

Japan Society of  
the Graded Direct Method  
and Basic English

No. 66

# Year Book

2014年6月

発行：GDM 英語教授法研究会／日本ベーシック・イングリッシュ協会 編集：伊達民和

東日本支部 〒226-0005 神奈川県横浜市緑区竹山3-1-8-3102-233 加藤准子方 Tel/Fax：045-934-8314

西日本支部 〒567-0034 茨木市中穂積1-5-B-605 此枝洋子方 Tel：080-8167-1993

<http://www.gdm-japan.net/>

## 巻頭言

はじめまして。今回から片桐ユズルさんから編集を引き継ぎました。編集者が交替したのに、いきなりNo.66号を寄稿記事から始めるのは唐突に思いましたので、僭越ながら、ご挨拶を兼ねて、巻頭言を書くことにしました。

私は数年前に大学を退職しましたが、現役最後の4年間は「子ども教育学科」で教職課程で授業を担当していました。英語活動が必修となり2年が経過しました。指導上で学校現場が様々な課題を抱えているのに、文科省は英語の教科化を視野に入れて検討をしています。英語活動では英語に触れさせて、遊ばせて、体験させることに主眼が置かれています。英語をコミュニケーションの手段として教えるとなっています。ライティングは教えない、文法も教えない。従って、hungry, sleepyといった単語は、絵やジェスチャーを通して理解させます。また、チンプンカンプンのchants練習もあります。担任は、英語を間違っても下手でもいいから躊躇せずに楽しそうに英語を使うことが求められています。児童に文法なんかを気にせずに単語や文を丸覚えさせ、塊で刷り込もうという指導です。英語の仕組みを教えずに、「英語をたくさん聞いて話してみよう」です。ところが、中学校に進学すると、「楽しむ」英語から、教科として「学習する」英語に変わります。これまで塊で丸暗記してきたフレーズや文をバラバラにすることになります。「中1ギャップ」というカルチャーショックの中で英語学習はその一つです。文科省の調査では、「英語活動が好き」（「どちらかといえば好き」を含む）という児童は73.9%でしたが、裏を返せば、三割弱が「嫌い」ということです。また、児童の満足度「よくできている」「だいたいできている」は60.2%でした。一方、他の教科の授業が分かるかと答えた児童は約70%でした。昨年秋に『中央公論』（2013年11月）で「特集：英語の憂鬱—日本人の最大のコンプレックス」を読みました。覆面座談会「小学校英語教育問題はここだ」は、まさにその実態が明らかになる内容です。教科化に向けて小学校での英語活動の根本的な改善が望まれます。

## 内 容

巻頭言	伊達 民和	1
やってみせ	片桐ユズル	2
Intertextuality（間テキスト性）から考える Wider Básic English	後藤 寛	3
EPの音声に関する一つの視点：major information vs. minor information	伊達 民和	19
相沢佳子さんの「英語を850語で使えるようにしよう」文芸社を読んで～通訳の仕事と重ね合わせて～	齊藤 直美	25
“The Role of the Native Speaker in Language Teaching”		27
活動報告		37

## やってみせ

片 桐 ユズル

最近とても居心地が悪いが、内部的なことでもあり、かつ言語化しにくい領域でもある。GDMはGradedの名の示すとおり、手順がみごとに整えられているから、手順のとおり授業をすすめていけば、学習は自然にうまくいくはずである。まったくはじめての先生方にそのことを示す機会が最近ぐっと増えた。それにしたがって、やってみせる方々もなれっこになって、まずはあれをして、これをして、次はあれをして、これをして、と頭の中で手順が確立している。

まずはI, You, He, She, It, Theyからはじめます。しかし、ちょっと待った。はじめての先生方のまえでTheyまでやってみせるのは、やりすぎではないか？最初の1レッスンでどうしてもTheyまで行かなくてはならないような印象をあたえるおそれがある。もちろん、相手の生徒しだいでは今日はItまでやめておくのいがよいかもしれない、と口で説明することはできる。しかし実演の印象は強いものであるから、気をつけなくてはならない。

I/Youについては、むかしチャペルさんにじっと見つめられ、人差し指だか中指を立てて、こちらへ来いというふうにジェスチャーされた。すると、どうしても行かなくてはならないような気持ちになって出て行ってしまったのだった。最近の傾向としては、先生は出ていったかとおもうとすぐに、だれかを手招き（しかも日本式に）して出て来てもらう。まるで先生はクラスのみんなの注意を避けるかのように手早く“I”と“You”を言う段階に入る。実は、ここで起こってほしいことは、これから何がはじまるのだろう、という期待と好奇心でいっぱい瞬間だ。先生が入って来る、クラスの前に立つ、何もしない、

何も言わない、いったい何がはじまるのだろうか？一方、先生は“I/You”のやってみせの適任者を決める、あまり恥ずかしがりではなく、英語ずれもしていないで、よい協力者になりそうなのはだれかしら？

クラス全体の注意をジワッと集めることの重要性は、“It”の導入のときも、物ならなんでも“It”だと、次から次へ物を見せるのではなくて、クラス全体の共通理解ができたものを“It”と言う。共通理解の有無は、あとになって“the”の使い方で役にたつ。面白そうな物を次から次へと見せまくるのは、実は先生自身に注意が集まるのを避けたいストラテジーかもしれない。

やってみせクラスの生徒であることも、うっかりしていると先生よりも良い発音をしたりしている。かとおもうと、音声教材をリピートしているつもりでも、その音を再生しているのではなくて、自分の頭の中にある音を自動的に出している。あるいは全然はじめての外国語の場合に、生徒が日本語の音を出していてもなかなかおさない。発音はいつでも未知の世界への鍵である。Language Researchの教材で、“I am here,”の“I”は「オーイ」と聞こえた。あるいはビル先生は何かをいっしょうけんめい説明しようとして、「イエフ...」と文章をはじめた。「あー、そうか、If..なのだな」とわたしは0.何秒か遅れて認知した。発音記号で[i]という音なのだな。“It is here”の[it]なのだな。あるひとは自分の出身地を「<sub>ト</sub>オストン」だと言った。“Boston”に含まれる“o”の字は、アメリカ英語でよくあるような[a]にはならないのだな、ということがわかった。

(4/6/2014, 未完)

# Intertextuality (間テクスト性) から考える Wider Basic English

後藤 寛

## まえがき

本稿は英語の文語体表現よりも特にくださった口語的 informal な表現を C.K.Ogden の Basic English を尺度に考えようとするものである。このためにはやや拡張した形態の Basic English を設定してみると都合がよいように思える。本稿ではそれを仮称 Wider Basic English (略称 Wider Basic) と命名し説くこととする〔拙稿 (2013) では一般の Basic の範疇を扱った〕。こういう拡張 Basic を考えてみようとする趣旨の1つはそうすることで本来の Basic のもつ輪郭を改めて見定めることでもあるが、同時にさらに発展させることで表現法に幅が出ると考えるわけである。たとえば Basic でも spring (春) は〈跳びはねること→バネ→泉→春〉と大幅な意味的 Expansion (拡張) に基づいているが〔「春」は万物が躍動する季節〕、本稿で新たに意味拡張により考える Wider Basic も広義の Basic と見なそうというわけである。'From Basic to Wider Basic' という考え方であるが、これは輪郭が明確でないいわゆる near-Basic とはまったく異質のもので語を増やしたり差し替えたりするのではなくあくまでも語彙体系は Basic 850 (+ a) 語とし、いくつかの表現を無理のない範囲内の意味拡張で考え、さらに用い方で若干の工夫をしようとするやや高次の上級 Basic (Basic of higher order) となる。

近年、文学作品を Corpus (言語資料) とした Textuality (テクスト性) の研究も進んでいるがここでは Corpora として1つの原作西部小説と、それに基づきト書きと Colloquialism (口語体) による Dialogue (対

話形式) となる映画化脚本 (シナリオ)、さらに原作小説の簡約書き換え版の3者間での細部の省略・差し替えなど絶妙に織り成すいわゆる Intertextuality (間テクスト性) の観点から見てみたい。第1節で主に作品の意味解釈をするが Wider Basic を考える Textual analysis (テクスト分析) となる。映画 DVD ではシステム切り替えで英語字幕付きとし音声と映像の一体化視聴や、消音モードでの字幕英語の瞬時読みもよい。第2節で私案としての Wider Basic を具体的に説くが、命令形に関して1つ特異な案も提示することとなる。

## 1. Jack Schaefer 原作のアメリカ西部小説 *Shane* (1949), その映画化脚本, および原作の簡約書き換え版の Intertextuality

“Shane! Shane! Come back!” という子役(当時10歳ほどの男児で Brandon de Wilde が演じた)の叫び声が前方の山に反響する場面で幕切れとなるあまりにもよく知られるハリウッドの不朽の名作西部劇映画 SHANE 『シェーン』(1953年公開)であるが、この映画には特別な思いが筆者にある。子供の頃この映画を見て主演の美男俳優 Alan Ladd が演じる拳銃使いの名人 Shane と、黒い帽子・首に巻いた黒いバンダナ・黒ヴェスト・黒手袋・黒ブーツの黒ずくめで腰には二丁拳銃を付け常に白い歯を見せニヤリ、ニヤリと笑いを浮かべあまりにも不気味で怖く悪魔的 (diabolical) な独特の風貌の殺し屋ガンマン Jack Wilson (俳優 Jack Palance が扮した) による gunfight など、強烈な印象とし

て脳裏に刻みつけられたのである。当時、相当数の西部劇映画を鑑賞していたが George Stevens 監督・製作のこの映像文学的にも優れた SHANE が最も印象に残っている。DVD で視聴するたびに当時の思い出が蘇る。これは Jack Schaefer の同名の原作アメリカ西部小説 *Shane* (1949) が脚本・映画化されたものである。Basic で言えばアメリカで *There never was a man like Shane*. 《シェーンのような男はいなかった》, *There never was a motion picture like SHANE*. 《『シェーン』のような映画はなかった》, また *The Greatest Story of the West Ever Made* 《最も偉大なる西部物語》などと評されるがそもそも原作小説が文学作品として見事な出来なのである。脚本は A.B.Guthrie, Jr. によるが、映画はテーマ・ミュージックとして Victor Young の美しい *The Call of the Faraway Hills* 『遙かなる山の呼び声』の曲がしっとりと流れるなか高原を Shane が馬に乗ってやって来るところから始まる。

原作者 Jack Schaefer (1907-1991) は西部小説をいくつも書いているが、この驚くほど素晴らしい出来栄えの *Shane* が実は彼の処女作で年齢的には 40 歳を過ぎて世に出たことになる。Jack Schaefer は元来が新聞記者でジャーナリストであったという点では先輩作家 Ernest Hemingway (1899-1961) とともに経歴が似ているので書き方上の共通点があるとすればどこかも 1 つの興味どころである。J. Schaefer はこの処女作品 *Shane* を書く前に当時アメリカ文学界で注目の的となっていた E. Hemingway の小説をいくつか読んでいたと推測もされる。Hemingway の作品のように小説 *Shane* も意味的に Symbolism (象徴性) と Metaphor (隠喩) を含んでいる。ただしその文体は Readability (読みやすさ) の観点からは Hemingway のような簡素・簡潔なものではない。一般的にこなれた

文体で書かれ情感の介入する文学作品の英文を客観的叙述の格調正しい時事英文のように軽くスラスラと読むのは日本人には容易ではないが、アメリカ文学における Western literature (西部文学) のジャンルとして *Shane* は代表的な Western novel (西部小説) である。Americanism (アメリカニズム/アメリカ語法) の香りも豊かで、その点では Hemingway などの小説とはまた異質である。

今日的なアメリカニズムの精神はその原点として開拓時代に培われたわけでこれに触れるには小説としてはやはり西部小説が手早いものとなるが、小説 *Shane* は特に優れ注目してよい。舞台は奴隷制存続派 (南部諸州) と反対派 (北部諸州) の主張が契機となった American Civil War (南北戦争) [1861-65] から 20 数年を経た北西部 Wyoming 州の the Teton Range (ティートン山脈) の景色を背景に広がる高原の開拓地であり、小説冒頭で時は 1889 年の夏という設定になっている。この年はまさにアメリカ開拓史上でも意味があり開拓地と未開拓地の境界線たる frontier は事実上消滅し原住民の Indians (Native Americans) の抵抗もなくなり、この翌年の 1890 年に国勢調査が実施されそこで公式に西部の frontier は消滅したとされた。映画も Wyoming 州が舞台である。小説の原作者 J. Schaefer は 1892 年に同州の Johnson County (ジョンソン郡) で ranchers (大牧場主) と homesteaders (開拓農民) の間で実際に起こった大規模な戦争としてアメリカ西部開拓史上でよく知られる Johnson County War (ジョンソン郡戦争) をモデルとしてこの小説を書いたようである。インディアンやスペイン人などの居住する西部に入植している牧畜業者 ranchers のあとに農民として入植した homesteaders は南北戦争中の 1862 年に連邦議会で成立した Homestead Act (ホームステッド法) のもと 160 エーカーの公有地

を5年間無償で与えられた合法的自営農民であったが、悪徳牧場主が彼らを追い出そうとし両者の間で紛争が絶えなかったわけである。このあたりは原住民のインディアンとの闘いが終焉したのちの状況のハリウッド西部劇映画の主テーマの1つである。J. Schaeferの小説 *Shane* はこういう事情を背景にしている。これを基に映画脚本化され映像文学的にも第一級の映画 SHANE となったのである。

いわゆる cowboys は南北戦争後の20年間に活躍したということになる。原作小説でも言及される箇所があるが1886年には夏の干ばつと冬の大寒波のため多数の牛が死に、その結果 rustlers (牛泥棒) が横暴しその取り締まりのためにも牧場主はプロの拳銃使いとしての gunmen (殺し屋) に報酬を払って雇ったのである。原作小説・映画ともその殺し屋ガンマンが上記 Wilson である。そして主人公/主演の Shane 自身も実はかつてそういうガンマンであり Wyoming 州のこの地に流れ者としてやって来たいわゆる outlaw (無法者) で早撃ちの名手ということになっている。小説にも脚本にも書かれてはいないが0.6秒の Shane の早撃ちと言われている。拳銃使いは先に銃を抜こうとした者が法的に責められ、抜こうとした者より先に打ち殺すのは self-defense (正当防衛) だと見なされ法的責任を逃れることができた。したがってガンマンは競って相手が銃に手を掛けようとする寸前に撃てる、あるいはあとから抜いても先に撃てる早撃ちの技を磨いたわけである。しかし Shane は善悪の問題の最終的決着を銃に頼る時代は終焉したと言うのである。アメリカ史上で 'Westward, ho!' 「さあ、西部へ！」という掛け声にも代表された西部への開拓もその frontier が上記1889年という年には事実上消滅したことがポイントとなる。その後の開拓は Alaska 方面など北方へと移行する

こととなるが、こういう開拓の歴史を通していわゆる frontier spirit が培われ今日なおアメリカ人の魂として息づいているわけである。

上で原作小説の象徴的意味と言ったが映画もこの象徴性を含んだものとして見事に製作されている。小説、映画化脚本とも Shane が馬に乗りやって来るのを最初に見届けるのが観察力の特別に鋭い子供 Bob [Joey] である(以下、小説と映画化脚本で人物名が異なる場合はこのように後者のほうを括弧 [ ] 表記とする)。Shane に魅せられたこの子供が終始事態を見届ける目撃者となり映画では重要な脇役を演ずる。原作小説での語り手の一人称 I はこの子供の Bob であり、彼の視点から書かれる。少し具体例を見てみるが以下ここでは原作小説 (novel) を N, 脚本 (screenplay) を S, 原作の簡約書き換え版 (rewritten version) を R で示す [文中の破線による前・中略および実線は筆者、以下同様]。

1a) "Bob it is. You were watching me for quite a spell coming up the road."

..."Yes, I was."

..."I like that. A man who watches what's going on around him will make his mark." - (N)

1b) Shane: Hello, boy. You were watching me down there for quite a spell, weren't ya?

Joey: Yes, I was.

Shane: You know, I, I like a man who watches things goin' around. It means he'll make his mark some day. - (S)

内容は Shane が馬に乗り一軒の自営農民の Starrett 家族の住む家の前にたどり着きそこで子供の Bob [Joey] と始めて言葉を交わす場面である。1a) の Bob it is. は俳優

Van Heflin が演ずる父親 (Joe Starrett) から子供の名を紹介された Shane が So your name is Bob. の意味で語りかけている部分であるが, 1a), 1b) とともに make his mark という表現が用いられている。いわゆる Basic は 100% 誰にも意味が明確でありたい。表現の受け皿として Basic の拡張版としての Wider Basic を設定しておく都合がよく, 広い意味での Basic と考えることができる。所有格を用いる make one's mark は「成功する」の意味で 10 歳程度の子供 Bob [Joey] が難なくこの意味が理解できる点には注目しておいてよい。make one's way, go a long way とか, 2 語で go places, go far などとも言うがこの表現を確認するため書き換え簡約版 (J.Milne, 1973) を次に見てみる。

1c) “Well, Bob, I noticed you watched me very carefully as I came up the road. That’s a good thing to do. A man who watches carefully what’s going on around him will do well in life.” – (R)

原作での make his mark のように his とほぼ必ず所有格となる点がやや慣用的表現と考えられたためか, ここでは下線部のように do well で書き換えられている。こういった語法的な問題は次節で焦点をしぼることとし, 本節での趣旨である作品『シェーン』の Textuality (テキスト性) からの見方に論点をもどすこととする。テーマは上で触れたワイオミング州ジョンソン郡戦争と同じように, 先に入植し牧畜業を営んでいた Fletcher [Ryker] というボスとその一味が牧草地拡張のため邪魔になるとして合法的に入植し自営農民として生活している家族 (父親 Joe と女優 Jean Arthur が演ずる母親 Marian, そして Bob [Joey] の 3 人家族) と他の農民家族を追い払おうとし紛争が絶えず, もはや農民たちの生命さえ脅

かされている緊迫した状況を描くものである。Fletcher [Ryker] はすでにプロのガンマン Stark [Jack] Wilson を州都 Cheyenne (シャイアン) から呼び寄せその機会を狙っていた [今日, Cheyenne は毎年 7 月の Frontier Day に rodeo (ロデオ) の催しのあることでも知られている]。予期されたようにやはりその悲劇は起こった。近くに酒場の Grafton’s とそれに隣接する雑貨店があり, そこへ Ernie Wright [Frank ‘Stonewall’ Torrey] という Joe Starrett の仲間の農民がウイスキーを買いに来たとき Wilson が待ち伏せしていた。小説では Ernie が Wilson から人種差別的虚言で侮辱の言葉を浴びせかけられそれに Ernie が反論する。

2a) “That’s a lie!” shouted Ernie. “My mother wasn’t no Indian!”  
“Why, you crossbred squatter,” Wilson said, quick and sharp, “are you telling me I’m wrong?”  
“I’m telling you you’re a God-damned liar!”  
“So-o-o-o,” said Wilson ... “You’ll back that, Wright. Or you’ll crawl out of here on your belly.” – (N)

破線部は強意の Double negative (二重否定) の用法である。3 つの下線部はもちろん Basic や Wider Basic ではないが, ここでは言説に注目する。Wilson からおまえの母親はインディアンだったと虚言を吐かれた Ernie が最初と 2 つ目の実線部で「嘘だ!」, 「とんでもない嘘つき野郎!」と言っている。3 つ目の下線部ではそう言われた Wilson が「おまえはその言葉の重荷を背負い腹ばいになってこの地から出て行く運命となろう」と言い返している。小説でのこの言説を次に映画化脚本で見てみる [文中 6 行目の破線は発話上の Pause (休止)]。

2b) Wilson : They tell me they call you

'Stonewall'.

Torre : Anything wrong with that?

Wilson : That's just funny. I guess they named a lot of that...Southern trash after old Stonewall.

Wilson takes out a glove. He puts the glove on.

Torrey : Who'd they name you after?  
Or would you know?

Wilson : I'm saying that 'Stonewall' Jackson was trash himself. Him and Lee, and all the rest of them Rebs. You, too.

Torrey : You're a low-down lying Yankee.

Wilson : Prove it. - (S)

ここでは Torrey が Wilson から侮辱の言葉をかけられているが、すべて Wilson による罠で意図的に Torrey を怒らせるように仕向け先に銃に手をかけさせ早撃ちで殺そうとしているのである。内容は上の 2a) とは異なるが「人はおまえを Stonewall と呼んでいるが滑稽だ、多くのあの南部の屑（くず）どもが老いぼれの Stonewall Jackson にちなんでもう呼ばれるが Stonewall は屑だ、Lee もそうだ、そして他の南部野郎もみんな屑だ、そしておまえもそうだ」と言われた Torrey が「おまえは北部のヤンキーで卑劣な嘘つき野郎だ」と言い返している。米国史上で独立以来から対立していた南北であるが、これは南北戦争のときの南軍の将であった Stonewall Jackson と最高指揮官であった Robert Lee（北軍の総司令官は U. Grant であった）の名を出しすべての南軍兵（Rebs < Rebels）を見下すとともに、やはりかつて南軍兵であった Torrey を Wilson が屑だとけなしているのである。それに怒った Torrey が Wilson のことを「卑劣な嘘つき北

部人だ」と言うと、Wilson は“Prove it.”「その言葉を証明せよ」（この場合は「銃を抜け」の意味となる）と言いつつすでに黒い手袋を右手にはめつつある。このあと短気な Torrey が怒りのあまり銃に手をもっていこうとした瞬間、それより先に拳銃使いのうまいガンマン Wilson が銃を抜きすでに銃身に向け不気味にニヤリと笑っている。Torrey は銃を抜いても撃鉄も起こせないようなタイミングであったため銃身はまだ下向きのままの状態であちすくんでいる。そこを Wilson は無残にも撃ち殺してしまう。そして酒場の中に悠々と消え去っていく。そのあと画面外（V.O. : Voice Over）で“One less sodbuster.”「これで百姓が 1 人減った」（sodbuster = farmer）という声が聞こえる。この情景はあまりにも残忍で、雨降りのあとのぬかるんだ泥と水の上に彼は宙返りするように吹き飛ばされる。しかし先に手を銃にもっていき撃つ意志を示したのは Torrey だとして、Wilson は正当防衛となり責任は問われない形となる。1950 年代半ばに映画で見て特別に印象に残った場面であるが、DVD で何度見返してもすさまじい。ハリウッド西部劇映画史上でもこの場面は特別な一コマであろう。

なお、文中イタリック体ト書きの Basic でもある Wilson takes out a glove. He puts the glove on. 「ウイilson は片方の手袋を取り出し、それを手にはめる」であるが、2 つの下線部の語句整序法はそれぞれこれが正しい。Markedness（有標性）の観点からは前者が Unmarked（無標）で、後者が Marked（有標）である。この場合 \*Wilson takes a glove out. He puts on the glove. とは言えない [Non-sentence (\*非文)]。なぜなら a glove は New information（新情報）で、the glove が Old/Given information（旧情報）だからでもある。a glove が文末配置により End-focus（文末焦点）となり、the glove

は文中に埋没する。音的には Wilson takes out a GLOVE. He puts the glove ON. とそれぞれ glove, on に Nucleus (音調核) があり Empathy (感情移入) もなされる。重要なポイントである。付け加えておくが冠詞では a(n) が Unmarked, the が Marked となる。また a glove, gloves などでは単数形が Unmarked で複数形が Marked であるし、音声的にはたとえば [f], [v] では無声音の前者が Unmarked で有声音の後者が調音点は同じでも声帯の振動を伴い Marked である。

次に 2a), 2b) の部分を書き換え簡約版とスーパーインポーズする (重ね合わせる) ことで見てみる。Wilson の Ernie [Torrey] に対する言い回し方はやや異なっても侮辱の言葉自体はまるで同類である。

2c) "... Anyway I can see you're a fool. ... a farmer who keeps pigs."

"I haven't any pigs on my farm," Ernie shouted at Wilson. "And I have never had any."

"Are you telling me that I'm wrong?" Wilson asked quietly.

"I'm telling you that you're a liar," Ernie shouted loudly.

"There is no man alive who has called me a liar,"... "Say you are sorry, or you'll crawl out of this saloon on your stomach." - (R)

これら 2a) ~ 2c) に共通する相手を侮辱する言葉 trash (屑), liar (嘘つき), lying (嘘つきの) が英語でいかに強烈なインパクトのあるものであるかがわかる。日本語とは大いにニュアンスが異なり英語では相手を最低人物だとけなすことになり生命さえ脅かされることとなるが、この *Shane* という作品はすでに先に触れたように、何かと象徴性を含んでいる。ここでは旧約聖書の Genesis「創世記」第3章に記される悪の象徴としてのへびや、

Exodus「出エジプト記」第20章の Moses (モーゼ) の the Ten Commandments (十戒) が想起される。牧畜業者の Fletcher [Ryker] らによりこのモーゼの戒律がいくつも破られることになる。モーゼの十戒は神に対する義務である最初の3つの戒律と、人間に対する義務の他の7つの戒律に大別される (この十戒のうちの6つはいわゆる禁止戒律である) が、作品 *Shane* では後者の7つの戒律がすべて破られるかあるいは破られるかもしれない緊迫した展開となる (最初の3つに関しては作品では直接的には語られない)。嘘つきに関してはモーゼの第八戒律で Do not give false witness against your neighbour. とある (Basic 聖書より引用, なおイタリック体は筆者で Basic + a 用語, 以下同様)。英語で You are a thief and a liar\*! (おまえは泥棒で嘘つきだ!) などと言えはその意味は強烈である (thief は Basic + a 韻文用語の1つであるが liar\* は un-Basic)。泥棒に関しモーゼの第七戒律として Basic 聖書では Do not take the property of another. と記している。また 2a), 2c) のそれぞれ最後の下線部で Wilson が「おまえはその言葉の罪で腹ばいになって地を這う」と言ったが、すでに触れたようにこの言説と表現法は旧約・創世記に記される嘘をつき Adam と Eve をそそのかしたため手足がなく地を這う運命となった悪魔の象徴としてのへびの暗示に思える。上記, Fletcher [Ryker] 一味はガンマン Wilson を使って農夫の Ernie [Torrey] 殺した。これは Do not put anyone to death without cause. という十戒の第五戒律を破ったことになる。

さらに具体例として, Joe Starrett 一家が土地から出ていかなければ Marian を犯す旨の脅しの言葉を Wilson が吐き, 夫の Joe が躍起となる場面が映画化脚本では省かれたが小説のほうにある。これはモーゼの十戒中の



姦淫に関する第六戒律 Do not be false to the married relation. また第九戒律 Let not your desire be turned to your *neighbour's wife*. を破ることである。モーゼの十戒は時空を超えて正義とされ、人類普遍の法たるいわゆる Natural Law (自然法) であり、これに背く罪は大きいわけである。

この作品で銃の使われる最もクライマックス的場面が酒場 Grafton's のサロンに Starrett の身代わりでやって来た小柄な Shane と長身の Wilson との直接対決で、酒場には Fletcher [Ryker] と家畜飼育頭 (映画化脚本では彼の弟) の Morgan もいる。映画化脚本のほうでこの対決場面を見てみる。

3) Shane : So you're Jack Wilson.

Wilson : What's that mean to you, Shane?

Shane : I've heard about you.

Wilson : What have you heard, Shane?

Shane : I've heard that you're a low-down, Yankee liar.

Wilson : Prove it!

*Seeing Jack reach for his gun, Shane draws his and shoots him first.*

...(Omission)...

Joey : Shane, look out!

...(Omission)... - (S)

最初の下線部「おまえは卑劣な北部の嘘つき野郎という噂だ」と上の 2b) の Torrey が Wilson に言ったのと同じ侮辱の台詞を、今度は Shane が用いる (ここで Shane は南部の出身であることも分かる)。すると Wilson はやはり “Prove it!” と言いままたも黒い手袋を右手にはめている。イタリック体のト書き部分にあるように Wilson が銃に手を掛けようとするまさにその寸前の絶妙なタイミングで Shane は Wilson を撃ち殺す。ト書きは省略したが、このあと Ryker も撃ち

殺す。そして小説にはない演出場面として Shane は六連発拳銃の Colt をくるくると見事に回転させ皮ケースに収める。しかしもう 1 人 Morgan (小説では Morgan ではなく Fletcher) が二階のバルコニーから Shane を撃とうと狙っている。実はこの現場に来ていて戸口の片隅で事の一部始終を見守っていた子供 Joey がそれに気づき、最後の下線部 “Shane, look out!” 「シェーン、危ない！」と大声で叫ぶ。Shane はすかさず身をひるがえす早業で Morgan を撃つ。Morgan はバルコニーからもんどりを打って折れる木製の手すりとともに階下に転げ落ちる。これまた映画 SHANE の稀にも見ない劇的場面で、小説や脚本の文字とは違う映画の効果をかもし出す。なお、Shane, look out! という叫び声に関しては次節で改めて引き合いに出す。

Fletcher [Ryker] 一味が消え去り、この開拓地の盆地にやっと平穏がもどった感じとなった。そこで Shane は Joey に語りかける。

4) Shane : I gotta be going.

Joey : Why, Shane?

Shane : ... (Omission)...

Joey : We want you, Shane.

Shane : Joey. There's no living with, with a killing. There's no going back from one. Right or wrong, it's a brand, a brand that sticks. There's no going back. Now you run on home to your mother, and tell her, tell her everything's all right and there aren't any more guns in this valley. - (S)

すなわち立ち去り際に Shane が Joey に言うのである。最初の下線部は「人を殺すと生きてはおれないのだ、もとはには戻せないのだ、善かれ悪しかれそれは烙印が押されることで消すことはできないわけだ」と言

う。これも象徴的な意味を含んでいる。それは旧約・創世記第4章に記されている Adam と Eve の長男で農夫の Cain (カイン) と、弟で羊飼いの Abel (アベル) の話である。Cain は神からの寵愛に関して Abel に嫉妬心を持ちある日、彼を畑に連れ出し殺してしまい神から And now you are *cursed* from the earth ... you will be a *wanderer* in flight over the earth. ... [上ですでに記したがイタリック体は Basic + a 用語] と戒められる。その罪で Cain は自分が誰かに殺されるのではないかと恐怖心を神に伝え、神の御言は And the *Lord* said, Truly, if Cain is put to death, seven *lives* will be taken for his. And the *Lord* put a mark on Cain so that no one might put him to death. であった。上の4) の最初の下線部はこのあたりの聖書記述が見え隠れしていると解釈できる。すなわち人類最初の殺人者 Cain は神の慈悲により許され殺されず子孫を残す身とはなったが、殺人者の烙印を押され地をさまよう流れ者となった。ここでは Shane 自身がそういう烙印を押された者と解釈できる。文中で brand という語が用いられているが、英語で the brand of Cain (カインの烙印) と言うと殺人罪のことである。そして2番目の下線では Shane は Joey に「お母さんのもとへ帰り万事心配ないと言って欲しい、この盆地にはもう銃はないと伝えておいて欲しいのだ」と言う。この言葉からは Shane の Marian に対する特別な情念 (feeling of love) も感じとれる。

ところで Fletcher [Ryker] 一味との銃による決闘で次の場面がある。これも映画化脚本で見てみる。

5) Joey : It's bloody! You're hurt!

Shane : I'm all right, Joey. You go home to your mother and father and grow up to be strong and straight. And,

Joey...take care of them, both of them. - (S)

最初の下線部「血が出てる！ケガしてる！」は、実は Shane も撃たれ血を流しているのに Joey が気づく場面である。Shane もやはり撃たれているのである。2つ目の下線部は Shane が Joey に「両親を大切にしてください」と言っているがこれはやはり上記、モーゼの律法である十戒の第四戒律 Give *honour* to your father and to your mother, so that your *life* may be long in the land which the *Lord* your *God* is giving you. という「汝の父母を敬え」が想起される。これでモーゼの十戒のうち人間に対する義務の7つがすべて象徴的に含まれていることになる。小説には神に対する義務の Sabbath (安息日) についても間接的に言及される箇所があり、モーゼの10の戒律が作品『シェーン』ですべて示される。なお最初の下線部の Shane の出血状態の描写が原作小説では具体的になされている。それを次に引用する。

6) ... I noticed on the dark brown of his shirt, low and just above the belt to one side of the buckle, the darker spot gradually widening. ... The stain on his shirt was bigger now, spreading fanlike above the belt, ... the pain struck him like a whiplash and the hand jumped to his shirt front by the belt, pressing hard, ... - (N)

すなわち Shane は腹部を撃たれている。かなりの出血らしい。これに関連しては再度触れることとし、次に Shane がこの盆地を立ち去っていくときの最後の場面をこれも映画化脚本のほうで見てみる。

7) Shane : Bye, little Joe.

*Joey follows Shane around the store verandah, calling out to him.*

Joey : ... Pa's got things for you to do! And Mother wants you! I know she does! Shanel Shanel  
Come back!

Shane rides into the darkness and out of the valley. - (S)

映画ではここで映像はフェードアウトしていくが、実は Joey の有名な叫び声 “Shanel Shanel! Come back!” の場面は原作小説にはない。かつてのガンマンで流れ者の Shane はたまたまこの開拓地へ来て目にした悪の追放と平穏を大義名分に、Wilson と Fletcher [Ryker] らをまたも銃殺してしまった。彼はそもそもどこから来て今度はどこへ行くのか？ 映画化脚本の冒頭で “I'm heading north.” と Joe Starrett に言っているところがある。前述のものはや西部フロンティアは消滅した。やはり北部へ向かったのか？ Wyoming 州の北は Montana 州であるが、映画では Shane の向かう前方にティートン山脈がそびえている。小説は次の下りで終わる〔文中 done の後ろの he は省略され原文通り〕。

8) He was the man who rode into our valley out of the heart of the great glowing West and when his work was done rode back whence he had come and he was Shane. - (N)

このように小説原作者 J. Schaefer も謎めいた書き方で締めくくっている（結末が不透明で余韻を残すところは E. Hemingway の作品とも共通点がある）。要するに一言の Basic で言い表せば He went back to where he had come from. ということで、自分のことは “Call me Shane.” とだけ言い過去を決して語らない彼はどこから来てどこへ行ったかは謎である（原作小説では両親は南部 Mississippi 州の出身で隣の州 Arkansas へ移住したが自分は 15 歳で家を飛び出したと彼

自身が言うし、書き換え簡約版では “I am a gunman. I've been one all my life.” と自分からはっきりガンマンだと言う個所はある）。

小説では Wilson は Shane に右腕を撃たれたがこの Wilson は二丁拳銃の使い手であり、左腕でまた撃とうとする寸前に Shane に胸を撃たれ死亡する。しかし Shane も腹部を撃たれた。要するに相撃ちで Shane got Wilson. (Shane は Wilson を撃ち殺した) であり、Wilson got to Shane. (Wilson は Shane を撃ち殺そうとした) ということになる。映画では Shane が馬に乗って去って行くとき、十字架の並ぶ墓場にさしかかる場面が映し出される。腹部の出血の状態はどうだろう？ DVD で確認すると確かにぎこちない乗り方である。そこで 1980 年代に作品『シェーン』の研究家の間で「Shane 死亡説」が持ち上がり議論されたことは今日よく知られている。しかし十字架の立つ墓場はこの映画 SHANE を通してアメリカ西部開拓史上で上記ガンマンの時代は終焉し、彼らは死の烙印 (mark) を押された者としてそれが象徴的に示されたと解釈するのが妥当であろう。

この作品は実に多くの象徴性を含んでいる。特記しておきたい点は小説、映画化脚本、書き換え簡約版とも土地を開墾する上で障害となる頑固に根を張った大木の切り株 (stump) を Joe と Shane が手斧で取り除く場面が描かれる。特に原作小説ではこれに十数頁を割いている〔HERE/THERE の Deixis (直示法) による感情を排したそのきめ細かい情景描写は、読み手に感情を高揚させ E. Hemingway 風のを直感させる〕が西部開拓者の不屈の精神の意味を象徴的に包み込んでいる。新約聖書をモチーフともして Starrett をリーダーとする 1 ダースほどの数の盆地の入植農民は Jesus Christ (イエス=キリスト) の弟子たち、常に口数はき

わめて少ないが必要十分条件を満たすそつがない語りで相手を圧倒する Shane の天使・預言者的な存在, また Fletcher [Ryker] の手下で Chris という人物が以前に酒場 Grafton's でグラスに入ったウイスキーを Shane に投げつけ Starrett の協力者であると侮辱し罵倒したことがあったが, Shane が盆地を去ったあと自分が代わりに協力したいと Starrett に申し出る劇的な下りが小説にあるし, 映画化脚本には Chris が Shane にこっそり会いに来て Starrett が Grafton's で待ち伏せの罠により Wilson に殺される策略があることを知らせる場面がある。これは人間の悔い改めと神による赦し(赦免)の思想とも符号する。さらに原作小説には Shane が去る直前に子供 Bob [Joey] に “There’s only one thing more I can do for them now.” 「これからもう1つだけおまえの両親 (them) にしてあげられることがある」と言い唐突に段落が切れる1文があるがどういう意味か? これは Chris が代わって今後の協力者になる意味であったことがその後の内容から分かってくる。意味解釈上重要な文である。なお映画では Shane の鹿革の服装は黄色で白っぽいが前述のように殺し屋 Jack Wilson は黒装束で, 白黒が善と悪/天使と悪魔を象徴する。原作小説では逆に Shane の服装が黒で彼の神秘的な不気味さと威厳が暗示される。

さらにそもそも登場人物の名も象徴的で, これに関しては横山仁視 [監修] (2010) で河野弘美氏が寸評している箇所がある。Starrett 家の父親 Joe と子供の Joey はイエスの父 Joseph からの派生名, 母親 Marian はイエスの母 Marry からの派生名である。この作品の新約聖書的な象徴性からはそれは容易に感じとれるが, Shane という名が God’s gracious gift 「神からの慈悲深い贈り物」の意味だと指摘していて啓蒙された。そうであればまさに Shane は神の使者とな

る。氏はさらに Jack という名が時にもつネガティブな意味も指摘しているが, 実は悪魔的な殺し屋ガンマン Jack Wilson は小説では Stark Wilson であり Stark という名の特異性についても一言触れられる下りがある。では作品 *Shane* でイエスを象徴する人物は誰か? Joe と Marian を両親とする純真な子供 Bob [Joey] がイエス (子供時代の) と解釈できないか? 3人の Starrett 家族はまさに聖家族 (the Holy Family) の象徴ということになる。姓の Starrett は star (星) + (r)-ett (<-et(te) = small) であるし, 星 (五芒星形☆: pentacle) は旧約のユダヤのダビデ王家の紋で, その血統である新約での救世主イエスの象徴性がここにも見え隠れする。

作品『シェーン』は子供 Bob [Joey] の視点から描かれこの土地での出来事と, 大人の言動の善悪すべてを見る証言者 (witness) でもある。Space perception (空間知覚) と関わる英語言語の 〈HERE/THERE〉による Deictic category (直示範疇) の観点から Basic で考えれば Shane に魅せられ崇拝するこの子供は I am here and I am all the time watching what is going on round here. とか, I am here and I am a *witness* to everything going on in this *valley*. と言っていることになるし, 脚本映画化された最後の場面での叫び “Shane! Shane! Come back!” は, “Shane, Shane, you are there going, but I am here. Why are you going away? I am here with my mother and father. Come back to us!” の意味とも解せる [イタリック体は Basic + *a* 語 (*witness*: 聖書用語, *valley*: 韻文・地質学用語)]。

## 2. 意味拡張による Basic 語彙の使用許容範囲拡大から Wider Basic English へ

前節で仮称 Wider Basic English (略称 Wider Basic) を考えるため Intertextuality

(間テキスト性)の追究手法に注目した。本節ではこの Wider Basic の具体例を示してみたい。冒頭「はしがき」でも触れたが、これは許容範囲が曖昧な near-Basic とは異なり意味拡張から使用許容範囲を広げることで、850 (+ a) 語によるいわゆる Basic の意味世界の拡大をめざすものである。Wider Basic は Basic 語を差し替えたり増やしたりはしない。あくまでも語彙体系そのものは 850 (+ a) 語の C. K. Ogden 選定のものとするが、意味拡張により Basic 語の語感をさらに磨き上げようとするわけである。正式で改まった formal な文語表現のみならず小説中の対話文や映画脚本などの略式でくだけた informal な口語表現の理解を深めるとともに、本来の Ogdenism (オグデン語法) の輪郭もさらに明確化されよう。

やや高次の Wider Basic は Lexical grammar (語彙文法) の範疇となる Pragmatics (語用論) と関わる Lexical phrase (語彙的固定表現) に注目するものでもあり、文字どおりの Literal meaning (実質的・逐語的意味) を備えていて、それに Figurative meaning (比喩的意味) が加味されそれでもなお語用論的に意味の輪郭が明確な固定表現 (Fixed word-group) に注目するわけである。単に Idiom (慣用表現) ともやや異なる。次の例で見てみる。

- 1) The book you were talking about the other day, is it interesting? — Oh, you won't put it down.

この下線部の口語的な put it down はいわゆる Ogden 風の Basic の範疇か否か? 次の例はどうか?

- 2) Money doesn't go very far these days.
- 3) The chain was tight round the dog's neck, so I gave it a little play.

1) ~ 3) は広義の Basic である Wider

Basic を設定すればすべて許容する受け皿となる。1) の名詞 The book が Left dislocation (左方転移) しそれを後ろで it と代名詞で受ける言い方は口語で頻出するが、返答の意味は「(伏せてしまうようなことはなく) 大変面白い (interesting)」である。2) は「最近は何物が高い (high-priced)」, 3) は「犬の首に巻いた鎖がきつかったので私は少しそれに遊びをもたせ緩めた状態 (loose/unfixed) にした」であり、いずれも基本的に文脈なしでも意味に不透明性はない。1) の返答でたとえば Oh, yes, very much. などと言えはいわゆる Basic の範疇であるが Oh, you won't put it down. は前の疑問文の文脈からして意味には透明性がある。2) の go far もそれほど無理はなかろう。3) もやはり意味に曖昧性はない。次の例での play も 3) と同じで意味は明白である。

- 4) John was testing the play of the hammer of the new gun with his thumb.

これは「ジョンは親指で新しい拳銃の撃鉄の緩み具合をカチカチと試していた」の意味である。また次の例のように形容詞 healthy, unhealthy なども肉体的ばかりでなく精神的な健全さ・不健全さ、さらには数量の意味にまで拡張して用いてよかろう。

- 5) That'd be a healthy respect for law and order. / How far is it? — Oh, it's a healthy, say, two miles from here.

それぞれ「それは法と秩序の良識ある (wise) 尊重だろう」, 「ああ、ここからたっぷり (full) 約 2 マイルだ」の意味である。基本的に文脈なしでも意味が素直に理解できる前者の例はもちろんのこと、後者の a healthy... [= a good... (十分な)] の healthy など無理のない範囲まで目いっぱい意味拡張で考え基礎語のもつ語感獲得をめざすのがここでの Wider Basic の趣旨である。さらに次

の例はどうか？

- 6) Everybody was put out 'cause he didn't make it all right. / I'm gonna have it out with him. / Three hundred dollars will see me through the week.

少し難しいかもしれないがまったく un-Basic とも言っておれない。Basic か否かの境界線上にあるような口語的表現を Wider Basic, すなわち広義の Basic の範疇として拡張するのである。意味はそれぞれ「彼がそれをよくしなかったので誰もがイライラした (troubled)」、 「私が彼との間でそのケリをつけよう (fixed up)」、 「私は \$300 で今週中はやりくりできる (enough)」である。意味の重心はそれぞれ不変化詞にある。最初の文の out は「常態から非常態への移行」、2番目の文の out は「完了」の意味をもつ。最後の文の through は「貫通」である。

また、Basic + a 語で英語民族にとってある種の特別な情緒・情感を呼び覚ます韻文用語の *hell* などは小説や映画の脚本などで頻出する。次のような文例も Wider Basic では許容してよかろう。

- 7) Oh, hell, no more talking about it. /  
It's hell on earth!

*hell* は親しい間柄や informal な状況で女性もしばしば用いる強意語で、意味 (意+味) に「かくし味」を含んでいる。それぞれ「やあ、やあ、もうその話しはやめよう」、 「まさに地獄だ！」の意味であるがこういうものも許容すればしばしば荒削りとなり冷めた Basic 表現に感情移入が加わる。意味の明確さを基準に informal なこなれた略式表現にも注目し使用許容範囲をもう少し拡張するわけである。

ここで命令形に特別注目してみることにする。命令形はすべて Sememe (意味素) としての〈TO〉をもっていて、〈GET (ONESELF)

TO + V -ING〉のように Lexical structure (語彙構造) 的な解析法が可能であろうと仮説的に考えられる。このあたりは Narration (話法) で直接話法による命令・依頼が間接話法に変換されると V の前に to がこつ然と浮上し、to-infinitive (to-不定詞) となるのがその証しの1つでもある。N から V への転用では〈GET (ONESELF) TO + N/V -ING〉から、たとえば次のような文が表層上に具現すると説明できそうである。

- 8) Don't get to loving her so much.

意味は〈彼女を愛することへ向けあまり(みずからを) 起動作業 (Ingressive operation) させるな〉 → 「彼女をあまり愛するな」である。次の例も同類である。

- 9) Better not get to pushing on him.

これは「彼に横柄な態度はとらないほうがよい」のような意味であるが、こういう一連の用い方は -ing 接辞の用い方をもさらに広く拡張できる。命令形 (特に否定命令) はより簡素な語彙構造 〈(NOT) GO + V -ING〉から次の 10) のような文を大量生産することになる。意味は上の 8) と同じになる。

- 10) Don't go loving her so much.

さらに緊急非常事態で Put a stop to it! (やめろ!, 止めろ!), Give me help! (助けて!) などと分析思考で悠長な感情表示は事実上してはおれない。Exclamation (感嘆・間投詞) 的な叫び声 (Cry) の Stop!, Help!, No smoking!, etc. は動詞 V ではなく名詞 N として Basic の範疇であるが、拡張して STOP it!, HELP me!, Don't PULL it!, TURN the key!, STOP up the hole! (穴をふさげ!), TURN left! (cf. Left turn! は名詞 N であり Basic), UNLOCK the door! (cf. Get the door unlocked) 等々をすべて広義の Basic (Wider Basic) とすればどうだろう。前節 3) の Joey の叫び Shane, look out! もその範疇となる。

11) Shane, LOOK [WATCH] out! 「シェーン、危ない!」

こういう例を発展させたたとえば Basic の常番表現 Take[Have] a seat. とか、より丁寧な言い方となる Be seated. などとは別に、さらに次のように言うのも拡張 Basic では許容してはどうか。これは Wider Basic に特有の命令・依頼文での語の用い方となる。

12) SEAT yourself here. 「ここに座りなさい」

このようなものを許容すれば、次の例など次々といくつも Wider Basic の範疇となり分析思考の難しさからも解放され思考上の負担は大いに軽くなる。

13) CLEAR (off) the table, Mary. 「メリー、テーブルのあと片づけをしてちょうだい」

14) CLEAN (up) the floor, John. 「ジョン、床(ゆか)をきれいに拭きなさい」

15) SHUT up about it! It's my business, and don't put your hand in it. 「黙りなさい! それは私の問題で干渉しないで欲しい」

すなわち Wider Basic では Things(事物語)のうちの seat や、Qualities (性質語)のうちの clear, clean, shut などから横滑りでそのままストレートに叫び・命令・依頼の文で用いることも許容するわけである。上の 8), 10) の例も次の例などへ転用もでき Basic 語の用い方を拡張できることになる。

16) Don't LOVE her. LOVE me, please.

こういう Basic にはない Wider Basic に特有となる命令文の例をもう 1 つ引き合いに出してみる。

17) PUSH the door open.

cf. <sup>?</sup>Give a push to the door and get it open. / Get the door pushed open. 「ドアを押し開けなさい」

この例は cf. の文のような言い方よりはる

かに思考上の負担も軽く簡潔であることを示すものとなろう。cf. の最初の文は不自然でもある。このように考えると Basic の 7 つの規則(本則)に加えて新たに 1 つ〈付則〉を作ることにはなるが、要するに感情の投射される Mode (叙法)の Imperative mode (命令法)で名詞 N から動詞 V へ転用できる Basic 語は、基本的にそのままそれを V とし〔これをいわゆる V とも考えず上の Cry との関わりからすれば命令/間接命令をすべて Cry for X (何か x の要求)として広義の Cry 語と見なし〕用いる考え方である。

すなわちこういう Cries (要求)・Orders (命令)・Requests (依頼)の命令形/間接命令形を Wider Basic English (WBE)では一般英語に準じ用いてもよいことを示すには Basic の 7 つの本則とは別に次のような〈付則〉を特別に設けることになろう。

<b>&lt;ADDITION RULE&gt; (WBE)</b>
CRIES, ORDERS AND REQUESTS FROM THINGS AND QUALITIES AS IN NORMAL ENGLISH

動詞 V なるものは存在しないとする Basic ではいわゆる命令形はすべて 15 個の OPERATIONS (作用詞)〔seem は除く〕から来るが、Put a stop to talking! などはしばしば思考上重荷ともなる。動詞 V のない No talking! は Basic であるが、さらに STOP talking! も許容するとよい。Wider Basic では叙法 M としての命令法を拡張し弾力性をもたせることになる。Cries, Orders and Requests の Expansion (拡張)を Wider Basic における CORE 拡張〔cf. core (核心) = heart: 心・感情・気持ち〕と呼んでおこう。CORE 拡張は Wider Basic に特有なものとなるが、スペイン語叙法の命令法(西: Modo Imperativo)や接続法/叙想法(西: Modo Subjuntivo)の考え方をヒントともしている。

英語の要求, 命令, 依頼の丁寧語 please (< may it please you) も感嘆(間投)詞だと言える。なお Basic の事物語と性質語からの転用命令形を Wider Basic として文字表記する場合には 11)~17) の例のように大文字書きか, イタリック体がよかろう。

Wider Basic は発想としては拙稿(2013)でも触れたが Number(数)を自然数から実数, さらには虚数の世界までを想定することで多くの方程式が拡張的に解けることが可能になった数の世界の拡張とも似たようなものだと考えている。上の 3), 4) の play の例に掛けて言えば Basic 語の用い方に関わるきつい鎖(チェーン)を少し緩め「遊び」をもたせるのが今回提示する Wider Basic である。Basic か un-Basic かの境界線の見定めが微妙なものが多くある。この遊びをもたせておけば日常的口語表現も意味が明確なものは広義の Basic の範疇として許容できることにもなろう。ただし本来の Basic は締めつけるチェーンのきついところにまた意義があり, 意味拡張も限度を超えると un-Basic となる点は要注意である。拙稿(2013)で一般の「事務係」を officer と言うことの un-Basic 性を例に出したが, Wider Basic でもやはりこれは許容外とすべきだろう。

ここで Basic/Wider Basic を活用する実践例を少し示しておきたい。まずは発話の寸前に Chunk(意味の塊)としてのほぼ  $(3 \pm a)$  語が意識に上るようになればよい。Reading などでは各段落を 20~30 語ほどの英語でみずから心の中で次々と言い換える Paraphrasing(換言法)化で焼き直していくのである。たとえば段落文の意味を So it says here, in short, that... / To put it simply, here he says..., in other words,... など, また教室などで説明する場面をイメージ化し What is said here in this part is, like, you see, uh... など, また It's interesting, isn't

it, that here in... in answer to that, to... to the man's foolish question, Shane flatly says 'no' and... などと副詞(句)など Parenthesis(挿入語句)としての Filler(充当詞)を発話の途中で適宜割って入れる話法上の技法を磨くとよい。黙読でも段落要旨が心の中で整理されれば Well, it seems like that's about it... about a general outline of this part. などとつぶやけばよい。こういう多少の言い淀み的な Tautology(同語・類義語句反復)による Redundancy(冗長性)はむしろ実際の発話では普通でもあり自然にさえ聞こえる。言い淀みながらもほぼ瞬時に次々と直前の語との結合から語句を整序し連ねていく発話法を筆者は Patchwork method(パッチワーク法)と呼んでいる。さらには黙読で心の中で Now I have come to the end of this page, so I'll go further down to other parts, and see what took place at Grafton's when Shane was out... when he went away from there. などとすべて Basic でもよいし, その時々ひらめきで Wider Basic も full English も適宜織り込めばよい。実際の発話では Basic でも Wider Basic でも R.Flesch の Plain English でも何でもよいわけである。瞬時のひらめきでアドリブ的に Sense(意味)から Word(語)への変換上のコツの修得が Conversational strategy(会話のストラテジー)となる。Basic や Wider Basic の便利さを真に実感するのも実はこういうとっさのときでもある。ただしこういうストラテジー(方略)を用いこなれた思考法・発話法に習熟するには何かを読んでいるとき, テレビ・ラジオニュースの視聴のあと, 人の話を聞いたあとなど折に触れその主旨だけでも 20~30 語程度の文により心の中で意味から語へと自分の英語で整理し理解しておく癖をつけるのである。英語での能動的な思考を日常的に習慣づけるということである。表現上で何かと発見が



ある。実は筆者はこの稿の各段落の日本語を概略的に英語でならどう言うかキーワードを軸にそれなりに終始考えながらも執筆しているが、full / Basic / Wider Basic を適宜織り交ぜて考えればよいことを実感する。Paraphrasing approach to active reading (能動的換言リーディング法) はおよそ他のどの方法よりも効果的だろう。これ一辺倒でも幾何学的補助線を引く Lateral thinking (水平思考) に慣れ、英語思考力 (ability to think in English) が短期間で身につく Speaking 力もまたたく間に上達するはずである。日英語の Contrastive studies (対照研究) を背景に Applied linguistics (応用言語学) としての英語教授法で、日本人教授者による日本人学習者対象の入門・初級レベルでは母国語の日本語を介するのが Scaffolding (足場) となるというものがある。筆者もそれがやはり無理がなく事実上は断然手早いと考えるが、中上級から上級レベルの使用言語が英語の教授法での Paraphrasing (換言法) の効用は大きい。大学などでの講義用語が英語の Reading 「講読」でもこれはそのまま適用できる。

弾力性に富むカジュアルなスタイルの口語的英語では主語など頻繁に省かれる。常に主語を立て formal な言い方をしようとするするとスムーズな英語思考が阻まれもする。Paraphraseology (換言語法) では特に (代) 名詞の Person (人称)・Gender (性)・Number (数), Tense (時制) [特に過去完了形] など広義の Agreement (呼応・照応関係), また情動的に定・不定性を指定する the, a(n) など Determiner (限定詞), そして Mode (法) では Basic の would, might, un-Basic の could, should による叙想法 (仮定法) とその心的・情動的意味ニュアンスに照準するとよい。さらに統語的には Simple sentence (単文) ばかりでなく Conjunctive (接続詞) の that, Relatives (関係詞) の

what, which, that (that は un-Basic であるが Wider Basic では許容してよからう), who, where, when を含む Complex sentence (複文) や重層複文の Mixed sentence (混文) による Syntactic maturity (統語的成熟性) のある文が使える力を磨くのである。上記、一連の努力の蓄積は大きいことは確信をもって言える。

## あとがき

名作『シェーン』は① Jack Schaefer による原作小説, ②ハリウッド西部劇映画化脚本, ③原作の書き換え簡約版へと文体上からは難→易の①→②→③の順で見ていくのがよい。易→難の段階方式をとる (stepping up) より、難→易 (stepping down) で扱うと落差のある平易さが実感できる。外国語修得はある一定のレベルからは難→易が必要で効用も大きい (Basic も full English → Basic のほうが発見も多く實際上 Basic をより実感できる)。①～③の反復読みでスピードも加速され文の流れのリズム感も獲得できる。ただし英語思考力を養うには受動的な Passive reading ではなく、ほぼ段落ごとに自分の英語で Paraphrasing (換言法) 化し心の中で意味内容を整理する Active reading をするのである。西部小説 *Shane* はアメリカニズムの魂に触れつつ Paraphrasing 化による Reading 法で語感を養い英語思考を培っていくのに格好の書だと言える。書き換え簡約版はこの Paraphrasing 化の参考となる。

第1節では作品『シェーン』の3つの Corpora (コーパス) を三位一体で考えその Intertextuality (間テキスト性) から表現法とともに意味的な Biblical symbolism (聖書的象徴性) を透かし見た。映画 DVD の活用では、そもそも英音の子音 [l] と半母音 [r] が同じように聞こえる日本人の民族耳であり英音に耳を開いていくのは容易ではない

が、多音節語は聞こえても聴取の難しい流れに乗った1音節語中に現れる音の聴取、同一Phoneme（音素）のAllophone（異音）からその各音素のすくい取り（例）kick [k'ik], cook [k<sup>u</sup>uk] の [k<sup>i</sup>], [k<sup>u</sup>], [k] から同一音素 /k/, また日本生まれの日本育ちの日本人にはこもって聞こえ難聴状態となる弱母音で英音の基底となるSchwa（曖昧母音）の /ə/, /ər/, さらにこのSchwa音化による英音リズムのIsochronism（等時性）に照準するとよい。本質的に英音はSchwa音を中核に吸った息を残らず吐き捨てていき口ではなく喉を使うAspirate（帯気音）化したEgressive（呼気音）であり、マイクなどを通すと空気圧による芯の1本入った張りつめたメタリックな音となる。特にくだけた口語英語は1音節語が頻出し高ヘルツ（Hz：周波数）で日本民族の聴覚では処理しにくいわけである。音感獲得のステップとしては①連続する2語で前の語の語尾音と後続の語の語頭音が i）Liaison（連鎖） ii）Elision（脱落） iii）Assimilation（同化）として区切れて聞こえる、②各語が意味として認知できる、③語整序による文として連続的に意味理解できるという3段階となろう。③を補助するのが速読速解リーディングとなる。

第2節ではBasic EnglishのParadigm（パラダイム）の問題を仮称Wider Basic English（WBE）を設定することで両者間のParadigmatic relation（範列関係）から考えてみた。Wider Basicはあくまでも語彙は850（+ a）語であり、基礎語の織り成す意味世界により深く参入する上級の拡張Basicである。これを設定しておけば本来のBasicの範疇か否か微妙な表現の受け皿となる。一例であるがputting the cart before the horse（本末転倒）などの固定表現や、Keep your hands off me, you rat!! などくだけた表現もこの受け皿があればBasicとして難なく許容

できる。特記すべきは今回Cry, Order and Request Expansion（CORE拡張）の名のもとに、命令形に関し提示した〈付則〉（p.15）とその考え方は本来のBasicにはないWider Basicに特有なものとなる。命令文の主語は意味的にはyouではなくI（私）であり<I GIVE YOU an ORDER to DO x>の構造から来る。広く命令文は一種の叫びと言えよう。

（日本ヘミングウェイ協会会員／日本メディア英語学会（旧日本時事英語学会）会員／本会会員／元名古屋市立大学教授）

### 参考文献

- 青山義孝・他（編）（2011）『映画シナリオ「シェーン」—聴読解力養成』〔DVD付〕、英宝社
- 後藤 寛（2013）「Ogdenismの遵守とその実践—Basic 850（+ a）語の枠組みの明確な把握から」*Year Book*, pp.4-18. GDM英語教授法研究会／日本ベーシック・イングリッシュ協会
- Milne, J. (1975) *Shane* by J.Schaefer (1949), (Rewritten version for Heinemann Guided Readers), Heinemann International.
- Schaefer, J. (1949) *Shane*. Houghton Mifflin Co., Boston.
- The Bible in Basic English* (1949), Cambridge Univ. Press.
- 横山仁視〔監修〕（2010）『シェーン』〔DVD付、名作映画完全セリフ集〕、(株)フォーイン

## EP の音声に関する一つの視点： major information vs. minor information

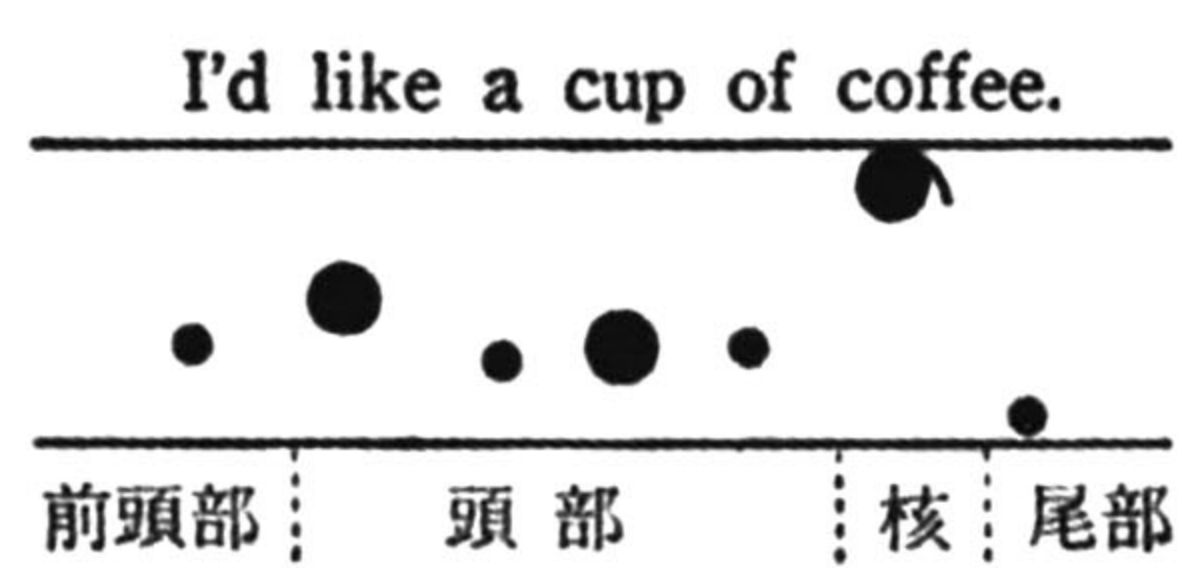
伊 達 民 和

イントネーションは、1つ1つの単語を発音するのとは違って、文を発音するときの調子であるので、どうしても話者の心的態度が表れる。そのような話者の気持ちは、音の高低の変化 (pitch change) となって表れる。英語の平叙文はそのほとんどが、事実の陳述、断定を表し、最後の文強勢—核強勢—を受ける語を起点として、際立った下降調の pitch change が起こる。

注：語強勢が語に固有に備わった強勢であることに対して、文強勢は、必ずしも固有の強勢ではなく、文の中で意味伝達上で重要な語に来る。つまり、それは文脈を反映した強勢である。文強勢を受ける語は、強調して—higher, longer & louder—発音される。平叙文は、下降調の音調単位になることが最も多く、「正常の」型であるとされている。

I'd 'like a 'cup of \ 'coffee.

注：記号 [ ] は文強勢を受ける箇所を、下線部は核強勢を音節を示す。



しかし、I.A. Richards 制作のレコード版を聞いていると、2つの平叙文が全く同じ文構造でありながら、片方が「正常の」型であり、他方が独自の音調単位となり、(低)上昇するケースが時々見られる。両者には話者の心的態度に違いがある。

- (1) a. 'Tom is \ 'making something.  
(EP 2: p.30)
- b. 'Jane is \ 'making | ↗ 'something.

(同上 p.44)

注：棒線は、音調単位の区切りを示す。



不定代名詞 something は目的語の用法のときは、文強勢を受けない。つまり、独自の pitch change を伴わない。a. は「正常の」型で、something は、核強勢を受ける ma (king) の下降調の終結部を引き継ぐだけで尾部として低く言われる。ところが、b. では、something は、独自の音調—(低)上昇調—をもっている。まず、a. は淡々とした、いわば事務的な言い方である。一方、b. では、話者が something に二次的な重要度 (一定の重要度 some degree of importance) を付加している。このように、major information は核強勢を受けて下降調で言われる。それに対して、minor information の場合、二次的な重要度のあると判断されると上昇調になる。

we used to dive straight into the \ sea |  
at high ↗ tide.

注：website に音声資料がある。

The fall in the first unit indicates that the speaker is treating that information as major, but what does the rise in the second mean? ...In cases like these, the distinction is made between major and minor information: the final rise 'means' that this information is added as relevant, but it is treated as of only secondary importance, compared to the major information. It has a lower status of

information. 1

(下線は、筆者が加筆)

注：なぜ at high tide が minor information になるのか、むしろ major information ではないか、という疑問があるだろう。実は、この副詞句は、final adverbials (末尾副詞的表現) と呼ばれる範疇に入る。以下の斜体部も、通例、minor information として上昇調で言われる。

He \ 'lunches 'early, | / 'usually.

I'll be 'happy to \ 'come, | if / 'necessary.

I 'can't \ 'do it | at the / 'moment.

'Please \ 'come, | if you / 'like.

この major information vs. minor information (of secondary importance) という視点は、様々な文の情報処理上において極めて重要である。或る中学校検定教科書に以下の対話文ある。準拠 CD を聴いている時に、That's him. のイントネーションに注意が引かれた。

A : I'm a big fan of Ozaki Yutaka.

B : Ozaki Yutaka? Who is he?

A : He's a singer who was really popular among young people.

B : Let's see. Is that the man who sang *I Love You*?

A : Right. \ 'That's | / 'him.

cf. \ 'That's him. (やや事務的)

更には、発音教本には学習者の理解を補強する練習問題がある。

1. A : My brother is an accountant. He builds bridges.

B : But engineers (\) builds bridges (/).

注：ここでは音調核を示す矢印は、核を受ける語の後に置かれている。

2. A : What shall we do after lunch?

B : After we've eaten (/), we could go and see Kate (\).

Now work in pairs and talk

about these in the same way.

3. A : When are you going to New York?

B : I'm flying ( ) at ten o'clock ( ).

4. A : When did you first meet Tony?

B : I've known him ( ) for years ( ).

5. A : How long have you been able to speak French?

B : I've been learning French ( ) for six years ( ). 2

そう言えば、EP 中によく見られる「対比」の概念は、換言すれば、major information と考えることができる。Richards の音声資料では、

He went there. He \ 'was | \ 'here.

(was, here: major information)

This is a glass. It is on the table. Now the \ 'glass is \ 'off the table.

(off: major information)

再び something に戻ると、do something という慣用表現がある。その意味は、'to do something in order to deal with a problem or difficult situation': *Don't just stand there - do something!* (Longman Dictionary of Contemporary English) この命令文のイントネーションは \ 'Do something. または、\ 'Do | / 'something. である。後者では、話者の顔の表情と相まって、高ぶった気持ち(苛立ち、懇願など)が読み取れるのではないだろうか。なお、anything も目的語用法の場合には文強勢を受けない。以下は、映画 *The Sound of Music* からの例である。

Maria : Now, let's put it all together -

Children : ♪♪ So do la fa mi do re

So do la ti do re do! ♪♪

Brigitta : But it 'doesn't \ 'mean anything.

Maria : So we put in words - one word for every note.

もし仮に anything に secondary importance

を付加するならば, But it 'doesn't \ 'mean | / 'anything. となる。

- (2) a. \ 'Here is the picture. (EP 2: p.17)  
b. \ 'Here is | the / 'collar. (同上 p.45)  
c. 'Here are the \ 'trousers.  
'Here is the \ 'coat. (同上 p. 44)

a の文脈: "Mr. Smith is writing a card to Mr. Smith. He is in San Francisco. On one side of the card is a picture of the harbor. Here is the picture. This is a picture postcard."

b の文脈: "Has your coat a collar?" "Yes, it has. Here is the collar."

c の文脈: I am making a coat and trousers. Here are the trousers. Here is the coat."



Richards では, a. は「正常の」型であり, 既知情報 pic (ture) は文強勢を受けないで, 核強勢のある Here の下降調の終結部を引き継ぎ, 低く言われている。一方, b. では, 話者が collar に secondary importance を付加している。ところが, c. については, 一見すると, これまでの解説とは矛盾があるように思える。「存在文」中の trousers と coat が既知情報であるにもかかわらず, major information として下降調の核音調を受けている。なぜだろうか。以下の例を見れば, その疑問は直ぐに払拭できるだろう。

A : Do you like tea or coffee?

B : \ 'Tea, please. / \ 'Coffee, please.

確かに response では tea と coffee は既知情報であるけれども, choice question に答え

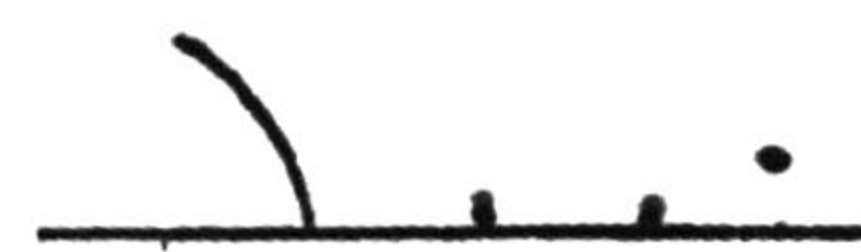
ているので, major information である。c でも選択された語が major information になっている。もし仮に I am making a coat. Here is the coat. という文脈であれば, \ 'Here is the coat. または, \ 'Here is | the / 'coat. となる。

以下のような「存在文」の類似例がある。

(i) X : I see the castle..

Y : No, that's the cathedral. 3

**There's the castle.**



(ii) A : I wonder which is the way to the sea.

B : This must be it, I think.

A : \ 'There's | the / 'sea. 4

(3) "Is this a hat?" "No, it's \ 'not | a / 'hat. It is a hand. (EP 1: p. 30)

Richards 版では, it's not a hat. は, sensit を反映して, 上記のように, 下降調+上昇調になっている。一方, 市販の CD 版 (洋販 & IBC) では, it's not a \ 'hat. というイントネーションが聞かれる。このような「異例な」イントネーションは, 強調的に言うときには起こるので読み違いであるとは断定できないが, 教育的配慮を欠いた言い方である。その点, さすがに Richards 版は優れている。このことについては, 今年の Year Book の記事の中で詳しい比較考察を行った。

(4) The \ 'wind came. (EP1: p.75)

この場面では, 突如, 突風が起こり, hat (既出) が飛ばされている。

Richards では名詞主語に核強勢を置いている。このタイプの文は音声学では event



sentence (「出来事文」) と呼ばれる。event sentence とは, S+V から成り立つ第1文型(主

語 + 自動詞) の all-new sentence のことで、「出来事・出現・失踪・不運」など状態の変化を伝える文のことである。名詞と述語動詞は共に新情報であるが、初出(新情報)の名詞が major information であり、動詞(述部)は minor information と見なされている。この文と似通った例がある。

(What happened in the afternoon?) A  
WIND got up. <sup>5</sup>

大文字表記から明らかなように、wind は major information である。また、述部は relevant, but of only secondary importance と見なされて(低)上昇になることもある。

The \ 'wind | / came.

A \ 'wind | got / up.

実際、以下の実例がある。

(At the window:) \ Father's / coming.

(各記号はそれぞれ \ と / を示す)

(On seeing the postman leave the house:)

The \ post has / come.

I found out about that noise in the garage;  
the \ water was / running.

(Looking at one's watch:) My \ watch has  
/ stopped. <sup>6</sup>

(5) EP には、文末に「時の副詞」の範疇に入る now と then が出てくるのが時々ある。原則的には、それらは文強勢を受けることはなく、低く発音される。

a. "He is giving a push to the door. The  
'door is \ 'open now. (Richards)

注: Richards では now は明瞭に聞こえるが、open で起こる下降調の終結部を引き継いでいる。

'(So) you went to Malvern yesterday.

(ordinary statement) <sup>7</sup>

しかし、それらが文脈上で major informa-

tion である時は核強勢を受ける。

b. He came into the room. He went to  
the table. He is 'there \ 'now.

(EP1: p68)

c. When was it over her head? It was on  
the branch before she took it. It was  
on the 'branch \ 'then. (同上 p.83)

d. She put the tray on the table. It was in  
her hands. It is 'on the \ 'table now.

(p. 87)

(Richards & Yohan CD) or :

It is 'on the \ 'table | \ 'now.

(IBC CD)

なお、EP の音声資料にはないが、「時の副詞」が secondary importance が付与されて上昇調になることがある。

**I went to Malvern yesterday,**

(where 'yesterday' is of a certain importance) <sup>7</sup>

以下は、対照的な例である。

Let's go now.

Let's go | /now.

Let's go \now.

(as opposed to a time in the future)

That's \all for today.

That's \all | for to /day.

That's all for to \day.

(= 'you get more tomorrow')

I saw \John yesterday.

I saw \John | /yesterday. (or: yester/day.)

We've got some \books here.

We've got some \books | /here. <sup>8</sup>

(6) A : Do you see a door and two windows?... Do you see two seats and the bookshelves between them? Do you see the clock over

the windows?

B : Yes, I see them. These things are in the room. (EP1: 47)

ここでも I \ 'see them. または \ 'I see | \ 'them. という二通りがある。両者の情報内容は全く同じあるが、話者の心的態度に違いがある。前者は中立的で淡々とした言い方であり、後者には何らの感情移入 (more involved) している (例えば, more friendly)。

なお, Richards と Yohan の音声資料では, 両方とも冒頭の I で高く始まるが, 前者は平常パターンで言われている。I \ 'see them.

参考: 冒頭の代名詞主語が高く発せられることはよくあるが, それは文全体に liveliness を付加する働きをする。I \ will. vs. I \ will. I'm \ sorry. vs. I'm \ sorry.

一方, IBC の CD では後者が聞かれる。日本人学習者は, 後者のような言い方に当惑するかも知れないが, 実際にはよくあるパターンである。中学検定教科書準拠 CD では,

(i) [空港で]

Ichiro : Becky, that woman with short hair... Do you know her?

Becky : Of course \ 'I know | \ 'her. That's my grandmother Nancy. 9

(ii) [学校で二人の留学生の対話]

Raj : Who's that man? I don't know him.

Meiling : He's Mr. Yoshida, our science teacher.

Raj : I see.

Meiling : Do you know that woman?

Raj : Yes. \ 'I know | \ 'her.. She's Ms. Brown.

Meiling : Right. 10

このようなやりとりの中で, I \ 'know her は, ややそっけない印象を与えるであろう。私の研究仲間 (音声学) のコメントをいく

つか紹介しよう。

- In this dialog, there is stress on 'her', but not strong, contrastive stress, just more than 'know'. There is still stress on 'I' also, but again not contrastive. So, the pitch starts out fairly high on 'I', then drops for the softly spoken 'know', then has a mild-rise in 'her'
- That's one of the ways I'd say it, too. I use this intonation when I have suddenly succeeded in digging from my memory a face with a name and I'm now quite sure it's the one on the photo.

- **Yes, I /know her.**

"Unenthusiased but friendly!"

- **Or Yes, \I know /her.**

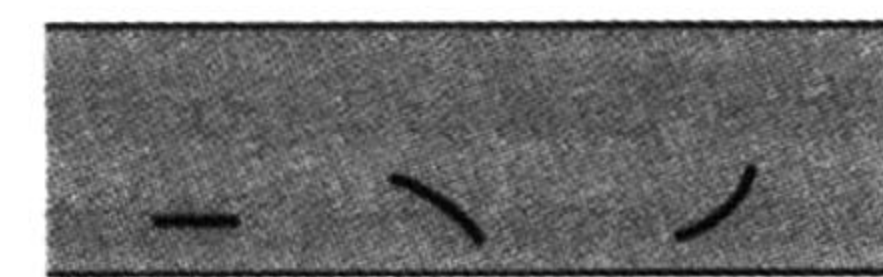
"Positively interested and ready to go on talking. Extra expressiveness/interest /animation could be conveyed by stretching the tones out more than average."

以下は, 上記の例にあった yes-no question に対する返答ではない, 自発的な発言である。

(iii) A : John Cleese is a very funny actor.

B : Oh, yes, I've \ 'seen \ 'him. 11

I've \ seen /him



(iv) A : I'm from Cairn.

B : Really? My \ 'wife's from \ 'there. 12

(v) A : I'd love to go to Australia.

B : Oh, my \ 'sister lives Aust \ 'ralia. 13

このようなイントネーションにおける話者の心的態度は何であろうか。それは, 以下にうまくまとめられている。

- "Come on — let's talk about it." This way we can keep the subject open. 14
- "...by using the Low Rise, he encourages

his listener to feel that the conversation can continue. So in general we can say that, in the High Dive, the Fall is used to mark the most important idea in a plain statement, while the Low Rise indicates some less important but not completely negligible idea that follows the main idea; and in addition we can say that the Low Rise constitutes *an appeal to the listener* and invites him to saying more about the subject of the previous conversation.”<sup>15</sup>

### まとめ

核強勢を受ける語は、話し手が聞き手の注意を最も引き付けたい箇所であり、最も強調して発音される。核強勢は新情報を伝える音調単位の中の最後の内容語に来るという考え方は、非常に明解であるが、本稿で見てきたように、時には、新情報ではない（既知情報の）語であっても核強勢を受けることがある。従って、考え方を改めて、話者が聞き手に特に注目させたいと思う major information に核強勢を置くとするほうがより現実的なルールである。更に、二次的重要度を付加される語 minor information は上昇調で言われる。このように考えると、EP にしばしば見られる機能語が核強勢を受ける理由を明解に説明できる。「内容語は強く、機能語（代名詞、前置詞、be 動詞など）は弱く発音する」と思い込んでいると、EP 中の英語のイントネーションに戸惑うことがあるだろう。

### 引用文献

1. Tench, P., 2011. *Transcribing the Sound of English* (Cambridge University Press. pp.160-161)
2. Hewings, M., 1933. *Pronunciation Tasks* (C.U.P. pp.65-66)

3. Schubiger, M., 1935. *The Role of Intonation in Spoken English* (Expression Company. p. 27)
4. Palmer, H., 1922. *English Intonation With Systematic Exercises* (W. Heffer & Sons LTD p.96)
5. Cruttenden, A., 1997. *Intonation* (C.U.P.p.75)
6. Schubiger, M., 1958. *English Intonation: Its Form and Functions* (Max Niemeyer Verlag / Tubingen. p. 84)
7. Schubiger, M., 1935. *The Role of Intonation in Spoken English* (Expression Company. pp. 26-27)
8. Tench, P., 1996. *The Intonation Systems of English* (Cassell. pp.65 & 82)
9. *New Horizon* 1: p. 77
10. *New Crown* 1: p.58
11. Roach, P., 2009. *English Phonetics and Phonology* (C.U.P. p.141)
12. Hancock, M., 2003. *English Pronunciation in Use* (C.U.P. p. 122)
13. Thompson. I., 1981. *Intonation Practice* (O.U.P. p.54)
14. 同上
15. Connor, J.D. & Arnold, G.F., 1973. *Intonation of Colloquial English* (Longman. pp.83-84)



# 相沢佳子さんの「英語を 850 語で使えるようにしよう」文芸社を読んで

## ～通訳の仕事と重ね合わせて～

齊藤直美

私が初めて GDM や BASIC English にめぐりあったのは、神戸松蔭短期大学の教科教育法で片桐ユズルさんから GDM について教わった時であった。そして卒業後、大阪中央 YMCA 英語学校で、GDM を使って小学生に英語を教え始めた。それ以来 GDM や BASIC English 関連、意味論、言語学、日英文化の違い、比較など英語を教えるために必要な知識を得るためにさまざまな書籍を読んできた。相沢さんの著書もその中に含まれる。

その多くの BASIC English 関連の書籍の中で今回出版されたこの本は、日本人の中には英語を苦手と感じる人が多く、何故英語をうまく話せないのか、うまく話せるようになりたいと思う人のために書かれたと言えるが、GDM で教える私たち、またベーシックイングリッシュを勉強したり、興味を持っている人たちにとっても、この 1 冊でベーシックイングリッシュをよりよく、手っ取り早く勉強できるようにも書かれている。

オグデンがリチャーズがどのようにしてベーシックイングリッシュを発見するに至ったから始まり、850 語の選択、850 語の基本語の果たす役割、重要性がまず詳しく書かれている。その 850 語の基本語をいかに活用させるかで英語を使いこなせるようになるかが、16 の基本動詞、方位詞などの働きを説明しながら例文をあげ、具体的にわかりやすく案内されている。ベーシックイングリッシュが少ない語彙で果たす役割の大きさから「小さな巨人」と言われるゆえんがよく納得できる。

そのあとベーシックイングリッシュの学習の利点で、ベーシックイングリッシュが

simple だけれども clear に説明できることが述べられている。私自身が英語教育に携わるようになって一番感じたのは、また仕事で通訳や翻訳をするようになって一番大切だと思ふことは、この simple で clear に教える、説明する(通訳、翻訳する)ということである。そのための英語教育の方法として GDM の紹介がある。

私自身も中学、高校で習って英語教育では、英語の面白みはあまり感じていなかった。松蔭は英語教育には力を入れていたので、英語の授業数は多かったし、イギリス人の先生による授業もあったけれども、英語をあまり話したいともおもっていなかった。ただ神戸には外国人居住者も多く、外国からの観光客や港にはときどき navy ships も来ることがあったので、英語を話す機会はあった。

けれども英語の面白さを実感したのは GDM やベーシックイングリッシュを知ってからで、その simple, clear な英語がわかるようになってのことだった。

「ことばは本質的に私たちの感知できる「物」の世界を扱う道具だというのがオグデンのかんがえである。」(p.40) と相沢さんは書いている。目で見て触れることができる「物」があれば、たとえ「物」の名前がわからなくても、手で指して、“this (thing)”, “that (thing)” で表すことができる。現場での通訳ではまさにこれは非常に大きなことで、重要なことである。テクニカルタームとして「物」の名前を知らなくても、ともかくは「物」があればそれを指し示して“this”, “that” と言えばよいのである。名前がわからないからといって何も言えずに黙ってしまっては通訳者

としての役割を果たせない。そこで日本人なり、外国人（英語を話す人）が「物」の名前を、たとえば“*This is a gasket.*”と教えてくれれば、その時覚えて、次からはその「物」の名前が使えるようになる。“*Put this gasket here.*”と言える。この *here*, あるいは *there* もとても役に立つことばで、通訳者初心者のころはまだ十分に専門的知識や専門用語も知らなかったもので、どこにこの *gasket* を収めるのかわからなかったのだけれども、とにかく指し示して“*here*”と言え、相手にはわかる。要は、はなすことばである。場所を表すのに、これほど *simple* で *clear* な言葉はない。ただしここで重要なことは、その「場所」なり「物」を指し示すことばである。ことばだけで言ったのではまったく *clear* とは言えない。この指し示すことばが GDM で教えるときにも初めの段階では必要であり、大切である。ベーシックイングリッシュ 850 語の中で、物の名前、すなわち *things* が 600 語を占めるのも、それらが有用性のある語で果たす役割が大きいからで、また指し示せるからとも言える。

ベーシックイングリッシュの有用性に気づき、850 語を活用できることは、英語を話したり（通訳）、わかりやすく意味の通じる英語を書く上で（翻訳）も大いに役立つ。私の場合は最初の通訳の仕事は、車の製造（*manufacture*）の現場であった。車の製造では、「物」を *install*, *assemble*, *disassemble* することが多い。これらの言葉を知らなくても、はじめは「物」を *put*, *take*, *in*, *on*, *off* (*from*, *over*, *under*) のことばを使って言い表すことができる。必要とされる動作語はこれらの基本動詞を活用することでまかなえる。もちろんそのあとは必要に応じて専門用語を覚えていかねばならないのは言うまでもない。

現場では、「物」があるから、その「物」を指し示して“*this*”, “*that*”と言ってでもその場は凌ぐことができる。一番苦勞して、困っ

たのは座学になった時である。現場の機動装置の図面や配線図を使ってトラブルシューティングの説明などを座学でするときは冷や汗ものである。起動装置の作動や機能を熟知していれば問題ないが、そうでなければ「物」がその場にないので、指し示せない。だからことばでどうしても説明しなければならない。*connect*, *disconnect*, *connector*, *joint*, *wiring*, *rudder drawing* などという言葉がこの時に覚えた。しかしこの場合でもとっさに *connector* が *on*, *off* であるとか、*joint* は常に *open* あるいは *shut* (*close*) であるべき、だというように説明することが基本語の意味、役割を活用することによってできる。

メタファーという言葉を知ったのも GDM やベーシックイングリッシュからであるが、“*This is my foot.*” の *foot* が“*This is a foot of a mountain.*” というようにメタファーで使えるという発見は私にとって大きな驚きとも言える。今まで学生時代にはそのように考えたこともなかったからである。*my arm* と言っていた *arm* から *arms* が武器を表すことにまでメタファーが広がりを持つとは、すごく興味深く、面白い発見であった。それがベーシックイングリッシュの基本にもなっているということが、やっぱりオグデン、リチャーズがすごい人たちだと改めて感じ入ることになり、私が GDM やベーシックイングリッシュと巡り会えたことは私自身にとっても大きな喜びである。

特別記事：以下は、GDM 公開講演会（1965 年 5 月新宿厚生年金会館）での講演原稿です。講演者は、デンマークの言語学者 Niels Ege（略歴は後述）博士です。講演原稿はニューズレター（1984 年 4 月）に載せられました。（11）に GDM の言及があります。

## “The Role of the Native Speaker in Language Teaching”

(1) I am not a language teacher. I am a linguist. But I have personal experience both with teaching and learning foreign languages. This will be my excuse for invading your field. I have *taught* language as a native speaker. I have taught Danish to Hungarians and to Japanese here in Japan. I have also tried to teach language without having or being a native speaker: Russian and Japanese, neither of which I speak very well. This is somewhat like the situation which used to be in Japan with very few English teachers being able to speak the language at all. Today things are different; many language teachers in Japan speak English very well.

I have also *learned* languages both with and without native speakers. I have studied only one language from and with native speakers, namely Japanese. Like most Japanese students in school learn English from teachers like you—that is, from non-native speakers—, I have learned my other foreign languages from non-native speakers. Thus I have never had a native speaker of English or the other languages in the classroom live or recorded, when I learned them, although I have, of course, had frequent opportunity to hear them spoken. This much by way of introduction to my *personal background*.

Unfortunately, I have not taught English, so I do not know the problems in this area

the way you do. What I say is based on my experience as just stated. Much of what follows is highly controversial. There are a number of current ideas or practices of learning and teaching foreign languages I do not agree with. I hope my viewpoints will provoke renewed discussion of the problem before us.

(2) I believe that *the mechanism involved in learning a foreign language* is often misunderstood. We are sometime told that we should try to simulate the situation of the child when he learns his mother tongue. In teaching English we should try as closely as possible to imitate the situation in which the American child learns his mother tongue from his environment. This is not at all a fair comparison. The adult learner's problem is not the same as the native child's. It is much more like the problem of re-learning how to walk, but this time, backwards. The child learning his mother tongue learns it without realizing, it, just like he learns to walk without consciously realizing what is happening. The adult does not remember how he learned to talk, nor how he learned to walk.

The learner of English in Japan, for example, has to unlearn his unconsciously acquired Japanese habits and to learn consciously a new “unnatural” set of habits. This is as awkward and as difficult as it would be for him to learn to walk all over,

but backwards. If this is so, the problem of learning a second language is not primarily a problem of imitating. As with walking backwards, the problem is much rather one of understanding the rationale of something which remains, and which will forever remain, peculiar and unnatural and how this differs from the "natural" way, not one of imitating sentences coming out of a native speaker.

Except for basic facts of pronunciation, the learner of a foreign language does not primarily need someone to imitate. He needs someone to guide and explain. For the purpose of practical fluency, he also needs constant exercise in the foreign language. But exercise and imitation is not the same thing. I know that what I say is pretty much the reverse of the whole doctrine of modern language teaching I am simply talking from my own practical experience as a learner and teacher of a number of languages. For instance: studying Japanese with native tutors has not taught me very much. Many questions I had could not be answered by the Japanese tutors I had. As native speakers, they did not see my problems my way. If I have learned something, I learned through listening and talking to people who were not trying to teach me. I used the environment to teach myself. With a good non-native teacher of Japanese, my progress would have been better.

I learned my English and German and some other languages rather well, because I learned them from non-native speakers of these languages (mostly Danes) who know exactly what problems I faced. I believe that the less similar the native language and

the foreign language, the less imitation of the native speaker will help. If an English speaker wants to learn German, he may profit considerably from having a native speaker of German in the classroom quite early, because structures are comparable and the problems partial. A native speaker of Japanese learning English will profit much less, because the problem is total. He needs first to understand, secondarily to imitate.

(3) Let us try to think once also about *the goal of language learning*. How well does the average person *need* to learn the foreign language? How much does he *want* to learn? The student, for the most part, needs only to understand and to be understood in the foreign language. Of course he would like to speak like the native speaker, but he knows that within the time he has in school or a private course, it is not possible to acquire a perfect command of structure or vocabulary, or even pronunciation; in fact, we know that he will never attain perfect command of the foreign language in a lifetime, although he may get very close. So most students do not strive to accomplish this. Certain bio-psychological barriers prevent us from achieving the ideal of speaking like a native speaker. There is nothing we can do about this, although we cannot very well understand why it is so. Therefore, introducing the native speaker in the classroom is really to set the stakes too high. The child who learns to play the piano does not need, or even want, to become a virtuoso. Actually not one in ten thousand will ever be one. So having a Paderewski to teach him, or demonstrate how to play, is

overstating the issue. A good experienced piano teacher can teach the child much—much more than the virtuoso you hear in the concert hall.

(4) Let us compare advantages and drawbacks of the average native speaker vs. the non-native person as a language teacher—I mean in general, whether as a single teacher or as a teaching assistant in a program. I shall return to his role as an informant later. Looking at advantages first, I can find only one: he is a perfect source of the foreign language. All the other things I can say about him are minuses. First, the native speaker cannot teach his language very well because *he has never learned his own language*. He has always known it—in the sense that he has no recollection of how he learned it. It is very difficult to teach something well that you have never learned yourself. In Norway, like in Japan, there are many mountains and much snow in the winter. Everybody goes skiing; not just for fun—skiing is a practical means of locomotion. Small children go skiing even before they realize what they are doing. Is a young Norwegian of 23 years of age who has been skiing every winter since he was born a good teacher of skiing? Not necessarily. He is a good skier, but he is more likely than not a poor teacher of skiing to adult foreigners, because he never learned it the way his pupils need to learn. He can demonstrate how to make this curve or that and he can show how good he is and how easy it is to ski. But he cannot show how difficult it is.

Another drawback on the part of the native speaker is that *he does not usually*

*know what his own language is like*, what he actually says. He certainly knows this much less than the foreign teacher of the language. Language is a social phenomenon. Many conventions and habits of our own society—how we behave—pass unnoticed by ourselves until a stranger comes along and tells us. When I first came to Japan, I noticed many customs which were different from those in other countries; striking to everybody except the Japanese who have lived with them from early childhood. For instance, the custom of saying “a”, before greeting or opening a conversation, when you suddenly meet people you know.

A Japanese who goes to my country would find many habits peculiar to the Danish society which I have never thought about. What things, I don't know—which just goes to prove my point. The native speaker has much more difficulty than anybody else, including his students, hearing what he says. This is also the reason why he maintains to actually say what he thinks is socially preferable language when he does not. He teaches norms that mean little to the foreigner and less to himself in reality—since he does not adhere to them in his own usage. He will instinctively try to teach how to speak “good” English, instead of how to speak English well. Some schools that teach Japanese to foreigners err in this respect, teaching a kind of Japanese which is hardly ever spoken by anyone. They teach Japanese as it may be spoken or might be spoken, but not as it is actually spoken. Why? Because native speakers teach at these schools and write their textbooks. They teach their foreign students to say

“これは本です”and “これは本ではありません。” which is perfectly good Japanese—except that nobody ever says that. When the student comes up and says, “I often hear somebody say ‘そーしなくっちゃ...’” the teacher may answer “we don’t usually say that.”

Another shortcoming of the native speaker is that *he cannot judge what is more and what is less difficult in his language to the foreign learner*. I found this out in teaching my native Danish to Japanese students. In every class it would happen that one of my students pointed out some special problem for the Japanese learner, or a similarity between Japanese and Danish that I have overlooked. Now why did I not see these contrasts and analogies? Because to me all my language is equally easy and “natural”. I was ashamed. Here I was—a native speaker, even a linguist, but a failure as a language teacher. My students were teaching me Danish, as much as I was teaching them.

Or think of how native speakers usually underestimate the difficulty of spelling or numbers in a foreign language. I can understand numbers and immediately visualize them at any speed when I hear them in Danish. But when I hear numbers read out in English or Japanese, it take me considerably longer to visualize, leading to a certain time-lag, so that I drop behind in case of extremely rapid spelling, etc. The reason we have much more trouble with figures and letters than with words is that individual words “make sense” and that in a coherent sentence there is enough redundancy to catch up with it, even if

I miss a word or two. With numbers or spelling, it is essential to get every figure or letter. Now most native speakers do not realize what this means practically. On the contrary, they think that numbers must be easy because they are made up of a few recurring elements, basic vocabulary at that, and, after all, figures are simple mathematical units. They do not realize that the two factors or zero redundancy plus the need for direct immediate visualization characteristic of spelling and numbers require a much more fundamental association of sound and meaning than that established in the acquisition of a foreign language.

Even linguists misjudge the relative difficulties of their own language. One American linguist pointed out to me that there must be something wrong with our method of teaching English to Japanese students when a Japanese, after 6 or more years of English still talks about “a professor of Tokyo University,” instead of “a professor at Tokyo University.” “After all,” he said, “this is a simple basic pattern.” As a native speaker of English, he did not seem to realize that the practical problem of mastering the English prepositions is a much more formidable one than that of, say, handling such “complicated” irregular mechanism as that of forming the past tense of English “strong” verbs.

(5) If we want to have a native speaker teacher, singly or as a teaching assistant, because he is a perfect source of his language, we may have the choice of *a native speaker who knows only his own language* and *one who knows the language*

*of the learner.* Everybody will agree that the best choice here is to take the latter; that if we need a native speaker of English in our classroom in Japan, the best of all is that we can get a native speaker of English who knows Japanese. I would go much further: *the monolingual native speaker*—including the one who knows a couple of hundred phrases of the other language—*should never be allowed into the classroom.* Unfortunately, most native speakers actually used in classrooms are truly monolingual. The non-native teacher, on the contrary, is never monolingual. This makes him better qualified to teach than the ordinary native speaker. All teachers of English here in Japan know their Japanese mother tongue, and must know English quite well. Maybe not in the same way as a native speaker *but very possibly in a way which approaches the needs of the students much more.*

The monolingual native speaker (and he is the one we meet in 99 out of 100 cases in Japan) presents a couple of drawbacks. First, the three negative factors mentioned earlier for all native language teachers are particularly prominent in the monolingual native speaker who has no idea of what it means that languages are different. Second, in spite of all warnings to speak slowly but naturally to the students so they get a chance to understand him, he either fails to do this or, in slowing down, he distorts the language and produces overcareful forms. Intellectually he realizes the need for slowing down, because he has heard speakers of foreign languages and he has found that “they talk too fast.” Practically it is much more difficult to get him to slow

down in a natural fashion than the native speaker who has learned another language and is painfully aware of this problem. Third and most important, he entirely underestimates the problem of acquiring just a limited command of another language. Even many years of studying a foreign language help little towards understanding and appreciating how difficult it is to use one, *unless you have actually tried yourself to speak a foreign language* sometimes for hours and hours, on any subject from philosophy to rocketry, from cooking to abstract art—fluently, pleasantly, sensibly. The learner may not set his goal as high as that, as I said before, but the monolingual native speaker very often does, on behalf of his students, not knowing what he requires of them.

The American with just a couple of years of German in college, plus a summer spent in Europe, is, to all intents and purposes, a monolingual native speaker of English. Only long personal experience with a foreign language, not good-will and understanding, can ever prepare the teacher to appreciate what it takes to learn another language. The good non-native teacher always has this experience.

One might think that a natural bilingual speaker, brought up with both the language of the learner and the language he is going to teach, would be the ideal language teacher; that, for instance, a Nisei from Hawaii would be the best English teacher to a Japanese. I do not believe that this is so, because the natural bilingual, like the monolingual native speaker, has not been through the process of learning either of

those two languages the same way the student must. The fact that he can say anything he wants to in the two languages does not qualify him especially to teach others to do the same thing.

(6) All said so far about native speakers and mono-lingual vs. non-monolingual native speakers applies, to some extent, even to native speakers with linguistic training. I know that a number of linguists who are at the same time native speakers of English who have come to Japan over the years in order to teach you how to teach English. I sincerely wonder how much good this is, as long as these people have not themselves really learned a foreign language (which some of them have, it is true)—and I mean more than being able to read a German book without a dictionary. I do not believe that their linguistic training added to their native command of English helps much in the classroom, or even in designing English textbooks for this country. Linguistic training makes you understand the nature of the problems—it helps little towards solving them. In my judgment as a learner and teacher of several languages, the practical experience of learning and really using a foreign language is worth many times more than theoretical linguistic training. This is especially true, of course, when good textbooks, based on modern linguistic analyses, are already available. It is good to know about phonemes, morphemes, and so on, but if you have a choice, it is much better to learn one foreign language really well, plus some practical hints for classroom procedure. The non-native teacher should learn the

language he is going to teach; the native teacher should learn the language of those he is going to teach. Best of all, of course, is both knowledge of a foreign language and of linguistics. Incidentally, I sometimes wonder whether American French teacher would ever accept recommendations for teaching French in America coming from French linguists who spoke only French. Simply stated, nobody—not even linguists—ought to be permitted to teach or assist in teaching a foreign language unless he has learned one. This is so simple that most language pedagogues fail to see it. What is interesting in this respect is that it is not very important whether the foreign language the native speaker learns is that of the learner or some other language. An American who has learned Swahili well but does not know much about linguistics is, in my opinion, definitely a better teacher of English to Japanese, everything else equal, than an American who knows only English and a lot of linguistics.

(7) The problems considered in the foregoing are particularly true when the native speaker functions as a teacher. But there is one problem which arises whether he teaches himself or is only assisting the teacher as an informant: *the psychological problem*. There he sits, this perfect model of English (or whatever) in the classroom—friendly, smiling and doing his tricks. He is like the juggler in a circus with all his balls. Suppose you wanted to learn his art, and all he would do was to juggle the balls around in front of you, whenever you or the teacher asked him to, without ever dropping one. Watching the native speaker perform his art



so perfectly, so easily, smiling, relaxed, and always saying "Just do like me" can have only one effect on the student: to discourage him. I think it is a factor often neglected that in bringing the native speaker into the classroom, we immediately run up against a psychological barrier. It is difficult enough to get the students to the point where they overcome their self-consciousness in front of their own teacher. With the perfect model in the classroom, the students become even more shy and less confident of themselves. The inability on the part of the learner to communicate with the native speaker, to answer his questions, to argue with him, to talk back at him—all this easily leads to the point where the learner feels inferior and being spoken down to. A "*you come and learn my language for an hour and I will show you*" attitude builds up in the learner as a result of his frustration. Conversely, the native speaker is tempted to exploit his vantage point, consciously or unconsciously. Very easily the relation between native speaker and class resembles that of master and slave – and in a certain sense, of course, the native speaker is the master, the authority, the man who has all the answers. The students can never hope to accomplish the same thing, not in a lifetime.

(8) With all this in mind, *what use can we find for the native speaker?* First, since he is an inexhaustible, untiring source of the foreign language, we can think of having him appear in class, as we might have a live specimen of a strange race, to produce samples of his language under careful control. He can be a very useful assistant whenever demonstrations of pronunciation

are wanted. He can check patterns and words. But he should remain under the control of the teacher at all times. The teacher should not let the native speaker go out on his own, because unless he is very well trained and sophisticated, he will wander off beyond control, using bits of vocabulary that have not yet been introduced and patterns with which the students are not yet familiar, etc. The more freedom he is given, the more he takes over the class, and the more the teacher is reduced to an interpreter. It should be particularly avoided to use the native speaker as the only teacher—and I speak here from my personal experience as a native teacher. In addition to things already mentioned, he is notoriously liable to forget which patterns he has already taught and which ones not yet in phonology, morphology, syntax, because everything in the language is so familiar and non-problematic to him. The non-native teacher very rarely does that, because he remembers how he himself went through the whole process of taking up pattern after pattern. Even when he tries to talk freely to the class in the foreign language, he will normally have a much better grasp of what has been taught and what has not.

In my opinion, then, the native speaker should be used in the classroom only with very considerable restraint, especially in the beginning stages, only as a source of language, and always under full control by a non-native speaker. The simplest way to avoid all the complications of working with a native informant is not to have any—which is in most cases the best solution.

Second, we can use the native speaker by having him prepare tapes in advance. However, he should not determine on his own what to record; rather the non-native teacher should use him to record on tape a series of texts arranged by him according to a careful schedule of grading and difficulty. The use of such tapes makes it possible for teachers to have actual samples of the language, but still remains control of the situation in the classroom. He knows exactly what is on the tape. He can rehearse the whole thing at home. There is no psychological barrier. The native speaker does not look at the students and embarrass them and expect them to answer him back. He is still there as a perfect model of the language: he is on the tape.

Third, the native speaker of a language can be used very profitably as a collaborator in making textbooks. As for using him to prepare teaching materials all by himself, it should always be remembered, however, that he is alarmingly unable to grade lessons, and the like, according to difficulty; he cannot see, for instance, whether the prepositions or the verbs offer more problems to the learner of this or that language. Under no circumstances, therefore, should he write the textbooks alone. In Japan, for example, a Japanese linguist—or English teacher or both should supervise the project of writing a series of textbooks. The native speaker (or a group of native speakers) could give invaluable help in supplying the materials needed, in correcting the errors that will occur when a non-native speaker writes a textbook of a foreign language, but he should not directly

undertake to write it.

Does this mean that we hardly ever need the native speaker in the classroom? No, I think the native speaker can do a lot of good in the classroom *at the very late stages*; for the first two or three or four years, the native speaker should only make very occasional appearances in class. When the students have learned the patterns of the language so that they can just about master a certain amount of conversation, understand what they hear on the radio if slow speech is used,—then is the time to have the native speaker come into the classroom. After all, our goal is to prepare students for the eventual encounter with the native speaker at home or abroad—the first one may profitably be arranged in the classroom. Then he will no longer be a psychological stumbling block, but rather an encouragement to the students: “Really, it works!”

(9) *Who, then, is the best foreign language teacher?* I think that the good non-native speaker of the target language preferably with some linguistic training working alone with his students is the best teacher, everything else being equal. All the way we have tacitly assumed that he has a fairly good knowledge of the target language himself. We should also add that he should use good textbooks and tapes prepared with the assistance of native speakers. But I will maintain that even if he does not have a first-rate command of the target language, such a teacher is still far more serviceable than the native speaker. The fact that such a foreign language teacher is bound to make a few mistakes which would make the

native speaker blush is *quite insignificant*. The psychological factor that the students know that this man sees their problems their way and they can talk to him about them, that he has been through the whole same process they are going through, and succeeded in reaching their own limited goal—is more important.

(10) Watching English teaching here in Japan on television as I have done frequently, I have been struck by the variety of programs devoted to English teaching. There are several excellent programs but also some very poor ones; however, some people are bound to learn more English from all of them. Programs like those of Professor Moore and Professor Tazaki are among the more interesting ones to watch, because they both use the direct method. These two excellent teachers, one a native, the other a non-native speaker of English, have been collaborating sometimes and done so very successfully. But it is really more interesting to compare their programs in the light of the preceding viewpoints: that is, to see how, and for what purpose the native speaker is used in them. I am told that our non-native teacher makes an occasional mistake in his English television programs. I do not find this important. I think it is much more important that he quite obviously knows where his students' problems are and helps them solve them—by explaining in their own language. Only he who wears the shoe can tell where it hurts.

Our native TV teacher, for good reason, relies much more on the mere use of English in conversation by native speakers to get new points across. In accordance with

the general trend of thought here presented, I believe that a program like Tazaki's may serve the limited goals of the average Japanese learner of English very well. It is about as near the ideal as you get in foreign language television teaching. Moore's program requires a very substantial English background and will serve the selected few.

At ICU we have also had some experience with language teaching. The two main programs we have are an intensive one-year course in English for Japanese, and a similar course in Japanese for foreigners. Both are very good and have obtained remarkable results. We have been, on the whole, more successful with the English programs in the sense that our Japanese students have learned to speak better English than our foreign students have learned to speak Japanese. There are several reasons for this, not least, that our Japanese students have all had some English before; but the decisive factor seems to me to be the fact that we have Japanese teachers in our Freshman English Program, whereas in our Japanese Program there is not a single non-Japanese teacher.

In theory it sounds very reasonable that Japanese should be taught by Japanese, and by Japanese only, but in practice students sometimes are frustrated by not being able to get answers to questions like “What is the difference between は and が?” in terms of English structure, from the native speaker. If, on the other hand, the Japanese learner of English asks the question “When do you use ‘the’ and when do you use ‘a’?” one of our Japanese teachers of English can help him understand this difference much

better in terms of Japanese structure, than the native speaker of English.

(11) I know—and hope—that my remarks are going to provoke critical comment. I also know that I have exaggerated somewhat and that I have stretched analogies too far. But I want to say these things clearly, because I think the role of the native speaker in foreign language teaching has a much too prominent position in the minds of many in Japan, both laymen and scholars. As an automatic correlate to this, it has long been fashionable in Japan and abroad, to minimize the work and the ability of the Japanese English teacher. If Japanese students seem to have more difficulty learning English than many others, this is primarily traceable to profound structural differences between the two languages.

The foregoing is based, as I said, on my own experiences. I do not think I shall ever again want to teach my native Dutch—except maybe as an informant. I would like to reassure you, in these concluding remarks, that the direct approach, using the foreign language orally in the classroom, as advocated also by this group, is the only

approach to language teaching which can hope to be successful. All I wanted to say was to point to some factors which explain why it is that the non-native speaker with a moderate command of the foreign language and a collection of good tapes may obtain, and often does obtain, better results with the *Direct Method* than the native speaker, whether he works alone, or with an instructor. *(Concluded)*

---

Niels Ege was born in 1927. He took up studies at the University of Copenhagen, at first at the Faculty of Law but soon transferred to comparative Indo-European philology. During his student years, he took courses at Yale in 1951–1952 where he acquired an interest in Japanese. Thus in 1962, he went to Japan where he taught linguistics at the International Christian University in Tokyo. From Tokyo, Ege went to Berkeley, California, where during his stay from 1965 to 1968 he was able to witness at close range the turmoil around the theory of transformational generative grammar. He returned to Denmark in 1968.



田崎清忠氏

## ◆◆◆東日本支部活動報告◆◆◆

(2012年8月～2013年7月)

### ■ 2012年

8月11～13日	夏期英語教授法セミナー	国立オリンピック記念青少年総合センター	
9月29日	月例会	目黒区田道住区センター	
	デモ	like (EP 2, 10)	黒瀬 るみ
	Basic	Basic English/400 General より (n)	
10月27～28日	秋のセミナー／月例会	国立オリンピック記念青少年総合センター	
10月28日	デモ	mind, statement (EP2, 86-7)	加藤 准子
	デモ	The Money Box (Basic Reading Book 1)	黒瀬 るみ
11月23日	月例会	志木ニュータウン集会所	
	授業見学	小学4年生の授業 its (EP 1, 25)	新井 等
	トーク	「小学生クラスの困難さについて」	新井 等
12月22日	月例会	津田塾大学同窓会会議室	
	デモ	keep (EP 1, 96)	大野 晴美
	トーク	「場面を反映した英語のイントネーション諸相」	伊達 民和

### ■ 2013年

1月6日	月例会	神奈川県民センター	
	デモ	There is/are (EP 1.37)	唐木田照代
	Basic	Basic English/400 General より (o)	
2月9～10日	Basic English Workshop/月例会	オリンピック記念青少年総合センター	
2月9日	デモ	Wind (Basic Reading Book 2)	多羅 深雪
	トーク	“Little words, big grammar” “Big words, small grammar” とベーシックイングリッシュ」	相沢 佳子
3月30日	東京1日セミナー／月例会	三田いきいきプラザ	
	デモ	make (EP 1, 91)	伴野 温子
	トーク	「Basic English の理論」	新井 等
4月20日	月例会	目黒区田道住区センター	
	デモ	go (EP 1, 29)	伊藤千津子
	トーク	「私の Learners にとって難しいとおもわれる Basic English の文」	菅生由紀子
5月18日	月例会	目黒区田道住区センター	
	デモ	see, sees (EP 1, 41)	猪俣 徳枝
	Basic	Basic English/400 General より (p)	
5月25～26日	GDM 発音ワークショップ	オリンピック記念青少年総合センター	
6月22日	入門セミナー	すみだ産業会館	

	1) 1時間目の授業	植田 恵子
	その解説と理論について	唐木田照代
	2) in, on から take へ	大野 晴美
	その解説と授業の組み立て方について	黒瀬 るみ
7月27日	月例会／総会 目黒区田道住区センター	
	デモ go (EP1, 29)	田中 大介

## ◆◆◆西日本支部活動報告◆◆◆

(2012年9月～2013年8月)

### ■ 2012年

9月19日	月例会 大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ① I, You, He, She, It (EP 1, 1-2)	松浦 尚子
	デモ② here, there (EP 1, 5)	山崎 典子
	デモ③ This, That my, your (EP 1, 8-11)	西島 正弘
	デモ④ in/on (EP 1, 11)	河村由里子
	Basic English 勉強会	
	トーク 「Basic English の派生語変形」	坪田 英孝
10月27日	月例会 大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ① off-take (EP 1, 14)	麻田 暁枝
	デモ② which (EP 1, 50)	此枝 洋子
	Basic English 勉強会 「基本語で考える英文整序法 / 語配列の手順」	
	“Talk in Basic English”	
11月18日	初級セミナー 大阪市立総合生涯学習センター	
12月16日	月例会 大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ weather (EP 2, 95)	此枝 洋子
	トーク 「奈良市立小学校英語授業を見学して」	松川 和子
	Basic English 勉強会 「基本語で考える英文整序法 / 語配列の手順」	
	回答についての質問を著者後藤寛氏にお送りし、お返事をいただいた内容の報告。	

### ■ 2013年

1月27日	月例会 大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ① go (EP 1, 29)	麻田 暁枝
	デモ② like (EP 2, 10)	山崎 典子
	Basic English 勉強会 「基本語で考える英文整序法 / 語配列の手順」	
	“Talk in Basic English”	
2月24日	月例会 大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ① see (EP 1, 41)	河村由里子

	デモ②	touching (EP 2, 10)	此枝 洋子
	Basic English 勉強会		
	トーク①	「Bible in Basic English に於ける聖書・韻文語彙の派生語変形の例」	坪田 英孝
	トーク②	Which are the words of Basic English?	片桐ユズル
3月16日, 17日	初級・中級セミナー IN KYOTO / 月例会 ザ・パレスサイドホテル (京都)		
	デモ	if (EP 2,82)	佐藤 正人
	トーク	『BASIC に落ち着いた言語の simple とはどういうことか?』	片桐ユズル
4月14日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ①	When (EP 1, 72)	麻田 暁枝
	デモ②	work (EP 2, 108-112)	松川 和子
	“Talk in Basic English”		
5月18日	月例会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ	was (EP 1, 15)	山崎 典子
	DVD 視聴 小牧市三淵小学校 2007年 (授業者 松浦 克己氏)		
	“Talk in Basic English”		
6月26日	GDM 初級一日セミナー 大阪市立総合生涯学習センター		
	(1) 模擬授業 : ① I, You, He, She, It ② here, there		
	(2) 模擬授業 (進んだところの授業として) : taking/took		
	(3) DVD 視聴		
	(4) トレーニング		
	(5) GDM の理論		
7月21日	月例会・総会	大阪市立総合生涯学習センター	
	デモ①	my, your (EP 1, 11-13)	河村由里子
	デモ②	How much (EP 2, 14)	山崎 典子
	西日本支部総会		
8月14日～16日	夏期英語教授法セミナー 国立オリンピック記念青少年総合センター		

### ◆◆◆編集後記◆◆◆

今回は原稿数が非常に少なく、最悪の場合  
は2年分を合わせる必要があるかも知れな  
いと危惧しました。しかし、それでは year  
book にはならず、また、寄稿された人に失  
礼になります。異例なこととは思いますが、  
編集者自ら原稿を書くことに決めました。ま

た、特別記事を掲載しました。随分と昔の講  
演ですが、その内容は、今日の英語教育にお  
いても relevant であると思います。その中  
で特に注目したことを、いくつか挙げてみま  
す。

(i) 自分は日本語を含めて幾つかの外国

語を学んだが, native speakers の tutors は役に立たなかった “They cannot see my problems my way.” 一方, non-native speakers として外国語を習得した人から教わったことが一番に役に立った。(ii) 外国語を学ぶときに, 子どもが母語を身に付けていく状況をできるだけ真似るほうがよいという考え方があるが, それは, 無意識的言語習得と意識的言語学習のプロセスを混同した誤った考えである。(iii) 基本的な発音は別として, 学習者は guide and explain する人が必要であって, 入門期には native speakers は必要ではない。邪魔なことさえある。(iv) 英語の native speakers は, 母語を習得した記憶と経験がないので上手く教えることができない。彼らは, 学習者にとって英語の何か比較的学びやすく, 何が難しいのかを判断できない。例えば, 6年も英語を学習したにもかかわらず, 学習者が冠詞や前置詞を間違えて使うことが理解できない。“After all, this is such a simple basic pattern.” という。彼らが英語を自由に操るのを目前にして, 学習者は劣等感をもつだけである。(v) monolingual native speakers は, 外国語を学ぶことに伴う学習

プロセス, 心理状態などを理解できないので, 一方的に教え込もうとする。自ら外国語を学んだ経験のない者は, 教える資格がない。世にそのような無資格の講師が跋扈している。(vi) native speakers との team teaching には様々な問題がある。解決策は一つだけある。それは彼らを教室に導入しないことである, [that] is in most cases the best solution”.

私自身, 英語教師を長年やってきた経験から見て, Ege 氏の言っていることに何度も膝を打ちました。彼は, 吉沢美穂さんと同じく国際基督教大学で教えていた関係で, 多分講演を引き受けたと思いますが, 日本における英語教育のことをよく理解し, 日本人教師にエールを送っていますが, 英語の native speakers は耳が痛かったでしょう。

私個人は, 音声面で GDM の後方支援する人たちの 1 人ですが, 願いは, EP の音声資料である I.A. Richards 制作のレコード版が CD 版に収録されて, できるだけ多くの人たちが入手できるようになることです。市販の CD 版は教育的配慮の観点から consistency に欠けています。

(伊達 民和)