

# ELEC

# BULLETIN

Vol.1, No. 2

July 1961

卷頭言 英語の「耳口」教授法……加納久朗	1
談話 フリーズ島の夏……中島文雄	2
VARIATION と TRANSFORMATION THEORY ……山家保	6
RECENT LINGUISTICS AND THE TEACHING OF ENGLISH ……Archibald A. Hill	11
訳文 最近の言語学と英語教育……松下幸夫	16
「オーラル・アプローチの問題点」について……山家保	21
Question Box Contracted Form ……若林俊輔	28

TAISHUKAN

## 英語の「耳口」教授法

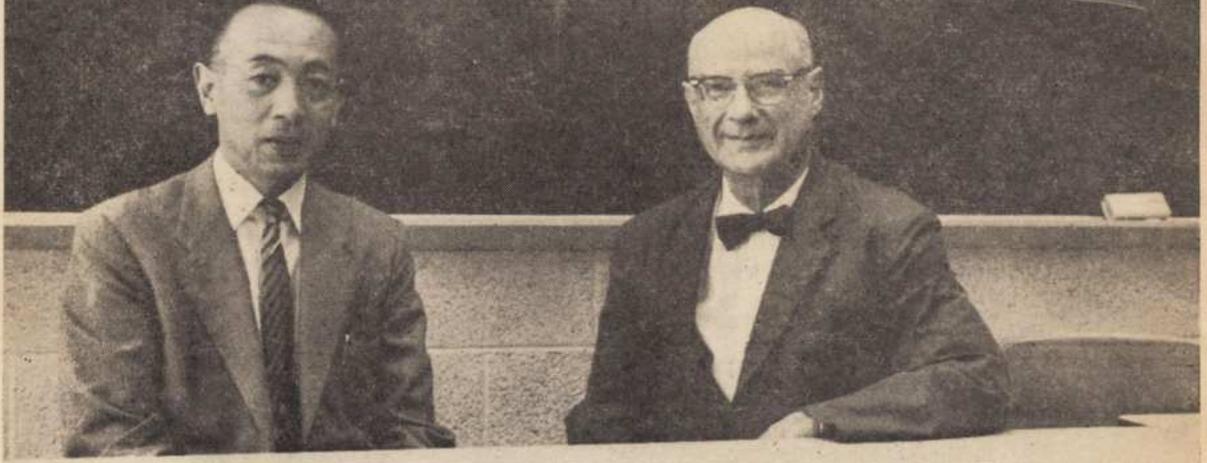
ELEC会長 加納久朗

今日の教育では、外国語の教育をあまり重要視しない傾向がある。それは従来の教授法が悪いために実用にならなかったためである。今迄外国語の教え方はまず目で読み方から始め、手で書くというだけの教え方、明治初期から今日まで、外国語は読み書きができればよいというのが、語学教育の目的のように思われているけれども、言葉というものは、しゃべる、聞くということなので、日本の英語の教え方は根本的に変えて、耳から覚えて口でしゃべるということにしなければならない。日本の知識人のうちには「私は読むことはできるけれども、しゃべることはできない」ということを、むしろ得意然として話す人があるけれども、それは、一種のぺんかいにすぎない。日本は、アジアの国々に比し技術と科学の上で進んでいるから東南アジアの人々とも協力して、経済を高め文化を引き上げていくという際に、日本人が素直にかれらと話し、かれらの話しをそのまま聞くのには、どうしても英語によらなければならない。今日英語は「世界の言葉」である。まあ冗談に、第1の英語がイギリスの言葉、第2の英語がアメリカの言葉、第3の英語がアフリカ英語、第4の英語がインド英語という。アジアの国々の人が英語といっているのは、必ずしもイギリス人のしゃべる英語ではないにしても、兎も角も英語に似たものをしゃべっておるのであるから、日本人が、耳と、口からの英語をほんとうにマスターしたならば「技術と英語」即ち「鬼に金棒」というか、日本人の力は一層大きくなって、アジアの国々のために、更に世界の国々のために貢献することができるのです。日本が伸びるための手段として、この問題はどうしても重要視しなければいけない。「耳口」英語の教師を養成するということが必要である。

——「日本の先き行きを考えてみよう」より

# フリーズ島の夏

東京大学文学部長 中島文雄



かねがねフリーズさんがカナダに別荘を持っているという話は聞いていたのですが、今年の夏そこによばれて、楽しい数日をすごすことができました。

昨年のはじめごろ、フリーズさんが日本を去るとき、アメリカに来るときには multiple visa をもらってこいと、繰返し私に注意して行きました。私は multiple visa というのが何のことかよくわからなかったのですが、アメリカへ行く間際にはなかなか visa がおりず、やきもきしていたので、そんなことは忘れて出かけました。

Ann Arbor におちついてから、自分のパスポートを調べたところ、4年間は何回でもアメリカへ入国できるという visa であることがわかったので、そのことをフリーズさんに伝えましたら、「うん、それならいいんだ」とのこと。それではそのうちカナダへよぶから、という話だったのですが、8月22日(1960)の夜おそく、ミセス・フリーズから突然電話がかかってきて、明日行こうというのです。非常に急な話で、驚いたのですが、カナダといっても Detroit のすぐ向こう側は Windsor というカナダの町なのですから、カナダといってもそんなに遠いところではあるまい、東京からいって箱根とか熱海に別荘があるようなものだろうと思っていたのです。ところが電話口できくと、自動車でも400マイル行くのだと言われてびっくりしました。それでは仕

度がいらいますね、というわけで大いそぎでカバンに身の回りのものなどを詰めて、その晩はねました。

翌8月23日の朝、自動車でも私の宿へ向かえに来てくれ、一行4人で出かけました。フリーズ夫妻と、末子のピーター君と私です。午前中に Detroit を通過して、Port Huron という国境の町まで約100マイル行きました。

そこからカナダの Sarnia という町に入るわけです。そこは湖水を渡って行くのですが、その Sarnia に税関があって調べられました。もちろんアメリカ人はパスポートも何もなくて入国できます。ただ役人がひとりひとり、どこで生まれたかということを見分けるようです。生まれた場所や発音でわかるのでしょう。こちらはもちろんパスポートを調べられ、またいろいろ書類に署名させられました。大したことはないのですが。

それからカナダの旅ははじまりましたが、間もなく昼食、それから夜までずっとドライブを続けました。何しろ400マイル、カナダへ入ってからは300マイルくらいでしょうが、東京からいうと姫路よりも遠いのではないのでしょうか。相当の距離ですが、それをミセス・フリーズとピーターがかわりあって運転して行きました。ミセス・フリーズは、「こんなに長いこと自動車に乗ったことはないだろ

う？」と言いましたけれども、私は高知から足摺岬まで自動車で行ったことがあり、それがやはり朝から晩までかかって清水という町にやっとなつたというような話をしたのですが、道は日本みたいに景色がよくはありませんから単調です。夕食事は簡単な食堂で済ませて、それからまた夜道をドライブ、そして10時過ぎに路傍の motel に泊まることになりました。Parry Sound という町にあつた28マイルという地点です。

Motel というのは今までも話には何度も聞いていましたが泊まるのは初めてでした。ちょうど映画の“Psycho”で見た、あの motel とよく似ていました。

そういうわけで最初の日には motel に泊まり、翌朝そこを立って、今度は28マイルですから30分ばかりで Parry Sound という人口6,000くらいの小さな町に着きました。Parry Sound というのは Georgian Bay の片隅にある、湖水際の町なのですけれども、フリーズさんの別荘はここからボートに乗って海上をまた13マイル行ったところの島にあるのです。そういう人里離れたところとわかってびっくりしました。Georgian Bay は地図で見ればわかるように、ぼうぼう（茫漠）たる湖です。そこをボートに乗って13マイルというのですから、人里離れたといつてもいい過ぎではないでしょう。もっともその辺には無数の小さな島があります。松島をもっと淋しく大規模にしたものと思えばいいと思いますが、淡水ですから湖ですけれども、非常に大きなもので大洋といつてもよいでしょう。

Parry Sound は Georgian Bay の東の端にあり、その湖畔にボートハウスがあります。フリーズさんはそのボートハウスのおやじさんや若い衆と皆おなじみなのですが、一々私を東大教授だといつて紹介するにはまごつきました。

そこで一応ボートの点検をすませ、それから島の生活に必要なものを仕入れるために町へ戻りました。ミセズ・フリーズはスーパーマーケットでいろいろの食料品を買いましたが、手押車に2台分もありました。その間にフリーズさんは銀行と郵便局と、それからプロパンガスを買に行きました。郵便物の中には最近研究社から出た Foundations の校正刷もありました。そのほかにも買物があり、自動車では運びきれませんでした。これをボ

ート・ハウスでモーター・ボートに積みこみ、昼過ぎに出発しました。これはフリーズさん所有のモーター・ボートで、そこに預けてあるので、今度は自動車を預けておくわけです。ボートの運転はまたミセズ・フリーズで1時間ばかり水上を進みました。

さっき言いましたように島が非常に多い。岩が水上に出ていて木もないものを島といえるかどうか知りませんが、そういうものも島といえれば、全く無数です。非常に森閑としたところで、時にスピードのあるモーター・ボートが通ったり、水上飛行機が1機飛んでいたり、ということはありませんが、実に静かな水上を進んでいってフリーズさんの島に着きました。

その島の広さは8エーカーだそうです。岸辺にボート・ハウスがあって、そこにボートが着きます。それから建物が3棟あるのです。その島は昨年(1959)に買ったばかりのことですが、ずっと前からもう1つの島を持っていたのです。それは約1マイルくらい離れていて、こちらから見えます。その島の方が小さく5エーカーだそうです。ですから島を2つ所有しているわけです。その前の島で夏は勉強されていたわけですが、だんだん家族がふえて夏遊びに来るのに狭くなったので、こちらの島を買ったのだというようなお話でした。島には他の人はいませんし、隣といつても遠いのですから、まるで無人島にいるようなものです。水は淡水で非常にきれいで底まで透き通って見えます。これは no contamination で飲めるんだとフリーズさんは言いましたが、事実タンクに吸い上げて飲んでいるわけです。空気はもちろん非常に澄んでいてきれいです。東京なんかからみたらまるで別世界です。塵界遠く、素晴らしい仙境といつていいのですが、無人島みたいなものですから、さびしいことはさびしい。静かといえれば静かですが、静かすぎますね。

2つの島を所有して、夏勉強に来るなんていうのは、日本人からみれば金持ちでぜいたくだという感じがするのですが、まあ確かに豊かには違いないけれども、生活そのものは実に質実剛健というか、むしろ野生的なものですね。その島は岩がでこぼこして、灌木が生えているというようなところで、もちろん手入れはしてありませんから、歩くといつてもなかなか歩きにくい。私のはいてきた普通のくつではだめなのでゴム底の運動ぐつを貸してくれまし

た。ズボンも普通ではだめで、職工のはくズボン、jeans を貸してくれましたが、そういう格好で暮しているわけです。夜は電気がありませんからガス灯やケロシン・ランプです。冷蔵庫はありますがプロパンガスです。そういう設備はありますけれども、電気がなくてランプを使うというような生活です。

フリーズさんは、「ここにいると電話がかかってくるのがいいよ」と言っておりましたが、電話どころの騒ぎじゃありません。寝室には古くさい石油ランプがあり、ミセズ・フリーズからランプのつけ方を知っているかと聞かれましたが、私は子供のとき、もう50年も前の話ですが、ランプを使った覚えがあるので、つけ方は知っていました。とにかくそういう別荘生活です。ぜいたくなのか質素なのかわからないような生活です。

ミセズ・フリーズは釣りが好きで、非常に急斜面の岩のところで釣りをしたりします。日本の同年輩の女ならばそういう急斜面の岩のところなんか歩くのもこわがるでしょうが、そういうところを身軽に歩き回って釣りをしています。フリーズさんも、ピーター相手に、ボートをかついたり、パンキを塗りかえたり、ガスストーブの手入れだ、水道管の修理だ、エンジンの点検だと実にいろいろの荒仕事をします。こちらが寝室で、ごろごろしているようなときに、そういう肉体的な労働をやっております。フリーズさんはもう75ぐらい、夫人も相当の老人でしょうが、実に元気で島の生活をたのしんでいます。

こういう島に5日4晩いたわけですが、昼間は今言ったように釣りをしたり、モーター・ボートに乗ったり、あるいは泳いだりして、私としては久しぶりにスポーツ的な夏休みをやって非常に愉快的な経験をしました。夜は夜で夕食後いろいろ話し込むのですが、ピーターは言語学専攻で、Philadelphia 大学で Harris について勉強しているのですが、盛んに Chomsky の *Syntactic Structures* を話題にしました。

いろいろ雑談の中にアメリカの学界のことなどがわかっておもしろかったのですが、そのときフリーズさんは、Bloomfield のことを書いた論文の校正をしていました。これは *Trends in Linguistics* という本の中に出るのだと言っていました。この本は何人かの執筆者で言語学のいろいろの学派を扱って

いるものようです。それで、Bloomfield に関する書物をたくさん島に持ち込んでいました。それからもう1つ、さきごろ研究社から出た *Foundations* の校正をやっていました。奥さんも一緒にやっておりました。とにかく夜はランプ灯の下に勉強もする。こちらはねむくなってしまいうのに、老夫婦は昼間さんざん働いた上に、夜は夜で仕事をする。実にたくましいというよりはかありません。全く老人という感じがしません。

ある日、釣りに行こうと夫人とピーターと私と3人で出かけました。フリーズさんは校正がいそがしいといっで行かないので、3人で弁当をモーター・ボートにつみこんで出かけたのです。少し出ると島が見えなくなって太平洋みたいに広い水面がひらけるのですが、手前の方には小さな島がいっぱいあるのです。この日はほかの島へ遊びに行っただけで、釣りをしたり、まあピクニックをしたわけです。釣りでどんな魚がとれるかというところ、bass というのがよくとれる。Rock bass と black bass とあるのですが、rock bass の方は食べられないのか、釣れてもすぐ捨ててしまいます。Black bass の方はとって置いてあとで夕食のおかずになります。そのほか perch なんかも釣りあげました。Pike もいるというのですが釣れませんでした。私は釣りの経験がないので、reel を指で抑えることも知らず、ミセズ・フリーズに教わって、はじめはミミズのエサもつけてもらったりしてやったのですが、それでも少しは釣れました。それで certificate of proficiency をあげようなどと夫人が冗談をいっている中ではよかったのですが、その中また釣りあげた rock bass の口から針をとろうとしたが、どうしてもとれない。そこで夫人が私に代って針をとろうとしたのですが、それでもとれない。やむなくその針のついたまま、先端の糸をはずして stringer につけようとしたのですが、そのときに夫人の手許が狂って stringer を水の中に落としてしまったのです。

そのとき stringer (鎖のようなもので、これに釣った魚を引掛けて水中にたらし生かしておくもの)にはすでに5匹くらい釣った魚がくっついてあったのです。それを落としてしまった。これがわれわれならば、ちょっともぐって探してみるとか、あるいは、そのくらいどうでもいいや、とあきらめてしまうところなのですが、その点アメリカ人は非常

に違うということを発見したのです。彼らは当然のこととしてこれを取り戻そうとするわけなのですが、そこはちょっともぐったのでは届かないくらい深いのです。そこでひとまず家へ戻ってピーターが潜水の仕度をして出直そうということになった。この stringer を落としたところはわれわれの島からは数マイルも離れている。わざわざ5、6マイルを戻って、そしていろいろの道具を用意したのです。Skin diving という軽度の潜水の仕度なのですが、からだにぴったり合うよう黒いゴムのシャツを着て、背中には compressed air を背負い、潜水マスクをつけ、足にもカッパの足のような大きな開いたゴムぐつをはく。そういう仕度なのです。

ところが家に帰って探したところが圧縮空気が見あたらない、あるはずなのにどうもみつからない。それではもとの家にあるのかもしれないというので、ピーターが身仕度をしている間に、フリーズ夫妻と私とがもとの家、つまりもう1つの島に行ってみるようになりました。水上約1マイル離れているのですが、わざわざそこまで行って探したわけです。この家は閉めてあるのですが、それを開けて探したのです。ところがどうしてもみつからない。おかしいからもう一ぺん戻ってピーターに聞いてみようというので、夫人と私とでまた戻ってきた。そうしたらやはり今の家の方にあつたのです。そこでピーターの仕度はできたのですが、フリーズさんが前の島に残っていますから、また3人でもってその島まで行ってフリーズさんに乗せる。それから4人でまた水上を5、6マイル走って、前の釣りの場所までできたのです。

モーター・ボートで30分くらいかかってもとのところまで来て、あの岩から20フィートくらいのところで落とすというので、そこのところへ目印しのイカを投げ込む。そしてそのイカを目印しにピーターがものものしいでたちで飛び込んだのです。圧縮空気を背負って、潜水マスクをかけて飛び込んだのですが、たちまち stringer を拾いあげてきました。私は、もうどこかへ動いちゃっているだろうと思っていたのですが、魚は互いに引っ張り合っていたと見えて、結局もとの場所にあつた。フリーズさんは、「魚には言葉がないから cooperation ができないんだ」と言いましたが、とにかくアツという間に stringer を回収、大騒ぎをしたかいがあ

りましたが、一面あつけないものでした。それからまた海上5、6マイルの道に戻ってきたのですが、その間、何時間かかったか、相当かかったのですが、その悠々たること、ちっともあせったりなどしませんし、そんなに時間をかけて大騒ぎをしたという意識もないようで、ただ当り前のことをしたというような顔をしています。何か、日本人と違つたたくましきというのを感じました。

それで帰ってきてまた泳いだりしているのです。それで夕食事をすませると私なんか睡くなってしまうのですが、それからまたいろいろな話をしたり勉強をしたりするのです。精力がちがうといえば、食事にしても私などとはだいぶ違います。ピフテキなんかは、私はわざわざ一番小さいのにしてくれと、遠慮ではなく頼むのですが、フリーズさんなんか年寄りでも相当食べます。

食事の話のついでに申しますが、フリーズさんは baked potato が大好きで、ずいぶんたくさん食べます。それから朝食には冷たい oatmeal が好きなのです。まず shredded wheat などを食べ、その上冷たい oatmeal をまたやります。冷たい oatmeal というのは風変わりだと、ミセズ・フリーズが言っておりましたが、全くそうでしょう。Oatmeal を冷蔵庫で冷やしておくのです。

そういうわけで、相当野生的な生活で、別荘をもって避暑に行くという日本人の考えとはちょっと違った生活だと思えます。ぜいたくどころかかなり荒っぽい生活です。粗衣粗食といつてもよいでしょう。私などには washroom が別棟になっているのもずいぶん不便でしたし、母屋から私の寝室のある棟まで flashlight をつけて歩いて行くのも淋しいことでした。ミセズ・ナカジマと一緒にならよかつたのにと、度々フリーズさんが言いましたが、この生活が家内に向くかどうか疑問です。

実際、老夫妻の元気なことには驚くほかありません。ミセズ・フリーズも jeans をはいて cap をかぶり、モーター・ボートを自分で運転しますし、ピーターが運転しているときは運転席の屋根の上からパイロットの役をしたり、これがお婆さんとはとても思えません。その上、三度三度の食事の仕度があります。ピーターがだいぶ手伝っていましたけれども、フリーズさんはちっとも手伝わない、私も何も

(p. 10 へつづく)

# VARIATION と TRANSFORMATION THEORY

ELEC 主事 山家 保

私は前号の「Variation と Selection」の中で両者の間の重要な差異を指摘し、drill に当っては、variation が selection の作業に先行すべきことを強調したが、本号では更に variation の持つ意義と、これに理論的な背景と支持を与えるものとして、いまアメリカの言語学界で脚光を浴びている Transformation Theory との関係について述べたいと思う。

私がほとんど 10 年ぶりに再び渡米、University of Texas で開かれていた The Linguistic Institute (The Linguistic Society of America 主催の言語学の夏期大学) に参加したのはちょうど今年の今頃であった。ここでまず私の注意をひいたのは、いろんな人が寄るとさわると話題にしていた Noam Chomsky の Transformation Theory であった。

このような事情について Archibald A. Hill 教授は“Recent Linguistics and the Teaching of English” (本号所載) の中でつぎのように述べている。

The most interesting and exciting—some would even say exasperating—event in recent linguistics has been the emergence of transformational theory and analysis.

(最近の言語学界で——ある者はしゃくにさわるとさえ言うだろうが——最も興味のある、そして人々を興奮させる出来事は、transformation (変形) の理論と分析の出現であった。)

Hill 教授によればこの理論の研究には現在 2 つの中心があり、1 つは Zellig Harris の University of Pennsylvania であり、他は Noam Chomsky の Massachusetts Institute of Technology である。Chomsky の主著、*Syntactic Structures* が世に出たのが 1957 年であるだけに、この理論はまだ未完成で、問題も多く残されてはいるが、その反面従来の理論とは異なった新しい強力なものを持っており、将来の発展が期待されているばかりでなく、実

際の言語指導にも大きな貢献をなすであろうと考えられている。

この点について Hill 教授は上の論文の中でつぎのように述べている。

There are difficulties, controversial elements, perhaps even fallacies in current transformational theory, but it is certain that it will have a tremendous and salutary effect on language teaching, and in just the area we have been describing, the teaching of syntactic patterns.

(現在の Transformation Theory の中には困難点や問題点、またおそらくは誤謬さえも含まれているかも知れない、しかしながらこれが言語指導、特にわれわれが述べてきた領域、すなわち文型の指導に大きな有益な効果をもたらすことは確実である。)

この理論の 1 つの中心は、言語の中核をなすものは少数の基本文型ともいべき kernel sentences (中核文) であり、他の文はすべてこの kernel sentences に transformation と呼ばれる一連の操作を加えてつくりあげるものだというのである。

## 1. Successive Small Steps of Contrast

前号では variation には substitution, conversion 及び expansion の 3 つの異なった作業が含まれていることを述べたが、これらはいずれも上に述べた transformation の一種であり、従って variation の作業はこれによって更に理論的な基礎がかためられてきたのである。すなわち variation は structure-centered (構造中心) の drill であるばかりでなく、それぞれの文の間に構造上の gap がなく、全体として互に密接な連関関係にあるまとまった体系をなしている。しかも更に大事なことは、これらの文はそれぞれ一段階だけの transformation によって前後の文と互に対立関係にあり、Fries のいう連続している対立の小さな段階 (successive

small steps of contrast) を構成していることである。

もちろんこのような文の転換は昔からどんな文法書でも取り扱われていることで珍しいことではないが、Transformation Theory の特色について Hill 教授はつぎのように述べている。

..., while transforms have always been described in any good grammar—I know of none for instance, that do not tell the student how to derive a question from a statement—transform theory emphasizes the close relation between whole sets of related sentences, which pretty well make up the syntax of every language.

—“Recent Linguistics and the Teaching of English”

(文の転換はよい文法書ならばどんなものでも取り扱っており——たとえば学生に平叙文から疑問文をどうしてつくるかを教えないような文法書を私は知らない——しかしながら Transformation Theory では連関関係のある文すべての間の密接な相関関係を重視するのであるが、このような文はそれぞれの言語の統語論 (syntax) の大部分を網羅するのである。)

更に教授はこのような連関関係を持つ文を組織的に取り扱う意義について同じ論文の中でつぎのように述べている。

As a result, transformational theory suggests the great importance of treating the whole body of related sentences together systematically, in operational drills, once the parrot-like memory drills for kernel sentences have been mastered.

(その結果、一度おうむ返しのような暗誦のための drill をして中核文をマスターしたら、文運用のための drill では連関関係のある文全体を組織的に取り扱うことが極めて大事であることを Transformation Theory は示唆している。)

このように連関関係のある文全体を組織的に取り扱うことがいかに重要なものであるかは、これと対照的な項目中心の指導とを比較すれば更に明らかになるであろう。この点について Fries はつぎのように述べている。

And if teachers or textbook makers... attempt to set up item-centered instruction materials in which each separate item is introduced, explained, and practiced, the materials will be just as hard to teach and as confusing to the pupils as the textbooks of the past have always been. **And, no matter how completely the separate items have been memorized by the pupils, there will be very little progress toward real understanding of the stream of English as it is produced and even less progress toward a real competency of efficient production in a real communication situation.**

—C. C. Fries, & A. C. Fries, *Foundations for English Teaching*, pp. 270-271

(そして教師なり、教科書の編さん者が……各項目を別々に導入・説明・練習する項目中心の教材をつくりあげようとするならば、そのような教材は過去の教科書が常にそうであったと同じように、教えるに、また生徒は混乱をおこすであろう。そしてそのような別々の項目を生徒がいかに完全に暗記していようと、英語の談話の流れを聞いて本当に理解出来るようにはなかなかならないであろうし、また実際に意志を伝達しなければならぬ場合に本当に能率的に言語を駆使することは尚更出来ないであろう。)

このような理論的な基礎の上に立つ variation exercise が極めて大きな成果を挙げていることはけだし当然のことであろう。

## 2. Recognition のための Variation

ある文の構造を理解させる場合、文をいろいろ転換して説明することは昔から行なわれてきたことであるが、Chomsky はこれを transformation の立場からつぎのように説明している。

In particular, in order to understand a sentence it is necessary to know the kernel sentences from which it originates (more precisely, the terminal strings underlying these kernel sentences) and the phrase structure of each of these elementary components, as well as the transformational history of development of the given sentence from these kernel sentences.

(特に文を理解するためには、それがどのような中核文から生れているか(もっと正確に言えば、これらの中核文の基礎となっている文構成要素\*(terminal strings)がどうなっているか)、またこれら基礎的な構成要素のおおのがどのような構造(\*\*phrase structure)になっているかばかりでなく、その文が中核文からどのように発展してきたかその変形(transformation)の過程(history)をも知らなければならない。)

[注] \* Terminal strings とは、たとえば The man hit the ball. を noun phrase (NP) と verb phrase (VP) とに分けて、これを NP+VP というように構成要素の名称 (term) のつながった1本の糸として表わしたものをいう。

\*\* Phrase structure とは上の NP (the man) を T+N, VP (hit the ball) を Verb+NP, さらに Verb+T+N というように表わした各 phrase の構造をいう。

このことはたとえば What is it a picture of? などという文に出くわすと、一体これは正しい文なのか、またどんな意味なのかと迷う人があるかも知れない。しかしこれを Chomsky がいうようにどのような中核文からどのような transformation を経て出来上がったものかをつぎのように示せば上の2点はおのずと明らかになる。

*It is a picture of a dog.*.....(1)

*Is it a picture of a dog?* .....(2)

*What is it a picture of?*.....(3)

すなわち上の(1)に対して疑問文をつくる transformation を施して(2)をつくり、さらにこの文の a dog に対して疑問詞 what を代入する transformation を施せば、これは当然文頭に来て(3)の文が出来上がる。従ってこの文は正しく、またその意味も明らかになる。

普通中学校の教科書には余り出て来ないが会話ではよく聞く What are you looking at me like that for? などという文も同様に容易に説明することが出来る。

### 3. Production のための Variation

Variation が文構成の練習として極めて効果があることは Pattern practice がわが国に初めて紹介された当時からよく知られていたことである。

たとえば普通中学校の生徒には What are you looking at? などという文はなかなか言えないが、彼らには You are looking at a dog. ということはきわめて容易であり、これを疑問文に転換して Are you looking at a dog? ということもさして困難ではない。この順序で transformation を行ない、つぎに what という cue を与えれば、これは a dog の代りに代入され、また疑問詞であるため文頭に出て What are you looking at? がきわめて自然に出てくるのである。

筆者はかつて He keeps it warm in his pocket. という文を転換させて Does he keep it warm in his pocket? を言わせてから、what という cue を与えたところ生徒は何の苦もなく What does he keep warm in his pocket? と言ったので、びっくりして「一体君は keep と warm の間に目的語が入っていない keep warm という語の組み合わせを何かで習ったことがあるのか」とたずねたところ、今度は生徒の方が驚いて「ありません」と答えたので私は2度びっくりしたことがある。しかしこれはあとから考えると何でもないので、生徒はそれまでに代入・転換の作業によく馴れていたのだから自然に keep warm という連語を用いることが出来たのである。これはこのような代入・転換が文の構成分子の一定した配列の順序とその機能に従って行なわれるので、これらの文構成分子がいろいろな意味を表わすためにはどのように結びつくものであるかを自然に体得していたのである。別の言葉で言えば、彼は transformation grammar の rules を体得していたのである。

Transformation がこのような方面で大きな価値をもっていることについて Hill 教授は同じ論文の中でつぎのように述べている。

A chief value of the transformational point of view in language analysis is one which, ironically enough, the transformationalists usually deny. It is that transformational formulae are dynamic—they are the operations which the native child learns to master as skills which enable him to make all the appropriate responses which he will use throughout his life. It is thus a grammar with a strong slant towards production, and so to-

ward the speaker. It does not have, as current phonemic and morphemic theory has, a slant towards recognition of physical events as an instrument of decoding—that is, a slant towards the hearer .... I, for one, feel sure that transformational grammar will merely complement traditional linguistics, not contradict it, and that therefore one of its principal values is the very slant toward the speaker which at present is denied. It is, to be direct, this very slant which will make transformations a useful tool in language teaching.

(Transformationの観点からの言語分析のもつ価値の主なるものは、皮肉なことながら transformation派の人々が普通否定していることである。それは transformation の公式が dynamic (動的) なものであり、子供が一生涯を通じてあらゆる適切な言語反応が出来るように技能として身につける言語作業 (operations) だということである。だからそれは production の方に、そしてまた speaker の立場に強く傾いている文法である。それは現在の音素論・形態素論のように解説の道具として物理的出来事の recognition (理解・識別), つまり hearer の立場には傾いていない。……私などは transformation grammar は伝統的な言語学と矛盾するものではなく、それを補うものであり、従ってその主要な価値の1つは、現在は否定されてはいるが、speaker の立場に対する傾きそのものであると強く感ずるのである。卒直に言えば、この傾きのゆえに transformation は言語教育の有用な道具となるのである。)

以上の Hill 教授の説明は極めて重要であるので補足説明したい。彼は従来の文法では言語の分析的説明が主であり、hearer がそれを聞いた場合にどのように分析し、どのように理解すべきかに重点が置かれている、つまり recognition ないしは hearer の立場に傾いた文法であり static (静的) であると言っている。これに対して transformation grammar は分析的説明よりも、native speaker がどのように文を運用するかに重点がおかれ、dynamic であり、production ないしは speaker の立場に強く傾いた文法であると彼は説明するのである。

戦後 recognition よりも production に重点を置くべきことが説かれ、更に分析よりも pattern (型) を主にして drill すべきことが強調されて来ているが、transformation grammar はその期待に応えよ

うとしているように思われる。

このような transformation grammar を生徒に体得させるためには文構成要素のいずれをも自由に動かさうようまず variation, つぎに selection の練習を重ねることである。

たとえば They saw a tiger at the zoo yesterday afternoon. というような pattern を例にとれば、

They saw a tiger....→Who saw a tiger...?

They saw a tiger...?→Did they see a tiger...?

Did they see a tiger...?→What did they see...?

Did they see a tiger...?→Where did they see a tiger...?

Did they see a tiger...? →When did they see a tiger...?

というような variation の練習を多くの文について行なうのである。上の例では左側の文を教師が言って生徒に右側の文を言わせるのである。

この variation の練習がすんでいれば、They saw a tiger at the zoo yesterday afternoon. という situation を固定しておいて、この situation の枠内で selection の練習をさせるのである。この場合、教師は常に cue を与えてから個人を指名し、その response が正しければそれを chorus で repeat させるのである。

#### Teacher

#### Pupils

- |  |  |
|--|--|
| 1. They saw a tiger at the zoo yesterday afternoon.<br>(Class と指名) | (Class) They saw a tiger at the zoo yesterday afternoon.               |
| 2. ? (A と指名)   | (A) Did they see a tiger at the zoo yesterday afternoon ?              |
| 3. (Class)   | (Class) ditto  |
| 4. (B)   | (B) Yes, they did.<br>They saw a tiger at the zoo yesterday afternoon. |
| 5. (Class)   | (Class) ditto  |
| 6. Who (C)   | (C) Who saw a tiger at the zoo yesterday afternoon ?                   |

- |                 |  |
|-----------------|--|
| 7. (Class)      | (Class) ditto  |
| 8. (D)          | (D) They saw a tiger at the zoo yesterday afternoon.   |
| 9. (Class)      | (Class) ditto  |
| 10. What ? (E)  | (E) What did they see at the zoo yesterday afternoon ? |
| 11. (Class)     | (Class) ditto  |
| 12. (F)         | (F) They saw a tiger at the zoo yesterday afternoon.   |
| 13. (Class)     | (Class) ditto  |
| 14. Where ? (G) | (G) Where did they see a tiger yesterday afternoon ?   |
| 15. (Class)     | (Class) ditto  |
| 16. (H)         | (H) They saw a tiger at the zoo yesterday afternoon.   |
| 17. (Class)     | (Class) ditto  |
| 18. When ? (I)  | (I) When did they see a tiger at the zoo ?             |
| 19. (Class)     | (Class) ditto  |
| 20. (J)         | (J) They saw a tiger at the zoo yesterday afternoon.   |
| 21. (Class)     | (Class) ditto  |

(p. 5 のつづき)

しない。フリーズさんが Parry Sound から high school girl でも頼んでこようか、と言いましたら、夫人は “Nuisance!” と一言の下にことわりました。

昼間は暖かいので泳いだりしますが、夜は実に涼しいので、私は縮みのシャツを2枚重ね、その上にテトロンスポーツシャツを着て、それでも寒かったのですが、フリーズさんはタオルの半袖シャツ1枚、ピーターなどは薄いランニングシャツ1枚です。彼は末子ですから little Peter なんていわれますが、身長6フィート4インチ、体重200ポンドの偉丈夫です。生後9カ月で、まだ歩けないうち

以上のようにこの selection の作業では、教師が問の cue を出すだけで、生徒はこの situation の枠内で問答するのである。これは教師が問を出して生徒が答えるだけという Teacher-question and pupil-answer 式のものとは根本的に異なる。

このような練習では生徒は1つの pattern の中のいかなる構成要素でも自由に動かし、更にまたそれを再建する練習をつむのであってこのような練習をつんで初めてこの pattern が理解出来、また発表も出来ると言い得るのである。

この点について Chomsky はつぎのように述べている。

To understand a sentence it is necessary (though not, of course, sufficient) to reconstruct its representation on each level, including the transformational level where the kernel sentences underlying a given sentence can be thought of, in a sense, as the elementary content elements' out of which this sentence is constructed.

—Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, pp. 107-108

(文を理解するためには、もちろんそれだけでは充分ではないけれども、その文の基礎となっている中核文が、言わばその文を構成している基礎的な構成要素と考えられる transformation の段階を含めて、その文をあらゆる段階で再建 (reconstruct) することが必要である。)

に、泳げるようになったそうです。

こういう人たちがこういう生活をしているということに大きな感銘をうけました。別荘を持っているというのはアメリカでも相当余裕のある階級でしょうが、高級カメラだステレオだというような種類のぜいたくは全然ありません。ただたくましく健康です。そして少しもあせらず着々と仕事を進めて行く。悠々たるもので、死ぬことなんか考えていないようです。また自宅と数百哩はなれた孤島とのあいだを、自分のカーとモーター・ボートで自在に往復している機動性にも感心しました。わずか数日とはいえ、このような経験をしたことは、本当によかったと思います。

## RECENT LINGUISTICS AND THE TEACHING OF ENGLISH

Archibald A. Hill

In my last lecture I tried to give a view of the nature of language as a modern student of the subject sees it. Such a summary was necessarily also a summary of the interests, methods, and results of contemporary linguistic scholarship. In this lecture I will try to bring these results to bear on a single area of great interest to all of us, the teaching of second languages, particularly the teaching of English here in Japan. Let me say at the outset that the teaching of English here has had remarkable results, and I doubt if there is a country in the world where there is as much knowledge of a totally foreign tongue and knowledge so widespread throughout the population as there is here in Japan. The thought of an audience of American teachers gathered to hear a lecture in Japanese in the States, can only make us smile sadly at American linguistic provincialism. Thus what I have to say about possible improvement in teaching methods must be based on two facts: first, that a great deal of good teaching and active and accurate learning is already being done in this country; and second, that people somehow learn languages under any system, and only a shade more easily and efficiently under the best system than under the worst.

I need not go back to the unhappy history of early methods of instruction, such as the grammar-translation method, or its nearly equally unhappy opposite, the so-called direct method, since the work of scholars like Professor Fries and his followers, Japanese and American, have fortunately replaced these earlier approaches to the teaching situation. There is only one earlier method of instruction which it seems important

to mention and to mention with regret. This is the system of employment of governesses and tutors in wealthy families for the purpose of seeing to it that children acquired foreign languages in the all-important early years, and acquired them from native models, as the result of long contact hours. Undemocratic as such teaching may have been, and hopelessly out of reach of most as it was, this was a method of teaching which was nearly ideal in two respects: an early beginning and ample contact with the native model. Modern teaching should surely strive to reproduce these conditions as nearly as possible, and on a truly wide scale.

A description of contemporary English teaching must begin with a statement of two of the all-important principles which have been maintained by Professor Fries and which have been the foundation stones of recent work, not only in ELEC, but generally in English teaching on modern methods here in Japan. The first of these is that language is sound, and sets of sound, so that language learning consists of recognizing and producing new contrasts and new combinations of sounds. The second main principle is that languages differ in structure rather than being all the same, and, since the learner always tends to transfer his native structure into the target language, language teaching must differ for every group involved. Teaching English to Japanese is not the same as teaching to Italians, for instance.

If we take up the first principle that language is made up of sounds, the first way in which it is important is negative. I can illustrate its negative importance more easily in terms of Japanese instruction than of English instruction.

In Japanese instruction in the States (and for that matter, Chinese instruction also) it used to be all too common to begin with calligraphy, its details and even its history. Such instruction usually resulted in students learning Kanji, it is true, but nothing about the language they were intended to represent. On the other hand, I well remember the history of one colleague who had, by living in Japan, first acquired a colloquial knowledge of the language. When he was exposed to the writing system, he mastered it in a tenth of the time that non-Japanese-speaking fellow students required, since he knew what the characters were supposed to be representing. Much the same applies, though in a less marked degree to the learning of English. A detail of this learning, which will perhaps drive home my point, is that Arabic numerals always constitute a hidden but very real difficulty for the learner. Since they are known pretty well all over the world, a learner who sees them in print or writing tends to pronounce them in his own language, and to put off learning them in the target language. Obviously, the learner has not accomplished his task if he does not learn the foreign number-words and constructions and it is precisely the writing system and its relation to languages native and foreign which stands in his way.

The belief that language consists essentially of sound is the foundation of two related subsciences within linguistics; phonetics developed in the nineteenth century, and phonemics, its complement and partial successor, in this century. Both, of course, have an intimate bearing on language teaching. The bearing of phonetics, particularly articulatory phonetics, is so obvious as not to need more than passing mention. Clearly the making of an English sound like the initial of *think* is far more easily imparted to a learner by telling him to put his tongue between upper and lower teeth than by any amount of impressionistic description of

what the phoneme sounds like. The application of phonemics is more complex and more interesting. As I tried to make plain in my last lecture, the phonemes of any language are the classes of sounds which make up the significant, meaning-indicating contrasts of that language. These differ from language to language so that often the task of teaching consists in demonstrating that what is not contrastive in the native language (for instance [r] and [l] in Japanese) is contrastive and so important in the target language (for instance, *light* contrasting with *right* in English). All this has become something of a truism in the last twenty-five years, the post-Bloomfield era. More important matters and many controversies spring from the notation of phonemes — the type of writing in which there is one invariant symbol for each phoneme, consistently written when any variety of the phoneme occurs in speech. Linguists have not reached anything like complete agreement on phonemic analysis and notation for English or for any language. For instance, Jones would write *bit* and *beat* with simple vowels in both but a difference in length. Fries would write the two with differing vowels, but disregard length. Trager and Smith (and I, too) would write *bit* with a simple vowel, and *beat* with a vowel followed by /y/. The interesting fact here is often lost sight of — all three systems agree on the basic fact that *bit* and *beat* are different. Further, all three systems point to differences which are verifiable. That is, Jones is right in saying the portion of the word between /b/ and /t/ is longer in *beat* than it is in *bit*, Fries is right in saying that the vowels are different in quality, and Trager and Smith are right in saying that the position between /b/ and /t/ is characterized by change in articulation in *beat* as it is not in *bit*. The difference is solely in which of three physical properties is taken as fundamental, which secondary. All scholars admit that the three properties are

present.

At one time such differences seemed to pose a serious set of uncompromisable dilemmas for the teacher of English. This was because in the thirties it was an often unexamined assumption that strictly phonemic notation would always be the best notation for teaching purposes in any and all situations. Nowadays linguists no longer make any such symplistic assumption. It is assumed instead that the purpose of any pedagogical notation is strictly to help the learner master the target language. It is never to lay bare the phonological structure of the target language except in so far as such dissection can be shown to be a help to learning. Thus pedagogical notation can depart from phonemic notation in two ways. The one which is least important is that when it can be shown that a distinction of the target language is both absent in the native language and provided with only very slight functional load in the target language, pedagogical notation can omit it. The English /i/, found in some speech in contrasts like *Willy* / wily / *will he* / wily / and *woolly* / wily / is a case in point. It is certainly a contrast found in much American speech, but it is also a contrast with very little functional load, since there is always a variant with some other sound for any form where the 'barred eye' is found. Thus my own form for *Willy* is with the same simple vowel as that of *will he*. There can then be no possible harm, and much gain in ease, if this distinction is left out of pedagogical notation. There is also gain in another direction, in that the 'barred eye' has given rise to much controversy, precisely because it has so little functional load. There is only one necessary preliminary condition which must be fulfilled before pedagogical notation can be simplified in this way. It is first necessary to make a systematic survey of the functional load of any suspected contrast, to establish that it is genuinely unimportant functionally before it is

left out. Otherwise, it is all too easy for the learner simply to assume that any distinction which is difficult for him is unimportant and so could be disregarded. Thus, for instance, French learners of English regularly tend to assume that stress distinctions such as *briefcase* (portfolio) and *brief case* (short case at law) are negligible. And think of the sigh of relief that would go up if Japanese learners were told that they could disregard /r/ and /l/ — and think also of the confusion and embarrassments that would result.

More important than omission of unimportant distinctions is the fact that pedagogical notation ought often to be overwritten—that is to give more distinctions than are strictly necessary for distinguishing forms. Further, such over-writing should always be geared to the particular needs of the learning group. For instance, Japanese employs long vowels which are essentially simple doublings of the vowel without any change in quality during elongation. This means that the Jones type of notation which gives *beat* merely as the long of *bit* is rather bad for Japanese learners. It invites mere transfer of the Japanese length pattern, which is not satisfactory in English and will result in confusion and unintelligibility to the English hearer. The Fries type of notation, which emphasizes a difference in quality, is far better for Japanese learners, but does not bring out the difference in quality between the first and second halves of a long nucleus. Similarly, the Trager-Smith notation is less than perfectly satisfactory, since it does not tell the learner that the vowels proper are also different in quality. Consequently, along with a number of other linguists, I should recommend the following type of pedagogical notation as probably best for Japanese learners:

*bit* /bit/ with the so-called 'lax vowel'  
in IPA symbolism.

*beat* /biyt/ with the so-called 'tense vowel'  
of IPA, but also with following /y/ to

emphasize movement, and non-syllabic character of the second part of the nucleus.

It can be noted that this type of notation might also be regarded as a compromise since it avoids the thorny question of just which of the differences between *bit* and *beat* is to be taken as distinctive, which redundant. Professor Fries and I have agreed to differ on the phonemic analysis of these two types of words for a good many years, though I am sure amicably. I would hope that we might agree to this type of pedagogical analysis and notation even more amicably.

I have been talking about types of notation in ways which must have seemed to you Utopian. I am not unaware of difficulties, particularly the principal one. It is that very different and admittedly cruder systems of notation are entrenched, so much so that a text employing such a system as I have been outlining would be resisted by Japanese students, not to say publishers. The real trouble is that the inferior and old-fashioned systems are found in the bilingual dictionaries which the students must continually use, and until a bilingual dictionary using a better type of notation is available, modern notation will always be resisted. Consequently a chief recommendation to ELEC should be that a part of their task is to produce a good pronouncing English dictionary, small enough to go into every student's pocket. The notation used should pay maximum attention furthermore to differences of intonation, pause, and stress, and should be fully illustrated in, and fully adaptable to, complete sentences. And one final word to teachers and users of any system of notation. One of the persistent and evil concomitants of notational systems is unnecessary dispute about the mere shape of the symbols used — what Bloomfield used to call symbol fetishism. All teachers should, of course, avoid and discourage empty disputes such as

whether it is better to write the initial of *shake* with an *s* with a wedge, or an elongate *s*. They should further encourage in their students the recognition that realization of the unimportance of mere symbol shape is a small beginning of wisdom.

I have labored over details of notation because it seems to me that notation is an important teaching device, and one which is not brought to as high a degree of perfection as it might be either in the States or in Japan. Yet of course, devising a good system of notation and getting it adopted is not the same thing as teaching the whole of pronunciation. There are two things which I think are of importance. First, contemporary linguistics has begun to realize differences between hearer and speaker in communication, as I shall say in more detail later. The native user of language as a child, and the learner of a second language, is necessarily a hearer before he is a speaker. Consequently I think it is of the utmost importance that the first lessons in foreign pronunciation be recognition drills. Thus distinctions like English *light* and *right* should be put side by side, minimally, in sentence like :

“That's very light.”

“That's very right.”

and given to the learner to distinguish. He should not be asked at this stage to imitate — he can distinguish well enough merely by giving numbers. Experience shows that strange contrasts are not particularly hard to hear when they are given minimally, and side by side. It does not, therefore, take long to bring a group of learners up to 100 per cent accuracy in such distinctions. Hearing a distinction is certainly no guarantee of being able to make it, but at least it is true that one who can not hear a distinction is certain to be unable to make it. While there is nothing revolutionary in this view, it is still important, since many otherwise excellent texts do not make use of initial discrimination

exercises. It is also true, as said earlier, that such initial tests now have an additional theoretical justification in that they are in accord with the normal learning succession, from hearer to speaker.

Another one of the necessary areas for drill and instruction is sequence of sounds, since languages differ not only in sounds themselves, but sequences as well. Japanese has a phoneme comparable to our /w/, and one comparable to our /u/ also, but there is a special difficulty in English for Japanese, since English admits the sequence /wu/ which Japanese does not permit. Consequently, I like to torment Japanese students at a certain stage of their development by asking them to say the American childhood catch:

“How much wood would a woodchuck chuck, if a woodchuck would chuck wood?”

All of the matters I have so far described are dependent on the proposition that language is composed of sounds. And, as I have said, the subsiences that deal with the sounds of language are phonetics and its young and vigorous offspring phonemics. The second basic proposition was that the structures of languages differed, so that teaching methods also should differ for each group studying a given target language. This proposition has also given rise to a subsience, contrastive linguistics. The activity is as yet in its infancy, and even its name gave rise to a difficulty. A more natural name for comparison of language structures would have been comparative linguistics, but this name has long been the property of the type of etymological and reconstructive study of the forms of closely related languages, as in “Comparative Indo European Philology or Linguistics.” But though in its infancy, there are some principles which emerge from it, and some very significant work which has been done in the area. For instance, Robert P. Stockwell at the University of California in

Los Angeles has made an extensive, revealing, and provocative comparison of English and Tagalog, and has been directing similar studies of English and other Philippine languages. It has also been my pleasure to direct a number of theses at Texas looking toward a gradual building up of a body of contrastive lore for English and Japanese. And parenthetically, such studies are always among the most useful and often the most successful that foreign language students can carry on in the States. You will note, by the way, that a good deal of what I have had to say about phonemics could properly be described as belonging to contrastive phonemics. The two areas inevitably overlap in language teaching. But contrastive studies cover a much wider area than pronunciation — contrastive studies are of value in grammar and vocabulary, and above all in syntax. Nor does what I have said up to now about phonemics exhaust the possibilities of contrastive phonemics. In a systematic contrastive phonemics it is important to recognize that different relations between phonemic systems make for differing kinds of trouble for the learner. For instance, in both consonants and vowels, English has many more distinctions than Japanese. On this basic level, Japanese find English hard to understand since it demands so many distinctions which are unimportant or nonexistent in Japanese. Conversely, English speakers usually find that if the basic forms are known Japanese is auditorially clear and easy — most of your distinctions are close enough to our own to make little difficulty. Yet your distinction in pitch between forms like *nose* and *flower* is notoriously difficult for us, and a literal translation of the American idiom “count noses” would, if from an American tongue, be quite likely to send a Japanese to the gardens.

(To be Concluded)

# 最近の言語学と英語教育

テキサス大学教授 Archibald A. Hill 著  
ELEC 主事 松下幸夫 訳

## 〔要旨〕

「日本では英語の発音を教える手段として音素記号又は音声記号が使われている。それらの記号の組織は、純粹に音素論的なものでなければならないとか、又は純粹に音声学的なものでなければならないとかいうものではなくて、音素論に安定した基礎をおいたもので、言語を学ぼうとする人々の個々の必要に適應した組織でなければならない。

言語教育では、今や、言語の構造は、それぞれの言語ごとに、異なるものであるという原理を認めている。その結果、言語学の新しい領域として Contrastive study (対立研究) が発達してきた。この研究は1つの言語と他の言語の全構造を対をなすものごとに (pair by pair), それらが互に関連していてもいなくても、比較研究するのである。それは旧来の Comparative linguistics (比較言語学) と異なるものである。すなわち比較言語学では、関連する言語の原始形態の再現に研究が向けられているのである。Contrastive study (対立研究) は、発音の面における教材の構成に重要な成果をもたらしたし、文法及び、統語論の面においても同様に、重要な成果をもたらすであろう。このような研究は最もみよりの多い研究領域の1つであるといえよう。

Sentence (文) は、Substitution class (代入群) を構成している Words (語) 又は Constructions (構造) で充填することのできる Slots (充填箇所) から成り立っているという考え方に向かっている最近の言語研究は、Pattern drill (文型練習) を生み出すという重要な成果をあげた。更に Transform (変換) と呼ばれているやり方で各項目を、形態上いろいろ操作するという事に関して行なわれている最も新しい研究活動は、言語を学ぼうとするものに対して、簡単な文を操作して次第に複雑な文にせまっていって、その言語を母国語とする人々と同じ程度にまで複雑な文を操作することができるようになせるといって、更にいっそう重大な成果をもたらすであろう。」

前回の講演で、私は言語の本質に関して、現代の言語学学徒としての立場から見解をのべた。そのような見解は、当然に、また現代言語学界の関心と方法と成果を要約したものである。今回の講演では、これらの成果を我々全員が最大の関心を持つ唯一の領域である外国語の教授、とりわけ日本における英語の教授に関係づけようと考えている。まず初めに、日本における英語の教授は、著しい成果をあげているということを示しあげたい。私は、全然異なった外国の言語と知識が、日本ほど深く理解され、多くの

人々の間に広く行きわたっているところは世界中にないのではないかと思う。合衆国において、日本語での講演を聞こうとして集まったアメリカ人教師の聴衆のことを想像した場合、我々はアメリカの、言語における孤立主義を知って悲しむだけであろう。かくして、私が、教授法の可能な改善についていわんとすることは、必然的に次の2つの事実に基づくものである。すなわち第1は、すでに相当に多くの良い教授と積極的かつ正確な学習が、この国においてなされているという事実、第2には、人々は、どんな制度のもとでも、どうにかして言語を学ぶものであり、ただ最悪の制度のもとで学ぶよりも最良の制度のもとで学ぶほうが、いくらかより容易に、より能率的に学ぶことができるというだけであるという事実である。

私は、初期の教授方法、たとえば、grammar-translation method (文法・訳読法) あるいは、それとほとんど同様に不幸な、反対の方法である、いわゆる direct method (真接法) などのような初期の方法の不幸な歴史にさかのぼることを必要としない。なぜならば、フリーズ教授を初め、日本及びアメリカにおける彼の支持者である多くの学者達の研究が幸にして、これらの初期の方法にとって代わっているからである。ただ1つだけ、初期の教授方法で、言及しておかねばならない、しかも遺憾ながら言及しなければならないほど重要と思われるものがある。これは、富裕な家庭で行なわれたものであるが、子供達が、極めて重要な幼少時代に外国語を学習し、しかもその外国語を母国語とする人々の model (模範) から、永い接触時間の結果、習得することを目的として、家庭教師を雇う制度である。このような教授方法は、非民主的でもあったであろうし、また、事実多くのものにとって全く手の届かないことでもあったのだが、次の2つの点でほとんど理想的といえる教授方法であったのである。すなわち、幼少の時から始めるということと、その国語を母国語とする人の model (模範) に豊富に接触するということの2つの点においてである。現代の教授法は、たしかに、これらの条件をできるだけ再現するように努力すべきである。しかも真に広い規模において再現しなければならない。

現代の英語教授法を述べる場合には、2つの極めて重要な原理を述べることから始めなければならない。その2つの原理は Fries 教授によって支持されてきたものであり、ELECのみならず、広く日本における、近代的方法に基づく、英語教授の最近の事業の土台石となっているものである。その原理の1つは、言語は音声であり、しかもいく組かの音声である。したがって言語の学習は、音声の新しい Contrasts (対立)、新しい Combinations (連結) を re-

cognize (認識) し、produce (発表) することからなりたっているということである。

第2の主な原理は、1つの言語は他の言語と構造において全く同じであるのではなく、異なっているということ、そうして学習者は常に、彼の母国語の構造を、学習しようとする外国語の中に転移しようとする傾向があるものであるから、言語の教授は、これに関係する集団ごとに相異すべきものである。日本人に英語を教えることは、たとえば、イタリア人に英語を教えるのとは同じではないのである。

もし我々が、言語は音声からできているという第1の原理をとりあげるならば、まず最初に大切なことは、その裏面である。その裏面の重要さを私は、英語教授の場合よりも、日本語の教授の場合に例をとってより容易に説明することができる。合衆国における日本語教授の場合(このことに関しては、中国語教授の場合も同様)書法から教え始める、しかもその詳細について、かつその歴史さえも教えるということが、極めて普通のやり方であった。そのような教授法は通常生徒に漢字を覚えさせるという効果はなるほどあるにはあるが、それらの漢字が、表わす言語については何も覚えなないという結果をきたしている。これと反対の例として、私はある1人の同僚の経験についてよく記憶している。その人は、日本に住んでいたために、日本語を先ず、話し言語として習得したのである。彼が文字を覚えなければならなくなったとき、日本語の話せない他の仲間の学生が要した時間の十分の一の時間で、これを完全に習得してしまったのである。彼はすでにそれらの文字が何を表わすものであるかを知っていたからである。英語の学習の場合には、これほど著しくはないにしても、ほとんど同じことがいえるのである。このような学習の細かな一例として、アラビア数字は、いつも学習者にとって隠れたしかも非常な困難を構成しているものである。おそらくこのことを考えてもらえれば、私のいわんとすることが理解してもらえらると思う。アラビア数字は、世界中にかなりよく知られているために、それらが活字で印刷されたもの、あるいは、書かれたものを見た場合、学習者は、とかく自国語で発音したがるものである。したがって学習しようとする外国語でそれらを覚えることを遅らせてしまうのである。もし学習者が、外国語の数の言葉や数の構成を習わなければ、目的を果したといえないことは明らかである。そうしてこの目的達成を阻害するものは、正に文字組織と、母国語と外国語の文字組織と言語との関係である。

言語は、本質的には音声でできているという信条は、言語学内部の2つの相関連する下位科学、すなわち19世紀に発達した Pnometrics (音声学) と、今世紀におけるその補充であり、部分的には、その継承者であるところの Phonemics (音素論) の基礎となっているものである。両者は、もちろん、言語教育に密接な関係をもっている。音声学 (Phonetics) のもつ関係、とりわけ発音学 (Articulatory phonetics) のもつ関係は極めて明らかであって、ちょっと言及すればたりるくらいである。Think という語の

最初の *th* のような英語の音を出すには、学習者に、舌を上歯と下歯の間にはさんで発音するのだと教えるほうが、その音が音素としてどんな音であるかを、印象的に説明するより、はるかに容易に教えることができるということは明らかである。

音素論 (Phonemics) の応用は更に複雑で、興味深い。前回の講演で私が明らかにしたように、どの言語においても、言語における音素というものは、その言語の、有意義な、意味を表示する対立 (contrasts) を構成しているところの音声群 (class of sounds) である。これらの音素は、言語が異なれば、それぞれその言語毎に異なるものであるから、従って、しばしば、言語を教えるという仕事は、母国語 (native language) においては対立的 (contrastive) でないものが (たとえば日本語における [r] [l] との場合のように)、学ぼうとする外国語 (target language) においては対立的 (contrastive) であり、従って重要である (たとえば英語では *light* は *right* と対立している) ということを示す (demonstrate) ことにある。これらのことはすべて Bloomfield 以後のこの25年間ある程度自明の事柄と考えられている。もっと重要な事柄、そうしあ多くの議論は、音素の表記法に関して生じている。すなわち話し言語において音素のどんな変化が生じようとも一貫して、各々1つの音素に対して1つだけの不変の記号を与える表記のしかたである。言語学者達は、英語のみならず、どんな言語の場合でも、音素分析に関して、あるいは音素表記に関して少しも完全な意見の一致らしきものに到達したことがなかった。たとえば、Jones は、*bit* と *beat* を両方とも同じ母音で表わし、ただ長さだけを違えて表わしている。Fries は、その両者を2つの異なった母音で表わし、長さについてはこれを無視している。Trager と Smith (及び私もまた) は、*bit* を単一の母音で書き表わし、そうして *beat* を /y/ があとについた母音で表わすのである。ここで興味のある事実は、しばしば見失なわれるのである。すなわちこの3つの組織はすべて *bit* と *beat* とが異なっているという基本的な事実に関しては一致しているのである。更に、3つの組織は、いずれも、それぞれ実証できるところの相異を指摘している。すなわち Jones は、b と t との間の部分が *beat* のほうが *bit* の場合よりも長いといっているのは正しく、Fries は、両者の母音は質的に異なっているといるのは正しい。また Trager と Smith は、b と t との間の母音の位置が *beai* の場合には発音中に移動するという特徴があるのに対して、*bit* のほうには、これがないといっていることは正しい。

三者の相違点は全くこれらの3つの物理的特性のうちどれを基本的なものと考え、どれを二義的なものと考えるかという点にのみかかっているのである。すべての学者は、その3つの特性が存在することを認めているのである。

一時はそのような相違は、英語の教師にとって重大な、妥協を許さない、撞着であると思われていた。これは1930年代においては、厳密に音素的な表記法が常にかなる情

況下においても教授目的のためには最良の表記法であるということが、検討されないまま、当然の仮設としてしばしば考えられていたからである。今日では、言語学者達は、もはやそのような単純な仮設は考えない。そのかわり、いかなる教育的な表記法もその目的は、学ぼうとする外国語を学習者が習得するのに厳密に役立つことでなければならぬと考えている。それは決して学習せんとする外国語の音韻学的構造を、あらわにすることではない。そのような解剖が学習者にとって助けになるということが示されないかぎり、そうすべきではないと考えている。このようにして、教育的表記法は、音素論的表記から2通りのしかたで分離していくことができるのである。そのうちの1つは、重要なことではないのだが、外国語における1つの区別が、母国語においてない場合、かつそれが、外国語において極めて少ない機能負荷量しかもたない場合には、教育的表記ではこれを省略することができる。Willy/wily/, will he/wily/ 及び woolly/wúliy/ のような対立の場合に見られる英語の /i/ などがその例である。それはたしかに多くアメリカ口語において見られる1つの対立ではあるが、しかしそれはまた同時に、この 'barred eye' すなわち /i/) が現われるところにはいつも、どんな形でもいくらかちがった音を伴った変異体があるのだから、極めて機能負荷量が少ない対立でもあるのである。だから Willy に対する私自身の表記の形は will he の表記の形と同じ単純な母音で表わしている。そうした場合何らの弊害も起らないし、教育的表記からこの区別を取り去ったほうがかえって利益が多いのである。また同時にそれは別な方向でも利益がある。すなわち 'barred eye' /i/ は極めて機能負荷量が少ないがゆえにこそ、多くの論争をひきおこしたのであるということである。このように教育的表記法が単純化されるためにはただ1つだけ必要な前提条件がある。その記号が取り去られる前に、対立があるとみられるものの機能負荷量について組織的な調査を行なって、その対立が機能的にみて純粋に重要でないということを確認することがまず必要である。そうでないならば、学習者は、彼にとって困難な区別はいかなるものでもこれを重要でないものと単純に見做してしまい、したがってこれを無視してしまうということ、極めてたやすくおこないがちである。かくして、例えば、フランス人の英語学習者はきまって、briefcase (briefcase 書類かばん) と brief case (brief case 短い訴訟事件) との間にある如き stress distinction (強勢の区別) を無視することができると思ふ傾向がある。もし日本人の学習者に /r/ と /l/ の区別を無視してもよいといったらどんなにか安堵のため息をつくことであろう。しかしまた同時にそのことの結果として、どのような混乱と当惑が起ることであろうか考えてみればわかることである。

重要でない区別を省略することよりも、いっそうたいせつなことは、教育的表記はしばしば書き過ぎることすなわち形態を区別するのに厳密に必要である以上に多くの区別

を与えるべきであるという事実である。更に、そのような書き過ぎは、つねに学習集団毎の独特の必要によって加減されるべきである。たとえば、日本人は、長母音を発する場合、本質的には、母音を単に重ねていくだけで、音を引伸ばす間に何らの質的な変化も行なわない。このことは、Jones 式の表記が beat に対して単に bit の長い形として表わしているのは、日本人の学習者にとってむしろ害があるのである。それはただ日本語の長母音の型を転移させる結果を招くことになる。それは英語の聞き手にとって混乱と理解不能をきたすであろう。質の差を強調する Fries 式の表記法は、日本人にとってこれよりもはるかに優れたものであるが、しかし、長い母音核の初めの半分と後の半分との間の質の差を表わしていない。同様に、Trager-Smith 式の表記法も、学習者に母音自体が質において異なっているということを示さないから、完全に満足なものとはいえない。従って、幾人かの言語学者達と共に私は次の教育的表記法を日本人の学習者にとって、おそらく最良のものとして推奨したい。

bit /bit/ IPA (万国音標文字) 表記法でのいわゆる 'lax vowel' (ゆるい母音) で表わす。

beat /biyt/ IPA (万国音標文字) の表記法でのいわゆる 'tense vowel' (緊張した母音) で表わす。しかしそれと同時に運動を強調するためにあとに /y/ をつけてあらわし、母音核の後半の部分が syllable をなさないという性質をもたせる。

この表記法はまた、bit と beat との間の差異のうちどれが示差的なものでありどれが余分なものであると考えられるべきかという困難な問題を避けているので、1つの妥協案と考えられるであろう。Fries 教授と私は、長年にわたって、これら2種類の語の音素分析に関して、もちろん友好的にはあるが、意見を異にしてきた。私はこの種の教育的な分析及び表記に関してもっといっそう友好的に意見が一致することを希望したい。

私は表記法に関して、夢想論と思われるような説明をしてきた。私は困難がどこにあるか特にその主要なものが何であるかを知らないのではない。それは、非常に異なったそうして明らかに未熟な表記法が擁護されていることである。しかも非常に強く擁護されていてそのために、私がこれまで説明してきたような表記法を採用する教科書は日本の出版者はもちろんのこと、学習者にも拒絶されるであろう。ほんとうの問題点は、劣った旧式の表記法が、生徒がつねに使用しなければならない英和又は和英辞典に用いられているということである。そうして優れた表記法を採用した英和(又は和英)辞典が利用できるようになるまでは、近代的な表記法はいつも拒絶されるであろう。従って ELEC に対し主として推奨したいことは、その事業の一部として、どの生徒にも手に入るような小型で安価な、良い英語の発音辞典を編さんすることである。その辞典に用いられる表記は、更に、音調 (Intonation)、休止 (Pause)、及び強勢 (Stress) の差異に最大の注意を払うべきであり、完全な文

でじゅうぶん例証されていなければならないし、また完全な文にじゅうぶん適用されるものでなければならない。どのような方式の表記法を用いるにしても、教師及びそれを用いる人々に一言最後に注意を喚起したい。表記法にいつもついている悪い付随問題の1つは、用いられる記号の単に形だけに関して不必要な論争をすることである。Bloomfield がよくいっていたいわゆる記号崇拜である。すべての教師は、もちろん *shake* の最初の部分の音を楔のついた *s* (すなわち, *s*) で書き表わすのがよいか、それとも長くした *s* (すなわち, *ʃ*) で書き表わすのがよいかというような空虚な論争は避けるようにすべきである。さらにまた生徒達に対して、単なる記号の形は重要なものではないということの認識が教知へのささやかな端緒であることを自覚するよう励ますべきである。

私は発音表記法の詳細に関して説明に努めてきた。私には発音表記は重要な教授上の工夫であり、そうして合衆国においても日本においても、当然そうあるべき完全な程度にまで改善されていないように思われるからである。しかしながらもちろん、良い表記法を考案すること、およびそれが採用されるようにすることは、発音を教えることの全部とは同じではない。私には重要だと考えられる2つのことがある。その第1は、現代の言語学者は、Communication における聴き手 (hearer) と話し手 (speaker) の間の差異を認識し始めた。このことについては後で詳しくのべるつもりである。母国語を用いる者でも幼児などは、さらにまた外国語として学習しようとする者は、話し手 (speaker) である以前に当然聞き手 (hearer) である。従って外国語の発音の最初の授業は Recognition drill (識別の練習) であるべきである。このことが極めて重要なことだと私は考える。かくて英語の *light* と *right* との差異は次のように、並べて、最小限に出し、学習者に識別させるようにすべきである。

“That's very light.”

“That's very right.”

この段階では、まだ模倣はさせるべきでない。単に番号をいわせるだけで、じゅうぶんその識別をさせることができる。経験によれば、外国語の初めての対立は、最小限に、並べて、出されたならば、特に聞きわけるのが困難ということはないということが明らかになっている。それ故学習集団を、そのような識別が100パーセント正確にできるようにならせるまでにあまり時間を要しない。区別を聞きわけられることは、たしかにその区別を発音できることの保証には決してならないが、しかしすくなくとも区別を聞きわけることができないものはたしかにそれを発音することができないことはほんとうである。この見方には何も革命的なものはないが、多くの教科書が、若し最初の識別練習をさせるようになっていたならば良い教科書となっていたであろうのに、これを欠いているためにつまらぬものになっていることを考えれば、やはり重要なことである。先にものべたように、そのような最初のテストは、それが

正規の学習の順序すなわち聞き手 (hearer) から話し手 (speaker) へという順序に一致しているという点で更に理論的にも正当化されているということもまた事実である。

練習と教授のため今1つ必要な領域は、音の配列順序である。言語は音声自体がそれぞれ言語によって異なるというだけでなく、その配列の順序もまた異なるからである。日本語では英語の /w/ に相当する音素がある、そうして英語の /u/ に相当するものもある。しかし日本人にとって英語では、日本語において認められない /wu/ という配列順序を認めているからである。従って私はある程度まで上達した日本人の学生に次のようなアメリカの少年の早口言語をいわせて苦しめてみるのである。

“How much wood a woodchuch chuch, if a woodchuch would chuch wood?”

私がこれまでのべてきたことはすべて、言語は音声によって構成されているという前提によっているのである。そうしてすでにのべたように、言語の音声を取扱う下位科学は音声学 (Phonetics) とその若く力強い子孫である音素論 (Phonemics) である。第2の基本的な前提は、言語の構造は言語によってそれぞれ異なる。従って言語の教授法も、一定の外国語を学習する各々の母国語集団毎に異なるものであるということであった。この前提はまた1つの下位科学を、すなわち Contrastive linguistics (対立言語学) を生んだ。その活動はまだ幼児の段階にあるし、かつその名称さえ困難を生んでいる。言語構造の比較に対するもっと自然な名称は比較言語学 (Comparative linguistics) であったであろう。しかしこの名称は長い間、密接に相関連した2つの言語の間の、たとえば印度・ヨーロッパ語比較言語学 (Comparative Indo European Philology or Linguistics) というように、密接に相関連した両言語の形態の語源的及び再生的な研究に対して用いられてきた。しかしまだ幼児期にあるのであるが、それから生ずるいくつかの原理がある。しかもその領域でなされてきたいくらかの極めて有意義な研究がある。たとえば、Los Angeles の University of California の Robert P. Stockwell は、英語とタガログ語 (Tagalog) との間の広範で、啓発的、挑発的な比較研究を行なった。そうしてさらに英語とその他のフィリッピン言語との同様な比較研究を指導している。Texas において、英語と日本語のための一団の対立知識 (Contrastive lore) を次第に樹立することを目指しているいくつかの学位論文を指導することができるのは、私にとってたいへんうれしいことだと思っている。因みにそのような研究は、いつも外国の言語学生が合衆国において実行できる最も有利なかつしばしば最も成功する研究の1つである。ところで私がこれまで音素論に関して述べてきたことの多くは、当然、対立音素論 (Contrastive phonemics) に属するものとして説明することができる。それら2つの領域は、言語の教授において、必然的に重複する。しかし対立研究 (Contrastive study) は発音よりも、もっと広い領域にわたっている。対立研究は、文法に

においても、語いにおいても、とりわけ統語論においても、価値があるものである。また私がこれまでに音素論に関してのべたことは対立音素論の可能性を尽してはいない。組織的な対立音素論においては、音素組織間の関係が異なるということは、学習者にとって異なった種類の困難を生ぜしめるものであるということを認識することが重要である。たとえば、子音においても、母音においても、英語は日本語よりも多くの区別をもっている。この基本的段階では、日本人にとって、日本語においては重要でない区別、または日本語においては存在しない区別を、英語の場合には非常に多く要求されるので、英語は理解するのが困難だと感ずる。これと反対に英語を母国語として話す者にとっ

ては、通常、もし基本的な形がわかっておれば、日本語は聞きわけるといふ点では、明瞭であり、容易であることがわかる。日本語のたいていの区別は、英語の区別と非常によく似ているのでほとんど困難を感じない。しかし *nose (hana)* と *flower (hana)* のような形の間の抑揚 (pitch) における日本語の区別は、英語を話す者にとって、いちじるしく困難である。したがってアメリカ語での慣用句である “count noses” (人数をかぞえなさい) の直訳 (鼻をかぞえなさい) は、もしアメリカ人がいったならば、おそらく聞いている日本人を花畑へ行かせることになるであろう。

—以下次号—

## E L E C 新 刊

Charles C. Fries 共著  
Agnes C. Fries

### 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

E L E C 著

### A Short Course in Oral English

Vol. 1

Vol. 2

A 5 判 Vol. 1, 180 頁, 300 円

Vol. 2, 136 頁, 200 円

発行所 大修館書店

ELEC 夏期講習会のために、編さんされた Text。講習会で使用される教材が 1957 年 C. C. Fries によって作成されたが、後、Twaddell, Haden, Kleinjans, 山家の諸先生方による付加、削除の労によって淘汰され、5 年目にやっと書物の体裁を得たものである。

ともすれば単調な羅列になりがちなこの種の教材が、日本の習慣を考慮したうえで肉づけされ見事に脚色されたと言えよう。“Language is for the purpose of communication.” という根源的な認識に立ち、仮にも予想され得ない situation を徹底的に排除したことなど、関係諸先生の言語教育者としての良心には敬意を捧げたい。

内容は各章ごとに 1) Oral Presentation 2) Structure Drill 3) Pronunciation Drill の 3 部に分かれ、intonation, 導入の方法などが巧みに示され、発音の部分には minimal pairs の実例が豊富である。

「日本の教員の多くが Oral Approach に興味を持ちながら、その実行に何となく尻込みするのは skill と confidence に欠けるからである」とは、編者の 1 人である Kleinjans 教授の言である。“Oral Approach 演習” とも言うべき A Short Course in Oral English はこの要求を満たすためのものである。一読を御推奨したい。(S.Y.)

# 『オーラル・アプローチの問題点』について

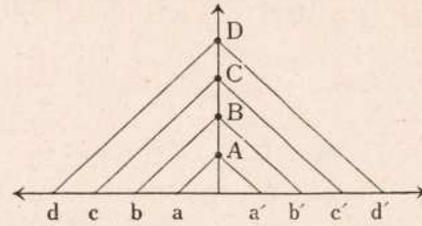
ELEC 主事 山家 保

雑誌「英語教育」の本年4月号に小川芳男氏は「オーラル・アプローチの問題点」と題する一文を掲げている。この論文は執筆者の言をかりれば「正しい形の The Oral Approach が行なわれることを念じる立場」から書かれたものであり、大体において建設的な意見が述べられているが、中には Oral Approach の発展のために日夜努力を続けている者にとってはそのままに放置しておいては全く不必要な誤解を一般に与え、小川氏が冒頭に述べておられる念願とは正に逆な結果となり、ひいては日本の英語教育の将来に悪い影響を及ぼすことが懸念されるものもあるので敢えてこの一論を草した次第である。

## (1) 「ある特定の method」について

小川氏はこの論文の中で「私はある特定の method の万能を信ずるものではない」と述べておられるが、われわれは現在の Oral approach を完全無欠なものであるとか、または完成されたものとは考えていない。その指導理論も指導技術も年々進歩しつつあり、このことは最近 ELEC が研究社から出した Fries 夫妻著 *Foundations for English Teaching* を初め、ELEC の機関誌 *ELEC PUBLICATIONS* (英文)、*ELEC Bulletin* (日本語)、教科書 *New Approach to English of Teachers' Guide* などを見れば明らかである。

ただここでわれわれの立場を明確にしておきたいことは、Oral approach は特定の method ではないということである。小川氏は Oral approach が近代言語学に基づいていることを指摘しておられるが、元来いかなる言語の指導法も歴史的に見れば、必ずその時代の言語観に基づいておき、言語学の発達につれて、言語の性格・機能及びその構造などが次第に明らかになり、従って指導法も次第に効果的なものが生れてくるのである。換言すれば、最近の言語の指導法の根底をなす言語観は昔のそれと比較すれば遙かに拡大されたものとなってい



る。これを図で示せばつぎのようになるであろう。A, B, C, D を歴史的に見た

各時代を代表する学習指導法とすれば、aa', bb', cc', dd' はそれぞれ A, B, C, D という学習指導法の根底となっている言語観である。この図でもわかるように、言語学が進展するにつれて、根底となる言語観も拡大し、従ってそれに基づくよりよき指導法が生れてくるのである。\*

〔注\*〕言語観が拡大するといっても、厳密な意味ではもちろん過去の言語観をそのまま引継ぐことなく、その時代の言語観の批判に堪えるもののみ取捨選択してゆくのであって、言語観が dd' と拡大した場合の aa' の部分は A の時代のときと多少異なってくるのは当然である。

ELEC が Oral approach を採用しているのは、言語学の発展の歴史の現段階において（飽くまでも現段階においてである）、Oral approach が最も新しい言語学の理論と最も広い言語観に、その基礎をおいているからである。この Oral approach も決して静止しているものではなく、言語学が発展するにつれて向上改善されていく dynamic なものである。

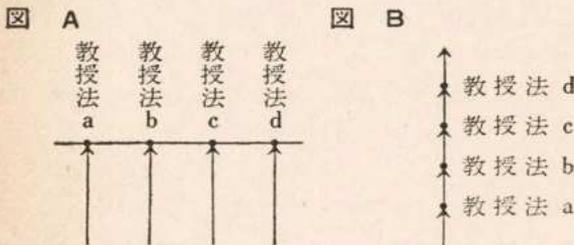
上の図が歴史の現段階を示すものとすれば、D は Oral approach であるが、これはそれ以前の指導法、たとえば A, B, C と対立するものではない。もちろん新しく異なっている部分はあるが、また共通の部分も少なくない。

Fries は *On the Oral Approach* という論文の中で Oral approach は特定の method ではなく、基礎的な言語材料を口頭 (oral) で発表出来るようになることを目標とし、その目標に到達するためにはあらゆる有効適切な手段を用いるものであるとつぎのように述べている。

The word "approach" rather than "method" has been chosen deliberately. It has been chosen in order to stress the fact that we are concerned with a path to a goal—a path or a road that includes everything necessary to reach that goal. We are concerned with such a path rather than with a method of teaching.

(“method”とは異なる“approach”ということばは、よく考えた上で選ばれたものであります。それはわれわれが目標への道筋——すなわち目標に到達するために必要なあらゆるものを含む道筋または進路に関心を持っているのだという事実を強調するために選ばれたのであります。われわれは1つの指導法 (method) というよりはむしろ、そのような道筋に関心を持っているのであります。)

よく世間で Oral approach というような特定の指導法にかたよることなく、いろいろな教授法の長所をとって指導すべきであるというような話を聞くのであるが、そのような議論は言語の指導法と言語観との関係及びその歴史的な発達過程を無視したものと云わねばならない。つまり諸教授法といっているものは、つぎの図Aのようないわゆる共時的 (synchronic) な発達をしているものではなく、図Bのような通時的 (diachronic), または歴史的な発達を上げてきているものである。

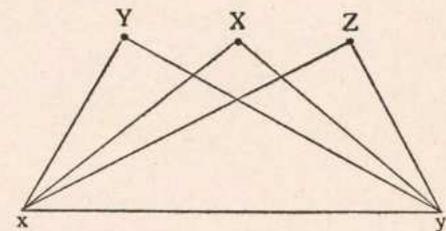


従って諸教授法といっている場合、その中のどれをとるべきかを論ずることは図Aのような考え方に従っている場合のことであって、言語学という学問 (science) の進歩を前提とした図Bの場合には、最近の言語学の理論に基礎を置く教授法 d を採用せずに、たとえば b を採用するとすればこれは正に anachronism (時代錯誤) である。Oral approach は決して排他的ではない。今世間で言われている諸教授法の根底をなす言語観の中で、近代言語学の批判に

堪え得るものはすべて Oral approach の言語観の中に包蔵されているのであって、さきの Fries の言にもあるように昔からの方法でも Oral approach の目標に到達するのに有効適切なものはどしどしとりあげているのである。

もちろん Oral approach は広い言語観に立つものであり、指導技術の上から見ればいろいろ variety があるのは当然である。つぎの図に見るように同じ xy という言語観に立つものでも X, Y, Z という指導法が可能である。

これらの指導法 X, Y, Z は実は異なった指導法ではなく、同じ指導法の variant (異形) なのである。



る。なぜならば、その根底をなす言語観は同じ xy だからである。このよう

に見てくれば Oral approach にも、それぞれの母国語及び社会的、文化的な背景が異なるに従っていろいろな variant があり、Oral approach とはかかるものであると限定することは簡単にはいれない。しかしある特定の地域社会をとった場合、そこで最も効果をあらわす variant はどんな形をとるかは、いろいろその地域社会の包蔵する諸要素からかなり明確になっていく筈である。従って Michigan 大学の英語研究所 (The English Language Institute) における Oral approach と日本における Oral approach とはおのずから異なるのは当然である。

## (2) 「Pattern Practice」について

小川氏は「Oral approach も、もちろん situation を重んじるが、Pattern practice の実践になると意味と無関係に行なわれる場合が多いように思われる。Pattern practice に重点を置きすぎると、意味とは全く無関係に形式的な技術に終始してしまう危険がある。むしろできない生徒の方が Pattern practice が上手だという結論もでてい」ると述べておられる。

*ELEC Bulletin* の創刊号の「Variation と Selection」という論文でも明らかなように Pattern practice には variation と selection という 2 種類の異なった作業が含まれており、更にこの両者では situation の取り扱い方が異なっている。従って Pattern practice と situation、または意味との関係は小川氏の言われるような単純な言い方では表現出来ない。

Pattern practice が日本に初めて紹介されたときから誰も Pattern practice では situation や意味を無視してもよろしいなどという愚論を公けにしたものはないし、又 Pattern practice の実践研究からもそのような結論は出て来ない。またもしどこかで Pattern practice が意味と全く無関係に行なわれているとしたら、これ程の悲劇(?)はない。ま

もしもそういうものが Pattern practice であると考えているのであれば、「むしろできない生徒の方が Pattern practice が上手だ」という不思議な発言が生れてくるのも無理はない。

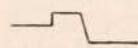
Pattern practice の中で最も formal なものといわれる variation のうちの substitution の作業でも常にその pattern の intonation, rhythm などに注意を払って、その pattern がいろいろ形を変えても常にすらすらと口から出て来るようにするばかりでなく、実際の事物や絵などで代入すべきものを示すことによって、その cue の求める正しい単語を選んで代入させるのである。従ってこのような作業はつぎの例でもわかるように意味と無関係には絶対行ない得ない。

### Teacher

1. (Desk の絵または実物を示して) Class, please repeat after me. "It's a desk."
2. (Chair の絵または実物を示し) (A) と指名する。
3. (Class)
4. (Table の絵または実物を示し) (B)
5. (Class)

### Pupils

- (Class) It's a desk.
- (A) It's a chair.
- (Class) It's a chair.
- (B) It's a table.
- (Class) It's a table.

この例では It's a —. という pattern, その intonation  (/231#/) と stress を確立することだけでなく、絵または実物を示すことによって、それを表わす英語の語いをその pattern の中で用いる練習をつむことを狙っているのである。このように Pattern practice の中で最も formal なものですら発音、文法、語いの総合的な発表練習を目的としているのである。

Variation の練習では上の例でもわかるように、one-word cue または絵や実物などでつぎつぎと新しい situation を示し、そのそれぞれに match した英文を言わせるわけで、このようなことは意味と無関係には行ない得ない。いやむしろ Pattern practice ではどんな situation でも英文で表現出来るように積極的に語いの発表練習をつませるのである。

Selection の練習ではこれと反対に situation を初めから固定しておき、その situation の枠内で、しかも教師の完全な control のもとで、生徒同志に問答させるのである。このことは同じく前号の「Variation と Selection」の中の実例を見れば明らかであり、ここでももちろん意味と無関係の練習はあり得ない。

Pattern practice がきわめて能率的な指導技術であることは小川氏も認めておられる通りであって、ここでは教師の発言を最小限度に抑えて生徒の発表練習を最大限度に多くすることが出来る。そればかりではなく selection の練習に先行し、しかも他の方法では不可能な variation の練習もきわめて能率的に実施しうるのである。

小川氏が Pattern practice の問題点として挙げられておられることがらは、Pattern practice の正しい

運用からは生れて来ない。別の言葉で言えば、それらは Pattern practice が誤って用いられている場合のことであって、そのようなことがらを挙げて Oral approach の問題点とすることは建設的な批判とは言えない。

もちろん Fries もわれわれも常に Pattern practice が正しく運用され、いよいよその成果を挙げていくように注意もし、努力もしているのであって、意味や situation を無視してはいけないことを度々警告しているのである。

たとえば variation と selection の練習では situation の取り扱いが異なることは上に述べた通りであるが、これを無視して、たとえば variation の練習の中に突如として selection の作業である問答形式のものを入れたり、selection の練習の中に最初に固定した situation を否定するような variation の練習を入れたりして situation の流れをみだして はならない。

このような危険について Fries は *Foundations for English Teaching* のなかでつぎのように述べている。

The danger in the use of pattern-practice procedure is that the production on the part of the pupils may become mere mechanical manipulation of meaningless words in substitution and conversion exercises. To avoid this difficulty pattern-practice should preserve (certainly at the beginning) the situation and the contrasts and with which the material is introduced. These contrasts and this situation are definitely the clues to the meaning that is to be grasped, and the pattern practice exercises must enforce the teaching of meaning. At all times the situation frame itself, in which the sentences are practiced, should be so evident and clear to all the pupils that it would provide an immediate test and measure of the accuracy of the linguistic forms produced. (p. 342)

(Pattern practice の方法で指導する場合、代入や転換などの練習で生徒が意味のない単語をただ機械的にあやつるだけのことになる危険がある。この危険を避けるためには(特に初めは)教材の導入に用いた situation や contrast を使って Pattern practice

を実施すべきである。これらの contrast や situationこそは正に把握すべき意味の手がかりとなるものであって、Pattern practice の練習でも意味を教えなければならない。いかなる場合でも文を練習する situation の枠がすべての生徒に明確であり、従ってその枠内で生徒が発表することがらが言語学的に正確であるかどうかはただちにその situation に依って test し、はかることが出来るようであればならない。)

この Fries の言葉は Pattern practice と situation, ないしは意味との関係についての問題に対する好個な回答となるであろう。

### (3) Contrast について

小川氏は contrast の問題についてつぎのように述べておられる。

「英語と日本語との比較対照は、この言語があまりにも異なるという理由によって、学問的にはいざ知らず、実際の教授においては混乱を招く場合が生じて来る。」

「日本語の比較対照は教師の貴重な教授資料であって、これを生徒に提示することは時に危険を伴うことを忘れてはなるまい。」

「正しい英語を教えるためには正しい英語の音声と型を聞かせ、見せればよいのであって、正しくない音声や型は聞いたり、見たりしないようにすることが望ましい。」

日英語の比較対照という問題は日本語と英語それぞれの言語習慣の差異を phonology, morphology, syntax の分野でそれぞれ比較対照して、どんなところが日本の学習者にとっての困難点であるかを科学的にとらえ、それを重点的にたたくという能率的な教材編成を目標としていることはつぎの Fries ならびに O'Connor と Twaddell からの引用文を見れば明らかであろう。

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.

—C. C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, p. 9

(最も効果的な教材とは学ぶべき外国語の科学的な分析とそれと平行して行なわれる学習者の母国語の同様な分析とを注意深く比較したものに基ついたものである。)

The function of comparative structural analysis is to indicate where practice is needed, and to suggest the efficient distribution of intensity of practice.

—O'Connor & Twaddell, *Intensive Training for an Oral Approach in Language Training*, p. 6

(構造の分析比較の任務はどこで練習が必要であるかを示し、また練習の重点をどのように配分すれば能率的であるかを示唆することである。)

このように日英両語の比較対照は教材編成に関する問題であって、正に小川氏のいわれるように実際に生徒に教授する場合の問題ではない。

実際の指導において用いられる contrast は日英両語の contrast とは全く異なるものであって、この両者を混同してはならない。小川氏が挙げておられることは正にこの混同に他ならない。

この問題に対する回答としては Fries を引用することが一番適切であろう。

Some confusion has at times arisen out of the two separate sets of circumstances in which "contrasts" have been sought and used. As one of the ways of determining the strategic difficulties that Japanese speakers will have in learning English, parallel descriptive analyses were made of the two languages—English and Japanese. Then through a systematic comparing of these analyses, basic contrasting patterns of the two languages were sought and evaluated as a means of identifying the basic matters that must be learned first. The type of contrast indicated in this chapter as an important feature of teaching procedure is quite different from the preliminary contrasts between the native language of the learner and the target language. This second use of contrast for effective teaching concerns contrasts of form and arrangement

within the language to be learned. We accept the view that all the significant features of a language are matters of contrast within that language. Effective language teaching, therefore, must be based upon and use these contrasts. It is the contrastive features within English itself that are used in all the various kinds of dialog of the corpus.

—C. C. Fries & A. C. Fries, *Foundations for English Teaching*, p. 340

(“contrasts (対立)” というものが2組の異なった環境で探求せられ、使用されているので時々混乱を起している。日本人が英語を学ぶ際の戦略的な困難点を決定する方法の1つとして、2つの言語——英語と日本語の記述的分析が平行しておこなわれた。つぎにこれらの分析を系統的に比較することによって2つの言語の基本的な対立する型 (pattern) が求められ、一番初めに学習すべき基本的な事項を発見する1つの手段としてこれらが評価されたのである。指導の手順の重要な特徴としてこの章に述べられている種類の contrast は学習者の母国語と学習目標の外国語との間の予備的な contrasts とは全く異なるものである。指導を効果的にするために用いられるこの2番目の contrast は学ぶべき外国語内部の語形・語順の対立に関するものである。われわれは1つの言語の有意義な特徴はすべてその言語内部の対立する事項であるという見解をとるものである。従って効果的な言語指導はこれらの対立に基づくものでなければならぬし、またそれを用いなければならない。この教材要綱(corpus)の中のあらゆる種類の対話の中に用いられているのは英語それ自体内部の対立の特徴なのである。)

この contrast の問題についてもう1つ小川芳男氏の見解をただしたいことがある。それは石田憲次博士が昭和8年3月に南満洲鉄道株式会社で出版された「英語教育に関する専門家の意見」の中でつぎのように述べていると引用し、また自からも同様のことを上の論文に書いておられることである。

「中学校の英語に於ては読方解釈を強調すべし。但し発音等は正しき発音以外をきかしめぬ様にすれば自然正しきを得べし。」

小川芳男、「諸教授法概観」(p. 97)

この石田博士の述べておられることは昭和8年当時の日本の英語学者の言語観を代表するものであって、これはその後驚異的な発展をとげている現在の言語学を知っている人々の言語観を代表するもので

は決してない。

新しい言語を学習することは母国語の言語習慣を捨てて新しい外国語の言語習慣を身につけることであって、いわば2つの異なった言語習慣の相剋である。従って新しい言語習慣を学ぼうとする場合、母国語の言語習慣は常にその邪魔をしているのである。この間の事情は Fries のつぎの引用文を見れば明らかであろう。

Before any of the questions of how to teach a foreign language must come the much more important preliminary work of finding the special problems arising out of any effort to develop a new set of language habits against a background of different native language habits. A child in learning his native language has learned not only to attend to (receptively and productively) the particular contrasts that function as signals in that language; he has learned to *ignore* all those features that do not so function. He has developed a special set of "blind spots" that prevent him from responding to features that do not constitute the contrastive signals of his native language. Learning a second language, therefore, constitutes a very different task from learning the first language.

—C. C. Fries, *Foreword to Linguistics across Cultures* by Robert Lado

(1つの外国語をいかに教えるべきかということについて、どの問題をとりあげるよりも前に、先ず、異なった母国語の言語習慣を背景にして新しい1組の言語習慣を發展させようとする努力をどのようにしても必ず起ってくる特別な問題を見きわめるといふ更にもっと重要な予備的な仕事がある。子供が母国語を習得する際には、(理解識別する場合でも発表の場合でも)その国語の中で言語記号 (signals) の役割を果たす特殊な対立 (contrast) に対して注意を払うことを学んでいるだけではない、そのような役割を果たさないものはすべて無視することを学んでいるのである。母国語では対立する言語記号を構成しないものには応じないようにする特別な1組の“盲点”を發達させているのである。従って外国語を学ぶということは母国語を学ぶということとは非常に違った仕事になるのである。)

このようにしてみれば、「正しい英語を教えるためには正しい英語の音声や型を聞かせればよい」などという簡単なものではなく、英語内部の対立的特徴、というよりはむしろ対立する2つの form の間の示差的差異 (distinctive feature) を明確にすることが一層大事になってくるのである。

#### (4) Production について

小川氏は production の問題についてつぎのように述べておられる。

「Production にあまりにも重点がおかれると日本の英語教育の実情から遠ざかる危険があることを考えてよいであろう。」

「これを要するに Oral approach は初学年においては理想的な教授法であるが、reception に重点が移行する高学年に、これが杓子定規的な適用は十二分に配慮の余地がある。」

Oral approach はいくつかの点で従来の指導法とは異なるが、その1つは production を重視していることである。これは一体なぜであろうか。

Fries は Oral approach を説明してつぎのように述べている。

The "oral" here is not a restriction of the teacher's procedures, but stresses the particular goal for the pupil's mastery of the language materials of the first stage.

We want the pupil to learn the basic material of the language so thoroughly that he can produce it orally with the speed of ordinary speech, and to understand these fundamental materials when they are spoken with the same speed.

—C. C. Fries, *On the Oral Approach*

(ここでいう「オーラル」は教師の指導の手順に対する制約ではなくて、生徒が第1段階(これは日本では少なくとも中学校の3か年にあたるように思われる—Fries の注)の言語材料をマスターする上での特定の目標を強調するものであります。

われわれは生徒がその言語の基礎的な材料を完全に学習して、それを普通の会話の速度で口頭で発表出来、さらにこれらの材料が同じ速度で話されたとき、それが理解できるようになってもらいたいのです。)

この Fries の言葉でも明らかなように、Oral approach では基礎的言語材料の完全学習 (thorough learning) を目標としている。この完全学習とはこれらの言語材料をただ単に理解 (reception または recognition) 出来るだけでなく、発表 (production) が出来ることである。従って Oral approach では oral production (口頭発表) を第1段階の目標としているのである。

ここでわれわれの立場を明確にしておきたい。Production を重視するということは、reception を軽視するということではない。なぜならば十分な reception なしには production は不可能であるからであって、production を重視するということは、これまで以上に reception を重視し、これを徹底させ、これを更に production にまでたかめていくことである。だから production を重視することは完全学習を重視することである。だから小川氏の言われるように production に重点を置いてはならないというのなら、それは完全学習に重点を置かなくてもよいということになるが、まさか小川氏はそんなことを意図しておられるのではあるまい。

小川氏はまた「日本の英語教育の実情から遠ざかる」といっておられるが、これは日本の英語教育の実情は満足すべきものであるという意味なのであろうか。小川氏もその委員の1人である英語教育改善協議会は文部大臣に対する答申の中でつぎのように述べている。

「したがって、英語教育の目的なり意義は、国際的視野に立つ広い心をもった人間を形成するとともに、英語の理解能力を養い、特に英語による表現能力を獲得させることにあるべきである。」

これはまさに日本の英語教育においては特に production に重点を置くべきことを強調しているのであって、小川氏の論はこの主張に逆行するものといわねばならない。

もちろん Oral approach にも intensive な面

と、extensive な面があり、Fries も、the "oral approach" does not require the exclusion of the use of reading and writing, even from the very beginning—*On the Oral Approach* (「オーラル・アプローチ」はそもそもの初めからでも読むことと書くことを除外する必要はありません) と言っているし、Oral mastery とは日本では中学校の3年間に学ぶ言語材料程度のもと言っているのである。小川氏の言うような拘子定規なことを考えているのではない。

小川氏は高学年においては reception に重点が移行すると言っておられるが、これとて production は軽視してもよいということにはならない。

たとえば reading というものを例にとってみても、reception に重点が移行するからといって、reading の productive な面を軽視してはならない。文字に書かれた英語には意味の上で重要な intonation も stress も juncture もあらわれてはいない。従って本当に読んで理解が出来るためには、文字面にあらわれていない言語記号 (signal) を補って読むことが出来なければならない。

Fries は A large part of learning to read a foreign language is a process of learning to supply rapidly and automatically the portions of the sound signals that are not represented in the graphic signs. ... *This is the productive reading that is real reading as distinct from just saying the words. Foundations for English Teaching*, p. 378 (外国語の reading の学習の大部分は文字に表われていない部分の音声記号 (intonation, stress, juncture) を急速に自動的に補足していくことを学ぶことである。……これがいわゆる productive reading であって、ただ単語を発音するだけとは異なる本当の意味で reading なのである。) と述べているのである。

## お知らせ

1. ELEC BULLETIN の第3号は9月末に発行の予定です。店頭販売を致しておりませんのでお早めにご注文下さい。
2. ELEC 夏期講習会のテキスト *A SHORT COURSE IN ORAL ENGLISH*, Vol. 1, Vol. 2, の残部が若干ございます。御入用の方は大修館書店へお申し込み下さい。

## Question Box

**Question** *New Approach to English* を読みましたが、1年の第3課に What's your name? が出ており、第4課では What's your father's name? が出てきます。また、第6課では He's Lucy's friend. という文も出てきます。

この教科書はどのように初めから縮約形を使ってあって教えるのに困ると思うのですがどうでしょうか。試みに開隆堂発行の「英語教育」4月号では、納谷、萩原両先生とも I'm a boy. という縮約形を教えると、M'I a boy? という疑問文になるから困りものだと書いております。私も縮約形を所有形と同時に教えるのは無理だと思うのですが、御説明下さい。(宮城 R生)

**Ans.** What is your name? と書き表わされる文を [hwats jər néim ↓] と発音することに異論はないと思います。Is は文の中で強勢を受けるときは [iz] となり、強勢を受けないと [s] [z] [iz] となります。What is の場合のように歯擦音でない無声子音(ここでは [t]) のあとでは [s] になり、[s] [z] [ʃ] [ʒ] [tʃ] [dʒ] の後に来た時は [is] と発音されるのがふつうです。つまり What is your name? を [hwat iz jər neim] と発音するのは正しい英語(の習慣)ではないわけで、もし英語の授業が正しい英語(の習慣)を習得させるのを目的とするならば、英語を単に単語の羅列として見るのであってはならないわけです。

すくなくとも1つの文には1つ(以上)の強勢のある音節があるということが今まででも教えられて来ています。たとえば、

- (1) What is your náme?
- (2) What is yóur name?
- (3) What is your name?

この3つの文がそれぞれちがった使い方をされるということは周知のとおりです。つまり意味がちがいます。

A: What is your náme?.....(1)

B: My name is Nancy.

What is yóur name?.....(2)

A: My name is Ted.

また

C: Is your name Dick?.....(3)

D: No, it isn't.

C: What is your name?

D: Jack.

そして、これら3つの文はそれぞれ [is] [jə:r] [neim] の3つの単語のどれかを強めたものには違いありませんが、

それと同時にどれかが弱められていることも大切な事実です。この強められるものがある一方ではかならず弱められるものがあるということは従来の英語学習指導でもとすれば無視されてきました。Is や your には強形 [iz] [jə:r] と弱形 [s/z/iz] [jər] があることは授業のどこかで触れられることはあっても、これを実際に運用の面まで利用することはむしろ避けられた傾向が強かったようです。

英語の学習では単語の辞書の意味はもちろんのこと、語の配列——語順——が学習の重点となります。そして語順は日本語との差異がはなはだしいためにかなり精力的な練習を必要とします。したがって、

Your name is Ted.

Is your name Ted?

What is your name?

平叙文から wh- 疑問文までのこの規則的な変化を知らせることが学習指導上きわめて有効な方法となります。しかし折角のこの有効な方法も、これが音声面での扱いになると英語の正しい習慣を放棄させ勝ちです。1つの is がその位置及びその文の意味によって発音の形が変わることが非常に負担と考えられてしまうからです。しかし一方では1つの文字 a が cat では [æ], late では [ei], father では [a:], any では [e] となることを教えています。High, enough などをあげて gh が [-]・[f] を表わすことにも触れます。同様にたとえ is がいつも is と書かれていてもその実際の音はまさしく変わります。このことに触れるのが負担になるからと考えると実際と違った発音、すなわちいつでも一律に [iz] 一点張りのほうがよいという主張は全くの偏見といえます。この指導技術上の都合からくる偏見が正しい習慣の習得を教室から追放する有力な理由となつてはならないと思います。指導技術はあくまでも学習させるべき事柄をどのように指導するか技術だからです。

さきにあげた3つの文はそれぞれ、

(1) [hwats jər néim ↓]

(2) [hwats jə:r neim ↓]

(3) [hwat iz jər neim ↓]

と発音され、またこのように発音されることを教えることが指導目標の重要な1つに数えられなければならないのです。

さて、このように正しく指導された What is your name? が [hwats jər néim ↓] の場合 “What is your name?” と書き表わされた方がいいか “What's your name?” とした方がいいかということが次の問題となります。つまり書き表わし方の問題です。たしかに your は [jə:r] の場合も [jər] の場合も同じく your と書かれますから、ことさら is を is, 's と書き分ける必要はないかもしれません。What is your name? の is は、この文

が示そうとする意味に従って、強形 [iz] か弱形 [s] をとります ([t] のあとですから [z] とはならない)。Is と書いてあっても、いつでも [iz] か [s] をえらべるわけです。

しかし現に英語には 's という書き表わし方があります。そして 's は必ず弱形を表わします。つまり 's と書いてあれば、これは弱形を使えという指示がされているのとおなじです。中学校のような入門期では、教科書はどちらかといえば生徒の口頭練習を助けるように作られます。いいかえれば、口頭練習のための教材を文字で書き表わしたものを編集したものが教科書です。生徒が家で復習するときに is が [iz] であったか [s] であったかを思い出す手間をばぶいてやるために、せっかく 's という表記法があるのですから大いに利用した方がいいのです。Your の場合は [jɔ:ɾ] か [jəɾ] かを示せないではないかという反論があるかも知れませんが、たしかにその通りです。Your がこのどちらであるかを書き表わす方法は発音記号を使う以外英語には方法がありません。そしてもし発音記号を導入するに適切な時期に達していなければ your を [jɔ:ɾ] とよむか [jəɾ] とよむか、これが読み方指導のときの重点のひとつとならなければならないのです。Is の場合には is と 's があります。1つ手間がはぶけるといっていいでしょう。

以上は What's your name? という言い方及び書き表わし方だけについて言った場合ですが、次には

What's your father's name?

He's Dick's friend.

こういう書き表わし方ですが、この場合も、もちろん [hwats jəɾ fa:ðəɾz néim ↓] [hi:iz diks frénd ↓] という言い方が正しく口頭で導入され訓練されたあとで、どう書き表わされたものを読ませ、また、どう書き表わすよう教えるかということです。ここで問題になるのは、上の例にある4つの 's が皆同じ形をしているのに、それぞれ(1)発音が違い ([s] と [z] の2種類)、(2)文法的機能が違う (is と所有格の 's の2種類) ので大変まぎらわしく、せめて is は 's と書かず is と書いておけばよいではないか、ということになりましょう。従来の教科書がもっぱら is を完全形で書き表わしていたのもおおよそそういう理由によるものと考えられます。そうしないと生徒に混乱がおきるということです。しかし入門期における混乱はむしろ [hi:iz diks frénd ↓] と練習しておきながら、いざ読む段階になると He is Dick's friend. というように書かれた文にぶつかり、どうしても [hi:iz diks frénd] の方へひっぱられてしまうというところにおこって来ることが多いのです。[hi:z……] の疑問文が [z hi:……] になるとするのは文字にひどくとらわれたおとなの方が考えることで、実際には生徒はこういう理くつをこねることはしません。[hi:z……↓] が [iz hi:……↑] になることを素直に受け入れます。

先ほども出しましたが、教科書は口頭練習の材料の原型となるべきものの集積です。He's Dick's friend. が Is he Dick's friend? となることに対する不審は、やはり文字づらだけにとらわれすぎた結果です。こういう文字にとら

われすぎた指導は教室では避けられなければなりません。ではどうするのかといいますと、[hi:iz diks frénd ↓] は He's Dick's friend. と書く。[hi:iz diks frénd ↓] を疑問文にすると [iz hi diks frénd ↑] となる、これは Is he Dick's friend? と書く、というように、いつも音声に基づいて指導するのです。決して He's Dick's friend. は疑問文にすると、's が is に戻って He と位置を入れかえ、文頭に来るから大文字で始めて Is he Dick's friend? となるなどとまわりくどい理由づけはしません。

What's, He's, father's, Dick's それぞれの 's が、文法的にどういう役割を果たすかは、まず口頭で練習されます。そしてある程度自由に運用出来るようになって初めて読み方、書き表わし方に入って行くのです。この手順を狂わすと、生徒は文字にとらわれ理くつをこねる習慣がついてしまい、正しい英語の習慣を習慣として身につけようとする態度を失い、理くつで割り切らなければすまないような学習態度を養成してしまいます。これは正しくないことです。

中学校の段階では、聞き方・話し方・読み方・書き方の教材ができるだけお互いに一致するように作られることが望ましいのだということを最後に付け加えておきます。

(若林俊輔)

### あちらの話 /

ロンドン大学の教育研究所はこの秋から24校、1,000人の学童を相手に新しいアルファベットによる読み方教授の実験を行なうことになった。このアルファベットは従来の26文字のうちからQとXを落としてほかに19文字を加えた43文字から成り、一つの文字は一つの音だけをあらわす。予備実験の結果では全然字の読めなかった14人の児童が2週間のうちに読めるようになったという。これで読み方の基本を習った児童は7才になって従来のアルファベットによる読み方を教えられる。難読で有名な英語の教授にはオヒザ元でも手を焼いているという事実を示す一つの見本といえるだろう。

(毎日 7.19)

「1961 年度 ELEC 夏期講習会」開く

今年で5回目を迎えた「ELEC夏期講習会」は、次の要領で開かれることになりました。

1. 名 称 日本英語教育研究委員会 (ELEC) 1961 年度夏期講習会  
(The 1961 ELEC Summer Program)
2. 主 催 日本英語教育研究委員会 (ELEC)
3. 後 援 石川県教育委員会  
静岡県教育委員会
4. 目 的 中学校英語教員に新しい英語の学習指導法 Oral Approach の指導理論及び指導技術を研究体得せしめ、併せてその資質、特に口頭英語の運用能力の向上をはかる。

5. 役員、講師及び顧問

- 役 員 会 長 高 橋 源 次  
ELEC 実行委員, 明治学院大学長,  
全国英語教育研究団体連合会長  
副会長 清 水 護  
ELEC 実行委員, 国際キリスト教  
大学教授  
副会長 Everett Kleinjans  
ELEC 顧問, 国際キリスト教大学  
助教授  
主 事 山 家 保 ELEC 主事  
主 事 松 下 幸 夫 ELEC 主事  
主 事 若 林 俊 輔 ELEC 主事補
- 講 師 [東京会場]  
Mr. John D. Birdsall  
聖ミカエル学園教師  
Mr. John Spillum ノースダコタ大学  
Mr. F. L. Allard ICU  
Miss Lanie Johnson  
スミスカレッジ大学  
Miss Susan Wittlessey  
スミスカレッジ大学  
Mr. Morran ICU  
Mrs. F. L. Allard ICU  
Mr. John A. Stoops 和歌山大学講師  
Mr. Ernest A. Richter 松山 ACC  
Mr. Thomas Elliot 京都大学

[静岡会場]

- Mr. John D. Birdsall  
聖ミカエル学園教師  
Mrs. Ruth Sun ICU  
Mr. John Spillum ノースダコタ大学

- Mr. J. M. Allerdice 一橋大学講師  
Mr. Pittle ICU  
Mr. Morran ICU  
Miss Schmidt 明治学院大学講師  
Mr. Judy Kidd ICU  
Mr. Erwin Lucas 関西学院大学講師  
Mr. A. D. Francino コロンビア大学

[石川会場]

- Mr. Henry M. Schaafsma  
明治学院大学講師  
Mr. William G. Kroehler 宣教師  
Mr. Donald Elick  
Mr. William T. Furbush  
Mr. Wallace Smith 防衛大学講師  
Mr. Vernon Brown 中央大学講師  
Mr. J. M. Allerdice 一橋大学講師  
Mr. Pittle ICU  
Mr. Henry J. Warkentyne  
関西学院大学講師  
Mrs. Ruth Sun ICU

[京都會場]

- Mr. Henry M. Schaafsma  
明治学院大学講師  
Mr. Donald Elick  
Mr. William T. Furbush  
Mr. Henry J. Warkentyne  
関西学院大学講師  
Mr. J. C. Deshazo  
Miss Susan Wittlessey  
スミスカレッジ大学  
Mr. Johnson Lanie  
Mr. Ernest A. Richter 松山 ACC  
Mr. Thomas Elliot 京都大学  
Mr. John Stoops 和歌山大学講師

顧 問

- Dr. Charles C. Fries  
前ミシガン大学教授, 同大学英語  
研究所名誉所長  
Dr. Ernest F. Haden  
テキサス大学教授  
Dr. Einar Haugen  
ウィスコンシン大学教授  
Dr. Archibald A. Hill  
テキサス大学教授

Dr. Patricia O'Connor  
 ブラウン大学教授  
 Dr. W. Freeman Twaddell  
 ブラウン大学教授

石橋 幸太郎  
 ELEC 実行委員, 日本大学教授,  
 語学教育研究所長  
 粕谷 よし  
 ELEC 実行委員, 津田塾大学長  
 黒田 巍  
 ELEC 実行委員, 東京教育大学教授  
 中島 文雄  
 ELEC 実行委員, 東京大学文学部  
 長  
 斎藤 勇  
 ELEC 実行委員, 国際キリスト教  
 大学教授, 東京大学名誉教授  
 豊田 実  
 ELEC 実行委員長, 青山学院大学  
 教授, 九州大学名誉教授

6. 特色

a. 教材  
 ELEC において特に本講習会のため  
 に編纂した講習会用テキストを  
 用いる。これは ELEC が理想的  
 の教材の作成をめざして 1957 年  
 以来毎年改良に改良を加えてきた  
 ものを基にして, 今年講習会用テ  
 キストとして完成したものである。  
 b. 指導方法  
 Oral Approach の原理に基いて,  
 一貫した方針のもとに全期間集  
 中的な指導を行う。受講者は約  
 10名ずつの小グループにわか  
 れ、米人講師を中心にして、徹  
 底した講習を受ける。全員合宿  
 , 起居を共にし、全生活を通して  
 身についた指導が行われる。

7. 会期及び会場

a. 東京会場  
 会期 7月27日(木)から8月8  
 日(火)までの13日間  
 会場 国際キリスト教大学  
 b. 石川会場  
 会期 7月27日(木)から8月8  
 日(火)までの13日間  
 会場 石川県立鶴来高等学校  
 c. 静岡会場  
 会期 8月14日(月)から8月26  
 日(土)までの13日間  
 会場 静岡県立下田北高等学校

d. 京都會場  
 会期 8月14日(月)から8月26  
 日(土)までの13日間  
 会場 同志社大学

8. 参加者 公立私立中学校教員 約360名  
 内訳 東京会場 約90名  
 第1コース(初級用教  
 材を主とするクラス)約60名  
 第2コース(中級用教  
 材を主とするクラス)約30名  
 石川会場 約90名  
 但し第1コースのみとする。  
 静岡会場 約90名  
 但し第1コースのみとする。  
 京都會場 約90名  
 第1コース 約60名  
 第2コース 約90名

1961年度愛知地区 ELEC 英語講習会

次の要領で愛知県において ELEC の英語講習会が開か  
 れることになりました。

1. 名称 1961年度愛知地区 ELEC 英語講習会
2. 主催 日本英語教育研究委員会 (ELEC)  
 名古屋市中学校英語教育研究会  
 愛知県中学校英語教育研究会
3. 目的 (1) Oral Approach の指導理論を学習する。  
 (2) Oral Approach に基づく指導技術を体得  
 する。  
 (3) 英語教員としての資質, とくに口頭英語運  
 用能力をたかめる。
4. 期間 8月28日(月)から8月31日(木)まで4日間
5. 会場 名古屋市中区中ノ町 石田学園
6. 講師 高橋 源次 ELEC 夏期講習会会長  
 清水 護 ELEC 夏期講習会副会長  
 ELEC 実行委員  
 黒田 巍 ELEC 実行委員  
 Everett Kleinjans ELEC 夏期講習会副会長  
 ELEC 顧問  
 Henry M. Schaafsma ELEC 夏期講習会  
 Senior Trainer  
 John A. Stoops ELEC 夏期講習会  
 Trainer  
 Donald Elich ELEC 夏期講習会 Trainer  
 松下 幸夫 ELEC 夏期講習会主事  
 若林 俊輔 ELEC 夏期講習会主事
7. 参加者 愛知県内中学校英語教員約90名  
 (30名ずつ3グループに編成)

# ELEC 英語講習会

4月17日から始まっている ELEC 英語講習会を東洋英和女学院短期大学にたずねてみた。午後6時から8時30分まで3時間の授業がある。中・高の教員と一般社会人とに分かれ、月水金のクラスと火木土のクラスがあって、各クラスとも10~15人編成で授業が行なわれていた。

発音練習をしているクラスをのぞいてみると、/sp/、/st/、/sk/ の子音接続の drill だけに1時間を費やすという、全くってほしいものだった。

教員のクラスではバタン・プラクテスをやっていた。話には聞いていたが、これほどすばらしいものとは思わなかった。教師はまるでオーケストラの指揮者である。ちょっとした手の動き、口の動きに従って、クラス全体が思うがままに動く。全く見事だ。バタン・プラクテスをいろいろ批判する人がいるようだが、一見は百聞にしかず、是非一度足を運ばれることをおすすめする。



Mr. Fred S. Thompson の授業

テキストには、Dr. A. A. Hill が書いた66課からなるタイプ刷りのもの、ELEC Summer Script、そして Mr. Vernon Brown が書いた *Improving Your Conversation, Vol. 1* 及び *Improving Your Pronunciation* が用いられていた。英語講習会(常設)用の本格的なテキストが10月には発行される予定であるとのことであった。できることならこのようなテキストが、直接この講習会に出られない全国各地の英語教師に読まれることを希望する。願わくば録音盤を付けてもらいたいもの。

ここで受講者に登場してもらおう。

**教員** 外人が大勢いて、生きた英語を勉強するには一番よい機会だと思って来たのですが、ELECの教授方法は全くすばらしいです。特に指導技術を教えてもらうわけではないのですが、Oral Approachの授業を受けておれば、指導方法は自然に身につきますね。現場へ帰ってこの方法で2学期から教えてみようと思っております。

**会社員** これからは、英語を話したり書いたりする機会が多くなるので受講しているのですが、どうも口がうまく動きませんね。中学生の頃に、こんな授業を受ければよかったのでしょうかけれど……私の子供にはこういう教え方をする先生のもとで英語を習わせたいものです。

(本誌記者)



Miss Janet Callender の授業

## 編集後記

ELEC BULLETIN 第2号をお送りします。1学期も終り、海に山に、そして講習会にと御多忙のことと存じます。

教科書採択も終り、さて来年度の授業は?とお考えになっていらっしゃる先生もおありと思います。ある教科書会社の宣伝雑誌で、大学の教授が「発音と綴りの関係を無視して語を選定・排列したり、それを復習させる手段がテキストにもられていなかったことが、『役に立つ英語』と叫ばせる直接の原因だったのです。」というようなとんでもないことを書いたり、また「I'm a boy. から教えると、生徒は 'I a boy?' という疑問文を言うことになる」というばかげたことを堂々と書いているにはおどろきました。いくら教科書の宣伝のためとはいえ、学問をする人の発言とは信じたくない気がします。

ELEC が「役に立つ英語」「生きた英語」「自然な英語」を教えるべきだと主帳する意味は、現実の日常生活の場面に用いられる英語を教えるということなのです。I'm a boy. も Are you a girl? もそういう意味で不自然な英語であるわけで、文法体系を教えるための第1段階として用いられた文章なのです。I'm a Japanese boy. とか Are you an American girl? という文章が自然な「生きた英語」であると言っているのです。

横浜のある中学校の例ですが、中学生を連れて町に出たら外人の少女にたまたまぶつかった。生徒は興味を感じて「Are you a girl?」と習ったばかりの英語で話しかけた。その少女は非常に困惑した。たずねた生徒も困ってしまい「おれの英語は通じないのだな」と思った。もしこれが、「Are you an American girl?」であつたら、おそらくその少女は、ニコニコしながら「Yes, I am.」とか、「No, I'm not. I'm an English girl.」とでも答えてくれたらと思う。(Q. Q.)

ELEC BULLETIN 第1巻 第2号  
定価 50円(送料10円)

昭和36年7月25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

# ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC