているのに反し、東部派の方はほとんどが新教のバプティストもしくはメソジストに改宗している。

加えて、いまやほとんどのチェロキー族が英語を話しているとはいえ、古いチェロキー語を話す向きも、はっきりと違った方言を用いているという。「この2つの方言のちがいは、イギリス英語とアメリカ英語の差異を上まわっている。」とはキング氏の言である。)

このように一口でインディアン、さらには一族と四捨五入できぬ複雑な事情があるのですが、1986年6月号の「地球号の危機ニュースレター」誌(大竹財団発行)

(IV) まとめ

以上の論文をまとめると次のようになる。

- (1) 子供の時に自然の状態第二言語にさらされた者は、大人になって始めた人より高いレベルに達する。
- (2) 大人は、語形変化、シンタックスの初期の段階では、子供より進歩が速い。
- (3) 大きい子供も、語形変化、シンタックスの初期の段階では、小さい子供より進歩が速い。

この本にはあと2つ論文があって、どうしてこのような違いが生じるか理論的に考察しているが、別の機会にゆずりたい。

近頃は幼稚園で課外で英語を教えている所もあるようである。しかし、自然の状態英語にたっぶりつかるのではなく、小さい子供が1週間に1時間英語を学習してもあまり効果がないということは、以上の論文から明らかであろう。抽象的に物を考えることができるようになる中学1年まで待っても決して遅くはない。(拙稿「外国語学習開始の時期」(本誌69号)も参照されたい。)

(南山大学助教授)

注

1. Lenneberg, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley & Sons. 1967 (邦訳: 佐藤方哉, 神尾昭雄訳, 『言語の生物学的基礎』大修館書店)
2. Selinker, L. "Interlanguage" *IRAL* (1972, 10, 209-231)

によると、彼らの間にAICOMという名のコンピュータ・ネットワークを作るという試みは始まり、相互の情報交換を充実整備していくという動きも、漸くその緒についた、といえそうです。

(東京国際大学教授)

(70頁より続く)

刊されていない論文なども援用、さらに直接教示を受けた件には(××氏の御指摘による)と必ずその出所を几帳面に明示し、悪気なくとも猫パバ的体質の横行する学界の一部に清新の気を吹きこんだものといえる。さらに新しい学説に対しては性急な断定を避け、歯切れが悪いともどかしく思う人がいるかもしれないほど、慎重な対応を堅持しているのにも好感が持たれる。

(昭和女子大学教授)

世界中の英語教師の広場—E. T. FORUM

名和雄次郎

130か国に11万人の読者を持つ *English Teaching Forum* は、外国語としての英語を教える世界中の教師の誌上交流の広場である。そこに *Forum* 誌の性格がある。編集方針として 'readership' をかけ、読者の関心とニーズに答えようとしている。読者の多くは実際に英語を教えている教師たちであるから、theory だけを追究することに終始することなく、theory practice の距離を縮め、両者の融合をはかるように企画している。

Forum はアメリカ広報・文化庁が発行しているもので、広告など一切ないのもそのせいであるが、アメリカ文化の宣伝や普及などといううさん臭さは微塵もない。ただひたすら世界の各地で英語教育に携わる人々の知的交流の場を提供しているという感じで、単なる広報誌では絶対なく、国際色豊かな研究発表誌であり、情報交換誌なのである。

Forum は年4回、1月、4月、7月、10月発行の季刊誌で、大きさは変形4版、48ページ、それに表紙の裏を Editorial に使い、裏表紙の内側を "The Lighter Side" という教室で使えるようなパズルやマンガの紹介にあてて、情報を満載した雑誌である。

収録される論文は、各号とも30ページ前後を占め、日本にもなじみ深い Wilga M. Rivers, Virginia F. Allen, Earl W. Stevic などの著名な学者の論文も読める。昨年第2号には、今年のLLA学会で講演した Robert B. Kaplan の "Applied Linguistics, the State of the Art: Is There One?"、第3号には、劇化指導法の権威 Richard A. Via "Drama and Self in Language Learning" がのっている。また、testing の領域で特に有名な Mary Finocchiaro や John Oller へのインタビューがあったり、他の学会誌にのった注目すべき論文を転載したりすることもあり、まことに多彩である。

続く15ページ前後が News & Ideas で、これがまた壮観と言うほかない。世界各国の教師たちから寄せられる小論文や実践報告が目白押しに並ぶ。目下、投稿が多すぎてとても掲載しきれないとうれしい悲鳴をあげている。この欄はまさにアイデアの宝庫で、"Let's Share

Ideas" がその標語となっている。

これらの論文と News & Ideas の記事には、これがまた *Forum* のユニークなところなのだが、寄稿者の顔写真かスナップ写真と、紹介がのっているので親しみが湧き、その意見や主張がいっそう理解しやすくなる。

最後の2,3ページが Letters と Teacher Correspondents で、Editor や読者にあてた様々な手紙が読めて実に楽しい。「楽しい」というのはことばの綾ではなく、実感そのものである。日本の英語教育専門誌のフォーラム欄のような酸めしきや堅固しきがない。例えば、今年の1月号にのっているコロンビア共和国の Martha Lucia Pulido Correa 先生の手紙はその典型的な1例であろう。内容は最初、日本でも最近注目を浴びている Krashen の *Principle and Practice in Second Language Acquisition* (Pergamon, 1982) で説かれている "Subject Matter Teaching" についての感想から始まり、これは動機づけの面からも優れた指導法で、"...There is no need for them (=the students) to know English at the beginning; as soon as they become more and more involved with the subject they will certainly feel the need to learn English, thus fulfilling two goals: learning English and learning the subject matter." であると格調高く述べたかと思うと、"I would also like to be included in the list of teachers who want to correspond with other teachers." と付け加える。「ちゃっかり」と言おうか、「おおらか」と言おうか、とにかく面白い。

そのほか、例年第4号には、20cm版、両面収録の recorded disk が transcript と共に付く。"Excerpts from Radio Programs." (1983年、1984年) とか、"Two-minute Mysteries" (1985年) など、大学生や私たち教師の研修に適している。写しの脚注には語句の注釈があり、さらに発音上の解説が詳しく述べられていて勉強になる。

第4号の最後には、1~4号全般にわたる Index が付く。それはさらに5年毎にまとめられ、Five-year

Index という別冊になる。最新のものは「1978~1982年号」である。

Forum 誌には特集号というものはないが、今年の第3号は 'Writing' の特集の観がある。論文6編のうち3編、News & Ideas の欄は15編のうち10編が「書くこと」に関する論文や実践報告になっている。ここに見られる傾向は取りも直さず世界的趨勢であるはずだが、従来の作文指導法が見直されていると言ってよい。すなわち、語句の用法、文やパラグラフの構成法という枠組みの習得を重視して、一定のモデルを与え、それを模倣させるというコントロールの度合の高い 'product writing' から、最近では、思いついたことをメモのように書きつけることから始まり、それを補足・修正しながら言いたいことを表現してゆく、いわばワープロで文章を作り出すような 'process writing' へと指導の視点が変りつつあることがうかがえる。言い換えれば、「書く」という言語活動を、従来考えていたよりもっと流動的で、修正のきく、あまり形式にとらわれない創造的なものと捉えて指導するほうが、効果が上がると言うのである。

このことは、Teresa Pica (University of Pennsylvania) の "An Interactional Approach to the Teaching of Writing" という論文、あるいは、ローマの大学の Cora Hahn の "Writing at the Early Stages of Language Learning" という小論などから裏づけられる。さらに、香港の先生の "Self access Remedial Work in Writing and the Computer"、サウジアラビアからの "Word Processors and the Teaching of Writing"、スペインの "An Imaginative Approach to Teaching Writing" などの小論もこぞって 'process writing' を志向している。わが国の英作文の指導法も、この点から見直す必要がありそうである。

これも新しい視点の1つだが、Suggestopedia を研究した上海教育大学付属中学校の Wu Teh-yuan 先生は "A Practical Ten-minute Writing Process" と題した実践報告をまとめ、4名の生徒の作例を紹介している。

次は地味なトピックだが、すぐ拝借できるアイデアであろう。アメリカの2人の先生が、"Fun with Two-Word Verbs" という題で、

a. Susan put away her toys and went to bed.

a. Joe put down his toys and went to bed.

Which child is neater?

という具合に、対比した例文による meaningful で、しかも興味を引く指導法を提案し、15組の見本を添えている。二語動詞に弱いわれわれ日本人にとってはありが

たい。

いま第3号の 'Writing' のいくつかを紹介してみたが、第1号、第2号には特集らしきものではなく、omnibus 式であるが、第1号から高校の「英語ⅡB」の指導の参考になる論文を紹介したい。クエート大学で教鞭をとっている George S. Murdoch の "A More Integrated Approach to the Teaching of Reading" である。最初に統合的な指導法を論じたあと、John Holt の *How Children Fail* (Pelican Books, 1974) から adapt した6段落500語ほどの論説文をテキストにして、具体例をあげている。難易度はⅡBの中程度で、内容は、'intelligence' の定義から始まり、'bright child' と 'dull child' の相違論。作業は「演習ノート」に記入させながらすすめる。A. Priming Questions といって、テキストの内容に関連した一般的な質問 "In your opinion, what are the characteristics of an intelligent person? Make a list of them." というような4題の質問で動機づける。次の B. Vocabulary 1で、障害になりそうな8語を事前に英々辞典で調べさせる。Cは黙読と問答による内容の読み取り。Dは文章完成による要点的把握題5問。最後に表題をつけさせる。E. Information Transfer で、bright child と dull child の対照表を完成させる。F. The Function of the Sentences では、however の使い方を5題練習する。G. Paragraph Structure で、段落の構成と論旨の展開の仕方を理解させる。H. Vocabulary 2で、b_h_v_or とか f_l_re のようなつづり字完成による語彙の follow-up 12題。最後のHは Grammar Review で、分詞構文の練習を5題やらせる、という手順をふむ。特に注目したいことは、各作業とも例を示したり、1つか2つ解答を前以て与えておき、取りつきやすいように配慮している点で、こういうこともぜひ学びたいところである。

この記事を書いているのは8月なのだが、なぜか10月発行の第4号が早々と届いている。巻頭の論文は鹿児島大学の高島英幸先生の "Using Telephone Conversations to Practice Speaking and Listening Comprehension" である。南山女子短大の Michael Redfield 先生の "The Kamishibai" という小論ものっている。拍手を送りたくなる。おかげで *Forum* がいっそう身近かなもの感じられてくる。

第4号の発行が早められたのは、来年の25周年に向けて何か特別な企画でもしているせいかと、期待で胸がふくらむのである。

(拓殖大学教授)

内容把握をめざした読みの指導

望月国男

I. はじめに

現行の学習指導要領では「読むこと」を指導するには、部分的な意味をとらえさせるのではなく、文の内容を総合的に、しかも直観的にとらえ、全体の概要・要点をとらえさせる指導が求められている。具体的には中学校3か年を終了した段階で初歩的な英語を用いて「事柄の要点」つまり「重要な個所」をとらえて理解し「事柄の要点」が伝わるように表現することができるようにさせることをねらっている。第2学年までは「事柄の要点」までは無理であろうという考え方から「事柄の概要」という示し方を行っている。「事柄の概要」とは「事柄のあらまし」「おおよその内容」ということであり、これらをとらえて理解したり、表現したりできるようにさせることが第2学年の目標であり、やがては、第3学年の目標である「事柄の要点」へとつながる指導を期待している。「読むこと」の究極な目標が、書かれている文章の意味内容をできるだけ速く、正確に理解することであれば内容把握の指導が求められるのは当然である。

II. 内容把握をねらった指導

英語の指導にあたっては「読むこと」の領域のみを独立させて考えるのではなく、他の領域との関連を図ったうえで指導にあたることはいうまでもない。そこで、内容把握をめざした指導の1つを例にあげてみる。

1. テープの視聴：テープをきいて、全体の内容を把握する。
2. 内容把握のチェック：英問英答、英問日答、日問日答、T-F形式など。
3. 黙読：one sectionなりいくつかのsectionをまとめた内容を黙読させる。この際、内容の主題や主旨のポイントをいくつか提示しておく。
4. 大意把握：読んだ内容の概要・要点を日本語で発表する。
5. 説明：部分訳を生徒の言葉で行い、文と文とのつながりをわからせる。ただ訳すというのではなく、説明を上手に活用する。

III. 内容把握をねらった授業の工夫

週3時間の授業では、学習内容の定着が特に下位の生

徒にはむずかしい。前時との関連を重視し、既習事項の確認を図りながら、内容把握の授業の工夫に努めたい。そこで、いくつかの留意点をあげてみる。

1. Review

- (1) 前時の学習事項、内容についての記憶をよみがえらせるために、tape-listeningまたはmodel readingなどのlistening comprehensionを必ず入れる。そして、時にはテープを中断して、その内容をチェックしてみる。
- (2) 本文の内容についてチェックする。

英問英答を原則とし、答えは内容によってはYes.No.だけでもよしとする。場合によっては、英問日答、日問日答の形式も用いる。

- (3) Written testには、前時の内容把握に関する問題を必ず出題する。

2. Presentation of the New Materials

新教材の提示は(1)新しい単語、熟語、構文をdefining sentencesによって導入するものと(2)新しい教材をeasy Englishでparaphraseすることによってstoryを導入するものがある。内容によっては両者を併用することもあるが(1)のdefining sentencesを用いた方法でも、可能な限りその教材内容にあったものをつくり、順次そのstoryを追っていくようにする。

3. Reading

内容把握は音読練習より先に行う。文を正確に読むには、意味の切れ目で息をつくり、大切な語は強く読み、必要ところは尻上りに読まなくてはならない。従って正確に読むには、意味がわかっていit方がよい。音読練習を先行させると、全体的な内容の把握がどうしてもおろそかになってしまう。と同時に正しいイントネーション、ストレス、リズム等で読めなくなってしまう。

黙読のあとには、1語1語、1文1文訳すのは避け、人称代名詞、指示代名詞、指示副詞がsequence signalとして何を指しているの等、生徒に問いかけ注意を喚起し、また必要に応じ、特定の語句、表現を別の英語でいわせたり、日本語で意味を確認しなりなどし生徒の理解を助けながら、内容を把握させたい。

黙読はどんな内容が書かれているか、自分から読みとる態度を身につけさせるためのものであるから、1時間の指導過程に明確に位置づけたい。黙読にあたっては、ただ黙読させるのではなく、だれのことなのか、何について書かれているのか等、教材の要点を正しく把握するための指標 (reading points) を示してやり、その質問に対する答えを求めて読むようにして、全体的な把握ができるようにさせたい。Reading points を提示する際の留意点を伊藤健三先生 (文教大学教授) は次のように述べている。

- (1) 教材の流れに沿った質問形式がよい。
- (2) 質問は生徒の学力に応じて general question, alternative question, special question を適宜使いわけると。
- (3) パラグラフ構成がまとまっている文章の場合には、topic (話題), a main idea (話題の中心となる事柄), a main idea sentence/a topic sentence (パラグラフの中心となる重要な文) を見つけ出す手がかりとなる質問を用意する。
- (4) 提示した質問については、何らかの形で必ず解答が与えられるようにする。
- (5) reading points の提示は板書や口頭だけでなく、あらかじめプリントを用意しておく。(『実践英語科教育法』伊藤健三ほか、リーベル出版 1985年)

筆者は ELEC Summer Program (英語教育研修会) で指導をうけた後、reading points を提示しての黙読指導を音読指導の前に行っている。方法的には、新しい課に入る前に、各セッションごとに話題の中心点をポイントに4~5文程度の質問文を1枚のプリントにまとめて生徒に配布する。本時の教材内容に入る前に家庭学習として、必ず質問文の意味を調べさせ問題意識をはっきりさせて、黙読に入る。黙読にあたっては、生徒は指で文を指しながら読ませる。これによって、関係代名詞等も含む文の場合でも、末から意味をとったり、1度読んだ文を2~3度繰り返して読む弊害は避けられる。また教師は生徒の指の動きをみて、いろいろな指示も与えることができる。黙読している間に内容が把握できたら、質問文の答えを書いていく。この作業は、教材の内容把握することに主眼があり、文字通り「声を出さずに読む」というねらいではない。従って、reading in whisper で読ませることもある。要は生徒一人ひとりにとって内容把握がいちばんやりやすい読み方をさせたい。質問文の答えは、内容を理解する手がかりになる説明の

時に、質問に答えさせながらチェックしている。この方法を実践してみて、次の成果がでている。

- (1) ただ内容を読ませるより、読みのポイントを与えることにより、全体としてまとめて読みとれる態度が身についた。
- (2) 内容理解に入る前の音読は、とかく文字を音声にかえるだけの pronouncing reading になりやすいが、内容理解の後で行うため、正しいポーズ、ストレス、リズム、イントネーションで読めるようになった。
- (3) 次時の復習段階でヒアリング、スピーキングの言語活動を目標にして行う英問英答がスムーズになり、言語運用能力が身についた。

Ⅲ. 評価について

内容の要点・概要の把握をねらった評価を考える時、事柄の中心点、大切な部分、物語の流れ、作者が訴えたいことなどが重要なポイントであり、日常の授業の中でも評価が行えるよう工夫に心がけたい。また、中間、期末テスト等にも必ず出題し、適切な評価が行えるようにしたい。筆者は、次のような作問に心がけている。

- (1) 長文の内容の要点 (内容のあらまし、話題のポイント等) を用意された日本語の選択肢から選択させる。
- (2) 長文の大意を指定された字数で日本語で書かせる。ここで注意したいことは、表現に幼稚さ等があっても、内容を読みとっていけばよしと考えることが大切である。
- (3) 長文の内容を問う英文の質問に対する答えを複数の応答文の中から選択させる。その際、story の枝葉末節にかかわるような質問は避けるようにする。
- (4) 長文の概要を表すように、解答欄の日本語の空所に適語を入れさせる。
- (5) cloze test を用いる：長文中に複数の空所に用意された語群から適語を選択させる。空所補充は全文の要点がわからないと正解できない。cloze test は読解力をみるのには、よい方法だと多くの研究者の報告がある。

Ⅱ. おわりに

全体の要点・概要を読みとらせることのポイントは、その書かれている事柄をいつも全体として考える習慣をつけさせることである。1文1文を訳したり、1語1語を日本語の語義にあてはめたり、全訳に重点を置かないで、常に cue words, key words や key phrase ごとに意味をとらせる訓練が大切である。低学年では、内 (34頁へ続く)

日本語を教える

社会人教育と教材

高見沢 孟

1. 本物の教材

言語は常に目的を持って使われている。外国語教育もまたそのような目的を持った意志疎通の技能を獲得するために行われるとするならば、「教育」自体もやはり意味のある言語活動を通して行われるべきである。特に社会人学習者の場合は、学習目標が明確に限定されていて、他の分野には関心が薄いのが普通である。例えば銀行員の学習者の中には「金融」関係の語彙は積極的に学ぶが、「文化」関係の語彙には全然興味を抱かない者も少なくない。つまり、社会人は時間的な制約もあるし、学習の目標も特定されているので、自分に直接に関わりのないことにはエネルギーを使いたくないと考えがちであり、またさらに、そのような関心の薄い内容で指導されると、極端に学習動機が低下する者さえいる。

外国語を学習することも一種の投資であると見なしている向きも多く、投資であるからには、当然そこから「利益」が上がるものと期待するので、すぐに仕事に役立つ「実用的な」勉強を希望するわけである。社会人の学習者が「学びたいの」は外国語についての知識ではなくて、実際のコミュニケーションの能力である。

この点からも、社会人学習者の学習動機を強化し、学習活動を効率化するには、まず教える側に、学習者が「学びたがっている」ことを中心に、それらが現実の社会では意味ある言語活動としてどのように使われているかも合わせて教えていくといった態度が必要である。

その意味では、社会人学習者の教材としては理想的に言えば、その社会で「実際に使われている」もの、つまり「本物」を使うことが望ましいのである。学習者が将来その言語を使う社会で活躍する場合に、必ず扱わなければならない資料で学習ができるとするなら、それに越したことはないからである。

勿論、初級の段階では、すべて「本物」の資料だけで教材をまかなうことは難しいので、部分的には教育の目的に添って編集されたテキストを使うことも避けられないが、その場合でも、1) 出来る限り、テキストの中に「本物」の資料を挿入して、学習を実社会と結びつい

たものにする。2) テキストで紹介される語彙や文章もその社会での成人の言語活動において、普通に使われているものに限ることとする。3) またさらに、テキストで紹介される文はすべて、発話の目的が明瞭で、その状況で自然に使われるようなものでなければならない。等々を十分に配慮した上で作製するべきである。

経験の浅い教師は往々にして、幼児の使う語彙や文章をその言語に必須の基本的なものとして誤解し、初級の学習者に対して、そのような幼稚な会話や表現を教え込もうとするが、これは大きな誤りである。社会人の外国語学習者の場合、まず優先的に学習すべきはその年齢や職業、社会的地位等にふさわしい語彙や文章なのである。文型や文法については、より容易なものから順次難しいものが紹介されていくべきは当然であるが、少なくとも語彙や慣用表現などは、語彙そのものの難易よりも、成人の社会人がある状況で普通に使う「言葉」を優先的に教えていくべきである。言い換えれば、大人は大人の「言葉」を習うべきだということである。

2. 「本物」教材とは？

「本物」の教材にも、その目的によってふたつの種類が考えられる。まず初級の段階から使えるのは、補助教材としての「本物」である。テキストの教科内容に即して、実社会で使われている「本物」を提示したり、あるいは学習者自身に扱わせたりすることによって、教科を現実社会と結び付け、学習者の興味をそそり、学習意欲を強化すると同時に、「本物」に触れることによってそれに関連した教科内容にインパクトが加わり、記憶が一層容易になるからでもある。

例えば、買物の会話を学習する際に、小道具としてタバコや鉛筆などが使われるのもそれであるが、この場合も、「本物」を使うのは学習効果の面で「絵」や「写真」などを使うのよりもさらに効果的である。また、電車やバスの利用法を勉強する時に、「本物」の切符を手にしながらか、会話の練習をするのもよいし、時刻表などもテキストに書かれた架空のモデルより本物を使う方が学習者の興味をそそるのは確かである。銀行を舞台にした対話の練習の場合には、その内容によって、通帳や印鑑の実物を見せたり、預金カードに実名で記入させるなども語学の学習を実社会の日常生活に結び付ける手段として優れている。このような補助教材としての「本物」との接触はなるべく広範囲に、しかも出来るだけ早い時期から行うのが望ましいのである。

また、さらに理想的には補助教材が「本物」であるばかりでなく、その状況もまた「本物」にして学習するこ

とも勧められる。つまり実際に「現場」へ出向いていって、実社会の中で語学の練習を行うことである。買物の学習はデパートで買物をさせてみるとか、切符の購入は駅で駅員に質問してから自動販売機で買わせてみるとか、見知らぬ通行人にみちを聞かせてみるとか、いろいろ可能な練習方法があるし、そのような方法が現場教育として効果的であるのは、事実である。しかし、その現場教育には、やはり種々の制約がある上に、「現場」に至るまでの時間的なロスも少なくないので、後述するように、「本物」を補助教材として利用しながら、クラス内で行うロール・プレイの方がむしろ学習方法としては、現実的であるとも言える。

つぎに、「本物」を教材の一部として使う方法である。「本物」が社会人の教材として、望ましいのは言うまでもないことであるが、計画的に作られたテキストに比べて、その内容が必ずしも適切な提出順序を踏んでいないところに問題がないわけではない。勿論これがその社会で普通に使われている「本物」資料であれば、いずれその全てを学習しなければならないのであるから、提出順序の不備はやむを得ないことではあるが、初級の学習者の場合、提出順序によって、学習の効率が左右されるのはまたよく観察されることでもあるので、その折衷として、「本物」を部分的に採用したテキストが考えられる。

初級用テキストであっても、二か国語併記の教材であれば、「本物」を使うことも充分可能である。つまり、教材の意味を伝えるのに学習者の母国語を使用し、またさらに、教材の内容に盛り込まれた文法や用法などの規則を解説するにも母国語を使うならば、初級の学習者でも「本物」に接しながら、学習することができるわけである。この意味で、仲介語を全く使わないいわゆる直接法のテキストの場合は、初級の段階での「本物」の採用は相当困難である。

勿論、中・上級の学習者であれば、「本物」を教材として、使用できるようになる。

米国内務省日本語研修所の場合も、中級の会話教材では語彙の面で完全に成人の言語活動に相応しい「言葉」のみ紹介している。このテキスト『中級会話』〔米国内務省日本語研修所1983年〕では、まだ「本物」を本格的に採用はしていないが、各課の内容は日本の新聞、マスコミ、選挙制度、国会、政党、防衛、外交、経済など、現在の日本の状況を成人向きに記述したものであるから、「本物」としての性格もないわけではないし、また事実、新聞や雑誌あるいはテレビ・ラジオなどでいずれ経験する「本物」教材への橋渡しの役割も果たしている。

米国内務省研修所では上級生になると、すべての教材

が完全に「本物」だけになる。上記『中級会話』終了後〔本誌 No. 85, 1986, 「日本語を教える—社会人教育とカリキュラム(2)」 p. 60—61, 参照〕は、「新聞テキスト」へ進むが、これは勿論実際の新聞に掲載された記事を難易と文型提出順を考慮して、配列し、語彙表や構文解説を付けたものであるから、間違いなく、「本物」であるし、それに続く各種教科は全てその日のホットな「本物」を使うのを原則としている。「新聞討論」のクラスでは、当日あるいは前日の記事が使われているし、「ラジオ・ニュース」のクラスでは必ず当日のニュースが教材とされている。また、「通訳」のクラスでは、おおむね実際に行われた記者会見や演説がその教材となっている。「テレビ・ドラマ」、「テレビ座談会」などのクラスでは当然のことながら、実際に放送された「本物」のVTRが取り上げられている。「雑誌」のクラスは各種雑誌からの記事が使われ、「手紙」のクラスでも、実際に送られてきた信書や招待状、広告文が読まれている。

3. 「本物」教材の扱い

社会人学習者は大部分実用的な語学学習を望んでいるので、その教材には、出来るだけ「本物」を使うべきであるが、同時に、その教えかたも「実際の・実用的」なやり方が望ましい。教材が「本物」ならば、それだけでも、教師がそれらを使って、文の分析や翻訳、あるいは特に取り上げた箇所の文型練習、全文の内容の要約練習乃至再生練習などに「真实性」のある対象として学習させることが出来るわけで、この教育効果には計り知れないものがある。ただ、折角、「本物」を扱うのであるから、単に語学的な情報源として、それらを学ぶのではなく、またとない「本物」のサンプルと見なし、それらの内容を学習者自身の立場から、再検討し、その上で自分の文あるいは発話として、作り直し、それを練習するのがさらに学習効果を促進することになる。その一環として、それぞれの役割を仮定して行うロール・プレイも疑似教育ではあるが、学習者自身が学習内容に引き込まれ、その一員として、言語使用の疑似体験をするわけであるから、有効な教育手段であることは疑いない。いずれにしても、「本物」教材は「本当の経験」あるいは「本当らしい経験」を通して、より効果的に消化され、身につけて行くものなのである。

(米国内務省日本語研修所主任教官)

文 法

村田 勇三郎

「学習文法に重点を置いて紹介してほしい」という編集部からの注文である。私の書棚の目ぼしい本をあれやこれや目を通しては元あったところに返すという作業が1時間ほど続いたが、結局、入手し易く、かつ読者の中にはすでに読んだと思われるが、中島文雄『英語の構造』(上)、(下)(岩波新書)が編集部の注文に一番ふさわしいのではないかと思う。この本は英語学を専門とする者が読んでも、中学校、高等学校で英語を教えておられる先生方が読んでもそれなりに何かを得ることのできる幅広い読者をひきつける奥行きのある本である。学習英文法をもう少し角度を変え、更に深化した解説をしてくれる文法書は何かと学生に問われたら、迷うことなく推薦できる本であり、専門的に長年英文法を研究している者にとっても、再読に耐える味のある本である。

筆者は高校の英語教師の駆け出しの頃、学校の往復にカバンの中にいつものばせてあったのは A.S. Hornby, *Guide to Patterns and Usage in English* (OUP) であった。電車の中でその日 at random に開いたページにざーと目を通し説明を読んだなつかしい記憶があるが、中島先生の『英語の構造』もその日目次を見て興味のおもむくままに或る章を読みふけるという醍醐味を味わえる本である。しかしこの本の醍醐味が味わえるようになるまでには何回も読み返すという前提がある。(上)、(下) 2冊本であるが(上)巻は主として感覚動詞、知覚動詞、思考動詞、認識動詞、告知動詞、情意動詞、連鎖動詞句、不定詞、動名詞、句動詞、相動詞、助動詞とあるように大よそ英語の述部構造にあてられており、(下)巻は能動文と受動文、目的語の諸相、主語と主題、形容語、副詞、前置詞句、名詞化、否定文などが取り上げられている。今回あらためて読み返してみると、興味ある項目で、すぐ教室で学生に教えて参考になると思われる解説が沢山目につく。以下それを列挙しよう。変形生成文法の樹型図がとところどころに散見するが、樹型図にあまり親しみをおぼえない読者はそれらを無視して例文及びその説明だけを追って読んでも充分理解できる。

まず He painted the house green. He pushed the door open. に対し、He pushed open the door. とも

いえるのに *He painted green the house. とは何故いえないのか ((上) p. 21). 同じく He let the rope go. から He let go the rope ができ、更に He let go of the rope. という表現が生じた ((上) p. 22). make do with something は make something do から生じたと考えられるが、これは He finished the job. と同義表現である He was finished with the job. の with の用法と一脈相通じている ((上) p. 23).

The policeman who knows the way has offered to guide us. を「道を知っている警官が」と「道を知っている警官は」と訳しわける解説など絶妙である ((上) p. 31). これは中立叙述の「が」と主題の「は」の相違だと思いが、次の英文の日本語訳の目的語に「が」と「を」が生ずるが、この「が」と「を」の相違について即答できる英語の先生はかなり日本語の口語文法にあかぬ方である。

I like sports. What do you like? I like tennis. What do you use? I use a hard ball. 「僕はスポーツが好きです」「あなたは何が好きですか」「テニスが好きです」「あなたは何を使いますか」「硬球を使います」

can の過去形は could であるとは中学生でも知っているが、could の用法をよくわきまえているかとなると、大学生でもあまりいない。例えば「彼はそれに答えることができた」の英訳として He could answer it. と答えるのが大半であるが、実は He was able to answer it. とか He answered it. なのである。過去の能力をあらわす could の用法は次の3つの場合に限られる。

- (1) He couldn't answer it when he was a boy.
- (2) I could hear her talking there.
- (3) He could read Russian at the age of six.

(1)は否定文、(2)は感覚動詞 hear と共起しており、(3)では常時的行為を表す動詞 (read) と共に用いられている。could の過去用法はこの3つに限られることが上巻 (p. 164) で解説されている。ところで have a look (=look once ちょっと見る), have a read (=read a while 読書して過す) のカッコ内のパラフレーズにみら

れるように副詞(句) once, a while によって look と read の相違が explicit に区別されている。look は瞬時的動詞(momentary verb. e.g. hit, jump, kick, knock, wink, etc.)であり, read は常時の行為を表わす動詞で同類の動詞に play, eat, work, write, drink などがある。

「君の助力がなかったら、試験に落ちていたろう」という日本文の英訳として If it had not been for your help, I should have failed the test. となることは先刻周知のことだが, if 節の it の用法は何かと生徒に質問されたら, 即答は難かしい。『英語の構造』(下) p. 58) では次のように解説している。この文は It was for your help that I did not fail the test. (僕がテストに失敗しなかったのはあなたのお蔭でした) という it 分裂文が基底にあり, この文をもとにして上記の仮定法過去完了ができあがったと説明している。

He drinks his coffee black. と I like my lunch hot. はいずれも学習文法では第5文型と処理していると思われるが, この両文の構造には明らかな違いがある。後者は I like my lunch to be hot. I want the letter (to be) burnt. のように to be を補うことが可能であるに対し, *He drinks his coffee to be black. とはいえない((上) p. 118)。

He ran on the road. と He sang on the road. の on the road の相違は日本語では「道路をはしる」「道路で歌を歌う」の助詞の相違にみられる。後者は On the road he sang. のように前置詞句を前置できるが, 前者はできない事実からみても両文の前置詞句は同じだとはいえない((下) p. 73), 等々。

平易な筆致で論が展開されているが, 読む者によっては先人のさまざまな研究書を彷彿させてくれる良質の密度ある英文法概説となっている。

ところでもう少し広くじっくり文法を勉強したい者にとって, また日本で今迄紹介されなかったのではないかと思われる論文集に Spiro, R. J., B. C. Bruce, W. F. Brewer(eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. (Lawrence Erlbaum Associates, 1980) がある。副題に Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education とあるように英語の学習の global な問題(例えば Failures to comprehend and levels of processing in reading) から Syntactic aspects of reading compre-

hension (A. Higgins and H. Adams), Pragmatics and reading comprehension(C.J. Morgan & G. Green), Syntax beyond the sentence: Anaphora(B. Webber), Discourse and Linguistic theory (J. Morgan & M. Sellner) などがあり, 語用論, 談話の諸問題と英語学習との関わりに触れていて参考になる。しかも Morgan, Green, Webber など著名な言語学者であり, きらりとした語り口のなかにもところどころ, きらりと光る説明がある。文法を広い視野から勉強したい者にとって得るところが多いのではないかと思う。

最後に Quirk-Greenbaum-Leech-Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language* (1985) を挙げたい。しかし *A Grammar of Contemporary English* (1972) や *A University Grammar of English* (1973) が無用になったというのではなく, 例えば, 或る文法項目について3つがどのような記述をしているかその説明の異同を比較してみると著者達の筆の揺れをうかがい知ることができて参考になる。一例として that 節中の should の用法について取りあげてみよう。

(1) It is necessary that he (should) go to the office today.

(2) It is strange that he should say (says) so to you.

Quirk *et al.* (1972, p. 784) では It is a pity that he should resign. 中の should を省くと It is a pity that he is resigning としており, Quirk-Greenbaum (1973, p. 341) では It is a pity that he has resigned. となっている。現在進行形, 現在完了形のいずれにしても「彼の辞職」という出来事を前提にして「残念である」と価値判断を下しているわけであるが, Quirk, *et al.* (1985, p. 1014) では It is a pity that they should be so obstinate. を It's a pity if they are so obstinate. という文と意味が類似しているといっている。また People are demanding that she (should) leave the country. と併記して leaves (esp. Br. E.) をあげているが, この記述は Quirk, R., J. Rusiecki, 'Supplementing Corpus Elicitation.' J. Anderson(ed.), *Language Form and Linguistic Variation. Current Issues in Linguistic Theory* Vol. 15. (Amsterdam pp. 379~394) の研究にもとづいている。この論文は Quirk, *et al.* (1985) の Bibliography にどのような訳か載っていない。

(立教大学教授)



『新・英語科教育の研究』

片山嘉雄・遠藤栄一・垣田直己・佐々木昭編
A5判, 348頁, 2,200円, 大修館書店

高本 捨三郎

先に要点だけを読ませていただこうと思って、ページをめくり始めたが、つい、つりこまれて、from cover to cover に読んでしまった。一言以て評するならば、数多くある類似の、堅い表題の本の中で、興味深く読ませ、教えてくれる研究書である。立場の異なる教育論や指導技法などのそれぞれについて、即断・礼賛・偏見の代りに、常に細かい心づかいで、解明・論述している。そして、その論述の背後には複雑で多様な学習者と教師という人間たちが、常に関わりを持っていることに思いをいたし、終始、温い血の通った論義を展開していることが感じられる。いくつかの章・節を除けば、おしなべて、論点についての引用事項の出典の明示、実験データの掲載は十分であるように思われる。文章は平易で、今はやりのエソテリックな用語をばらまかないので、学生にも読みやすいであろう。

各テーマや項目に対する頁の量的配分は、本文315頁のうち、多い順から、「方法論」112頁、「原論」64頁、「教材論」45頁、「評価論」33頁、「学習者論」32頁、「教科課程論」10頁である。教育原論への配分が比較的多いのは、世界の中の英語の位置づけ、諸外国における現代外国語教育の実情、日本における国際語としての英語教育の実情と在り方、独自の科学としての「英語教育学」の成立の確認など、英語教育本質論の他に、新しい世界、およびその中の日本の位置づけなどの再認識の上に立った論述や主張を強く打ち出したためで、妥当性があると思う。

日本の英語教育の在り方について、今後指針を与えられるものがあるが、とくに、習熟度別クラス編成(結論的にはそのプラス評価)と入試におけるヒアリング・テストの実施については、諸資料・学説・実験データなどに基づいて詳述してある。学力別

(能力別ではない)の授業クラス編成(ホームルーム編成ではない)が問題が少なく、多くの高校で採用されているという。実施上の隘路は、低学力生徒の父兄(生徒自身というよりは)が抱く差別感であるとされる。文部省の調査によると、実施校数は、昭53に16%,昭59に3割弱だとのことである。英語指導本来の目的からは、今後ますます授業クラス編成が要求されるであろう。なぜならば、日本における帰国子女の増加傾向は今後激しくなる一方であるから、英語使用圏からの帰国者を、低学力者と同一教材や方法で指導することは、これこそ逆差別であり、少数者冷遇と言わざるを得ない。

書評者の見解を一言させていただくならば、近年日本における学校外(一般社会)における英語接触の機会の増加に伴う英語力個人差の拡大傾向、早期英語教育が音声英語習得のために重要であることの一般的認識の高まりに伴う早期(中学入学前の)英語学習者の増加などの結果は、高校のみならず、中学においても習熟度別クラス編成は、避けては通れないものとなる。編成の必要は、中学と高校、あるいは地域差により、要因を逆にするかも知れない(学力の低い者故の編成か、高い者故の編成か)けれども、いずれにしても、編成による受益が高低両者に及ぶような工夫と努力が不可能でないことを、本書は各種データに基づいて示唆していることは注目に値する。(276~306ページ)書評者は、新しい世紀に向けて、義務教育の年齢制と、中・高における無学年制とにより、習熟度別クラス編成の実施と、ところ天式卒業からの脱皮を図る研究の急務を訴えたい者である。

音声テストを入試に加えることの必要性は多くの英語教師が強く主張するところである。共通一次の昨今の発言問題は音声テストの一端としてよく工夫された良問である。本来、発音習得には知識の面と実技の面があり、中・高における外国語としての学習の場合にはこの両面は車の両輪のようにどちらも軽視できない。また、とくに実技面は聴取力に寄与するところが大きいから、入試で発音の実技テストが実施困難である以上、実施可能である聴取テストは必ず実施すべきである。そうでなければ、「英語教育の正常な目標達成は困難である。」(246ページ)古い教育制度で育った書評者は、中学ではパーマー・メソッドで指導を受けた。大学以後はパーマー、フリーズ、トワデルその他諸学者の理論と方法を勉強させられ、活用したが、聴取力指導の教材と方法論は現在ほどには進んでいなかったと思う。原語話者の声を十分に活用した教材と指導法、とくにLL指導の面につき、本書は幾分手薄な印象を受ける。発音指導の原理と方法論についても同様な印象を受けた。

本書は、表題が示す通り、「英語科教育」の研究に関するものであり、学校のカリキュラムの範囲内での本論・各論が、細かく、しかも網羅的に論述されている好著である。欲を言えば、英語科の授業を受ける学習者たちが、設定された指導環境を離れた実場面での英語の自由使用能力の育成につき、私共教師がどのように力をかすべきかについての研究も欲しいものである。

(明治学院大学大学院講師)

『現代英文法教本』

M. Celce-Murcia/D. Larsen-Freeman

大塚英語教育研究会訳

B5判, xii+257頁, 2,900円, リーベル出版

田中春美

本書は、1983年に Newbury House Publishers から出版された Marianne Celce-Murcia と Diane Larsen-Freeman 著 *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* (viii-655pp., 9,800円) の抄訳である。アメリカなどでは、このような大冊でも大学レベルや教師再訓練コースのテキストとして使うのは珍しくないかもしれないが、わが国では、厚さとい値段とい、とてもテキスト向きではない。その点、原書の出版直後からメンバーで輪読を重ね、わが国の中高英語教員や特に教員志望の大学生に最も有益なエッセンスを選び抜いたこの抄訳は、ある意味で原書のぜい肉がとれ、よりいっそう優れた文法書になっている。

歴史的な背景などに触れた短い序論の後、2章で句構造規則と枝分かれ図がいきなり出てくるので、慣れない（または先入観のある）読者にはとっつきにくい印象を与えるが、これと次の章さえ熟読して規則と図になじめば、その後しばらくは出てこないし、8章以降の規則と図も理解できないほど複雑ではない。重要ではないとしてカットされた最終章「結論」を除けば、原書の36章はすべて洩らさず、「…日本人の教師が関心を寄せるであろうと思われる情報については、原著で脚注に示されていることでも取り上げ、いっばう、わかりきっているところはきわめて簡潔に扱い、…」という方針で、長い説明を簡条書きにするなど、要約できるかぎり圧縮してある。

伝統的な英文法の重要な項目はほとんどカバーしており、それに加えて（あるいは色づけとして）旧知の事実を新しい装いで再提示したり、新言語学によって発見された事実を提示してくれる。前者の事例としては、例え

ば3章で規則、6~7章で詳しい実状が示される助動詞部の仕組み——ただし、Chomskyの元の規則に多少修正が施されている——、後者の例としては、例えば受動態(17章)や非指示的 it/there 構文(21章)の使用の動機づけを旧情報と新情報に求めるところ、などを挙げることができよう。このように本書は、基本的には伝統文法の立場に立ちながら、変形文法や機能文法からの知見を巧みに利用し、保守的な傾向の強い(原著者たちの意図ではアメリカ国内の)英語教師でも、それほど抵抗なく読みこなし、(何よりも望ましいことは)現場の指導に役立ててもらえることを、狙いとされたものである。

もう一つ特記すべき本書の特徴は、いわゆる分割的慣用(divided usage)——慣用のゆれと言ったほうが分かりやすいかもしれない——が起こっている現象は、出典は明らかではないが恐らく大規模な統計結果をパーセントによって示してある点である。例えば、主語と動詞の一致に関して、

None of those firemen $\left\{ \begin{array}{l} \text{enjoys...53\%} \\ \text{enjoy...47\%} \end{array} \right\}$ *hearing*
the alarm go off.
Neither you nor I $\left\{ \begin{array}{l} \text{are...73\%} \\ \text{is...15\%} \\ \text{am...12\%} \end{array} \right\}$ *trained*
for that job.

のように書いてある。これは、英文法に対する記述的(descriptive)な態度が、実用的な学校文法にまで全面的に波及してきた喜ばしい証拠であり、長い間現場で教えているとつい規範的(prescriptive)・独断的になりがちな考え方に、現実の慣用の多様性・複雑性を再認識させてくれ、硬化した言語観に柔軟性を与えてくれる。もちろん、このような母語話者を対象にした調査結果の数値は、教師の背景の知識として役立つので、そのままの形で生徒に伝える必要はない。生徒の質問などがきっかけとなって、慣用のゆれや言語使用域(register)の違い——例えば文語と口語、丁寧な表現とくだけた表現など——に触れざるをえなくなった時に、自信をもって説明できるためである。

以上、伝統文法・変形文法・機能文法・社会言語学の知見が本書の大部分を構成しているが、さらに談話分析(例:14章の冠詞の用法など)、格文法(例:19章の前置詞の意味的格機能など)、言語類型論と第二言語獲得研究(例:26章の関係節の難易度など)の知見も適宜織り込まれている。全体として首尾一貫していないという非難もできるが、逆に役に立つことはすべて採り入れるという清濁合わせ呑む柔軟な態度は、英国のQuirkたちの文法(*A Grammar of Contemporary English*, 1972

や *A Comprehensive Grammar of the English Language*, 1985 など)にも共通するところであるが、実践的な現場においては大変役に立つものである。1章を除く各章末の Teaching Suggestions は、極めてよく配慮された指導例で、穴埋めあり、ゲームあり、絵や図表による作業ありで、実に有益である。中高の英語の先生方はもちろん、英語教員志望の学生諸君にとっても、本書は必携・必読の書と言えよう。

(南山大学教授)

『ことばと人間』

—新しい言語学への試み—

伊藤克敏・牧内勝・本名信行編、
A5判、478頁、3,500円、三省堂

入谷 敏 男

本書は、現在中堅の言語研究者として活躍している12名の執筆者の手によりなる新しい言語学の入門書である。その表題が示すように、人間の理解そのものへの橋わたしとして存在する言語学と、その隣接領域として存在する分野の新しくかつ豊富な資料を駆使して丁寧に紹介したコンパクトな言語学の入門書となっている。

内容は第Ⅰ部と第Ⅱ部に分かれ、第Ⅰ部では「ことば、心理、社会」と題して言語の構造、心理、大脳生理、社会言語学等の研究成果が解説され、第Ⅱ部では「ことば、教育、文化」と題した、「言語教育」(母国語と外国語)「バイリンガリズム」の問題、「一般意味論」「文学」「ことば遊び」に加えて「ノン・バーバル・コミュニケーション」「手話」の問題が論じられていることが特色となっている。

第1章「ことばの構造」の序説は、つぎのような書き出しで始まっている。「われわれ人間は普通の知能と環境さえ与えられて育てば、6歳前後までに親の使用していることばの基本原則をほぼ完全に習得しています…ただ母国語に「さらされていれば」ごく自然に獲得してしまうのです…このような事実を「ことばの内面化」と呼んでいます…「内在化されたことば」は、たとえばみれば人間の身体のようなもので、一個の有機体を形成していると考えられます。ちょうど身体では骨、肉、内臓、血液などの要素が密接に作用依存しながら結合されて、一個のまとまり(身体)を作り上げているように、ことばも音声や意味が文の要素と相互に作用し、依存し

あいながら結合されて、一個の有機体を形成しています…」(p.2~3)等のたくみな比喻を用いながら音声、音韻の構造、統辞の構造、とくにチョムスキーの言語理論がほどよくマスターされ、英、日両語の例を引きながら詳しくほどの丁寧な説明がなされている。

第2章の「ことばと心理」の章では、言語の心理学的研究が、とくに「発達心理言語学」「実験心理言語学」の2つの領域について適切な紹介がなされている。

第3章「ことばと脳」は、神経言語学を専門とする執筆者によって書かれており、言語発達からみた脳、言語障害(主として失語症)を中心とした脳の機能、類人猿の「言語習得」との関係が、かなりの高度な専門知識を導入して平易に解説されており、さすが神経言語学者ならではの感を与える。

第4章「ことばと社会」では、社会言語学の入門として、言語の変種や社会方言、社会階級、民族(人種)、性、年齢層や職業などによる違いが、筆者独自のユーモラスな着想ゆたかな筆致でのべられており、本書の中では最も面白く読める章となっている。

第5章「語用論」では、最近はやりの「発話行為」、「会話の分析」等の研究がのべられ、「統語形式の用法に必要な語用論」と題して「受動態」、「省略」「否定と焦点」などの機能がのべられている。

第6章は「日英語の発想と表現」では、英語との比較対照を中心とした例がのべられているが、全体をもう少し掘りさげてほしかったように思われる。

第Ⅱ部第1章「ことばと教育」では、まず母語の教育で日英の幼児の言語発達を中心にのべられ、ついで外国語教育のあり方として応用言語学と神経言語学の両方の側面からの新しい研究が、英語教育に力点をおいてのべられており、筆者の専門である言語教育論が適切な分量において展開されている。

第2章では「アメリカのバイリンガリズムとバイカルチュアリズム」が説かれ、第3章では長く等閑に附されていたコージブスキーの「一般意味論」の本質とその目的が説かれ、第4章では「ことばと文学」、第5章「ことば遊び」の問題が、やはり英語の例を中心にしてのべられている。

第6章では「ノン・バーバルコミュニケーション」が、第7章では「手話」の問題が、日米両国あるいはその他の文化圏で用いられる非言語行動、手話の様式の違いが、実証的な研究結果や具体例を用いてのべられており、面白く読める。

以上が、内容をざっと目を通したかぎりでの紹介だが、最後に一言評を加えるならば、内容全体がやはり米国を

中心とした言語研究の紹介が中心となっていることである。これは本書ばかりでなく、現在わが国の言語学、とくに生成文法理論や語用論の研究が、“米国依存”の影響から脱しきれていないことが全般的にいえるが、ここに執筆されておられる方々が英語教育を中心とした方が多いことからみて、その難はまぬがれない点だとは思われるものの、もう少し日本語や他の言語圏における最近の研究をもとり入れてほしかったと思う。そうすることによって、表題に示された如く「ことばと人間」の研究が、真に普通性・国際性をもったものになると思われるからである。今後このような方向づけを、これらの執筆者の方をお願いすることによって本書の評を終わることにしたい。

(東海大学教授)

『語形成』

竝木崇康著, A5判, 210頁, 1,600円,
(新英文法選書), 大修館書店

上野景福

わが国で英語学の研究は近年ますます隆盛をきわめているが、文法部門のうち、こと語形成に関しては、その一部の現象を対象とした論考は見られても、全般にわたって纏めたものは拙稿『語形成』(『英文法シリーズ』昭和30年)以降ほとんど杜絶えたままだった。大塚高信博士が「英文法シリーズ」の序に当る第1巻『文法の組織』の中で「この題目 [=語形成] も、従来、特にわが国の文法書では敬遠された傾きがある」と述べておられることは、30年たった現在でも変わらず、そのまま当てはまる実状といえそうである。ところが今度、太田朗・梶田優両氏の編集で生れた「新英文法選書」の中に竝木崇康氏による『語形成』が加わったことは、久しぶりの快挙といって憚らない。

本書は現代の英語学界の主座を占める変形生成文法の理論の視点にたつて語形成を扱ったもので、現代英語を対象とし、原則として共時的な記述を貫いている。内容的に本書の構成を2つに分けるなら、語形成の事実を主として記述した章と理論を提言した章に大別される。前者は第1章の「序論」に続き、語形成の大半を占める「派生」と「複合」に第2章と第3章を当て、さらに最後の第6章で短縮、異分析、音象徴など、その他の語形成を取り上げ、以上語形成の事実の記載の章だけで、紙幅の上で本書の4分の3を費している。残る2章(第4

章と第5章)が主として語形成に関連した原理面の検討と提言に当てられている。

本書の大半を占める語形成の事実を記述した章では、豊富な用例に裏付けされた現象の客観的記録と解明であるので、伝統文法の場合と根本的な差異は認められない。その中で本書の特色ともいべき点を挙げるなら、派生語の場合、接頭辞が付加しても品詞の変化をもたらさないが、接尾辞の際には品詞の変化を招くのが一般の傾向であるという。次いで接辞(特に接尾辞)が付加して基体の強勢の位置に移動を生じる第1類と、移動を招かない第2類に分類し、さらに接頭辞については、これが付加しても品詞決定能力がないのが大多数であるのに対し、接尾辞の場合はこの能力のあるものが多い、と指摘する。

複合語の定義(あるいは規準)については筆者もかつて一言で尽くすことができず、難渋した思い出があるが、これは本書でもあまり変わっていないようだ。複合語の中で主要語を含むものを内心複合語、含まないものを外心複合語と呼び、さらに単純語を構成要素とする複合語を1次複合語、派生語または他の複合語を要素とするものを2次複合語と名付けている。最後の第6章で、派生と複合以外の語形成を取り上げているが、これは派生と複合を扱った章にすぐ続けた方がすっきりしたかもしれない。具体的には逆形成(ふつう逆成という)、短縮、頭文字語、混交(または混成、古くは混淆といった)、異分析、語根創造、音象徴などが簡潔に取りあげられていて、内容が内容だけに伝統文法の場合と違った特質は特に伺えない。

本書の特色が伺え、新しい境地を開こうと試みた著者の意気込みが感じられるのは、理論面の問題提起を中心課題とする第4章「派生・複合に課された一般条件」と第5章「語形成と他部門との接点」であろう。最初に複合語において右側主要部の規則が成りたつかどうかの問題が色々の角度から検討され、その途次 is a の条件にも触れ、さらに拡大順序付けの仮説、素性濾過に関する条件なども取りあげ、第一姉妹の原理を論議する。このような諸説を検討する場合、著者は性急にその「信者」にならず、あくまで冷静に対処し、温い目と謙虚な心で、今後の研究課題としてなお一層の検討を期待し(cf. pp. 135, 138, 145, 154, etc.), 問題点を指摘する。

本書は文法の部門のうち比較的馴染みのうすい語形成への手引き書であり、その入門書の役割りを見事に果たしていると同時に、研究書としても立派な業績である。著者は関連する内外の資料や文献に広く目を通し、まだ公(58頁へ続く)

『統合的英語教授法』

ジョン・デニス・島岡丘著

四六判, 213頁, 1,400円, 大修館書店

渡辺益好

本書は、デニス教授の提唱する統合的アプローチに共鳴した島岡氏が、日本における効果的な指導法はやはり日本において実験・実証されたものであることが望ましいという観点から、それを検証すべく、5つの仮説のもとに、ストーリー作成という手段を用いた2回にわたる実験を通して実証し、その結果を外国語学習の諸相や具体的な授業過程へと、英語指導の実践という形で発展させた成果をまとめたものである。

本書は、第1章「言語教育・言語学習における統合(integration)について」、第2章「統合的外国語教授法の実験とその評価」、第3章「統合的アプローチ——各論」、第4章「授業過程における統合的アプローチ」から成っている。

第1章は、デニス教授の外国語教育・教授法に関する論文(島岡訳)で、教授法の歴史的展望と考察から結論される統合的アプローチ、それに重要な学習者・教師・教材の役割を理想的プログラムという点から述べている。第2章は「統合的教授法」と名づけられる根拠となった小田原での実験報告で、学習指導についての5つの仮説を検証する過程が詳しく述べられ、また、*Daily Yomiuri*でのデニス・島岡両氏の対談の再録もあり、たいへん示唆に富んだ内容で、第1章とあいまってデニス教授の考え方が一層明確なものとなる。第3章では、教師/生徒の教室における活動を統合的な見地から具体的に考察し、①母国語と外国語学習の関係を対立的に把えるのではなく、英語の習得を母国語の「拡張・分化」「変化」「抑制」として取り扱うことを提唱。②4技能についてはすべて能動的観点で考察することをすすめている。第4章では classroom English の積極的な使用による英語授業の「英語化」の必要性を説き、1時間の流れのどの部分に classroom English が生かされるかを具体的に示してくれる。

本書は統合的な学習指導が理論・実践両面から豊富な

具体例とともに示され、指導法を模索するものにとってたいへん参考になる。

(埼玉大学教授)

『新しい英語科授業の創造』

——インプット理論とその実践——

齊藤栄二・高梨庸雄・森永正治・渡辺時夫著

A5判, 268頁, 2,800円, 桐原書店

行木操

今中学・高校では Audio-Lingual Method (日本では Oral Approach として知られている) に取って代わる新しい指導理念を求める声が強い。そこで4名の著者が Stephen D. Krashen の「インプット理論」とその実践に取り組んで、指導手順と教材作成の枠組みを創造したのが本書である。全体は理論的と実践編に分かれている。

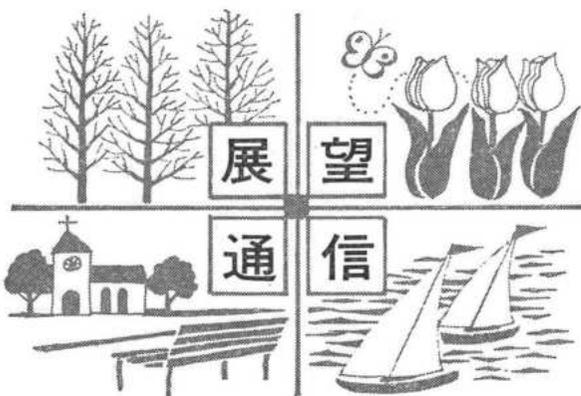
Krashen が言語習得の第1条件と考えているのは自然な言語の Input である。彼の考え方ではスムーズに話せるようになるのは話し方を練習することによってではなく、耳あるいは目に入る生の言語資料を理解することである。まず Listening や Reading を十分に行なう必要があるということになる。

Oral Method や Audio-Lingual Method が発表 (Production) を重視し、授業の第1時間目から学習者に英語を口頭で言わせてきたのに対し、Input 理論は英語学習の初期では聞くことだけにかなり時間を当てるべきであり、初めから発表を重視することは得策でないと考えている。

第2言語の習得はまず聞くことから始まる。学習者は第2言語を耳から聞き、その意味するメッセージを理解することによって言語能力を伸ばす。これが Input 理論の中心をなす考え方である。そこで培われた言語能力がしっかりしてくれば、その土台の上に話す力は自ら出来上ってくる。

私たち日本人の大部分は、言語学習はあるのに言語習得はきわめて貧弱である。文法的なことは詳しいが、話せず、読めず、書けず、聞けない。日本の英語教育はこれまで言語学習ばかりやりすぎた。今後は言語習得のほうに比重を移さなければならない。教師は何をすべきか? 学習者にとって理解可能な Input を多量に与えることである。戦後40年にわたる文型主義からの脱却が、今、必要とされている。

(72頁へ続く)



1. 1986年度 ELEC 英語教育研究大会

期日：11月1日（土）

今年には ELEC 創立30周年に当たりますので、記念の大会を開催いたします。ハーバード大学名誉教授の Dr. Einar Haugen, および日本学術振興会理事長の木田宏氏に講演をお願いしております。恒例となっている実演授業は、埼玉県立浦和西高等学校の1年生と同校教諭吉住香織先生で行なわれます。この外に、創立30周年を記念して募集した「ELEC 賞」の授与式を行ないます。

会費：ELEC 同友会員は無料です。学生は500円、その他の方は1,000円です。

会場：ELEC 英語研修所（東京都千代田区神田神保町3-8, 電話：03-265-8911）

2. ELEC 同友会員募集

ELEC 同友会は、日本の英語教育のあるべき姿と、現在の教育環境を考慮し、最もふさわしい指導法の開発とその普及につとめてまいりました。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、年次大会として毎年11月に ELEC 英語教育研究大会を開催しています。その外にビデオ録画された授業を見ながら、授業の工夫について

(71頁より続く)

さて、実践編ではその指導過程を

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1. Motivation | 4. Reading Input |
| 2. Review Input | 5. Creative Output |
| 3. Listening Input | 6. Assignment |

として、それぞれ実際にどのような活動が可能であるか、具体例が豊富に示されている。Oral 教材、Reading 教材の作成方法や、日本各地の現場の研究協力者による指導案のモデルと授業実践例を読むと、今までの自分自身の方法から抜け出して、新しい授業の改造をしてみたいかなるのではないだろうか。（共立女子中学校教諭）

話し合う、「ビデオによる授業研究会」を昨年末より開いています。この研究会に参加できない会員の為にはビデオテープの貸出しをいたしております。会員に対しては『英語展望』、Newsletter の配布をしています。

1. 2. の問い合わせ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8, 英語教育協議会内, ELEC 同友会, 電話：03-265-8911

3. 1987年度「ELEC 賞」論文募集

A. 中学・高等学校などにおける英語教育の実践記録。
B. 英語教育および英語教授法に関する研究論文。いずれも応募資格、原稿枚数は問いません。1987年7月31日必着。賞：A. B. 各1名。賞状および副賞10万円。問い合わせ：〒101 東京都千代田区神田神保町3-8, 英語教育協議会「ELEC 賞」係。電話：03-265-8911。

■原稿募集

〔Teaching Eye〕毎日の授業実践の中から、学習意欲を向上させるための工夫をお寄せください。例えば単語を覚えさせるためのゲーム、多読用の教材選択、ビデオ教材の利用法など、テーマは自由。ただし具体的に書いてください。長さは400字詰横書原稿用紙4枚又は9枚。〔プロムナード〕内容は問いません。ご意見あるいは文法上、教授上の問題点でも結構です。場合によってはお寄せいただいた質問に対する回答を載せることもあります。400字詰原稿用紙5枚以内でお願いします。

いずれも掲載分には謝礼をお送りいたします。なお原稿はお返しいたしませんので、あらかじめご了承ください。

■ELEC 創立30周年記念号として『英語展望』別冊を11月1日刊行いたします。特集「世界語としての英語教育」執筆・田中春美、小池生夫、比嘉正範、中村敬、玉崎孫治、松永隆、中村良廣。座談会「英語教育の現状と未来像」出席・太田朗、伊藤健三、田中春美、大友賢二。「ELEC Past and Present」清水護。650円。

英語展望 (ELEC Bulletin)

第86号

定価650円 (送料200円)

昭和61年10月1日 発行

◎編集人 朱 牟 田 夏 雄

発行人 松 本 重 治

印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 ^{エレクト}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) 265-8911 ~ 8917
振替・東京 3-11798

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC