

Memoria 再考

——英語教育におけるスピーチの縦糸と横糸¹⁾——

三 熊 祥 文

Memoria Reconsidered

——The Warps and Wefts of Speech in English Education——

Yoshifumi Mikuma

1. はじめに

本論文の目的は、外国語としての英語教育という文脈でパブリックスピーキング（スピーチ）を行い一定の効果を得るための公理的事を、古典的レトリックの5 canons における *memoria*²⁾ に焦点を当てて捉え直し、「縦糸／横糸」という概念を掛け合わせて提示することにある。レシテーションないしオーラルインタープリテーションとしてのテキスト理解／音読／暗唱は「もう今更その効果を否定してもしょうがあるまい（近江1988）」。また、スピーチにおける原稿の暗記は優れた意味でのレシテーションであるべきなのは自明の理である³⁾。そして、英語教育（学）は自明の理、つまり「当然やるべきこと」「成功者の誰もがやってきたこと」の「説得」が *raison d'être* であると筆者は考えている。したがって、本論考は筆者が自明の理と判断する、歴史上誰もが手をかえ品をかえ行ってきたと思われるレシテーション (*memoria & actio*) というスピーチの一側面のあるべき姿をもって読者を「説得」にかかろうと思う。

2. *Memoria* の復活

近年英語教育の場におけるスピーチの捉えられ方が変化してきている。それは、波多野(1977)に正しく総括されている西洋レトリックの栄枯盛衰の流れがいくぶんかの時を隔てて日本の教育現場に影響を及ぼしつつある結果である。波多野によれば、スピーチの5 canons である *inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio* のうち *actio* は18世紀頃から「実際の演説などではむしろドラマティックスで研究された演技法が応用される」ことになりまず脱落する。次に即席演説が短くなったことや印刷術の発達などに後押しされて *memoria* も要らなくなった。*Inventio* は近代では「事実の発見であったり、いままで人のやらなかった観察であったりするので」「本来の意味のレトリックとはみなされなくなった」。残ったのが *dispositio* と *elocutio* であり、とりわけ *elocutio* すなわち文体論がレトリックを代表するようになってしまった。しかし今世紀に入って様相は一変する。

ところが、近年に再興してきたレトリックは文体論にかぎられなくなった。レトリックすなわち、ステイリスティックという風潮はどこかにふっとんでしまった。そうして、旧来の「5分科」がふたたびそのままレトリックの領域とみなされる形勢にある。(波多野1977)

要因としては、音声メディアの隆盛で話しことばへの回帰が生まれたことにより、*actio* を考慮に入れないことばないし談話の研究が妥当性を失ってなくなりつつあることがひとつであり、もうひとつは現代人の発話の多様性である。昔ならば、

本のない時代ゆえ、同じことを何度話しても、それに気づく人はいない。したがって、内容をいまの場所にどう適合させるか、またそれをどういうふうにするか、すなわち、「配置」と「表現」とがいちばんたいせつなことになった。(波多野 1977)

というのが相場であったろう。ところが、

現代はそうではない。いまの人の話したいことは、ひとりひとりちがうのである。A の人がいったことと同じことを B の人がいうのは、B の人にとって恥である。B の人は不要ということになる。昔は写本をもって、そのとおりにしゃべっても気づかれなかったが、いまはだれでも本をもっている。本と同じことをしゃべるのなら、本をよんだほうがよい、ということになる。そのほうがゆっくり考えながらよめるし、いつでもすきなときによめる。

そこで、いまのレトリックでは、第 1 の「構想」すなわち、内容をどうするかが、第 2、第 3 ときりはなせないたいせつなものになってきたのだ。どういう内容をどういうふうに表示するかがたいせつなのであって、内容からきりはなされた「配置論」や「表現論」すなわち「文体論」はこんにち意味をなさない。

こうして、ローマ時代に成立した 5 分科が、いまやふたたびレトリックとして復活する形勢になった。(波多野 1977)

以上がスピーチの復興のシナリオである。しかし、お気づきの通りこの流れの中で復活したのは 5 canons (5 分科) の 4 つまででしかない。20 世紀に入って特にアメリカで復活したとされるレトリックは、日本への啓蒙内容の体系としては今日 *memoria* 不在の状態であると言える。日本ではスピーチの類は読むか暗記するのが当然のように受けとめられている中でスピーチも長年その形で行われてきたが、現代日本の英語教育において構造言語学・行動主義心理学の斜陽に歩調を合わせて暗記に対する風当たりが強くなった、いわゆる「コミュニケーション」の時代に、文部省の推奨により注目的となったスピーチが、5 canons のうち *memoria* のない状態のアメリカ復刻版のスピーチを「それ見たことか、暗記は不要」とばかりにそのまま踏襲し始めたとしても不思議はない。加えて、異文化コミュニケーション教育という大義名分も手伝って、日本文化と異なる発想の仕方、配列の仕方、説得の仕方などを教授・学習するという *inventio, dispositio, elocutio* への過大な傾倒が *memoria* を後衛に押しやってしまった。

「原稿をもって壇上に上がってはいけない」といった非現実的な規則を頑なに守っているスピーチ・コンテストがまだあるようだが、これもスピーチとは暗記して行うべきもので、原稿やアウトラインはアンチョコで、本来使ってはいけないものという感覚がどこかに残っているためだろう。

スピーチは暗記して行なうもの、といった間違っただけの考えを植え付けさせないためにも、少なくとも最初から Memorized Speech を課題とするのはやめるべきである。人前で話すということだけでも緊張するのに、暗記というさらなる負担を課すと、生徒をスピーチ嫌

いにしてしまう可能性が大きい。教員も自分自身が Memorized Speech をするプレッシャーを考えたら、生徒に強要することは控えるようになるのではないだろうか。

(松本 1995)

上記のような論は後を絶たない。橋本・石井編 (1993) など同種の主張をしており、むしろ最近では増える傾向にある。しかし、筆者は英語教育における手段としてスピーチの暗記を捉える場合このような主張は必ずしも成り立たないと考えている (三熊 1995)。この議論に関しては、近江 (1996) が快刀乱麻を断つ解答を出すことで決着をつけてくれている。少し長くなるが、以下は近江 (1996) からの引用である。

ほとんどのオーラル・コミュニケーション関係の記事や論文はスピーチ、ディベート、ディスカッションを C (筆者注：オーラルコミュニケーション C) の「主要 3 活動」と捉えている。事実、レシテーション (≡オーラル・インタープリテーション)、ドラマを扱った記事や論文は極めて少ない。これも、C の諸活動を「手段」でなく「目的」として捉えている証拠である。目的として捉えているから、一見、実際のコミュニケーションの体裁をとって、自己表現練習をいきなりさせるスピーチやディベート、ディスカッションの方が、所詮は他人の書いた作品を演ずるだけに見えるレシテーションやドラマよりは、ちょっと見には実用的に映るのだろう。まさに素人的な考えの典型である。事実はむしろ逆である。

筆者は、列島がオーラル・コミュニケーションで沸き返る今を遡ることの 4 半世紀前に、米国の 2 大学でスピーチ・演劇を専攻し、4 年間ほど諸訓練を受けた。その中ではスピーチを主に、ディスカッションをたっぷりやったが、母語話者と対等にやっていた自信がいつかあったのは、スピーチの訓練そのものもさることながら、並行して受講していたオーラル・インタープリテーションやドラマで、普段の読書から切れば血が出る生き生きとした英語を数え切れないほど声に出し、体に染み込ませていったことによる。(下線筆者)

(近江 1996)

スピーチを「目的」としてだけでなく「手段」と捉えること、この視点を持ち続けることが「教育者」としての最低限の義務である。「目的」としてのみ捉えるなら *memoria* 否定論はほぼ完全に議論が成り立つであろう (筆者はそれでも場合によっては *memoria* を積極的にすすめる柔軟性を持ち合わせていたいが)。しかし、外国語を身につける「手段」としてスピーチを見ると、昨今のスピーチ理論の趨勢だからといって *memoria* をあっさり否定してしまうわけにはいかなくなるのではなからうか。とりわけ自らが学習者の時代以来 *memoria* によって何らかの恩恵を受けてきているという実感があるなら教育者としてなおさらである。

いずれにしても、「外国語学習の手段としてのスピーチ」という proposition の中で初めて *memoria* をも含めた西洋古典レトリックの 5 canons は完全復活が実現するのである。

3. 「超」レシテーションとしての *Memoria*

ここでは *memoria* と *actio* の連続性を要とするレシテーションを例にとり、スピーチにおける *memoria* の利点を検証する。レシテーションは不思議と手堅い英語教育の専門書にいつか顔を出さない³⁾ が暗唱という用語で守備範囲を広げればおよそほとんどの英語学習成功者が

行ってきた確実 (surefire) な学習法である。

レシテーションを概観すると、重点の置き方から見て大雑把に分けて2種類のアプローチがあるようだ。ひとつは徹底反復重視型。「読書百遍意自ずから通ず」を地で行くこのパターンは、とにかく500回、1000回と音読を繰り返した結果として暗唱に至ることを強調する。シュリーマン、國弘正雄などはその代表格であろう。この流れの延長線上に最近現れたのが野口(1995)であるのはいうまでもない。

もうひとつはテキスト理解重視型。このように書いたからといって、前者が必ずしも理解を軽視し、後者が反復は少なくともよいと唱えているわけではない。あくまでも主張の重点の比較論である。さて、テキスト理解重視型は近江(1984, 1988, 1995, 1996)や大川ほか(1996)、田邊(1995)などがある。近江はテキストのレトリカルな理解を強調し、大川ほかは解釈の重要性を踏み台にレシテーションの「音声教育上の意義」「文学教育上の意義」「共同学習の意義」を指摘する。ここでは最も簡潔に要領よくまとめられた田邊(1995)によってテキスト重視のレシテーションを要約したい。

その手法に大差はない。まずターゲットを決める。徹底的な理解をはかる。作者の意図をつかみ、活字であればそれに託された音声と呼び起こし、モデルがある場合にはこれを分析する。そして音読。何百回、何千回と意識的な口頭の筋肉運動が無意識となるまで反復する。やがて、肉体そのものが音声に込め始める。自分の声とテキストとの微調整が始まる。この段階は苦痛をとまなう。学習者の多くが、この段階でギヴ・アップしてしまうのも事実である。

だが、レシテーションはこの段階では終わらない。音読前のテキストの解釈に、声を通じた身体・感覚面からの解釈が加わり、最終的には模倣から解放された自己の「語り」へと転ずる。それを他者に朗ずることにより、「自己実現」が果たされる。それはそれでりっぱなコミュニケーションなのである。(田邊 1995)

おそらく活字になった主張は2つのどちらかに分類されようとも、レシテーションによる外国語学習の成功者は陰に陽にこのような解釈・理解を実現しながら(表面上は反復のみに気を使いつつも)自己の「語り」につなげてきたのであろう。

スピーチの *memoria* はこのようなレシテーションの特性をそのまま備えつつもいくつかの点で独自性を醸し出し、いわば「『超』レシテーション」としての在りようを呈している。まず何よりもテキストが自作であるという点だ。「作者の意図をつかみ、活字であればそれに託された音声と呼び起こす」ことは事実上すでになされているとあってよい。もし、この解釈段階が新たな発展を見せるとすれば、それは原稿の推敲という形を取る。*Dispositio* と *elocutio*、ともすれば *inventio* にまで遡って吟味し直すことになる。5 canons をバラバラに捉えず、統合的なコミュニケーションの構成要素とみるコミュニケーションのレトリック説⁴⁾に合致する活動を当事者に要求するのである。筆者がスピーチの *memoria* を特に取り上げる所以である。ただ、自作のテキストはある意味においては弱点ともなりうる。必ずしも信頼に足る暗唱教材たりうるのか、という疑問だ。この点については、項目を改めて論じてみたい。

外国語学習過程において模倣の果たす役割の大きさはもはや筆者のごとき者が改めて述べるまでもないであろう。レシテーションも基本的には模倣を核とする反復訓練である。そして模倣が形の真似のまま終わらないための英知は生田(1987)や尼ヶ崎(1990)などにみられる。「威光模倣」「解釈の努力」(生田)の存在、「なぞり」(尼ヶ崎)の成立などがそれであるが、

このうち、「なぞり」の概念はスピーチの *memoria* を考える際に意義深い。

技能学習における「なぞり」は、熟練者（達人）と同じに成ろうとする努力だが、自分が何者かに成るための「なぞり」は技能学習に限ったことではない。実は「なぞり」とは、人の成長過程における「とり入れ」や「同一化」一般に関わっている。幼児は母親の振る舞いをなぞることによって認識と行動のルールを学ぶ。もっとマクロなレベルでは、人格を含めた存在の全体がある理想的人物（鑑・手本）と同じに成るための「なぞり」がある。自分を英雄や天才になぞらえる青年は、多くの場合自分の思想や行動をもってその手本をなぞろうとするだろう。はた目には猿真似と見えるかもしれないが、当人としては理想例と同じものに成ろうとしているのである。アイデンティティとはなぞるべき自己像にはかならない。（尼ヶ崎 1990）

「なぞるべき自己像」はレシテーションの場合はやはりもともとは明確なる他者のイメージ（例えば芸事なら師匠）であるはずだが、スピーチの *memoria* におけるそれは、自らの完成イメージ、できるようになった自己のイメージである。あるいはそれは周りからの期待による自己イメージであることもあろう。いわばイメージトレーニングであり、自らを模倣する「個人内模倣」“Intrapersonal Modeling” が行われた結果である。田邊（1995）の言う「自己実現」としての「模倣から解き放たれた自己の『語り』」がよりリアルな形で実現されるのがスピーチであると言える。

4. スピーチの縦糸と横糸

南里文雄賞を受賞したジャズドラマー猪俣猛氏は RCC（リズム・クリニック・センター）などを通して子供や若者たちの音楽の指導をして回る中、小さな子供のあまりに不自然に上手な演奏にゾットした経験を持っているそうである。しかも、その子供たちは主旋律と副旋律の意識もなかったので応用が利かなかったというのだ。これなどは、生田-尼ヶ崎によれば「形」から「型」への移行ができなかったということになるのであろうが、別の言い方をすれば、流れは把握しており全体像としては作品を身につけていたが、部分を全体の構成要素として捉えておらず、全体の中に単に埋没させていたということである。流れ、すなわち「縦糸」を追いかけるのみならず、部分・構成要素、あるいはそれらを支配するルール、約束事のようなもの、すなわち「横糸」の理解を確実なものにできていなかったわけである。レシテーションにおいても、スピーチの *memoria* においても全く同じことが言える。全体学習としての「形」の模倣は往々にしてこのような結果をもたらす。全体の中からその構成要素、部分を認識して自在にその組合せを創りわけできる能力は、世阿弥の言う「有主風」の境地にいたるようなモデルの模倣により獲得可能であるというのが生田-尼ヶ崎をはじめ、近江（1996）などにみられる論である。ここではこのような少し別の角度からこの現象を見、「縦糸」と「横糸」の建設的共時的扱いの方向性を探ってみようと思う。ここで「縦糸」と「横糸」を便宜上分類、定義しておきたい。

「縦糸」

論理的流れや空間配列・時間的順序、あるいはトピック、大意、意図、談話や文脈（文と文のつながりやある語を意味づけるような前後関係など）の把握・予測、未知情報推測、レトリ

カルな理解, といった用語で総括されるべき, 談話の流れや全体への主体の関わりである。

「横糸」

語の知識, 文法知識, 音声(学)的知識など, 制度的意味の知識, 制度的体系(ラング)のことである。

筆者の問題意識は, 松本(1992)でも「言葉そのものよりも, スピーチの流れ(ポイント)を覚えるように心掛ける」と主張されているように, *memoria* を実行に移す際, 意識が「縦糸」に集中してしまいがちなのではないか, ということである。効果的な *memoria*, いやあるいはすべてのコミュニケーションの試みが結果として「縦糸」と「横糸」の織りなす「全体」としての在りようを目指しているのは白明のこのように思える。しかし, そこに到達する方法論として, 必要以上に「横糸」意識が頭をもたげないよう押さえ込んでしまうことはないだろうか。前出のレシテーションの2タイプを引き合いに出してみても, 主に前者「縦糸」が関心事であることがわかる。実は「横糸」の重要性は尼ヶ崎(1990)の中でも指摘されている。

芸における個々の「型」は, 言語における語彙のように, 一つの意味の単位である。作品というより大きなレベルからみれば, それは素材ないし手段にすぎない……(中略)……もちろん文法とその機能を知悉していなければ非文法性の効果を計算できないように, 身体が意味を生むとはどういうことかを身体で深く知っていなければ, この自在な身体の振舞はさまにならないであろう。(尼ヶ崎 1990)

しかし, この尼ヶ崎にしろ, 生田(1987)にしろ, 芸事であれ言語習得であれ「横糸」については「結果」としての産物として扱われている。近江(1988)では例えば文法は重要ではあるが「脇役」とされている。これにはいくつか問題点がある。ひとつはより深い理解のために横糸知識は不可欠なのではないかということ。確かに, マイケル・ポラニーの言うように人間は「語ることができるより多くのことを知ることができる」(Polanyi 1966)。しかし, 明らかに自然に言葉を覚える年齢をはるかに超えて外国語を学ぶ平均的学習者にとって「語ることができる」部分(大部分を占めると考えられる)はメタ言語的知識の存在が大きく理解を助けるというのが筆者の直感である。また, より深い理解, あるいは「レトリカル」な理解ははっきりとした規範の存在に依拠した「逸脱のコミュニケーション」とも言うべきものが生み出す芳醇な意味のやりとりを意識しない限りほぼ不可能である。メタファーしかり, アイロニーしかり, もっと surface structure レベルに近い部分でも倒置や強調構文, 音声学的な aberration, anomaly (強めるべきでない所を強めるなど)を用いたメッセージの伝達など, すべて規範が「意識されている」からこそ可能となる。そのあとの手続きは「有主風」を目指してひたすら模倣を繰り返すにしろ, 決してそのことが「横糸」排除・軽視に繋がるべきではないと考える。改善の余地は大いにあるとはいえ, あまりにひどく貶められすぎるきらいのある学校教育の擁護論を展開しておきたい。ここで, 実際に大学で英語スピーチを英語学習の手段として行っている学生の *memoria* に関する現状を見てみよう。

5. スピーチ学生 *Memoria* における「縦糸」と「横糸」

一般的なスピーチ学生⁵⁾の *memoria* に対する意識を調査するため, 平成8年5月から6月に

かけて東京地区、京都地区でそれぞれ大学生の英語スピーチコンテスト⁶⁾が行われた際に、出場者、観客を含めた英語スピーチの経験者を対象にアンケートを行った。それに加えて早稲田大学、同志社大学、筆者の勤務校の3校でスピーチの経験がある者にもアンケートに答えてもらった。回収数は86で、内訳は卒業生1名、4年生14名、3年生41名、2年生28名、1年生2名スピーチ本数別では、4本以上30名、3本21名、2本17名、1本18名である。アンケートの設問は付録として末尾に収録してある。なお、*memoria*に関する質問項目は自由記述形式のため、便宜上以下のような分類を行った。まず、回答を吟味して言葉じりの違いだけで同じことを述べていると思われるものをグループ化し、45項目を抽出した。そして、それぞれの回答をした個人の人数を()内に示し、多い順に並べ、3桁の数字によって個人の通し番号(ランダム、ただしそれぞれの調査地域ごとに番号は隣接している)を表示した。結果は以下の通りである。

1) 原稿を音読しながら覚える。

012, 019, 020, 021, 024, 025, 026, 027, 028, 030, 031, 033, 035, 038, 041, 042, 046, 047, 049, 055, 058, 063, 072 (23名)

2) アドリブでも文章が続けられるよう、自分のスピーチにおいての話の流れを把握しておく。

002, 015, 018, 021, 025, 039, 040, 043, 049, 051, 056, 059, 074, 076, 081, 083, 084 (17名)

3) ネイティブにスピーチを吹き込んでもらい、デリバリー、イントネーションに気をつけ繰り返し聞き、模倣する。

001, 002, 006, 008, 011, 027, 032, 033, 042, 046, 047, 051, 068 (13名)

4) 発音をネイティブや先輩に確認してもらう。

014, 015, 016, 019, 029, 033, 034, 036, 044, 053, 054, 079 (12名)

5) 自然に口から出てくるまで声に出して練習する、反復する。

021, 045, 060, 064, 065, 070, 071, 072, 077, 081, 083, 086 (12名)

6) モデルテープを聞きながら、リズム、音の高低にのせて単語やフレーズを覚える。リズムに気をつける。

021, 041, 042, 045, 074, 078, 079, 080 (8名)

7) 原稿は、句、文章、段落ごとに徐々に覚える。

008, 013, 017, 021, 023, 036, 057 (7名)

8) 自分で英文を作成し、試行錯誤していれば自然に覚えている。

004, 010, 020, 027, 029 (5名)

9) 自分がプレゼンテーションしているところを想像しながら覚える。

008, 022, 051, 062, 072 (5名)

- 10) 1文を作る時は、同じような意味であれば、自分が発音しやすいもの、デリバリーを自然につけやすいものを選ぶ。
009, 050, 052, 080, 086 (5名)
- 11) 発音記号をほとんど全部書き出す。
039, 043, 044, 049 (4名)
- 12) 原稿は、文法を考えながら覚える。
008, 059, 062, 063 (4名)
- 13) 原稿中の単語を英英辞典で調べ、他の場面でも使えるようにする。
024, 030, 058, 080 (4名)
- 14) 段落ごとに暗唱する。
064, 066, 070, 073 (4名)
- 15) スピーチを「楽しむ」ようにする。
003, 026, 082, 085 (4名)
- 16) 日本語で話すときと同じような感情の入れ方をする。
037, 052, 058 (3名)
- 17) 聴き手が聴いて難解に思われるような単語は避け、平易な表現に置き換える。
009, 017 (2名)
- 18) スピーチ中の面白い表現は、なるだけ、英会話でも使おうとしている。
005, 048 (2名)
- 19) スピーチを完璧に覚える。
007, 018 (2名)
- 20) テープでシャドウィングすることにより、発音、イントネーションを覚える。
007, 059 (2名)
- 21) 1文中または原稿の中で強調したい部分を把握する。
013, 015 (2名)
- 22) スピーチコンテストに多く出場し、場馴れする。
013, 015 (2名)
- 23) 原稿には、自然な表現や正しい文法を使う。また、それをネイティブに確認してもらう。
054, 059 (2名)

Memoria 再考

- 24) 原稿に、ポーズ、強調する語、語尾の上げ下げなど書き込む。
049, 055 (2名)
- 25) 英文を読むのではなく、自分が思っていることを英語で「伝える」のだから、普段、日本語で会話するような感覚で、どちらかというとき大ざっぱめに覚える。
015, 021 (2名)
- 26) できるだけ短い文でまとめるようにする。
009, 050 (2名)
- 27) 同時にテリバリーを覚える。
070, 083 (2名)
- 28) 自分の発音をテープに録り、矯正する。
021 (1名)
- 29) スピーチは必ずネイティブの人に文法や自然さを確認してもらう。
014 (1名)
- 30) 原稿は、文法を考えず覚える。
008 (1名)
- 31) 松本道弘の著書をよく見直すことを心掛けている。
052 (1名)
- 32) レトリックを大切にするため、スピーチをほかの部員や学科の教授方に見てもらおう。
029 (1名)
- 33) 英語で意味を理解する。
061 (1名)
- 34) 発表後も、時間があれば、そのスピーチを口ずさむ。
049 (1名)
- 35) 内容を考えながら覚える。
067 (1名)
- 36) 口語的表現は避ける。
069 (1名)
- 37) 相手を説き伏せる。
069 (1名)

- 38) 後半が覚えにくいので特に練習する。
073 (1名)
- 39) 自分が一番言いたいところから覚える。次に Intro, そして Ending。
075 (1名)
- 40) ちょっとした時間を見つけて少しずつ。特に寝る前などは一番いい。
075 (1名)
- 41) 自分のことばとして覚える。
077 (1名)
- 42) 相手にわかりやすい発音ではっきり, 低めに。
078 (1名)
- 43) 効果的にデリバリーできるように keyword に注意する。
079 (1名)
- 44) Topic Sentence など, パラグラフの流れを覚える。
080 (1名)
- 45) 自分の能力を超える語彙を使わない。
082 (1名)

予想通り, 圧倒的に多いのはやはり 3 節でも紹介したレシテーション流の原稿の反復や音読 [1), 5)], あるいは音声的な側面に注意を払う態度 [3), 4), 6), 10), 11), 20), 24), 28), 42)] である。音声面に関しては自然の成り行きとしてにかなり「横系」意識が浸透していると考えられる [11) など]。が, 談話との関わりなどに比重がかかってくるのでやはり「縦系」としての色合いも無視できない。また, 6), 10) に代表されるリズムや発音の容易さへの意識はやはり全体として暗記を固定する役割は果たしても, 「型」の状態にまで昇華された「部分」とはなりにくい。音声への注意だけでは音声以外の「横系」の強化とはならないであろう。7) は普通に暗唱しようとするればおおよそだれでもそうなりそうだが, 一見「横系」から入っているようでいてこの覚え方は *memoria* 完成の時点では部分が全体に埋もれてしまっていていざというときには引き出せなくなる可能性の高い方法である。8), 17), 23), 26), 29) などは原稿作成の段階では確かに「横系」に目は向いているようだが, これらも *memoria* 完成の段階で「型」として自由自在に応用可能な方向へ持っていこうとする積極性は感じとれない。これらを勘案すると本論文で展開している「横系」の主旨をかりうじて満たし, 語彙, 文法, 表現のカテゴリーで「横系」に焦点を当てて *memoria* に取り組んだと思われるのは 12), 13), 18) である。逆に「縦系」的ないし全体的な原稿の捉え方をしているのは 2), 9), 16), 15), 25), 30), 35), 37), 39), 44) である。

スピーチ (ないしレシテーション) の利点のひとつは, 部分が全体の中に強固に位置づいていて豊かな文脈, 生活性というものに裏打ちされていることだが, 結果としてそういった文脈のみが「全体」という形でインプットされ, その中の「部分」が活性化されないのではまだま

だ「縦糸」に偏った取り組み方だと総括せざるを得ないであろう。「スピーチをやってよかった」(Q13) のという満足度のポイントが平均 4.31 なのに対し、「英語学力がついた」(Q12) という回答が平均 3.80 という具合に下がってしまう一因とも言えるかもしれない。

6. 何故、今、「横糸」か—「語る自己」が掴む「横糸」

前節で述べた「横糸」軽視に関する問題点のもうひとつが次に述べる「語る自己⁷⁾」との関わりにおいての問題である。なぜスピーチの *memoria* においてこそ、特に「横糸」を強調するのか。筆者は三熊 (1996a) の中で、日本人が外国語を学ぼうとする際に「語る自己」という抽象概念を設定することによって学習者の問題点を合理的に理解・把握できると述べ、そのモデルの試案を提示したが、文化的文脈から「語る自己」が比較的控え目で押しが弱いとされる日本人にとってスピーチは、やっと手にした自己創発活動の場であり、そんな場での *memoria* でこそ「横糸」を備えさせないのは損失であると筆者は考える。敷衍して言うとな次の通りである。三熊 (1996a) では、「語る自己」の諸相のひとつとして「発信すること、しないことの決定を含めたレトリカルな積極性であり、またその状態を実現するために必要な『術』を持っていく状態のみならず、それを持つための獲得主体、または持とうとする志向性そのもの」をあげ、「外国語としての英語の言語能力に『狙いを定め』『掴む』主体としての『語る自己』」を強く主張した。「語る自己」を中心に据えた英語教育論は、平たく言うと「日→英アプローチ」「これを英語で何というか」アプローチである。「語る自己」は「自分はいつもこういうことをこんな風に語るのだからそれに相当する英語表現は自然に頭に入ってくる」という状況を創り出す。我々が英語を学ぶとき、まず出発点は「何でも思ったことを英語で言えたらいいな」という素朴な憧れではないだろうか。もちろん「映画が字幕なしでわかるようになりたい」という「英→日」の方向のモチベーションもあるであろうし、「英→英」すなわち「英語で考える」を目標とする者もいるだろう⁸⁾。しかし、初学者がいかにか「話せる英語」を求めているかという様々な調査を引き合いに出すまでもなく、たとえそれが日本語による cue であろうとも、言いたいことを自由自在に英語で表現できることはある意味で永遠のテーマである。そして一方、スピーチは「語る自己」が前面に出て、「これを英語で何というか」の「これ」の部分が明確に意識された状態でたくさん詰まったメッセージの総体であると考えられる。

さて、このように「語る自己」という存在を設定し、それがことばを「掴む」となると、全体の流れ、論理などももちろんであるが、そのような環境のなかに位置づく「部分」「横糸」としての文法、構文、表現、単語なども「掴まれる」のであり、「縦糸」より下位に置かれるべきではない。いや、むしろことばを使ってコミュニケーション活動をする際には直接には「横糸」が用いられるわけであるから、より直接的に重要とさえ言えるのである。だからこそ今、スピーチに「横糸」なのである。布の生地を云々するのに織り込みが片方の方向だけしっかりしていればよしとする者はいないであろう。折角「言いたいこと」を顕在化させて発信する構えになり、「配置」や「修辞」あるいは「発表」の技巧といった手段を共時的に身につけつつあるという communication readiness⁹⁾ が最高点に達しようとしている時に、つまり「これを英語で何というか」の「横糸」を掴む力が最大の時に *memoria* において「横糸」意識が弱いままなのは損失である。「縦糸」「横糸」どちらも十分に気配りをした上で *memoria* を完成させたい。

具体的には様々な方法が考えられる。理想的に進んだ場合には、*memoria* のみでも学習が成功に至る場合がないではない。量をこなすことによって、オーバーラップして何度も出会う部分が学習者の意識の中で前衛化され、それが故に「横糸」として意識されるようなケースであ

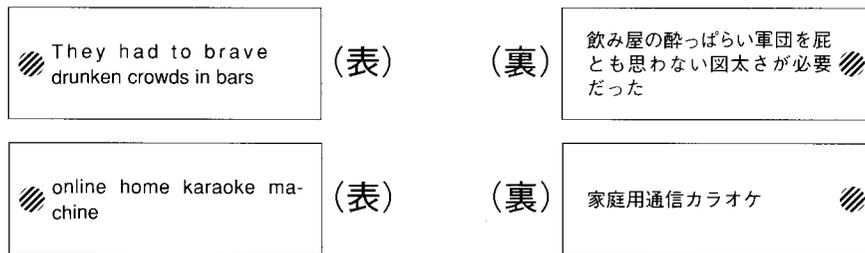
る。また、*memoria*（ないしレシテーション）以外の活動（読書や音声情報の処理など）からの入力が上述のようなオーバーラップを引き起こすことも考えられよう¹⁰⁾。しかし、これらはいずれも極めて時間のかかる成功への道のりだと言わざるを得まい。やはり、英語教育という時間の制約のある次元で議論するとなれば適切に「横糸」も扱ってやる必要があるだろう。

筆者は三熊（1996b）において、おそらくは誰もがやってきたと予想される活動を例にとって語る自己を覚醒させた「横糸」処理の論理的「説明」を試みている。

（例）

That used to mean they had to brave drunken crowds in bars or rent a soundproof booth to sing along to the tracks of their favorite songs. Not any longer. Thanks to the world's first online home karaoke machine, the Uedas can now croon in the comfort of their own living room. (Newsweek February 26, 1996)

Memoria が一段落したら「部分」を拾っていく。その「部分」というのは、語彙的問題意識（知らない単語／興味深い単語）文法的問題意識（再確認したい文法事項）、表現上の問題意識（英語らしい／こなれた日本語に相当する表現など）といった観点から注意を引かれたものであり、それらを集めてカードを作る。



この際、絶対に守るべきは日本語の訳語が必ず自らの「語る自己」が現在持つ日本語であることである。基本的に生活言語（スピーチなら話しことばが主だろう）であるべきで、スピーチの原稿であればそもそも自分の中から生まれた発想、メッセージであるからあまり英文と「語る自己」のギャップはないであろう。これを裏からめくって「日⇄英」の練習を行うのである。我々の「語る自己」は英語では非常に押しの弱いものである。しかし、少なくとも日本語環境では一定の働きはしている。その「語る自己」の眼鏡にかなった「部分」を「全体」から切り取る意識的・積極的な作業は、英語を扱う上で関与するという意味で活躍の第一歩を踏み出したことになるのである。*Memoria* と自発的「語り」との接点をはっきりするという意味でもこれまでレシテーションの効果とされてきたもの以上の教育的効果が期待できると思われる。

ここまでの議論の中で、「語る自己」というものは強いのか弱いのかの違いはあれどすでに各人に存在するものとして扱われてきた。ここでは、それを「使うことによって」「鍛える」という態度をとる。外国語の能力の場合、現在の自分という存在を積極的に解釈して、それが持つ母国語による「語る自己」なりに言いたいこと、言えることがあり、それが求める言語様式に注目をさせるといった態度が翻って獲得した後の、あるいは獲得しながらの言語活動における「語る自己」をも強化することになる。（三熊 1996a）

以上、スピーチの *memoria* の「縦糸」と「横糸」のあり方、およびその扱い方について述べてきた。無論、いかなる教材を用いたレシテーションにもこの理論はあてはまることは言うまでもない。

7. 「個人内模倣」に足るスピーチ原稿を確保するために

3節で触れた、自作のテキストの弱点は暗唱教材としての信頼性である。現在、ほとんどのスピーチ学生は自らが作成した原稿を *memoria* の前に「ネイティヴ・チェック」と呼ばれる editing に委ねている。スピーチを *memoria* も含めてもっと accessible な教育活動にするためには、この editing を担当する editor の充実が不可欠である。特に高等学校でのスピーチは、レシテーションとしての教科書の扱っただけを論じるならこれまで展開した方法論の切磋琢磨が行なわれればそれでよい。しかし、自作のスピーチの *memoria* を考えるなら、これこそいわゆる AET あるいは ALT の活躍の場ではなからうか。AET といえば判で押したように「ティーム・ティーチングをどうするか」といった議論をする前に、editor としての存在として再認識すべきではなからうか。そうなれば人数はいくらでも必要である。

8. おわりに

オーラル・コミュニケーション C などと鳴り物入りで英語教育界に登場したがゆえに、スピーチは恐れと畏れの入り交じった目で特別視されている。しかし、「発想」「配列」「文体」「記憶」「発表」をひとつの流れとするスピーチ・コミュニケーションは（記憶には異論もあろうが）我々の日常コミュニケーションの姿そのものである。何も特別なことではない。人前に出て、例えば説得をしようと思えばそれがたまたま我々のイメージの中にある「スピーチ」になるだけである。このような生活体験としてのスピーチ・コミュニケーションを異文化を股にかける「わざ」という「目的」として捉えながらも、同時にそれを実現するための「手段」として受けとめながら「縦糸」と「横糸」を強く編み、そして *memoria* を復活させて真のレトリック復興を英語教育界に見たいものである。

註

- 1) 「縦糸・横糸」という発想のヒントは、山陽学園大学の田邊祐司氏に負っている。氏は英語教育学専攻であるが、通訳養成の実践経験が豊富であり、その通訳理論において Active Listening と Retention の関係を論じる際に「縦糸」のみならず「横糸」の重要性を強調する。
- 2) *Memoria* という語自体はもちろん memory すなわち記憶のことであるが、古典的レトリックの 5 canons に現れる術語としては、「レトリカルな暗誦」すなわち単なる暗記ではなく、内容を吟味し、自らをその内容に同化して音声的発表に備えるための暗誦のことを指す。したがって、この論文では、レシテーションやスピーチにおける原稿の暗誦を特に *memoria* と呼んで、広い意味での「記憶」と区別する。
- 3) レシテーションという語がはっきりと使われている英語教育の専門書は非常に少なく、例えば小川ほか編『英語教授法辞典』くらいが代表的で、その他はいわゆる啓蒙書、ハウツーものの類にもっぱら登場する。
- 4) 石井、岡部、久米（1996）のコミュニケーションの定義による。
- 5) ここでは、英語を学ぶ手段としてスピーチを用いる（用いたことのある）学生を「スピーチ学生」と総括している。必ずしも E.S.S. のようなサークルのスピーチ部門（スピーチセクション）のメンバーのことを指しているわけではない。
- 6) それぞれ、第3回ヘボン杯争奪全日本英語弁論大会（明治学院大学主催）[平成8年5月26日]、第

- 16回 J.U.E.L. 杯争奪全日本英語弁論大会 (全日本大学 ESS リーグ主催) [平成 8 年 6 月 2 日], 第 30 回 新島杯争奪全日本英語弁論大会 (同志社大学主催) [平成 8 年 6 月 8 日] である。
- 7) 「語る自己」に対する筆者の考えに関しては、拙論 (三熊 1996a) を参照いただければ幸いである。
 - 8) 筆者は必ずしも日本語 (母国語) を完全排除することがいわゆる「英語で考える」ことだとは考えていない。少なくともすべての段階での母国語排除論はまったく非現実的であると思っている。このことについての基本的立場は、Mikuma (1991b) で表明している。
 - 9) Mikuma (1993) を参照されたい。
 - 10) 実はこれが多くの学習成功者のたどってきた道ではないかと思われる。

参 考 文 献

- Aristotle. *The Rhetoric*, trans. by Lane Cooper. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1960.
- Berko, Roy M., et al. *Communicating*. 6th ed. Boston Toronto: Houghton Mifflin Company, 1995.
- Lakoff, George, and Mark Johnson. *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.
- Mikuma, Y. "A Perspective On English Teaching with Special Reference to Public Speaking Training." *Hiroshima Bunkyo Jyoshidaigaku Kiyou*. 1991a. 66-67.
- . "A Reconsideration of 'Thinking in English': Based on the English Teaching Theory of Toru Matsumoto" *Chugokuchiku Eigokyouikugakkai Kenkyukiyou* 21, 1991b. 71-80.
- . "Effects of Public Speaking Experience on English Learning —Based on a Questionnaire Conducted with Speech Students—." *English and English Teaching*. 1993. 103-107.
- . "Speech Communication Factors Affecting EFL Learners." *ARELE* 6. 1995. 85-97.
- Polanyi, Michael. *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul Ltd, 1966. (佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊国屋書店 1980.)
- 尼ヶ崎 彬 『ことばと身体』東京 勁草書房 1990.
- 五十嵐 二郎 『英語授業過程の改善』東京 大修館書店 1981.
- 生田久美子 『「わざ」から知る』東京 東京大学出版会 1987.
- 池浦貞彦 「スピーチ・コンテストに対する指導」『英語教育』40. 13, 1992. 29-31.
- 石井 敏, 岡部朗, 久米昭元 『異文化コミュニケーション』東京 有斐閣選書 1996.
- 猪俣 猛 『カーネギーへの道』東京 南雲堂 1996.
- 炭山良夫ほか 『英語授業のコミュニケーション活動』東京 東京書籍 1992.
- 海老原真 「パブリックスピーキングの指導法①～⑧」『英語教育』38. 1, 1989. ～ 38. 9, 1989.
- 近江 誠 『頭と体と心を使う 英語の学び方』東京 研究社出版 1988.
- 『英語コミュニケーションの理論と実際』東京 研究社出版 1996.
- 『オーラルインタープリテーション入門』東京 大修館書店 1984.
- 『音読・レシテーション・スピーチ』『現代英語教育』32. 7, 1995. 8-11.
- 大川道代・立山利治・長澤邦紘 「スピーチ・コミュニケーション教育の意義と展開 (その1) —オーラル・コミュニケーション C をどう扱うか—」『茨城大学教育学部紀要 (教育科学)』45, 1996. 171-191.
- 小川芳男ほか編 『英語教授法辞典』東京 三省堂 1982.
- 國弘正雄 『英語の話しかた』東京 サイマル出版会 1970.
- 小林 薫 「徹底レシテーションで英語の力をつける」『英語教育』34. 12, 1986. 6-7.
- 佐藤信夫 『レトリック感覚』東京 講談社 1992.
- 『レトリックの消息』東京 白水社 1987.
- 『レトリック認識』東京 講談社 1992.
- 『閉ざされた言語・日本語の世界』東京 新潮社 1975.
- 静 哲人 「現場でのスピーチ&レシテーション指導」『現代英語教育』32. 7, 1995. 19-21.
- 四方雅之 「授業のできるスピーチ指導—中学 1 年生の指導を通して—」40. 13, 1992. 26-28.
- シュリマン, ハイリッヒ著, 村田数之亮訳 『古代への情熱』東京 岩波文庫 1954.
- 瀬戸賢一 『メタファー思考』東京 講談社 1995.
- 田崎清忠 「ユーモアにあふれたスピーチとは」『英語教育』40. 13, 1992. 11-13
- 田邊祐司 「日英通訳訓練法と英語コミュニケーション能力との接点」『中国地区英語教育学会研究紀要』23, 1994. 31-41.
- 『「レシテーション」のススめ—思い入れレシテーション論』『現代英語教育』32. 7, 1995. 12-15.

- 田辺洋二 「スピーチの日英比較」『英語教育』40. 13, 1992. 14-16.
- 遠山 顕 「英語の名スピーチ実例」『英語教育』40. 13, 1992. 8-10.
- 新里眞男ほか 『オーラルコミュニケーション展開事例集』 東京 一橋出版 1991.
- 野口悠紀雄 『「超」勉強法』 東京 講談社 1995.
- 橋本満弘 『英語コミュニケーション論』 東京 学書房 1988.
- 「序説：スピーチとコミュニケーション」『現代英語教育』28. 11, 1992. 12-15
- 橋本光弘・石井敏 編. 『英語コミュニケーションの理論と実際』 東京 桐原書店 1993.
- 波多野完治 『現代レトリック』 東京 大修館書店 1977.
- 早瀬光秋 『英語スピーチ入門』 東京 学書房 1979.
- 日野信行 「オーラル・コミュニケーションの能力を育てる—聞き・話すから討論まで」『英語教育』38. 10, 1989.
- 「英語スピーチ」『英語教育』40. 10, 1991.
- 松村賢一 「こんなとき、こんなスピーチを」『英語教育』40. 13, 1992. 23-25.
- 松本 茂 「上手な英語スピーチの方法」『英語教育』40. 13, 1992. 17-19.
- 「スピーチ指導を成功させるために」『現代英語教育』32. 7, 1995. 16-18.
- 三熊祥文 「英語学習とコンテスト・スピーチ」『中国地区英語教育学会研究紀要』25, 1995. 73-79.
- 「英語学習と『語る自己』」『言語文化研究会研究紀要』7, 1996a. 119-132.
- 「英語のスピーキング力をつけるために」『現代英語教育』32. 5, 1995. 21-23.
- 「特集：セルフスタディ 読む・書く・聞く・話す！ Speaking『フィーリングに合った教材選択を』」『時事英語研究』51. 3, 1996b. 19-21.
- 八島 等 (語学教育研究所第15研究グループ) 「オーラルコミュニケーションの指導法」『現代英語教育』29. 3, 1992. 40-41.
- 柳瀬陽介 『模倣の原理と外国語習得』 広島 広島修道大学総合研究所 1994.
- 山崎勝榮 「スピーチに使える表現集」『英語教育』40. 13, 1992. 20-22.

