

NO. 92
SPRING
1989

英語展望

ELEC BULLETIN

特集 コミュニケーションのための文法指導

対談・コミュニケーションと文法・表現
森住 衛 マーク・ピーターセン

コミュニケーション重視の英語教育と文構造の指導
安井 稔

テストと文法指導 —「コミュニケーション」な評価基準設定の提案
若林俊輔

読みの指導と文法 —文と文のつながりを考える
小林祐子

英語による授業の中での文法指導
斎藤誠毅

英語教師の文法研究 — Communicative Grammar Teaching のために
村田勇三郎

民族英語と国際英語 — 教材の選択に関連して 鈴木孝夫

アメリカの人種と民族 國弘正雄

副詞の習得 有元將剛

特集 コミュニケーションのための文法指導

対談

- コミュニケーションと文法・表現森住 衛／マーク・ピーターセン 9
コミュニケーション重視の英語教育と文構造の指導安井 稔 19
テストと文法指導若林俊輔 25
——「コミュニケーション」な評価基準設定の提案
読みの指導と文法——文と文のつながりを考える小林祐子 31
英語による授業の中での文法指導齊藤誠毅 37
英語教師の文法研究村田勇三郎 43
—— Communicative Grammar Teaching のために

[1988年度 ELEC 英語教育研究大会]

- 講演：民族英語と国際英語——教材の選択に関連して鈴木孝夫 2
公開授業：公開授業をふりかえって関 典明 49
創意と工夫の授業——関先生の公開授業について下村勇三郎 54
連載：アメリカの人種と民族 (21)國弘正雄 58
英語教育の情報と資料 (31) 副詞の習得有元將剛 68

- Teaching Eye 商業高校の英語中田 実 66

- 本を読む Bright Lights, Big City と人称代名詞名和雄次郎 18

- 新刊書評： A Practical English Grammar新里眞男 75
『外国人講師との授業』上田明子 76
新刊紹介： Classroom Interaction柳沢善敏 77
『ジニアス英和辞典』宇留野宗嗣 77
『ニューセンチュリー英和辞典』稻垣晴彦 78
『サンライズ英和辞典』大木忠郎 78

- Teachers' Resources Room ペア／グループ・ワーク ...関 典明 79

- 展望通信 80

民族英語と国際英語 ——教材の選択に関連して

鈴木孝夫

これから英語教育は
緊張関係を持つべきだ

私は、特にこれから英語を学ぶ日本人は、このことをはっきりと自覚することが大切だと考えています。いまや英語という一つの同じ言語は、それに接する人の立場の違いに応じて、二つの異なる性格の言語と言ってもよいほど、相違した扱いを必要とする対象となっているからです。

第一の側面は、英米の人々に固有の、いわば彼らの私有財産とも言うべき英語、私の言う民族英語です。もう一つは、いま世界の多くの民族によって、様々な形、いろいろな目的で使用されている英語、つまり多くの国の人々の共有財産としての国際英語です。

日本人が英語という言語を、この国際英語（International English）という側面に重点を置いて学ぶのか、それとも民族英語（Ethnic English）という側面にのみ注目するのかで、英語教育のあり方が非常に違ってきます。少なくとも私は、義務教育である中学校また殆ど義務教育化している高等学校の段階で学ばれる英語は、国際英語を目標にすべきだと考えています。大学でも英米の文化や文学を専攻する人々を除けば、国際英語の方が、民族英語より望ましい。一般的社会人の場合でも、特定の人、個人の趣味を別とすれば、同じだと考えます。

英語に以上の二面があるということは、ちょうど貨幣に表と裏があるのと同じで、民族英語が表で、国際英語は裏といった関係にあります。前者

現在の英語には、二つの違った側面を認める必要があります。

の見方は、英語を native speaker と同調して、彼らの立場、価値観を通して学ぶことです。英語を裏から見る国際英語の立場とは、native speaker の見方とは一線を画す、むしろその見方や立場を拒否する対立的な姿勢で、英語に接することになります。これは必然的に避けられない結果です。それは以下で段々と説明して行きます。

明治以後、今日までの日本における英語教育はイギリスやアメリカに対して、緊張や対立の関係ではなく、むしろ友好融和的な関係でした。別の言葉で言えば、日本人は英語に関する限り、自ら進んで相手に従属あるいは吸収されることを望んで来たのです。誰もが英語の点で、英米人そっくりになることが語学教育の理想だったわけです。ですからそこには当然、先生と弟子、悪く言えば主人と奴隸の関係があったのです。

ところが第二次世界大戦後に、英語は多くの理由で世界中に広まりました。その結果、英語と本来の英語国との結びつきは、昔と比べて比較にならぬほど弱くなりました。英米人は当然のことながら、英語と英米文化の結びつきを強調し、これが弱まる喜びません。しかし世界の英語の現状を客観的に見るならば、そして英語の世界共通語的な側面を重視するならば、英米人は最早、英語に対して主人顔をすることは許されません。だから英語のもつ国際英語的側面を中心に据える立場をとる人は、英米人との間に緊張を避けられなくなる。英語をめぐって英米人と網引することになるからです。

日本の文化を語れる内容の教科書でなければならない

今までの英語教育というのは、大英帝国とかアメリカの文明・文化を輸入することが主目的でしたから、日本人は身近なこと、日本のことと英語で述べたり、自分の意見を英語で書くことなど考慮する必要がなかった。今は日本人が英語で自己表現をすることを国際的に求められている。そして相手となる外国人は英米人だけでなく、広く世界の諸民族となりました。英語の背後にある文化も、キリスト教や英米のものだけでなく、イスラム教もヒンズー教も含まれ、アジアの文化、アフリカの人の風俗や習慣も無視できないのです。世界のすべての宗教、文化、文明をただでさえ限られている英語の時間で扱うことは無理です。そのためには中学・高校のテキストは徹底的に日本のこと、日本の歴史・日本の文学・日本人の生活を内容にしたものを使った方がいいのです。それは生徒にとって断然分かりが良い。早く進めるのです。

外国の難しい思想とか、文化的な違いというようなものは英語が出来ていれば分かるのです。ところが初めからそれをぶつけますと、分からるのは英語が出来ないせいなのか、内容が分からないせいなのか、それが分からないから何も分からない、分からないものはつまらないからやらない、やらないと出来ない、という悪循環になります。外国のことを英語というこれから学ぼうという言語で扱うのは中学、高校では止めた方が良い。明治大正とは違い、それは日本語の本でたやすく知ることが出来る時代です。

ですから日本の内容を沢山盛り込んだ教科書を選んで頂きたいのです。英米の事物、ことに英米の歴史や文学を多く扱った教科書は買わない、というような風潮が一遍出来れば、教科書会社はそちらに力点を変えざるを得なくなる。英語教育の改革、改善は、中学校の教科書、高校の教科書の選択権がある先生方がその気になって下されば、非常に早く変わるというのが私の考えです。

今までの英語教育というのは、大英帝国とかア



鈴木孝夫先生

地球規模の国際補助語になった英語

明治大正はもちろん、中年以上の英語の先生方が英語を勉強された頃は、英語はまだ世界の多くの言語の1つに過ぎませんでした。ところがいま英語はその側面も保持しているながら、同時に人類の言語で最初に地球規模の分布を持った、国際補助語になってしまいました。つまり英語は、民族語であると同時に国際語でもあるという二重の性格をもつ、有史以来最初に世界的な普及をした言語という金字塔を打ち立てた素晴らしい言語なのです。

シェークスピアの時代には英語を話す人がわずか400万人しかいませんでした。この時代に英語はEnglandのみの言語でした。それが約400年経った現在、20億近い人が英語をいろいろな意味で母国語としたり、第二言語としたりして使っています。この400年の間に英語という言語は非常な変貌を遂げたのです。

外務省で発行した国連加盟国の文化、言語についての表を調べてみると、現在159の国が国連に加盟しています。その中で3分の1弱の50の国家が何らかの意味で英語を国語とするか、第一公用語としています。この50の国の中にはイスラムの国もあればヒンズー教の国もあります。ですか

ら、英語を習うことが、もはや英米の文化を知ることと直結しないことを忘れてはなりません。

英語教育で英米の文化のみを扱うことは時代錯誤的な慣性

文部省の外国語の指導要領の中に、ある外国語を勉強する目的は、当該言語を使う民族の文化、考え方親しむことである>とあるのは、英語に関しては絶対間違います。いま説明した英語の二重性を考慮していないからです。フランス語、ドイツ語の場合はまだいいでしょう。トルコ語の場合などでは、トルコ語を勉強したい人は、すべてトルコ人の文化、文学、歴史を知りたいからと言える。しかし英語で当該民族の文化を学ぶとしたら、世界中の文化、宗教を英語のわずかの時間に全部やらなければならないわけです。そんなことは限られた英語の時間内に出来ません。ですからいつも極論だといわれますが、英語の授業から外国文化の要素を追い出せと言っているのです。そして代りに日本の内容を入れるので、内容なしで言葉は学べませんから。

もし国民教育としての英語教育が、全部民族英語をめざして英米の文化だけを教えると、英米人のジェスチャーを教える、名前も英米がタカオ・スズキだからタカオ・スズキにするのが当たり前だということになって、世界には名前をたとえローマ字で書いても英語で話しても順序をひっくり返さない国が、韓国、中国を始めとして沢山あるなど全く知らない日本人が出てくる。このような時代錯誤的な英語教育は、日本人の世界認識を歪めることになるのです。

10年前は英語国から招聘する先生はイギリスとアメリカに限っていましたが、この頃はやっと文部省もオーストラリア、カナダも入れるようになりました。これはいい傾向ですが、私はナイジェリアとかインドとかフィリピン、シンガポールからも英語の先生を呼ぶべきだと思います。それは国際英語の地球規模の変貌を認識した場合に当然出てくる結論ではないでしょうか。

発信を必要としなかつたこれまでの英語教育

英語教育の性格を根本から変える第二の理由は日本の社会の変化です。

英語教育を考えるときに、明治大正では国民の極めて少数のエリートだけが対象だったのに、現在では英語教育を国民の全部が受けているという事実を重視しなければいけないです。

明治に始まる英学は、日本という低開発後進国、福沢諭吉の言葉でいえば、半野蛮の未開の国が何とかして1日も早く、欧米列強、西欧先進国に無理としても追い付いて、そして国力を高め、下手をすれば植民地になるかもしれない危険を跳ねのけて発展しようという、富国強兵のための国家目標があったのです。それが実って現在の繁栄した日本ができたのですから、明治以後の英語教育の姿勢のプラスマイナスを今の立場から批判しても始まらないのです。私は戦前の英語教育は鹿鳴館的性格のものだと思います。本当は国が貧しく、何もないのだけれども、鹿鳴館だけデコレーションして、いかにも近代的な国家です、だから不平等条約を直しましょう、1日も早く欧米と同じ技術力、軍事力、文明を移植しましょう、ということだったのです。ですから明治以後の英語教育は西欧先進文明を輸入する偉大なる社会装置なのです。それが国家目標であり、英語教育の目標と合致していたのです。だから英語教育に熱が入ったのです。しかもエリートだけが勉強した。

明治の頃は輸出は生糸のような一次産品しかありませんでした。全部輸入です。ですから交流言語としての英語の必要性など、誰も説かなかった。英会話が上手になる必要はないのです。“sometimes”を「ソメチメス」と読んでも構わなかったのです。もっぱら文献解説、暗号解読ですから。かつて古代中国の古典を勉強したのと同じく、英語の本から一日も早く日本のためになるものを引き出そうというわけですから、読み解に徹したというのはすごいeconomyであり、無駄を省いたわけです。発信する必要がなかったからしなかった

のです。

字引の歴史をみましても、英和辞典は山ほどしましたが、和英辞典ははるかに質が劣っている。そして少ないので、というは、我々が英語を書いて、よその人に聞いてもらう、読んでもらう必要がなかったからです。英作文の目的は読解力の補強にあったので、それ自身が自己目的ではないのです。もちろん、ほんの少数の人は会話も必要でした。

明治15年頃までは英語名人時代といって、英語が今の我々よりもはるかに出来る人が何人も出てきました。これは教科書も英語、先生も英語、字引も英語、つまり英語の中に急に日本人が投げ込まれたから、オールラウンドなすべての英語をやらなければいけないという時代が20年ぐらいあったからです。新渡戸さんの時代がそうです。

そういう例外はありますが、全体としては、読めればいいのです。

私はそういう学問を「丸善学派」と名前をつけています。要するに丸善に輸入された洋書にすべてが始まります。いっさい我々の方から輸出する必要がないのです。しっかりした近代国家を造るために、あまり自分を出さない人間の訓練が必要です。今東南アジアやアフリカで困っているのは、個性的な大統領や政治家はいるが、地味で堅実な官僚制度が育っていないのです。そういう意味では日本は実にうまくやってきました。

経済関係の変動と国際関係の多様化を考えなければならない

国は大英帝国だけです。ですから、英語教育は King's English に絞れました。戦前の中学や高校では、アメリカ文学などは問題にならず、殆どがイギリス文学でした。

それは日本がアメリカより大英帝国に、文明と技術を依存する度合いが決定的に多かったからです。少なくとも大東亜戦争まで、官学を中心とする日本の英語教育は完全に大英帝国です。

明治時代に、英語を勉強する対象の

戦後は文化経済の中心がアメリカに移ったから、イギリスが少数派になったのです。文学もアメリカ文学の研究が断然多くなるというような変動が起きます。ですから、英語教育というのは、日本と先進国の関係、および世界の力関係を度外視して、英語それ自身の何が一番いい英語教育かなんてことをやっても意味がないわけです。

いま日本は経済超大国で、世界の一番の金持ちで、という時代になりました。

日本の交渉相手は全世界に広がったわけです。戦前は大英帝国とフランス、ドイツだけを問題にしていればいい。現在のアジア、アフリカの殆どの独立国は西欧諸国の植民地だったからです。ですから明治以来日本の対外交流における外国語は英語を第一とし、足りない分をドイツ語、フランス語で補うというのは、第二次世界大戦までの世界の power politics の反映だったので。

ところが現在は名前を覚えられないほど独立国がある。これだけ世界が変わり、国内情況も変わったときに、英語教育だけが変わらないはずがないというのです。英語教育というのは、今述べたような近代の世界の歴史、日本の歴史、国内の問題、経済の問題を考えなければいけないです。

ところが、英語教育の場ではあまりこういうことが議論されません。素晴らしい研究を見ても、殆どが言葉の問題だけなのです。それではらちがあきません。英語教育の混乱の分析というのは、実はもっと広い文明史的な視野でやらなければいけないです。

英語教育を3つの視点から考える

外国語を学ぶときには、どういう態度があり得るかという点について3つお話しします。

第一は、自分が外国語を勉強しているとき、相手に生きた人間を考えるか、全く考えないかという視点です。これには5つパターンがあります。

A 生きている相手を考慮しない

- I ギリシャ語、漢文
- II ドイツ語、フランス語
- III 英語
- IV スペイン語
- V ポルトガル語

B 生きている相手のみを考慮する

Aは死語を勉強する場合です。これは漢文とか古典ギリシャ語を学ぶときのことです。

ところがその反対の図があります。相手が生きていなければやる意味がない。だからその言葉を勉強するというのは即生きている人と、日々いろいろな意味で対応することになる言語です。

例えばポルトガル語をやる人がいたら、これはブラジルに行って何かをしたいということです。(ポルトガルに行って、という人は殆どいません。)ですからブラジルでポルトガル語を話す人がすべて死んだら、日本ではポルトガル語をやる人は殆どいなくなります。

ところが古代ギリシャ語は相手がすでに全部死んでいるのにやるわけです。ポルトガル語の場合とは非常に違うのです。

私はこれを、I型、II型、III型、IV型、V型と分けて考えています。I型とV型が一番コントラストです。ギリシャ語のように相手が死んでもやるのと、死んだら誰もやらなくなる言語が両極端にあって、その次に、相手は生きているのだが、死んだことと考えて大多数の人が勉強する言語があります。これが明治以来の日本人がドイツ語、フランス語を勉強してきた態度なのです。文献を主として、会話など全くしなかったのです。この型の場合は、相手が本当に死に絶えても、なお多くの人は学ぶでしょう。学ぶに値する知識、学問がドイツ語やフランス語にはまだ沢山あるからです。

これとは逆に、殆どの人はもしその民族が死んだら止めるが、ほんの一部は残るという、この丁度逆があります。スペイン語がそれだと思いま

す。多くの人は、スペイン語を使う人が生きているからやるので、これが全部死んでもなおかつやるという人は非常に少なくなります。そういう人は、例えば『ドン・キホーテ』とか『十字架のヨハネ』を原文で読みたいから勉強するのです。

英語は中間のIII型になります。今の時代にも、英語を死んだ言語として、生きた人間のことを考えず、イギリス人、アメリカ人から電話も掛かってこない、自分も絶対しゃべらないで一生英語を勉強している人が相当生きています。しかもそれは権力の座にいます。大学で言えば、プロフェッサー級の人達は大体このタイプです。

ところが、イギリス、アメリカの生きている人と交流したいから英語を勉強したいのだという若い人がどんどん増えている。これが学校教育の中で今英語教育を難しくしている原因です。家に一人いてじっと字引をひいて本だけを勉強した人と、切ったはったを英語でやるのだという人が今一緒に、日本人にとって一番いい英語教育は何か、という議論をしているのですから、この問題は30年たっても結論が出ないのは当然です。

国民教育としての高校・中学の英語教育を考えるとき、みんな英文学者になれとか、みんな古典学者になれという姿勢を持った人は困るのです。

日本人が英語を勉強する「つもり」を分析する

次に、日本人が外国語を勉強するときに、一体どういうつもりで外国語を勉強するのか、その「つもり」の分類を作つてみました。

	I	II	III
種別 例	目的	手段	国際交流
トルコ語 朝鮮語	+	-	-
ドイツ語 フランス語	+	+	-
英語	+	+	+

例えばトルコ語、または朝鮮語を日本で勉強する人を考えましょう。そういう人は、要するにトルコという国が好きだ、トルコ人が好きだ、韓国の文学を読みたい、朝鮮の歴史を知りたいために勉強しているので、トルコ語を勉強していざれ原子物理をやりたいとか、朝鮮語を勉強してそのうちロシア文学に進みたいということはないのです。日本人が、今この言語を勉強する理由は、その言語を使う人々、相手の国の範囲を出ません。それを見た目的言語と呼びます。

次にドイツ語とフランス語ですが、これは明治以来日本人にとって、この二つの国から学問や文化を輸入する必要で、沢山の人が勉強しました。ですからこれは目的言語性を十分に持っていた。しかしたとえドイツやフランスが嫌いでも、これらの言語による文献の中に、フランスやドイツと直接関係のない人類の知識が蓄積されている、それを利用しなければ自分は学問ができないという分野が沢山あったのです。

一番は医学です。戦前は、医学というのは世界中ドイツ医学だったからです。ドイツ人が嫌いで、ドイツという国に関心がない人でも、医学のために学ばねばならなかった。

フランス語の場合も、原子物理学はある段階までフランスが一番進んでいましたから、フランスという国が好きであろうとなかろうと、フランス語を勉強する必要があったのです。このような言語は目的言語であると同時に手段言語であると言えます。

しかし、日本人の立場から言えば、フランス語を勉強しておけば世界中どこへ行っても困らないという意味の交流性はないのです。ドイツ語は更に少ない。

ところが英語は3つの分野すべてにまたがっているのです。

イギリスが好きでイギリスのすべてが知りたい。アメリカの文学が一生の研究でアメリカ以外は興味がない。カナダ文学でさえ嫌で、オーストラリア文学なんて読んだこともない。カリブ海の英語

の文学なんて面白くないという英文学者が沢山います。そういう人は目的言語として英語を研究していると言えます。

しかし英語をやらないとコンピューターの本が読めないという人にとっては、英語は完全な手段言語です。イギリスやアメリカのことを知るために英語を学んでいるわけではないからです。

ところが、英語さえ知っていれば世界のどこへ行っても一応何とかなるという英語の国際性に着目して英語を学びたい人にとっては、英語は国際交流言語なのです。こういう人は一生イギリスに行かないで、他の国で英語を使って何かするかもしれない。まして、イギリスやアメリカが好きとは限らない。

このような3つの視点を区別する見方が明治以来の日本の英語教育には完全に欠けていたのです。それはなにも英語の先生の考えが足りなかつたというのではなく、英語自身にもそれほど広がりがなかったし、日本の社会もそれを必要としなかつたからなのです。いまの英語教育は、学ぶ人が、この3つのどれを望むかを見分けて対応しないと、すべてが蛇足とらずに終るのです。

英語教育の系譜はどうに分けるか

英語教育のタイプには歴史的、世界的に見てどんなものがあるか、そして日本のそれはどこに位置付けられるか、私は大雑把に5つに考えました。

(1) 植民地支配のための英語教育。

これが一番伝統が長いのです。大英帝国がインドをどうやって効率よく統治するか、下級官僚をいかに養成するかという目的のために英語を systematic に教え出したというのが英語教育の一番近代の始まりであります。

(2) 自分の国に入ってくる移民にたいする英語教育。

対象とする人々の言語的同化対策としての英語教育です。これの典型はアメリカですが、現在移民流入が急増したイギリスでも問題になっていま

す。

(3) 学問、技術を輸入するための英語教育。

明治から戦前までの日本はこのパターンが圧倒的です。必然的に文献解説が中心となります。

(4) 国内の言語統一のための英語教育。

これは第二次世界大戦以後初めて出たパターンですが、国内が多言語社会のため、つまり multilingual なため、例えばナイジェリアとかインドとかフィリピン、シンガポールなどが、旧宗主国の言語である英語を一種の national language にして、intra-national communication をはかる道具にする。ですからこの人々は international communication の意味で英語を勉強しているのではなくて、自国の社会統合を英語でやるのです。イギリス、アメリカと交流するためという視点が少ないから、Indian English, Singaporean English といった English varieties が急速に増えてきます。ナイジェリアとかシンガポールなどでは、副次的にはイギリス人、カナダ人と付き合うけれども、primary importance は同じ国の、異った言語を持つ人と英語で話すということなのです。

(5) 国際補助語としての英語教育。

国際補助語として、英語は人類の言語の中で最初に曲りなりにも世界の表通りに出てきました。英語さえ知っていれば世界のどこへ行っても何か出来るという、非常に新しい分野です。

日本における英語
教育をどう考えるか

日本では今まで、学
問、技術輸入のため
に(3)のやり方で

やってきた英語をどうやって(5)に重点を移行させるかということが問題になってきます。日本で英語教育を成功させるために、外国人、ことにイギリス、アメリカの植民地支配のための英語教育の伝統で英語を教えようとする人、または、移民受け入れ方式で育った外国のエキスペートを呼んでも駄目なのです。われわれはどちらの目的も関係ないですから。そして intra-national communication としての必要もないのです。母国語で

ある日本語で学問も政治もすべてやれる数少ない非西欧の国が日本なのです。

ところが経済超大国になって世界の檜舞台に出たとたんに、日本語が通じないという問題が起きました。日本は超大国になるためには、日本語を世界に広げておかなければならぬことを忘れていた民族だったのです。もっとも私は15年前からそれを主張していたのですが、誰もそれは無理だよといつて問題にしませんでした。このごろやっと注目されてきましたが。

日本人は国内で生活するうえでは英語は要らないのです。そういう必要を感じないで大学まで出了した人間が、国際超大国日本の先兵として国外に出たとたんに、世界で日本語が通じないために、国際語の英語で一切をやらなければいけないのです。日本人は外国に対して国家の利益を英語で守らざるを得ない立場にある。こういう非常に困難な要求に応える英語教育というのは今までなかったのです。だからイギリス人に聞いても駄目なのです。アメリカ人にも教えられないのです。日本の英語教育が、日本の到達したこの社会情勢にどうやつたら適合するのか、これは我々日本人が考えるべきもので、外国人は助けてくれません。その結果として日本人の目的に合った Japanese English が出てくるに違いないというのが私の考えです。

どうもありがとうございました。

(すずき たかお・慶應義塾大学教授)

(1988年11月5日のELEC英語
教育研究大会における講演の要約)

新刊発売中

英語展望

合本第7号 (No. 73—No. 84)

ELEC (英語教育協議会)

TEL 03-265-8914 FAX 03-265-8917

対談

コミュニケーションと 文法・表現

森住 衛／マーク・ピーターセン

はじめに

編集部 ピーターセン先生の『日本人の英語』(岩波新書)がベストセラーになり、日本の英語教育界についていろいろ示唆をされているのではないかと思います。日本の英語教育の最終的な目標は、英語国民ではない人とも英語でコミュニケーションを図ることにあります、その1つとして、英語国民と英語で話す、あるいは書いたものが伝わるということがあると思います。その受け手としてのピーターセン先生のご意見、それから日本の英語教育の現場からそれをどう受け止めるべきかということで、森住先生にお話しして頂きたいと思います。

ピーターセン 『日本人の英語』のタイトルは私の付けたものではないのですが、それで売れたという人もいますけれど、私は未だに恥ずかしく思っております。あんな偉そうなタイトルだと人の反感を買うのではないかと気になります。

私はよく日本の学者が書く学術論文の添削を頼られます。それはすべて日本語から直接に訳して

いることからくる同じような間違いばかりなのです。日本語の文章の冒頭に「とりわけ」とか「特に」というのがでてきますが、それが後に出てくるセンテンスのどこを修飾しているのかはつきりしない。非常に曖昧な日本語が多い。読者がそれに慣れて、適当に解釈してくれるというふうになっているのですが、英語はちょっと違う。ロジックが何を修飾し、あるいは何を受けるかという関係で決まってるのです。このように何回も同じような間違いばかり見ると、これだけは止めてほしいと、何か書きたくなったのです。

実際、言語学者が『日本人の英語』をどう思っているか分かりませんけれども、私が英語で考えるときはこういうロジックで動いているつもりでいるということを説明したかったのです。

森住 今の日本の英語教育界では、幕末の黒船だといわれるぐらいA E Tをはじめとする外国人教師が入っています。4, 5年前まではせいぜい200名ぐらいだったのが、1988年は約1,400名、1989年は1,700名ぐらいになるといっています。そして彼らが日本の英語教育はおかしいじゃないかというふうに言い始めている時なのです。そこに『日



森住 衛先生

本人の英語』が出て、非常にタイミングがよかったです。つまり我々の必要な情報だったわけです。われわれ日本の英語教育関係者も、特に英語教師は、全面的にではありませんが、この指摘は謙虚に受け入れなければいけないと思っています。

日本人の一番の弱点——冠詞・前置詞について

森住 まず、あの本の冒頭に述べられている冠詞について、どういうようなところが間違っているのでしょうか。

ピーターセン 冠詞の場合、the が出てきてその後に名詞が出てくる。The があるから次の名詞の意味が決まってくるのですが、文法書には逆の説明がしてあるのです。こういう名詞には a が付くとか the が付くとかいうように。しかしこれは逆なのです。

それから何と言っても冠詞が抜けている場合が多いですね。例えば、

a	quality	of	a	television
the	qualities		the	televisions
-			-	

を例にしますと、television が不可算名詞になるとテレビ放送というとこです。それが、a quality of television となるとテレビ放送が持つ特徴になる。例えばその文が日本のテレビの機械の質の高さのことをいっているのだったら、全く別の意味になってしまふわけです。quality というのが不可算名詞になってしまふと性質そのものになる。だから特に正確に伝えたいときはこういうものは無視できないことです。

森住 たしかに日本人にとっては、冠詞とか前置詞などが非常に難しいし、一番の弱点になるのではないかと思っています。

今の a quality of television ですが、これは多少弁解になってしまふのですが、the や a の区別以前の問題として、quality という単語が出るか出ないかという、次元がうんと低いところに問題があるのです。

われわれが先ず教えているのは、とにかく quality という単語を出せるようにしよう、television と quality の間に of を付けることだけは教えよう。そこらまでが中学や高校の一般的なレベルでは精一杯だということです。そこから、おそらく中・高の先生は、television というのはテレビ電波の抽象概念なので、これには a を付けてはいけないと教えています。もし付けるのだったら、かつては television に set を付けなさいと私は教わりました。

ピーターセン 古い言い方ですね。

森住 ええ。最近は televisions とか、a television という傾向が出てきました。もう 1 つの問題は、教えたことが使える段階になるまである程度時間がかかったり、応用のプラクティスが必要なのです。しかしそれが十分できていないので、ご指摘のとおりのことが起きるのです。つまり、教えていないのではなく、定着が問題だと思われるのです。

ロジックを教えるということ

森住 数の問題、可算名詞、不可算名詞の問題について具体的な例をもう一つ、二つ挙げて頂けませんか。

ピーターセン 一つの覚え方としては、qualityを、例えば可算名詞として a qualityとなったら「特徴」という意味として覚える。あるいは複数形がある。それがないと qualityというのは性質そのものもだという具合です。

けれども、すべての単語でそういうふうに別々の日本語で覚えるのは無理ですから、ある程度、元々のロジックから覚えたらいいと、私の本の中でも言ったのです。

先日、週刊誌に私の本について、ある有名な言語学者が批判した記事が出ていました。1つは、たとえば自分がアメリカの大学院生から日本語の手紙を貰った。その手紙には「夏休みがいかがですか」とあった。その「が」のおかしさを例に出したのです。それはアメリカ人の日本語を批判するより、ただその人に、疑問語があとで出てくる場合は「が」を使わない、「は」でなければいけない。そのルールを教えてあげたらそれで済む、ということだけれども、私は全く逆に考えています。

要するにそのルールを覚えたって、多分全体としての意味が分かっていない。例えば「明日はいいです」と「明日がいいです」という基本的な日本語のロジカル・カテゴリーが違う。そのロジカル・カテゴリーがどういう意味であるか分からなければ日本語がとにかくなり立たないと思う。それは基本的なロジックです。ですからそのルールを教えるより「明日は」と「明日が」の違いを覚えてもらう、分かってもらうということですね。ルールとして覚えても全体としての意味が分からぬといふのも十分あるからです。

例えば受験勉強を一生懸命やって来た学生に長い文章を見せて、これを文法的に間違いであるかどうか分析させると、ものすごく立派に指摘できるのです。しかしそのセンテンスの全体としての意味は全く分かっていない。日本語に直せない。

部分的に単語の取り替えは出来るけれども、全体としての意味は日本語にするとどんな意味にもなっていない。めちゃくちゃです。その場合やはりルールはある程度 help になる。いろいろな文を見て、ロジックの見当は付くと思いますが、ルールだけでは何の説明にもならない。基本的にロジカル・ベースから教えたほうがいいと思います。

森住 長い文を読ませたり、分析させたりの場合、例えばこれは関係代名詞でここに掛かるとか、ここは of が付いて、ということは一応は分かるとおっしゃるのですね。

私は、恐らく、そこすらも本当に分かっていないのではないかと思うのです。

全体の意味が分からない。全体の論理がどういうふうに言っているのか分からないというのは、いろいろな要素があると思うのです。例えば文法のつながりは分かっている。ここまでが主語で、これが目的語ではないかということは。

しかしそこの中に入ってくる内容語の本当の意味が分かっていない。例えば court、これは「裁判所」だか「庭」だか分からない。つまり意味のほうが分かっていない。また、分かったとしても、これを日本語で表現する力がない。つまり日本語自身が非常に下手だ。

ですから文の意味が分からないと言った場合、いろいろな要素がありますね。

ピーターセン 私は日本の大学で教え始めた頃、訳読方式の授業をやっていました。ところが、日本語の native speaker である学生の日本語に大いに問題があり、私自身がおかしくなって止めてしまいました。

例えば、"There were very few women in the room." を「その部屋にはとても少ない女がいた」と訳したり、Benjamin Franklin の 'private life' が出てきたところでは、文脈を見れば Franklin の「私生活」がトピックになっているのに、「個人的な人生」と訳して平氣だったり。

私が思うには、彼らには「safe な訳」というのがあるのです。He というのがあれば「彼」にする。You があれば「あなた」にする。でも You が

「あなた」という意味にならない場合が4割くらいあるでしょう。たとえば‘What you can do’のyouは、「あなた」じゃない、主に「私」という意味で言います。

ルールに甘えてはいけない

森住 さきほど言っていました「ルールを教えてはいけない」というのは、どういうことなのでしょうか。

ピーターセン ルールに甘えているという感じがする。日本の社会に住んでいるとどこでも見られますけれども、型(フォーム)にすごくこだわっている。例えばテニスのフォームとか野球のバッティング・スタイルとか、アメリカ人は皆それぞれフォームが違う、というよりメチャクチャですが、日本人は皆同じフォームをしている。そういうように、型にこだわるとか、ルールがあるとか、正しいやり方とか、そういうのがすべてあるという前提が英語教育にもベースになっていますから、全体としての意味を教えるより、自分の暗記してきたルールを教えたほうがセーフである、批判される可能性は少ない、と考えているのではないかでしょうか。

この前、特別講義で、“If I'll be late, I'll call you.” というのを例文として出したのです。ところが英語の先生だと思いますが、文法に詳しい人が、‘if’には、仮定法には未来がないから、‘If I'm late’だと言うのです。私としては、‘When I'm late’だったら分かりますが、‘When I will be late’というのはちょっと想像できない。‘When’というのは、つもりとしてはもうすでに未来に入っているから、その時点から見ているのですから、それ以上の未来はないのです。しかし、‘if’の場合は、‘If I'll be late’と、‘If I am late’と随分違います。‘If I'll be late’という言い方がないと言うことは、私初めて知りました。そういう意味では、このルールのリミットが出てくるのではないかと思います。

森住 形や構造だけのルールは教えないほうが



マーク・ピーターセン先生

いいということですか。

ピーターセン ルールを教えるだけで、全体としてのロジックを教わらないというのは、非常に大きな問題を引き起こすのではないかと思います

編集部 私が中学のときに, some と any の違いで‘some’は肯定文, ‘any’は疑問文と否定文」とルールを教わったのです。だけど some と any というのとは違う意味概念を表しているのではないかということを、後で感じてきたのですけれども、ずっとそう習ってくると、学生の意識としては、この文章は肯定文だから any になってはいけない、とか、意味内容をあまり考へないで肯定文か否定文か、ルール一辺倒になる。それが高ざると、極端にいうと数学の公式を適用するみたいな意識が出てくるのではないかでしょうか。

日本の教育事情を考慮してほしい

森住 私はルールはルールとして教えるべきだと思うのです。問題はルールの内容、とり上げ方で、そういう点ではピーターセンさんもそんなに変わっていないと思います。

ピーターセン はい。

森住 ルールでもいろいろなレベルがあります。そのレベルのうちの、何が基本かを教えなければいけない。たとえば、some と any の問題は、「some は特定、any は不特定である」という意味の違いが本来前提になるべきなのですが、表層的にあらわれてきた肯定文、否定文、疑問文の違いを出してしまった。これは不十分と言うより誤りに近い説明です。

“If I'll be late,” と “If I'm late,” の違いなどは、微妙な違いにせまる高度なものと思われますので、今の中學週3時間、あるいは高校の授業時数ではとても教え切れないでしょうね。

一般的には「これからのことと言う場合には will を使いなさい」ということからはじまり、「if や when を使う場合には will がなくてもいいよ、むしろ、ないほうが普通だよ」というふうに教えるのが先ず基本。さらにその上の段階になると、「“If I'll be late” もあるよ」ということになります。

日本人がフォームを重んじるというのは非常に面白い指摘だと思います。とにかく型をやらなければいけない。型だけで済ましてはいけないというのがご指摘だと思うので、これは本当にその通りだと思います。

「私のかわいい英語」 vs 「みんなの英語」

ピーターセン 本来、英語をみんなに教えないといけないということに無理があるのに、そのうえに、大学受験が別の目的だという、この2つが揃っていると失望します。だから先ず大学レベルで改革しないといけないと思います。

例えば、George Eliot の専門の先生が問題を出す。そのために学校で教えていない単語を、受験のために勉強しなければいけない。あるいは Dickens の文章が出てくる。Dickens などは、日本でいえば尾崎紅葉か、あるいはもっと難しいかなというような感じです。

理想的には、受験制度自体がいけないと思いますから、それから英語を救い出してやりたいのです。自分の母国語ですから、あんなふうに使われたくない。かわいい英語ですから。受験制度に英語があるということで日本の英語教育が非常に悪くなっている。

もちろんこれは非現実的な考え方ですから、次の段階としては、TOEFL のように日本語の問題に全然こだわりのない、要するに日本語を知らない人が作ったテストが一番いいと思います。しかも全国的に同じテストをやればいいと思います。そういうような試験が目的だったら、ものすごく受験勉強が為になる。役立つものになる。今の大体の受験が問題とする技術が、実際に real world にあまり触れていない技術ですから、もっと改革が必要です。

森住 大部分おっしゃるとおりだと思いますが、ひとつふたつ私の個人的な意見で承服できないことがあります。

まず、TOEFL をそのまま持ってくれればいいという意見には賛成できません。日本の英語教育は日本人が行なうわけなので、外からの借物のようなわけにはいかないのです。

ピーターセン どうしてですか。使ってもいいじゃないですか。

森住 日本の英語教育は実用的なものばかり狙っているわけではないのです。

英語教育は、最近はコミュニケーションとか、実用的であるべきだということで、その目的がかなり限定されているのですが、私たちは必ずしもそう思っていないのです。特に英米の人が日本の英語教育に物申すときに、英文和訳なんかはナンセンスだ、ちっとも実用的じゃないと言いますけれども、英米人はこういう構造の文を作るんだなということを生徒に教えるだけでも、随分生徒のメンタリティが違ってくるわけです。言葉が違うと、最終的にはいろいろなことが違うのだ。戦争の仕方とか恋の仕方も違うのだということが分かる。外国語としての英語教育は先ずこの段階をクリアすることなのです。

それから、さきほど言われた「私のかわいい英語」はまた別の次元なんです。今はもう「みんなの英語」になっているのです。International auxiliary language の1つになってしまっていますから、ある意味では英語国民だけが話す英語ではないわけです。フィリピン人もインド人もケニア人も中国人もロシア人もみんな話す英語です。そういう場合に「かわいい英語」と言う気持ちは分かるのですが、皆が英語国民のように話すようにならなければいけないと言うのは、国際理解のバランスから言ってもあまりにも崩れています。それに native speakers of English というのも、人によって、地域によって違うのです。British と American とまず違いますね。

一番端的な例は、あるアメリカ人の先生が、中学1年の教科書を見て、pen friend なんていう言い方はない、pen pal にすべきだと言っているのです。私たちは、とりあえずこの段階では pal というのはまだ出さないで、friend という単語を使って、「文通友達」とするという、いわゆる教育的配慮もしています。それに pen friend がない、なんてことはないわけです。British English にあるのです。

また「何々に疲れた」と言うときに、“I'm tired of” か、“I'm tired with” か、“I'm tired from” か、3人の、それも大学で教えているような、一般的に信頼できる native speakers of English に聞くと、3人とも違う答え方をすることもあるのです。もし international auxiliary language の1つとして私たちが使う場合には、そこいらの違いは何とか我慢してもらえないか。つまり許容できる範囲内ではないか…。

ピーターセン もちろん、そういう細かい idiomatic な違いだけでしたら、気になる問題ではないのです。

私も日本に来て初めて、いろいろな British English を覚えました。アメリカ人は大体そういう provincial なところがある。自分の地域の英語は標準語だと思っているのです。それは確かにいけない。

森住 何が許容できないのか、今日はそのあた

り是非、先生に教えて頂きたいのですが…。

ピーターセン 私が気になるのは、明らかにそれが元々の英語のロジックを violate しているものです。どこの国の英語もある程度、例えば冠詞、数、その概念などを守るしかないのです。そうでないと何の意味も成り立たないと思います。

テキストの英文は英語のロジックに合わない、か

ピーターセン この前はじめて日本の高校のテキストの作り方を見ることができたのです。ある英語を、native speaker が読むようなものでなくて、もっと simplify しなければならないのは当然ですが、問題なのは非常に不自然な、日本語に直しやすい、日本人が読むときに分かり易い英語になってしまうことです。極端に言うと変体漢文です。しかしそれは外国語とは言えない。ただ、committee が text を選ぶでしょう。その committee member が授業に出るときに、これは日本語で説明しないといけないからこういうのがやり易い、そういう馴染のある文章が一番いい。そういうような文章を作りたい。そういうような本文があれば多分買って貰えるのではないか、という出版社の発想があるように思うのです。

そういう意味では、先生のおっしゃった目的と反していると思います。要するにほかの文化との接触ではなくて、むしろ日本語の発想に近いものが一番出し易いとか、あるいは売れるとか。それがちょっと気になっているのです。

森住 それにはいろいろな要素が出てくるのです。この2、3年の大学生の文法力、語彙力はうんと落ちています。昔は生徒のレベルがビヤ樽式で、真ん中が一番多かったわけです。ところが最近は中学の週3時間の影響で、できない生徒が増えたのです。今までの高校の教科書の典型的な例は、例えば短編小説とか、向こうの人が書いた essay をほぼそのまま出していたわけです。そうすると、語彙のレベルとか、文法で問題が出てくるのです。例えば native speaker が書きますと，“He

will have been studying English for 20 years.”などが出てくるわけです。それを整理しなければいけない。上のほうの生徒たちにはそれでもいいかもしないけれども、レベルダウンしている生徒たちには少しかみ碎かなければいけない。

中学の教科書の場合は日本人がオリジナルで書く場合が多かったのですが、今では高校の大半が日本人が書くようになったのです。もちろん native の check は受けていますが、日本人の発想で書く場合が多くなるということが出てきます。それは日本人の英語なんぞ外国語ではないと先生は思うわけですね。

ピーターセン ええ、日本語の一種と見える。テキストの場合は、英語として読むとピンと来ないけれども、そのもともとの日本語を想像すれば、なるほどこういうことだと分かります。ただ目的が英語だったら、何も日本語の一種に見えるものを出す必要はないと思いません。

森住 私の場合にはそれは一種の外国語、国際英語のうちの 1 つだということになると思います。

テキストの場合は、鑑賞も目的にしているのですから、できるだけ native に近いほうがいいと私は思っております。その点は先生と同じです。ただ、それを土台にしてコミュニケーションする場合には、どうしても日本語のロジックは英語に乗らない場合が出てきます。

例えば、ある教科書に comic movies というのがあった。「漫画映画」のことを英米人は ‘comic movies’ とはいわない、‘funny movies’、あるいは ‘comedies’ に直すべきだと言うのです。ところが ‘funny movies’ は必ずしも ‘comic movies’ だけではないのです。また、‘comic movies’ には ‘comedies’ が含んでいない領域もあります。つまり漫画映画というものをだす場合に、これは英米には語彙としてないかもしれない。そういう場合に、例えばもし日本人がこれから英米人を始めといろいろな国の人たちと英語を使ってコミュニケーションする場合、‘comic movies’ と言わざるを得ないです。そういうことも日本の文化の中ではあり得るな、ということを、今度はむしろ我々

の立場として英米人に伝えていかなければいけない。それが本来の意味での internationalization だと思います。こちら側がすべて英語のロジックに合わせて言わなければいけない、というのは公平ではないと思うのです。

英語を習うことによって我々の日本語の構造も少しずつ変わってきてているのです。例えば「何が彼女をそうさせたか」という言い方は普通日本語にはないのです。「彼女はどうしてそうしたんだろう」ということになる。英語が入ってきたお陰で、「何が」という無生物主語を使う言い方が出てきて、そういう言い方が普通になってきているわけです。つまり、外国語のロジックが日本語の構造をより豊かにしているわけです。

逆にこれを英語に当てはめて言いますと、英米人だけの英語じゃないということになった場合、日本人は、あるいは英語を母語としない人々は、こういう言い方をするということも英語にどんどん取り入れて欲しい、いや取り入れなければいけないという気がするのです。

さまざまな英語を理解する

ピーターセン いろいろな英語もあるということを私は大体 3 つに分けて考えたいのです。

1 つは、単語の違い。日本人の英語でよく出てくる “I'll take a driver's license soon.” というのは、日本語で「取る」と言うから ‘take’ にした。誰も get と言わない。そういう間違いはあまり深い意味はない。方言の中にでも入るようなものは別に構わない。

習慣的な違いというのも、日本語だったら「映画を見に行きませんか」とか、「何々しませんか」と言う誘い方で、“Do you want to~”とか、“Would you like to~”とか言うところを、「何々したいですか」とか“Won't you~”というのはおかしくなる。それはロジックの問題ではなくて、ただ言い回しの習慣がちょっと違うというふうに考えたいのです。

逆に英語の発想で日本語をしゃべろうとしても意味がない。全く訳の分からぬことになってしまふ。そういう minimum な logic unit があって、その unit があることを認めないと、コミュニケーションは無理になってくる。そういう段階だったらどの国の英語もある程度それを守っていると思います。インドの英語でもインドネシアの英語でも、守っていないところは日本に多少あるのですけれども、それは全て日本語から出てきたものに過ぎないので、それはさっき先生が言われた日本語の一種だと思います。それは乗り越えなければいけないと思います。

森住 それはこちらも、すべてを日本語流に英語を使うという意味ではないのです。ただ、最終的に英語を使ってコミュニケーションを図る場合に、英語のロジックという 1 つのスクリーンを通すわけですから、日本人が言いたいことを英語で言い表わせるのかどうかというのは疑問なんです。その場合に、いろいろなバリエーションがあるのだったら、それぞれインドの人たちがインドの特別な文化を使っているわけですから、そこで英米人に分からぬようないつも 1 つの collocation だとか、単語の結び付きだとか、前置詞の特別な使い方などがある。「民族語として英語」ではなくて、「国際補助語としての英語」として使うのだったら、それをも native speaker of English が認めるような方向にならなければいけないじゃないか。これは英語のロジックに合わないから、英語の意味をなさないからというのではなくてね。

ピーターセン どの native speaker が日本人と付き合っても、そういうものを認めつつあると思います。そうでないと英語としての communication が出来ないですから。

自分の文化、自分の考え方を説明するのに英語のバリエーションが必要だというのはよく分かります。しかしそれは第一に単語の問題と、また英語のいい回しの習慣の問題です。

英語のロジックと日本語のロジックの違い

ピーターセン 英語でなくなるのはロジックが問題になる場合ですが、日本人の独特的なロジックで作ったこの英語を認めてほしいという例はあるのでしょうか。

森住 川端康成の『雪国』の初めに出てくる「夜の底が白くなった」という、あの poetic なまでに昇華された表現というのを communication として伝えたい場合に、サイデンステッカーの訳の “The earth lay white under the night sky.” では記述としてはいいわけですが、「夜の底が白くなった」という、パリパリとした簡潔性、詩に近いようなインパクト、余分なものを全部除去した川端康成の簡潔性は伝わらない

日本の考え方では「夜の底」というのは詩的な表現としてありうる。ところが英語では全然意味が通じないということになった場合に、こういう気持ちをどうやって伝えたらしいか。パラフレーズしたら伝わらないのです。

これと似たようなものがいろいろ文化の奥底にいけばあるのではないか。例えば「義理・人情」というのを human feeling とか duty とか obligation とします。60% ぐらいは表現できますが、本来の意味は伝わっていません。さらに「どうぞよろしく」とか「つまらないのですが…」などとなると、英語にこのような発想がありません。こういうところは日本独自の英語が出てくる可能性がある。そういう場合に、私としては英語の native speaker に分かってほしいと思います。

ピーターセン 私も同じ意味では日本のことでもアメリカ人に分かって欲しいと思います。毎日日本に住んでいるだけで発見がありますしね。全く見たことも考えたこともないような言い回しがすごくフレッシュに見えてきます。ただそれが英語で考えている人間に連想させるかどうかという問題がありますね。

日本語の意味は英語に乗せられるか

ピーターセン 私が一番困っているのは単語の問題です。「かわいさ」と言うのはいろいろなケースが出てくる。このcupは女性が見てかわいいなとか、赤ちゃんのかわいさ、また私の妹は30代ですけれども、私はまだかわいいと思う。そういうそれぞれの美のかわいさがある。Cuteを使えるのは子犬くらいです。それにしても「かわいい」という重みはないですね。ただそこに1つの美があるのです。

例えば「あの人はかわいくない人だ」と、このカップの「かわいさ」とは全く関係ないわけではないけれど、どこか違う。その共通点と違う点とを考えて、英語で表現しようすると、自分としては刺激があるので。ただ簡単ではないです。これは日本の文化の中に住んでいて発見したことです。それを忘れてアメリカの生活に戻ると何となく寂しく思うのです。

その「かわいさ」というのはどの人間にもある。それを1つの美学的に価値がある、人間として価値があるというのは非常に素晴らしいポイントだと思います。あれは恐らく江戸時代、鎖国時代でいろいろな複雑な人間関係から出てきた1つの大きなポイントで、それは世界に教えたらいいと思います。

森住 日本人の美意識では、小さいものがかわいらしい。「象さんがかわいい」などと言いますけれども、大きなものでも小さくしてしまうところがある。「美しい」というのも「慈し」から来ている。最近の「カワユイ！」などもこれに関係あると思いますが、そういうような気持ちをどうやって伝えるか、ですね。

また、表現の問題として、例えば先ほどの「どうぞよろしく」や「私の主人がいつも御世話になっています」というのは、英米人の感覚ではこの発想がない。無能力さを自ら認めるようなことはよくない、と思われるからです。そうなるとわれわれの気持ちが言い表わせないわけです。そのあたりが文法や表現でどこまで許容されて、どこまでが駄目なのか。日本人的表現の英語はすべて駄目

なんですか。

ピーターセン 例えば「お世話になっています」の表現を使っても、相当説明的にならないと表現できない。「自分は表現したい」という気持ちがするかもしれないけれども、実際に何もcommunicationしていない。向こうはその気持ちを分かっていないと思います。そういう意味では、相当な文化的背景がないと、向こうは分かってくれない。自分の気持ちとしては何か言わないと気が済まない。しかしそのことと実際にコミュニケーションすることとは大きな違いがあります。その場合にどうすればいいかということです。

森住 前提になっているのは、英語を母語とする人たちが、そういうロジックを持っていないから分からない、ということですね。

ピーターセン ロジックを持っていないというより、それが挨拶としての習慣になると思います。その習慣のベースとなる「思い遣り」を伝えて欲しい。

私は日本にいるこの8年間ですっかり spoil されて、アメリカの社会に戻って寂しく感ずるのです。そういう表現がないから、言いたくなってしまう。でも下手にすると、それが私の気持ちとしては済んだということになるかもしれないけれども、向こうとしては、何でそう言われたか、ただ困ったということで終るのです。

森住 ピーターセンさんと私の使っているロジックの意味がちょっと違うのです。西洋的な論理思考と日本的な論理思考となると思うのです。

例えば『日本人の英語』の中で「英語は論理が一貫している」、onとinはこうやってはっきり分かれているのだ、と書いておられます(p.69)。

ところが、これが「一貫している英語の一貫性は素晴らしい」とまでなると、ちょっとバランスを欠いているなと思います。

英語のロジックは、例えば、単数、複数の呼応をはっきりさせる。これは英語のロジックですね。ところが日本語のロジック、私は「ロジック」と呼んでいるのですけれども、日本語は例えば自明の理、文脈、あるいは察しなどもすべて入れて言

Bright Lights, Big City と 人称代名詞

"You are not the kind of guy who would be at a place like this time of the morning. But you are here..."

これは Jay McInerney のデビュー作 *Bright Lights, Big City* の書き出しだるが、この You は普通に話の受け手をさすものではなく、自分の内部にいるもので、自己を客体化し二人称で自分自身に話しかける‘ひとり言の You’である。主として、自分自身を非難したり、自分自身に忠告したりする時に使われ、小説や日記文などにときどき見かけることがある。ところが、このマキナニーの小説は、最初から最後までこの二人称で貫かれている。読み出してしばらくは違和感を感じたが、読み進むにつれて奇妙な心地好い響きさえ感じられて、終わりのほうの “The Night Shift” という母を看取る章などでは、読者である私自身が

主人公になったような気にさせられ、この二人称にすっかり魅了されてしまった。

それで、この小説を映画化した『再会の街』(邦訳題) の昨年の暮の上映が待ち遠しかった。興味の的はこの二人称がどう扱われるかということだった。映画では、主人公が鏡を見ながら自問自答する冒頭の場面でこの二人称が生かされているだけで、「やっぱり…」という感じで、原作の二人称の主人公と私自身との一体感は味わうことことができなかった。

英語学習の初級段階における人称代名詞の指導はさほど困難ではない。とくに一人称、二人称の代名詞は、単数の場合、はじめから I, you として現れ、そのまま何度もくり返し用いられるから問題はない。しかし、学習が進むと複雑になってくる。‘Let's…’ と ‘Let us …’ などがその例である。前者の us は「相手」を含めているが、後者の場合は含めない。そのほか、Editorial ‘we’ や Paternal ‘we’ などの用法もあるが、精神的に大きく成長する時期の高校生に、前述の‘ひとり言の You’をぜひ教えたい気がする。

(なわ ゆうじろう・拓殖大学教授)

語活動している。これは日本人が言語活動を扱う際の一種の日本人の言語使用に関するロジックなのです。ですから「男の子が3人来た」という場合に、「男の子」に複数形を表す印を付けないので。ところが英語のロジックだと、単複の区別や呼応をさせなければいけない。

ピーターセン それは私としてはロジックです。

森住 言語には必ず文脈があるはずです。複数形とか、過去の ed を抜かしても、そういうことは文脈や察して分かるのだから、それを抜かそうと言うのも、私はロジックだと考えます。そういうロジックもあっていいと思います。

確かにおっしゃるとおり、全体として英語を使う以上は、大きな意味では英語のロジックに、例

えば of の使い方にしても、前置詞の on にしても、取りあえずそれに従うということには賛成です。ただ、それだけですと来られますと、最終的に日本人が持っているメンタリティを、どうやって英語国の人々に英語でコミュニケーションとして使っていくか、という問題がいつも残ってしまう。

英米の人たちにも、それは英語には無いからとすぐに突っぱねるのではなくて、日本人のような発想もあり得るという立場で考えていただければと思っているわけです。

(1988年12月1日)

(もりずみ まもる・大妻女子大学助教授)

(Mark Petersen・明治大学専任講師)

英語教育における文構造の指導

安井 稔

1. コミュニケーション重視の英語教育

「コミュニケーションを重視した英語教育」というスローガンに反対することはできない。それは、いわば、錦の御旗の一つである。英語を外国語として学習する際、その目標を「英語を用いて自由に伝達を行いうる状態」に置くことは、だれが考えたって、まことに結構なことであるからである。それは、英語教育の目標を「英語がよくできる状態」、「英語を自由にあやつることができる状態」に置くのと変わらない実質をもっている。だからこそ、その妥当性は、ほとんど自明なのである。

もしそうであるとするなら、どうして、今さら、「コミュニケーション重視の英語教育」などと言いたてるのであろうか。最も直接的な原因としては、「時流」ということを挙げることができる。この時流は、1970年代の初め、ヨーロッパに始まり、現在は、世界的な規模のものになっているとしてよい。

では、どうして、そんな時流が、そもそも、始まったのであろうか。ここで、やや不明確なところのある「国際化」という語をそのまま用いることにすると、それは、国際化ということが、世界的な規模で、一段と加速化しているからである。それなら、こういう加速の度を加えている国際化と、英語教育の、いわば、コミュニケーション化との間には、必然的な関係があるのであろうか。

すぐに、必然的な関係があると言わなければならぬ理由はないと思われる。いくら急速に国際化が進行中であろうと、なにもあわてることはない。英語を自由にあやつる能力が身についているなら、必要に応じて、それを使いさえすればよい

からである。

当然のことながら、英語を自由にあやつる能力の中には、英語を用いて伝達を行うという能力も含まれている。この、英語を自由にあやつる能力というのは、英語を母国語としている人々には、すべて備わっている。だから、国際化が進んだからといって、急に、少なくとも自分たちの問題として、伝達だ、コミュニケーションだと言って、あわてたり、さわいだりはしない。我々自身と日本語の場合も全く同様である。日本語圏が広がり日本語による国際化が加速されても、我々自身の日本語を、コミュニケーション中心に立て直すなどとは言わないであろう。

このようにみてくると、わざわざ「コミュニケーション重視の英語教育」などと言う必要はないのではないか、という気がしてくる。「英語を自由にあやつる能力を身につける英語教育」、もっと短くというのであれば、「もっと実力を身につける英語教育」と言えば足りるからである。が、難点が一つある。それは、「もっと実力が身につく英語教育」ではキャッチフレーズにならないという点である。

おそらくそうであろう。が、キャッチフレーズにならないと、どうしていけないのであろうか。キャッチフレーズなどなくったってよいではないか。キャッチフレーズがないと英語の授業はできないとでもいうのであろうか。英語教育活動がすべてストップになってしまうとでもいうのであろうか。そんなことはあるまい。

理屈の上では、確かに、そうである。が、実際問題となると、そう簡単にはゆかない。まず、ざつと振り返るだけでも、英語教育界には、キャッチフレーズとかスローガンを、次から次へ求めるという体質がある。それを無節操であるとか、無意

味であるとかいって非難しようとしているのではない。過去にそういう事実があり、現在もそうであり、おそらく、これからもそうであろうということを指摘しているにすぎない。

この傾向は、決して、わが国特有のものではない。むしろ、世界的規模のものである。となると、この傾向は、広く人類にみられる特性の一部、例えば、安定の中に変化を求める心、どろにまみれ、地を這うような日常に花を添える笛や太鼓を求める心に起因するものであるのかもしれない。そう思うと、新しく登場してくるキャッチフレーズやスローガンに、一々、目くじらを立てることはなくなる。

けれども、それなら、漫然と笛に合わせて踊っていればよいかというと、もちろん、そんなことはない。足元をしっかり見すえてないと足をとられる。つまずいたり、みぞにはまったりする。もっと困るのは、主役であるべき生徒が置き去りになるおそれがあるという点であろう。以下、コミュニケーションを重視する英語教育の足元を見えるという角度から、自戒すべきであると考えられる点をいくつか検討してみることにしよう。

2. 言語は伝達のために存在しているか

コミュニケーション重視の英語教育を唱える人々の間では、「言語はコミュニケーションのためにある」とする考え方方が大前提になっていることが多い。ほとんど常識化しているといつても言い過ぎではないであろう。が、この常識は、間違いないであろうか。

結論的に言うと、この考え方は、誤りであると思われる。少なくとも、Chomsky (1980), *Rules and Representations*, pp. 229–230 のような考え方をしてゆく限り、そうである。

まず、「言語はコミュニケーションのためにある」というとき、「……のためにある」とは、いったい、どういう意味であるのか。また、どうして、頭からそういう決め方をすることができるのか。

ここでこの問題に深く立ち入ることは避けるが、いずれにせよ、少し厳密に考えてゆこうとすれば、すぐ困ってくるはずである。

そこで少し言い回しを変え、「言語の機能はコミュニケーションにある」とか、「言語使用の本来的な目的は、人々が互いに伝達し合うことにある」などとしたらどうであろうか。こう言い換えても、やはり、だめである。言語には様々な機能があるのに、どうして、「伝達」ということだけが「本来的」なものとされなければならないのか明らかでないからである。

今度は、実際の言語活動と呼んでよいものについて、少し考えてみることにしよう。仮に、K 娘との結婚を決意すべきかどうか迷っている男性がいたとする。もし、彼が自分の考えを整理するため、言語を用いて様々なケースを想定し、検討し、さらに、それをノートに書き記したとしよう。これをコミュニケーションと呼ぶことができるであろうか。

常識的にはできないと思われる。手元の辞書で確かめればすぐ分かるように, *communicate* とか *communication* というのは、「情報をだれかに与えること」を義務的な意味素性として含んでいるからである。もしも常識に従って、独りでものを考えたり、問題を解いたりする際における言語の使用をコミュニケーションから除外するとなると、コミュニケーションを中心に組み立てられる英語教育というのは、極めて内容の乏しい、つまらないものとなってしまうであろう。

ただし、以上のような考え方には、すぐに予想される反論がある。それは、独りでものを考える際の言語使用は、自己との対話であり、自己を相手とするコミュニケーションであるとするものである。が、この反論は、もしするとしても、よほどの慎重さを必要とするであろう。下手をすると、自ら墓穴を掘ることになるからである。

例えば、伝達の相手は自分自身であってもよいとする立場をとると、コミュニケーションという語の存在理由となっていた意味素性は骨抜きに

なってしまうということに、まず、注意すべきである。コミュニケーションという語が空洞化すれば、コミュニケーションを重視する英語教育も空洞化する。それは、従来の英語教育と選ぶところがなくなり、わざわざ「コミュニケーションを重視した英語教育」などという必要はなくなるからである。

それなら、言語の機能として、何をまず挙げるべきなのであろうか。それは、「思考の表現」ということである。この言い方も、十分に明確というわけではないが、当面の議論には差し支えない。自分の考えを整理し、まとめる際の道具として言語がいかに高度な発達を遂げているものであるか、改めて言うまでもないであろう。それが思考表現の便利な道具であるからこそ、コミュニケーションにも用いられるのであって、その逆ではない、というように考えてゆくのである。

3. 何を伝達するのか

コミュニケーションを重視する英語教育においては、当然のことながら、コミュニケーションということが中心にすえられる。そして、このこと自体には、すでに触れるところがあったように、異論の余地がない。問題は、コミュニケーションという側面を重視し、強調するあまり、コミュニケーションされるべき内容に対する配慮が十分でないという点にある。

伝達されるべき中身に対する配慮が不十分なままであると、伝達を重視するというスローガンを掲げている英語教育の基盤自体が揺らいでくるからである。まず、伝達されるべき内容なしに伝達行為が成立するということは、ありえない。これは自明である。では、伝達重視の英語教育というとき、伝達されるべき内容として何が考えられているのであろうか。

実を言うと、この点が、どうもはっきりしていないように思われる。コミュニケーションを重視する人々の間においてもである。少なくとも、伝

達されるべき内容に関し、なんらかの合意が得られているという印象はない。が、総じて言えば、伝達内容に関しては、両極化している二つの傾向がみられるようと思われる。一つは、比較的限られた言語行為に重点を置く立場であり、もう一つは、もっと広く、いわば、言語活動全般を視野に入れている立場である。

これら二つの立場は、程度の差であるとみるともできなくはないが、現状のまま放置すると、コミュニケーション重視の英語教育は、一種のジレンマに陥ることになると思われる。まず、伝達されるべき内容を比較的限られた言語行為に置く立場からみてゆくことにしよう。この立場に立つとき、必ず取り上げられることになると思われる典型的な事例の一つとして、次の（1）に挙げるような例を考えることができる。

(1) A : Could you pass the salt ?

B : Here !

A : Thank you.

B : You are welcome.

(A : 塩を取っていただけますか。

B : はいどうぞ。

A : どうもありがとうございます。

B : どういたしまして。)

この場合、ポイントは二つある。一つは、Aによる疑問文が、相手の能力に関する情報を求めている問い合わせではなく、一定の行為に対する依頼であるという点である。だから、Yes, I could. などという応答は場違いのものであり、正しい応答は、依頼されている行為を行うことであり、もしそれにことばを添えるとするなら、Here. とか、Certainly. とかとなるのである。ポイントのもう一つは、与えられた実際の場面におけるなだらかな応答ということである。円滑なコミュニケーションが行われるために、その場面に適した表現形式をなだらかに用いる必要があるということである。

これら二つの指摘は、いずれも、正しい。が、正しいからといって、これらの点にのみ基づいて英語教育全体を組み立ててゆこうとすると、問題

がでてくる。すなわち、比較的限られた言語行為に重点を置くとなると、伝達内容は、依頼・質問、および、それらに対する応答に主眼が置かれることになる。それは、割り切って言えば、英会話ということである。すると、コミュニケーションを重視する英語教育は、英会話学校的なものとなってくる。それでよいのか。

これに、「なだらかな応答」という目標が加わるとどうなるであろうか。なだらかな応答を達成する最も効率のよい方法の一つは、いわゆる談話標識(discourse marker)，あるいは、つなぎことば(link word)の使用に習熟することである。つなぎことばの代表的なものとしては、well, anyway, by the way, after all, O.K., in fact,さらには, if it comes to that / So what? / if you know what I mean / All very well, but … (それはそうだが…)/ Really? 等々多種多様のものがある。

これらのつなぎ表現に習熟し、なだらかな応答ができるようになること自体に反対すべき理由は全くない。また、従来の英語教育活動において、この方面の研究が不十分であったこと、それに習熟する訓練も、ほとんど行われていなかったことなどの事実は、これを率直に認めるべきである。

けれども、一見有益無害と思われる、つなぎことば中心の訓練にも問題がないわけではない。これに賛成するためには、大きな条件が一つあるからである。それは、結論的に言えば、なだらかなつなぎことばの習得以前に、つなぎ語以外の部分が、同じようななだらかな形で身についていなければならぬということである。「どうも、どうも」と「まあまあです」を巧みに使いこなしながら、あとは片言の日本語もおぼつかないという外国人の姿を想像するだけで、思い半ばに過ぎるであろう。

一方、言語行為ということを広く解すると、断定(assertion)がその中に含まれることになり、ほとんど、言語活動の全領域がその視野の中に入ってくる。報道記事、論説、エッセイなども、伝達されるべき対象として含まれる。そうなれば、

コミュニケーション重視の英語教育は英会話教育か、などと言われることはなくなる。が、他方、今度は、コミュニケーション重視という旗印が薄れてくるというおそれがでてくる。

報道記事、論説、エッセイなどについて、伝達重視とか、コミュニケーション重視とか言っても、これらの題材に関する従来の扱いとどこが違うのかという問題が出てくるからである。これらの題材に関する限り、文意の理解ということが、従来とでも、最優先課題であり、こと新しくコミュニケーションなどということを持ちだす必要はないからである。

しかし、もっと言うなら、同じことが、伝達内容が狭い言語行為に限られている場合についても言えるのではないかと思われる。依頼の質問を表す文がすべて単文でなければならないという道理はないからである。すなわち，Could you tell him that …? / Do you think that …? のような依頼・質問の中身は、理論上、いくらでも複雑な、長い報道記事、論説となりうるものである。

逆に、既出(1)の Could you pass the salt? のような文に関しても、これを、単に、「相手の能力を尋ねる疑問文」としてのみ扱ってきた英語教育って、あるのだろうか。日本語においてだって、コミュニケーションというのは、日常茶飯事として行われているものである。その、いわば、感覚が、いかに外国語であるとはいえ、英語の使用となると、とたんに、すべて消失してしまうのであろうか。

4. 何を用いて伝達するのか

コミュニケーションを重視する英語教育というのは、何に対する概念として考えられているのであろうか。直接的には、コミュニケーションをあまり重視していない英語教育である。が、それは、何によって代表されるものであろうか。それは、コミュニケーションを重視するに至る段階の一つ手前で足踏みしている英語教育であり、仮にこれ

を、文構造重視の英語教育と呼ぶことにしよう。ここで、今度は、コミュニケーションというのは、何を用いて行われるか、ということを問うてみることにしよう。答えは決まっている。

それは、言語形式を用いることによってである。それも、片言専門でない限り、通例、文という言語形式を用いることによってである。しかも、この場合、文というのは、少なくとも、原則的には、構造分析を伴っているものでなければならない。構造分析を伴っていないなら、その文の意味解釈はできないはずであり、伝達されるべき意味内容が分からぬまままで伝達行為の成立するはずがないからである。

とすると、コミュニケーションを重視する英語教育は、コミュニケーションを重視しないとされている文構造重視の英語教育に依存しているということになる。これは、パラドクスでもなんでもない。コミュニケーションを重視する英語教育は、文構造重視の英語教育なしには存在しえないという自明の事実を述べているにすぎない。ただ、自明であるということは、それが常に考慮に入れられていることを意味するものではない。というより、自明であるために、忘れられがちになってしまことのほうが多いのではないか。

例えば、コミュニケーションを重視する英語教育においては、コミュニケーションということを重視するあまり、文構造の分析や理解に関する訓練や指導には、ほとんど言及していないことが多い。そういう訓練や指導は、だれかが、どこかで、もう済ませてくれているかのごとくである。

本当にそうなら、コミュニケーション重視の英語教育万歳である。が、そうは問屋が卸すまい。英語教育の全体像の中のどこで、だれが、文構造の構成や理解に関し、責任をもってくれているのであろうか。その位置づけが、いつも、はっきりしていないように思われる。この問題は、もう少し別の角度から考えてゆくことにしてよい。

最も端的に言えば、中学1年の最初の授業で、どれだけ、コミュニケーション重視の英語教育を

行なうかと問うてみるのである。伝達内容を盛り込むべき言語形式に関する知識がゼロに等しいのであるから、コミュニケーションも始まりようがないであろう。わが国の場合、この状態は、程度の差ということはあっても、実際には、かなり長い間、続くのではないかと思われる。もしも、実験的データが必要であるなら、例えば、中学上級とか高校下級の生徒をアメリカ人のグループに入れ、コミュニケーションがどれだけ続き、どれだけの内容が伝達されたか調査してみるのも一法であろう。

5. システム文とテキスト文

コミュニケーションを重視する英語教育は、英語教育のどの段階から始まりうるかということを考えてゆこうとすると、二つの問題にぶつかるようと思われる。一つは、中学初年級における教材の問題であり、もう一つは、教室内におけるコミュニケーションという問題である。

中学初年級における教材の問題は、次の(2)の文によって代表させることができる。

(2) This is a pen.

しばしば指摘されるように、(2)の文が実際の場面で用いられる確率はゼロに近い。これによってなんらかの伝達が行われることはないに等しいということである。問題は、コミュニケーション重視の英語教育で、この種の文の扱いをどうするかということである。いっさい、この種の文は避けるのか、それとも、できるだけ避けるのか。コミュニケーションを重視する英語教育においては、この点に対する配慮が不明確であるように思われる。

教室内におけるコミュニケーション活動として、しばしば取り上げられているのは、生徒(のグループ)同士の間における問答形式であろう。が、これは、実際にはコミュニケーションを模しているものにすぎず、むしろ、「コミュニケーションごっこ」であるにすぎない。だからいけない、と言お

うとしているのではない。が、「ごっこ」は、本物ではない。一度、「ごっこ」を本物視する道を開くと、たいていの、文構造用の文は、コミュニケーション用の文に早変わりする。

悪玉の典型のように言われる(2)の文でさえも、例外ではない。次の(3)のような文脈があれば、なおさらのことである。

(3) This is not a lipstick. This is a pen.

問題なのは、これらの文そのものではなく、想像力の貧困ということになるであろう。

こういうふうにみてくると、どこかに、なんらかの誤解か混乱が潜んでいるように思われてならない。どうしたらよいであろうか。

このような混乱から脱出する有効な方法の一つは、システム文とテクスト文とを明確に区別することであると思われる。システム文というのは、実際の発話場面を捨象することによって得られる、いわば、抽象度の高い文のことをいう。テクスト文というのは、特定の場面で、特定の話し手によって、実際に用いられる文のことである。実際の場面が、通例は与えられていない辞書や文法書の例文は、典型的なシステム文の例である。入門期に登場する文も、多くの場合、システム文であるとしてよい。

ここで、改めて問うてみるのである。システム文は、コミュニケーションにとって無用のものであるか、と。確かに、システム文は、そのまま、実際のコミュニケーションで用いられている文ではない。が、実際の場面を与えられるなら、伝達という機能を果たしうるものである。したがって、システム文は、むしろ、コミュニケーションの不可欠要素であるとしてよいであろう。

逆に、今度は、システム文が与えられていれば、コミュニケーションは可能であるか、と問うてみるとしよう。結論的に言うと、まず、可能になるという保証はない。システム文とコミュニケーションとの間には、少なくとも二つの考慮す

べきギャップがあるからである。まず、発電用貯水池の水は、一定の高さに達しないと、発電という機能を発揮しえないことがある。全く同じように、システム文も、その貯蔵量が一定の大きさに達しないと、コミュニケーションという機能を発揮することはできない。たといできるとしても、それは極めて限定された、貧しいものとなるであろう。この点に対する十分な配慮を欠くなら、伝達重視の英語教育というのは、成立しなくなるはずである。

もう一つは、語用論的研究によって埋められることが期待されるギャップである。例えば、O.K.は電話が切れる直前の合図として用いられ、You are welcome.は、こちらのリップサービスに対する相手の謝辞に対する応答形としては用いられない。Request : Offer = 「どうぞ」 : 「どうぞ」は、英語では、Request : Offer = 'please' : —である。つまり、「すすめ表現」に伴う決まり文句的小詞は欠落している、等々のことがある。コミュニケーション重視というお題目を唱えさえすれば済むというものでないことだけは、すでに明らかであろう。

(やすい みのる・芦屋大学教授)

テストと文法指導

——「コミュニケーション」な評価基準設定の提案——

若林俊輔

文法・訳読式授業

いつのころからか、コミュニケーション型の英語指導が必要であると言われ始め——本当は、「いつのころからか」ではなく、百年以上も前から、学習することばはコミュニケーション型の機能を持っていなければならることはわかっていたのであるが——何とかしてコミュニケーション型の英語指導をしなければならないと考える英語教師の数も増えてきているのだが、さて、いざ、テストをするとなると、コミュニケーション型などは消し飛んでしまって、「文法に関するテスト」が主流である。

文法は教えなければならない。しかし、文法は目的ではない。いや、この言い方はかなり不正確である。「文法は身につけてもらわなければならない」と言うべきであろう。重要なのは「身につける」ということであって、いつまでも「文法的操作」や「文法用語習得」に身をやつしていたのでは、これは、身についたことにはならない。

話がいさか抽象的なので具体例を示す。Can I be of service to you? という文があった。ある高校生はこの of service がわからなかった。「service はわかるでしょ。だから、service になるというような、そういう気持ちなんだから……。」と説明した。その高校生が突然叫んだ。「ああ〈前置詞プラス抽象名詞〉は形容詞なんだ！」

これではこの高校生は救われないと思った。彼は〈前置詞+抽象名詞〉という抽象的文法用語操作を覚えていただけだったのであった。その〈前置詞+抽象名詞〉が、英語ということばの中でどういう働きをするかについては全く無知であった。そして、これはその高校生の責任ではない。この高校

生を教えた高校英語教師の責任である。

文法テストの種類

ここで、文法的テストにはどのような種類があるかを整理しておくことにする。

- (1) 文法的分類に関するもの
eg <to+原形> の分類を問う
eg 「現在完了形の用法」の区別を問う
- (2) 文法的適否に関するもの
eg Tom is {taller, tallest} than me.
eg Tom {goes, went} there yesterday.
eg Be {kind, kindness} to him.
eg I know that boy {who, which} is...
eg Is Tom a teacher? — Yes, _____.
- (3) 文法的・語法的書き換えに関するもの
eg He lives in London.
⇒ Where does he live?
eg He will come here.
⇒ He _____ come here.
eg The man killed the bear.
⇒ The bear _____ by the man.
eg He said, "I will go there."
⇒ He said that _____ go there.
eg 関係詞を用いて2文を結合させる。
eg 分詞を用いて複文を単文に書き直させる
- (4) 文法的照応関係に関するもの
eg 「下線部の it は何を指すか。本文中の英語2語を用いて答えよ。」

(2) の第 5 例で、何も書かなかった中学生がいた。彼は「何も入れなくたっていいじゃないか」と言った。しかし点はもらえなかつた。

(3) の第 1 例の指示は「下線部を尋ねる文を書け」である。ある生徒が Does he live in Tokyo? と書いて零点をもらつた。

(3) の第 2 例は、will と be going to が同じ意味であることを教えるテストであるが、異なるものを同じと思え、ということだから、これはまったく困ったことである。

言いたいことは、上の例すべてについてあるのだが、省略する。

このほか、発音に関するテスト（と言っても、例外的つづりを示し、その一部分のつづりの表す発音を問うものが圧倒的に多く、しかも、正しく発音できるかどうかの保障のないものばかり）とか、文章の内容理解についてのテスト（と言っても、そのほとんどは、文法がらみのもの）もあるが、これを見ると日本の英語教育において、いかに抽象的文法操作教育が主流であるかがわかるであろう。

「コミュニケーション」の前提

「コミュニケーション」ということを踏まえてのテストのあり方の検討に移りたい。

私が好んで使う例だが、たとえば、X先生は、
I go to school at eight in the morning.
という文を指導するとき、これを板書して、「文を
言うときには、大切な単語を強く言わなければ
ならない——つまり大切ではない単語は弱く言う
——ので次のようになるのだ。」といったような
説明をして、たとえば、強勢を次のように示す。

I gó to schóol at éight in the mórnning.

「大切な単語」に下線を引くこともある。

I go to school at eight in the morning.
時には、強い強勢を受けない語を消して、

gó schóol éight mórnning.

のように示し、「この消した単語はほとんど聞こえ

ないくらい弱いのだ。」と言う。「聞くときには、消した単語は無視してもいい。この 4 つの単語さえ聞き取れれば、相手が何を言ったかがわかる。」とも言う。

さて、上の文の読み方（言い方）を徹底的に練習させた後、テストで次のような問題を出す。

次の（ ）に、必要な語を 1 語づつ入れよ。

I go () school() eight () the morning.

「私は朝 8 時に学校に行きます。」

生徒は完全にハメラレタことになる。X先生の言ふことを真面目に信じた生徒は零点をもらう。私はこれをX先生の裏切り行為と呼ぶ。

X先生の授業中の説明は、少しも間違っていない。むしろ正しい。

(1) この文を「聞く」ときにも、およそ同じことが言える。つまり、下線の部分を聞き取ることが大切で、その他の部分に注意を払い過ぎることがあってはならない。

(2) I go to school at eight in the morning.
この文を言う（「話す」）ときには、確かに下線の部分を強く（正しくは、それ以外の部分を弱く）発音しなければならない。

(3) この文を「読む」ときにも、ほぼ同じことが言える。go school が読み取れれば、「学校に行く」ことはわかる。

以上のとおりである。ただしX先生は「書く」ときのことについては説明しなかった。「書く」ときにしても、I go school eight the morning. でもまったく通じないというわけではない。しかしX先生は「書く」ときには I go school eight the morning. では具合が悪いと考えているらしいが、そのことを説明しなかった。

授業では(1)～(3)を強調し練習を行つたから、生

徒はそのとおり必死になって覚えてきた。次のような問題であれば満点をとったかもしれない。

次の（　）に、必要な語を1語づつ入れよ。

I (　) to (　) at (　) in the (　).
「私は朝8時に学校に行きます。」

ところが、テストではその覚えたことがテストされなかった。X先生の考えていたことと生徒たちが了解したこととは食い違ってしまった。そして、テストの出題者はX先生である。これは、まさにtreacheryであろう。

英語教室でしばしば英語教師が発することばに「間違ってもいいから言いなさい。」ということがある。「間違ひを恐れていては、英語は上達しない。」とも言う。それにもかかわらず、テストでは「間違ひ」は必ず減点される。得点できない。教師は、「発表」に関しては間違ひを恐れるな、と言っているつもりである。それならば、「話す」「書く」に関するテストにおける間違ひは許されるべきであろう。しかし、許されない。

「コミュニケーション」ということを踏まえてのテストのあり方を考えるにあたっては、以上に述べたことが要点となる——ほんとうは、これはテスト一般について言えることなのであるが。すなわち、

テストを行うにあたっては、教師のテストについての考え方を、あらかじめ授業中に生徒に百パーセント確実に理解させること

である。両者の了解が食い違っていては、悲劇は一方的に生徒の側に起こる。

「コミュニケーション」な立場からのテスト問題の作成にあたっては、前掲の(1)～(3)を確認し、さらに「書く」場合を加えて、次のように考えなければならない。

- (1) 「聞く」ときには、重要な情報を提供する語句を聞き取り（すなわち、他の部分には注意を払い過ぎず）、また、語順に注意を払いながら、聞く。
- (2) 「話す」ときには、重要な情報を提供する語句がはっきり聞こえるように（すなわち、それ以外の部分は弱く）、また、正しい語順で、話す。
- (3) 「読む」ときには、重要な情報を提供する語句を読み取り（すなわち、それ以外の部分はほとんど無視し）、また、語順に注意を払いながら、読む。
- (4) 「書く」ときには、重要な情報を提供する語句を間違ひなく、また、正しい語順で、書く。

評価基準の設定

以上に述べたことから言えるのは、テスト問題の信頼性や妥当性もさることながら、評価基準にも目を向けなければならないということである。すぐれたテストを作っても、採点の方法が間違つては何にもならない。

以下、「コミュニケーション」の立場に立って、「発表」の言語活動の評価基準の設定について提案する。

(A) 語順についての評価基準

前節の4項のいずれにも「語順」ということが入っている。これは、たとえば、

He needs something to drink.

He needs to drink semething.

この2つは、下線部の「語順」が異なるために意味が異なる、というようなことである。

文法の中でも「語順」は特に重要である。Tom loves May. と May loves Tom. は区別しなければならない。ただし、語順のすべてが常に重要であるとは言えない。Is he a teacher? に対する He is a teacher? をどう評価するかは、一概には決められない。評価の基準をどう設定するかによる。

つまり、設定された評価基準によっては、学習のある段階では、He is a teacher? も認められるはずである、ということである。そして、当然、複数の評価基準が必要になる。

(B) 語形についての評価基準

これは、たとえば Tom have three brother. のような文を「話す」にせよ「書く」にせよどのように評価するかということである。こういう文を書くと、多くの場合は零点をもらうのであるが、これはおかしい。ただ has の s を ve と書き間違え、brothers の s をウツカリ落としてしまったにすぎない。「語順」は正しい。文の意味はよくわかる。「トムに兄弟が3人いる」ことは疑いようがない。したがって「コミュニケーション」の観点からは完璧である。

こういうことであるから、語形についての評価基準は、どうしても設定しておく必要がある。基準設定の対象となるのは次のようなものである。

(1) 名詞

- eg brothers, dishes ⇔ brother, dish ⇒ brotheres, dishs
- eg foxes, boots ⇒ foxen (cf. oxen) / beet (cf. feet)
- eg feet, children ⇒ foots, childs
- eg uncle's ⇔ uncles' ⇔ uncles

(2) 動詞

- eg has, makes ⇔ have, make
- eg liked, got ⇔ like, get
- eg took, taught ⇔ tade (cf. made), teached (cf. reached)
- eg taken, stolen ⇔ token (cf. woken) stealt (cf. dealt)
- eg taking, singing ⇔ take, sing

(3) 形容詞・副詞

- eg faster, better ⇔ fast, good
- eg more famous ⇔ famouser

要は、これらの「誤り」を、どういう性質の誤りと判断するかということである。悪質の誤りで

あるならば相当のペナルティを受けても当然であるが、悪質でもないので致命的なペナルティを与えられてはたまたまではない。

(C) 語についての評価基準

これには、(ア)品詞の問題、(イ)類義語の問題、および(ウ)類似語の問題の3つがある。

(ア) 品詞

これは、Be {kind, kindness} to him. のようなものである。kind と kindness とは意味は同じであるが文法的な働きが違う。上の文では、文法的には kind が正しいが、kindness でまったく意味がわからなくなるわけではない。

- eg They took {care, careful} of him.
- eg Our train will {depart, departure} at 12:00.
- eg She did not {cross, across} the bridge.

(イ) 類義語

これは、{Look, See} before you leap. のようなものである。意味は似ているが、語法上はその使い方を区別しなければならない。文法的な区別ではないから、「文法」的に指導するわけにはいかない。He speaks very {fast, quickly}. のようにどちらでもいいものも絡むからますます厄介で、評価基準を設定するのは非常に困難であろう。初学者と advanced learner との間には、複数の評価段階を設定する必要があろう。

(ウ) 類似語

これは、Tom is short of {stature, statue}. のようなものである。「類似」といっても、つづりの類似、発音の類似、意味の類似の3種類があり、しかもこの3種類が互いに絡み合う。昔から上級学校入学試験対策で話題になってきたもので apart/depart, desk/disk, past/paste, stationery/stationary など、数多くある。stationery/stationary は発音が同じだから「話す」ときには問題ないが、「聞く」「読む」「書く」ときには問題にならざるを得ない。日本語との関係で、think/

sink, read/lead, hood/food, hat/hutなどの問題も起こる。類似語に関する「誤り」の評価基準も、(イ)と同様、複数の評価段階を設定する必要がある。初学者に対してあまりにも厳しすぎると学習意欲をそぐ恐れがある。

(D) つづりについての評価基準

「書く」言語活動では、つづりの問題が起こる。そして、つづりの誤りもさまざまである。meatのつもりでneatと書いてしまう。ratがrateに、willがwellになる。doctorをdocterと書く。mouseのつもりがmouseになる。等々。

つづりについては、たとえば、laughをlaffとつづった場合、どれほどのペナルティを受ける資格があるかといったような問題もある。quickとkwick, throughとthru, さらにflourとflowerの関係もからむということもあって、事はそれほど単純ではない。

つづりの誤りをどう評価するかも、極めて難しい問題を提起する。その誤りがどういう種類の誤りであるかを見極める必要があり、その種類およびその程度によって、評価段階を設定しなければならない。

つづりの誤りの評価にあたっては、「フォニックス」を十分に考慮する必要がある。フォニックス、すなわち「つづりと発音の関係」を的確におさえた指導があらかじめ行われていなければ、つづりの誤りの評価はできない、ということである。現在の日本の英語教育では、フォニックスはまだ主流となっていない。相変わらず「つづりの丸暗記」が主流である。これでは、つづりの誤りを減点の対象とする資格はないのである。

(E) 発音についての評価基準

「話す」言語活動においては、当然「発音」が問題になる。「発音」といっても、事は単純ではない。個々の音（おん）の正しさだけではない。

(ア) 個々の音

sとthとを区別して発音できるというよう

ことである。sinとthin, redとledは、やはり区別できたほうがいい。しかし、この種の区別ができるないとコミュニケーションに重大な支障が生ずるかといえば、必ずしもそうとは言えない。

(イ) 語の発音

たとえばpenを発音するにはp, e, nの発音が滑らかに連結しなければならない。

(ウ) 語強勢

radioはrádioであって、radióでは困る、といったようなことである。しかし、radióではまったく通じないかというとそうでもない、という問題がある。

(エ) 文強勢

たとえば、This is not a cat. Thát is a cat.といったようなことである。

(オ) 文のリズム

たとえば、Í go tó school át eight ín thé morning. と言うわけにはいかない。これではほとんど通じない、というようなことである。重要な情報を提供する語句に強勢を置いて、全体としてリズミカルに発音しなければならないのであるが、しかし、Í gó tó schóol át éight ín thé mórníng. では全く通じないかというとそうでもないという問題がある。

(カ) 文のイントネーション

たとえば、Is Tom a (↗) student?. Where are you (↘) going? といったようなことであるが、Is Tom a (↗) student?, Where are you (↗) going? と言っても通じないことはない、それどころか、Is Tom a (↘) student? や Where are you (↗) going? のほうが適切である場合もある、という問題がある。

以上の(ア)～(カ)は、それぞれ独立して起るものであると同時に、互いに絡み合って起こることもある。

「受容」の観点

上の(A)～(E)は、主として「発表」の観点からの問題提起であったが、このそれを裏返せば「聞く」「読む」という「受容」の観点からの問題になる。

それは「聞きちがい」「読みちがい」である。「聞きちがい」「読みちがい」をどこまで容認するか(しないか)ということである。

(A) 語順：語順の「聞きちがい」「読みちがい」をどう評価するか。

(B) 語形：語形の「聞きちがい」「読みちがい」をどう評価するか。

(C) 語：—

(ア)品詞：品詞の「聞きちがい」「読みちがい」をどう評価するか。

(イ)類義語：類義語の「聞きちがい」「読みちがい」をどう評価するか。

(ウ)類似語：類似語の「聞きちがい」「読みちがい」をどう評価するか。

(D) つづりの「読みちがい」をどう評価するか。

(E) 発音：—

(ア)個々の音：個々の音の「聞きちがい」をどう評価するか。

(イ)語の発音：語の発音の「聞きちがい」をどう評価するか。

(ウ)語強勢：語強勢の「聞きちがい」をどう評価するか。

(エ)文強勢：文強勢の「聞きちがい」をどう評価するか。

(オ)文のリズム：(これは「聞きちがい」「読みちがい」とは直接には関係ない。)

(カ)文のイントネーション：文のイントネーションの「聞きちがい」をどう評価するか。

まとめ

以上をまとめると、次の表のようになる。少なくとも、表の34に及ぶ✓の部分のそれぞれにつ

いて、学習者の学習段階に応じて、複数の評価基準を設定する必要があるということである。

		聞く	話す	読む	書く
語順	—	✓	✓	✓	✓
語形	—	✓	✓	✓	✓
語	品詞	✓	✓	✓	✓
	類義語	✓	✓	✓	✓
	類似語	✓	✓	✓	✓
つづり	—			✓	✓
発音	音	✓	✓		
	語の発音	✓	✓		
	語強勢	✓	✓		
	文強勢	✓	✓		
	リズム	✓	✓		
	イントネーション	✓	✓		

残された課題は、結局、あまりにも大きくかつ重い。課題はコミュニケーション型英語教育の立場からの「評価基準の設定」である。これは、私の提言であると同時に、当然、私自身に対する課題ともなる。

ここでは、その「評価基準」をどのようなスケールに基づいて設定するか、について提案することしかできなかった。そして、改めて、言語習得に関する評価法のいい加減さに気がつかされたというのが私の実感である。告白する。

(わかばやし しゅんすけ・東京外国语大学教授)

(48頁より続く)

(注) Halliday (1967, 1968, 1985) の対人的機能 (Interpersonal), 觀念構成的機能 (Ideational), 談話構造的機能 (Textual) の3つの metafunction は上記 R. Jakobson (1960), 'Linguistics and poetics' の message, code, channel のもつ機能のことをいっているのである。

読みの指導と文法

——文と文のつながりを考える——

小林祐子

文章論的な視点

文と文のつながりを生徒にしっかりととらえさせるには、どんな点に気を付けて「読み」の指導をしたらよいだろうか。この問題を考えるには、まず書き手の立場にたって、文章構成の基本的な作業をとらえておく必要がある。

文章というものは、ごくおおざっぱな言い方をするなら、書き手が一定の事柄に関し、一定の構想に従って肉付けを施し、適切なことばで定着させたものだといえる。

定着させる際に、書き手は論説文、隨筆、報告書、説明書など、文章の種類に応じて、もっともふさわしい形に伝達内容を配列し、意味的な連続性が得られるようにと文と文の関係を調整し、全体として統一のとれた文章に仕立てようとする。その意味で文章を書くという行為は、基本的に二つの作業を含むといえる。

二つの作業

文章構成作業の中心は言うまでもなく、The book was published in 1950. It was an instant success.など、文章の実質的な内容である出来事、状態、行為、感情、判断などを言語化する作業である。もう一つが、今ここで問題にしようとする文章論的な統一をはかる整備作業である。書き手はこの作業を通して、自分の意図にそった形で、個々の内容を読み手に受けとつてもらい、全体として何をいわんとしているか、一本筋の通った解釈の道を切り開いておく。学者によっては前者を書き手の focal act (メッセージ作りの中心的作業)、後者を enabling act (メッセージを読み手に

届けるための副次的作業) と名付けている。

書き手が行う「文章論的」な整備作業には、情報の連続、意味の整合性を確保するために、パラグラフにおける文と文のつながり、文章におけるパラグラフとパラグラフのつながりなど、文章構成の各段階での要素間の関係を整えるすべての作業が含まれる。

ここでは焦点を、英語のパラグラフにおける文間相互の関係、特に接続語句を中心とした論理関係を表すための enabling act にしぼることとする。その他の文章結束(cohesion)手段は、必要に応じてふれる程度にとどめる。

文間の論理を読む

「読めない」文章

一般にものを読むとき、関心は実質的中味、すなわち focal act の所産に向けられ、これを把握するためにどれほど enabling act に頼っているか、あまり意識していない。書き手が論理の道程に立てた「道しるべ」は、あって当然のものとして受けとめている。このあって当然なものがない場合、「読み」はどうなるだろうか。次のパラグラフ A では、このままでは論理の筋道がつけにくいくとも、すべて意図的に「道しるべ」がはずされている。それで果たして「読み」は成立するだろうか。

* * *

A

① Nottingham is a city which has undergone a great deal of 'development'. ② It still retains some of the charm that once earned for it the title of Queen of the Midlands. ③ It is a provincial city, with many of the drawbacks implied in that epithet. ④ There are distinct advantages in living there. ⑤ It is possible to live quite near the city center. ⑥ For most people transport is a minor problem. ⑦ At certain times of day the buses are overcrowded. ⑧ It is difficult to find parking space in the inner city area. ⑨ It is still fairly easy to get about.

パラグラフAを読むと、これが単なる文の寄せ集めではなく、一定の関連性をもった文の集合体だということは分かる。ノッtingham市を共通のトピックとした文の集まりであること、文法的にも、語彙的にも文章としての結束性を維持する処置がとられていること（前方照応の働きをする代名詞it, 指示代名詞(形容詞)that, 副詞thereの使用、名詞句の言い換え(Queen of Midlands → that epithet)）などが、文を束ねる力として作用し、集合体としてのまとまりを見せている。

しかし、いかに形式的な結束性が保たれていても、論理的な脈絡のついていない文章は、文章として機能しない。個々の文は「解説」できても、文相互の関係をとらえて全体的な意味につなげて「解釈」していく手掛けが奪われているからだ。読みとれるのは情報の断片でしかない。

「読める」文章

この同じパラグラフに「解釈」の手掛けとなる論理関係を示す語句を書き加えたのがパラグラフBである。文と文の関係がはっきりすると、個々の文が全体に対してもつ相対的な意味がにわかに

はっきりして、論理の筋道をたどることができるようになる。

B

① Nottingham is a city which has undergone a great deal of 'development'. ② For all that, it still retains some of the charm that once earned for it the title of Queen of the Midlands. ③ It is admittedly a provincial city, with many of the drawbacks implied in that epithet. ④ There are distinct advantages in living there, all the same. ⑤ For one thing, it is possible to live quite near the city center. ⑥ This means that for most people transport is only a minor problem. ⑦ At certain times of day, of course, the buses are overcrowded. ⑧ It is also difficult to find parking space in the inner city area. ⑨ Nevertheless, it is still fairly easy to get about.

(1)

明示的な論理関係

パラグラフBの下線部はすべて文と文の意味的な連續性を確保するために、挿入する必要があると判断されたものである。そのなかには標準的な接続語句の他に、書き手の態度、自分自身の陳述に対する判断を示すadmittedlyなどの文副詞も含まれている。9つの文からなるこのパラグラフに、論理関係を表す語句が8つもあるというのはかなり多い方で、標準的とはいひ難い。しかし、その論議の進め方は英語に典型的に見られるといってよいだろう。

英語の論理的な文章展開で、文と文の論理関係を示すために使われる語句は、機能上、二種類に分けることができる。すなわち、議論の路線の維持・発展・深化にむけて、追加、例示、換言など

を導入する「順接」機能をもつものと、議論の流れをとめ、反論、異なる判断、異なる視点を導入する「逆接」機能をもつものとである。

パラグラフBの8箇所にこうした表現が挿入されたことによって、今まで糸の切れた糸のように方向性もなく存在していた個々の文が、一筋の糸にたぐられ、統一的な流れをみせるようになっている。次はこれらの語句の関係表示機能をテクストにそってあとづけたものである。

①～② ノッチンガム市が大規模な開発の対象にされた都市だとする文①と、昔日のよさを今もなお残す都市だとする文②とが、*for all that* で結ばれている。逆接関係を示すこの表現が選ばれたことで、文①で言及している「」付きの開発('development')なるものが、市を荒らしこそれ、良くするものでなかつたらしいという推論に導かれる。とすると、文①と②が言わんとしているのは、「ノッchinガム市も相当な開発の波をかぶったが、かつてのイングランド中部諸州の女王と呼ばれた時代の良さは今もなお幾らか残っている」ということになるだろう。

英語では①と②の場合のように、二文が *but* の論理で結ばれるとき、後続文に比重がかかるのが原則だから、書き手は議論の出発点で、市の良さを基調としていることが読みとれる。

②～③ 文②と③との関係は接続詞によって示されてはいない。文③に挿入された文副詞(あるいは離接詞) *admittedly* により、この文が論旨の本流を受け継ぐものでなく、文②に付加された形ばかりの修正論であることが示されている。すなわち文②で、書き手は「昔日の良さを今もなお残す都市」というプラスの評価をノッchinガムに与えている。しかし、世間には「イングランド中部諸州の女王」などといった名前を頂戴したことに暗示されるような、旧態依然とした田舎くさい市という見方もある。事実、そういう面もなくはない。そこで、*admittedly* を使って、田舎都市とし

てのマイナス面も世間なみに一応認め、予想される反論をかわしている。*Admittedly* にこうした議論の駆け引き機能があり、自説はさておき、世間的な見方、より客観的な見方を一応導入してみせ、予想される異論に防衛策を講じている。

この語の使用がこの場で論旨を一貫して保つために必要なことは、文③からこの語を除いたときにはっきりする。除けば「ノッchinガムは a provincial city」だと書き手が無条件に断定したことになり、先行文とも後続文とも論理的につながりにくくなる。

③～④ 文③と④の関係は、文④のおわりに置かれた *all the same* で示されている。文③で一応この市のマイナス面を認めながら、文④でそれでもなおと、プラス面に議論を戻すには逆接の接続表現がいる。ここで選ばれた *all the same* は、異質の判断(状況)などを示したあと、自分の判断(状況)は本質的にかわらないことを示す場合に使われる表現である。これにより、市の良い面を基調とする議論の滑り出しの継承が合図され、文③は寄り道、文④が本筋という議論の構図が浮き彫りにされてくる。

④～⑤ 文④でプラス論に立ち戻ったのを受けて、文⑤では「この市で生活することの際だった利点」の具体的な説明に入っている。「市の中心地区近くに住める」ことをあげた文⑤が④に対する具体的な説明補足であることは、*for one thing* という理由、根拠などを列挙するときに使われる接続語句で合図されている。

⑤～⑥ 文⑥が⑤の言い換え的な説明であることは、文⑥を *this means that* で始めることによって示されている。この部分は「市の中心部近くに住めること」がなぜ利点につながるのか、という疑問を予想した説明で、論議の本流を受け持つ文④に対する付加的説明⑤の、そのまた付加的説明として位置づけることができる。

⑥～⑨ 英語の議論では、さきの *admittedly* の場合でもすでに見た通り、ある見解を示したあと、それを一部修正したり、否定するかに見せて、結局もとの見解に戻るという論法をよくとる。ここでも文⑥→⑦⑧→⑨でこの論法がとられている。文⑥で「大部分の人にとって、足の問題はとるにたらない問題だ」と言い切ったあと、文⑦⑧で問題の所在を一応認める。これが「一応」に過ぎず、本音が別のところにあることは文⑦に挿入された文副詞的 *of course* で合図されている。文⑧が文⑦の並列関係にあることは文⑧に挿入された *also* で示され、*of course* の力はここまで及ぶ。そして続く文⑨を *nevertheless* で逆接的に結び、文⑦⑧を否定して、「足の便がよい」を利点にあげた文⑥の見解に戻っている。

挿入された論理関係を表す語句を手掛りに、文の結びつきをたどっていくと、「ノッtingham市は昔日の良さを残した居住性の高い都市」という要旨が浮かびあがってくる。一線条に並ぶ文だが、ある文は全体を貫く論旨の太糸を紡ぐ役をし、ある文はそのまわりで、予想される反論をかわしたり、疑問に先回りして答えたり、陳述内容に補足説明を行うなど、付随的な役をしている。この付随的な部分を捨象して、浮かびあがるのが議論の骨格である。文と文のつながりをおさえて読むということは、議論の中心層とそれを支える下部層とを立体的にとらえ、文章を構造的に把握することにつながっていく。

暗示的な論理関係

文と文の関係は、読解作業で「読み落とし」のきかない重要項目であると指摘はしたが、実際にはあまり明示されないのが普通である。その意味でパラグラフBはむしろ例外で、一般にはなるべく関係語句に頼らないですむ形で処理される。時間の流れに従った事件の叙述、一定の空間的な秩序に従った（上から下、右から左、手前から遠方

へなど）ものの描写など、読み手にもそれと分かる枠組みで、文章を構成することによって、関係語句の省略がはかられる。

英語は日本語とくらべた場合、関係語句の省略度が高く、それだけ読み手の推論の働きをより多く要求する言語だといわれる。安井稔氏は『新しい聞き手の文法』のなかで、英語の情報構造が受け手に負担を強いる「不親切さ」を内蔵しているという例証の一つに、「文と文の論理的関係を示すつなぎのことばの節約」をあげている。

英語の「不親切さ」は、見方をかえれば、論理的な辻褷合わせを読み手の判断にまかすという、読み手の主体性の尊重のあらわれともいえる。と同時に「不親切」においても、比較的推論で埋めやすい文章構成法を英語がとっていることも見逃せない。特に論理の筋道をつけることが重要な論説文の構成についてそのことがいえる。

論説文を書くとき、書き手は伝えたいアイディアを幾つかの要点に整理し、これを核にパラグラフを一つずつ構成していくわけだが、英語では核に選ばれた要点に論議を絞りこむ度合が日本語より「固い」。パラグラフ構成の正道は、要点一点主義で、その肉付け部に直接関係ない事柄を持ち込むことは極度に排除する。

これだけ「固い」と、主題から離れた枝葉の論議の入る隙間も少なく、読み手として辻褷を合わせやすい。主題が何か分かれば、あとは与えられた手掛りをもとに、もっとも整合性の高い解釈を肉付け部に与え、文と文の間の「空白」を自分なりに埋めていけばよい。とはいっても、英語の文章に馴れない読み手にとって、「空白」を埋める手掛りを見つけることは、そうやさしいことではない。

文と文の関係を表すもう一つの手段

文と文の関係が接続語句などによって示されない場合、関係の推定に文と文の間の抽象レベルの上下関係が有力な手掛りとなる。どちらがより一般的・抽象的か、より特殊的・具体的かの判断で

ある。文と文の抽象度が異なれば、一方が一般論で他方がその肉付け、または一方が具体例で他方がその結論、といった関係があるのではないかと想定してみることができる。この手法を使って文間の論理関係をためしにとらえてみよう。

① It is true that the energy crisis has created many problems. ② We wake in the dark, dress in the cold and drive to work crowded six in a car to save gasoline. ③ Our bills pile up while our purchases go down. ④ On the other hand, there are certain points in its favor. ⑤ We have to stay home weekends, so we get to know our families better. ⑥ We have to drive slowly, so we have few accidents. ⑦ And since we can no longer afford frozen food, we can go back to good home-cooked meals again. ⑧ In short the energy situation is not completely bad.

(2)

上のパラグラフの各文を抽象度の上下関係でとらえると、まず文①に対して、文②と③は同程度の高い具体性を示している。これにより、文①と②の間には、for example といった「例示」の接続語句、文②と③の間には、moreover といった「追加」の接続語句があるものとして読むことができるだろう。

文④には on the other hand という逆接の関係語句がついている。しかし、接続先が先行の文③でないことは、この文の内容の抽象度の高さから判断できる。接続先は、この文と同じ抽象度の文①に対するものと見るのが妥当だろう。

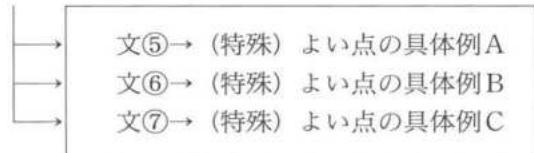
それに続く文⑤⑥⑦が文④を例示したものだということは、その具体的な内容からみて明らかである。最後の文⑧は接続語句 in short によって関係が明示されているので論じるまでもない。

このように抽象度の軸で関係を判断すれば、このパラグラフが抽象性の高い general statements に対し、具体性の高い文を配して、その内容を具体的に説明する標準的な論理展開をしていることが分かる。これが分かれば、文⑧をまつまでもなく、一般的命題文①と④を but でつないだものが、このパラグラフの要旨だとすぐに判断がつく。以上の説明を図式化すると次の通りとなる。

文①→ (一般) エネルギー危機で問題が生じた。



文④→ (一般) エネルギー危機にもいいところがある。



文⑧→ (一般) エネルギー危機は悪いことだけではない。

指導項目としての文と文のつながり

英語における文と文のつながりを、関係語句によって明示される場合と、抽象度の上下関係によって暗示される場合との二つにわけて論じてみた。問題はこれらを読みの指導項目のなかにどう位置づけるかである。

従来、英語の「読み」の指導は、文を単位として、その意味内容の把握を中心とし、文をこえた段階で文の意味的な連続性を考えるということはあまり重視されてこなかった。文章を文単位でしかとらえなければ、文と文の関係表示語句は、あってもなくてもよい「盲腸」のような存在となり、他の文法事項にくらべ、申しわけ程度の扱いしか

受けないことになる。

近年、テクスト言語学や談話分析など、文単位をこえて構造体を分析的にとらえる研究がようやく始められるようになり、英語教育の現場でも sentence grammar の枠を超えた言語への取組みの必要が認識されはじめている。とはいっても「文」レベルにとどまるほうが、教える方も、教わる方も「居心地」がいい。こじんまりと規則性の固い「文」にくらべ、だだっびろく規則性の柔らかな「テクスト」の分野は不確定要素が多く、扱いにくい。パラグラフの中の文の配列には、文の中の語の配列にはない大幅な自由がある。それだけに読む側としては、推理力を働かすことが求められる。推理力を働かさなければ、文と文の意味的関係を一貫してとることは不可能であり、文章を文章として「読む」ことも不可能なのだ。

文章を意味的な統一体としてとらえるには、「この文とこの文との間にどんな意味的な関連性があるのだろう」「この関係語句をここに挿入することで、何を合図しようというのだろうか」といった問いを発し、見えない書き手とコミュニケーションしながら、文と文の意味の連続性をはかっていく必要がある。だが文単位で英語を読むことに馴れた生徒たちは、文と文の意味的「空間」を埋めて読む必要すら感じていないことが多い。その必要に気付くまで、書き手に発すべき問い合わせを教師が彼等に代わって発し、書き手の enabling act に気付かせ、これを手掛りに、的確な推論ができるよう方向づけていくべきだろう。そして、読み手からの積極的な働きかけがなければ、読みが成立しないことを生徒に経験的にわからせていくつまでも、本稿の前半で示したような、文と文のつながりをテクストにそっておさえる機会を繰り返し与えることも、そうした方向づけの一助となるだろう。

文単位をこえ、文と文の関わりを重視する読みの指導は、「読解力」の要請を主眼とする英語 II B などにおいて、特に実践されるべきだろう。文単位の語学的、文法的な説明は、文意をとるための

最小限度にとどめ、文章を意味的な統一体としてとらえる、文章論的な指導が中心になっていくべきと考える。

文章を的確に読むための能力は母国語でも自然につくものではなく、養成されなければならない。ましてや外国語の場合、よりきめ細かな文章論的な指導が必要とされる。一定の語学力に達した段階での読解指導において、今後こうした指導が主流となっていくことを期待したい。

(こばやし ゆうこ・東京女子大学教授)

A. 使用したパラグラフの出典

- (1) taken from "Teaching the Use of Formal Redundancy in Reading for Ideas," by Mary Eleanor Pierce, *TESOL Quarterly*, Vol.9, No.3, September 1975
- (2) taken from *Designs in Prose*, by Walter Nash, Longman, 1980

B. 引用文献

- (1) 安井稔著『新しい聞き手の文法』大修館書店
1978

(42頁よりつづく)

参考文献

- Harmer, Jeremy (1987): *Teaching and Learning Grammar*. Longman
- Hughes, Glyn S. (1978): *A Handbook of Classroom English*. O.U.P.
- Pearson, Eloise(1988): "Learner strategies and learner interview." *ELT Journal* vol. 42/3. O.U. P.
- Rubin, Joan (1982) : *How to be a more successful language learner*. Heinle & Heinle
(1987): *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology*. Prentice-hall International
- Widdowson, H.G. (1988): *Grammar, and Nonsense, and Learning*. Newbury House.

英語による授業の中での文法指導

斎藤誠毅

1 はじめに

与えられた課題のような状況は決して目新しいことではないと、まずお断りしておく。英語は徹頭徹尾英語で教えるべしという強硬論は別にして、かりに授業を担当する者が native speaker であるとするならば、当然「英語による授業」という形態をとらざるを得ないし、これは明治初期から長々と続いていることでもある。また、日本人教師にしても、1930年代に実施された福島プランの例にもあるように、Oral Method の名のもとに、事例はわずかであっても、日本のあちこちで続けられている。

この課題に今日的な意味をつけるとすれば、JET プログラムだの Team Teaching だとわが国の英語教育界をゆるがしている現象がまず第一に浮んでくる。外国人講師を多数英語教室に導入するとなると、そこで使用する言語はこの講師たちの言語、すなわち英語ということになり、いきおい日本人教師も日常の授業の中で英語を使用せざる得なくなっている。これまでの事例から「英語による授業」のやり方についてはかなりの蓄積があるのだが、この形態を Team Teaching と結びつけてまた新たに考えてみなければならなくなつたのであろう。

方法論はどうあれ、英語の授業は本来英語で行うのが望ましいのであろうと思う。日本のように同一言語を母国語として持つ生徒のみで構成されるクラス内では、この考えは少々奇異に聞こえるかも知れないが、多様な言語を母国語を持つ生徒で構成されるクラスでは、授業を運営するのに現

に教えている言語——この場合英語——以外は使うことができない。英語の logic を英語で理解させるときの苦しみとそれを解決したときの喜びを味わってこそ、英語教師としての自信が生まれてくるのであり、教授法のうそもまことも見抜けるようになるのである。文法だけではなく読解や作文などその他の分野も、ぜひ英語で理解させるよう心がけたい。

2 英語による授業の利点

英語の授業は本来英語で行うのが望ましいと言ったが、その利点はどんなところにあるのであろうか。

まず考えられるのは、50分から90分の時間のわくの中で、文字ばかりでなく音や表情などを通じて最大限に英語に接することができる所以である。これは、生徒にとって学習したり練習したりする場が、訳読の授業に比べて、著しくふえるということでもある。最近研究が盛んになってきた learner strategies の分野では、外国語を学習する者が持つ strategies には、文法事項や語彙などについての learning strategies、質問したり意見をのべたりするための communication strategies、異文化理解を中心とした social strategies の3種類があることになっている。訳読を主とした授業では learning strategies の対象となる領域をある程度こなすことはできるが、他の2つには全く入り込むことができない。しかし英語による授業では learning strategies のみならず communication strategies の対象となる領域をもかなりこな

すことができる。しかも最近のように AET を導入した team teaching では social strategies についても可能になってきている。

このように生徒の学習する領域がふえることは、それぞれ生徒が英語を身につけるチャンスがふえることを意味するが、これは learning の中味を見てみれば一層明らかになる。learning には生徒が日々教室で行う活動 (cognitive learning) と、学習目標を設定したり学習結果を評価したりする活動 (metacognitive learning) とがあるが、cognitive learning には、英語をとらえ (obtaining), 蓄積し (storing), 言ってみようとして (retrieving), 使ってみる (using) という過程がある。訳読中心の授業では obtaining と storing 位しかカバーできないが、英語による授業なら最後の using の段階にまで行くチャンスがある。

次に communication の視点から英語による授業を見てみよう。英語による授業を運営するためには当然 classroom English を使わなければならない。Classroom English を教師側と生徒側に分けて機能別に見てみると、次のようになる。

	教師側	生徒側
Greeting	○	○
Commanding	○	×
Requesting	○	○
Questioning	○	○
Answering	○	○
Suggesting	○	×
Explaining	○	×
Commenting	○	○

Classroom English の教室内における主な機能は上記の 8 項目になるが、そのうち教師・生徒双方に共通なものは 5 項目である。この中で特に重要なのは、requesting, questioning の 2 項目である。

英語による授業の不利な点をあげると、教師のみが英語を話し、生徒はもっぱら受け答えに終始することがある。授業とは本来教師と生徒とのや

りとり (interaction) から成り立っていないければならないはずだが、生徒が受け答えをするだけの受け身の姿勢が目立つ授業は、そうした考えからすれば決して望ましいものではない。

生徒が授業過程の中の interaction に参加し、受け身の姿勢から積極的な姿勢に変るために、requesting や questioning の基本的な形を使えるようになる必要があるが、この 2 つの項目には重なり合うものがある。しかし、

Would you spell out the word ?

I didn't understand what you said.

Would you explain it again?

(以下 requesting)

What does "utter" mean?

Can I say, "I hope it will rain tomorrow."?

(以上 questioning)

のよう両方とも疑問文の形をとっても機能は違っている点に注意が必要である。

Classroom English を使うことによって教師と生徒との間の英語による interaction が可能であるならば、英語による授業ではもうひとつ、communication を活発にする手段を身につけるという利点がある。

3 文法指導——導入

新しい課に入るときまず最初に行うのはその課の内容への導入である。その授業に予定している部分の大筋を既習の語彙と文型を使用して導入するわけだが、同時に新しい文型と文法事項を導入することができる。

例えば SVOC で C が名詞である文型を導入するとなれば次のようになる。

Teacher: Now I have told you a story about a dog. What is the name of the dog?

Student: Ben.

T: That's right. The name of the dog is Ben. We

call the dog Ben. Listen again carefully. We call the dog Ben. Repeat.
Class: We call the dog Ben.

このやり方は、What is the name of the dog? と発問して、We call the dog Ben. という文型を提示するという、やや形式的過ぎる過程をふんでいる。この後の展開として考えられるのは、犬や猫などのペットの絵をいくつか示して、We call the dog/ cat～ の～の部分に名前を入れる練習がある。ここで注意しなければならないのは、生徒が絵についてうまく言えたからといってこの文型が理解できたという確信は持てないということである。生徒はただ真似ているだけかも知れないからである。

そこで次のような工夫をして生徒の推測力 (inference) に訴えるようにする。

T: The name of the dog is Ben. What is the name of the dog ?
S₁: Ben.
T: Right. Is the name of the dog Ben ?
S₂: Yes.
T: OK. Is the name of the dog John ?
S₃: No.
T: No. The name of the dog is Ben. We call the dog Ben. Do we call the dog Tom ?
S₄: No. Ben.
T: Right. The name of the dog is Ben. Do we call the dog Bob ?
S₅: No. Ben.
T: You're right. Ben. We call the dog.....?
Class: Ben.
T: Yes. We call the dog Ben.
C: We call the dog Ben.

この導入の利点は、What is the name of the dog? から直接 We call the dog Ben. の文型に入らずに、Is the name of the dog Ben? の形を間に入れ、途中で call の形を入れることによって何

か違う語を使っているということを認識させることにある。Is the name of the dog ~? と Do we call the dog ~? の発問を交互に発して名前の部分に注意を集め、この発問を数回繰り返すうちに生徒の注意が call という新語に向いてきたと感じた段階で We call the dog ~. を教師の方で少しうっくりと言えば、生徒はこの文を真似しながら The name of the dog is ~. と We call the dog ~. の意味的なつながりを推測するようになる。そして新しい語である call に気付き、その意味と文法的な役割を発問応答の中で、いわば帰納的に推測することができる。

英語による授業の中での文法事項の導入では、まず既習の事項を提示して確認し、新しい事項を発問応答 (interaction) の中に折り込み、問題解決 (problem solving) の過程を経ることによって帰納的推測 (inductive inference) を行わせるようになる。この段階で文法用語を使用することは、生徒の推測の方向をそらすことになるので、極力さけるようにしたい。むしろ導入過程が、明快で (clear), 効果的であり (efficient), 活動的で面白く (lively and interesting), 英語としても自然であり (appropriate), さらに発展をうながす (productive) ようなものであるようにすることが肝要である。文法事項を体得するきっかけについては様々な意見があるが、Harmer (1987) の次のような見方はその代表的なものと考えてよい。

All children seem to acquire language without being taught it. It appears that they hear lots of language, and in a subconscious way — without thinking about it — they gradually pick it up until they can use their native language efficiently. People who go and live in another country and pick up the language without actually going to language classes, presumably acquire their ability to use the language in the same way, to some extent. Maybe, then, we don't need to 'teach' language at all. Provided that we expose students to a lot of language which they can understand the

general meaning of (even though the language level is higher than their own), acquisition will successfully take place. (下線筆者) (p.6)

seem だの appear だの不確実な表現が目立つが、下線の部分の意見は導入段階における推測の重要性を示唆するものとして注目したい。

4 文法指導——発展

3で示した犬や猫の絵による文型練習は、文法指導における発展段階の一方法と考えることができるが、単なる口真似練習に終る恐れがあるので、ここでもさらに一工夫する必要がある。

同じ We call …～の文型を例にとると、まず生徒がそれぞれ住んでいる場所について質問する。

T: Where do you live ?

S₆: I live in Mitaka.

T: What is the name of your town ?

S₆: Kamirenjaku.

T: You call your town Kamirenjaku.

また、他の生徒には家の近くにある建造物や駅などについて、上のような質問で問い合わせ、その結果を次のような表にする。

S ₆	S ₇	S ₈	S ₉
上連雀	緑図書館	竹林公園	本多川

情報を聞き出す生徒の数は、学級全体の生徒数の2～3割程度が適当である。

さて、このようにして表にした情報について教師の方で生徒の一人と対話をすることによって、次のような model dialog を板書する。

A: Is there a library near S₇'s house ?

B: Yes, there is.

A: What do they call the library ?

B: They call it Midori Library.

そして生徒の pair work によって、上の下線部分を表に従って適当に変えさせてるのである。

このような4～6行からなる dialog で練習することの利点には次のようなものがある。

- 1) 情報そのものに現実味があり、したがって親しみをもって練習に参加できる。
- 2) 導入された文型をそれにふさわしい場面で使うことによって文型そのものの意味を学ぶことができる。
- 3) 導入時に受け身 (passive) であったものをこの段階では積極的 (active) なものに変えることができる。
- 4) 学級全体が活発に参加できる。

そして最後の利点としては、

ということがある。単なる文型練習と比べてみると、場面設定による練習の方が動機づけその他の点ではかに有益であることがわかる。また、現在のように AET 参加の team teaching が一般化している状況では、AET を効果的に利用する方法を考えなければならないが、文法指導の発展段階で場面設定のような練習を行えば、日本人教師 (JET) と AET とでモデルを示すこともできるし、ペアワークの最中にも JET, AET 双方による机間巡視も可能になる。

5 文法指導——整理

導入した文型や文法事項について説明が必要な場合があるが、そうしたときには導入時や発展時よりも最終的な整理の段階で行うのが効果的である。Cognitive learning の流れで見てみれば、



のように位置づけることができる。

導入段階では新しい事項にふれさせ、他の事項

との比較の中でその事項の特徴をとらえて口頭で言えるようにし、発展段階では場面設定による練習でその事項を定着させる。そして整理段階では、その事項の特徴を再確認して、将来同じような場面に遭遇したときに使えるような準備をする、というように考えられる。

さて、まず説明であるが subject だの verb だのという文法用語は極力さけ、できるだけ実際に使用する語を使うようにする。また、説明とは言っても、導入・発展を経た段階であるから、生徒がその特徴を適切にとらえているかどうかを確認するような作業の形にする。つまり、発問応答(interaction)の流れの中で行うのである。

同じ We call …～の文型を使って具体的にその過程を示してみよう。まず、黒板に

We call the dog Ben.

という文を板書し、we を指して次のように質問する。

T: What Sort of words did you use here ?

S₁₀: You.

T: Yes, you. For example, you call the town Kamirenjaku.

Now what other words did you use ?

S₁₁: They.

T: Right. They. They call the park Midori Park.

次は the dog の部分と Ben の部分で、最後には次のような chart ができる。

We	call	the dog	Ben
You		the town	Kamirenjaku
They		the park	Midori Park

さらにこの chart について教師の方から次のような説明ができる。

Look at the first box. Here we use words about people. The words in the first box always mean people.

Now how about the second box? Here you have

only one word : call.

Look at the third box. Here you have words about places or things.

And in the last box you have words about names.

Now you can understand this sentence always goes like this: words about people plus call plus places or things plus names.

このような説明をしてから chart の上に、 people + call + places or things + names のような簡略化した図式を板書して確認する。説明の後は生徒の質問を受ける。この図式ならば生徒は次のような質問をすることができる。

S₁₂: Can you say John or Mary in the first box ?

T: Yes, of course, and remember, if you say John or Mary, you have to put something to call.

S₁₂: Calls ?

T: That's right. John calls the dog Ben.

質問する場合に使う形を教えておくことがこの作業の前提になっているが、もしも文法用語を頻繁に使ったりすると、生徒の学習意欲をそぐばかりでなく、導入・発展の段階で行った練習が全て無駄になってしまう。

さて最後に、実際の生活場面で使うことを想定した上の練習であるが、ここでは AET を十分に活用することができる。

生徒数人に自分たちの住んでいる場所の建造物について語らせた後に、AET の出身国の写真またはスライドをみせて、AET 自身に有名な建造物について簡単な説明をしてもらうのである。少し長めの説明の中に学習した事項——この場合、We call…～を入れてもらうようにし、自然な発話の中でその事項を確認するチャンスを生徒に与えるようにする。

6 おわりに

英語による授業とは、教師の側からすれば決して楽なものではない。まず生徒のレベルに応じて使う用語を制限しなければいけないし、また説明などの段階で生徒がどの程度理解しているのか確認することが困難である。生徒の立場からすると、英語による授業では

- 1) テキストからの学習
- 2) 教師と生徒とのコミュニケーションのための学習

という2つの側面がある。授業本来の目的は当然1)であるが、教師が配慮すべきもうひとつの側面は2)である。AET導入以前においては、2)を常に特別なものとして考えがちであったが、one-shot visit にしろ regular visit にしろ team teaching が日常化した現在では、2)は決して特別なものではない。むしろ2)の成功いかんが1)の成功のカギとなっている。

そこで日本語を使用する授業と英語による授業を比較し、その後に及ぼす効果、すなわち previous learning experience の効用を見てみよう。

まず、日本語による授業では、テキストにのっている英文を理解し、文型や文法事項を理解することが主な目的となる。したがってそこで行う作業は、英文和訳や和文英訳、そして書き換えなどの文法問題などに限られてしまう。日本語を介して理解しても、英語として使えるようになるという保証は全くない。また、learner strategies の観点から考えても、生徒は常に受け身で、学習技術としては単語帳を作り、訳文をノートにつける位のことしかできない。

このような学習体験を持った生徒が、将来海外に行って様々な教育施設に入って学習するとなるとどうなるか。英和辞典や和英辞典の類の参考書を持ち込み、和訳を中心としたノート作りをするに決っている。事実筆者はロンドンその他の英国の都市にある語学学校の英人教師たちから、日本人学生のこうした型にはまった学習方法について

過去に何度も聞いている。彼らが一致して言うことは、日本人学生はたいてい word list (単語帳) を作るということである。

一方、英語による授業はどうか。先に述べたように2つの側面がある。とくに2)は、英語教室という小社会を円滑に運営して行くために不可欠なものである。しかも2)は、既習の語や文型を使うという意味で、1)と不可分の関係にある。日本語による授業では理解にとどまったテキストからの学習が、2)とからまるることによって最終的には実際に使用できるという保障が与えられる。その結果生徒の learning strategies も using を目指した積極的なものになり、2)においても communication strategies の活用が可能になる。日本語による授業では、linguistic competence の一部しか身につかなかったものが、英語による授業では linguistic competence と communicative competence が共に身につくチャンスがある。

異文化理解の観点からも、この違いは歴然としている。Pearson (1988) によるシンガポール在住の日本人ビジネスマンにかんする調査によれば、異文化理解にマイナスの態度を示すのは外国語について過去に受け身の学習を体験した人たちであり、一方プラスの態度を示すのは積極的な学習を体験した人たちであるという。カルチャーショックの大小は、過去における英語学習の方法に起因することも大いにあり得るわけである。

そうなると、生徒の将来を考えた場合、どのような授業態度を身につけさせるかは、非常に重要な問題である。英語を理解するだけでなく、英語の学習に積極的に取り組ませるにはどのようにしたらよいか、言い換えれば active learners を育成するにはどうしたらよいかを常に考えて行かなければならない。その意味では英語による授業の成否が大きなカギを握っていることになる。

(さいとう せいき・国際武道大学助教授)

(36頁に続く)

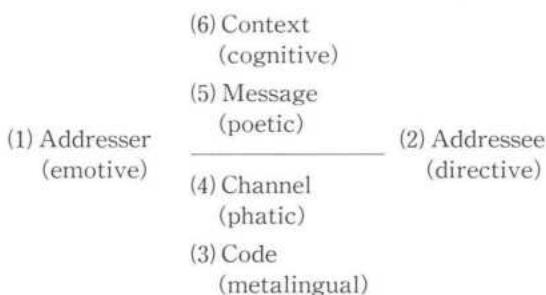
英語教師の文法研究

—— Communicative Grammar Teaching のために ——

村田勇三郎

コミュニケーション

私達が日常目の前の人々に自分の気持ちをうつしたり、目新しい情報を伝えるには、目くばせとか、手足の合図だけでは不充分で、必ず日本語とか英語という言葉を用いる。そのためにはじかに相手の面前で話すか、電話によるか、或いは手紙なり文書で相手に伝えることになる。その話の内容を話す仕方、手紙の文面は相手の人がどういう方であるか、目上の人なのか、友人なのか、自分より年齢が下なのか、男性か女性か、伝える内容がごくくだけた日常的なことなのか、学問のことなのかにより、話し方、書き方におのずと相違が生じる。話す場面が打ち解けた場面なのか、堅苦しい場面であるかによっても相違が生じてくる。かつてハーバード大学言語学教授であり、言語学界の大御所的存在であった R. Jakobson (1960) は次のような図式で表わしています。



Addresser (発信者) とは speaker (話し手), writer (書き手), encoder (信号体系発信者) のことであり、Addressee (受信者) とは hearer (聞き手), reader (読み手), decoder (信号体系解読

者) のことであり、Code (信号体系) とは日本語なり英語という言語をさし、Channel (通信路) とは spoken (音声) によるか written (文字) によるかの媒体をさす。Message (信号) は話し手なり書き手が相手によって、おのずと言ひ方、書き方が違ってくる言葉のありようをいう。例えば朝の挨拶の言葉に「やあ」、「お早よう」、「お早ようございます」などがあるが、相手を見て一瞬にしてそのいづれかをいうであろう。その言葉が交わされる場面が Context (場) である。理想的なコミュニケーションが成立するには以上 6 つの要素が必要である。独り言とか日記などは Addressee が欠如しているといえる。

更に具体例でもって説明していこう。或る人が ‘Ouch!’ (「痛いっ！」) と思わず発したとしよう。そばにいた人が「どうしたの」とか「どうかなさったんですか」と問いかえすかもしれない。しかし「痛いっ！」といった人は別に助けを求めるつもりで言ったのではない。思わず叫んだのである。また新婚早々のサラリーマンの奥様が日曜日の朝雨戸を開けながら「あなた、今日はよいお天気よ！」と何げなくいったとする。まだ寝ている夫は「あー、そう」とそっけなく応ずるであろうか。妻君のただ思わずいった発言を耳にし、毎日身のまわりの世話をしてくれ、ひたすら夫の帰りを待っている愛妻に対し、素直な夫なら「今日は食事をしに外出でもしようか」と答えるかもしれない。帰りがけにスーパーで買物をし妻君が「今日はちょっと買いつぎちゃって」といえば傍らの夫は「じゃ僕が少し持ってあげよう」と応ずるだろう。ことほど左様に話し手がなにげなくいった発言を Emotive (情的機能) といい、それを聞いた

人は相手が自分に対し何かしてほしいのだなと察しこの発言を Directive (指向的) に解する。Austin (1962) の illocutionary force (発話の力) とはこの辺の事情をさしている。また我々は朝知人に会って「今日はよい天気ですね」といわれれば「そうですね」と応ずるであろう。たとえ空に雲が出ていて、午後は雨だということを天気予報で知っていても、余程親しい間柄でなければ「午後は雨だそうですよ」とはいうまい。盛装して出かけるお隣りの奥様に「あら、どちらへ?」といえば「ちょっとそこまで」と答え、「ああそうですか、いってらっしゃい」で済んでしまう。このような対話がかわされるのは日常茶飯事なことである。ところが街角で警戒中の警官に「君、何処に行くのだ」と聞かれ「ちょっとそこまで」とは対応しないであろう。この場合職務尋問であるから正確な情報を提供する必要がある。日常、人と人との社会生活を円満に営んでいくための意味のない挨拶ことばを Phatic (言葉交わし的機能) といい、警官の職務尋問は Cognitive (認知的機能) をもった言語使用である。

話し手が聞き手に応じて同じ内容のことをいろいろな言い方でいうと先に触れたが、英語の別れの挨拶ことばに、'Goodby(e), So long, Bye, Take care, See ya, Bye-bye, See you around.'などがあるが、かつて1973年の夏、筆者がミシガン大学にいた頃、Catch you later. Take it easy. などという学生もいた。これはかなりくだけた表現である。互いに長期間会いそうもない同士でも Good-bye. というより Take care. とか Write soon. Let us know how you are doing. という。Good-bye. は「これでお別れ」的含意があるから人によっては Good-bye. の使用を避ける人も多い。もっとも軽やかな音調でいえば See you. と同意である。ロンドン大学在学中、学生や教授から通例耳にしたのは 'See you!' であった。これがくだけると 'See ya!' となる。このように別れの挨拶ことば一つとっても相手を見て異なる表現を用いる。Farwell (つつがなく) とか Adieu (さらばぢや) では時代がかっている。このレベルの言語使用を

Poetic (詩的機能) という。詩人はこの種の言語使用を巧みに駆使するわけである。「柿くへば鐘が鳴るなり法隆寺」(子規) では固い柿をかじっているさまが彷彿される。「柿食べれば」とすると頭韻 (alliteration) の効果が失せ、詩の味わいが半減する。「かっぱかっぱらった かっぱらっぱかっぱらった」(谷川俊太郎) で「かっぱぬすんだ かっぱだいこんぬすんだ」では原詩のもつユーモラスな効果が消え失せよう。これは類韻 (assonance) と脚韻という詩的機能にうつたえたからに外ならない。アメリカ大統領の選挙スローガンにはこの種の効果を巧みに利用したのがある。I like Ike.

(アイゼンハワー支持), Nixon's the One. (ニクソンこそ), Nix on Nixon. (ニクソンでは損), McGovern will misgovern. (マクガバーンではダメ), 等々。How do you spell 'pencil'? ではどの鉛筆をさしているのではなく、Is 'T' or 'me' correct in 'You are much older than (I, me)'? という文で 'T' なり 'me' は具体的に或る人物をさしているのではなく抽象的言語使用でこれを metalinguistic (メタ言語的機能) という。対象となる場面について語る object language と言語そのものを論ずる際に用いる metalanguage の相違を私達は心得ておかねばならない。

以上コミュニケーションにかかる 6 つの要素とその機能について大ざっぱに述べてきたが Communicative grammar (伝達文法) の原点であると筆者は思うのである。

対人的機能 (注)

Austin (1962) や Searle (1969) などの唱える発話行為 (Speech Acts), 或いは Grice (1967) の会話の含意 (Conversational Implicature) については英語教育で学ぶべき点が多い。ここでは教室ですぐ生徒に教えられる具体的用例からはじめよう。

- 1 { (a) Will you be eighteen next April?
 (b) Will you go to the office for me?

- 2 { (a) Can you swim?
 (b) Can you open the window?
 3 { (a) Do you have a sister?
 (b) Do you have an eraser?
 4 { (a) Why don't you resemble your mother?
 (b) Why don't you join us?

まずこれらの文の意味内容は次の如きである。

- 1 { (a) 今度の4月で18歳ですか。
 (b) 私の代りに勤め先に行ってくれません?
 2 { (a) 君、泳げる?
 (b) 君、窓開けられる?
 3 { (a) 君、妹がいる?
 (b) 君、消しゴムお持ち?
 4 { (a) あなたは何故お母さんに似ていないので
 しょう?
 (b) 我々のグループに加わりません?

(a)群についていふと、年齢は誰であろうと1年過ぎれば1歳年をとるのであり、泳げるようになるためには訓練が必要であり、妹の有無は神の定めによるのであり、また母親に似るか父親に似るかは本人の意志を越えることである。ところが(b)群ではどうであろう。(b)群の共通の意味素性は聞き手の意志によって自由になる行為である。「今度の4月で18歳になれますか?」とはならないが、「勤め先に行くのか」「行ってくれるのか」はその場の話し手、聞き手間の諸条件による。1(b), 2(b)では Will you please go to the office for me? Can you please open the window? とか Go to the office for me, will you? Open the window, can you? が可能であるが、1(a), 2(a)では不可能である。3(b)のくだけた発話では Got a cigarette? (タバコある?) という文がよく聞かれる。普段タバコを吸っているのを知っている友人に向っての発言であり、まず断わられるとは思わず、Here you are! (どうぞ) という返答が当然返ってくることを予想する。これはいうまでもなく Have you の脱落文である。また4(b)では Why don't you say something? Say something, why don't you? が可能である。前者で否定疑問文に something が用いられ、後者では Will you?, Can

you? と同様、request の文意があるのみ、Why don't you? の文末移動が可能である。以上1~4における(a), (b)間の機能上の相違は動詞のもつ意味素性が〔± self-controllable〕に依るのである。If you don't be quiet, you can leave the room. とか When you've finished the washing up, you can clean the kitchen. Then you could iron the clothes, if you like. という発言に「静かにしないと退出していただきます」とか「洗濯が終ったら、台所を掃除して下さい。それから出来たら洋服にアイロンお願いします」となるのも聞き手の遂行能力を当然と予想した発言で、最後の文に could がみられるのはずうずうしいお願いと受けとられはしまいかと一層丁寧に述べているのである。文法的には仮定法過去であることはいうまでもない。You are expected (supposed) to come here by five. では「5時までにここに来て下さい」となるが、He is expected (supposed) to come here by five. では「彼は5時までにここに来るだろう」という意味になることが多いのも聞き手('You')を目の前にした発言か、第3人者('He')を話題にしているのかという対人的機能から生じた相違である (Halliday, 1970, p.346)。

観念構成的機能

観念構成的機能とはひと口でいいたら動詞を中心にして左右に現われる名詞のもつ機能的役割関係をいう。まず動詞 open を例にとりあげよう。(1) The door opened. (2) John opened the door. (3) The key opened the door. で下線部の主語の役割関係は、(1)「ドアが開いた」のは人間なり、風による他者の働きかけによるものであり、(2)ではジョンの主体的行動により、(3)では「そのカギでドアを開けた」となりカギは道具としての媒体にすぎない。その証拠に John opened the door with the key. が可能。George turned the page. は「ジョージがページをめくった」であり、George turned the corner. は「ジョージがその角をまわった」である。両者の統語上の相違は turned the

page over, turn it over が可能だが、後者は turn around the corner, turn around it である。また John painted a picture. (絵の具で絵を画いた) と John painted the fence. (垣根にペンキを塗った) の差。John painted his father. は John painted a picture of his father. の a picture of を省略した意と解釈するのが普通だが paint a picture と paint the fence の構造上の相違は、a picture は絵の具で描いた結果出来上った産物であり、the fence はペンキを塗る対象物である。John painted me a picture. が 100 %容認されるのに対し、John painted me the fence. の容認度が 50 %以下であるという (Hawkins 1981)。

Tom climbed the mountain. (トムは山に登った) と They conquered Mt. Everest. (彼等はエベレスト山を征服した) の相違は前者は受身文が不可能だが、後者は可能であり、Tom climbed up the mountain. が可能だが、*They conquered up Mt. Everest. とはいえない。前者の The mountain を場所格 (locative)，後者の Mt. Everest を影響格 (affected) ということがある。場所格は目的語の位置だけとは限らず、主語にもなる。The bus seats forty. が There are forty seats in the bus. と等価であることは The bus が場所格の役割をになっていることを物語っている。see (見える), hear (聞こえる) の主語は対象を受容しているのであり、look at, listen to は主語の意志を伴う行動であることは今更いうまでもない。

Mary threw the ball. Lucy wrote the poem. は *The ball threw. *The poem wrote. とはいえないが、John boiled the water. John opened the door. は The water boiled. The door opened. が可能である。もっとも Mary washed the clothes clean. They quickly sold the book. は The clothes washed clean. The book sold quickly. が可能だが副詞が共起しないと非文となる。また John walked the dog. The officer marched the recruit. Mary sat the baby up. はいずれも「犬を散歩させる」「新兵を行進させる」「赤ん坊をちゃんと座らせる」のように使役性があり、The dog

walked. The recruit marched. The baby sat up. が可能である。動詞をただ自動詞、他動詞と分類するだけでなく、動詞を中心にして左右に出没する名詞のもつ役割関係について学校文法で、もっと取り上げてしかるべきであろう。

談話構造的機能

(1) You have to study hard to go to college. と (2) To go to college, you have to study hard. の文意は等価であるとされる。しかし文を越えた談話 (discourse) のレベルでは両者の相違は歴然である。(1) は What do we have study hard for? (2) では What do we have to do to go to college? に対する応答文である。つまり (1) を問う質問文に対しては 'To go to college,' (2) では 'You have to study hard.' という省略文でもこと足りる。省略することの可能な文の要素は話し手、聞き手に了解ずみの情報であり、省略不可能な要素は聞き手にとって未知の、新しい情報である。こうみてくれれば We play tennis after school. と After school we play tennis. の相違も明らかであろう。前者は When do you play tennis? 後者は What do you do after school? の応答文である。「父は昨日この本を買ってくれた」「この本は父が昨日買ってくれた」「昨日は父がこの本を買ってくれた」は認知意味を問題にする限り、My father bought me this book yesterday. であろうが、話題 (topic) とか主題 (theme) ということが問題にされると、This book my father bought for me yesterday. であり Yesterday my father bought me this book. となる。「カキは広島が本場だ」「日本シリーズは西武が勝った」「物理は就職が容易だ」など主題関係の構造を考慮に入れ、主題を X にすると英語ではすべて Speaking of X, Y... といえる (Speaking of oysters, Hiroshima is their home place. Speaking of the Japan Series, the Seibu nine won. Speaking of physics, those who are major in it find it rather easier to find a job.)

(3) The first wore the uniform of a police inspector, the second Wilfred put down correctly as the police surgeon. —Sayers, *Behind the screen* (最初の人物は警部補の制服を着用していたが、第二の人物は検視官であるとウィルフレッドはみなしたが、それは正しかった) 話題化 (topicalization) という文法現象を知らないと「ウィルフレッド2世」と解しかねない。

(4) To the north lay Yellowstone National Park, which I visited on another occasion and found very touristy and disappointing. Much more impressive, and unspoilt, is the Grand Teton National Park just to the south. —Kirkup, *American Themes* (北の方向にイエローストーン国立公園があり、私は別の機会に訪れたことがあったが、観光客でぎわい、失望した。遙かに感動的でまだ自然のままになっているのは南にあるグランド・テートン国立公園である)

(5) Near it was a long knife and a big hat. —Chesterton, *The wisdom of Father Brown* (その近くには長いナイフと大きな帽子があった)

(6) A crowd had gathered in front of the barn and before the crowd walked Westley, prancing up and down and boasting. —Anderson, *Sophistication* (納屋の前に人だかりがしてその群衆の前をウエストレーが意気揚々と闊歩しホラを吹いていた)

(7) They are planning to destroy the old church under which are buried six martyrs. (6人の殉教者が埋葬されている古い教会を取りこわす計画がある)

(4)の最初の文の主語は Yellowstone National Park, (5)では a long knife and big hat, (6)で and 以下の主語は Westley, (7)で関係代名詞節内の主語は six martyrs である。 (5)で a long knife and a big hat が主語にも拘らず be 動詞は単数扱いになっているのは near it (その近くには) が主題 (theme) として働いているからに外ならない。(6)では Westley は walked の目的語と解されかね

ず、(7)で six martyrs が何故文末に置かれているのか一瞬説明に窮するであろう。しかし(4)～(7)に共通していることは文頭に副詞句 (to the north, near it, before the crowd, under which) が前置されているということで説明できる。また(4)で much more impressive, and unspoilt, is のように形容詞の比較級が連結詞 is の前に置かれているのも先行文との比較においてはじめて可能になるのである。 unspoilt のあとにコンマが用いられているのも is の前の文の要素が主題として把えられていることを如実に物語っている。

次に受身文について述べる。通例、能動態と受動態は等価と見なされるが次の文は明らかに異なっている。

- (8) (a) Excessive drinking causes high blood pressure.
 (b) High blood pressure is caused by excessive drinking.

(a)では「飲み過ぎ」が高血圧の原因になり、(b)では「高血圧」は飲み過ぎによるという意味である。(a)は真であるが、(b)では高血圧は飲みすぎが原因ばかりといえず、部分的に偽である。

- (9) (a) Everyone pleases his wife.
 (b) His wife is pleased by everyone.

(a)の his は Everyone を受けているが、(b)の His は特定の御夫人が皆のお気に入りになっているの相違である。

(10) Harvard has twice been visited by Winston Churchill. を能動文にすると非文になる。何故ならハーバードは現存するが、チャーチルは過去の人であるから能動文にするには過去形で表わさなければならない。

次も書き換えの練習としてよく課される文である。 It is easy to read the book. The book is easy to read. しかし名詞が数量詞で修飾されると意味が異なってしまう。 It is difficult to read many books. (沢山の本を読むのは大変だ)。 Many books are difficult to read. (沢山の本は読みにくい、難解な本が沢山ある)

There are seven days in a week. と A week

has seven days. とは意味が同じであることは中学校で教えてはいるはずであるが, There is a girl waiting on John. より John has a beautiful girl waiting on him. のほうが普通であり, There is one button missing on my jacket. より I have one button missing on my jacket. のほうが普通なのも人間を主題としているからである。

(11) (a) It's fun being a hostess.

 (b) It's fun, being a hostess.

(a)では hostess に下降調のイントネーションがあり, (b)では fun に下降調, hostess を上昇調のイントネーションでいうのが普通である。つまり(a)では「来客をもてなすことは楽しいことです」という意であり, (b)では「楽しいことですわ, 来客をもてなすのは」というように being a hostess はいわば追叙的に付け足した部分である。こういう構造はくだけた文に多い。

(12) It takes you out of yourself, singing and dancing. (気がまぎれますよ, 歌ったり踊ったりするのは) この構造は例えば, The book I lent you the other day, have you finished it yet? (君に先日貸した本, あれ読み終えた?) における it といわば正反対の関係にある。

関係代名詞についてもコミュニケーションの立場からみて注意すべき点がある。

(13) Many social reforms and practical improvements have been carried out in a few years which a democracy would have debated for generations.—Hart, *Why don't we learn from History?* (多くの社会改革や実際的な改良がこの2, 3年の中に遂行されたが, 民主国家であつたら何十年もその遂行をめぐって論議が重ねられたであろう)

(14) No man is really able to read a book who is not able to express an original opinion regarding the contents of a book.—Hearn, *on Reading* (本の内容に関して独自の意見を述べられない人は本当に本が読めるとはいえない)

(15) で著者のいいたかったのは which 以下であり, (14)で筆者が強調したかったのは独自の意見を

述べられない人では駄目だといっているのである。このように文末に焦点をおいたり, 文末に重い要素をもってくる現象を end-focus (文末焦点) とか end-weight (文末重点) という原則をたてて機能英文法は説明する。I owe to him what I am. という文で目的語が軽いと I owe it to him. となるがこれも文末重点という原則が働いているのである。

(15) The recent price rises in the OPEC have obviously brought home to all us the urgent need for formalizing policies of that kind. (石油輸出国機構における最近の物価上昇で我々すべてはその種の政策を練り上げる焦眉の必要性を痛感した) the urgent need 以下最後までが brought の目的語の関係にあるが, もし目的語が the matter という短い名詞とか代名詞であれば brought のあとに置かれたであろう。生成文法でいう Heavy NP Shift, Extrapolation, Extrposition from NP, Right Dislocation などすべて end-weight という一般原則によって説明できるのである。

最後に機能文法等コミュニケーションのための文法研究書をいくつか紹介する。まず日本のものでは毛利可信『英語の語用論』, 安井稔『新しい聞き手の文法』(いずれも大修館) がよいであろう。福地肇『談話の構造』, 山梨正明『発話行為』, 岡田伸夫『副詞と挿入文』(いずれも大修館) などもコミュニケーションの立場を重視した研究である。英語のものでは何といっても Quirk, et al. *A Comprehensive Grammar of the English Language* (Longman 1985) であり, Halliday, *An Introduction to Functional Grammar* (Arnold 1985) である。村田勇三郎『機能英文法』(大修館), 同『文(1)』, 『文(2)』, (『学校英文法の基礎』) 研究社) も蛇足ながらよいであろう。Halliday (1985) を読んで Halliday の意図するところがよくわからないも読者は拙著『機能英文法』の参考文献に載っている Halliday の諸論文 (1967, 1968, 1970, 1974) を読むことをお薦めする。

(むらた ゆうざぶろう・立教大学教授)

(30頁に続く)

公開授業をふりかえって

関 典明

今回の公開授業を引き受けるにあたって、日頃自分が行なっている Oral Approach の授業を教室からそのまま E L E C へ移行して行なう心づもりであった。しかしながら、文化祭の前後 4 日間授業が全く即本番という状況は、授業者（筆者）を必要以上に不安、神経質にし、緊張も手伝って平常心を失い、結果的に言い間違い等の多い、甚だ見苦しい授業となってしまった。

以下、Teaching Plan に沿いながら、授業当日を振り返り、若干の解説と反省とを記したい。

TEACHING PLAN

I. Date: November 5, 1988

II. Class: Yanagi, 8th grade of
Seijo Gakuen Junior High School

III. Text: TOTAL ENGLISH 2

Lesson 10 英語の役割

Review material : p.54

A.なぜ英語を勉強するの

It was almost noon. Mr. Doi was finishing his English class. Sawako put up her hand.

"Why must we study English?" she asked.

"Because you will need it when you grow up. The world becomes smaller every day. A common language is needed. So English is used by many people. Once they spoke and wrote other languages. But in today's world English is preferred."

New material: p.55

B.シンガポールでの英語

Keiko said. "Tell us about Singapore.
Is English spoken there?"

"Yes, it is."

"Are other languages understood?"

"Yes, they are. But English is used as the common language. Thousands of people come to work and build factories. Because English is spoken and written there, people from any country can live and work there. Thanks to English, Singapore is an important country in today's Asia."

IV. Major aims:

- 1) To introduce the role of English as the common language in Singapore.
- 2) To help the students learn the usage of some new words, phrases, and structures.

V. Period allotted:

6 (this being the third period)

VI. Items to be stressed in this period:

1) Structures:

Is English used by many people?

Yes, it is./ No, it isn't.

2) Phrases:

thousands of ~, thanks to ~

3) Words:

spoken, understand, thousand(s), written,
important, Asia

VII. Teaching procedure in detail

A. REVIEW

1. Listening

2. Reading

a) Choral reading

b) Read-and-look-up

3. Oral practice

a) Recitation of the text

b) Pattern practice

English is used in the United States.

English is used in Australia.

English is used in Canada.

Is English used in Canada?

What language is used in Canada?

What language is used in Singapore?

c) Language use practice

Pair work:

getting & giving information about
languages spoken in some countries.

Pair Work Sheets

Student A

You can see the names of
four countries in the table
below.

In which country is English used?

You know about Monaco and Jamaica.
but don't know about India and Mexico.

Your partner knows about India and Mexico,
but doesn't know about Monaco and Jamaica.

Ask each other questions as in the examples.
and get the information you don't know.

B: Is English used in Monaco?

A:

or

B: What language is used in Monaco?

A:

country	language
Monaco	French
India	?
Jamaica	English
Mexico	?

■ Now can you tell me the names of the
countries in which English is used ?

この関先生の公開授業は、1988年11月7日に行な
われた第24回ELEC英語教育研究大会における
ものです。この授業のカセットテープ(音声のみ、2,000円)とビデオテープ(6,000円)を頒布し
ています。

ご希望の方はELECまで。(☎03-265-8911)



Student B

You can see the names of four countries in the table below.

In which country is English used?

You know about India and Mexico, but don't know about Monaco and Jamaica.

Your partner knows about Monaco and Jamaica, but doesn't know about India and Mexico.

Ask each other questions as in the examples, and get the information you don't know.

B: *Is English used in Monaco?*

A:

or

B: *What language is used in Monaco?*

A:

country	language
Monaco	?
India	English, other languages
Jamaica	?
Mexico	Spanish

■ Now can you tell me the names of the countries in which English is used?

教科書では、Lesson 10, Part A では受け身の文が導入され、Part B でその疑問文と応答文が扱われている。しかし、自分の授業計画では、Part A 終了間近に、受け身の文の疑問文と応答文とを教えることにした。疑問文の型そのものは生徒にとってさほど難しいものではなく、生徒が疑問文を言えたり書けるようになる以前に疑問文を聞いて理解し、応答することができる段階を置いた方が、Part A の Language use practice が充実してよからうと考えたからである。

Teaching plan には書かれていなかったが、授業は、破裂音 (pa, ba: ta, da: ka, ga) を連続して rhythm に乗せて言わせる vocal warm up から始まった。Tongue twister を利用することもあったが、ここでは正確な発音をさせることよりむしろ、生徒の relaxation 及び環境の変化による pressure に負けずできる限り大きな声を出させることを主眼としたので、このような単純なものにした。

はじめに教科書を閉じさせ、前時の Part を教師が言って聞かせ、途中で 2 箇所区切り、それに続く部分を生徒に言わせるようにした。この活動は、文字通りの ‘Listening’ とは、呼び難いが、前時の学習内容を思い出させるとともに、課題となっている「暗唱」がどの程度できるかを自己診断させ、続く reading への動機づけを意図するものである。

Text の音読から始まる reading は、次の Oral practice の recitation へ、中位以下の生徒にも自信を持って取り組めるよう段階的なきめの細かい指導を心がけている。例を示そう。

- 1) Reading once after the teacher
- 2) Read-and-look-up (I)
- 3) Read-and-look-up (II)
- 4) Pre-recitation (I)
- 5) Pre-recitation (II)
- 6) Recitation

2) の Read-and-look-up は、教師の後について chorus で一文を音読させ、「ハイ」という合図とともに text から目を離して言わせる。一方、3) で

は、一文ずつ黙読をさせ、「ハイ」という合図とともに、textから目を離して言わせる。4)は guided-recitationとも言えようか、textは閉じさせ、教師が各文の初めの数語のみを言い、chorusでそれを含む全文を言わせる。5)は、textの第一文の初めての数語のみを言い、chorusでtext全文を言わせる。いわば、recitation本番前の最終 rehearsalである。6)のrecitationでは、原則としてtextのone paragraphを生徒に割り当て、計5～6人に言わせる。

生徒の状況に応じて、この手順のうち2), 3)のいずれか、または4), 5)のいずれかを省略しても十分実施しうることは実証済である。

次のpattern practiceで扱われた英文は、Language use practiceで生徒が同類の発話をすることを想定して精選し、反復練習の機会を与えるためのものである。

Language use practiceとして‘information gap’を利用したpair workを実施した。この種の活動は、課題解決の過程の面白さとともに活動の手順と支持が成否を左右する。ここでは、まず活動の指示(英文)を黙読させ、問題意識を持たせ、読みにくい地名の音読を行ない活動に入らせた。活動中は、できるだけ、生徒の対話に耳を傾け、活動終了後は、課題：In which country is English used?が達成できたかをクラス全体で確認した。

B. PRESENTATION OF THE NEW MATERIALS

1. Oral introduction

Is English used in Singapore?

Yes. English is used in Singapore.

In Singapore English is spoken as a common language. English is spoken and written there.

Chinese, Malay and Tamil are also used there. These languages are understood there.

Thousands of people, that is, many people

come to Singapore.

Why? They come to work and build factories. They are from different countries, but they can live and work together in Singapore.

Why? Because they all know English.

English is used as the common language in Singapore.

So people from any country can live and work there.

Thanks to English, Singapore is an important country in today's Asia.

2. Practice

a) Aural drill

- English is spoken and written in this country. French is also used in this country. What is the name of this country?
- Thanks to English, this is an important country in today's Asia. What is the name of this country?

b) Mim-mem

Oral introductionでは、生徒が類推が可能と思われる範囲で、既習事項に新出事項を小出しに加え提示していく。gesture. OHPなども理解を助けるために十分活用したつもりである。text ‘people from any country can live and work……’の‘any’の用法は、既習の用法のDo you have any good ideas? (p. 37)から意味を誤って類推する恐れがあったので、teaching planに示されているよりも丁寧に解説した。

ここで、新出語句をカードで提示したのであるが、spellingの誤りという大失態を演じ、おまけに最後まで気付かなかった。カードに穴をあけて……などという小手先の工夫に気を取られたためである。

Aural drillとして、Oral introductionで扱った語句を利用したquizを行なった。生徒の反応は鈍く失敗であった。このquizは英語で地理の知識を

問うもので、生徒には難しかったようだ。

C. READING

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

Silent reading の reading points として 2 つを取り上げた。一つは、発言者、もう一つは、指示詞 (it, they, there) であった。後者は、中位以下の生徒には難しいと思ったので取り上げたのであるが、これが予想を上回り、model reading で生徒から回答を引き出すのにかなり手こずってしまった。日頃、失敗などさほど恐れない伸び伸びした生徒たちが、緊張の為か、疲労の色がこの時すでに見えはじめ、内心かなり動搖した場面である。

Reading aloud では、intensive choral reading of each sentence after the teacher に始まり、individual reading に至る。Individual reading は、個々の生徒がどの程度正しく読めるようになったかをチェックする機能があると思うが、

- 1) 音読に対して苦手意識を強く持った生徒でも参加が容易である。
- 2) どの部分を音読すべきかを全員に徹底できる。
- 3) 指名された生徒以外も参加できる。

以上の 3 点を配慮し、choral reading → individual reading → choral reading の順で行なってる。前の choral reading では、individual reading が続くので真剣に読むようであり、後の choral reading では、特に上位の生徒には、read-and-look-up をす

ることを推奨しているので退屈しない。

D. ORAL PRACTICE

1. Pattern practice

English is spoken in Singapore.
Is English spoken in Singapore?
Is English spoken and written in Singapore?
Is English used in Singapore?
Is English used as the common language in Singapore?
2. Language use practice

Questions and answers

 - 1) Is English spoken in Singapore?
 - 2) Are other languages understood there?
 - 3) Is English an important language there?
 - 4) Is Singapore an important country in today's Asia?

前時に、受け身の文の疑問文は導入済であるが、本時ではより長い疑問文が言えるようになるよう 'substitution' , 'expansion' の手法を利用して pattern practice を行なった。

Language use practice として簡単な英問英答を行なったが、授業の残り時間について思い違いをし、意識的に pace down をしてしまった。True or False などの質問にして、次へ繋ぐべきであった。

E. CONSOLIDATION

1. Reading
2. Writing
3. Assignment of homework

もう少し時間に余裕があれば、本時で学習した範囲を重点に、様々な英文を言わせたり書かせたりすることができたはずである。

(せき のりあき・成城学園中学校教諭)

創意と工夫の授業 ——関先生の公開授業について——

下村勇三郎

◆ 生徒の姿

英語の授業のみならず、どの教科の場合でも、その授業がよかったかどうかはその場の主役である生徒の様子、たとえば、態度、意欲、関心などから判断できるものである。今回のような多数の参観人を周囲に置いた場合は、どうしたって普段の状況とはちがってくる。それでも、中学生なりの普段の「らしさ」があらわれてくるものである。その点で側面から観察した生徒の様子のすばらしかったことをまず述べてみたい。

● 教師と生徒の息がぴったり合っている

彼らは、関先生をあの雰囲気の中で、ひやかすこととも、緊張をほぐさせることもやっている。

● 見事な発音でよく読める

こればかりは、その時間だけでは、決して成し得ないことがある。前の時間に特別訓練を受けたとしても、そう簡単には読めるようにはならない。文句なしに先生が日頃から十分指導したその成果を、私共に見せてくれた。

以上のように、主役の生徒が十分その下地を備えていれば、あとは教師の腕前が物を言ってくるのである。

◆ 本時の狙いをきちんとおさえている

言葉としての英語だけに目を向けた場合は、本時のねらいは、現在時制の受動態の疑問、応答が新しい文法項目となる。これが大きなねらいであることはまちがいないが、さらに大切なことは、生徒に「シンガポールにおける英語のもつている役割の重要さ」を理解させることである。先生はこのことをしっかりとおさえて、口頭導入をたくさんに行い、受動態に関しては、さりげなく流している。そして、受動態に焦点を合わせた練習は、Reading のあと Oral practice にまわしている。

見事というほかはない。

◆ 指導過程の一つ一つを適確に扱っている

今回の指導過程は E L E C で研究、実験している流れ、つまり、Review, Presentation of the new materials, Reading, Oral practice, Consolidation の順序で行われた。

そもそも指導過程は、単に習慣として、あるいは既定事実としてあるのではなくて、生徒の英語の学習を意義あらしめるように、それぞれのステップに必要から生れたねらいを持たせて成り立っている。先生は、そのことを十分ふまえて指導されているので、生徒にとっては流れがきわめてスムーズであり、生き生きとした活発な活動になつたのである。

◆ 創意と工夫が行き届いた授業である

中学校の英語指導で、その技術面の教師の創意と工夫が大切なことはいうまでもない。そのことによって学習効果が上がるだけではなく、生徒の意欲、関心が高められることになるのである。このことに関して、今回の授業では Review の最後に行った Language use practice としての pair work を挙げないわけにはいかない。

最近では、よく見かける interview 形式の練習である。ふつう、受動態を用いた言語についての問答といえば、T-P dialog で What language is used in ____? —— English is used ____ のようにってきた。これは、教師が単に生徒の知識や理解をためしているに過ぎない問答である。interview 形式では、生徒の A,B がまったく同等の条件で互いに未知の情報を相手から探るという現実性をおびた問答が可能なのである。そして、はたから見ると、生徒どうしの活動には生き生きとして目の輝きがあったのである。

まさに、今回の関先生の授業は「聞かせる」「言わせる」「読ませる」をたっぷり行った生徒主体の英語の授業であった。

(しもむら ゆうざぶろう・東京学芸大学附属竹早中学校
副校長)

1988年度 E L E C 賞

審査報告

E L E C 賞審査委員
太田 朗
(京都外国語大学教授)



太田 朗先生

今回のE L E C 賞には、A、「中学・高校などにおける英語教育の実践記録」の部で2篇、B、「英語教育および英語教授法に関する研究論文」の部で4篇、あわせて6篇の応募論文があった。審査委員会で慎重審議の結果、トキワ松学園中学校・高等学校の岡田公恵先生を代表とするグループの「*Basic Uses of English* の誕生まで—運用力をつける英文法書作成の試み」をAの部の受賞論文と決定した。Bの部には山田純先生他二名の「英語学力の帰属要因」と題するすぐれた論文があったが、既に受賞された方は、原則として受賞の対象としないという取り決めにより、受賞対象から外させていただいた。結局Bの部は、受賞論文なしということになった。以下に受賞論文の内容概略、および評を述べる。

岡田公恵（代表）「*Basic Uses of English* の誕生まで—運用力をつける英文法書作成の試み」

【概要】 岡田公恵先生を代表とする私立トキワ松学園中学校・高等学校英語科の研究グループは、高等部において、言語の運用力を養うための文法学習を目指し、昭和59年からそのための自主教材の作成にとり組み、実験授業を重ねながら、昭和63年に*Basic Uses of English*と題する本2冊——Book I (96ページ、高校1年用)、Book II



受賞式における岡田公恵氏(右)と
清水護 ELEC 常務理事(左)

(155ページ、高校2年用)——を完成した。この2冊は資料として論文に添付されている。

この教材の編集の基本方針は、(1)学習項目の精選、重点化（特に日本人の生徒に理解し難いものに重点を置く）、(2)学習項目の配列は、直線的でなく、螺旋方式にする、(3)生徒に身近な状況を設定し、日常的表現を例として採用する、(4)新しい学習項目の指示は文脈、場面の中で行なう、(5)4技能を最大限に活用しながら学習が行なえるように工夫する、である。この基本方針に沿って、選択された文法項目のリストとその配列が示され、各Unitの構成の説明があり、教授法について、特定の教授法にはしばられないが、communicative approachの影響が最も強く、かつ生徒参加型であるといった若干の説明があり、教案のサンプルが添えられている。

【評価】 運用力を養うための文法学習への情熱と努力の偲ばれる実践報告で、編集の基本方針も妥当であり、それを生かした教材にも苦心の跡が見える。特に文法学習を生徒の興味をひく言語活動的なものにする色々な工夫がなされている（これは特にBook Iにおいて著しい）点は高く評価したい。更に英語科全員の研究意欲と協力体制も高く評価される。ただこの実践が英語学力向上にどれだけ、どのように貢献したかということを示すデータが示されていたら、なおよかったですであろうと思われる。

How We Produced Our Own Textbooks *Developing a More Communicative Approach*

Kimie OKADA

Introduction

Our school, Tokiwamatsu Gakuen is a private girls' high school, located in Meguro. More than 90% of our students go to either 4-year universities or 2-year colleges. Since 1983, the English Department has been working on several projects. Before starting them, we established three principles to guide our work.

1. To put more emphasis on the communicative aspects of teaching and learning English, not meaning that we should neglect analytic aspects, but simply that we should focus on the communicative aspects which had been lacking in our teaching.
2. To adopt the so-called eclectic method. It is realized that different people learn English in different ways. And also, we must not forget that all methods have advantages as well as disadvantages. So we should be flexible about methods.
3. To try to move from a 'teacher-centered' to a 'learner-centered' approach. More time is given for learners' participation in different types of activity.

Our newly-started projects are as follows:

1. Reading Library: a kind of self-study-room where nearly 2,000 easy English books are stored. Students read books there or borrow books without any anxiety of being tested. They can choose books according to their own level of

岡田公恵氏略歴

東京生まれ。明治学院大学大学院修士過程終了(1963)。現在にいたるまで私立トキワ松学園(東京都目黒区)に勤務。この間、Essex University と Moray House College of Education に留学(1982-1983)。

English and their own interests. They can read books at their own speed. The only requirement is that they have to read at least 15 books during one year.

2. A Listening Course, which has now developed into a 'Practical Course' for Senior 3 students and into 'Team Teaching', with a Japanese teacher and a foreign teacher for junior students.
3. English Day: a special event for juniors when every student acts some part in a skit using the language she has learned at Team Teaching class.
4. Producing our own grammar textbooks, *Basic Uses of English* Book One and Book Two.

Basic Uses of English

Guidelines

In producing our own grammar textbooks, we started with setting the following guidelines.

1. We should focus on and select the items and the areas we think essential and which we have found to be the main sources of difficulty for Japanese learners.
2. The items selected should be presented and practised in a spiral rather than in a linear way.
3. The items should be presented in a natural and realistic situation or context.
4. The language used in the book should be that used in daily life.
5. Integrated skills can be used for presentation and practices, which range the mechanical to the

meaningful. Also, we put more emphasis on revealing the concepts of the given item than on its form.

Contents

We have not attempted to make the book fully comprehensive, but have selected certain areas, as mentioned above. The following structures are covered:

Book One Present Simple Tense, Present Progressive Tense, Past Tense, Past Progressive, The Future, Present Perfect, Present Perfect Progressive, Past Perfect and Passive Voice

Book Two Infinitive, Gerund, Participles, Modal Auxiliary Verbs, Conditionals, Relatives and Conjunctions.

Each unit deals with a single structure, while the given structure is illustrated by interrelating with other structures. (e.g. Mixed tenses)

Organization of the Units

Each unit falls into closely related sections.

1. Presentation

Language may be presented in various ways; by reading, by listening, or by class discussion. Presentation also involves interpretation. This stage may include some basic manipulation practice of the new structure.

2. Practice

This stage usually starts with simple manipulation of the new structure and develops into more imaginative practice in which students use language in realistic situations.

3. Exercise

This stage consists of graded exercises in written form and is concerned with the appropriate use of language as well as with accuracy.

4. Summary

The summary that ends each unit gives a brief review of grammar points covered in the unit.

Unique Aspects of *Basic Uses of English*

One of the unique aspects of our textbooks is the Trial-Error-Method we used to develop the material. In 1984 we started with hand-outs. We used them in class and observed student reactions and revised accordingly. Then we used the revised versions the next year and observed again... In this way we finished the present edition of Book One in 1987, of Book Two in 1988. We know we will have to revise them again some time later.

Another unique point of our books is that our illustrations were all drawn by our students. Their contribution has made the textbooks more familiar and attractive to students.

Conclusion

Up to now, fortunately, our projects have been well accepted by both the learners and the teachers themselves. Through these projects, we have learned lots. To develop our material, we have been forced to study and to learn from each other. We have to cooperate with each other and also find extra time for discussion and preparation. Communicative teaching sometimes requires two teachers in one classroom, so we often go to help other teacher's teaching. When we introduce new techniques, we find it very useful to observe each other. As a result, we have drilled holes the walls between individual staff members and succeeded in establishing a nice, open and co-operative atmosphere among ourselves.

However satisfactory the reaction we have been having from the students, we know that our projects, including our own textbooks, are young and that there are quite a few problems unsolved. One of them is whether these approaches are effective for competitive entrance examinations or not. We must carefully observe future results among our students. We would like to be given another opportunity to report back our observations here.

アメリカの人種と民族（21）

國弘正雄

インディアンとの付き合いも思いのほか長く続きました。アメリカを論ずる際に彼ら native Americans を無視することは非道きわまりないのに、実際にはあまりにも長期にわたって軽視され、ときとして無視すらされてきたことを思いかえせば、ここで多少足踏みすることはむしろ当然だと思われるのです。

今回も前回、前々回に引き続いて、白人とインディアンとの歴史的なかかわりと、その今日的な結果を見ていきます。もっとも本稿の目的は学問的な論考ないしはインディアン史 per se にあるわけではありませんから、今日の平均的なアメリカ人の常識の枠をあまり出ない範囲で、次々と話題に取り上げていくことにします。

“They will try to make a treaty with you.”

最初は大衆雑誌に出た何の奇もないヒューマラスな話ですが、この笑い話のおかしみが判るためには、かつて白人ないしは合衆国がインディアンの種族の一つ一つをあたかも独立国家のごとくに取り扱い、それらの種族と接するにあたり、外国の場合と同じように、いちいち条約(treaty)なるものを結んでいった、という歴史的事実に通じている必要があります。現にアメリカ史の権威、猿谷要教授はチェロキー国という式に、国という字をあてておいでです。

アメリカ人のもつある種の legalism——法律万能主義とでも訳しておきますか——を示す恰好な例です。

もっとも 1871 年にはこのような条約を結ぶことを禁ずる法律が作られ、ここにインディアンは合衆国政府と対等という建て前が消え、従属する立場に追い込まれたことを指摘しておきます。あわせて合衆国政府がこの種の条約をしばしば——ただし多くの場合いわば擬似合法的に——無視してきたことも思い出されてしかるべきでしょう。

この笑話は、そういった過去のすぎゆきに対するインディアンの側の苦味のようなものを下敷にしているのです。

Once upon a time, two astronauts scheduled for a lunar mission were simulating some procedures on a Navajo Indian reservation in Arizona. The terrain there was similar to the moon's surface, and the duo needed the practice.

A Navajo **medicine man** spotted the space-suited pair and asked the chief who those funny-looking guys were. Told they were going to the moon, the **medicine man** said that according to legend some Navajos had once gone to the moon. Perhaps the spacemen would deliver a message to them for him.

The astronauts readily agreed, and since the Navajo language is not a written one, a tape recorder was used. Curious, the astronauts asked the **medicine man** what the nature of his message was. Translated, it said: "Beware of these two. They'll try to make a **treaty** with you."

(*Reader's Digest*: May 1983, p.37)
(大意：いまは昔、2人の宇宙飛行士がアリゾナ州

のインディアン居留地で、ある過程のシミュレイション訓練をしていた。その地形は月面とよく似ており、この2人、その訓練を必要としていたのである。

ナバホ族の呪術師が宇宙服に身を包んだ2人に気づき、酋長にあの異様な風態の2人は何者かと訪ねた。月に行くところだと聞かされた呪術師は、伝説によると昔ナバホの何人かが月に行ったことになってるとして、飛行士にことづてを伝えてもらえないだろうか、と頼んだ。

飛行士は簡単に請け合ったが、ナバホ族の言葉には字がないので、テープレコーダーが使われることになった。

で、ことづての内容はどういうことかと、好奇心のままに呪術師に訪ねたところ、返ってきた答えは翻訳すると次のようなものだった。

「この2人に気を付けるんだぞ。条約を結ぶようになってしつこく迫ってくるから」

このOnce upon a timeという、大袈裟きわまりない書き出し部分にも、この苦味のようなものがたゆたっています。

なお、medicine manはここでは一応、呪術師という訳語を与えておきますが、別項でいくつかの用例を示して詳しくご紹介するつもりです。

インディアンの欲する土地を居留地とする

以下の用例はこの「条約」なるものの実体を伺えるとともに、居留地が誕生していった経緯を示しています。

In the Mexican period the missions were secularized and the Indians attached to the missions were transformed into pastoral and agricultural workers on the various rancheros; shortly after the American annexation following the Mexican War, the American system of reservations was instituted. In keeping with what was already standard American practice, the Indians were almost invariably relocated on land the white man did not want. In March 1851 one of the first Indian agents in Califor-

nia wrote Washington that he had just concluded a treaty with six Northern California tribes which gave Indians "all the land they demanded since his land was not of a character to be useful to whites." Just a year later, however, a more astute agent, recognizing that the great influx of Americans from the "states" promised to occupy "every habitable foot of ground in California," started the first California reservation.

(*American Racism*, p. 31)

(大意：メキシコによる支配の時代にあっては、カトリックのミッションは世俗化し、各ミッションに付属していたインディアンは各地の農場で牧畜・農業労働者に変容されていった。そして米墨戦争の直後、アメリカによる領有が行なわれるにともなって、アメリカ式の居留地が制度化された。

アメリカではすでに定着していた慣習に従って、インディアンは白人が欲しがらないような土地に移住させられるのが常といってよかつた。

1851年の3月、最初のインディアン監督官の1人はカリフォルニアからワシントンに手紙を寄せ、北カリフォルニアの6部族と条約を結び「彼らが要求する一切の土地を彼らに手渡すことにした」旨を報告している。「白人にとって役にたつようなたちの土地ではないから」である。

ところがちょうど1年後、もっと目端の利くインディアン監督官は、各州から移り住んでくる大量の移住者が「カリフォルニアの居住可能な土地のすみずみにまで住みつくに決まっている」としてカリフォルニアで初めての居住地にインディアンを押し込むことにしたのだった)

全くその通りでした。

インディアンについてのすぐれた入門書である『アメリカ・インディアン』(講談社現代新書)の著者、青木晴夫カリフォルニア大学教授も指摘しておられるように、いわゆるreservationが生まれたのは、インディアンの土地をねらったヨーロッパ移民が、ワシントンの議会に圧力をかけたからでした。「レザーベーションといういかにも“とっておきの土地”的意味に聞こえる特別地域に移動するようにとの命令が出され」ましたが、「多くの場合」それは「水のない農業に適しない

荒地であった」と青木教授の舌鋒は鋭さのかぎりです。

白人の農民が興味を示さず、レザーベーションにした土地から石油が出て百万長者のインディアンが出来て、何人がくやしがったという痛快なケースもあり、小生の知人のチェロキー族の大酋長キーラー氏のような石油王もありますが、これはあくまでも例外で、ほとんどの場合レザーベーションでの生活は苦しいものでした。(上掲書 pp. 215-216)

確かにこの reservation という用語には、何とはなしにお為ごかし的な、押し着せがましさのようなニュアンスが付いてまわりますね。

ところで以下の用例によれば、居留地に住んでいるインディアンは、いまから数年前の段階で七十数万人ということのようだ。

今日のインディアン人口は2年ほど前に百万を越えたといわれますから、全体の四分の三ほどがいまだに居留地暮らしを余儀なくしている、ということになりましょうか。なお reservation Indians という表現は、ほとんど慣用化しています。

The Choctaws have emerged as perhaps the finest example of a new spirit of endeavor among America's 755,000 **reservation Indians**. "A lot of people thought that Indians were content with monthly welfare checks and wouldn't work," says Philip Martin, 58, chief of the 6,100-strong Mississippi band of Choctaws. "We knew better."

(*Reader's Digest* : Nov. 1984, p.70)

(大意：彼らチョクトー族のインディアンは、恐らくはアメリカ全土の居留地に住む75万5,000人のインディアンの間に見られる新しい起業家精神の、もっともみごとな実例であろう。

「多くの人々はインディアンなどというのは、毎月支給される生活保護用の小切手に満足して、仕事に就こうとはしない連中だと思いこんできた」とミシシッピーのチョクトー族6,100人の首長フィリップ・マーチン(58才)はいう。「でも俺たちにはそんなことはないっていうことが判っていた」)

インディアンは呑んだくれで怠け者、というの

が白人の側の通念ですが、We knew better. という口上の中に、なにくそ！という響きが感じられて、インディアンびいきの小生、ついつい拍手を送りたくなってしまうのです。

もっとも以下の用例が示すように、せっかく教育を受けても、それが居留地に住む同胞になかなか役に立ち難いという厳しい現実も厳存しているのです。

The real payoff of economic development, if it works, will be for future generations. Navajos are better educated now than ever before—4,500 attend college, compared with 1,900 in 1980. Yet, on a reservation the size of West Virginia, businesses are few and far between. Result: 35 percent unemployment. So a new class of professional Navajos is forced to use its skills in Phoenix, Albuquerque and elsewhere. Asks MacDonald: "Can you honestly say to a Navajo child, 'Get a good education so you can get a job in Window Rock'? Education for what? To go off the **reservation?**"

(U. S. *News & World Report* : Feb. 22, 1986, p. 26)

(大意：経済開発——もし上手くいったとしてだが——の効果は将来の世代のためである。ナバホは今までなく教育水準が上っている。1980年には1,900人だった大学生が今では4,500人に上っているのはその一例である。

でも西バージニア州と同じ大きさをもった居留地にある企業といったら、ごくごく少数にすぎない。その結果として、失業率は35パーセントと高い。

そこで専門技能を身につけた新世代のナバホ族はその技能をフェニックスやアルバカーキーなど外に出て使うことを余儀なくされる。

そこでマクドナルドは自問する。

「ウインドロックで仕事に就くために教育を受けるっていうのかね。なんのための教育だっていうんだい。居留地から離れるために、とでも言うのかね」)

この go off the reservations という表現、自分たちの置かれた劣悪な環境から、なんとかして足抜けしたいと願っている彼らインディアンの、そ

してそのためには教育を、という切ないまでの思いを伝えて間然するところがありません。

とにかくアメリカ・インディアンを取り上げるに当っては、このreservationsというのが一つの大きなkeywordなので、少ししつこい位にこのキーワードを縦からも横からも攻めておきたかったのです。

ところで都市化の進行とともに、さしものアメリカ、インディアンの場合も急激にreservationsか離れが起きていると、以下の人口動態論(demography)の一専門家は述べています。

それ以外の事実も含めて大へんに中身の濃い、趣味ぶかい内容なので長文といとわず引用させていただきます。

不悪ご勘弁を。

人口は増えてきている

Between 1930 and 1970, the largest proportionate growth in urbanization for any ethnic component of the United States occurred not, as one might think offhand, among blacks, but among American Indians. In 1930, 10 percent of the Indians lived in metropolitan areas. Forty years later, 45 percent did. As national groups go, there were not many of them —only 763,594 in 1970, or a mere four tenths of 1 percent of the population. Asked by enumerators in 1970 what tribe they belonged to, 96,743 identified themselves as Navajos, 66,150 as Cherokees, 41,946 as Chippewas, 5,055 as Seminoles, and 3,815 as Utes. It may have been indicative of a broadening of outlook on the part of our oldest indigenes that 20 percent of them professed to have no tribal affiliations at all.

More than half of our Indians continue to dwell in the regions with which they are historically associated; there were still nearly 100,000 of them—Cherokees predominating—in

Oklahoma. But 340,000 have migrated to metropolitan areas; sixty American cities now contain at least 1,000 Indians apiece. And these totals are likely to increase, inasmuch as the Indian population—all fantasies about the vanishing red man to the contrary—has lately been growing at four times the national rate. In the 1960s, while the national population increased by 13 percent, the American Indian population increased by 51 percent. Part of this acceleration may have been simply the result of more efficient enumeration; it was often harder to count Indians on reservations than in cities. They were't counted separately at all untill 1890, long after Hungarians and Pacific Islanders had been statistically segregated.

Improved health was undoubtedly another factor; while the current average Indian life expectancy of forty-six is twenty-three years below the national norm, and while the Indian suicide rate is twice that of all other Americans, the Indian infant-mortality rate fell between 1955 and 1971 from 62.5 to 23.8 per thousand; and the death rate from tuberculosis dropped by 86 percent. From 1950 to 1970, the official Indian population more than doubled, and if by any chance it would keep on doubling every two decades at the same time that all other Americans are edging toward Zero Population Growth, by year 3000 or so there would be 100 million Indians around—conceivably enough of them to try to take the country back.

By that time, however, if the Indians also follow their current mating habits, they should be hard to identify. Over one third of them now marry non-Indians. The number of Indian women married to non-Indians doubled between 1960 and 1970. In thus crossing ethnic lines, the Indians have markedly departed from

the practice of most other ethnic groups in the nation. There is surprisingly little intermarriage among the majority of such groups. Studies made in recent years by Dr. Paul Glick, the Census Bureau's family man, have revealed that among major ethnic groups the lines are crossed in only about seven tenths of 1 percent of all marriages, and that one fifth of these intermarriages occur between blacks and whites.

But whereas 33.4 percent of Indian men now have white wives, only 2.1 percent of black men do. At last report, there were 23,566 white husbands with black wives, a slight dropoff since 1960, and 41,223 black husbands with wives, a substantial increase but still, of course, a fairly small number. Half these couples were living in the South.

(E. J. Kahn Jr. :*The American People*, pp.205—207)

(大意：1930年から70年の間に、都市化がもっとも進んだアメリカの民族集団は、予想に反して黒人ではなく、アメリカ・インディアンであった。1930年には大都市圏に住んでいたインディアンは全体の10パーセントにすぎなかったが、40年後にはそれが45パーセントに上っていた。

民族集団としてはインディアンの数は少ない方で、70年には実数で763,594人、総人口に占める割合ときたらわずかに0.4パーセントでしかなかった。

この年、どの部族に属しているかという問い合わせに対し、ナバホと答えた被験者96,713人を筆頭に、チェロキーが66,150人、チッペワが41,946人、セミノールが5,055人、ウーテが3,812人と続いていた。どの部族にも属していないと答えたものが20パーセントにすぎなかったことは、彼らこの大陸最古の原住民の側にみられる視野の拡大の現れであったかと思われる。

インディアンの半分以上は、歴史的にインディアンとの関わりが深い地域にいまなお居住している。オクラホマ州には10万人になんなんとするインディアンが住みついており、その大多数はチェロキー族である。

でも34万人もがすでに大都市圏に移り住んでいる。少なくとも一千人のインディアンを擁するアメリカの都市は60を数える。そしてこれらの数字は増える傾向にある。消滅しつつある未開の民という通念化し

た幻想とはうらはらに、彼らの人口は全国平均の4倍ものスピードで伸びているからである。

60年代には全米人口の増加率が13パーセントであったのに対し、インディアンのそれは51パーセントと高かった。この伸びの理由の一端は、単に集計方法の能率化にすぎぬのかも知れない。居留地のインディアンを集計するのは、都市におけるよりも難しいことが多かった。彼らを居留地と都市で区別して集計するようになったのは、漸くにして1890年なってからのことであった。ハンガリー系と太平洋島嶼の住民とを別途に集計するようになってから遙かあとのことである。

保健状態の改善も一役買っていたことは疑いない。今回でもインディアンの平均余命は46才と、全国平均を23年も下回っているほか、インディアンの自殺率も他のアメリカ人のどの集団よりも2倍も高いことは事実だが、1955年から71年の間に彼らの乳幼児死亡率は1,000人あたり62.5人から23.8人へと激減、結核による死亡も86パーセントがた下落した。

50年から70年の間に、インディアンの公式人口は倍増以上の伸びを見せた。そして彼らの人口が20年毎に倍増を続け、他方、それ以外のアメリカ人の人口増がゼロ成長に近づくと仮定した際には、紀元3000年頃には、インディアンの人口は1億人にも達し、アメリカを再び我が手に収めることも夢物語ではなくなってしまおう。

もっともインディアンの通婚パターンが今後も引き続くとすれば、インディアンと見分けることが難しくなりかねない。いまやインディアン以外との族外婚は三分の一以上にも達し、非インディアンと通婚するインディアン女性も、60年から70年の10年間に倍増している。

民族の違いを越えて通婚することをいとわない彼らインディアンは、他の民族集団とは大きくその軌を逸脱している。他のほとんどの民族集団の場合、通婚するケースは驚くほど少ない。人口調査局の家族問題の専門家、P. グリック博士の最近の調査によれば、他の主要民族集団にみられる通婚率はわずかに0.7パーセントにすぎず、その五分の一は黒人と白人の間のそれである。

だが、インディアンの男性の33.4パーセントが白人の女性を娶っているのに反し、黒人男性の場合は、2.1パーセントと低い。もっとも最近の報告によると白人の男性で黒人の女性と通婚している事例は23,566人と、60年と比べると心持ち減っている。他方、白人の細君を持っている黒人男性は41,223人と、

実数においてはまだだが、伸びとなると相当な率に上っている。

これらの夫婦の半分は南部に住んでいる。)

いや、お疲れさまでした。でもインディアンを巡る全体像が多少は明らかになったのでは…。

メディシン・マン／ウーマン

さてここで先ほど出てきました medicine man ないしは medicine woman について——これは後述するように今では必ずしもインディアンがらみで用いられるとばかりは決まっていないのですが——いくつかの用例を挙げてご説明しておきます。

最初は medicine woman の用例を、最近訳出された本の簡単な紹介文から。

—————
メディシン・ウーマン
リン・アンドルーズ著
小沢瑞穂訳

ロスアンゼルスのビバリー・ヒルズに住むアートコレクターの著者は、ある日インディアンの伝統工芸品「マリッジ・バスケット」の古い写真を見て、何としても手に入れたいと思う。バスケットを探し求める旅の中で、インディアンのメディシン・ウーマン(女じゅ術師)と出会い、聖なる大地を守り、黒、白、赤、黄のレインボー・ピープルをつなぐ女戦士として鍛えあげられる。体験をつづったノンフィクションとして書かれているが、幻想とも超自然現象ともつかない出来事が連続して起き、じゅ術の世界に引き込まれる。「大地は女のもの。女が宇宙を運ぶ」というメディシン・ウーマンの宇宙観が巧みに描かれている。

(光文社 1,300円)
(北海道新聞：1987年1月9日号)

ここではインディアンそのものの、自然や環境との一体感に由来するある種の神秘性が、女性の持つそれと縁い交った形で交錯しているみたいです。

実は小生、まだこの本に目を通してはいないのですが、すでに手元にはあります。そして以下の用例は、medicine man のそれ、マサチューセッツ

州の地方新聞から採ったものですが、いまなお呪術的な医術をこととする彼らが存在していることが知られます。

At the general session Saturday morning on "what does it mean to be an Indian today?", John Peters of Mashpee, the Wampanoag **medicine man**, was a speaker. Ramona Peters, Russell Peters Jr., Tony Pollard and Linda Jeffers of the Wampanoags and a couple of Abenaki Indians from Northern Vermont were among the resource people for the discussions.

(*Falmouth, Mass., Enterprise*: March 21, 1978)

(大意：「今日においてインディアンであるとはどういうことか」についての土曜日の午前中の総会での講演者は、マシピー出身でワンパノア族の呪術師ジョン・ピーターだった。

討論のための助言者としては、ワンパノア族の R.P., R.P. 二世, T.P. それに L.J. が参加し、ほかにはバーモント州北部からのアベナキ族の夫婦ものほかが加わった。)

この medicine man というのは要するに、元來はある種のシャーマンなのです。ただし一口にシャーマンと言っても、その内容は種族によって違うので、例えば南東部に住み、北米最高の文化を持つと言われていたナッチャス族の場合だと、呪術や草根本皮や中小動物の身体の一部を用いて病気の治療にあたるシャーマン以外に、好天気をもたらすことを職務とするシャーマン、それとは逆に雨乞い担当のシャーマンと 3 つに大別されました。

他方、フロリダ半島の付け根の部分に住んでいたクリーク族は、集会の際に集団で服用する薬の調剤や仲間の保健管理にあたっている最高位の神官——祭医一致だったのですね——のほかに診断、治療、投薬とそれぞれの専門別に分業体制がとられていたのです。

こういった人々をひっくるめて、やや大雑把に medicine man と呼んだのでした。粗放粗大をあえて四捨五入した言い方をするなら、中国の「は

だしの医者」に喩えられるかも知れません。何れにせよこの medicine man はインディアンの精神生活を含む identity と密接にからみ合っているので、以下の用例がそのあたりの事情を物語ってくれます。

The Indian, for his part, moreover, cannot say, "I am going to adopt all the white ways immediately." In view of his heritage, he must proceed step by step. Consider his inner struggle, for instance, over deciding whether to give up the **medicine man** for an M.D. Such an act could mean renouncing deep-rooted ideas of his tribe regarding the relationship of health to the spiritual forces of his world.

(W.A. Brophy & S.D. Aberle(ed.): *The Indian*, p.8)

(大意：その上にインディアンとしても、これからは白人のやり方を一切合財身につけていく」などといえるものではない。その伝統に鑑みて、一步一步、あゆみ寄って行くしかない。例えば、昔ながらのメディシンマンを捨てて近代医学を身につけた医師のところに行くかどうかは、それなりの内面的な葛藤を経ざるを得ない。そんなことを軽々にしようものなら、自分の世界の精神的な諸努力と肉体の健康との関連についての、深く根ざした部族共同体の考え方を一挙に放てきしたことになってしまう。)

よく判ります。安易な近代主義に赴くには、彼らの精神的伝統、なかでもその——仏教的なレトリックを用いるなら——身心一如的な発想や生態系重視の思想には、根深くかつ奥深いものがあるからです。例えば釈尊の「草木国土悉皆成仏」(涅槃經の一部)という文言や、それに触発され平安仏教が強調した「共生」というような思想などは、インディアンの宇宙観や自然観、さらにはその疾病に対する考え方——医療人類学の最近の成果には目ざましいものがあります——とは、あきらかに一脈も二脈も通じています。

インディアンの考え方には何か懐かしく慕わしいものが覚えられてならぬのは、このためでしょうか。

健康ブームと Medicine men

ところでこの由緒正しきインディアンの medicine man ですが、アメリカ社会においては別個の意味を持つようになりました。

日本の富山の薬売りならぬ、多分にショーマンの趣の強い売薬を売り歩く人々をこう呼ぶのです。薬九層塔というニュアンスもあれば、何にでも効くという誇大広告というニュアンスも付いてまいります。つまりはかなりのいかがわしさがこの言葉にはまつわりついているのです。むろんこれはアメリカの専売特許ではなく、例えばかの H. G. Wells にも *Tono Bungay* というニセ売薬をテーマにした作品がある位ですが、なにせ大衆大量販売の盛んなアメリカのこととて、特に東北部の Yankee trader の商魂のたくましさと相俟って medicine man はある種のアメリカ的 institution の位置にまで高められ(?)たのです。

以下の用例はそのあたりの事情を伝えてくれます。

But even though most of the peddlers were by this time immigrants, the highly profitable drug and household-remedy peddling remained in the hands of Yankee who became known as the **medicine man** and brought a whole medicine show into play.

(Harry Golden: *The Forgotten Pioneer*, p. 17)

(大意：この頃までに物売りの大部分は新入の移民となっていたが、薬品や家庭薬のように儲けの多い仕事は東北部出身のヤンキーの手を離れることなしに、いまやその名を medicine man と呼ばれる彼らの手で薬品ショーという名の新しい催し物が誕生したのだった。)

次の用例も、このいわゆる medicine man なる手合いが、どれほど大袈裟な誇大広告に浮き身をやつしたかを、実に生き生きと物語っています。

Nardstrom explains that a century ago

medicine men visited communities by horse and wagon to sell their patent medicines. With a persuasive spiel and questionable tactics they sold their products. They used words such as "electric," "volcanic," and "magnetic" to convince people that patent medicines were just what they needed to cure their real and imagined illnesses.

"Electric bitters will charge you up," Nordstrom says, imitating an old-time medicine man. "Electric bitters," "volcanic oil liniment," "magnetic liniment," and other similarly named patent medicines were hot-selling items 100 years ago.

(*Listen*: Dec. 1980, p.10)

(大意：N. は1世紀昔に、medicine men が馬車に乗って町に訪れ、自慢の特効薬を売ってまわったことを解説している。説得力のある科白といかがわしい手法によりをかけて、である。「電気的な」「火山もかくやの」「磁力さながらの」などという言葉を使っては、自分たちの疾病や単なる気の病に効くのはこの薬だと、人々に信じこませたのである。

「この電気的な飲み薬を口にしてごらん、元気モリモリだから」とN. は昔ながらの medicine man の口上の口真似をしてみせる。これ以外にも「火山もかくやの塗り薬とか」「磁力さながらの塗り薬」といった針小棒大な名前を冠した「秘蔵の薬」が百年前には羽が生えたように売れたのである。)

今も昔も売薬の誇大広告は変わらないようですね。

最後に健康ブームのハリウッドについてこの言葉が使われている例を1つ。

Shrinks are yesterday, and the new **medicine men** of Hollywood are into vitamins. Rheo Blair, one of the hottest nutritional advisers, has put Andy Williams, 44, whose social life hasn't suffered now that his divorce from Claudine Longet is final, on a 350-capsules-a-day schedule.

(*People*: March 3, 1975, p.64)

(大意：精神分析医が流行ったのは昔のこと、ハリ

ウッドの呪術治療師は今ではビタミンにのめり込んでいる。数ある栄養アドバイザーのうちで今世に最もときめいている1人はレホ・ブレアードだが、この男、クローディン・ロンジャーとの離婚の決着もどこ吹く風、派手な社交生活をいつかな変えようとしない44才のアンディー・ウイリアムスに、1日につき350粒ものカプセルを呑むという療法を始めるのをうんと言わせた。)

インディアンから少々脱線したが不悪。

次回でインディアンについてはピリオドを打つことにします。

(くにひろ まさお・東京国際大学教授)

『英語展望』 バックナンバー案内

No.91 (1988年秋号)

[特集] 言語習得と英語教育

第二言語習得研究が示唆するもの 小池生夫／教室環境における英語習得順序 牧野高吉／Error Analysis を手がかりにした英語習得過程の研究 金谷 憲／言語修得と外国語教授法 伊藤克敏／修得(acquisition)と学習(learning) 渡辺益好／教室における Teacher Talk を考える 石黒敏明 (650円)

No.90 (1988年春号)

[特集] ドリルとプラクティス

口頭導入(Oral Introduction)について 下村勇三郎／Pattern Practice の目ざすもの 渡辺益好／音読と默読 名和雄次郎／認知力を生かす暗唱 伊藤元雄／Controlled Conversation 古川法子／中学校における Language Use Practice 関典明 (650円)

ELEC (英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

TEL. 03-265-8914 FAX. 03-265-8914

商業高校の英語

中田 実

商業高校における履修科目

全国の商業高等学校の数は1,100校で、生徒総数は昭和63年度の統計によれば、588,826名である。普通高校と異なる点は、一般科目の他に、簿記会計、計算事務(珠算)、商業経済、商業法規、情報処理などの商業科目を履修させていることがある。最近は時代の要求を反映して、情報処理科、国際経済科などを商業科と併設する学校が増えていている。一般科目と商業科目の履修の割合は小生の勤務校では卒業単位90のうち、選択科目が6単位で、残りの84単位の内訳は一般科目が61単位で、商業科目は23単位である。選択科目は生徒の卒業後の進路に適応して就職を希望する生徒には商業科目を、進学を希望する生徒には一般科目を履修できるよう配慮している。他の商業高校でもこの割合はほぼ同じである。すなわち商業高校でも普通高校と同様に一般科目を重視しているのである。

商業高校の英語

商業教育の歴史は100年を超えるが、当初から英語教育は重視してきている。国内外で商業活動を行なう人材を養成するのがその目的だからである。「国際化」は明治の初期に職業教育が始まって以来叫ばれてきた言葉であるといつても過言ではない。商業高校は時代の流れにしたがって変遷してきているが、実用に役立つ英語を教えるという歴史は現代の商業高校でも根底に脈脈と流れている。小生の勤務校の履修単位の最も多いのが英語である。簿記会計は商業科目のうちでも履修単位が一番多く、7であるが、英語の履修単位は12である。そのほかに選択科目で英語をさらに6単

位履修可能なので合計18単位の英語を生徒は学習することができる。商業高校で一番重要な科目は履行単位数で判断しても「英語」なのである。この意味で、商業高校における英語教師の役割は重要である。

商業高校生と英語

商業高校の卒業生の約80%は就職を希望している。大卒ではなかなか入社できない企業からの求人もあるので、就職を希望する生徒にとっては商業高校で学ぶことは有利である。また卒業生の報告によれば、就職先で英文の書類を処理したり、英語の電話を受けたりすることがしばしばあるとのことである。残りの約20%の生徒は進学希望である。専門学校、短期大学、4年制大学等を希望する生徒の割合が毎年徐々に増えている。進学する生徒にとっても、普通校と同じく英語は大切な科目の一つである。

就職率約80%の商業高校では「受験英語」は不要である。翻訳や文法中心の授業を生徒は拒否する。外国人教師もほとんどの商業高校で採用しているが、「外国人の先生の英語が理解できるような普段の授業を望む」生徒の声がおそらく普通校よりも強いのではないかと考えられる。英語II A(会話)の選択を希望する生徒が多く、小生の勤務校では毎年抽選で生徒を選んでいる。英語II Aを設置している学校は普通校よりも商業高校のほうが多いのではないかろうか。

商業高校の生徒

各種のスポーツの全国大会の出場校は商業高校や工業高校が多い。たまに受験校が出場すると

ニュースになる。このことはのびのびと高校生活を送っている生徒が多いともいえる。家庭の事情で高校卒業後すぐに就職をしなければならない事情で商業高校に進学を決めた生徒もいれば、中学の時の成績が不足で仕方なしに入学してきた生徒もいることは事実である。商業高校の生徒はおしなべて人柄がよい。他人を押し退けてもという生徒はほとんどいない。友情を第一に考え、学校の勉強はあまり面白くないが、友達がよいので通学をするという生徒が大部分である。自立心も旺盛で学費や遊ぶ金は自分で働いて稼ぐ生徒も多い。問題を抱えて悩んでいる生徒もいる。しかし高校で勉強の目標を見つけたり、良い友達や先生に巡り合えたりすると、目覚めたように勉強を始める生徒も数多くいる。従って生活面でも教師の果たす役割は多いかも知れない。しかし全国の高等学校のうち、進学校は30%ぐらいで、残りの高等学校はほぼ同じような学校ではなかろうか。商業高等学校といつても、他の一般の高校と変わりはないといえる。

商業高校の英語教師

商業高校で英語を教える教師は以上のような理由で高度な指導技術が必要である。「受験があるので」という言い訳は通用しない。生徒の先生を見る目は厳しく、生徒自身に役にたつ英語を熱心に教えてくれる先生の授業には積極的に参加してくれるが、そうでない場合には大変である。oral approachやcommunicativeな教え方の指導技術を身に付けていないと、商業高校の英語教師はつとまらない。逆に考えれば、最新の英語指導技術を磨くには商業高校が最適であるともいえる。

検定

商業高校では受験にとらわれずに自由に英語を教えることができるが、生徒の英語学習の目的意識が普通の受験校よりも希薄であることは否めない。そこで全国商業高等学校協会の主催で簿記検定、珠算検定、タイプ検定、商業経済検定、情報処理検定と共に英語検定も行なわれている。商業

高校で教えている科目の到達度を目安にした検定制度である。英語検定は20年の歴史を持ち、昭和63年度の受験者総数は40万人を突破している。共通一次の受験者数よりも多い生徒が参加している。

この検定の出題内容は中学校・高等学校の学習指導要領を基礎にしている。四級は中学校程度、三級は英語I、二級は英語II、一級は英語I、IIすべてから出題されている。録音テープを利用して「聞き取り」の問題や会話的表現も多く出題されている。三、四級の合格者は多いが、一、二級の合格者は比較的に少ないのが悩みではある。しかし一、二級の合格者には大学推薦の特典などがわずかではあるがるので、検定は生徒の学習目標の目安としておおいに利用されている。なお英語の検定は毎年全国研究大会を開催して、質の向上に務めている。

スピーチ・コンテスト

「聞くこと、話すこと」を商業高校では重視しているが、全国規模で英語のスピーチ・コンテストも開催している。暗唱とスピーチの二つの部門に別れて開催されている。昭和59年度に商業教育100周年を記念して第一回の全国大会が開かれたが、昭和63年度の第五回全国大会の参加都道府県は47で文字通りの全国大会に発展している。参加生徒の英語発表能力は年々向上しており、審査員も舌を巻くほど上手な生徒も増えてきている。またA E Tが生徒を引率してきたり、中国の帰国子女やカンボジア生まれの生徒が大会に出場したりして国際色豊かな大会になっている。

以上商業高等学校の特質と英語教育について述べたが、特に変わった教育をしているわけではない。英語も商業高等学校だからといって特別の英語を教えているわけでもない。当たり前の英語を当たり前の方法で教えているだけである。

(なかだみのる・東京都立桜水商業高等学校教諭)

副 詞 の 習 得

ELEC 情報・資料および分析研究グループ

有元 將剛

[I] はじめに

本稿は Patricia Dissoosway, *Acquisition of the Syntactic Category Adverb: Evidence from Second Language Learners' Written Use of English Adverbs.* (Reproduced by the Indiana University Linguistics Club, 1987) を紹介するものである(三省堂書店など主な洋書店で入手可能) Patricia Dissoosway 氏(以下 PD と略す)は広島修道大学助教授で、この論文は1984年にインディアナ大学に提出された博士論文である。

副詞は英語の中でも最も多様性を持つカテゴリーである。副詞に属する単語は多様であり、そして文中で生起できる位置も多様である。ノンネイティブ・スピーカーは英語の副詞というカテゴリーをどのように習得するのであろうか。多様性を持つにもかかわらず一つのカテゴリーにまとめられている一群の単語とそのルールをどのように習得するのであろうか。学習者はこれら的一群の単語を本当に一つのカテゴリーとしてまとめているのだろうか。一つにまとめる事は習得過程に影響するだろうか。

これらの疑問に答えるには、それぞれの学習段階で、学習者が副詞の用法のうちどれを使用できて、どれを使用できないか明らかにする必要がある。そのためには、学習者の副詞の使い方の誤りと正しい使い方を明らかにする必要がある。そして PD はその結果のうちどの面が現在の第二言語習得理論で説明できるか、どの面が説明できないか明らかにしようとする。又、PD は副詞習得のための第二言語習得理論を新しくつくりだそうとする。

[II] 第二言語習得理論

第二言語習得理論は大きく言って言語を中心とするものと、習得過程あるいは学習者を中心とするものの2つに分けられる。前者はさらに特定の言語に立脚したものと、言語習得の普遍的な側面に立脚したものと、特定の言語と言語の普遍性の両方を併せたものの3つに分けられる。

特定の言語に立脚した理論は学習者の母語と目標言語(target language)を比べるが、他の言語あるいは言語一般は考えない。この中で一番有名なのは対照分析(Contrastive Analysis, 以下 CA と略す)である。この考え方では学習者の母語に似たものは容易なものと考えられ、先に習得されるが、母語とは異なるものは難しいものと考えられ、習得が遅れると主張される。

言語習得の普遍的な側面に立脚した理論は二つに分けられ、一つは Brown (1973) のように第一言語習得で観察された事に基づいて習得の普遍的な順序を決定しようとしたり、あるいは Nemser (1971) や Cazden et al. (1975) のように第一言語習得と第二言語習得の類似点を明らかにしようとするものである。もう一つは CA の難易の概念を取り入れつつ、普遍的な原則を明らかにしようとするものである。前者の Nemser は習得の初期は未分化、あるいはクラス分けの数が少ない状態であり、その後の段階で分化が進むと主張する。後者には Eckman の有標差の仮説(Markedness Differential hypothesis, 以下 MD と略す)がある。有標とは次のようにあらわされる。

ある現象 A が存在すれば現象 B が存在することを含意するが、B が存在することが A の存在を含意しない場合、ある言語において A の方が

Bより有標であると言う。¹

MDでは、母語と違いかつ有標であるものは難しいが、違っていても有標でないものは難しくないと主張される。特定の言語と言語の普遍性の両方を考慮したものにSelinkerの中間言語の仮説(Interlanguage)がある。中間言語については本誌第84号(中間言語の総研究)を参照されたい。

習得過程と学習者を中心に考える理論にはKrashenのモニター仮説(Monitor hypothesis)とインプット仮説(Input hypothesis)がある。Krashenは学習(learning)と習得(acquisition)を区別する。学習は発話を監視するモニターとして働く。モニターとして働くためには、(i)学習者が自分が何をしているのかを意識的に考える充分の時間がある、(ii)学習者が形式に焦点をあてている、(iii)学習者がルールを知っている、の3つの条件が必要である。インプット仮説は学習者が習得のある段階から次の段階にどのように進むか説明しようとする。ある段階*i*から次の段階*i+1*に進むためには、学習者が*i+1*を含むインプットを理解する必要があるが、この場合の理解はメッセージの形式ではなく、メッセージの意味を中心と考えている。このモニター仮説とインプット仮説については本誌第91号所載の小池生夫氏の「第二言語習得研究が示唆するもの——習得の順序性とKrashenのモデルを中心に——」を参照されたい。PDは他に、情報理論を第二言語習得に応用したMcLaughlin et al.(1983)の理論についても述べているが、本稿では省略する。

(III) 副詞の誤り

PDは副詞の誤りを分析する時、学習者の誤りだけを取り上げるのではなく、学習者が正しく使った場合も考慮に入れる。その点で従来のエラーアナリシスの修正版と言える。PDは誤りを集めただけではまだ仕事は半分しか終わっていないと主張する。誤りがあったとしても、それだけで学習者がまだその形式あるいはルールを習得していないと主張するのは少し無理があるからである。Taylor(1975)等で明らかにされているように、同じ項目でも時により正しく使用される場合

と誤って使用される場合があるからである。もし学習者の誤りだけを見て正しく使用されている場合を無視すると、ある段階での学習者の能力を過小評価してしまう可能性があるとPDは述べる。

(1) データ

PDはデータとして定期観察法(longitudinal study)と各習得段階にわたる研究(cross-sectional study)の両方をしている。前者はアラビア語、スペイン語、タイ語等を母語とする23名の中級のインディアナ大学の学生の7週間の集中授業の中で書かれたすべての作文を分析材料とした。この中には副詞に関する67の誤りと130の正しい用例があった。後者はインディアナ大学でのクラス分け試験を受験したアラビア語、日本語、中国語、スペイン語、ポルトガル語等を母語とする123名の大学生を対象とした。クラス分け試験の一部として35分間で3から5パラグラフのエッセイを書く問題があったが、その答案を分析材料とした。この中には副詞について68の誤りがあり、副詞を正しく使った文は145であった。(但しveryはひんぱんに現れるので数に入れないので)

(2) 副詞の誤り

副詞の誤りには(A)位置を間違えている場合、(B)品詞を間違えている場合、(C)不適当な用法、の3つに分けられる。

(A)の位置を間違えている場合の中で一番多い例は*find sometimes snowなど動詞とその目的語の間に副詞を入れた場合である。又、*like also to talkのように動詞とそれに続く不定詞の間に副詞を入れる誤りもある。助動詞との関連では*can exactly doのように、述部全体を修飾する副詞を助動詞と動詞の間に入れた誤りもある。他には、*only can seeのように助動詞の前には副詞が入らない場合に副詞を入れる誤りもある。又、justはJust do what you can.のように主語がない場合を除いて文頭には来ないが、*Just he fixed me and said that's OK.のようにjustを文頭に置く誤りもある。PDは*Here you can do many things during your stay here.あるいは*Especially also the government spends on my educa-

tion in the present. のように、一つの文に同じ副詞あるいは違う副詞を二度使う誤りも (A) の位置の間違いに入れている。但しこれの例はあまり多くない。

位置の間違いは思ったより多くなく、(B) の品詞の間違いの方が多かった。これは (i) 他の品詞を使わなければならぬ位置に副詞を使用した場合と、(ii) 副詞を使用しなければならぬ位置に他の品詞を使用した場合と、(iii) 二つの品詞を誤って組み合わせた場合、の三つの場合に分けられる。一番多いのが形容詞との混同で、(i) の種類のあやまり 16 のうち 14 を占める。例えば *the people is nicely, *my immediately question 等である。又、(ii) の種類の誤り 18 のうち 17 を占める。例えば, *We shouldn't take all life serious. あるいは *You must be good educated. 等である。(iii) には色々な種類がある。*to here, *in any time, あるいは *Education is important in everywhere. のように副詞だけでよいのに前置詞を加えてしまったもの、あるいは *detailly のように in detail としないで名詞に ly を加えたものがある。又、*It helps you to live with happy. は前置詞と形容詞を組み合わせて副詞の働きをさせようとしたものである。*Last year ago のように二つの副詞を組み合わせて使ったものもある。この (iii) のカテゴリーの誤りに一番特徴的な事は、上級のグループの学生にはほとんど見られないという事である。

(C) の不適当な用法は 4 つに分けられる。一番目のスペルの誤り（例えば too のかわりに *to, really のかわりに *realy とした場合）は他の品詞にも見られるものがあるので以下考察しない。二番目は熟語を間違えたもので、at least のかわりに *at less としたものなどがある。三番目は意味の拡張で、since だけでよいのに *after since にしてしまったものなどである。四番目はその他で、*I'll think to finish my English program as soon as possible because I want to study early. あるいは *The population permanently increases. 等である。

(3) 学生のレベルと副詞の誤り

次に PD は cross-sectional study の学生を初級、中級、上級の 3 つに分けて、それぞれのレベルと副詞の誤りの関係を考察している。

初級の学生の一番多い誤りは品詞を間違えている誤りであり、8 例がある。位置の間違いはたった 2 例しかない。不適当の用法も 3 例である。中級は誤りの数が初級より多く、特に位置の間違いと品詞の間違いが多い。不適当な用法は初級と同じくらいであった。上級で特筆すべきことは形容詞との混同はたった一例しかないことであった。上級の学生にとって、品詞の間違いはもう問題ではなくなっているという事を示している。そのかわり不適当な用法が増えている。

(4) 正しい使用との対照

上述のように PD は学生が副詞を正しく使用した場合も考慮すべきと述べている。上で位置の間違いの例を挙げたが、特徴的な事は、誤って使用された副詞は、ほとんどの場合他の場所では正しく使われているという事である。（例外は *Seldom people like to study in this course. における seldom の誤りで Seldom do people like to study in this course. のように主語と助動詞の倒置をしないで文頭に使用した場合だけ、これは他に正しく使用した例はない）正しい使い方をした場合も考慮に入れると、学生は副詞は文中のいくつかの位置に生起できるということを既に習得しているという事が分る。学生がまだ学習していないのは、個々の副詞にはある位置には生起できないという制限がある（例えば seldom のような否定の副詞は主語・助動詞の倒置なしには文頭に生起できない）ということであり、又、動詞とその目的語の間にはどんな副詞も生起しにくいという制限があるということである。

〔IV〕 第二言語習得理論の副詞の誤り

(1) 言語を中心とした第二言語習得理論

PD は数ある第二言語習得理論のどれも副詞の誤りと正しい使用のすべての面を説明できないが、個々の点についてはうまく説明できるものがある

と主張する。

(A) CA

CAは学習者の母語と目標言語という二つの言語を比較する。従って、同じ誤りが母語の違う多くの学習者に見られたら、母語と目標言語を比較するCAでは説明できない。一つのタイプの誤りが一つの母語の話者に限られているというケースはない。又、下の表から分かるように学生の母語は多岐にわたっており、一つの語族に限られている訳でもない。多くの母語が3つのタイプの誤りすべてにみられるのも注目に値する。下で述べるように副詞の概念は各言語で異なっているので、CAではこのことを説明できないとPDは述べる。

位置の間違い	品詞の間違い	不適当な用法
スペイン語	スペイン語	スペイン語
アラビア語	アラビア語	アラビア語
朝鮮語	朝鮮語	朝鮮語
中国語	中国語	中国語
日本語	日本語	日本語
タイ語	タイ語	タイ語
ルーマニア語		フランス語
		ペルシャ語

CAでは例えば、ある音[q]が目標言語では語頭でも語中でも可能であるのに、母語では語頭では可能でも語中には不可能である場合、語頭の[q]は習得が容易であるが、語中の[q]は習得は難しいと予測する。しかし、音の場合ははっきり規定できるのに対し、品詞、特に副詞の場合ははっきり規定することは困難である。例えば、to one's regret, to one's annoyanceという前置詞句はそれぞれregrettably, annoyinglyという副詞と同じ機能をするが、to one's relief, to one's griefには対応する副詞はない。このように副詞と前置詞句との境界ははっきりしていない。

又、英語の副詞が他の言語では副詞以外の品詞の単語に対応することはしばしばある。例えば、アラビア語では英語の before, above はそれぞれ min qablu, min fawqu のように min (英語の by に相当する) を使った句を用いて表わさる。又、

多くの英語の副詞はアラビア語では動詞を使って表現される。英語の almost はアラビア語では 'be on the point of doing' のような意味を持つ動詞で表現される。日本語と比べても、here, thereは「ここに」、「そこに」のように助詞を使った表現で表わされる。又、sometimes は「時々」という副詞を使って表現する時と「～することがある」という句を使う時がある。逆に、日本語の「ばかり」は「食べたばかりだ」、「子供ばかり来た」のように、副詞的な意味でも副詞的でない意味でも使われる。

もし母語と目標言語の違いが困難を引き起こすとしたら、副詞の違いに関して多くの誤りが見出されなければならない。しかし、英語と大きく違っていても必ずしも誤りは見出されない。例えば、上述のようにアラビア語では英語の副詞に相当するものとして動詞を使う場合がある。だからアラビア語を母語とする学習者は副詞と動詞を混同してもよさそうだが、この二つを混同することはない。彼らの副詞に関する品詞の誤りは、副詞と形容詞の混同だけである。同時に日本人も副詞と前置詞句の混同をしてもよさそうだが、そういう事はない。

次に形容詞と副詞の関係を見てみると、英語では easy-easily, unfortunate-unfortunately のように形容詞に ly をつけると副詞になる。スペイン語でも facil-facilmente (『容易な』-『たやすく』), breve-brevemente (『短かい』-『手短かに』) のように形容詞に mente をつける。日本語でも「早い」-「早く」のように「く」をつける。CAはスペイン語、アラビア語、日本語を母語とする話者が英語を習得する際、形容詞と副詞を混同することないと予測する。しかし形容詞と副詞の混同は中級の学生で多く見られるので、PDはCAではこの事は説明できないと主張する。²

(B) 普遍的な原則に基づく理論

上で第一言語習得の観察に基づいて第二言語習得の順序を決めようとする理論を見た。PDは次の理由で、順序づけの理論は副詞の習得に役に立たないと述べる。PDの研究で副詞の誤りは合計135で正しい使い方は275であった。合計すると410

で、これは分析した300ページ近い分量からすれば非常に少ない数と言える。Newman (1977) も同様の研究で名詞修飾の誤り（主に冠詞の誤り）885、動詞の誤り501、前置詞の誤り463、名詞の誤り145を記録したのに、副詞の誤りはわずか30しか記録していない。副詞の誤りが少ないという事は学習者が他の品詞より副詞をよく習得しているという事を示している訳ではない。この事が示すのは副詞が他の品詞に比べて使用頻度が少ないという事である。使用頻度が少ないと、順序づけの中で位置づけするのが困難になる。その上、上述のように副詞はその境界がはっきりしていない。従って、順序づけの中で一つのカテゴリーとして設定することが困難である。以上の事からPDは順序づけの理論は副詞の習得の理論とはなり得ないと結論づける。

次にPDは第一言語習得と第二言語習得の類似点を考える理論と副詞の習得の関連を考える。もし分化の考えが正しければ、初級の学習者は上級の学習者と比べて副詞のクラス分けが少ないはずである。副詞を様態の副詞、場所の副詞、時の副詞等意味的にグループ分けしてみると、初級の学生は主として時の副詞を使い、他のグループの副詞は各グループから一つの副詞しか使用していない。それに対して上級の学生はそれぞれのグループからいくつつかの副詞を使っている。上級の学生の方が初級の学生と比べて分化が進んでいると言える。ところが、中級の学生は上級の学生と同じであった。従って、初級を除いて中級と上級で分化が起こっていると述べることができる。

次に、副詞の位置の問題を取り上げる。

He can see only /*now the tree through the window

He only / ? now can see the tree through the window.

上の文で分るように、動詞とその目的語の間にonlyは可能であるが、nowは不可能である。又、主語と助動詞の間はonlyは可能であるが、nowはおかしい。学習者は副詞は色々な位置に可能であるという事だけでなく、どの位置に可能かは副詞のグループあるいは個々の副詞で違うという事を習得しなければならない。上で位置の間違いを

議論した時、学生はいろいろな位置があることは習得していても、まだその制限は習得していないと述べた。この段階の学生は副詞について一部未分化の段階であると考えることができ、Nemser, Cazden et al. の分化の考えは副詞の習得の説明となるとPDは述べている。

又、too, so, veryの3つの副詞が程度を表わすという事は、初級から上級まですべての学生は理解しているようである。しかし上級の学生を除いてこの3つをどのように区別するか習得していないくて、*There are too many languages in the world, but the most popular language is English.とか*For me it was a so hard work.のような誤りをしてしまう。しかし上級ではこのような誤りは一例しかない。従って、分化という考えはここでも有効である。

次にPDはMDについて簡単に触れている。有標という概念が有効であるためには上述の現象Aと現象Bの両方が2つの言語に存在していなくてはならない。しかし副詞に関係することで多くのことが1つの言語にしかないことが多い。例えばアラビア語は副詞の概念を表わすのに動詞を使うことがある。しかし英語にはこのような事はない。従ってアラビア語と英語を比べた場合、動詞と対応する副詞と対応しない副詞とではどちらが有標か決めることができない。又、英語だけなく多くの言語で、副詞と前置詞の境界は明瞭でない。この場合も有標の概念は決められない。従ってPDは、MDは副詞の習得の説明には有効ではないと主張する。

最後にPDはSelinkerの中間言語の考え方と副詞の習得の関連を述べている。PDは、もし上で分けた初級、中級、上級が中間言語の各段階とすると、次のように表わされると述べる。

初級

副詞の意味的グループが分化しつつある。時の副詞が一番多く使用されている。誤りは位置の間違い、品詞の間違い、不適当な用法の3つのすべてにあり、位置の間違いは主に構造的なものである。学習者は副詞がいくつかの位置に起こることを知っているが、まだ制限があることは習得していない。

中級

意味的にグループ化されている。各グループからいくつかの副詞が使われはじめている。誤りはこの段階が一番多い。他の品詞との混同は形容詞に限られている。

上級

意味的なグループ分けが進み、各グループから多くの副詞が使われる。誤りは中級より少ない。いつ副詞を使うかについての誤りはなくなっている。しかし位置の間違い、イディオムの誤りはまだ残っている。

(C) 学習者・習得過程中心の理論

モニター仮説では、学習者が既に学習した意識的な文法規則により、自分の発話を監視するモニター部門があると考えられている。しかし Krashen 自身気がついているように、個々の発話者がどのように、又どの程度モニターを実行するか分っていない。又、Krashen はモニターは簡単な文法規則にうまく働くといっている。例えば、移動を伴う wh 疑問文の規則は難しいもので、形態論的なものは簡単であると述べている。もし Krashen の難易の規定が正しければ、副詞の位置は難しく、単に ly をつけるだけの副詞の形は簡単であるということになる。PD は両方の誤りが見られているので、難易の規定を再考するか、あるいは副詞にはモニターはあてはまらないと考えるべきであると主張する。³

次に PD はインプット仮説と副詞の習得の関連を議論している。PD は何が i で、何が i + 1 か規定するのが難しいと主張する。又、ある学習者が、自分がまだ理解していないと思っている i + 1 を理解したと、どのように決めるかも難しいと主張する。もし学習者の発話（アウトプット）で決めるなら循環論になってしまふと PD は述べる。学習者の発話は説明されるべきものであるから、それが証拠とされてはならないからである。又、副詞の場合、インプットは多様であり、i と i + 1 の概念がそのような多様なものも扱えるように一層精巧なものにされない限り、インプット仮説は副詞の習得を説明するのに役に立たないと PD は結論づける。

[V] 副詞習得の新しい理論をめざして

Ernst, McCawley 等最近の副詞の研究により副詞の可能な位置と、位置に伴う意味の違いは大変多様であるので、意味的な下位グループの点では記述できず、個々の副詞ごとの記述が必要であることが明らかになった。しかしながら、普通の教室では時の副詞、様態の副詞等の下位グループでしか教えられていない。その結果、学習者はネイティブ・スピーカーが使用しているより少ない位置しか教えられていない。また、位置に伴う意味の違いも多くの場合無視されている。

言葉というのはカテゴリー化されて認識されている。上で分化について議論したが、分化という概念はさらに分けられるべきカテゴリーがあるということを前提としている。あるカテゴリー内の現象を分化させるには、まず定義づけられたカテゴリーがなければならない。

品詞は各言語で定義がちがうから、第二言語の副詞習得理論は学習者が母語とは違う「新しい」カテゴリーをどのように決めるか述べてなくてはならない。英語の副詞のように多様性があるとしたら、このカテゴリー決定の過程は複雑なものであろう。

PD は副詞を中心に、文法的カテゴリーが第二言語学習者によってどのように決められるか考察している。第一段階は学習者がカテゴリーを決めようとする初期の試みの段階である。この段階ではまだ分化は起こっておらず、ルールはカテゴリー全体に適用し、その一部に適用することはない。学習者はこの段階では形式的なことに集中しており、意味的なものを考えていない。第二段階は分化の初期の段階である。ここでは、次の 3 つのことが起こる。(i) 各単語を下位グループに分ける。(ii) ルールを、品詞すべてにあてはまるものと、意味的な下位グループにのみあてはまるものに分ける。(iii) 意味的な下位グループを受入れたことにより、カテゴリーの境界が再解釈される。第三段階はカテゴリー決定の段階である。カテゴリーの境界を再解釈しネイティブ・スピーカーとほぼ同じ境界になる。そしてそれぞれの意味的な

下位グループに属する単語の数が増える。又、副詞の位置に関するルールも増える。第三段階でも習得されることは（すなわち、ネイティブ・スピーカーとの違いは）個々の単語と、そしてそれを正しい位置におく個々の単語に対する規則である。

以上主に副詞について述べてきたが、他の品詞についてもあてはまるところPDは述べている。そしてレイコフの言葉を引用して論文を終えている。

ある言葉を習得するということは今までの古いカテゴリーに対する新しい名前を覚えることではなく、新しくカテゴリー化することである。

(Lakoff (1982:182)

〔IV〕ま と め

以上PDの論文を紹介してきた。ただ単に膨大な資料を分析するだけでなく、その結果を多くの第二言語習得理論に照らし合わせてみると、意欲的な労作である。特に副詞という多様で掘みどころのない品詞を選んだ着想の良さが光る。どんな第二言語習得理論も実際の習得状況に裏打ちされなくてはならないので、この種の研究は重要である。

〈注〉

1. Eckman (1977) から具体的な例を挙げる。朝鮮語のように無声の阻害音を持つが有声の阻害音を持たない言語と、英語のように有声無声両方の阻害音を持つ言語があるが、有声の阻害音だけを持って無声の阻害音を持たない言語はない。だからもある言語に有声の阻害音があれば、無声の阻害音があることになる。しかし無声の阻害音があっても有声の阻害音があると必然的にいえる訳ではない。上の定義により、有声の阻害音は無声の阻害音より有標ということになる。

又、英語等多くの言語には(i)のような行為者を表わさない受身と、(ii)のような行為者を表わす受身がある。

(i) The door was closed.

(ii) The door was closed by the janitor.

一方、アラビア語等のように行行為者を表わさない

受身を持つが、行為者を表わす受身を持たない言語も多い。しかし行為者を表わす受身を持つが、行為者を表わさない受身を持たない言語はない。だから行為者を表わす受身の方が行為者を表わさない受身より有標ということになる。

2. しかし、PDが述べている誤りの例をくわしく調べてみると、必ずしもPDの主張は正しいとは言えない。形容詞と副詞の混同の例で一番多いのはwellとgoodの混同である。この場合形容詞にlyをつけて副詞にしていない。正にCAが難しいと予測する所である。さらにwellには『健康な、好都合の』という意味の形容詞もある。wellとgood以外の形容詞と副詞の混同は、初級者がする*The people is nicely. 等を除くと、*The payroll or lists of anything would be more clear done with computer use.あるいは*You must be good educated. のようにbe動詞の後であったり、*Any company should have a computer to do their work more cheap, easy and fast. のように、文末である場合がほとんどである。形容詞は典型的にはbe動詞の後で使われる。又、英語には使役の後あるいはtake it easyなど文末に形容詞が来ることがしばしばある。

すなわち、wellとgoodの混同の場合を除いて、又初級者を除いて、学生は形容詞と副詞を混同しているのではなく、形容詞、副詞という概念はしっかりと習得していても、ある特定の場所で形容詞を使うか副詞を使うか習得できていないと考えた方がよい。このような時に単なる形態的な対応を述べても有効な議論はできないと思われる。

3. しかし注2で述べたようにPDの学生が間違えているのはlyの付加による副詞の形ではなく副詞の用法であるので、PDのモニター仮説に対するこの議論は必ずしも強いとは言えない。

(ありもと まさたけ・南山大学教授)

新刊書評

A Practical English Grammar (Fourth edition)

A.J. Thomson, A.V. Martinet, 383pp.

『実例英文法』(第四版〔改訂版〕)

江川泰一郎訳注, xxi+613頁, 2,950円

オックスフォード大学出版局

新里眞男

この文法書は私にとって懐かしい。今から十数年前、教員試験を受けるための準備として始めから終わりまで「音読」したことがある。いまも手元にあるその本は第2版のものである。確かに、日本語で書かれた文法書を読むより骨が折れた。しかし、例文が活き活きとしていたこと、まったく新しい角度から説明されて初めて理解できた項目があったことなど、今も記憶に残っている。

一昨年にこの第4版がでた。私の見るところ今回の改訂の最大の特徴は、検索しやすく、使いやすくしたことにあるのではないかと思われる。これは、紙質を改良したこと、赤文字を使った2色刷りにしたこと、適切なサイズ・種類の活字を選択したこと、といった製本に関する事だけではなく、目次や索引の充実という点にも表れている。

第3版は特に使い勝手が悪かった。まず、紙質がひどかった。それに、例文はイタリック体になっているものの、解説と同じ大きさの活字が使われ、インデントもされていなかった。このため、両者の区別がつけにくく、読みずらかった。利用しようという気持ちが簡単に萎えてしまった。

文法の研究者など文法に特別な関心を持っている人は別として、一般の利用者は本書のような英文で書かれた文法書を、疑問が生じたときに必要な箇所を調べてみるという参考書的な使い方をすることが多い。となると、製本にからむ使い勝手のよさに始まり、目次・索引の充実といった検索のしやすさは、非常に重要な意味を持つ。この点で改良された点は大歓迎である。

当然のことながら、内容の面でも改訂が行われている。前書きによると、上で述べた目次・索引の充実の他に、1. 解説・例文の刷新、2. 新しい情報の追加、3. 内容の再編成、の3点を今回

の改訂の目玉にしたとのことである。私の印象では、この3点の改訂のポイントの底流には、単に文法項目を分類・解説するに留まるのではなく、その文法項目をどのような意味合い・働きを持たせて使うかという、functionの面にも注意を払おうという姿勢があると思われる。

具体的にいくつか例を上げてみる。前書きにもあるように、can, may, mustなどは、従来はそれぞれの助動詞の用法として、「可能」「推量」「義務」などの意味をもつと個別に解説していたが、この版では、“may and can for permission and possibility”とか“ought, should, must, have to, need for obligation”というように、助動詞を意味・機能別にグループ分けして章立てし、解説している。また，“care, like, love, hate, prefer, wish”や“Purpose”といったfunctionそのものを扱った章も新設されている。

Functionにかなりの重点を置いていることは、具体的な項目の解説の中でもうかがえる。たとえば、“Passive”的章では、「受動態」が好まれる場面と「能動態」が好まれる場面とを詳しく解説している。雇い主が使用者に向かって「残業手当てを引き下げなくてはならない」という場合には、心理的に受動態を選んで，“Overtime rates are being reduced.”というであろうし、逆に「残業手当てを引き上げる」という好ましい伝達をする場合には能動態を使って，“We are going to increase overtime rates.”と言うのだそうだ。このような、具体的な言語使用の場でどのような機能を持つかという点の情報が従来少なかったので、非常に有り難いと思う。

最後に、本書の日本語版である江川泰一郎訳注『実例英文法』について触れるに付ける。これは単なる翻訳ではない。[訳者注]が詳しくついていて、日本の学校文法との関係、アメリカ用法、他の学者の説、日本語に訳す場合の注意、改訂理由など適宜説明されている。こなれた日本語訳であることと合わせて、もし原著か翻訳版のどちらか1冊を買うのなら、翻訳版の方を薦めたい。

(にいさと まさお・筑波大学附属高等学校教諭)

新刊書評

『外国人講師との授業』 —国際化時代の教育への布石—

[英語指導法叢書] 萬戸克憲著
B6判, xiii+294頁, 1,700円, 大修館書店

上田明子

大変親切な本で、外国人講師の導入にあたり、心得るべき項目を網羅的に述べる。正直なところ、ここまで、総てに言及しなくともという感じさえ持った。しかし、著者がプロローグで書いているように、外国人講師の導入は、まさに「日本国内のみで特異な発展を遂げてきた結果、一種の鎖国状態にあったといってよい」英語科教育に対する「黒船の襲来に相当する」(p.1)ほどの急激な、かつ受け入れ用意のない出来事であった。したがって、総ての点で再点検が必要なのである。

この見地から考えるとき、「外国人講師導入の効果」(第1章), 「外国人講師との授業の形態」(第2章)といった直接的に関連のある項目だけでなく、「英語教授法と外国人講師」(第3章)という、従来の教授法に対する反省も意味を持ってくる。外国語を教えながら、何で今まで、外国人講師や助手が担当する場のない外国語教育をしていたのかという疑問が生じるのも当然であろう。今や「外国人講師が学校の現場に入ることによって、英語科教育の本来の在り方について見直しの機運が出てきて」おり、「ただ単に『聞く話す』の能力を伸ばすということだけではなく、英語科の教師が持っている英語教育に対する考え方を変えていく。教科書が変わると、その広がりは加速度的に大きくなり、英語教育全体が大きく変わっていくことになる。教科書を望ましい方向に変えていくのは、なによりも現場の先生方の力である」(p.84)という著者の意見に心から賛成したい。

もう1点、著者が強調し、私も大いに支持したいと思うのは、「文化の違い」(第4章)に基礎を置き、「外国人講師の導入」(第6章)に述べられる受け入れ態勢と心得の大切さである。両章の間

の第5章「国際語としての英語」をも含めて、外国人講師導入が期待される効果を発揮できるかどうかのほとんどすべては受け入れ準備の適切さにつきるように思う。外国人講師、とくにAET (Assistant English Teachers) とよばれる多数の人々が若く教育経験がないこと——これは、AET プログラムを批判する人々が大きな問題点としてあげているのだが——これが問題であるとすれば、なおさら受け入れ側が大切である。AET はかなりいい就職条件を認識して、仕事をするつもりで来日している。しかし、日本という表面的には西欧化しながら、基底ではまさに日本の文化の中に入つて、本来なら最低限必要な3, 4か月の慣れの期間もなしに、文化の違いの意識のあまりない日本人の間で仕事を始めているのである。彼等は言葉による表現の文化から来て、暗黙の了解の文化の中に入っている。そこで適当な指示や意志の疎通もなしに、日本人教師の期待どおりの行動を要求するというのはかなり無理なことである。しかし、そう行動しないと、性格的な欠陥に転換されて、「この講師はダメだ」(p.245)と考えられてしまう。そしてすべての関係が悪化してしまう例を、私もいくつか知っている。多数の中にはダメな人もいるであろうが、ダメにしていることが多い。「外国人講師の導入は、その意図は何であれ、結果的には新しい方向への変革である。したがって、今までの体制と対立する下地は十分に存在することになる」(p.250)それだけに、受け入れの準備が大切で、とりわけ、指導主事、そして英語科の教師が外国人講師となんでも話し合える温かい関係を作ることが必要である。英語でうまく表現できないなどというにせのプライドを捨てて、もしそうでも、これも研修の機会ととてかかるときに、外国人講師との関係も、授業も、日本における英語教育の進歩もあるという主張に賛成したい。

著者は神戸市教育委員会指導主事として、実際に外国人講師・助手の導入に当たった豊富な経験を生かして、この問題にとりくんできり、教えられるところが多い。

(うえだ あきこ・津田塾大学教授)

新刊紹介

Classroom Interaction

Ann Malamah-Thomas

x+150 ページ, 2,260 円

Oxford University Press

柳沢善敏

本書を一読すると, inter-がつく語がかなり目につく。interaction, interactant, interpersonal 等。著者がいかに教室での「相互の」やりとりを重んずるかがわかる。生き生きとした、血の通った interaction により、初めて communication が可能となり、学習が成立する。教師が一方的に働きかけ、生徒がそれに反応する形の授業は transaction であり、眞の communication には役立たないと著者は言う。

著者は British Council で長年教育と研究に携わっている人で、非英語圏での豊富な教育経験をふまえ、常に「学習が成立すること」を第一の目的とした授業の在り方を探っている。本書は Oxford University Press の教師研修シリーズの一冊で、同シリーズの他書と共に 3 つの部分から成る：（1）理論の概略（2）理論の詳細（3）読者の現場への応用。

著しい特徴を 3 つ上げると——①一貫して task (課題) を与え、それを基に論述を進めていくこと。読者は最初から問を投げかけられ、自分でそれを答え、そして解説を読み、更に高次な次の task へと移っていくのである。これ自体が一種の interaction と言える。②著者は特定の教授法ないし、授業手順を説こうとしているのではないこと。書名からもわかる通り、著者は communicative approach の立場をとるが、あくまでも教室での interaction を記述 (describe) することが主眼であって、授業の規範を述べる (prescribe) ことはしない。授業の形は目的により種々であるはずだから。読者は自分自身の授業を観察・分析し、自分で問題点を発見し、より良い communication を作り出すように仕向けられる。そしてそのために、談話分析など、社会言語学的統計手法が紹介される。③学習成立条件の一つとして、教室での人間関係を重んずること。Silent Way や CLLなどを援用して、情意面でも円滑な交流を計るための具体的方法が説かれている。

私共教師が、人真似でない、自分らしい授業、しかも生徒と教師との、また生徒同士の温かい交流に基づく授業を創造していくために、貴重な示唆を与えてくれる本である。なお、専門用語が多いので、『ロングマン 応用言語学用語辞典』(南雲堂より邦訳が出ている)

などを手元に置くと読みやすい。

(やなぎさわ よしとし・フェリス女学院高等学校教諭)

『ジーニアス英和辞典』

小西友七編集主幹

B 6 変型, xxi+2,005 頁, 2,300 円,

大修館書店

宇留野宗嗣

「高校 2 年生を中心としてその前後、中学上級生から大学生・一般社会人をも射程に収め、いうなれば、中・高・大を通じて一貫して使用できる辞典を目指し」10 年以上にわたる編集作業の結果 75,000 語を収録して昨年 4 月に発行されたもので、次のような特色がある。

①編集者が「世界で初めての試みであろう」と自負する [S], [D] 表記

重要な動詞・形容詞について命令形や進行形にできるものは [D], できないものは [S] の表示をした。

例えば know では進行形は不可だが、「知る」「わかる」の場合は [D] で命令形があり、「知っている」「理解している」の場合は [S] で命令形は無いことがわかる。又、think の場合「……と思う」は [S] で進行形や命令形は無いが「(…であるかを) 思案する」場合は [D] で進行形や命令形があることがわかる。形容詞の kind では「(性格的に) 親切な」は [S] で命令形は無いが「(人、動物に) 親切にする」は [D] で命令形があることがわかる。

②こうも言える・こうは言えないとの記述

例えば、suggest をひくと *They suggested him (that) … や、 *They suggested him to go … の文型は不可だが recommend をひくと recommend him to … は可能だとわかる。又、illness をひくと、have a serious [*heavy] illness とあり、日本語の干渉による誤用の起らないような工夫がされている。

③ 5,900 語の重要語

中学基本語 1,100 語、高校基本語 3,500 語、高校準基本語(大学入試必須語) 1,300 語の見出し語はひとまわり大きな活字にして重要度の大きいことを示してある。欲を言えばひとまわりではなく、ふたまわり大きな活字にしていただきたかった。

④ 中核的意味と語源的意味の記述

重要語について本義(中核的意味) または原義(語源的意味) を示してある。

新刊紹介

例えば, subject をひくと【下へ (sub) 投げる (ject)】とあり project 前方へ (pro), object ～に向かって (ob), reject もとへ (re) などと関連して理解できるよう工夫されている。又 go をひくと【発話が行なわれた時点または発話の中で示された時点に, go の主語が話し手[聞き手]の所から他の場所に「行く」というのが本義】とあり, come をひくと【他動詞 bring に対応し, 発話が行なわれた時点または発話の中で示された時点に come の主語が話し手の所へ「来る」, または聞き手の所へ「行く」が本義】があるので, なぜ I'll be glad to come [*go] to your party. が正しいかがわかる。

その他, 見出し語に(同音)(類音)(発音注意)(アクセント注意)などの発音上の注意, (非標準)(女性語)(俗)(おどけて)などのスピーチレベルの表示, 文化的背景・日英語表現の比較, 日本人学習者がとくに間違いややすい用法の説明等, いたる所に学習英和辞典としての工夫がなされている。

(うるの むねつぐ・茨城高等学校教諭)

『ニューセンчуリー英和辞典』

木原研三, 福村虎治郎, 芦川長三郎編
B 6型形, xvi+1,580 頁, 2,200 円
三省堂

稻垣晴彦

高校生を対象とした学習辞典では, 重要語を十分に説明していること, 参考書の役割を果たし, 例文も多いことが大切である。

本書の特色は, 単語の意味として本義と分義を示しているので, 単語の全体的意味を把握しやすいこと, 分義の意味(訳語)も〔 〕で補足することによってより納得しやすいこと。次に成句(熟語)にも頻度を表わし, 高校生にとって使いやすいこと。例文も身近で適切な例が多いこと。それに make, take, have などの+動作名詞の慣用句として, 囲み欄にその動詞と目的語として結びつくコロケーション(make an addressなど)をまとめてあることである。この囲み記事は全部で 164 項目にわたり, その内容も, cry をひくと「動物の鳴き声を表わす動詞」, doctor をひくと「男女共通に用いる名詞」 artist, cousin…など, Shakespeare をひくと「シェークスピアの主な作品」, deer をひくと「単複同形語」 carp, salmon など, custom を

ひくと「-s が付くと单数形と違った意味になる名詞」 arms, colors など, というように文法, 慣用句, 関連語, 用法, 語形成, 言語, 文化等にわたって記述されている。この囲み記事は読んでいても面白く, 英語学にとって大切なことばかりで, 大いに参考書の役割を果たしているといえる。更に, ディベーションを見ても類語, 語法, 語源, 注意, 参考等が色刷で目立ち, 大切な所に自然と目が向くようになっている。また派生語を整理し, 覚えることは, 高校生が辞書をひく際に同時にしなければならない大切な学習作業であるが, その点本書では, defense をひくと, 色刷で動 defend, 形 defensive とあり, 見つけようとする語が実に早く正確に見つけることができる。また table をひくと「料理」という意味で The hotel keeps a good table. とまとまった例文が多い。do をひくと, have……to do with A の項で have to do の間に something [anything, nothing, a great deal, muchなど] を挿入して…とある。have a lot to do with と, 少し変化した表現でも意味の類推が容易にできる。また例を habit にとると, It is his habit to read the newspaper at breakfast. It is a habit with him to read the newspaper at breakfast. I am in the habit of going to bed early. I have a habit of going to bed early. というようにいろいろな構文で書けることがわかる。例を equal にとると, I don't feel equal to doing the work. (★ equal to do the work とはしない) がある。

以上, 全体的に本書は学習者が注意すべき所は, 必要に応じて詳しく懇切で, 文型表示も分かり易く, そして, ひきやすくなっている。また本書には, 高校生を対象とした辞典であるが, 小さいながらもかなり専門的なところもあり, 教授者にとっても大いに役に立つと思われる。

(いながき はるひこ・成城高等学校教諭)

『サンライズ和英辞典』

小川芳男 編集
B 6 判, 20+1,644, 2,300 円
旺文社

大木忠郎

大変な和英辞典が出現したものだ……というのが, この辞典を初めて手にした時の感想である。日本語と

英語表現とを対応させ、必要に応じて例文や語法の解説を加えるのが在来の和英辞典の姿だとすれば、この辞典はその常識を大きく破ったものといえる。

学習者の理解を助けるために図解を用いるのは、最近の学習辞典に見られる特色の1つであるが、この辞典の図解はその詳しさにおいて群を抜いている。例えば「自動車」では59個所、「飛行機」では35個所、「衣服」では32個所の部分に英語の名称が与えられており、さらに「自動車」の図解のあとには、各種車輌、自動車の各部、車の運転などに関する表現と必要語句、例文、ドライブをテーマにした会話例が続き、「衣服」の図解のあとには、服のいろいろ、学生服・セーラー服、服装全般、流行・ファッショなどに関する表現と必要語句、例文が続いて、学習者が単に知識を得るにとどまらず、幅広い表現力を身につけることができるよう細かい配慮がなされている。

国際化が進み、従来の受信型学習から発信型学習へと心構えを変えて、学習者が身近の外国人に日本独自の文化、風俗を英語で紹介する必要性は毎日高まっている。その必要性に応えて、この辞典には「生け花」から「浪人」まで、84項目についてF(外国人)とJ(日本人)の対話例が示されており、これだけでもゆうに日本紹介の会話書1冊分に匹敵するほどである。

「すみません」、「さようなら」などの挨拶の慣用表現が独立した見出し語として扱われていて、日英両語の言語習慣の相違の解説や場面に応じた適切な例文があげられているのも、他の類書にはあまり見られない大きな特色と言ってよい。その他、学習者が英文法を勉強していく特に困難を感じる事項、「意図・予定」、「仮定・条件」、「使役」、「付帯状況」などのそれぞれの表現が、相当のスペースをさいて詳細に解説されているのも、学習者にとって心強い味方となるだろう。

この辞典を使う学習者は、この紹介記事の最初にあげたような在来の辞典からは決して得ることができない膨大な知識と、豊かな表現力を身につけるに違いない。是非1冊を身近に置いて、精一杯活用してもらいたい辞典である。

(聖徳学園短期大学附属高等学校教諭)

ペア／グループ・ワーク

つい数年前まで（ひょっとすると今でも）中学校の授業でペア・ワークと言えば、教科書の dialogue を、役割分担を決めて読ませたり暗唱させたりすることが多かったように思う。この活動の意義を否定するつもりは毛頭ないが、'communicative'という尺度で計ると、これほど非 communicative な活動はないといえる。ペアを組んでいる生徒たちにとっては既に学習した内容であろうから、そこには'information gap'も'improvisation'も存在しないからである。

世をあげて communication 重視の英語教育が叫ばれているが、その理論実践が日本の中学校の現場に十分浸透しているとは言いがたい。

ここに紹介する2冊は'Longman Keys to Language Teaching'という新シリーズの中のもので、分量はそれぞれ100頁前後、難しい専門用語も使われておらず、読み易い。ぜひ、一人でも多くの中・高の現場の先生方に読んでいただきたいものである。

Donn Byrne, *Techniques for Classroom Interaction*. 1987

Mary Underwood *Effective Class Management*. 1987

D.Byrne は'accuracy work' 対'fluency work' 'whole class' 対 'pairwork : group work' という組み合わせの中で、様々な具体的活動事例を留意点とともに教えてくれる。さらに本書は、各節ごとに'ACTIVITIES'として読者に様々な課題を与えていているのも特色の一つで刺激になる。

M.Underwood は授業運営の根本から教えてくれる。pair, group work は共に「課題」を提示さえすれば、あとは生徒がうまく活動するという性質のものではないだけに有効な class management について多く学ぶ必要があることを強調しておきたい。両書とも AET にも読んで欲しい良書である。

(せき のりあき・成城学園中学校教諭)

展望通信

1. 第25回「アメリカ夏期大学講座」

主催：(社)日米協会、国際教育交換協議会(CIEE)。研修大学：A. 州立カリフォルニア大学・デービス校(UC. Davis), 7月24日～8月30日(38日間), 594,000円。B. ペンシルバニア州立大学, 7月24日～8月31日(39日間), 617,000円。募集人数：各コースとも約40名。リーダー：各コースとも1名(大学教育に携わる人)。参加資格：18才～29才の学生および一般社会人。応募締切：1989年5月25日。奨学金制度：本講座参加者の内、日本人大学生および大学院生5名に支給。問合せ：国際教育交換協議会(〒100 東京都千代田区永田町2-14-2, 山王グランドビル205, ☎ 03-581-6093)

2. 第9回アメリカ研究フォーラム

主催：The Center for Asia-Pacific Exchange(Hawaii) 場所：ハワイ大学(マノア校)。期間：1989年7月19日～27日。内容：アメリカの歴史、文学、文化、未来学、女性問題、コミュニケーション等についての講義。10日間の全費用：850ドル(参加費、部屋、食事代)。申込締切：1989年5月1日。資料請求：〒600 京都市下京区松原通堀川西入北門前町757 足立隼宏(葉書で請求のこと)または、The Center for Asia-Pacific Exchange, 1520 Ward Avenue, Suite 302, Honolulu, Hawaii 96822, U.S.A.

3. ELEC 英語教育研修会(文部省後援)

A. ELECセミナー(通学制)期間：7月31日(月)～8月5日(土)6日間、午前9時～午後6時。研修内容：午前は教育現場に即した英語運用力の養成をねらう。指導は外国人講師が担当。午後は4技能養成を目的とする授業の過程について、教案作成と授業実習を通して理解を深める。指導はこの研修会を長年担当している現場の教師が当る。各受講生の授業実習の模様はビデオに収録し、研究材料として持ち返ってもらう。1クラス12名。研修料：52,000円。会場：ELEC英語研修所(東京都千代田区)
B. 八王子セミナー(合宿制)期間：8月16日(水)～21日(月)6日間。研修内容：外国人講師との合宿生活を通じて、コミュニケーション・アビリティの向上を図る。期間中は英語のみを使用。1クラス約12名。英語教育関係の講演も予定している。研修料：79,000円、会場：大学セミナーハウス(東京都八王子市)

4. 1989年度ELEC賞募集

A. 中学・高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
各部門とも、和文の場合、400字詰原稿用紙(横書き)50枚以内。英文の場合A4判にダブルスペースでタイプしたもの20枚以内。ワープロ使用の場合も上記に準じる。締め切り：1989年7月末日(当日消印可)。発表：1989年度ELEC英語教育研究大会で行う。審査委員：太田朗(京都外国语大学)、伊藤健三(文教大学)、牧野勤(青山学院大学)、大友賢二(筑波大学)、清水護(ELEC常務理事)。賞：各部門とも、一席1名。賞状および副賞10万円。

5. ELEC同友会・ビデオテープの貸出

ELEC同友会では、普段の授業をビデオ録画し、それを見ながら授業の工夫について話し合う「ビデオによる授業研究会」を開いている。会員には、ここで使用したビデオテープの貸出を行なっている。

3.4.5についての問合せは下記へ：

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8、財團法人英語教育協議会(ELEC)、☎ 03-265-8911

松本重治理事長逝去

財團法人英語教育協議会(ELEC)理事長松本重治氏は1月10日に逝去しました。故高木八尺教授等と共に、日本における国際交流の拠点として国際文化会館を創設した後、1956年のELECの設立に中心的役割を果たし、1980年より理事長に就任しました。次号『英語展望』では、国際交流に生涯を捧げた松本氏を追悼し、これから国際交流を考える特集を組む予定です。

英語展望(ELEC Bulletin)

第92号

定価650円(送料200円)

1989年4月1日発行

◎編集人 太田 朗

発行人 清水 護

印刷所 相馬印刷株式会社

発行所 エレック ELEC (財團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)265-8911～8916

FAX・(03)265-8917

振替・東京3-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC