

ELEC

BULLETIN

Vol. 1, No. 1

April 1961

巻頭言 A Greeting	Archibald A. Hill	1
座談会 日本の英語教育と世界	松本重治・中島文雄 高橋源次・山家 保	2
VARIATION と SELECTION	山 家 保	8
THE NATURE OF LANGUAGE	Archibald A. Hill	13
対 談 教科書編集よもやま話	黒田 巍・牧野 勤	22

TAISHUKAN

A Greeting

There is, I think, no country where there is as much knowledge of a totally foreign tongue as there is of English here in Japan, nor is there a country in which that knowledge is so widespread throughout the population. The language teachers and language students of Japan can well take pride in their achievement, and can feel that they have served not only their own country but the world by unlocking barriers between man and man.

As an American teacher of English and linguistics, no experience has been more pleasant and rewarding to me over the years than teaching Japanese students, always so eager and so determined to acquire both knowledge and the understanding of knowledge. I speak, I am sure, not for myself alone, but for my colleagues throughout the American academic world therefore in greeting the language teachers of Japan with respect and hearty goodwill. What we can bring to Japan that may improve teaching and research in language we will bring freely. What we have to learn in return is much, and I hope we will learn it with enthusiasm as great as that which you bring to the same task. It is indeed a pleasure for me to be in Japan and to work together with you at the double task of teaching languages and finding out about them.

Archibald A. Hill
Professor of English,
University of Texas
Secretary, the Linguistic
Society of America

日本の英語教育と世界

座談会



左から

松本重治, 高橋源次
中島文雄, 山家 保

山家 先生方、今日はお忙しいところをお集まり下さいまして、まことにありがとうございます。中島先生は The Advisory Committee on the Training of Teachers of Foreign Languages, いわゆる ACTT の招きにより 6 月 23 日に渡米され、英語教育の状況を御視察になり、12 月 29 日にお帰りにになりました。また、松本先生は 11 月 14 日からパリで開催された第 11 回ユネスコ総会に日本政府の代表として出席のため、11 月 5 日に出発されて無事その任務を果され、さらにアメリカを回られて今年の 1 月 28 日に帰国なさったわけです。そして、高橋先生はアメリカの Modern Language Association の招きで、12 月 10 日に出発、12 月 13・14 日に行なわれた World Survey of Second Language Teaching に御出席され、12 月 26 日にお帰りになったわけで、3 先生共きわめて最近海外よりお帰りになった方々であります。現在世界各国で日本人が非常に目覚ましい活躍をしている実情を先生方実際にごらんになったと思いますが、この点について英語教育改善協議会の 12 月 15 日付けの答申も英語教育の果たす役割がきわめて大きいことを指摘しており

ますが、どうごらんになったでしょうか。

コミュニケーションのための英語

中島 向こうへ行けば外国人が英語をしゃべるといことはきわめてふつうのことですね。アメリカへ行けば実にたくさんの外国人がいて皆英語をしゃべっている。日本人も相当しゃべれるんじゃないか。そういうコミュニケーションのための英語というものが必要、このごろは皆身近かに感じられてきている。これがやはり昔と違うので、昔は何といっても外国の文化を取り入れるための英語教育・外国語教育であったと思いますね。ですからまあ読めればよいというようなことをいったわけですが、今は非常に交通が発達しましたし、世界が狭くなっている。そうすればただ向こうの文化を取り入れるばかりでなく、そういう交通、コミュニケーションのために英語はどうしても必要になるし、また世界の一員として、日本人が発言権を持つためには英語で発表するということが不可欠になるので、まあそれが当然英語教育に反映してくる。文部省の英語教育改善協議会なんかも、結局そういう目的に沿うためにできたものだと思いますね。

高橋 今お話の点、その通りに思うのです。私がイギリスへ行ったのはわずか 2 日間の会議のためなので、最初司会者がおっしゃったような実情、ことに日本人が海外で活躍している実情を見ることは全くできませんでした。それで、そういうようなことではお話は申されないわけですが、今、中島先生が

出席者

国際文化会館専務理事	松 本 重 治
東京大学文学部長	中 島 文 雄
明治学院大学長	高 橋 源 次
ELEC 主 事	山 家 保

言われたことに関連して同感の点はコミュニケーションということについてです。私はイギリスへ行った帰りにフィリピンに3日間おったわけですが、要するにフィリピンが外国語として英語を勉強しているわけです。その点で、多少は違いますが、日本とよく似ているところがあるのです。そのフィリピンのマニラの大学、これをUPと言います、すなわち University of the Philippines, 唯一の国立大学ですが、そこの4年生の学生に一日学内を案内してもらってかなりフィリピンの英語と接しました。それからそのUP卒業生で、市内で実業界におる2,3の人にも、ちょうどクリスマスのときでパーティーに呼ばれたりして接しました。それからデパートというようなところに物を買に行ったり…これらの私の接触から考えまして、われわれの英語は彼らの英語にそんなに劣ってはいないのだけれども、productiveな面が、言いかえれば表現の面、自分の思想発表の面が非常に劣っている。これは前からだれでもいっていた点ですけれども、実際にそれをみずから感ずるのです。というのは、彼らはさほどおめず憶せず自分の思うことを言葉を飾らずに、ある程度間違えておっても、それを平然と語る勇氣を持っていると言ったらいいか、とにかく私も納得させるわけです。そんな点が、長い間われわれ日本の英語教育において欠けておった点であり、これが文部省や或いはELECが「大いに役に立つ英語」というふうに言っておる点でしょう。日本人の一番欠けている点が、彼らはすぐれているということを感じてきました。

松本 最近、私は、Center for Advanced Studies というところに行った。それからプリンストンでもやはり高等科学研究所というような、Institute for Advanced Studies をたずねて、大学以上の学問の研究所の中心を2つ訪問してみました。大学の先生がだんだん忙しくなるとほんとうの研究ができないという意味で、1年かあるいは1年以上そういうところに滞在して、そしてconcentrateと言ったらいいかな、研究に専心出来る時間というよりも、環境を得ると言うことが1つの目的なんですけれども、もう1つの大きな特徴は、隣接諸科学、専門の分野に隣接する諸科学にいる人とお互いに毎日話し合う。あるいは午前のコーヒー・ブレイクであるとか、アフタヌーン・ティーであるとか、そういう

中で自由な意見の交換をすることが、本によって得られない非常に大きな暗示又は、示唆を得る、ということこそそういうところに来ている人は皆言っているわけなんです。その場合、やはり2つの高等学術研究所での経験のどっちを考えても、外国人もずいぶん来ていますが、やはり言葉というものを通じてのコミュニケーションが非常に大事で、何百冊、何千冊の本を読むよりは大きいひらめきのある示唆を得ること、そしてまた専門の方の先輩であるとか、あるいは隣接諸科学のりっぱな学者とただ顔を合わせるだけでも、相当inspirationを得るかもしれないけれども、共通の言語というものを駆使して意見を交換することがあれば学問的な刺激は大であり、そしてまた間違った努力の方向が是正されることが非常に多いということも皆言っている。みんなそれは言語によるコミュニケーションの問題じゃないかと思うのですがね。

中島 日本というのは非常に島国意識の強い国で、日本人ばかりで暮している国内では外国の言葉はいらない。だから外国語をしゃべるということは非常におっくうになるしね。またしゃべれる人は不必要に得意になるという変なコンプレックスがあるわけですね。そういうことが向こうの人にはなく自然なんじゃないか。必要があるから外国語をしゃべるし、しゃべるのがあたりまえなことでは別にどうということはない。そういう点もだんだんおってくるんじゃないでしょうかね。

山家 松本先生、ユネスコの会議に出られて、会議で使われている言葉ですね、英語はどのくらい使われているのでしょうか。まあパーセンテージで示すのはむずかしいでしょうけれども。

松本 ほとんどじゃないですか。

高橋 フランス語はofficial languageですね。

松本 official languageは全部で4ヶ国語、すなわち英語・フランス語・スペイン語・ロシア語。これらは、人口の多い国の言葉ですね。

中島 そうしたらシナ語と日本語も入ってもいいことになる。

松本 まあそれは利用されてない。しかし日本人として、これからどうしても外に向かって開かれた日本というものが進むためには、国際語を1つは何とかして身につけなければちょっと資格に欠ける。やはり読むだけではどうしてもだめだ。学問の問題

でもこれから話すことが必要になることが多いんじゃないかと思われるのですよ。

役に立つ英語

山家 いわゆる役に立つ英語というと、何か今までの英語教育が役に立たないから役に立つ教育をしろというような、社会的な圧力によってそう動いているというふうに見る人があるかもしれないのですが、事実は英語教育の実情を考えると、どうしても英語で発表する、英語で話すとか書くとかいわゆる production に重点をおいていかなければならない。これは言語の本質に根ざした要求であって、ただ単なる社会的な要求や圧力だけじゃない、という点を……

高橋 それは言葉の本質であり、そしてその本質をきわめることによって、役に立つという実を結ぶのだと思うのです。すなわち言葉の productive な面を教育する、昨日も Hill さんのセミナーに出たのですが、一番最初に言葉というのは sound であるということ言われて、それから話し始めたのですが、要するに、文字でもって紙の上に載っているものではなくて音である、その sound を出発点として言葉というのは教育さるべきものであり、学習さるべきものであると思います。そういうことによって役に立つ英語が身につくのだと思います。

中島 役に立つ英語という言葉は誤解されるかも知れませんか。誤解の恐れがあるのは読むための英語と、発表のための英語と2つあって、今度は発表が必要になったからそっちの方の勉強をすることを考える。それは間違いですね。読むための英語を勉強するにしても、発表のための英語を勉強するにしても、英語はいつも同じことばなんで、その学習の仕方は根本的には同じはずですね。

高橋 そうです。その点をやはり私は、ロンドンの会議に出て感じました。一言にして言うと、日本人は international な面が非常に少ないということです。さっきから言っていることとどうも同じことになりますけれども、国際的な精神が非常に少ない。これはさっき中島先生のお話の、やはり insular な国なものですから、他との交渉が少なかったことにも起因するのでしょう、それをつくづく感じましたね。会議中一人が、コンゴ、ガーナ、エチオピア

と言ったら、他の連中は掌を指さすが如く、どこにあるか知っているんです。ところが私なんか、どこに何があるか地図で orientation が見つからない、ということは、はっきり少なくともぼくは international mind が基礎的に欠けているということですね。

中島 それと、松平大使が「日本の新聞を読まない」と言って問題になりましたが、これは日本の新聞が非常にローカルで読んであまり参考にならないということだと思います。われわれがいなかへ行って地方の新聞を読むと、東京の新聞より非常に local であるということに気づきますが、それと同じように世界的な、global な立場から見ると local である。当たり前でもあるが、それにしてもあまりにも local である。もう少し international な立場からの論調が必要なんじゃないか。そんなことがあいう言葉に現われたのではないのでしょうか。

松本 日本の海外進出、という言葉はあまり適当でないかもしれぬけれども、日本のこれからの経済的發展のためにはどうしても世界各国、各地との貿易なり、その他の経済的協力が必要であり、また同時に後進国に対する日本の使命としては、やはり技術・教育方面でできるだけ援助すべきところはしなければならぬ。そういう経済上の問題とか、後進国の技術、あるいは教育の援助というような方面にとっても、どうしても国際語として一般に一番認められている英語を自由自在に活用する、そうしてやらなければならぬということはこれはもう、そういう場面に立った人々は皆痛感しているんじゃないでしょうか。現にそういうふうな、あらゆる方面の国際協力が行なわれていて、現に世界中でいつも10か15の国際会議が間断なくどこかで行なわれているというのが、この数年間の事実なんで、それに日本人が参加していない場合もあるけれども、多くの場合は日本人が何らかの形で参加していることもまた事実だ。そんな場合に、どうしてもそういう資格のある人的資源というものは、今のところ日本としてはまだ十分でない。そういう人的資源を不断に供給して、またそれをより大量に供給する供給源というものも当然なければならぬわけなんで、国際会議の運営ということだけを取り上げても、ほんとうに今までの日本人の経験というのは、やはり語学というものによって inhibit されているということが言えるのではないか。最近いろいろな国際会議があって、

後進国からの代表なんか出席しますが、日本人よりは語学力においてはすぐれていますね。おそらく日本人が一番語学はへただろうということは争えない事実じゃないかと思う。そういう事実を何とかして克服していくことも単なる日本だけのためだけでなく、やはり相手国のためにもなるし、また国際的な協力ないしは親善に寄与することになるのだ。そういうふうにぼくは思うのですがね。

日本の英語教育

山家 高橋先生 World Survey of Second Language Teaching という会議に出席され、世界各国の英語教育の代表の人たちと一諸になられたと思いますけれども、そういう会議を通して見た場合に、日本の英語教育というものはどういうふうに映りましたでしょうか。その点を……

高橋 その点はね、非常にすぐれているという感じを持っているのではないかと思いますし、私自身もそういうような感じを受けました。というのは他の国、たとえば大体世界40ヶ国あるわけですが、それぞれ英語教育を熱心にやっている国なんです。その40ヶ国の国々の研究施設、学校施設、大学の学者、それから出版物、雑誌とか書籍とか、そういうものをいろいろと survey したところを見ますと、やっぱり日本は一番 resource を持っている国じゃないか、resourceful country、そういう感じがしますね。だから大体において under-developed countries というのが developing countries ということになるのですが、日本は developing country でありながら、ある程度 developed country です。英語に関するかぎりは他の developing country より群を抜いて、すぐれていると思いますね。

中島 山家さんこそ方々で視察されてきたんじゃないですか。アメリカのみならずヨーロッパ、インド、東洋の方も……

山家 私昨年度6月初めに出て、アメリカ、ヨーロッパ、それからアジアなんかの英語教育状況を見せてもらって12月末に帰ったのですけれども、結局今日本人が科学・産業・文化各方面において海外に非常に進出をしている。世界をずっと回ってみて、どこにも必ずいるのはアメリカ人とインド人と日本

人と言っていらいどこへ行っても日本人がいる。それだけ日本人が非常に進出しているわけなんです。そして先程申し上げましたようにいろんな点で進出して活躍している。そのことはいわゆる国際水準にあらゆる方面で遅れまいと努力をしているということだと思うのです。これは英語教育についても言われるわけで、英語の指導理論とか指導技術とか、そういう面での実践研究などはもう日本は各国に負けていない、かなり国際的な水準を抜いているんじゃないかという気がしたわけでありました。もちろんヨーロッパなんかへ行きますと言語が非常に似ておりますし、それから1クラスの生徒数が20名以下であるとか、英語の先生は皆英語が話せる先生で、たとえばスイスの例だとイギリスへ1か年留学した者でないと英語の先生になれないというような資格がありまして、非常に恵まれているのです。恵まれているから生徒が非常によく英語が話せるわけですが、教材とか教授法とかの面を見ますと非常に遅れておる。たとえば、ある国へ行きますと、われわれは direct method で教えているのだということを得意になって言ってますけれども、それが結局1920年代あるいはそれ以前の言語観に基づいている、今から見るときわめて遅れている指導法だということすら知らないでやっている。ヨーロッパなんかの英語教育を指導理論・指導技術の面から見るとずいぶん遅れていると思います。その点は日本人はやっぱり非常に勤勉であるし、国際水準に遅れまいと努力している点がよく出ていると思います。

中島先生アメリカに7ヶ月御滞在になってアメリカの英語の状況をごらんになって来られたわけですが、あちらにおられて日本の英語教育というものをどうお感じになったか、またどんな点に期待をかけておられるかということを伺いたいと思います。

中島 さあ、あまり英語教育というものをよくは見えないし、また見てもわからないのですけれどもね、まあミシガンの English Language Institute で外国人に英語を教えているのですが、あの方法が特にすぐれているとは思いません。私の知っているかぎりでは日本で ELEC などのやっている方法がむしろ能率的なような気がしますね。そういう意味で、日本の中学校全体のレベルは知りません

れども、日本人がやってきた教授法というのは最高水準じゃないかと思えますね。それが全体に普及すれば非常にいいんでしょうけれども。

松本 だんだん大衆化してゆくということが大事ですね。

中島 知識ばかり進んでいてもいけない。

松本 そういうプロセスはどうしたら一番いいでしょう。

中島 まあ、ELEC なんかが徐々にその役割を果たしているんじゃないでしょうか。

高橋 セミナーというものを通して、一般人及び教師に対する再教育をやっていくことでしょね、実際の問題として。それから一方、自然発生的に大衆化していく面もあるわけですね。今日の国際情勢及び国内文化の進展がそういった面に自然に進んでいると思いますけれども、やはりわれわれの活動を積極的にそういう面に向けていかなければならない。その点では文部省も、これに即応するがごとくに、今後5年間かかって、中高の公立と私立の先生方に対して、現職教育をするということが進められているということは現実のよろこぶべきことです。

山家 そうですね。ELEC の講習を受けたという先生にミシガン大学で会ったのですけれども、どうも ELEC でやっている方法の方が進歩しているんじゃないか、と言っていました。

中島 ぼくもそういう気がしますね。

英語 か 米語 か

高橋 ぼくは、日本人のように英語、米語の区別をやかましく言うことは間違いだという印象を非常に強く会議の間に受けたのです。ミスター・オスマンというオーストラリア人が来ていて、その人なんかいわゆるオーストラリアの国の標準だし、それからイギリス人がおるし、フランス人がおるし、アメリカ人がおるし、そういうようないろいろな国の人の間でいろいろな話が出たけれども、会議中一べんもそういうことがとり上げられない。British English, American English というふうに分けることなく、あくまでも English ということで、おそらく国外へ行けばいろいろあるだろうと思うのですけれども、やはり英語の教育、English Education ということが一本で、その pronunciation がどうの

こうのというこまかいことは一般の、general な英語教育には必要ないということを強く感じましたね。その点で日本の英語教育はやはりもう少し反省していかなければならないんじゃないか。あまり meticulous でといたしますか、肝心な表現が何もできないということを感じさせられますね。

中島 ほんとうにそうですね。イギリス英語・アメリカ英語の区別にあまり神経質になる必要はない。もっと大まかに考えてよいし、実際に区別もそんなはっきりしたものではない。

高橋 初めから対立したものとして英米の英語を考えるということは、言葉の性質上間違いじゃないかと思う。言葉といえば local のカラーがあり、individual のカラーもあるということだと思う。

会議で、もう1つの問題は、私が一応日本の英語教育の動勢を話したのですけれども、その最後のところで、文部省の英語教育改善協議会の話をしたが、それが非常に彼らに感動を与えました。というのは国、つまり文部省が initiative をとって、そして committee を作って、日本の英語教育をさらに1歩推進しようとしている。国が initiative をとっているということ、そのことを皆、それはすばらしいことだ、と言って喜ばれました。

山家 あれはたしかに画期的なもので、ああいうものが出てきたということは大歓迎ですね。

高橋 それで、レポートが来ましたがね、そのレポートにも日本のことを書いた数行の中で国がそれを推進しているということは非常にいいニュースであるといっています。

山家 先ほどの American English か British English かということについては、一昨年ロンドン大学の Noonan 教授が、ELEC でお茶の会があったときにも、American English か British English かというようなそんな下らないことはかまうな、どっちだって通じればいいじゃないか、ということをしていました。いわゆる英語教育というのは oral approach でなきゃだめだとイギリスの Noonan 教授が言ったのが非常に感銘深かったのです。

高橋 それから、去年の7月に行ったときにはエディンバラ応用言語学研究所を視察したのですが、そのときやっている教授とか、部内の授業、それからエディンバラ大学にある library ですね、こういうものを見ましたけれども、今日日本の各大学がそ

れに負けないほどいろいろその方面の施設拡充をやりつつある。もちろん向こうではまだ母国語としてのみ英語を教育してきたものですから、そう進んではいけないというその立場を考えねばならぬと思います。なぜなら日本は何年も英語教育をやっているわけですから。簡単に言えば向こうのは比較的貧弱ですね、施設が。それで、日本のたとえば I.C.U. の施設だとか、その他の施設がずいぶんよくなってきているんじゃないかと思う。ですからそういう physical な物的な施設がよくなり、また先生方がそうした international mind の motivation を受けて、そして教壇に立つということになれば、われわれの目指す目標を efficient に実らせていくということとはそんなにむずかしいことではないという大きな希望の光を感じさせられたわけですね。

英語教育の前途

山家 中島先生いかがでしょうか。今の英語教育の水準、日本は非常に高い、諸外国に遅れていないと、私もそう思うのですけれども、英語教育の前途というものは今高橋先生がおっしゃられたように非常に明かるいんじゃないかという気がするのですが、いかがでしょうか。

中島 それはそうでしょうね、時勢がそういうようになっていますから。まあ日本の各方面で、学界でも実業界でもそうでしょうが、皆英語が必要になってきたんじゃないでしょうかしら。

高橋 それはいい意味においての英語教育の転換期だと思うのですよ。いい意味においての曲がり角ですね。その転換期にあたって、develop すると、今まで沈滞していたとは言いませんが、将来ずっと dynamic に develop していく、ということになると思います。

中島 地球が狭くなったから必然的にそうなるんですね。

山家 戦前は武力を背景にして海外に進出したというような悪口を言われたのですけれども、戦後はそういう武力の背景などというものではなしに、全く平和的な意図でもって、しかも海外にどんどん進出しているということは、非常に喜ばしいことだと思うのですね。

高橋 ぼくはその点でやはり最初の問題にかえる

のですが ELEC が主張しているような表現力、あるいは運用能力ですね、その点を今後大いに開発していくべきではなからうか。最初にコミュニケーションの問題があったのですが、コミュニケーションというのは one way じゃないんですから、やはり受けとって、また与える面がなければならない。その与える面においてわれわれ今後大いに世界に contribute していかなければならない。日本は日本 proper のいいものを持っておりますが、外国からいただいた科学的な文化というものを、さらに better な姿において世界に捧げていく段階にまで、私どもの知的あるいは文化的レベルが高くなってきていると思うのです。このときこそわれわれは日本の持っているものをごくフランクに発表していくのですね。これにはもう英語よりほかにありませんから。

中島 そうですね。英語はつまり international な言葉なわけでしょう。これはわれわれ学問をしている者はいつも感ずるのですが、日本人の業績というものが一向知られていない。少数の英語で書かれたものはよく知られているのに、ほかに価値のあるものでも日本語で書かれているとちっとも知られていない。日本の学問が世界に貢献するためには、日本語ではだめだし、また英語でなければ日本の世論が国際世論に貢献することもできないと思いますね。

山家 英語教育の果たす役割が非常に大きくなったわけですね。

松本 ELEC の、言葉は悪いけれども英語教育の強化の運動、そういうことを ELEC は決して monopolize する気はない、ということだね。これはやっぱり1つの国民的な要求であるということを実感してもらって、多くの英語教育に携わっておる人々が大きな運動に協力してもらいたいということです。それについて、ELEC はその運動の方向というか、順序というか、そういうものについて一番正しい方法なり手段ということ、あるいは目的意識というものを自分みずから絶えず反省しながら、そして諸外国、あるいは日本における近代言語学的发展をしょっちゅう顧みながら、一番いいものを自分たちがとり入れて、それを大きな国民的運動たるべきものに1つの指針として与えたい、という心がけじ(12頁下段へ続く)

VARIATION と SELECTION

EELC 主事 山 家 保

1. 日本の英語教育の問題点

日本の英語教育の状況と外国、たとえばヨーロッパ各国のそれとを比べて見て、著しく異なっている点は、第1に彼らの言語と英語とが、いわゆる同族言語 (cognate languages) で、いろいろの点で極めて似通っており、従って類推のきく部分が多いということ、第2に1クラスの生徒数が極めて少なく、大抵20名以下であること、第3に英語の先生はすべて英語をよく話せる人々である、たとえばスイスでは1年間英国に留学した人でないと英語教師になる資格がないという規定があることなどである。

このような条件をそなえている国、たとえばデンマークでは1週の英語教授時数がそれ程多くないにも拘らず、英語を初めて習う小学校4年の生徒達でも実によく英語で応答しているのである。

ところで北アメリカの各国、それにヨーロッパを回ってみて気のつくことは、英語の指導理論や指導技術が、日本と比べて決して進んでいないこと、むしろこういう方面の実践研究では日本がはるかに国際水準を抜いているということなのである。

ところが、それでいて日本の英語教育がそれ程伸びていないのは、上に述べたようなヨーロッパ各国に有利な3つの条件が日本にはないことが大きな原因になっているものと思われる。

日本語と英語とが全くかけ離れた言語であるということは、どうしてもないことであるし、他の2つの点、即ち1学級の生徒数の問題も、中学・高校の英語の先生が全部英語が話せるようになるなどということも、近い将来に達成出来ることとは思われない。

従って現状のままで日本の英語教育を更に能率化させるためには、必然的に教材とその指導法を更に改善、能率化することが必要となってくる。

2. 教材の問題点

それでは、従来の日本の英語の教材には、どんな問題点があったであろうか。Fries は *Foundations for English Teaching* (「英語教授の基礎」——研究社発行) の中でつぎのように述べている。

Most of the difficulties, therefore, that make the learning of English structures especially hard for Japanese learners arise out of two facts: (a) the structures are presented and studied as separate and distinct items, rather than as a coherent and integrated system of related parts and (b) the arbitrary sequence of the structures presented as separate items provides nothing of the foundation for successive small steps of contrast through which to master each new part of a more expanded pattern.

だから日本人の英語の構造の学習を特に困難にしている原因の大部分は2つの事実に基づいている。即ち

(a) 英語の構造が、それぞれ互に密接な連関関係にある、まとまった体系としてではなく、むしろ別々の異なった項目として提示され、学習されていること、

(b) 英語の構造が任意に配列され、別々の項目として提示されているので、1つの拡大されている文型の中の、それぞれの新しい部分を、連続している対立の小さな段階を経て学習するというための基礎は何もないこととに依るのである。

——C.C.Fries, A.C. Fries 共著「英語教授の基礎」

以上のことは要するに、英語の構造は、それぞれが互に密接な連関関係と対立関係にあり、しかもそれぞれの間に構造上の gap がないように配列されなければならないということである。

このことを文型に例をとって説明しよう。普通生

徒にとって *He is looking at a dog.* ということはやさしい。しかし *What is he looking at?* というのは極めて困難である。なぜだろう。それは両者の間に構造上の gap があるからである。従って両者が別々の異なった項目として提示され、学習するのでは、この構造上の gap はいつまでもうまらず、困難さはいつまでも残るのである。

ところがこの2つの間には、つぎのような連関関係がある。

He is looking at a dog.(1)

Is he looking at a dog?(2)

What is he looking at?(3)

即ち、(1)と(2)とは *he* と *is* の語順が逆になっているだけであり、(2)と(3)は、(2)の **a dog** に対して、**what** を代入して(3)が出来ているという密接な連関関係がある。つまり(1)と(2)の間の差は、語順の変化という1段だけの変化(one-step change)であり、(2)と(3)との間の差は、機能語の代入という1段だけの変化である。

更にこの3つをよく見ると(1)と(2)は語順の対立関係、(2)と(3)は機能語の代入という点においての対立関係にある。

従ってこの3つは Fries のいうように、それぞれ互に密接な連関関係にあるまとまった体系をなし、しかもこの配列の順序に従って学習することは、Fries のいう連続している対立の小さな段階を経て学習することなのである。この場合の学習では生徒の側における学習上の抵抗は最小限度のものとなる。

これと反対に(3)の *What is he looking at?* と(1)の *He is looking at a dog.* とが別々の異なった項目として提示されれば、(1)と(3)との間には、(1)と(2)との間の語順上の one-step change、(2)と(3)との間の機能語の代入という one-step change と、2段の gap をそのままにして学習させられるわけで、従って学習上の抵抗は大きい。

別の言葉で言えば、英語の教材は生徒の学習上の抵抗が最小になるよう難易の傾斜度を出来るだけゆるくしなければならない。

それでは、日本における Oral Approach のための特別教材はどんな特徴をもつのか。これについて Fries は “A New Approach to Language Learning” (*ELEC PUBLICATIONS Vol. IV*)

の中で *Foundations for English Teaching* の中におさめられていて彼が理想的であると考えている corpus (英語教材要綱) についてつぎのように述べている。

(a) The selection of patterns to be taught has been based upon a systematic comparison of a descriptive structural analysis of English with a parallel analysis of Japanese.

(教うべき型の選択は、英語の記述的構造分析とそれに平行して行なわれる日本語の同様な分析との組織的な比較に基づいて行なわれている。)

(b) These structure-centered materials have been put into a closely integrated sequence to provide for a steady progress of the small steps easiest for Japanese learners.

(これら構造中心の教材は、日本の学習者が、彼らにとって最も容易な小さな段階を経て着実に進歩するよう互に密接な連関関係のある配列にしてある。)

(c) These materials have been embedded in dialogs that provide a continuity of meaning situations as the frames in which to practice and use the English that is being learned. This continuity of situations makes it easy to carry forward all that has been learned and to use it in the new situations.

(これらの教材は、意味場面(situation)が連続している会話の中に盛り込まれており、その枠内で現在学習している英語を練習したり、用いたりするようになっている。このように場面が連続していれば、既習の教材はすべて前へ進めて、新しい場面で用いることが容易になるのである。)

3. 指導法の問題点

生徒の英語学習上の抵抗を最小にするためには、教材はそれぞれ密接な連関関係にあるまとまった体系をなし、生徒は連続している最小の、最も容易な対立の段階を経て学習出来るよう配列されていなければならないことは上述の通りであるが、それでは学習指導の面においてはどのような段階を考えなければならないだろうか。

この問題について、Twaddell は “Preface to

the First-Year Seminar Script", 1958 (ELEC PUBLICATIONS Vol. III) の中で、言語学習には5つの段階があるとして、つぎのように述べている。

1. **Recognition** (hearing the sounds clearly and unmistakably, perceiving the familiar known words or patterns to isolate the new and unfamiliar; associating the new feature with its meaning or signal-value)

1. Recognition (音をはっきり間違いなく聞くこと、よく知っている単語や文型を認知して新しい知らない単語や文型を分離すること; 新しいもの(単語や文型)とその意味、または意味を伝える上での価値を結びつけること)

2. **Imitation** (producing under the guidance of a preceding model given by the teacher; the imitation is an increasingly accurate echo of the model as the pupil's control increases)

2. Imitation (教師によって与えられた手本(model)に従って発音すること。この模倣は生徒が熟達するにつれてますます正確な手本通りのものとなる)

3. **Repetition** (production by the pupil under the guidance of his own memory, which has been established through imitation of a model)

3. Repetition (手本の模倣によって確立されている自分自身の記憶に従って発音すること)

4. **Variation** (meaningful partial changes in a familiar pattern or in a combination of familiar words to increase the useful versatility of the pupil's control of some aspects of the language, and to add flexibility to the firmness of his new habits)

4. Variation (生徒が知っている言語のある部面を更に有効に自由自在に使えるようにし、また生徒の新しい、まだ堅い言語習慣に柔軟性を加えるために、知っている文型、または知っている単語の組合わせに、意味のある部分的な変化を与えること)

5. **Selection** (choosing, from the entire range of well-learned words and patterns, the appropriate one for a particular meaning or situation, thereby completing the meaningful association of the new language habits and

the practical uses of language)

5. Selection (よく学習してある単語や文型の全領域から、ある特定の意味または場面に適当なものを選び、それに依って新しい言語習慣と言語の実際的な運用との意味のある結び付きを完成すること)

以上の5つの学習段階のうち、1の recognition から3の repetition までは、いわゆる mimicry-memorization (略して mim-mem ともいう) の段階であって、暗記してすらすらと言えるまで何度もまねをしては、繰返えして練習するのである。

この段階では上に述べたように教材の配列は極めて重要であるけれども、指導上の technique については余り問題はなく、専門家の間でも大して意見の相違はない。

ところが、つぎの段階の variation と selection になると、その区別は比較的に新しく、この間の段階をどうするかについてはほとんどその研究がなされていない。

ここでまず variation の意義を考えてみよう。言語の学習においては、memorization は重要不可欠のものであり、memorization のない言語学習は考えられない。しかしながら、単に個々の文が暗誦出来るというだけでは言語の本当の運用は出来ない。

たとえば It is a dog. という文の暗誦が出来ても、それはその場面だけにしか通用せず、つぎの瞬間にもし猫が現われた場合には、この文はもはや何の役にも立たない。従って大事なことは、

It is a dog.

It is a cat.

It is my cat.

It was my cat.

That was my cat.

というように、いろいろな状況に応じて、文の各構成要素につきつぎと必要な語を代入(substitution)してゆくことが出来なければならない。

更にまた状況に応じて、語順や機能語を変化させ、

It is a dog→Is it a dog?—What is it?; It is not a dog.

というように、1つの文を自由に肯定文から疑問文、疑問文から否定文というふうに転換(conversion)出来なければならない。

またつぎつぎに modifier を加え、

It is a dog.

It is a *big* dog.

It is a big *white* dog.

というふうに1つの文を展開 (expansion) してゆくことも出来なければならない。

このようにに variation には原則的に3つの異なった作業が含まれている。上に見るように代入は縦の作業であり、転換は横の作業、展開は斜の作業である。

上の Twaddell の定義にも明らかなように variation は1つの文型内での部分的な変化である。しかしながら、ここで注意すべきは、この場合でも時には相関関係 (correlation) によって、一部分を変化させれば、他の部分もこれに従って変化しなければならないことがある。たとえば *I have a book in my hand.* という文の *I* を *He* に変えれば、当然 *He* に応じて *have* の代りに *has*, *my* の代りに *his* を選択して、*He has a book in his hand.* としなければならない。これは variation ではなく、selection ではないかという疑問が起るのは当然である。しかしながら、これらの変化は1つの文型内での変化であり、*He* に対して *has*, *his* を選ぶことは相関関係からくる obligatory なものであるの、これは variation の中に含める。

いずれにしても、variation で大事な点は、それが1つの文型内での、相関関係からくるものを含めた1段階だけの変化 (one-step change within a sentence pattern) であり、従って1つの文から他の文に移る場合、その間に文構造上の gap のないことである。

この variation に対立する selection は Twaddell の定義にも明らかなように、1つの stimulus に対して response を select することであり、drill の立場からいえば、stimulus となる文に対して response となる文を選択する (selection of a response sentence to a stimulus sentence) ことである。

この場合の stimulus sentence と response sentence について一言すれば、stimulus が常に疑問文であり、response が常に平叙文であるとは限らない。たとえば *A* が *We went on a picnic yesterday.* と書いたのに対して、*B* が *Where did you go?* とたずねたとすれば、これだけの段階で

は *A* の言った平叙文は stimulus であり、*B* の言った疑問文は response である。更に *B* の *Where did you go?* に対して *A* が *We went to Hakone.* と言えば、*B* の疑問文は stimulus であり、*A* の平叙文は response である。

ところで、上の例を用いて selection における文構造上の gap を考えてみると、stimulus と response の間にはつぎのような transformation (変形) が考えられる。

- (A) *We went on a picnic yesterday.*(1)
You went on a picnic yesterday.(2)
Did you go on a picnic yesterday?(3)
Where did you go (yesterday)?(4)
(B) *We went to Hakone.*(5)
You went to Hakone.(6)
Did you go to Hakone?(7)
Where did you go?(8)

つまり (A) の例では (1) の stimulus と (4) の response との間には、3段階の変化が考えられ、この2つの間に大きな構造上の gap のあることは明らかである。このことは (B) の例での (8) の stimulus と (5) の response との間についても同様のことが云える。

このような stimulus に対して response を選択する作業の代表的なものは、いわゆる questions and answers の technique であるが、これは原則的に selection の作業であり、variation と異なっており、常に questions と answers との間には構造上の gap があり、互に平行線をたどり、両者が交わることは原則的にはあり得ない。もちろん *Is he working?* に対して、*Yes, he is. He is working.* というように、*Yes / No* の questions の場合には、構造上の gap は割合に少ないけれども、*Isn't he working?* というような否定の疑問文になると native speaker にはなんでもないので、日本人には至極難しい selection となる。

長い間、あたかも唯一最善の drill の方法であるかのように思われてきた questions and answers の方法も所詮は selection の作業であり、初めからこの方法だけで drill しようとするれば必然的に構造上の gap からくる学習上の抵抗が生れてくるのである。

ここで論旨を明確にしておきたいことは、selection

tionの作業を排撃するものでは絶対ないということである。それどころか言語の自由な運用の前提としての selection の drill, 特に生徒同志間の問答は絶対不可欠のものである。しかしながら、この selection の drill に到達するまでにふまなければならない段階がある。それが variation の drill だということである。

この variation の drill を questions and answers の technique を用いて行なうことは原則的に不可能なことは上に述べた通りである。それではこの variation の drill をどんな technique で行なうか。それは今のところ pattern practice の technique を除いては考えられない。もちろん pattern practice は variation の drill に適しているばかりでなく、つぎのように教師がいわゆる one-word cue を用いてする生徒間の問答、即ち selection の作業にも適している。

教 師 生 徒

1. Please repeat after me.
"He went to Kyoto yesterday." (Class) He went to Kyoto yesterday.
2. ? (A) と指名する。 (A) Did he go to Kyoto yesterday?
3. (Class) (Class) Did he go to Kyoto yesterday?
4. (B) (B) Yes, he did. He went to Kyoto yesterday.
5. (Class) (Class) Yes, he did. He went to Kyoto yesterday.
6. Who (C) (C) Who went to Kyoto yesterday?
7. (Class) (Class) Who went to Kyoto yesterday?

8. (D) (D) He went to Kyoto yesterday.
9. (Class) (Class) He went to Kyoto yesterday.
10. Where (E) (E) Where did he go yesterday?
11. (Class) (Class) Where did he go yesterday?
12. (F) (F) He went to Kyoto yesterday.
13. (Class) (Class) He went to Kyoto yesterday.
14. When (G) (G) When did he go to Kyoto?
15. (Class) (Class) When did he go to Kyoto?
16. (H) (H) He went to Kyoto yesterday.
17. (Class) (Class) He went to Kyoto yesterday.

以上のように教師はまず situation を指示したら、あとは one-word cue でどんな問にすべきかを示すだけで、生徒はそれに従って問を出し、更に示された situation に基づいてそれに答えてゆくのである。これは普通に行なわれる teacher-question; pupil-answer というものとは異なり、教師の十分な controlのもとに、与えられた situation の枠内で selection の drill を行なうのである。

もちろんこのような selection だけでは不十分である。本当の意味での言語の自由な運用には、この段階から更に教師の control の全くない生徒同志の自由な会話——Fries のいう pupil-pupil dialog に進まなければならない。

次号では variation といわゆる transformation theory との関係について述べるつもりである。

(7頁より続く)

じゃないかと思うのですがね。だからこれを monopolize することは ELEC 自身の考えには全然ない。すべての人が共通の大きな目的のために ELEC に協力し、あるいは助言を与える、あるいはそれに批

判を加えてくれるということが一番望ましいんじゃないかということが考えられるね。

高橋 結局人類の幸福ですから、われわれの求めているのは。それは世界の高遠な理想であるとともに、われわれの理想であると思うのですよ。

THE NATURE OF LANGUAGE

Archibald A. Hill

The name "language," I should like to begin by saying, applies equally to all the tongues of men — there is no language or group of languages which is in any sense more entitled to the name than any other. No matter whether a given tongue is or is not marked by high prestige in the world, is or is not provided with an extensive literature, is or is not the medium of scientific and technical activity, it is a language, no more so, no less so than any other. The opposing attitude can sometimes be found, for instance, among Latin Americans who happen to be naively or inordinately proud of European ancestry and status, and who accordingly speak of Spanish, French, and English as languages, but of the communication systems of Indians, whether Aztecs or Yahgans, as mere dialects. Linguists unite in saying this attitude is false, and we no more deny the name language to any of these tongues, than we deny the name human being to those who speak it. In defining language therefore, we are concerned with a universal human phenomenon — indeed, perhaps the most human and most universally human phenomenon there is. Since languages obviously differ from each other we shall try to concern ourselves with those things in all languages which are universal, rather than those which are peculiar to separate tongues, English, Japanese, Latin, or Thai. I shall follow, in this discussion, the general outlines of definition in my *Introduction to Linguistic Structures*, but I shall modify, elaborate, and revise.

Broadly, language can be described as a large number of items arranged in complicated

sets. To describe and identify language, therefore, we must describe both the items and the sets. In terms as generalized as possible, this is what we shall try to do. First then, language consists of sounds, which are made with tongue, lips, mouth, nose, and vocal cords, and the stream of air sent upward through mouth and nose by the lungs. A more flippant way of saying the same thing is that language is the noises you make with your face. This is a statement which most (though not all) linguists and many non-linguists would accept without question, yet it is at least not quite a mere truism. The statement is denied every now and then by people who feel that speech is somehow derived from writing, that is to say that words exist primarily on paper, and that speech is a mere translation of visual symbols into sound. Such a view makes writing the real core of language, and talking only something secondary and peripheral. The idea that writing is the heart of language is particularly likely to arise wherever the writing system is surrounded with ancient traditions, aesthetic and religious values, and is sufficiently out of gear with current speech so that it requires special labor and instruction for its mastery. Such conditions are found in Japan and China, where knowledge of the writing system for long bestowed very great social prestige. It can be added, however that these conditions are not absent in the English speaking world, where knowledge of how to spell words and sentences is just about as hard to acquire, and just about as arbitrary, as the system of representing speech in Chinese characters. Yet in both

America and Japan, speech can easily be shown to be the more fundamental activity, writing the secondary one. Speakers of Japanese and English both learn to talk before they learn to write, both carry on more activity by means of speech than by means of writing, and both can carry on more normal lives as illiterates than as mutes. Speech, including silent speech, can be described as the essential stuff of thought, and what it represents is things outside itself, objects, actions, and relationships in the real, non-linguistic world. Writing represents nothing non-linguistic in this direct way — or does so only in rare and very isolated instances. What writing represents is speech, usually in a less than thoroughly systematic and economical way. The system of representation can be one in which the written symbols stand for basic sounds, giving a phonetic or alphabetic script or the symbols may stand for larger units which have meaning, giving a morphemic script, as with Kanji. But in either case, the purpose of the writing system is to give just enough of an utterance to identify it uniquely for the person addressed. It is this fact which makes writing a secondary system. A system in which letters in turn are further translated into something else, like the dots and dashes of Morse code, is then a tertiary system.

The stuff of language is not merely sounds, but sounds arranged in units which mean something, that is, are symbols. But to say that the parts of language have meaning is not enough — they have meaning in a special way. In all of experience, there are natural connections between objects and between events, so that one event or object can be said to “mean” the other, as when we say that smoke means fire, or clouds mean rain. Such natural signs are quite different from the symbols of language. In language, the connection between the language item and the

non-linguistic object or event which it symbolizes is unpredictable and arbitrary. That is, it is impossible to predict, without previous contact with speakers of Japanese and English, that a given four footed animal is called *neko* in one community, and *cat* in the other. Readers of Plato may remember that the arbitrariness of the connection between sound and sense has not always been accepted without argument, but nowadays at any rate, the notion that language is arbitrary has won out, at least among all serious students of language. Even with those imitative constructions which represent the cries of animals and birds, there is always more of the arbitrary and unpredictable than the unsophisticated might suppose. I remember a student from Latin America who told me that when she learned in grammar school that English roosters were supposed to say “cock-a-doodle-doo,” instead of the Spanish “quiquiriqui,” she decided that English roosters must be a different breed altogether than those of her homeland. To define the connection between sound and sense as arbitrary, is to say that language is peculiarly and intimately social. The selection of given sound-sequences for certain objects, and the selection given meanings for certain sounds, is determined by the social group which uses the language in question. Each member of a community learns his language from older members of that community, and without that contact he cannot learn that language. It is true that in second language learning, the contact may be tenuous and second-hand, but the exception seems to one of those that proves the rule. Exactly in so far as contact is tenuous and second-hand, exactly that far is the resultant language learning imperfect. So close is the connection that it is possible to say that any being who talks is a member of a social community, and conversely (barring certain pathological conditions) any member

of a social community is necessarily able either to talk or use some special and derived substitute for talking. This special closeness of connection between society and language makes the science of language, in the view of many linguists, the social science *par excellence*.

The connection between sound and sense, or word and thing, is not merely arbitrary. It may be indirect and at many removes. Dogs, birds, and other non-talking creatures can easily be taught to respond to a directly present stimulus with an arbitrary, signal-like response. A dog, for instance, can be taught to bark at the sight of food and can even bark in front of his empty dish when he is hungry. Such use of arbitrary signs is direct whether the sign is thought of as direct substitute response, or direct substitute stimulus. Men, on the other hand, can talk of what they have never seen or never will see — as when I talk about Pericles, angels, or the center of the earth. Also, as I mention these things, there is nothing in the immediate physical environment in which I find myself which serves as a stimulus to call forth the linguistic response consisting of the name *Pericles*, nor is there any way in which my utterance of the name will change the physical environment or satisfy a physical need. The items of language are so numerous and language activity is so everpresent, that most talking is a response to talking, not the physical environment, and similarly most talking is a stimulus not for further activity, but for more talking. That is, when I mention *Pericles* I am responding to something someone else has said, or something I have said either audibly or silently. Speech can be divorced from physical environmental stimuli, therefore. It is this possibility that enables us to use language as an enormously powerful tool for the widening of individual experience so that we can in some sense escape

from both time and place. Furthermore, not only can we talk about past and future events, we can talk about the way we talk about them. We can compare successive statements with each other, and with statements where a direct relation to the non-linguistic environment is observable. When we do this systematically we are planning and making predictions, whether the planning is the simple operation of laying aside food for the next time we are hungry, or the elaborate predictions of molecular patterns made by chemists which were finally verified by the electronic microscope. Again there is a close social connection. The whole organization of society depends upon planning, prediction, and verification. These in turn depend on the use of language — upon that form of language we have just described as displaced speech. Once again man could not be a social creature without language, and would not need to be a talking being were he not social.

I have just said that language is so elaborated that we can talk about what we have never seen, heard, or felt. The elaboration of language is important in another way also. Language is a collection of sounds and meanings so elaborated and so large that it covers the whole range of things that may happen to the members of any given social community. I do not mean by this statement that every language has a word for everything, or that all vocabularies are equally well developed in every area. What I do mean is that the speaker of any language can always say something meaningful, even if inadequate, about any experience, new or old. He can, moreover, coin new words, compounds, and constructions when he needs them, as the Sioux Indian coined a term translatable as “sits-down-to-walk” for bicycle, or the G. I. coined “whirly-bird” for helicopter. The point is of importance, since languages of relatively small

and simple societies have often enough been stated to have extremely limited vocabularies of no more than a few hundred words. These statements have all turned out to be false, and are the product of the difficulties of first communication between persons of markedly different culture and language. The typical situation was that between European traveller and native of unknown tongue. They could communicate only with gestures, shrugs, and grunts. The European knew that he himself, *qua* European, had a fully developed vocabulary, so he blamed the other fellow for the communication difficulties. When he came to write about his travels, therefore, he said that the native had so few words that he had to rely on the gestures, shrugs, and grunts which had appeared when he addressed the European. The native did not write books, but it is amusing to think of what the native might have said about the European and his inadequate vocabulary, had natives written about their contacts with Europeans.

Up to this point I have been concerned primarily with the items which are found in language — what they are made of, their relation to objects outside language, and the implications of the fact that the items are so numerous. At the start of this paper I said, however, that these items were arranged in complicated sets. To define and describe language, therefore, it is as necessary to describe the nature of the sets as it is to describe the items which occur in them. In describing the sets of language, or the patterns of language as I shall hereafter call them, the first statement is that they are regular and characterized by symmetry. Such a statement is obvious enough, since we could scarcely speak of set, pattern, or even class unless there was recurrent regularity. This symmetry and regularity manifests itself on all levels, whether that of sound or some relatively higher level, such

as grammar. For instance, in sound, if a given language has stop sounds at labial, dental, and velar (or back of the palate) positions with vocal cords not vibrating as in English /p t k/, and if further the distinction of vibrating versus non-vibrating cords is important, we can expect the same three positions to be repeated for stops with vibration, as in English /b d g/. As for grammatical regularities, I need only cite the fact that most verbs in either Japanese or English, are characterized by the same set of recurrent and regular endings.

Yet all languages are also characterized by unsymmetrical items, that is irregularities. On the level of sound, the so-called glottal stop, which occurs in some New Yorkers' pronunciation of *bottle*, will not fit easily into the general pattern, since there is not, and can not be, a vibrating counterpart for it, as /b/ is a counterpart for /p/. On the grammatical level verbs such as *be*, *can*, *must*, are irregular in English, as often enough the corresponding verbs are in the whole family of language to which English belongs. But though there are irregularities in all languages, as the student has lamented from the beginning of language teaching, the regularities always outnumber the irregularities. Indded, it can be argued that this state of affairs, with regularity and irregularity always present but regularity always the more common, is a necessary characteristic of language. If there were no regularities, each word would be in a class by itself, totally unlike every other word. Such a language would be so unwieldy as to be unlearnable and unusable. On the other hand, language must be loose enough in its organization to allow for its use in new and different situations, unlike those which have arisen before. This means that language must change as the world changes. And change, in language or society,

breaks down old patterns and introduces new patterns, making for conflict of patterns and for irregularity. But since it is a reasonable assumption that regularity outweighs irregularity, every learner, every speaker, indeed every linguistic scientist, acts on the assumption that language is regular, and that whenever a new form is encountered, it is a better guess to assume that it is regular than it would be to assume that it was irregular. This universal human assumption of regularity is the closest thing there is to proof that language is always more regular than irregular.

Language possesses patterns, then, because there are symmetries and repeated occurrences. These patterns occur always on a complicated series of levels and strata. I have mentioned how the sounds of language pattern because the qualities that distinguish sounds from each other are repeated. As in English:

	labial	dental	velar
non-vibrating (voiceless)	p	t	k
vibrating (voiced)	b	d	g

What emerges is an intersecting set of slots, with sound classified both vertically as voiced or voiceless, and horizontally as labial, dental or velar. This fact of intersecting arrangement of distinctive features, and consequent diagrammatic relation of sounds is true of all languages so far as is now known. The details of distinctive features differ from language to language, and in consequence, so do the diagrammatic arrangements of sounds and sound classes. For instance, a partial extension of the English pattern just given gives the following arrangement of friction sounds and stops:

friction sounds	voiceless	f	θ	(think)
	voiced	v	ð	(then)
stops	voiceless	p	t	
	voiced	b	d	

Roughly the same set of sounds occurs in

Spanish, but it is arranged as follows:

voiceless	f	θ
	p	t
voiced	b and v	d and ð

That is, the voiced sounds may be either stops or friction sounds — the difference is no longer a distinctive feature. Or to use an example closer to home, English has an /h/ in *hit*, and an /f/ in *fit*, so that the difference in position is a distinctive feature in English. Japanese has both sounds, but never uses them distinctively, having [f] only before a following /u/, as in *fuji*, and [h] elsewhere, as in *happi*. The sounds again are the same, the distinctive features different.

Patterning occurs also at other levels. For instance, in English there is a regular ending for the plural of nouns, as in *dogs* where the ending is /-z/, *cats* where the ending is /-s/, and *horses* where the ending is /-iz/. These three varieties of this single ending are non-distinctive, and this is a pattern which is repeated in the varieties of the third person singular ending of verbs, as in *plays*, *eats*, *washes*. But the endings of the plural often contrast with other noun endings, and, of course, with the absence of endings, giving once more a sort pattern of intersecting slots, as can be seen clearly enough if we use a noun with the maximum number or different forms:

	stem	number	case
singular	child	—	—
	child	—	's
plural	childr-	en	—
	childr-	en	's

Similar arrangements can be found in Japanese as well, I am sure, but I refrain from trying to cite them, since Japanese is a sphere where I am woefully ignorant.

Nor is patterning absent in vocabulary matters. For instance, here is a rather simple, not to say impoverished pattern in English:

<i>generation one</i>	<i>generation</i>
<i>remove from</i>	<i>two removes</i>
<i>speaker</i>	<i>from speaker</i>
{father	{grandfather
{mother	{grandmother
{uncle	{grand uncle

You, as native speakers of Japanese, will immediately recognize that there are similar patterns for differing generations in Japan — but the differences once more are at least as striking as the similarities, since English makes no distinction between speaker's relatives and relatives of another than the speaker.

Thus I think it is easy to show that there are patterns on many different levels of language, and that the fact of patterning does not vary, even though the details will almost always do so. A slightly different way of describing language patterning is to say that the items of language are always arranged in classes smaller in number, and more sharply divided from each other than are objects in the non-linguistic world. Further, these classes always seem to fall into symmetrically placed positions with respect to each other, and it is this classification-positioning of classes which makes the patterning we are concerned with. What is it that results in the grouping of items into classes, and the opposition of classes to each other? Modern linguistics says that it is the result of contrast, and that the principle of contrast is the major discovery of linguistics in this century.

The principle is admittedly hard to grasp in all its implications, but perhaps a few simple examples will give us a working notion of it. If we take two meaningful English forms such as *race* and *raise* and think of the sounds (not the letters) that they contain, we see that the two forms are alike except for the sound at the end of each. The final

sounds are then occurring in environments which are the same, and make up the only means by which we recognize the two differing forms. The sounds, /s/ and /z/ are the differentiators of the forms therefore, and are in contrast with each other. Sounds which contrast — indeed which contrast only in one pair of forms — are always members of differing classes — the classes which linguists call phonemes.

Sounds which are physically identical of course belong to the same class, but sounds which are physically different may fail to contrast with each other and so fall into the same class. An example can be drawn from the English forms *top* and *stop*. It takes only a little investigation to show that these *t*'s are physically different. That in *top* is accompanied by a puff of air in its release (the quality known as aspiration) which can be felt if the hand is held in front of the mouth as the word is said. Aspiration is absent in *stop*.

Now the smooth /t/ of *stop* occurs only when there is an immediately preceding /s/, and always occurs when this is so. The environment in which the aspirate /t/ occurs never has the preceding /s/. The words in which these two *t*'s occur, then, will always be distinguished by the presence or absence of the /s/, a sound which is always significant. For that reason then, the two *t*'s are not in contrast and do not differentiate forms. They are therefore said to be members of the same class or phoneme.

While the contrastive principle was first formulated in dealing with sounds of the vowel and consonant type, it has been shown that it runs through the whole of language structure. Thus in the kind of loudness that linguists call stress, it differentiates forms like English *below* vs. *billow*, or *black bird* vs. *blackbird*. In pitch there are contrasts

in Japanese in the sentences which have become almost notorious, "This is a nose," and "This is a flower," where apparently the verb *desu* is on a higher pitch in one sentence than in the other. That is, in various languages, contrasting degrees of loudness or of pitch can be found, operating in different ways it is true, but always distinguishing forms.

On a different level, dealing with larger units there are again contrasting classes, containing non-contrasting members. For instance, in English we have the two forms which I have already quoted, *child*, but *childr-en*. The plural ending is *-en*, notice *ox-en*. The stem which appears as *child* when nothing follows, automatically becomes *childr-* when the environment is that of following *-en*. The two forms *child* and *childr-* therefore do not contrast, and belong to the same class — a class called a morpheme. *Childr-* in *children* does contrast with *ox-* in *oxen*, so that these two forms belong to different morphemes. I shall not pursue the matter of contrast as defining classes further, except to point out once more that the classes of differing languages are different, often when the sounds are the same. For instance, /g/ and /ŋ/ are a contrast in English — notice forms like *bag* and *bang*. In those varieties Japanese where initial /g/ automatically becomes /ŋ/ when it is placed between vowels, the same pair of sounds which are contrastive in English, are members of one phoneme in Japanese.

Not only does the contrastive principle result in patterning in language proper, it seems to extend to the kind of activity which always accompanies language, and which constitutes a more vague but still important part of the total communication system. I refer to things like the "tones of voice," that is, very loud speech, overly soft speech, rasping speech, and so on, together with the body movements

— raising of an eyebrow, smiling, hunching the shoulders and so on — which have been called by Edward Hall and others who are pioneering in this field, the paralinguistic system. It is beyond the scope of this paper to go into detail in paralinguistics, but contrast is present here also, as when over-loudness contrasts with over-softness. One other statement can be made about this whole system as it appears throughout the world. All peoples have such systems, and they are not identical everywhere. They are therefore like languages in having at least a large arbitrary and social element in them. An example of such a difference is the Japanese hissing intake of breath — in certain circumstances a part of polite behavior. The same activity occurs in America, but there it is a signal of sudden pain.

The last broadly general statement that can be made about patterns is that they overlap and conflict, and that this overlapping is perhaps the principle source of language irregularity. It is commonplace, perhaps, to point to a group of forms like English *tired* or *interested* and say that they belong at the same time to the pattern of adjectives, and of verbs. Yet simple as such a statement is, this kind of overlapping is genuinely characteristic of language. But characteristic as membership in overlapping patterns may be, pattern conflict is far more important in a quite different way. It would now seem that language is like the phenomena of nature that the physicist describes, and the linguist and physicist are in a similar position. Physicists have been forced to the position that there is an indeterminacy in our knowledge of natural phenomena, so that the point of view of the observer and the instrument of measurement always and inescapably affects the observation. The result is that two differing formulations of physical phenomena such as light must be

accepted as equally true (and of course equally inadequate). In linguistics also, we begin to see that formulations from differing points of view give differing results, both of which must be accepted. There are two chief ways in which point of view affects linguistic formulation.

The first is whether the analyst works upward from small units to ever larger units, ending with the sentence, or works downward from the sentence to smaller and smaller units, ending with the phoneme. The upward-working analysis is essentially that of analysts like Trager and Smith, and in the main is the method I have tried to follow. The downward-working analysis has been followed by Pike, and at times by Fries. When Fries describes "immediate constituents," for instance, he is giving a procedure for successive slicing of large units into smaller and smaller units. When Pike describes tagmemes he is giving large units as they occur in sentences, and describing the material that fills them. In doing so, it is proper to say that he owes a great deal to the pioneering work of Fries in describing the various items that can fill given sentence-positions.

I feel that both approaches are valuable, and that the two give views of language which complement each other, and so add to our understanding. I shall give only one example of difference in results. If I work from whole sentences downward, it is possible for me to compare such sentences as:

1. The sheep is grazing.
2. The horse is grazing.
3. The sheep are grazing.
4. The horses are grazing.

By comparing these forms I can arrive at the conclusion that "sheep are" is to "sheep is" as "horses are" to "horse is." That is, the set of sentences tells me the "sheep are" contains a noun plural, though there is no

ending to show it. Since I know that *sheep* in sentence 3 is a plural, I can say that there is a slot for the plural ending here, which is filled by a zero, and I can even speak of this sort of occurrence as the occurrence of a zero-form of the plural ending. The description is legitimate, and often results in greater clarity of analysis. But I believe the use of such zeros is legitimate only if the analyst is working downward in the fashion just described.

Suppose he is working upward. To do so he must tabulate all physical differences which make up contrasts, and must rely on them. From this point of view the occurrences of *sheep* in sentences 1 and 3 are physically identical, and it is a truism to say that it is impossible to hear whether a zero is present or absent. The situation is like the old joke of the restaurant patron who was told that he would have to have his coffee without milk instead of without cream, since the restaurant didn't have any cream. Thus from the point of view of the upward-working analyst, it is impossible to say that morphemes like the plural of nouns in this example can be present in the form of a zero member. I hasten to add that I did not hold this belief at the time I wrote *Introduction to Linguistic Structures*, and would now like to revise all those passages where zeroes are described. Actually, of course, no great harm is done by this conflict in analytic methods and results so long as the analyst is clear what method he is following. Only when he assumes that the two methods give identical results is there serious confusion.

The second way in which point of view and method of analysis influence the description of language is whether we describe language principally from the point of view of the hearer, or from the point of view of the speaker. Traditional modern linguistics has been primarily hearer's linguistics. There is

now a new type of linguistics which, in spite of denials by its practitioners, is far more nearly speaker's linguistics. This is transformational analysis. Like Pike's tagmemic analysis it has resulted in very great new insights, and some formulations which contradict those of more traditional linguistics. Yet many, at any rate, of these conflicting formulations are probably both true.

First for a major contribution from transformational analysis. In dealing with the way we talk, the transformational analysts insist that sentences go into elaborate sets such as the following partial one:

1. Children drink milk.
2. Children don't drink milk.
3. Do children drink milk?
4. Don't children drink milk?
5. Milk is drunk by children.
6. Milk isn't drunk by children.
7. Is milk drunk by children?
8. Isn't milk drunk by children?

Transformationalists insist that knowing the grammar of a language is knowing how to operate on the simpler of these sentences so as to produce all of them from the simple types by rules of transformation. These operations would seem to be what a speaker does when he makes sentences in a language which he knows. It seems to me, therefore, that this is a speaker's grammar, and that it holds out hope, in spite of the curious denials of transformationalists, for construction of a model of how we talk. In contrast, when Trager, Pike, or Fries says that *below* differs from *billow*, we are tabulating the signals by which hearers identify sentences, not tabulating points which concern the person making the sentence, since he presumably knows what he is saying and does not need to identify by listening.

Again, I can illustrate one point at which analysis from the speakers' point of view

differs from that from the hearers' point of view. It is traditional to describe the significant degrees of stress, the stress phonemes, as either four or three. Recently Chomsky, Halle, and Lukoff, writing in the *Festschrift For Roman Jakobson*, reduced these to two only, stress and its absence. The reduction was done by putting in word and phrase boundaries, not as physical events, but grammatical phenomena which followed from complete identification of items and their relationships. That is, the analysis was from the point of view of the speaker, who once again was presumed (reasonably enough) to know what he was saying. For the hearer, however, this kind of complete analysis is not known beforehand, but follows from identification of audible physical events. What Chomsky, Halle, and Lukoff have done, therefore, is to identify not phonemes (which are minimal units of audible difference), but units of choice — those points at which a speaker provided with full grammatical knowledge of what he wants to say, must make a meaningful decision between alternatives. Both phoneme and unit of choice seem to me usefull formulations, and once again there is serious confusion only if it is supposed that both units are the same.

I have now tried to give meaning to a simple statement, language is pattern, and patterns. It is the most complex set of patterns which human beings are called on to master and only human beings are called on to master them. Why is language important then? I need not answer that it is practically important — we all know that language learning is of ever increasing importance in the modern world. What I am interested in at the moment is the more philosophical question of the importance of language and language science in the hierarchy of human knowledge. The importance can be simply stated. If only men possess the elaborately

patterned symbolic activity which I have been describing, it is language which defines men. It is language, by its place in planning, which makes culture and society possible. Again by its place in analysis and prediction, it is language which makes science and knowledge possible. In short not only is language a means for knowing human behavior, and the

human spirit, it is language which has formed the human spirit and has grown with it. In fact, I believe that it is language and its use which more than anything else, is the human spirit, and that there is new as well as old truth in Scripture which says, "In the beginning was the word."

The Nature of Language の要旨

この論文の寄稿者 Dr. Archibald A. Hill は現在 University of Texas の英語科主任教授であり、また Linguistic Society of America の Secretary-Treasurer として文字通りアメリカの言語学界に重きをなしている人である。彼の主著 *Introduction to Linguistic Structures* (1958) は構造言語学の到達した1つの極点を示すものとして有名である。

ELEC の招きで本年1月末夫人と共に来日した Hill 教授は、4月17日より開講の ELEC 英語講習会の講師の訓練、教材及びその指導計画の作成に当り、東京をはじめ、広島、徳島、京都、仙台及び小樽で言語学並びに言語教育についての講演を行なったのち、5月はじめ帰国した。

この論文は Hill 教授が各地で行なった講演 (1) "On the Nature of Language", (2) "Recent Linguistics and the Teaching of English" 及び (3) "Literature in Language Teaching" のうちの最初のものであり、その要旨はつぎの通りである。

「言語は人間活動のなかで本能的なものを除いて最も普遍的なものがある。それは非常に多くの要素が複雑に組み合わされて出来ている。言語の最小の単位は音であり、文字ではない。音は意味をもつ記号として配列され、外界の事物と関係している。この関係は

任意的なもので、社会によって異なる。それは言語が各社会の古い成員から新しい成員へと伝達されるからである。この伝達こそ人間が言語を学ぶ唯一の方法であり、この伝達の故に言語の社会性が深まってゆくのである。言語記号は非常に数が多く、又その型もきわめて複雑であるので、自国語が何であろうと、何でも(眼前にあるものでも、ないものでも)表現することができる。

言語の型は対立をなす群から成り立っている。これらの対立する型を発見したことは今世紀前半における言語学のなしとげた一大貢献である。この対立する型は言語によって異なる。従ってこのことは外国語の学習過程に根本的な影響を与える。外国語の学習は一組の型の代りに他の型を用いることだからである。

現在の言語研究の方法には文から次第に小さな単位にさがってゆくものと、音から次第に大きな単位にのぼってゆくものがあり、更に言語を話す者の観点から研究するものと、それを聞く者の観点から研究するものがある。将来の問題はこれらの異なった観点を統合することである。」

次号には同じく Hill 教授の "Recent Linguistics and the Teaching of English" を掲載する予定である。

(山家 保)

教科書編集よもやま話

教育大学教授 黒田 鏡 青山学院大学講師 牧野 勤

それで毎年1冊ずつ教科書を書いていって、その教科書の資料を講習会及び学校で実験に使ってそしてさらに改訂を加え、3年間に3巻を完成する、そういう予定をたてました。最初の委員は太田朗、伊藤健三、池永勝雅、私、それだけが委員に選ばれて数回会合して、そこへちょうど教育大学へ、フルブライトの講師として来ておられたオコナー博士に参加を願って31年の暮れに教科書内容を立案したわけです。翌年の32年3月フリーズ先生がオーストラリアの語学会議から帰られて、オコナー博士を中心にできていた原稿をごらんになり、十分検討を加えられた上フリーズ先生は全然新たな出発をされました。オコナー博士の考えたものはアメリカの少年の入学当初の経験をお話にしたものですが、それがフリーズ先生の考えには合わないらしくて、フリーズ先生は1つの教室の中の situation を利用して対話を展開していく、そういうようになったわけです。それでフリーズ先生が3月から5月ご

ろまで、1年の教科書に盛るべき内容の要点になる資料を編集されて帰って行かれました。そのあとトワデル先生が見えてオコナーさんと共同して、それを教室で教える教案のような形で展開された。それが第1回の

ELEC の講習会に使ってみまして素晴らしい結果を得ました。そういうことが非常に自信を与えて、ELECの方針としてはそのあともフリーズ先生に考えていただくということになりました。33年もフリーズ先生が2月か3月に見えたのですが、そこで第2巻ができた。このときはヘイデンさんを中心に前年の材料をさらに改訂して2年目の材料がまた新たに作られたのです。

牧野さんがお入り下さいましたのは57年の10月

司会 お忙しいところお集まりいただきましてありがとうございます。中学校の英語教科書がこのほど完成されて近く発行される予定になりましたけれども、この編集は1957年から始まっておりましてその間実に4年間の時日がかけられております。ただ長いというだけでなく、日本とアメリカの第一線にあるほんとうに多くの専門家の先生方の共同作業によりまして、しかも莫大な経費がかけられて作られた教科書というわけでございます。まあ、教科書がこんなに多くの人と費用としかもまた期間がかけられて作られたということは今までに例を見ないことじゃないかと思っております。ELECの Teaching Materials Committee の Chairman をずっと勤めておられました黒田先生と、その委員でいらっしやられた牧野先生に対談という形で4年間にわたる編集の苦労話というか、特にこういう点に注意して作った、というお話を伺えればありがたいと思います。

教科書編集の動機

黒田 1957年、昭和32年ですか、話はもう1年さかのぼるのですが、昭和31年9月箱根藤屋ホテルにおいてフリーズ、トワデル、ホーンビイの3人を顧問



問としてお招きして、1週間にわたる日本人、外人混合の専門家会議の締め括りをしました。その席上で中学校の教育を改善することが日本の英語教育の最も重要なことであるという結論に達して、そこで教科書の編集が考えられました。従来の教科書を3種類か4種類集めて検討しました結果、これでは日本の英語教育は進歩しない。新しいものを作らなければいけないという結論を得まして、教科書編集の立案をトワデル先生と私、2人が考えまして、

で、そのときに Norris という人が教育大学に来ておられて、そして太田さんが中心になって下さって中島先生、高橋源次先生、石橋幸太郎先生の3人に、豊田先生もよくおいで下すってフリーズさんの教材をさらに整備したわけです。

牧野 教師用を書いて、その中からテキストの要素を抜き出す、ということだったのです。

司会 教師用を先に書いてしまってそこから生徒用を抜き出すわけですか。

黒田 そうです。普通日本の教科書は生徒用のテキストをまず書いて、あとから教師用を書く、そういう順序をとっておりますけれども、フリーズ先生たちはそれではいけない、教室の時間数を計算して、1時間にどれだけの分量の教材が教えられるか、1年間を通じて105時間なり140時間あるということで、まず1時間1時間の教案を発展させていって、そしてあとから生徒用が作られるべきである、そういう考え方で進んで参りました。理想的な教科書の形というのはそうではなくてはならないだろうと私たちも考えて非常に張り切ったわけです。

司会 今お話があったのは58年の暮れ近くまでですが、その頃指導要領が出てきたわけですね。

黒田 そのときに今までできている ELEC の教材の教授要項、Teaching Points、これをリストに書き上げて、文部省が指導要領で要求している教授要項を並行的に並べていって、そして ELEC の教材で足りない部分、文部省が ELEC の準備したもの以外に要求したものを加えていって、そして新しい教科書の計画を立てたのです。それで第1巻を国際キリスト教大学のクライニアンズさんに受け持ってもらいました。そしてそのあとで2巻を担当されるヘイデン先生が7月にお着きになって書き上げて下すった。そしてそのあと8月に入ってからハウゲン先生の3巻が始まりました。そして10月ごろに大体全部そろった状態になりました。そのときは生徒用の本文をまず作って教師用はあとから作るという在来のいき方に戻ったわけです。それは時間の制限があったということが一番の理由です。しかしこれには、ELEC の今まで作っていた、フリーズ先生を中心にした教材のいいところをなるべく採用するというので、趣旨は前から一貫しているといっていると思うのです。

牧野 生徒用に切りかえられたということは、1

年前に教師用から生徒用という作業をやっていた経験が役立ったとはいえませんか。

黒田 言えますね。それで文部省の指導要領の要求する点は最大限にとり入れたという点で今まで ELEC が単なる言語学理論に基づいて、あるいはまたミシガン大学などで実施された経験に基づいて作られていたものとはかなりこまかな点で違いが出てくるわけです。

編集を開始して

司会 クライニアンズさんが原稿をお書きになって、それを日本人の5人の先生方が検討なされたわけですが、その検討する過程におけるいろいろな問題をお話していただきたいのですが。何か最初はずいぶん長いものができたとか…

黒田 そうなんです。生徒用の教科書を作るときには文部省が最高定価を指定しておりますので、出版社の立場からすればページ数を制限する必要ができてくる。ところが英語を生徒に十分理解させるような教科書を編集するとなるとページ数の制限は無理なんです。非常に長い教材でないと、1つのポイントが3回ないし4回繰り返されて完全に学習できるような教材になっていかない。コンデンスする必要ができてくる。そこでクライニアンズ先生はずいぶん御苦心をなすったようです。でき上がってきた教材が私たちの期待するものの倍くらいの長さのものが多いのです。それを半分に切り詰めていただくので、先生かなりいや気がさしたことがおありだったんじゃないかと思います。無理なお願いであったわけです。しかし調整に調整を加えて、何回もリバイズしまして、やっとこれならばよからうというところに到達した。

その第1巻から問題になりましたのは It is というふうにいわないで It's というふうに省略形いわゆる縮約形を用いるべきであるという主張、これは自然な話し言葉を教えるためには必要な条件になるのです。私自身はその縮約形を自由に使えないために外国人の話を聞くのに骨が折れたというにがい経験を持っておりますので、その点は全面的に賛成でしたけれども、教科書となりますと先生方がそういう縮約形になれてない心配がある。けれども、結局縮約形を使うことにきめました。対話形式の教材に

は必ず話す通りの縮約形を用いる。それから叙述形式のものには縮約形を用いない書き方をし両方に
なれさせる。在来の教科書ですと縮約形はあとから
教える。初めに完全形を教えていく方式でしたけれ
ども、今度の ELEC の教科書は縮約形から入って
いって、あとから縮約しない形に還元していく、そ
ういう教え方をする。これは日本の英語教育に一大
改革を加える大事なポイントであると私は信じてお
ります。

司会 2年と3年ではどうなっていますか。

黒田 第1巻は大部分対話形式の教材で、おしま
いの方へいって物語形式のものが少し入っておりま
す。それから2巻以上になりますと、まず最初に対
話形式で新しい構文を練習して、そしてそのあとで
それを活用した物語形式の教材を読む、そういうふう
に考えていきました。初めの対話形式のところでは
縮約形を用い、そのあとの物語形式のところでは
完全形を練習するようになっていくわけです。

牧野 1年の教科書で *littler* が出てきたのは面白
かったですね。

黒田 *A little dog*, 小犬ですね、それを *little* を
比較級にしてもっと小さい犬というときには、普通
私どもは *smaller dog* といっているわけなんです
が、アメリカの普通の話言葉は *littler dog* なん
です。それから一番小さい犬は *littlest dog* という
ふうにするのだということによってそれを一応とり上げた
のですが、どうも日本ではそういう形になれていない。
いろいろな辞書などを調べますと *littler*, *littl-
est* というのは話し言葉に出てくるということで苦
しまぎれにそれをやめまして *smaller*, *smallest* と
いう標準の言葉通りにかえました。こういうことは、
ほんとうの話し言葉の教材を作るという立場から
いうと少し無理なことなのかもしれないのですけれ
ども、日本という90年の英語教育の伝統を持つ社
会にすぐ *littler*, *littlest* をもってくるということは
まだ時期ではないというふうに考えました。

司会 *Do you have* なんかは採用されたわけな
んですが、それは今までの伝統からいって、簡単に
踏み切れたのでしょうか。

牧野 まず ELEC がアメリカの英語を使うとい
うふうにきめたわけですね。ですからそこから出発
すればそれは問題にならず、割り切られたのではな
いでしょうか。むしろ文部省が要求していました感

嘆文なんかでずいぶん苦労しましたね。

司会 感嘆文で苦労したということですが、よそ
の会社の編集者に聞きますと、感嘆文は簡単に入れ
られたというのですが…

牧野 1つは文法的に考えれば簡単なんでしょう
けれども、感嘆文が完全形で出てくるというのが非
常に少ないのでしょうかね。

黒田 それについてぼくの知識では1922年ごろに
パーマー先生が、日本人は感嘆文を使い過ぎていけ
ない、と言いました。それで感嘆文は女の人が感情
的に使うことはときたまあるけれども男は使うもの
ではない、と私はおそわったんです。それから30年
以上たってアメリカ人の専門家がやはり感嘆文を使
わない。感嘆文というのはこういう教材の中に自然
に出てこないということですね。使うことは使うけ
れども、われわれが教室で教えるような教材の中に
感嘆文が出てこない。それを無理に文法形式という
立場から考えて入れるなら何でもないのですけれ
ども、そうなると言葉のスタイルが全然そこでくず
れてしまう。

牧野 その点は ELEC の教科書の特徴じゃな
いでしょうか。自然の言葉を取り扱ったもの、アメ
リカ人が抵抗なしに使え教科書という点で。

生きた言葉を教える

司会 今までの教科書が文法体系を教えるもので
あったけれども、今度は生きた言葉を教えるという
立場から違ってきたということですね。

黒田 そうですね。日本の英語教育は昔から文法
体系を教えるということが一番大きな仕事になって
いた。言いかえると英語を文法的に分析して理解さ
せる。分析が先に行なわれてそしてそのあとで文章
を暗記して、暗記したものを…

牧野 また分析するのですか（笑い）

黒田 活用していく、そういう順序であったと思
うのです。ところが私たちのねらいはまず最初に1
つのつながった言葉、文章ですね、それをマルナリ
に覚えて、そしてそれを実際しゃべれるところま
で、つまり使う練習をして、そしてその形と違った
ものがでてきたときにその違いから分析が生まれて
くる。分析というのはいつも総合のあとに自然にで
てくる。そういうものとして語学教育を推進させ

ていきたい。そういう理想を持っており、これは非常に大事な英語教育の大革命だと思うわけです。

牧野 何といいますか、英語を習慣化させるということはパーマーにしる昔の人たちはずいぶん主張されていたのですが今まで実行されていなかったというのは不思議ですね。

黒田 そうなんです。外国語を勉強するときは、全く違った口の動かし方、頭の働かし方、そういうものを無意識にできるまでドリルしていくということが方法として第1に考えられなければならないのに、日本では大学の講義と同じように単語やフレーズの意味、あるいは文章全体の意味を覚えさせて、そして翌日までにそれを暗記して来い、というような、そういう扱い方をしていた。それを逆に教室では分析的なことをしない、翻訳的なことをしないで外国語の自然のままの形を聞かせ、まねさせ、覚えさせ、そしてその応用までさせる。訳など全然なくてもいい。どんなときにこの言葉は使うのだ、使うべき自然の場、*situation* というものを理解すれば訳など必要ない。そういう考え方におきかえていかなければならない。それがこの ELEC の教科書の背後にある理論なんです。

牧野 そういう点でも従来の教科書がともすると経験から作ろうとしたものに対して、ELEC の教科書はつとめて理論を土台にして作ろうとした、というふうには言えませんか。

黒田 理論というのは言語の本質に基づく理論ですね。言語というものはそういうふうにして覚えて使うようになるべきものであって、単語から分析して覚えるべきものでない。そういう言語に関する哲学の問題になるわけですね。

牧野 それと同時にこまかい領域にわたっても、たとえば学習心理その他のありとあらゆる学問的な背景というものを土台にして教科書を作る。そういう点では将来もそういう観点から批判があれば当然それを変えていく。そこで、芸術的に作られた1つの作品でなしに科学的に作られた教科書である、というようなことは言えないでしょうか。

黒田 それは言えます。

牧野 職人はだの教科書じゃないということ。

黒田 そう。ところがそういう教科書が実際使われて効果を上げるためにはその理論的背景を十分理解するよい指導者、よい先生を必要とするのです。

牧野 それで講習会とかが出てくるわけですか。

黒田 講習会とか ELEC の出版物の普及ということが必要になってくるわけですね。一番根本になるのは、いま作られている ELEC の教科書の教師用書であると思います。それが教科書の運用に重要な役割を持つべきものだと思います。

イントネーションとストレス

司会 この教科書は、イントネーションとかストレスなどを何か非常に重要視してつくられているような気がするのですが。

黒田 リズムとイントネーション、それは英語の勉強の中で今まで長い間無視されていた問題なんです。役に立つ英語という立場からするとリズムとイントネーションがわからないと外国人の話が聞きとれない、自分たちの言うことも相手に通じない。そういうふうに非常に重要な要素になるということがいえますので、その点をできるだけうまく指導できるように教材を考えていきました。

牧野 生徒用にもイントネーションを表記したらという意見もありましたね。それで本文に書こうか書くまいかという議論がだいぶあって、結局第1巻は巻末に全部集めるということで大切なイントネーションは全部巻末に集められている。そういう点でも今までの教科書と違いますね。

黒田 そうですね、それを本文につけないで付録にしたという形ですが、これはやはり文部省の意向がそうであったために、私たちは本文のところに、あるいはそのページの脚注のところに全部のリズムとイントネーションを示す表記を入れたかったのですが、文部省はそういうものに対して少し懸念を持っておられたらしく、付録ならばよかろうということでああいうふうになりました。

牧野 もちろんそれが唯一の言い方というわけではありませんが……そういう点では付録に載せた意味もあったかもしれません。

司会 人の名前をつけるのにも何か発音のことで非常に苦心されたそうですが、それほど注意深く作られているわけですか。

黒田 ええ。固有名詞を外国人の名前にした方が英語の雰囲気をかもし出すのにいいということで、大部分外国人の子供の名前を使いました。そのとき

にどういう名前を教える方が音素という立場から便利であるかということを考えて気をつけて出したはずです。

牧野 1年の最初でほとんどの音が出てますね。

黒田 ええ、最初の10課くらいまでのところに大事な音、あらゆる音素が出てくる。そこまでが非常に大事な時期であるというふうに考えております。その基礎ができておれば、あと10課以後、2巻、3巻を通じてうまく英語が話せ、読めるはずであるという考え方をしております。

牧野 将来は stress の表記の問題なんかの実験をして考えるべき問題かもしれません。

黒田 ストレスを、イントネーションの印に加えてつけるべきであるという考え方があるのですが、そのストレスよりもイントネーションの方がまず大事だということとわれわれの生徒用教科書の1巻の付録についているイントネーション表記ではストレスを一応無視しております。

単語と文型の繰り返し

司会 それから単語の繰り返しとか、あるいは文法事項の繰り返しなどに苦労なさったということですが。

黒田 単語リストも何回も何回も改訂していった、そして少なくとも重要な単語は3回以上出るように、単語だけでなしに文章形式も3回以上出るようにということを考えて作っていきました。その苦心が大変だったわけです。

牧野 第1巻はいいんですけども第3巻になったらすごかったですね。

黒田 ハウゲン先生のお骨折りは実に大変でした。

牧野 目の前の障子にべたべたといろいろなリストを張ってにらめっこしながら書いておられました。

司会 障子といいますと、渋谷でやったわけですが、夏の間のその様子なんかを……

黒田 7月から翌年の1月までですね、ハウゲン、ヘイデン、クライニアンズ、ブラウン、それから日本人のタイピスト、日本人側の教科書委員、それが教科書の仕事をやったわけです。ハウゲン、ヘイデン、タイピストなど毎日午前9時ごろから午後5時

ごろまで非常に厳格にオフィス・アワーを守って実に献身的な努力をしてでき上がりました。日本人側はみんなほかの仕事を持っているものですから集まりが外人ほどに勤勉にできなくて申しわけないといつも心苦しい気持ちでいました。外人の真剣さというのはほんとうに尊敬に値いました。

外人と教科書検定

司会 外人と日本人の先生方と意見の違いなんかずいぶんあったんじゃないかと思われるのですが。

黒田 日本人側というのは、文部省のコース・オブ・スタディ及び検定基準というのがありましてそれに合わさなければ検定にパスしないであろう、そういう心配があって外国人的な、日本の現状にあまり注意を払わない、そういういき方を絶えず押さえしていく、それで骨が折れたわけです。内容からみて日本の在来の教科書には語学的な要素のほかに文学的な要素が含まれている、あるいは風俗習慣、地理、歴史、科学、といったようないろいろな方面にわたる教材を入れることを文部省が要求しているのに対して、そういういろいろな教材がわれわれの方で計画している教科書の筋の中にうまく織りこまれなくて相当苦心しました。

司会 問題は、外人には検定のある教科書というものの概念がわからなかったということですね。

黒田 そうですね。それと日本の在来の教科書に対する理解が少ない。こういう教育の伝統というのが根強く存在するところでは、そんなに理論的に割り切った新しいものを打ち出すことは私たちの考え方からするとあまり賢明でない、今までのものになるべく生かして、そしてそこから半歩でも1歩でも前進していく、そしてだんだんと理想に近づけていく。そういうものでなければ現場は受け入れないであろうということを非常に心配したのです。

牧野 ただゆっくり改革をするということは、絶えずこの教科書も前進をしなければならないという運命を背負っているわけですね。そういう点で非常に革命的な新しいものが生まれなかったけれども、今後に残された課題と真剣にとり組まないと、この教科書がせっかく打ち出した方角というのが見失われる気がするのです。

黒田 絶えず改革していった、もっと理想に近づ

けなければならないと私も思います。

牧野 そういう点で、一部の方々が理想的な教科書ということをおっしゃいましたが、教科書というのは理想的なものはないと思う。絶えずよりよいものを作っていくということが課せられている課題であって、これが理想的なもので、これがitだというようなものはないと思うのです。

発音記号の苦心

黒田 This is it か。(笑い) 発音記号の問題で非常に苦心しました。発音記号は日本で使いなれているいわゆるジョーンズ式の記号は新しい言語学者から見ると矛盾、あるいは不完全なものがあるということで、ハウゲン先生の言葉を借りるならば、言語学的良心からみて今までの記号は使えない、そういう意見であったのですが、これも今の話のように少しずつ理想に近づけていくという立場から、現在日本の辞書に使用されている記号で差しあたり間に合わせようということになりました。それで今採用した発音記号はほとんどイギリスにもアメリカにもどちらにも使える、そういう折衷的なもので、アメリカの発音を書いてあるのですけれども、これをイギリスの発音として扱いたければ、たとえば box [baks] の [a] を [ɒ] に変えることと、それからイタリックで書いてある r をとってしまえば大体イギリスの発音になる。そういう、英米に非常に共通性の多い発音記号を使っています。この教科書はアメリカの英語を内容としておりますけれども、発音はイギリスの発音で教えてもかまわない。イギリスの発音で教えるということはアメリカのニューイングランド地方の発音で教えるということであるので、アメリカの英語であることには違いない。そういうふうに考えていただけたらと思うのですけれども…

牧野 英語米語というよりも、むしろあの発音記号が持っている問題というのはやはり残っていると思うのです。ですからその問題は今回の改訂までに何らかの解決をしなければならない残された課題じゃないかと思うのですけれども。

黒田 そうです。それは教科書だけに負わされる課題でなしに、それよりも先に日本の字引き、生徒が使う字引きで解決される問題ではないでしょうか。

牧野 まあ、一面においてはそういうことになると思うのですが、日本の英語教育、あるいは英語学に携わっている者が解決しなければならない1つの問題だと思うのです。

教科書内容の面白さ

司会 内容上からみて、この教科書はほかの教科書と違っているというふうなことはございませんでしょうか。

黒田 そうですね、第1巻では教室の中で扱える内容が非常に多い。2巻へ入りますと生徒の家庭及び学校、友だち関係の教材が多くなってくる。それから第3巻へ入ると日本の高等学校の生徒がアメリカの家庭に滞在して1年向こうの高等学校で勉強する。そういうことを扱って、教室から家庭、社会、外国という、そういう展開をしているところがこの教科書の内容上の特色じゃないかと思います。

牧野 これはフリーズが主張している1つの語彙の展開の理論に基づいているのです。

黒田 そう。語彙の展開の理論、大変むずかしく考えられますが、これは最初に生徒の学ぶべきものは文章の形式、構文であるという立場に基づいて、最初にその文章形式上必要な単語、冠詞とか助動詞とか前置詞といったような類のもの、それを中心に展開していく。それからその家庭、社会、外国の生活などに入っていくと、内容を主体とする名詞、形容詞、動詞、そういうものがだんだん多く加えられていく。そういう語彙の展開の理論というものはこの教科書の特徴をなしていると思います。

牧野 ですから1年生の教科書が教室のいろいろな事物や、教室で示せる動作の言葉を主として使っている、ということはそれほど訳にたよらなくても徹底的に教えられるという、先ほど先生がおっしゃったことにかえていくわけですね。

黒田 それでもう1つ大事なことは、この教科書は毎時間完全学習を目標としているということでしょう。在来の教科書はただ上っただけを理解して、そして進んでいって、それで優等生は暗記して、訳の試験をすればそれで満点をもらって進級していく。そういう訳というものに中心的な主力を注ぎ、そういう扱い方の教材配列ですけれども、ELECの教科書は毎時間完全学習をしていく。それが口で自

由に言えるところまで学習するように作られている。完全に学習しなければ次へ進まないというふうにできている。だから1年かかってあの本1冊終わられるか終わられないか、これはあるいはその取り扱い方によることでありまして、先生によっては1年に1冊終わられない懸念があると思うのです。しかし、3年間かかって2冊しか教えられなくても完全な学習をして、そして社会に出る方が、ただやるだけやって、英語というものを実際につかめない状態で卒業してしまうよりははるかに価値が大きいであろうと思います。どうでしょう、その点……

牧野 まあ分量は扱い方に関係してきますけれども、従来のように訳に時間をとったりあるいは脱線に時間をとったりしないで、訓練に使うという教え方にすれば分量はそれほど多くないと思うのです。それと、よく最近の教科書は訳からのみこませるというために基本的な文型をいくつか上げて、それだけを覚えろといういき方をしている本もありますけれども、それですと実際に習慣として使えないですね。それを覚えているかどうか、言わせてみれば覚えているでしょうけれども、応用がきかないわけですね。

黒田 応用するところまで持っていくというのがわれわれの教科書のねらいであって、それをやらなければ普通の教科書と同じ内容になってしまうという恐れがあります。

文部省の教科書検定

司会 文部省の検定では第1次で合格したわけですが、検定の際に問題になったことなどお話しただきたいのですが。

黒田 そうですね、文部省の調査官が ELEC の教科書をごらんになって、Please show me your book. といった目的語が2つ並ぶ文章とか、Can you tell me the time? という形が助動詞の練習がまだ行なわれていないときにとび出してきている。それで……

牧野 それと同時に指導要領によれば2つ目的語があるのを1年で教えてはいけないということになっていたわけですね。

黒田 ええ、そういう今までの教科書の考え方から文法的な配列というものが指導要領では非常に窮

屈にでき上がっている。指導要領に準拠しない要素として、われわれの教科書のその2つの文章が指摘されたわけですが、私たちの考え方とすれば総合からだんだん分析されてくるべきものであって、最初に目的語が2つあるなんて分析しない。総合的なものを最初に覚えさせて、そしてだんだんと Will you tell me が出てきて、Can と Will が分析されてくる。そういう段階を正しい取り扱い方と考えている。今までの日本の英語教育のいき方は文法的な理解というものを一番重要視している、そこに正面衝突が現われたわけで、私たちは改訂すべきかどうか一応は考えてみましたがでも総合から分析へという、そういう外国語教育、英語教育の革命的な考え方からして指導要領に準拠しなかった唯一の点だと思います。

最近聞いた話ですけれども、日本にいるある外人のところにある出版社が教科書を録音してくれとってきた。そして教科書の第1巻を持ってきたので数ページ開いているうちに英語でない英語が非常にたくさんあった、それでこんなものを録音して名前を出されたんじゃないかなわらないからお断わりした、ということがあります。その本はちゃんと検定をパスしているのです。日本の検定が自然な英語という立場を忘れてしまって、文法形式にさえ合っていればそれでいい、という考え方であるとすれば、これは重大な日本の英語教育のミスであると思うのですよ。

司会 そういう点で調査官の中にも1人くらい外人が入るとよろしいんじゃないでしょうか。

黒田 それは非常に必要なことでね、私どもお勧めしているわけです。外国人の顧問を1人持たなければだめじゃないか、と。私たちもこれで話し言葉についてはずいぶん関心があるのですけれども、私たちの考える英語は外国人からみると非常におかしいらしいんで、ずいぶん直しますからね。文法上は正しいのですけれども言葉としておかしい。

牧野 せめて教科書くらいはいい英語を使ってほしいですね。

黒田 そうなんです。そういう意味で私たちの教科書はおそらく内容的に一番自然な英語であるといえるんじゃないでしょうか。

司会 どうもありがとうございました。

日本英語教育研究委員会 (ELEC)

— 1960年度事業概況について —

日本英語教育研究委員会 (ELEC) 1960 年度事業概況について次のとおりお知らせします。

1. 英語講習会の開催

- (a) 第4回東北六県英語教育指導者講習会 (仙台 3月26日—4月4日)

ELEC は教材の一部及びアメリカ人講師 Mr. Wallace Smith ほか5名, 日本人講師2名を提供し, 3名の staff を派遣してこの講習会を後援しました。参加者は東北各県の中学校・高等学校の英語科担当教員110名で, 英語教師としての能力を高め, 英語教育の水準を高めるために大いに効果があったものと確信いたしております。このことは参加者の91.3%がこの講習会が非常な成功であったと評価していることでも立証されていると思われます。

- (b) 1960年度 ELEC 夏期講習会東京会場 (7月26日—8月13日)

国際基督教大学を会場とする講習会は7月26日から8月13日まで全国から中学校英語科担当教員男女88名の参加を得て開催されました。この講習会は1958, 1959年度の夏期講習会と同じ規模のもので, クラスは第1学年と第2学年の2つを設け, 更に約10名ずつの9つの小グループにわけて指導がおこなわれました。

この講習会の staff は高橋源次博士, 清水護教授及び Dr. Kleinjans をそれぞれ Director, Vice-director 及び Associate Director とする日米人32名からなり, この中には10名のアメリカ人講師及び ELEC 夏期講習会を過去2回受講した14名の人々が Assistants として参加しておりました。

- (c) 1960年度 ELEC 夏期講習会京都会場 (8月1日—8月10日)

同志社女子大学を会場とする講習会は8月1日から8月10日まで, 全国から中学校英語科担当教員男女88名の参加を得て開催されました。クラスは第1学年のみとし, 約10名ずつの9つの小グループにわけて指導がおこなわれました。

この講習会の staff は東京同様32名からなり, 高橋源次博士, 清水護教授及び Dr. Kleinjans がそれぞれ Director, Vice-director 及び Associate Director として東京会場と兼ね, そのほかに数名の日本人役員及び講師, 10名のアメリカ人講師, 及び ELEC 夏期講習会を過去2回受講した15名の Assistants が参加しました。

この講習会は, 両会場とも, 幸い関係各位の御援助と御協力とにより多大の成果をあげて終了いたしました。ここに staff の方々のみならず, 会場及び参加者のために寮を提供された国際基督教大学, 同志社大学及び同志社女子大学の方々に心からの謝意を表する次第であります。この講習会についての詳細な報告書は近く出版される *ELEC PUBLICATIONS*, Vol. V に載りますので御覧いただきたく存じます。

2. 教科書の検定合格と名称の決定

4月に完成して文部省の検定を申請中でありました中学校用教科書全3巻は, 10月文部省の検定合格に内定した旨通知がありました。このとき文部省から若干の個所について改訂又は説明書の提出を要望されましたので, 黒田巍教授を委員長とする教科書改訂委員会において検討を加え, 必要な改訂をおこない説明書を作成して文部省に提出いたしました。なお, この教科書の名称は11月に開かれた実行委員会において “New Approach to English” と決定され, 大修館から出版される

ことになっております。

3. 教師用書 (Teachers' Guide) の作成

清水護教授を委員長とする教師用書委員会がこの仕事に当たっています。これは、ELEC の編さんする教科書の使用効果を更に高めるために、教科書に劣らず大切な仕事でありますので、できるだけ立派なものに仕上げるよう鋭意努力いたしております。本年5月頃までには1巻を完成し、2,3巻も引き続いて完成する見込みであります。

4. “Foundation for English Teaching” (英語教授の基礎) の出版

Dr. and Mrs. Fries が過去4年以上にわたって執筆してこられた “Foundations for English Teaching” は研究社から出版される予定で、この校正は Dr. and Mrs. Fries 御自身がなさるといふ力の入れようであります。このため日米間の往復に多くの日時を要しましたので、出版がかなり遅れましたが、この程校了になり3月上旬出版の予定であります。

5. ELEC PUBLICATIONS, Vol. IV 及び Vol. V の出版

ELEC PUBLICATIONS, Vol. IV は7月に研究社から出版されました。これには1959年度のELEC 夏期講習会の状況並びに Dr. Fries, Dr. Haugen 及び Dr. Haden の講演がのっております。つづいて、ほぼ同じ編さん要領で、Vol. V を出す予定であります。

6. ELEC 英語講習会 (常設) の開講

英語科教員及び実業人に対する英語の現職教育を目的とする ELEC 英語講習会 (常設) については、鋭意準備が進められておりましたが、いよいよ本年4月開講の運びになりました。本年2月にはアメリカの第一流の言語学者であるテキサス大学教授 Dr. Archibald A. Hill を招き、この講習会の staff 及び教師の訓練、ならびに教材の

編成等協力を願っております。

また本年1月には Japan Society (New York) の Executive Director である Mr. Douglas W. Overton が来日、この講習会の開講準備に参画されました。

7. 9月にはあらたに東京大学教授服部四郎博士が ELEC の実行委員として参加されました。

8. ELEC はその基礎をかためるため近く法人化の手続きをする予定であります。

以上が ELEC の1960年度事業の概況であります。今後とも各位の御助言、御援助をお願い申し上げます。

なお ELEC 関係者の動静について次のとおりお知らせします。

ELEC の実行委員である中島文雄教授は The Advisory Committee on the Training of Teachers of Foreign Languages (ACTT) の招きにより、英語教育視察のため6月23日に渡米、無事その任務を果されて12月29日に帰国されました。

ELEC の実行委員である松本重治氏は11月14日からパリで開催された第11回ユネスコ総会に日本政府代表として出席のため11月5日に出発、無事その任務を果され、更にアメリカに回られて、本年1月28日に帰国されました。

ELEC の実行委員である高橋源次博士は Modern Language Association of America の招きで12月10日に出発、12月13, 14日の両日 London で開催された World Survey of Second Language Teaching の会議に出席、12月26日無事帰国されました。

ELEC 主事山家保氏は Japan Society (New York) の招きにより、アメリカ、ヨーロッパ及びアジアの各国における英語教育の研究視察のため6月6日に出発し、無事その任務を果して、12月24日に帰国されました。

ELEC 新刊

Charles C. Fries
Agnes C. Fries 共著

FOUNDATIONS FOR ENGLISH TEACHING

「英語教授の基礎」

A 5 判 400 頁 上製

定 価 1,400 円

発行所 研究社

この本は、Fries 教授夫妻が、日本英語教育研究委員会 (ELEC) の要請によって、わが国における英語教育の改善に資するため、英語の教科書及び教師用書の基礎となるべき理想的な教材資料を提示し、その指導の理論と方法を述べたものである。

その中心をなすものは英語教材要綱 (Corpus) である。これは日本語と英語の分析・比較に基づいて日本の英語学習者の困難点を科学的にとらえ、これらの困難点を最も能率的に克服出来るよう教材を選択・配列したものである。

この本には、著者の半世紀にわたる研究実践の成果が結集され、数度にわたる来日によって得られたわが国における英語教育の実状に関する知見が十分に活用されていて、教材の選択・配列のしかた、学習困難点のとらえかた、最も能率的な外国語学習の指導の理論と方法等が明確に示されている。

ELEC は、この本を世に送ることを非常な喜びとするものである。これによって ELEC がその成立以来主張してきたオーラル・アプローチ (Oral Approach) の本質がよりよく理解され、またわが国における英語教育の改善を念願としている ELEC の活動が更に多くの人々の支持を得るであろう。

日本英語教育研究委員会
会長 加納久朗

ELEC 英語講習会開かれる

4月17日東洋英和女学院において、ELEC 英語講習会の始業式が行われた。高橋源次会長の挨拶に始まり、加納久朗 ELEC 会長、A.A. Hill 教授の祝辞などがあって、盛況だった。受講者は中・高の教員と一般社会人で、約280名。この講習会は、英語の現職教育、特に口頭による英語の発表力を高める目的で、9月までの6か月間、毎日3時間の授業が行なわれる。

最近の A.A. Hill 教授夫妻



仙台にて

山家 保 撮影

編集後記

ELEC BULLETIN がここに誕生致しました。短時日の編集だったために、雑誌としての体裁も十分整えておりませんが、この不完全なところが皆様の魅力になってくれることを願っております。と申しますのは、この雑誌は、読者の皆様が編集し、皆様が育てて行くものだと考えているからです。

もし、お手元に研究論文なり、実践記録などがありましたら、是非お寄せいただきたいと存じます。また、Question Box 欄、通信欄なども設けたいと存じますので、疑問なり、各地での催しや出来事などもお知らせいただきたいものです。

この創刊号には、A.A. Hill 教授の御好意により、巻頭言と講演原稿が寄せられたことは、何よりも光栄に感じております。なお、次号、3号にもそれぞれ “Recent Linguistics and the Teaching of English” “Literature in Language Teaching” が載りますから御期待下さい。

この雑誌が日本の英語教育改善進歩のために、少しなりとも貢献できるなら、この上もない幸せと思っております。

(Q.Q.)

ELEC BULLETIN 第1巻 第1号

定価 50円 (送料8円)

昭和36年4月30日発行

編集人 日本英語教育研究委員会
主幹 中島文雄

発行人 鈴木一平

発行所 株式会社 大修館書店
東京都千代田区神田錦町3の24
電話東京(291)3961 振替東京40502

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC