

ELEC

BULLETIN

No. 6

November 1962

巻頭言・英語教育の曲り角に思う……………	石橋幸太郎	1
新しい言語観と外国語教育……………	太田朗	2
英語音素論入門〔最終回〕……………	牧野勤	9
言語学習の5段階と指導の手順……………	山家保	14
英語の二重母音について……………	大友賢二	20
'Arisu' in Wonderland……………	John Nathan	6
1962年度ELEC講習会特集(対談, 名簿, 座談会)……………		25
人物紹介・Hans Kurath教授……………	長谷川松治	24
Question Box・高学年における口頭作業……………	岩井茂	37
Cultural Background・アメリカ音楽における混血の問題……………	岩井茂	40
Reports & Articles・放送とOral Approach……………	庄子典男	41

TAISHUKAN

英語教育の曲り角に思う

石橋幸太郎

日本の英語教育の過去をふり返ってみると、幾度か曲り角にぶつかっている。良い方への曲り角が多かったのは言うまでもないが、なかには危険な方向のものもあった。近い例をとってみると、例の Palmer の oral-direct method の主張がその1つである。もちろん、これは好ましい方向への回転を志したものであったが、理論が普及した割合に、実践面では、2,3の学校ですばらしい成績をあげたのが目立ただけで、少なくとも表面上は、大勢を支配するまでにはならなかった。これには、いろいろの原因があるろうが、概括的に言えば、新教育がそれまでの英語教育の伝統に合わなかったこと、つまり、時機尚早であったこと、に基因すると言ってよい。

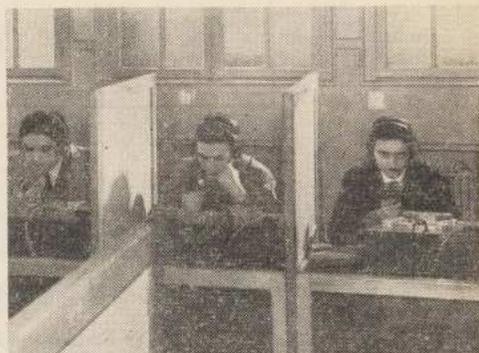
次の曲り角は、戦前から戦中にかけて英語教育が窒息の寸前まで追い込まれた未曾有の受難時代である。これについては、いまさら、何も言うことはない。

次は、戦後から今日に及んでいるアメリカの影響下の英語教育である。これは、おそらく、その実効において、今までにない大きな曲り角になるであろう。それが、外国語教育の本筋を骨子としていることは、前に述べた Palmer の場合と同じである。Oral approach という名称で、それは呼ばれているが、the oral approach なるものはなく、あるのは、相互に多かれ少なかれ相違点のある oral approaches である。われわれは、誰れの流儀に従わねばならぬということはない。日本人の立場で自主的に判断して、日本人にもっとも適した方法を採用すればよい。日本人にもっとも適した方法が、たまたま、ある1人の人の説であるならば、それを採るのは結構である。比較考慮してみても、1人の説では満足できなければ、幾人かの説の長所を選び出して、われわれに、もっとも適当な方法をあみ出せばよい。Sweet の言った、「もっとも良い教授法は折衷法 (eclectic method) である」ということばは、不朽の真理である。

Sweet の精神を尊重すれば、何々メソッドというような1つの方法に捉われるのは危険であるかもしれない。ただし、そのメソッドが、今までの学説なり実践の結果を総合したものであるならば、その方法1つで充分であるということになる。しかし、学者は、とかく、自分の説が万能で、他の説は取るに足らぬ、といわぬばかりの自己感溺に陥り入る傾向がある。そのこと自体は、学者の自信を強め、学問を進める上に、きわめて大切な契機となるので、貴重な精神であるが、教育は実践の問題である。実効を挙げる上には、ある程度の妥協がなくてはならない。一部の精鋭分子でなく、大勢を支配するためには、妥協——いやなことばではあるが——つまり、小乗仏教の精神が必要である。

新しい言語観と 外国語教育

太田 朗



外国語の新教授法は、新しい構造主義の言語観に基づくといわれている。新教授法で用いられる色々の教授技術は、この新しい言語学が言語をどう考えるかという点に基盤を有する。外国語教育に従事するものは、色々の教授技術を体得し、これを自由に駆使出来るようになると同時に、その基礎をなしている新しい言語観がどのようなものであるかについての理解を有しなければならない。さもないと個々の技術の末端にのみ注意を集中して、その技術が如何なる役割を果たすために生れたかという根本的認識を欠く結果になる。

言語の定義としては、色々ある中で、次の Bloch and Trager, *Outline of Linguistic Analysis* のはじめに与えられているものが最も簡にして要を得ている。“Language is a system of arbitrary vocal symbols by means of which a social group cooperates.” (言語とは、恣意的音声記号の体系で、それにより社会集団 [の成員相互間] の協力が行なわれるものである)。本稿では、この定義を出発点として言語の性質を解明しそれが外国語教育にどのような意味合いを有するかを明らかにしたいと思う。

1. 言語が‘音声’記号の体系であるということは、音声言語(話し言葉)が1次的なものであり、文字言語(書き言葉)は2次的で、音声言語から派生したものであるという意味である。これには色々の証拠がある。世界の諸々の言葉の中で、文字言語がなく音声言語のみしか有しないものは多々あるが、その逆のケースはない。Ross という学者の推計によれば、文字言語を有するものは、言語全体の5%に過ぎないという。更に、子供が言語を習得する際のノーマルな段階は、音声言語が先で文字言語が後である。また綴字改良 (Spelling reform) と称して、文字を発音に合致するように改めるといっては行なわれてきたが、発音改良と称して、発音を文字に合致するように改める組織的運動は起ったことがない。いわゆる綴字発音 (Spelling pronunciation) というのは、周辺的な出来事でこれを重視することは出来ない。

音声言語が1次的で、文字言語は音声言語を基盤とする2次的なものであるということは、外国語教育において、

音声言語の習得を第1にし、文字言語の習得はその後にやるべきであるという考え方の理由となる。聞き、話し、読み、書くといういわゆる四技能の習得の際、聞き、話す技能が、読み、書くという技能に先立つというのはそうした理由からである。

先ず音声言語から入るというのは、教授技術の上からも有利である。書かれた言語から入る場合には、生徒は与えられたテキストをとっくりと眺めて、先を見たり、後へもどったり、おっくり返し、とっくり返しして、意味を探るという作業をし勝ちになる。ところが音声というものは、発せられれば立ち所に消えるものである。従って生徒は、発せられた音のかたまりを頭からそれだけずつ了解してゆかなければならない。おっくり返し、とっくり返しということは出来ない。このような口頭練習を十分に積んだ生徒が読みに入れば、暗号解読のような読み方でなくて、直読直解が出来るようになる。日本人のアメリカ留学生が一番苦勞するのは、読書のスピードである。アメリカの大学では非常に多量の宿題が出る。2, 3日で500ページ位の本を読まねばならないということがよくある。このような宿題をこなすためには、頭から読み下して、大体の意味をつかむという訓練が必要である。そのような能力を得させる最良の方法は、まず音声言語から入ることである。

いわゆる口頭教授法は、生徒の会話能力を養うことを唯一の目的とするものではない。最終の目的が読書能力であっても、先ず音声言語から入るのが正しい、能率的な行き方であると考えてのである。勿論音声言語から文字言語に入る際には、綴字その他読みに付随する能力を訓練せねばならないが、音声言語の訓練なしに、のっけから文字言語に入るのは、正しい行き方ではない。そして発音というのは、一度誤った習慣がつくと、後からこれを矯正するのはなかなか困難であるから、中学に入りたてから、正しい習慣をつけるようにすることがきわめて大切である。

2. 言語記号をはなれた外界は連続体であるが、言語の世界は非連続である。たとえばプリズムを通して見たスペクトラムは、赤から青まで無限の程度の相異がある。どこに切れ目というものはない。ところが言語はこの連続体を

そのまま表現することは出来ない。赤、紫、青というようにいくつか切って表現せねばならない。どこで切るか、いくつに切るかということは、各言語に特有なしきりによって決まっている。従って、言語を切り離して外界だけを眺めても、それが各言語でどう切られるかということは分らない。英語には単数、複数の区別があり、あらゆる英語の名詞はこのどちらかになる。その両方になるとか、どちらにもならないとか、或いはその中間であるとか、いうことはない。単数、複数という英語のしきりとは、外界において、ものが1つであるか、2つ以上であるかということと一応の対応を示しているが、しかし最終的には、これは言語上のしきりである。外界は連続体で、単、複いずれともきめかねるものがあるからである。たとえば pants というのはどうであろうか。ある英語国民に、pants は単、複いずれであるかと聞いたところが、「わしのは、上の方が単数で、下の方が複数である」と答えたという。この場合には the pants is というか、the pants are というかが単、複を決めるかぎとなるのであって、実物のズボンをいくら眺めても、それが英語という言語のしきりであるか、単、複いずれになるかは分らない。

言語の世界が非連続であるということは、言語記号の意味ないしは価値というものは、他の記号と対立することであるということである。「青」という記号の意味は、それが「赤」でも「黄」でもないというところに存する。「大」の意味は「中」でも「小」でもないというところに存する。

非連続というのは、上述のように言語記号の意味についてだけいえることではなくて、音の方についてもいえる。Come in. という発話を高さ (Pitch) を段々高くしていって、その高まりにつれて感情が強まったと仮定しよう。この高まりとそれに比例する感情の強まりとが連続体であって、対立がなければ、これは言語の道具とはいえない。英語では、たとえば、[i] と [e] という2つの音があるが、その価値はそれが対立するというところにある。つまり、この領域の母音は、[i] でなければ [e] であり、そのどちらにも属さないとか、両方に属するとか、中間であるとか、いうものはない。

外国語教育においては、当然この対立関係を教えねばならない。[i] という音を教える場合には、単独にそれだけを取り出して教えるのではなく、[e] とか [i:] とかいう、それに隣接する母音との対立を教えねばならない。“old” を教える場合には、それと “new” もしくは “young” との対立を注意して教えねばならない。

3. (2) で、外界は連続体であり、言語の世界は非連続

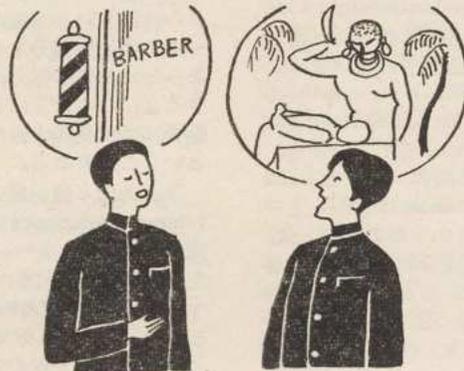
であって、外界を言語記号で切る切り方は、各言語に特有なしきりによって決まっているといった。つまり、この切り方は言語ごとに異なっているということである。はじめにあげた Bloch-Trager の定義の「恣意的」という言葉の意味の1つは、つまり、この切り方が各言語に特有なしきりなものであるということである。かつて「イリアッド物語」の英語の注をつけていた際、その中に出て来る “purple” という語に相当する日本語に迷ったことがある。“purple” というのは赤と青との混合した色で、その混合の割合によって、日本語では或は「深紅色」に、或は「紫」に相当する。つまり英語で “purple” とよぶ色の領域は、日本語では「紫」と「深紅色」という2つの領域にまたがっているわけである。ある事物を1つの記号であらわすか、2つ以上の記号の結合で示すかも、各言語で異なっている。たとえば、glove と「手袋」が、そうである。Glove の方は、それ以上小さな記号には分割出来ないが、「手袋」の方は「手」と「袋」とに分割出来る。英語で1つの記号であらわしているところのものを、日本語では2

つの記号の結合で示しているわけである。もっとも glove と「手袋」との意味は完全に一致するわけではない。英語では glove と mitt とは対立するが、日本語の「手袋」にはそのような対立はないから。

言語が外界を切る切り方が各言語ごとに異なっているのであるから、英語なら英語の言語記号と、それに相当すると考えられている日本語の言語記号とが、全く同一の意味領域をカバーするということはまずないといってよい。高度に専門的な術語の類を別とすれば、日常普通に使われている英語の語句と、それに相当する日本語の語句とは、意味上一部分重なっているが、重ならない部分もあるというのが通例である。英語の hand と日本語の「手」とは、身体の一部を指す場合は重なっているが、時計の針を示す場合に英語では hand というが、日本語で「時計の手」とはいわない。「針」に相当する英語は needle であるが、松葉を指すのに英語では needle というが、「松の針」とはいわない。このような例は無数といつてよい程ある。

日本人が英語を学ぶ場合には、この重なった部分をもとにして、重ならない部分にまで日本語の類推を及ぼすために誤りを生ずることがよくある。中学1年の子供に、Thank you. といわれた時の応答は、You're welcome. だと教えたところが、You're welcome. というのはどういう意味かと聞きかえたので、日本語では「どう致しまして」に相当するのだと教えた。それから数日後、その子供が何かよい事をしたので、You're a good boy. とほめて

であって、外界を言語記号で切る切り方は、各言語に特有なしきりによって決まっているといった。つまり、この切り方は言語ごとに異なっているということである。はじめにあげた Bloch-Trager の定義の「恣意的」という言葉の意味の1つは、つまり、この切り方が各言語に特有なしきりなものであるということである。かつて「イリアッド物語」の英語の注をつけていた際、その中に出て来る “purple” という語に相当する日本語に迷ったことがある。“purple” というのは赤と青との混合した色で、その混合の割合によって、日本語では或は「深紅色」に、或は「紫」に相当する。つまり英語で “purple” とよぶ色の領域は、日本語では「紫」と「深紅色」という2つの領域にまたがっているわけである。ある事物を1つの記号であらわすか、2つ以上の記号の結合で示すかも、各言語で異なっている。たとえば、glove と「手袋」が、そうである。Glove の方は、それ以上小さな記号には分割出来ないが、「手袋」の方は「手」と「袋」とに分割出来る。英語で1つの記号であらわしているところのものを、日本語では2



..... went to the barbarian to have my head cut off.

やったところが、You're welcome. とすまして答えた。子供にすれば、よい子だとほめられて、「どう致しまして」と謙遜したので至極あたり前の話なのである。You're welcome. と「どう致しまして」は、Thank you. とか「有難う」に対する応答としては、その使用領域に重なっているが、「どう致しまして」には、Thank you. にはない使用領域もあるわけで、この子供は、その重なった部分をもとにして、「どう致しまして」の日本語の使用領域の類推から、You're welcome. の領域を不当に拡大してしまったわけである。このような誤った拡大解釈を私は false extension (誤った拡大)と呼んでいる。

かつて教育大の入学試験問題に、「私は月に2回床屋に行く。運がよいと待たずに刈ってもらえることもあるが、時には自分の順番が来るまでに2時間も待たねばならないことがあって、そういう時は時間をつぶすのに閉口する」という意味の和文英訳が出題されたことがあった。その答案の中に、「運がよいと待たずに刈ってもらえることもある」という所を、sometimes I am fortunate enough to have my head cut off without waiting. とか、sometimes I can cut off my head without waiting. とかしたものがかなりあって、吹き出したことがある。中にはご丁寧に、最初の所を I go to the barber twice a month. としたのもある。野蛮人の所に行って、首がちょん切られるのでは、辻つまがあい過ぎていて。更にご念を入れて、最後の「閉口する」を I have no mouth to speak. とやったものもいる。この to have my head cut off という誤りも、false extension によるものである。

「頭がよい」「bright-headed」という時の「頭」と head とは重なりあっている。しかし英語の head は首から上の部分であって、「頭を刈ってもらおう」という時の「頭」は、毛の生えている(或は生えていた)部分であって、その場合は重ならない。重なり合った部分をもとにして head = 頭と覚えた生徒が、「頭を刈ってもらおう」という日本語の類推から、head の意味を不当に拡大したために誤りが生じたわけである。

それでも、「頭」と head のように、対象を指し示すことが出来る場合は、false extension を防ぐことはまだ比較的容易であるかも知れない。しかし指し示すことの出来ない抽象的な事柄になると、これは甚だ難しくなる。たとえば英語の時制とか相がそうである。進行形の意味は「～している」ということだと教えたとする。He is running, He is reading などの場合にはそれでよいかも知れない。しかし日本語の「～している」の使用領域の中には進行形ではおさまらないものがある。たとえば、「彼は猿に似ている」、「窓が開いている」、「汽車はもう発車している」、「昨晚確かにここに来ている」、等では、「～している」は進行形には相当しない。Be + V-ing* = 「～している」という等式だけを足がかりにする生徒は、上の文を He is resembling. The window is opening. The train is starting. He is surely coming here last night. 等と訳すであろう。「～している」のかわりに「～しつつある」とか「～しているところだ」を与えれば、重なる部分は多くなるであろう。それでも If you do this, you're shooting two birds with one stone. (これをやれば、一石二鳥ということになる) という時の進行形は、

しつつある」や「～しているところだ」では訳せない。

外国語を教える場合に、母国語の翻訳に専ら頼ることの危険は以上に述べたような理由による。連続体である外界を言語記号で切る切り方は、各言語ごとに異なる恣意的なものであって、英語の言語記号の意味領域と、それに相当する日本語の言語記号の意味領域とが完全に一致することはまずないのであるから、一方の言語をもう一方の言語でおきかえる翻訳の作業のみをやっているのでは、false extension の危険は益々増大する。

新出の語句とか文法構造の意味は、翻訳によるのではなく、これを含む文脈とか場面から自ら察知出来るように教材の配列を考え、そのように指導することが大切である。具体的に実物を示すことの出来るものは、それを示すことにより、そうでないものは絵とか写真とかにより、更に文の前後関係により、意味を自ら分らせるように心掛けることが必要である。翻訳を与えるにしても、これは了解のために止めるべきで、ドリルの段階では少なくとも翻訳を用いるべきではない。更に(1)で述べたように、翻訳に頼っていると、直読直解という習慣は形成し難い。

4. Bloch-Trager の定義の「言語は体系である」というのはどういう意味かということ、1つ1つの発話が皆ユニークで共通の部分をもたないというのではなく、繰り返してあらわれる同じ部分があり、それにより発話が切れるということ、このようにして切られた部分部分がその相互間の関係により更に大きな(名詞とか動詞とかいう)類をなすということである。

たとえば「頭が痛い」「腹が痛い」(I have a headache. I have a stomachache.) という2つの発話には、「～が痛い」(I have a—ache.) という共通の部分があり、これをもとにして、「頭」と「腹」(head と stomach) が分離する。動物の呼び声にはこのような分節はない。動物の呼び声は、いわば Oh とか Ouch とかいう種類の感嘆詞に相当するようなもののみから成立っていて、くりかえしてあらわれる同じ部分というものが無いから、分節していない。

更に人間の言語では、このようにして切られた部分部分がその配列関係により、更に大きな類(たとえば品詞)をなすという特徴がある。動物学の形態学では、古い時代の動物の骨かきの一部が発見されれば、その全体が(ある程度)復原出来るという。言語でも発話の一部が与えられれば、ある程度残余を予測することが出来る。たとえば The — is good. が与えられれば、—の所に入るのは、book, boy などいわゆる単数名詞であって、went, on, bags などは来ないであろうと予測出来る。言語が体系をなすというものは、以上のような意味である。

言語は以上のような意味で体系をなしているから、人間はこの体系を覚えれば、丸ごとでは今までに一度も聞いたことのないような発話をすることも可能である。アメリカで次のような実験をした人がいる。カードにおたまじゃくしのお化けのような絵を1匹書いて、これを被験者である小学校1年生位の子供に見せ、先生が「This is a wog.」といって聞かせる。次に同じ架空の動物が2匹書いてあるカードを見せて、「Now there are two of them. There are two—」といって、子供の顔をのぞき込むと、子供は—に相当する所に wogs という語を入れて答える。子供はそれ迄に This is a wog. とか There are two

* V-ing は動詞の -ing 形

wogs. とかいう発話を聞いたことは一度もない。しかし子供の頭の中には、This is a —. There are two —s. という型が刻みつけられていて、はじめの文の——所に来られる語類は、2番目の文の——の所にも来られるということが分っているのである。いいかえれば、この子供は英語の体系（の一部）を知っていて、この体系にもとづいて、今迄一度も用いたことのない発話をしたわけである。

勿論言語の中には、How do you do? のように、その中の一部を入れかえることを許さないイディオムの表現もある。しかしこうした表現は小部分であって、大部分は分節を許すものである。外国語教授で大事なことは、暗々裡に生徒にこのような体系を会得させることである。勿論それは、文法用語を使って、生徒にその体系を説明することではない。同じ型の文の一部を入れかえる練習（いわゆる substitution drill）などを行なって、練習を通して体系を自然に会得させるという意味である。

教科書の丸暗記だけでは不十分であるというのは、以上の理由による。丸暗記だけでは体系を十分会得させ、駆使出来るようにはならない。かつて中学校で教えた際、曜日を Sunday, Monday, Tuesday, ... というように並べて暗誦させて覚えさせたことがあった。その限りでは生徒はよく出来るようになったが、“What day is it today?” と聞くと、いつも Sunday, Monday, ... とははじめからいって見なければ、“It's Tuesday.” と答えられないようになった。丸暗記が全然効果がないというのではないが、それだけでは不十分で、場面に応じて適当な選択が即座出来るように訓練する必要がある。

ある新しい型の文を生徒に教える場合には、大ざっぱにいて3つの段階を経る必要がある。最初は機械的口真似である。つまりその文の意味が一応分ったところで、先生（もしくは機械）の与えるモデルを生徒が何度も口真似して、覚え込む。次の段階は入れかえである。つまりある一部を入れかえて、そこに注意を集中して、練習することである。たとえば I have a book. — I have two books; I have a pencil. — I have two pencils. のような入れかえにより、単、複の練習をさせる。最後の段階は、文の別の所にも変化をもたせ、そちらに注意の焦点が移行しても、問題になった点の選択が正しく行なわれるようにする訓練である。たとえば上例の I have のかわりに、there is, there are をおきかえる練習である。この場合には、a book—two books の対立に加えて、生徒は is と are との交替にも注意を払わねばならない。このように注意の焦点が別の所に移っても、なおかつ問題になっている点についての選択が無意識に正しく行なわれるようになれば、生徒はその型を十分に習得したといえる。

丸暗記というのは、えてして第1段階の機械的口真似に終始し勝ちである。テープ・レコーダーを使っての訓練なども、多くの場合に教科書の文をそっくりそのまま口真似させる練習だけにおわって、第2、第3の入れかえ、選択のドリルは行なわれていないようである。テープ教材に、第2、第3段階のドリルの材料を入れることは、さして困難ではないと思う。

勿論これは、機械的口真似練習の価値を軽視するものではない。むしろ第2、第3段階のドリルがスムーズにゆくためには、第1段階の基礎がしっかりしておらねばならない。更に、第3段階のドリルが効果をあげるためには、第

2段階のドリルがしっかり行なわれていなければならない。理想をいえば、高次の段階では、それより低次の段階でおかされるような誤りが出てこないようになっているべきである。

5. 最後に言語習得というのは、単に知識を得ることではなくて、新しい習慣を獲得することである。英語を知ることと、英語について知ることとは区別せねばならない。言語習得というのは、ピアノを弾くとか自転車に乗るとかいう技能の習得に似ていて、ピアノや自転車の構造について、あるいはその際の筋肉の動かし方について、多くの知識を集積していても、実際にピアノを弾いたり、自転車に乗れたり出来なければ何にもならない。

かつてある高名な音声学で、その人自身の発音はすこぶるまずい人がいた。それを批評して、別の学者が、「医者には必ずしも健康であることを要しない」といったことがある。医学について知ることと、丈夫になることとは別問題である。理屈からは確かに、「医者には必ずしも健康であることを要しない」であろう。現に医者の不養生という言葉もある。しかし年中胃腸病をわずらっている胃腸病の医者は、患者が信用しないであろう。

英語教師は、英語を知り、同時に英語についてもある程度の知識が必要である。つまり健康な医者であることが必要である。しかし実際にはこの両者を兼ねそなえることはなかなか困難である。日本人の英語教師の通弊は、英語についてはよく知っているが、英語を余りよく知らないという点にある。いわば不健康な医者である。文法とか音声学について高度な知識を有していても、実際に英語を話したり書いたりすることはからきし駄目だという人がよくある。こういう人の授業は、いきおい英語について語ることに勝ちなものである。

これに反して英、米人の英語教師の中には、英語はよく知っている（これは当たり前である）が、英語についてはよく知らないという人がある。文法とか音声学とか英語教授法とかはほとんど知らないが、英語を話したり、書いたりすることがうまいという理由で、英語教師をしている。この場合、教わる相手が、前述の、英語についてもよく知っているが、英語を知らない日本人教師のような人々ならば、有無相通じて効果があるかも知れない。しかし相手が中学校の生徒のように何も知らないもの場合は、教師だけが流暢に話しても、生徒の方はついてこないという結果になって、教師の独壇場におわる恐れがある。

1人の教師がこの両方の資格を兼ねそなえていれば文句はないが、どちらか一方が欠けている場合は、欠けている方を補う工夫が必要である。英語をよく知らない日本人教師が研修をうけて、英語の運用能力の向上を図ることは、そういう意味で効果があるだろうが、これが早急の間に合わなければ、テープ・レコーダーなどにより、その欠けている点を補うことが望ましい。

一方生徒の方は、英語の専門家になろうとする少数のものは別として、大部分のものは、英語について知ることと必要としないものである。大部分の生徒にとって大切なことは、英語を聞き、話し、読み、書く運用能力を養うことであって、英語の文法を論じたり、音声学についての知識を得たりすることではない。文法は、生徒の運用能力を養

(P. 8 下欄へ)

'ARISU' IN WONDERLAND

John Nathan

Japan is a very funny country. It is lots of other things too, and there are usually serious causes for what manifest themselves as ludicrous symptoms, but I'm not in an analytic mood today, and care only to chuckle over some of the vignettes which everyday confront me in the land of the rising sun.

I don't think the Japanese themselves realize how funny they often are. The extent to which they take themselves seriously is indicated by the almost total absence of satire in a society so eminently suited to that convention. There is a formidable hiatus between *Five Women Who Loved Love* and *Kappa*, and neither of those pieces are a match for the subjects they handle.

In a more daily vein, I often joke at my Japanese friends by making long speeches in surprised admiration at their skill at handling the Western knife and fork. No one has ever thought I was the least bit funny, even after I limped through explaining how the simple act of negotiating successfully a piece of *gyoza* from plate to mouth with chopsticks always elicits whole paeans of praise from the most sophisticated Japanese groups. The same response results whenever I sit crosslegged on a *tatami* floor, or confess that I sleep on *futon*. The Japanese, in short, are deadly *shinken* about preserving and fortifying that part of their cultural heritage which belongs to exotica. They are always "over doing it" in a kindly but childish effort to protect the helpless foreigner from the occult mysteries of the East. Needless to say, Japanese exotica is facing great peril on all fronts in the face of guerilla

attacks by Kyu-chan, The Peanuts, The Waseda Hawaiian Band and other groups. To coin a phrase, this clash between the new and the old produces a topsy turvy, cacophonous, roundabout which reminds me of the wonderland of Alice fame.

Admittedly, any countries teen-age set tends to be ridiculous, but Japan's high teens are ever reaching new heights of the absurd. On a weekly television show, *Anata ga erabu nodo jiman* (perhaps equivalent to *You Pick the Star*), a group of the saddest, most coerced looking hep cats and kittens I have ever seen meet to chant currently popular dirges. All titles and lyrics are "angloesque"—a typical tune might be "You Haab Stooren My Haat Daaring." All contestants sound like natives of Inubosaki. The song finished, a frightening panel of young scholars and assorted arbiters of taste offer constructive criticisms on improving rhythm, handmovements, hairstyles, and so on. The whole is conducted with court-room solemnity and is perhaps the funniest television half hour I have ever seen. In the big leagues, the world of Kyu-chan & Co., the same appalling lack of talent is evident. More money is involved; however, permitting the use of an



ancient Japanese weapon which adds color and excitement to the performance. This is a long tape, multicolored and heavily weighted at one end. As an occult expression of their appreciation, the swooning audience hurls these weighted tapes at the face and body of the singer. Steeped in the best of the *bushi* tradition, he continues to the end, despite pain and loss of blood.

Japanese medicine, a crazy mix of imported scientific approach and Shinto indifference, is as full of contradiction as the mad hatter's tea party. The Japanese are the worlds worst hypochondriacs. Drug stores are always jammed with people quaffing a kind of vitamin cocktail supposed to increase potency, ward off colds, improve vision and prevent balding. It is a refrigerated drink and I once thought it was consumed mainly as a thirst quencher until I sampled a bottle. It tastes like a bitter brand of cod liver oil. Once, a Japanese doctor adressed me suspiciously, "I hear that in America, people don't serve coffee to small children. Why is that?" I mouthed a kind of layman's explanation about caffein being a stimulant similar to alcohol. . . . He gave me a disapproving glance, as if to say, 'Isn't that being a bit too theoretical—American's should come back down to earth when they practice medicine.' My doubts were enforced one day when I was being shown around a doctor friend's office. We passed an unlit room and I got just a glimpse inside. There was a tremendous, imported X-ray machine installed there. I am positive that the arms and levers of the machine were decked with flowers and Shinto ceremonial offerings. I imagined the doctor dancing around that strange giant late at night, invoking the healing rays which were so expensive. Maybe I'm being unfair—after all, medical books here are not written in Japanese but in English or German. Who knows?

My heart often goes out to the agonized

ELEC BULLETIN



young Japanese (from 15 to 35) who come to Shinjuku to amuse themselves. Their anguish stems from a terrible choice which Shinjuku, Tokyo's most varied amusement area, teases them with. To play *pachinko* or to go to the Gun Corner; that is not an easy question. The allurement of the pachinko parlor is easy to understand. Row upon row of hypnotizing game boards, clinking and blinking. Row upon row of hypnotized countrymen, silent, unblinking. Little steel balls, thousands of them, bumping and jittering an unpredictable course toward what may be a fortune in prizes—soap, cigarettes, chewing gum. This is cheaper than Marijuana, less dangerous than dating and—well, just more *fun* than either. But don't forget the Gun Corner. There is a Wyatt Earp game, and a Billy the Kid fast draw game, and a Jesse James back-shooting game. And authentic photos of the O.K. Corral, and an autographed picture of Jess Barker. The room even smells like the O.K. Corral. I'm going this afternoon.

I have touched on high teens and young

adults. The group, however, which most consistently amuses me is the league of Japanese papas. There is no father-husband in the world so supremely and undeniably the lord of his castle as is a Japanese papa. *Otosans* seem to know intuitively when a guest has been brought home for dinner and, invariably, make a late and tipsy entrance on such evenings. Seated and introductions over, this proper, established business man begins to cavort and gambol, to pun and pan in his best English, (even if this is of the *chugakko* variety) I can never remain either amazed or critical for long—the sight of a Japanese patriarch showing off with the gusto and pride of a thirteen year old is very compelling. In almost all cases, father's fly is unbuttoned; I interpret this as meaning that in his own home, anything goes. Generally, the young people of the house, who are my guests, sit in embarrassed silence throughout the performance, but there is no need for humiliation, as the whole scene is very refreshing, viewed objectively. Some months ago, a friend's papa returned home and insisted that I join him and some friends for drink and talk at a nearby cabaret. We went, gathering others of the neighborhood *genro* on our way. It was a small country town and each of the old gentlemen had several steady

cabaret girls who always entertained them. We all sat down at a big table, and the girls immediately sensed that something was strange. It had never been this way before, but they couldn't quite put their fingers on it. I could. That night, none of the men were interested in flirtation or innuendo (except possibly me); only in serious academic talk. The girls were unable to make the shift so they questioned me "a la usual", while the men probed intellectually. The conversation went something like this: "What do you think of the missile race?", "Are you as hairy as that *all over*?" "Can free countries in Latin America hold out for long?" "How long can you hold out?", and on and on and on. It was only after that night's party that I appreciated Alice's bemusement when she played croquet with the Queen.

Stepping on toes is not my line and if this harmless little essay offends anyone, I'm sorry. Needless to say, if Japan weren't the fascinating, confused, crazy place it is, I wouldn't love it as I do. The opportunity to come here was a happy one. Of course, not everyone can fall through a looking glass. But anyone can look at himself in one. Try it, you may not see a white rabbit, but you'll see something funny, I promise you.

(ELEC Institute 講師)

(P. 5 より)

う上に効果がある限りにおいてのみ教えるべきであって、文法のための文法教授は避けねばならない。通例文法上のルールは、それに該当する十分な量の例文の練習の後で、そのまとめとして教えるべきであって、文法のルールをまず与えて、それを説明する道具として例文を与えるような行き方は本末転倒である。そして文法用語とか文法上のルールは、いわば建築の際の足場のようなものであって、建物が出来上ってしまえば、とりはずしてしまつて差支えな

い。そういう意味から、S+V+Oというようないわゆる五文型なるものを生徒に教える意義がどういふ点にあるかを、私としてはもう一度検討してみたいと思っている。

すぐ上のパラグラフで述べたことは、教わる生徒の側から見た場合であつて、英語教師、教材作成者、教授法研究者などは、単に英語を知るだけでなく、英語についても知らねばならないことは前述の通りである。

(東京教育大学教授)

英語音素論入門

第4 (最終) 回

青山学院大学助教授 牧野 勤

日本語の習慣が英語の音を聞いたり話したりする場合に我々に影響を与える事は衆知の事実だが、音の切れ目を感じる感覚迄がその種の影響下にある事実が実験の結果報告されている。或る言語学者が等間隔の3つの音の内3つ目を強くしたものを、フランス人、ポーランド人、チェコ人に聞かせた所、3人が3様に切れ目を感じたのである。第1にチェコ人は | ● ● | ● ● | ● ● の様に強い音の前に切れ目を感じた。第2にフランス人は ● ● | ● ● | ● ● の様に強い音の後に切れ目があると考えた。ポーランド人はそれに反して ● ● | ● ● | ● ● の様な切れ目をつけたと言うのである。

我々は自国語の長い言語習慣の結果、個々の音ばかりでなく、音の強弱、長短、高低迄自分の耳で勝手に判断してしまう。余程の訓練をしない限り客観的に音を聞く事はむずかしい。

さて、我々が発音というと母音とか子音が頭に浮かぶが、それに加えて、今言った、音の強弱、長短、高低の変化の重要性が段々に認められる様になってきた。ミシガン大学のバイク教授はアメリカ英語の音調について書いた本の中で、英語の発音は母音や子音がどんなに正確でも、音調が可成り正確でないとおかしいと言っている。

日本人の英語がややもすると機関銃の様になり、アメリカ人の日本語が「ワクターシ」とか「トモダーチ」の様に妙に長く発音される原因の一つに日本語と英語のリズム単位の違いがしばしば指摘されている。英語では強勢のある音節と次の強勢のある音節の間に何音節あっても長さは同じ様に発音される傾向があるのに、日本語の方は音節が長ければそれだけ所要時間も長くなるのが普通である。

今 The girl made a sandwich. を girl と sandwich を強めて発音して見よう。この発音と The young girl made a delicious ham sandwich. と比較して見ると、第1の文章には2つの強勢のある音節の間に2音節ある。一方第2の文章では6音節と3倍の長さになっているが2つの時間は同じ位だというのである。勿論第1の文章を The girl made a sandwich. の様に読んでしまえば、ずっと早くなって比較は出来なくなるし、第2の文章の delicious や ham も強めて読めばそれだけゆっくりになるのは当然である。

この英語のリズムを作り出す手助けをしている要素を2つ挙げる事が出来る。第1は母音の長さが強勢のあるなしで随分違う事である。His name's John. の name と What's his name? の name では後の方がずっと長く発音さ

れる。Did he do it? の did と Yes, he did. の did の2つを比較してみてもこの違いに気が付く筈である。反対にもし我々の発音が同じ様な長さですましているとしたら、英語のリズムを破壊している事になるだろう。

第2は強勢のない母音が曖昧化し、hの様な子音が脱落してリズムになめらかさを与えている事である。

英語の単語の中にはそれを1つだけ特に言う場合と、文章の中で言う場合と発音が違って来るものがある。例えば can は /kæn/ と単独では発音されても I can swim. では普通 /kən/ と曖昧に発音される。同じ you /yuw/ ([ju:]) でも、How are you? とする発音の時は使われるが、How are you? の場合には /yu, yə/ ([ju, jə]) の様な曖昧な型になる。Yes, they are. の /ar/ と They are here. の /ər/ が違うのもその1例である。いいかえれば英語の色々な母音は曖昧にする事の出来るものはなるべく /ə/ や /i/ という中間的な音になる。そうする事に依って不必要な時間がかからず、英語のなめらかなリズムが流れ出て来るわけである。この事を示す例として昔から良く引き合いに出されるのが、¹I ²think ³that ⁴that ⁵that ⁶that writer used in that sentence is correct. という文だが、6つある that の中、どれとどれが /ə/ の使われた弱い that で、どれとどれが /æ/ の使われた強い that か読み分けて見ると面白い。

なめらかな英語のリズムを形づくるのに /ə/ (Schwa と呼ばれる) が大切な役割を果しているだけでなく、子音の脱落も重要である。

Did he let her go? は普通5つの語から成り立っていると考えられるが、読む時には3つの単位から出来上っている様に考えた方が、リズムカルになる。Did he は Kiddy と同じ様に1つに発音する事が出来る。he の /h/ を発音しないわけである。let her も her を特に強調したいのならともかく普通は letter と同じに読んで差しつかえない。Diddle letter go? の様に読んだ方が、ずっと英語らしくなめらかになる。It is a nice day. にしても5つの語だといった意識で読まずに (It's a) (nice) (day). の3つの単位として読んだり、理解したりする方が望ましい。弱型に関してだが、未だに have to, has to を /hæftə/ /hæstə/ の様に発音しない学生が居るが、リズムの上からも縮約型 (Contraction) の練習はもっと強調されていいと思う。

母音、子音以外の英語の発音の第1の特徴は音の強弱を色々と役立てている点である。妙な例だが an old maid を、

old を弱めに言うのと、強く言うのでは意味が違って来る。弱く言った場合は日本語の「オールド・ミス」に当り、強く言った場合は「以前からいる女中」「前に居た女中」等の意味になる。弱く言った場合 an が1番弱く聞えて、old がその次に弱く maid が1番強く聞える。次に old を強く言った場合でも maid の方が少し強く聞える。この事から最初の an old maid と2番目の an old maid を区別して四つの強さを峻別する人が居る。/ˈ/ を primary stress (第1強勢)、/ə/ を secondary stress (第2強勢)、/ɪ/ を tertiary stress (第3強勢)、何にも書いてないのを weak stress (弱強勢)と呼ぶ。もっともここではこれを簡素化して an old maid と an old maid の様に書き表わす事にしよう。

形容詞が名詞を修飾する場合は原則として /ˈ/ という強勢が来る。/ə/ が来た場合は、分ける事の出来ない様な特別の意味をもって来る。その一つの例が地名である。New York, New Haven, Long Island, New England, New Hampshire, New Windsor, New Albany, New Bedford の 'new' や 'long' を少し強く発音したら New York という世界一の20世紀の大都会が変じてオランダ領だった New Amsterdam が York 公の掌中に落ち入って New York と名を変えた17世紀の姿が浮んできてしまいそうだ。そんな大袈裟な事をいわないでも、今では「新しいヨーク」とは縁もゆかりもない様な、世界中からの移民でごったがえす「ニューヨーク」である事を、発音迄が示していると言うわけである。

テキサス大学のヒル教授が "We left our old haven and tried New Haven and Newhaven, but neither one was a new haven." という文を強勢練習のための問題として挙げているが仲々面白い。

次の文を注意しながら読んでみよう。

1. He's a fine clerk.
2. He's a criminal lawyer.
3. He's a Spanish student.
4. There's a blue book on the desk.
5. The lawyer had a brief case.

以上の5つの文章はいずれも2通りに解釈出来るものばかりである。例えば第1の文の場合は「立派な店員」とも取れるし、「罰金徴収係」とも取れる。第2の文は「(悪辣にも) 犯罪行為をした弁護士」とも考えられるし、ペリー・メースンの様な「刑事事件担当の弁護士」かも知れない。又第3の文はスペイン人の学生なのか、スペイン語を習っている学生なのかが分からないという訳である。しかし1度これを発音すると、2つの解釈の可能性は消えてしまう。a fine clerk, a criminal lawyer, a Spanish student の場合は最初に挙げた意味になり、a fine clerk, a criminal lawyer, a Spanish student では第2の意味だと解釈される。

一方第4の a blue book は文字通り「青い本」だが、a blue book は一部のアメリカ人には「試験の答案を書く青

表紙のノート」を指している。そして We'll have a blue book tomorrow. とは We'll have an exam tomorrow. の意味を持って来る。第5の a brief case は「短かい訴訟事件」の意味になるし、a brief case なら「書類入れの皮かばん」になってしまう。

a fine clerk と同じ様に見ただけでは意味のはっきりしない例に a dancing girl がある。「踊っている少女」か「踊子」か読まれるまで分からない。しかしこれも強勢の置き方で解釈が一方に決まってくる。a dancing girl は「踊っている少女」だし a dancing girl は「踊子」という訳である。類似例として良く引用されるのが

- { a moving van (動いている商用車)
- { a moving van (引越用荷物車)
- { a smoking room (煙を出して燃えている部屋)
- { a smoking room (喫煙室)
- { a racing yacht (競走しているヨット)
- { a racing yacht (競争用ヨット)

であるが、特に後者の読み方を間違える人が可成りいる。walking stick を walking stick と読んでしまったり、お伽の世界に飛込んでしまったのかと耳を疑ったり、cooking apples とリンゴが料理を始めてしまったり、reading room となつては、いくら全てが機械化された宇宙征服時代だと言つても、それでは人間失格になってしまうだろう。それに対して a walking dictionary と言うのは「生辞引」として良く知られているが、人間もあまり新聞社説を地で行く様な模範的市民になり過ぎると a walking editorial と言つて揶揄されるという様な事になる。

英語の強勢の重要性はこれ以上強調する迄もないが、ある英語の雑誌にのっていた

"I had a round of golf with my wife this morning."
 "Which won?" The husband did not answer. "Which won?" asked the friend, a second time.
 "Which one?" thundered the husband! "How many wives do you think I have?"

というも強勢にひっかけた駄洒落で、口で言った場合は "Which one?" 位でやめて置かないと、ちょっとくどすぎるといった感じだ。"Can you really typewrite?" "No, I can only type wrong." とか "Did you ever see a horse fly?" "Sure, I even saw a butterfly." といったジョークもむしろ視覚にうったえたもので、強勢を置いて言うと、本当は駄洒落にもならないかも知れない。

バイクは一方で強勢の重要性を認めながら、強勢がどんなに正しくても音調が具合が悪かったら何んにもならないと言っている。そこで次にアメリカ英語の初歩の音調の問題を考えてみよう。

音調の問題を考える場合には、文章のどの部分も強調していない場合と、どこか一部を特に強調した文の場合とを分けて考える必要がある。

次の文はいずれも特にどこと言って強調されていない場合である。

1. He can drive a car.
2. Every one will miss you.
3. Give us a hot dog.
4. I'd like to speak to you.
5. Don't be so slow.

一見するとある文章の場合は文の一番最後の単語が、別の文章では終りから2番目が、又ある場合には3番目がと、何んらの規則性もなく高く発音されてる様に思われる。しかし良く考えてみると(3)の a hot dog の場合は合成語と考えられるから、これは最後の単語が高められた例の中に入れる事ができる。又(2)と(4)を見ると高くなっている単語の後に来ているのは代名詞と前置詞という、リズムの所でも問題になった /h/ が落ちたり、母音が曖昧化したりし易いあまり大切でない単語の様である。そうすると英語には名詞、動詞、形容詞、副詞といった大切にされ、はっきり発音される一群の単語と、代名詞、前置詞と言ったあまりはっきり発音されない他の一群の単語があると考えられる。

ここで普通一気に読める長さの文章の場合は代名詞、前置詞以外の最後の単語を高めに発音すると言う事ができる。これを第1原則と考えよう。a hot dog 式のものや a dancing girl 式のものには特に注意をする必要がある。

この型の音調は普通の高さで文章を読み始めて最後の主要な単語で少し高くなり、それから低くなって終るが、(1番低い部分を /1/, 普通の高さを /2/, 少し高い高さを /3/, 更に高かった場合を /4/ と呼ぶ), 以上述べてきた音調は /2 3 1 ↓/ 型と呼ばれる。表示の仕方には色々な形式があり、強勢とからませたもの、音譜の五線ならざる四線を活用したもの等数多くあるが、その中の幾つかを参考に挙げて見ると

²He can drive a ³car! ↓

He can drive a car.

He can drive a car.

He can drive a car. [-----]

He can drive a car.

この型は以上の例に出て来た平叙文、命令文以外でも、疑問詞のついた疑問文にも用いられる。

1. What did you think up?
2. What did you think of?
3. Where is John?
4. When should we meet him?
5. What do you have in your brief case?

今音調はこの型に属するが、音調の山(一番高い所)が必ずしも最後の大切な語に来ない例を考えてみる事にしよう。「彼の父親は木曜に自宅で昼の食事をした」という事実があったとする。そこで、もし誰かが Who ate lunch

at home on Thursday? と尋ねたとすると His father, とか His father did. とか His father ate lunch at home on Thursday. と言う答えになる。

第1原則に従えば His father ate lunch at home on Thursday. がどこも強調されていない文章という事になるから、father に /3/ が来ている事は「父親」が浮きぼりにされている事になる。又別の考え方をすれば、疑問文になくて答えの文に出てきている語といえは his father であるから、新しく出てくる語句に山を置くと言ってもいいだろう。

What did his father eat at home? では Lunch. でも He ate lunch. でも He ate lunch at home on Thursday. でもいい事になる。大切な事は lunch にいずれの場合も山が来ている事である。この種の音調の山の移動の指導の場合には、短かい答えて最初練習して、音調の山がどこに来るかの感を養って置く事は大変有意義である。

同様に Where did his father eat lunch? に対しては At home. He ate at home. 又は He ate lunch at home on Thursday. となり When did his father eat at home? に対しては On Thursday. He ate at home on Thursday. か He ate lunch at home on Thursday. この場合 /3/ の高さで答える人と /4/ の高さで答える人が出てくるが、他の場合は音調の山の移動で、この場合は /3/ を /4/ にする事に依って強調を表わす事ができる。

Dick took the new car. と言う文では、John でも Bill でもなく Dick が運転して行ってしまったと言う事が問題になっている。Dick took the new car. では置いて行ったか、乗って行ったかが問題になっている。又 Dick took the new car. では2台の中「新しい方」で行ったか「古い方」で行ったかが問題なのである。

又或る人が She's not studying hard. と言ったのに対して「そんな事はない」と肯定の事実を強調したいと思えば She is studying hard. と言う事になる。一般動詞の使われた文章なら当然強調の do が顔を出して I do know that he was there. cf. I know that he was there.) と言う事になる。反対に否定を強調すれば She's not studying hard. とか She isn't studying hard. と言う文になる。

又前後関係の上で普通は強調の来ない場所に強調が来た場合の例を二三挙げて置く事にしよう。ここでは2つのものが対比されて強まった例である。

(A) 代名詞が強められた例:

- I. A: How are you?
B: Fine, thank you.
How are you?
A: Very well, thank you.
- II. A: What's your name?
B: My name's Joe.

What's your name?

A: My name's Jack.

III. A: I'm glad to know you.

B: I'm glad to know you.

(B) 前置詞が強められた例:

A: Where are the books?

B: They're on the desk.

A: Where are the pencils?

B: They're in the desk.

尚この / 2 3 1 ↓ / 型の音調は平叙文、命令文、疑問詞のついた疑問文だけではなく Yes-no で答えられる疑問文にも良く用いられる。フリーズ教授の調査に依ると2,000例の用例をラジオの番組から集めた所、60%がこの種の下げる音調だったと報告されているが、ここでは上げる方を中心に後で述べる事にしよう。

/ 2 3 1 ↓ / 型に属すると普通考えられている I beg your pardon. と What did you say? の2つの文は、それぞれ / 2 3 1 ↓ / だけでなく、/ 2 3 3 ↑ / とする音調でも読む事が出来る。最初の文章を / 2 3 1 ↓ / で読めば「御免なさい」と詫言っている事になるし、/ 2 3 3 ↑ / なら「恐れ入りますが、もう一度おっしゃって下さいませんか」と言う意味になる。もし人の足を踏んで I beg your pardon. とでも言おうものなら只ではすまないだろう。又2番目の文は / 2 3 1 ↓ / なら「君は何んていったんだ」と言った内容を聞いているのに対して / 2 3 3 ↑ / は「え、何んだって」と聞きかえしている事になる。What? What? How? How? Where? Where? とする様な疑問文はそれぞれ異なった文だと考えるべきだろう。書かれたものを読む場合に充分気を付けるだけでなく、相手かどちらを使ってもまごつかない事が肝心である。

この音調は繰返しを求める時ばかりでなく普通のyes, no で答えられる疑問文によく用いられる。

1. Will they go by bus?
2. Do they enjoy it?
3. Is there a room for us?
4. You have to go?

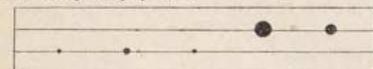
/ 2 3 1 ↓ / の場合と同様に数種の表現の仕方を示すと

² Do they en³joy it ³ ↑

Do they en³joy it?

Do they en³joy it?

Do they enjoy it?



Do they en- joy it?

この音調で特に注意すべきは、口語では形は疑問文ではないのに、この音調が用いられたために疑問文になる事である。

1. Have a nice trip. (楽しい旅行をしていらっしゃい) — Have a nice trip? (楽しい御旅行でしたか)

2. She is in New York. (あの人はニューヨークです)

— She is in New York? (あの人はニューヨークにいるんですって)

この / 2 3 3 ↑ / 型も必要に応じて音調の山が移動する。Will you drive to the office tomorrow? は(貴方が自分で運転して明日は出勤なさいませうか)と言った意味で、運転手とか外の人でなく貴方自身でするのかと言う事が強調されている。Will you drive to the office tomorrow? は(歩いて行かぬに車でいらっしゃいますか)と言う様な意味で、いつも電車やバスで通勤している人なら、電車やバスで行かずに明日は車で行くかと聞いている事になる。又 Will you drive to the officetomorrow? では外の所でなく事務所へ車で行くかが問題になっている。

こうした基本的な音調もあまり長い文章に使うと単調になって、いつも早口でしゃべっていうFENのニュースを聞いている様な感じの文章が出来上ってしまう。そこで、もし長い文章のどこかを強めて言うとする時、/ 2 3 2 ↓ / 型と言う音調が文中に用いられる。

1. It will take about two more hours to get to the city.
2. There are several people waiting in the office.
3. There are advantages in having a savings account.
4. The medical students are observing an opera tion.

又これに類似しているが

On the other hand, or If that doesn't do it, とか If you want to learn mathematics, you've got to work.

では、/ 2 3 2 ↑ / 型の音調を使う事に依ってサスペンス感を与える事が出来る。最後の文を / 2 3 2 ↓ / 型で言うよりも / 2 3 2 ↑ / を使う事に依って「数学を勉強したいのなら」どんな手があるのかと考えさせて置いて、どすんと直球をたたき込む様に「勉強しろ」と言っている。/ 2 3 2 ↓ / 型ではそんな緊張感も成立しないだろう。この音調は余韻をもたせた別れの挨拶にも用いられる。

さて次に、附加疑問文、撰択疑問文、語句を列挙する場合、呼び掛け等の音調について簡単に述べてみる事にしよう。

附加疑問文の音調

普通 / 2 3 1 | 2 2 ↑ / (又は / 2 3 2 | 2 2 ↑ /) か / 2 3 1 | 3 1 ↓ / (又は / 2 3 2 | 3 1 ↓ /) が用いられる。

1. Dancing is fun, isn't it?
2. Dancing is fun, isn't it?

自分に確信がある場合は最初の音調を用い、相手に聞く気持が多い時は後者が用いられる。この事からも yes-no 疑問文に用いられた / 2 3 1 ↓ / と / 2 3 3 ↑ / の違いを感じ取る事が出来る。

撰択疑問文の音調

一見 or の含まれた疑問文は撰択疑問文の様な感じを与えるが、耳で聞いて確かめる迄はどちらとも断定出来ない。

(1) Do you want coffee or tea? (コーヒーか紅茶のどちらを御希望ですか)

(2) Do you want coffee or tea? (何か飲み物を御希望ですか)

この種の例としては Don't you have a bicycle or a motorcycle? の様に「なにか簡便な乗物を持ってないでしょうね」とか、Do you have a dog or a cat? の様に「何にかペットを飼ってますか」と聞いているので、聞き手の関心はどちらかと言う事ではなく、そう言うものの有無だけを聞いている事になる。

ちなみに一番最初の例に対する答えだか(1)の場合は Coffee, please. とか Neither, thank you. とかが考えられ、(2)の場合は Yes, please. とか No, thank you. と言ったところが答えになるだろう。

列挙する音調

数を数えるという事は日本の社会でも英語の社会でもよく行なわれる。日本だったらさしあたり運動会の「球入れ」がある。球入れの中の球を「1つ、2つ、3つ」と数える楽しい情景が思い浮かぶ。変った所では、長く子供を風呂に入れてあたためたい父親が必死に子供に百迄数える事を命ずる。子供は早く出たい一心で数える数え方の早い事。英語でも早く数える場合とゆっくり数える場合では使われる音調が違う。(/ 3 3 ↑ / / と / 2 2 ↑ /)

One, two, three, four, five.

One, two, three, four, five.

一度ある映画に誕生日のパーティーの場面が出て来た事がある、ケーキの上に置かれた十幾つものローソクをお客に呼ばれていた若い人達が次々に数え挙げている時の音調は最初の早い方だった。又フットボールの試合での応援中、自軍が得点をすると、相手を威嚇し圧倒する様に得点を数え上げるのを聞いた事があるが、これもこの音調が多い様だった。所が数字だけでなく色々なものを並べ上げる音調としては後者の方が普通である。

I bought some shoes, socks, and shirts.

Mary took tests in English, history, and math.

呼び掛けの音調

日本人の習慣として、あまり人の名前を会話に使わない。その人の名前を呼んで注意を引きつける場合はどうしても必要だとしても、それすらも控目にするのが我々の傾向だと言えそうである。そういう態度を根柢に持つ我々に取っては、音調の型の練習だけでなく使い方を大胆にする指導も大切になってくる。

呼びかけの音調としては / 3 2 ↓ / , / 4 2 ↓ / , / 2 2 ↑ / / 2 3 2 ↑ / といったところが良く用いられる。

Mary! Mary! Mary! Mary!

それに対して文章の終りに名前をつける場合は / 1 1 ↑ / / 2 2 ↑ / / 3 3 ↑ / というところが多い。 / 3 3 ↑ / は / 2 3 3 ↑ / (/ 3 3 ↑ / が付くと / 2 3 3 ↓ / になる) という疑問文の後ろに名前をつける場合で、前の2つが / 2 3 2 / や / 2 3 1 ↓ / といった文章の後ろにつく。

Good morning, Bill. Good morning, Bill.

Good morning, Bill.

Are you ready, Bill?

ここで注意が必要なのは決して呼び掛けを前の文より高く発音しない事である。

(1) What are we having for dinner, Ruth?

(2) What are we having for dinner? Ruth?

(2)の様な文脈では普通この音調で Pork? Beef? Chicken? 等が用いられるが、もし間違えて Ruth? とでも言おうものなら Ruth を食べるのかと言う事になってしまう。勿論普通は(1)の場合を1つの文として取扱い、(2)の場合は2つの文として取扱うが、この2つか1つかを言い表わし、聞き分けるのは大文字、句読点という助けがないだけに、一つ間違えると明確さを欠いてくる。

(1) What! Do you want to leave me?

(2) Why? Do you have a special date with that French girl?

と云う文章を学生に読んで貰った所、全体をたどどしく読んで What do you want to leave me? の様に読んでしまった。実際には What Do you want to leave me とでも読む事が要求されていたわけである。ちょっとした油断から人喰人種になったり、孤独感の一かけらも残っていない、さもしくも何んでも置いて行けと言わんばかりの人間と誤解されてしまう。

最近特に視聴覚教具・教材の利用が強く叫べば、Language Lab. といった視聴覚教室が多く作られ、音声を通して言語を学ぶ機会が多くなってきている時に、基本的な音調と、前後関係の中で自然に変化する音調の妙味にもっと目を向ける必要がある。

発音の問題を通して我々は大切な事と二義的な事とを分けて考えてきた。その事はアメリカ人や英国人と同じ様な発音にならなければ駄目だという立場ではなく、我々日本人が話して充分通じる英語はどこに気をつければいいのかと考える立場である。昔の人達は音調を微妙な変化のままとらえ様とした。それをパーマーといった人達の努力と、構造主義の人達の研究に依って、今日の我々はその音調のとらえ方を学んだのである。大切な点を中心に考えるその概括的なとらえ方に依って我々も正しく、勇敢に音調を使ってゆきたいものである。音調は発音の飾りではなく、言葉の脈々とした血潮だからである。

言語学習の5段階

と

指導の手順 山家保

1. 序

われわれの言語指導が能率的・効果的であるためには、われわれの用いる教材が正しい言語理論に基づいて選択・配列されたものであるばかりでなく、われわれの指導の手順もまた正しい言語理論に基づいて選択・配列された一連の学習作業から構成されていなければならない。

これら一連の学習作業は、それぞれ明確な目標を持ち、しかも互いに前後の学習作業と密接な連関関係にあるばかりでなく、その配列の順序も決して任意的なものではなく、言語学習の過程に合致した合理的なものでなければならない。

2. 言語の学習過程

W. Freeman Twaddell は、言語はつぎの5つの段階を経て学習されるものであると述べている。(ELEC Bulletin No. 1 参照)

(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

(教師によって与えられた手本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

(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

(生徒が知っている言語のある部分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み合わせに、意味のある部分的な変化を与えること。)

(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、それによ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つの段階を別の観点から見れば、(1)から(3)までは普通 *mimicry-memorization* と呼ばれる段階であり、

これには新教材の導入・発音練習から reading 及びその理解までが含まれるのが普通であり、この段階で用いられる指導技術は主として *Mim-mem* と呼ばれるものである。

この *Mim-mem* の技術についての特徴を、Twaddell はつぎのように述べている。

Through the mimicry-memorizing presentation of new material, the teacher can begin to establish habits of correct pronunciation, word order, grammatical agreement, and other factors of sentence structure. He can, at the same time, keep the pupil's performance under his direct control and protect them from problems of premature variation and selection.

—Twaddell, *The ELEC Seminar Script*, 1958

(新教材を *Mim-mem* の方法で導入することによって、教師は正しい発音、語順、文法上の呼応、その他の文構成要素についての言語習慣を確立する基礎をきずくことができる。同時に生徒の発表活動を自分の直接管理下におき、生徒が準備ができていないのに *variation* や *selection* の作業をすることがないようにする。)

以上のことは Twaddell が、各段階の学習作業を1つ1つ完成してから、つぎの段階に進むべきことを厳しく注意しているものと考えてよいであろう。つまり、意味をよく理解していないものの発音練習をしたり、よく発音練習ができていないものを言わせてみたり、基本文型が完全に正しく発表できるまでになっていないのに、その一部分を変えた応用文を言わせたり、さらにこれに基づく問答をさせたりすることは学習上の抵抗を大きくして能率を低下させるばかりでなく、正しい言語習慣の形成を阻害するものであるというのである。

ここに Twaddell のいう言語学習の5段階を引用したのは、教室で行なわれる1時間の授業が recognition から始まって selection で終わるべきであるという意味でもなければ、われわれのいう Oral approach では reading や writing が行なわれないという意味でもない。

この5つの段階は、言語の本質である音声言語習得の基本的な過程を示すものであり、これを1時間の授業に適用する場合には、1時間の授業における教材の配列、および

reading と writing の作業を考慮に入れるべきは当然である。

3. 1 時間の授業における教材の配列

1 時間の授業においては、どのような教材がどのように配列されていなければならないであろうか。これについて Fries は *Foundations for English Teaching*, p. 23 の中でつぎのように述べている。

(a) A brief review pupil-to-pupil dialog of the immediately preceding materials

その日の新しい構造を導入し、練習する基礎となるすぐ前の教材を簡単に復習する生徒対生徒の対話である。この対話にでてくる文はすべて、前に徹底的に教えてあるものでなければならない。宿題がどのようなものであったにせよ、この対話はその基礎であり、単なる「おおむ返し」のためではなく、本当に話せるようになるために今では完全に暗記しているものである。この目的のため音調と音節の長さを示す記号がなければならない。

(b) Some brief teacher-pupil question and answer sets which attach the new material to that of the review dialog

復習のための対話の教材に新しい教材を結びつけるためのいくつかの簡単な教師対生徒の問答である。これらの問答は新しい構造がはめこまれている完全な文でなければならない。新しい構造を含むこれらの完全な文を練習するための練習問題が示されていないなければならない。[特に英語で与えられる手がかり (cue) と相関関係にある重要な言語記号を選ぶ練習を含む文型練習 (pattern-practice exercise)]

(c) A brief pupil-pupil dialog which embodies the new materials of the lesson taught, and those which must become the basis for the understanding of the next material

その時間に習った新教材とつぎの時間の教材を理解するための基礎となるべき教材とを合体した簡単な生徒対生徒の対話である。この対話は、この時間では、はじめ声を出して読むためのものである。この対話に含まれている教材は、すべて既習のものであり、その中のあるものは、この時間で特に口頭練習の材料として練習したものである。この対話を読むことは発音、そして必要などころでは書き方の特別な練習のための材料を提供することにもなるのである。つぎの時間のために完全に暗記しておくべき「復習のための対話」は、この対話、またはその調整した形のものである。

以上のことを、普通の英語の教科書を用いる観点から要約すれば、(a) では生徒が十分暗記して、variation や selection の作業をする準備が完全にできている前時の教材を復習する。

(b) では新しい構造がはめこまれている完全な文——いわゆる defining sentences (新語や新しい構造の意味を定義する文——用いられている場面および既習の語彙と構文とから新語や新しい構造の意味がおのずから明らかになるような文) を用いて、新教材だけを口頭で英語を通して導入するのである。このように口頭で導入された新教材を含む完全な文は、直ちに生徒も口頭で発表できるように練習しなければならない。この場合十分 drill して、これらの文を生徒が正しく口頭で発表ができ、代入などの variation の作業もできる段階になっていれば、これら特定の文だけではなく、文型そのものが自由に言えるようになるために pattern-practice をすることもできるが、Mimmem が十分できていなければ premature な variation や selection は避けるべきだとする Twaddell 教授の言葉には十二分の注意を払う必要がある。

(c) では、口頭練習ですらすら言えるようになった新語や新しい構造が含まれている文が、既習の構文と語彙とから成る他の文の間に入っている本時の教材全体をまず声を出して読む練習をするのである。この時に生徒ははじめて教科書を開くのである。これを正しい音調とリズムで読むことができ、更にこれを十分理解していることが確認された時に、本時の授業の目的は十分達成されているのである。つぎの時間の準備のために、この教材が十分暗誦ができ、また書けるようになっていことを宿題として課すことは当然で、ここの教材がつぎの時間の (a) の復習教材となるのである。

4. 教材と指導技術との関係

1 時間の授業では、どのような教材がどのように配列されるかについては、上に述べた通りであるが、これらの教材を指導するための指導技術はあくまでも、これらの教材の指導目標に従って選択すべきであり、教材の形式に左右されるべきではない。

Fries が上に挙げた教材は、すべて対話の形式をとっているが、これについて Fries はつぎのように述べている。

The Corpus, then, is a constant stream of new materials being introduced at every step This fact accounts for the over-whelming proportion of dialog material in the form of teacher question with pupil answer. Classroom activities aiming at really effective teaching should not equal or even approach this proportion of teacher-pupil question and answer. The actual achievement of the thorough learning required of the pupil must be accomplished through pattern-practice first and then most completely through a variety of increasingly developed pupil-pupil dialogs.

—*Foundations for English Teaching*, p. 335

(従って、教材要綱は一步一步導入される新しい教材の絶えざる流れとすることができる。……この事實は、対話の材料の圧倒的の大部分が、何故教師が尋ね、生徒が答える形になっているかを説明している。本当に効果的な指導を狙う学習作業では、教師対生徒の問答が、この割合と等しくなったり、またはこれに近づくようなことがあってはならない。生徒に要求される完全学習は実際には、先ず *pattern-practice* を通して、つぎに最も完全に、多種多様の次第に展開されてゆく *pupil-pupil dialogs* を通して、達成されなければならない。)

以上からも明らかなように、Fries は実際の指導に当たっては、つぎの3つを明確に区別すべきだと主張するのである。

- (a) *Teacher questions and pupil answers for the presentation of new materials.* (新教材を導入するため教師が尋ね、生徒が答える問答)
- (b) *Pattern-practice* (文型練習)
- (c) *Pupil-pupil dialogs* (生徒対生徒の対話)
—*Foundations for English Teaching*, p. 335

ここで注目すべきことは、昔からよく用いられてきた教師が尋ねて生徒が答える式のいわゆる *questions and answers* は、新教材を導入した際に生徒が理解しているかどうかをたしかめるためには用いられても、生徒を実際に *drill* するには用いられていないということである。これはこのような方法では、生徒を能率的に *drill* することができないからである。

5. 指導の手順

われわれの英語教育が能率的であるためには、まず第一に日英両語の分析比較によって、日本の英語の学習者に特有な困難点を重点的に克服すると共に、学習上の抵抗をできるだけ少なくするために、科学的に選択・配列された理想的な教材がなければならない。

このような教材では、その選択・配列が従来のような項目中心 (*item-centered*) のものではなく、新しい教材が常に連続する対立の小さな段階 (*successive small steps of contrast*) を通して一步一步導入される——いわゆる構造中心 (*structure-centered*) のものでなければならないことは、Fries がその著 *Foundations for English Teaching* の第I章に述べている通りである。

われわれの英語教育が能率的であるためには、このように言語学的に正しく選択・配列された教材がなければならないのと全く同じように、われわれの指導の手順においても、学習活動が言語学的に正しく選択・配列されていなければならない。

世間にはよく「学習指導はそれぞれの教師がその個性に応じて工夫すればよい」などと全く無責任な発言をしている者がある。教師の個性をいかした指導はもちろん結構なことである。しかしその指導が能率的であるためには、そ

の指導の基礎となり、背景となる指導理論までが教師の個性次第で変わるといふようなことは絶対に許されない。個性の発揮も、言語学的に正しく選択・配列された学習活動の枠組みの中であってこそ、その価値が認められるのであって、この枠組みを逸脱し、従って非能率的な指導の中で個性発揮は何らの意味ももたない。

能率的な指導の手順において、学習活動が言語学的に正しく選択・配列されているということは、その配列の順序が決して任意的なものではなく、一貫性のある、しかも互いに密接な連関関係をもった一連の学習作業からなり、従ってこれらの作業が途中で中断したり、その順序が逆になったりしては、その能率は著しく低下するのである。

これらの学習作業では、その配列の順序が重要であるばかりでなく、各学習作業がよくバランスがとれていて、1つの学習作業に余り時間をかけ過ぎた結果、他の学習作業がその圧迫を受けて手薄になるというようなことがあってはならない。従って重要なことは、その配列の順序ばかりでなく、全体がよくバランスがとれていることである。

上の「3. 1時間の授業における教材の配列」のところで述べたように、1時間の授業には (a) 復習教材 (前時の教材)、(b) 新教材 (新語および新しい構文のみ)、(c) 本時の教材の3種類の教材が用いられる。この (a)、(b)、(c) の教材の配列の順序も重要であって、決して任意的なものではない。それは (a) は (b) の基礎となるべき教材であり、(b) は (c) の基礎となるべき教材だからである。

これらの教材の配列の順序が一定し、その目標も一定し、これに対する学習作業も一定の順序に配列され、しかも全体としてバランスがとれていなければならないとすれば、指導の手順はおのずから一定してくる筈である。

このような観点から計画された指導の手順は、つぎのような形式となるであろう。(ここでは1時間の授業を50分と想定している。)

A. Review (前時の教材) 所要時間

(15—20 分)

1. Chorus reading (約2分)

前時の教材を *chorus* で 2, 3 度教師について読み、その学習内容を思い出させるばかりでなく、特に正しい音調とリズムで読んでいるかどうかをたしかめ、つぎの段階での *oral drill* の準備をする。

2. Pattern-practice (約10分)

a. Variation exercises

- (1) Substitution
- (2) Conversion
- (3) Expansion

生徒がすらすらと暗誦のできる前時の教材を基礎としてまず *variation* の練習をする。これには、

It is a dog.

It is a cat.

It is a cow.

のような *substitution* (代入) の練習や、

It is a dog → It is *not* a dog.

It is a dog → *Is it* a dog?

He came here → *Who* came here?

のような conversion (転換) の練習や

It is a dog.

It is a *big* dog.

It is a *big white* dog.

のような expansion (展開) の練習が含まれている。

このような variation の練習では、教師が基本文型を示したあとは、実物や絵や英語の単語などを cue (手がかり) として示して、つぎつぎと場面 (situation) の変化を示すだけで、生徒は素早く全文を言わせられるのである。

b. Selection exercises

教師は最初 situation を明確に示したあと、この situation の枠内で生徒に問答させる。教師は単に生徒から問をひき出すための cue を与えるだけで、生徒に問を言わせ、他の生徒を指名するだけで、彼にその場面に基づいて答えさせるのである。

例

Situation:—

“He went to Kyoto yesterday.”

Teacher: Question

Pupil A: Did he go to Kyoto yesterday?

Pupil B: Yes, he did. He went to Kyoto yesterday.

Teacher: Who

Pupil C: Who went to Kyoto yesterday?

Pupil D: He went to Kyoto yesterday.

Teacher: Where

Pupil E: Where did he go yesterday?

Pupil F: He went to Kyoto yesterday.

Pattern practice では練習量をできるだけ多くするために、個々の生徒の発言したものは、それが正しければ、その都度 chorus で繰り返させることが大切である。

3. Pupil-pupil dialogs (約3分)

Pattern practice で練習したことを更に自由に話せるように生徒同士に英語で対話をさせる。ここでは教師は単に場面を示すだけで、生徒同士に自由に好きな問を出し、それに答えさせる。この場合、生徒はできるだけ2つ以上の文を用いて問答するようすすめる。

4. Written test (約5分)

生徒には前時の教材はすらすら暗誦ができるばかりでなく、書けるようになってくることを宿題として課しているの、ここで英文を書くテストをする。この場合、単なる dictation は避け、あくまでも英

語で書いて発表させる。従って絵や実物や英語で場面を示して、これに英語で書いて応答させるのである。

B. Presentation of the new material

所要時間 (10—15 分)

1. Oral introduction
2. Mimicry-memorization
3. Check of understanding

新語や新しい構文のそれぞれを、(1) まず defining sentences を用いて口頭で英語で導入し、(2) つぎにこれを教師について何度も繰返して言わせ、生徒が口頭ですらすらと言えるようになったら、(3) 教師が問を出して生徒に答えさせ、生徒の理解をたしかめる。新語や新しい構文の骨子は導入の際その都度板書しておく方がよい。この時間で cover 出来た範囲が本時の新教材の範囲となる。

C. Reading of the text of the day

所要時間 (10—15 分)

1. Reading (約7分)

新語や新しい構文の入った本時の教材の reading である。音調やリズムに注意しながら教師について何度も chorus で読ませる。一応そろって speedy に読めるようになったら、2,3 の生徒を指名して読ませ、個々の生徒も単独ですらすら読めるかどうかをたしかめる。

2. Check of understanding through teacher questions and pupil answers (約3分)

生徒が本文をよく理解しているかどうか、教師が本文について、いろいろな角度から質問し、これに対する生徒の答を通じて、彼らの理解が確実であるかどうかをたしかめる。

3. Writing (if necessary) (約5分)

中学の第1学年の第1学期など、まだ writing の指導が十分でない場合は、ここでその指導をする。

Writing の導入は早ければ早い程よい。遅ければ、それだけ口頭で習った英語を文字に転換しなければならない量がふえ、それだけ学習上の抵抗が大きくなる。Writing を早くから少しずつ小出しに導入してゆけば、それが大きな抵抗にならずにすむのである。

D. Consolidation (約5分)

本時の学習指導は上の C で一応完了するのである。しかしながら人間のすることには誤差がつきものであって、仲々計画通りに各学習作業が終わらないこともあろう。そこで 50 分の授業のうちの 1 割である 5 分をその予備にとってある。もし予定通りにゆけば、この 5 分は本当の意味の consolidation に用いるべきである。学習作業で弱いと思われる点を補強してもよいし、更に oral drill を重ねてもよい。

〔教 案 例〕

Teaching Plan

Instructor: Tamotsu Yambe
Secretary, ELEC

- I. Date: Thursday, August—, 1962
- II. Class: A 1st-year class,—Junior High School
- III. Text: *New Approach to English 1*
-Review material: p. 42 (ll. 7-12)
Aren't you younger than Jack?
Yes, I am. I'm younger than Jack.
Isn't Jack the oldest?
Yes, he is. He's the oldest.
Isn't Jane the youngest?
No, she isn't. Kate is the youngest.
New material: p. 43 (ll. 1-5)
Who's taller, Jane or Kate?
Jane is. Jane is taller than Kate.
Who's the tallest in your family?
My father is the tallest in my family.
- IV. Items to be stressed in this period:
Pronunciation: *who's; taller; tallest; family*

Vocabulary: ditto
Grammar: *Who's taller, Jane or Kate?*
Jane is taller than Kate.
Who's the tallest in your family?

- V. Teaching procedure
 - A. Review (15-20 minutes)
 1. Chorus reading
 2. Pattern-practice
 3. Pupil-pupil dialogs
 4. Written test
 - B. Presentation of the new material (10-15 minutes)
 1. Oral introduction
 2. Mimicry-memorization
 3. Check of understanding
 - C. Reading and check of understanding (10-15 minutes)
 - D. Consolidation (5 minutes)

Teaching Procedure in Detail

Pattern-practice

- a. Preliminary drill (既習の教材を思い出させ、つぎの練習にそなえる。)

教師は Mr. Smith—50, Mrs. Smith—45, Jack—15, Dick—13, Jane—11, Kate—8 と板書して、最初の生徒に cue で示された人の年令を尋ね、2番目の生徒にそれに答えさせる。

Teacher: Jane	Teacher: Jack
Pupil A: How old is Jane?	Pupil C: How old is Jack?
Pupil B: She's 11 years old.	Pupil D: He's 15 years old.

.....
- b. Variation exercises (教師が平叙文を言い、生徒に2種類の問を言わせる)
 1. You are younger than Jack.
Are you younger than Jack? Aren't you younger than Jack?
 2. Jack is the oldest.
Is Jack the oldest? Isn't Jack the oldest?
 3. Kate is the youngest.
Is Kate the youngest? Isn't Kate the youngest?
 4. Jane is older than Kate.
Is Jane older than Kate? Isn't Jane older than Kate?

c. Selection exercises

教師の示す situation に対して、最初にあてられた生徒はそれを肯定の疑問文の形で問い、2番目にあてられた生徒はそれに答え、3番目の生徒は否定の疑問文の形で問い、4番目の生徒はそれに答える。

1. 教師は *You are Dick. You are younger than Jack.* といってから *Are you younger than Jack?* といっって答えさせ、つぎに *Aren't you younger than Jack?* といっって答えさせて例を示す。
2. (Situation) *Kate isn't older than Jane.* *Is Kate older than Jane?*
Isn't Kate older than Jane?
3. (Situation) *Mrs. Smith is younger than Mr. Smith.* *Is Mrs. Smith younger than Mr. Smith?*
Isn't Mrs. Smith younger than Mr. Smith?
4. (Situation) *Jack is older than Dick.* *Is Jack older than Dick?*
Isn't Jack older than Dick?
5. (Situation) *Jane isn't younger than Kate.* *Is Jane younger than Kate?*
Isn't Jane younger than Kate?
6. (Situation) *Jack is the oldest.* *Is Jack the oldest?*
Isn't Jack the oldest?
7. (Situation) *Jane isn't the youngest.* *Is Jane the youngest?*
Isn't Jane the youngest?

Written test

1. *Jane is younger than Dick*……(Two different question forms を書かせる)
2. *Isn't Jane older than Kate?*…(Answer を書かせる)
3. *Isn't Jack the youngest?*……(Answer を書かせる)

Oral introduction

(絵を用いて family を導入する。)

This is Dick. This is Dick's father. This is his mother.

……*This is Dick's family. This is Dick's family.*

This is Taro. This is Taro's father.……*This is Taro's family.*

……*This is Dick's family.* (family の Mim-mem の練習。)

Is this Dick's family?……*Is this Taro's family?* (生徒に答えさせて理解を確かめる。)

(絵を用いて自問自答して who を導入する。)

Kate is the youngest. Who's the youngest? Kate is the youngest.

Jack is the oldest. Who's the oldest? Jack is the oldest. (who の Mim-mem 練習)

(自問自答して taller を導入する。)

Jane is taller than Kate. Jack is taller than Dick.

Jane is taller than Kate. Who's taller than Kate? Jane is taller than Kate.

Who's taller, Jack or Dick? Jack is. Jack is taller than Dick. (自問自答して導入)

Who's taller, Jane or Kate? Jane is. Jane is taller than Kate. (生徒に問うて答えさせたあとで、これら3つの文のそれぞれの Mim-mem 練習)

This is my father. He is taller than my mother. He's the tallest in my family.

My father is the tallest in my family. (tallest を導入練習の後、この文の Mim-mem 練習)

Who's the tallest in your family? My father is the tallest in my family. (生徒に問うて答えさせたあと、問の文の Mim-mem 練習)

英語の二重母音について

大友賢二

0. はじめに

現代の外国語教育の原則を述べるとすれば、その最初のものとして“Language is sound.”ということがあげられる。また、もっと具体的に教材に焦点をせばれば、「最も能率的な教材は、これから学ぶべき国語の科学的記述を、学習者の母国語の同様な記述と注意深く比較したものにもとづいたところの教材である。」(Charles C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, p. 9) ということができる。外国語と母国語との比較の必要性は、学習上の困難点、問題点が、どこにあるかを知るためにおこってくるものである。しかし、**困難点がある**ということは何を意味するものであろうか。

現代の外国語教育で考えなければならぬ第2のものとして、Archibald A. Hill は transfer (転移) という問題をあげている (*Recent Linguistics and Teaching of English*, ELEC Bulletin No. 2, p. 17)。これは、学習者の母国語を、学習する外国語に移して考え、かつ用いる傾向があるということである。

ここで言及しようとしている英語の二重母音の性格は、以上2つの言語教育の原則からおこってくる問題の中の小さなものである。日本での英語教育のために書かれた *Foundations for English Teaching* (1961) で Fries は、日本人が英語の発音を学ぶ場合の困難点として、最初の項に、次のことを述べている。

Length is phonemic in Japanese, and Japanese speakers are, therefore, very sensitive to differences in length. In English, differences of length do not signal phonemic differences,…… (p. 366)

(長さは日本語では、音素論的である。従って日本語を話す人々は、長さの違いに対して非常に敏感である。英語では、長さの違いは音素論的な差異ではない。)

つまり、日本語では音の長さが音素論的な重要性をもつものに対して英語では長さの差異は、音素論的な差異にならないということである。従って「転移」のおこりがちな、根本問題にもなるのである。英語を習っている外国人の共通の誤りは、二重母音化して発音することができないことだ、とさえ言っている人もいる。たとえば H. A. Gleason などは、そうである。

1. 母音の長さ

1. 0. 母音の長さに入る前に、母音そのものについて少し考えてみることにする。母音の分析は、その解釈および記号などについていろいろ議論の余地がある。ここでは、

アメリカの今日のような記述言語学を築きあげるための基礎となった言語学者のひとり Bloomfield と、それに続く人々の母音の分析を簡単にみていくことにする。

Bloomfield は、米国中西部の英語については、次の8つの母音、[i] in, [e] egg, [ɛ] add, [a] alms, [u] put, [o] up, [ɔ] ought, [ɑ] odd をあげている。(*Language*, 1957, p. 103) その後 Bernard Block & George L. Trager は、/i/pit, /e/pet, /a/pat, /o/pot, /ə/cut, /u/put の6つの母音を *Outline of Linguistic Analysis* (1942) p. 50 で述べている。1951年 Trager & Smith は /i/pit, /e/pet, /æ/pat, /i/just (adv.), /ə/cut, /a/cot, /u/put, /o/home, /ɔ/wash の9つを認めている。(*An Outline of English Structure* 1. 33)。また Kenyon は *American Pronunciation* (p. 24) では、[i] beet, [ɪ] bit, [e] bait, [ɛ] bet, [æ] bat, [a] cat, [ɑ] father, [ɒ] fodder, [ɔ] law, [o] coat, [ʊ] pul, [u] pool, [ɜ] further, [ə] further, [ɜ] perverse, [ə] custom, [ʌ] above と実に 17 の基本母音図を示している。また Fries は /i/beat, /ɪ/bit, /e/mate, /ɛ/met, /æ/mat, /u/pool, /ʊ/pull, /o/note, /ɔ/autumn, /a/father, /ə/but と 11 の母音をあげている。最近では、Hockett は /i/bit, /e/bet, /æ/bat, /a/bot, /u/book, /ə/but, /ɔ/baw という7つの母音を設定している。(*A Course in Modern Linguistics*, p. 60) このほか、Jones, Pike, Hill などあげれば数知れぬ程ある。日本人の方でも、太田朗氏は Hockett に近く、中島文雄氏は Ernest F. Haden, 太田朗氏らの意見と同じく7つの母音を認めている。

以上のような分析の結果は、分析の資料として、英語のどの方言を用いるか、または英語のあらゆる方言を包含すべきかというような問題、または分析の解釈の問題、さらに教育的な考慮の問題などにもとづいて、種々なかたちとなって生まれてきたものである。従って、直ちにこれが良い分析とか悪い分析とかいうことはできない。音素設定の基準を Trager & Smith は、音声的類似 (to be phonetically similar), 相補的分布 (to be in complementary distribution) をして同型性 (to exhibit pattern congruity) におくと論じている。(*An Outline of English Structure* 1. 31.)

1. 1. 二重母音を考える場合に、母音の長さを検討する必要があることは前に述べた。ここでは「母音の長さ」の性格を見ることにする。

母音の長さを決定する要素はいろいろ考えられるが、まず母音自体の性質が関係している。一般に、同じ context の中では、口の開きの大きい母音、例えば heart の母音は、口の開きの小さい母音、例えば heat の母音よりも長

いと言える。

次に、隣接音の性質が長さに関係する。see, seed, seat を例にとって見よう。ここでは sea の母音が一番長い。その次が seed の母音で seat の母音が一番短い。Sea のように母音の後に続く音がない場合が最も長い。Seed と seat の母音をくらべてみると、seed の時には母音の後に /d/ という有声子音、seat の時には /t/ という無声子音が後に続いている。すなわち、次に有声子音がきた場合の方が無声子音がきた場合よりも長いと言える。

第三番目に考えなければならないのは、stress との関係である。母音の長さ決定する最も重要な要素は、stress がその音にかかるかどうかによってきまってくると言ってもよい。例えば――

A: How are you, Mr. B?

B: Fine, thank you. How are you?

ではAの are に含まれる母音は、Bの are に含まれる母音よりも長い。また This is a desk. という文を言った時の is の母音は Yes, it is. の is の母音のように stress がないので、その長さは短いと言える。

最後に、 *juncture* (連接) との関係がみられる。今 a name と an aim とを比較的ゆっくり言うと、/ə/n//e//y//m/ と同じ音素が同じ順序で並んでいるにもかかわらず、この2つが対立して聞えるのは、前者での a が、後者の an に含まれる母音よりも長いからとされている。このように *elongation* (音の伸長) が *plus juncture* 直前の母音(または子音)に生ずるといことも注意すべきことと思う。

このように考えてくると、母音の長さは、その音の環境によって決定されるものであるということが出来る。

1. 2. 英語の音の長さは、音素論的重要性を持っていないことは前に簡単に述べたが、Robert Lado は、このことを次のように証明している。

In most situations, English /i/ is longer than /ɪ/, although this difference in length can be proved not to be a phonemic feature. The proof is very simple. One can speak the word *beat* quite short and the word *bit* quite long, and they will still remain two distinct words for English speakers. (*Linguistics Across Cultures*, 1960 p. 21)

(ほとんどの場合に、英語の /i/ は /ɪ/ より長い、この長さの相違は音素的特性ではないことが立証されている。証明はごく簡単である。*Beat* を極めて短く、*bit* を極めて長く発音することが可能であるが、英語話者にとっては、そのような場合でも、これらは2つの別個の語であることにかわりない。)

Daniel Jones の母音の長さの考え方は、よく問題にされるが、これについて Jones 自身が反省して次のように述べていることは注目に値する。

The tendency to lengthen 'short' vowels appears to be on the increase. In the local dialect of London it is much more prevalent than in normal educated speech; it may also be observed in American English.

It is, in fact, possible that a new development of the language is beginning to take place, by which the present distinctions of quantity combined with quality will eventually give place to distinctions of quality only. (*An Outline of English Phonetics*, 1956, p. 236)

(「短」母音を長くする傾向はふえてきているようである。これは London 地方の方言では、普通の教育のある人々の談話よりもずっと一般に広く行なわれている。そしてこのことは、米語にも見られるかも知れない。

事実、このような言語の新しい発展がおこりつつあるようであり、現在のように質と量で区別されているものが、結局質だけの区別に代わろうとしている。)

たとえば “but at the same time it's not very good” という意味を含ませて It isn't bad. とした場合の bad を考えてみよう。この母音をいわゆる短母音と考えていたが、実際は長く発音されるということである。音の長い短い(即ち *quantity*) は重要でなく bad の母音の質が重要になってきているというのである。

1950年版の *The Phoneme; Its Nature and Use* §515 で Jones は長さの相違も質の相違も共に存在し、どちらが決定的要因であるかわからないが、どちらかと言えば、長さ (*quantity*) の方が決定的であるかに傾いていた。それが 1956年になって上のようなことをはっきり述べたことは注目に値するものであろう。

2. 二重母音

2. 0. 国際音声記号では *Diphthong* を表わすのに母音字を2つならべて表記するか、そのうちの副音を表わす方の上に [ʷ] をつけるかする。例えば house の場合には [haus] か [haʷs] とする。しかしこの [haus] の [au] を考えてみると、単に [a]+[u] から成立しているものではない。これを実際 English speaking people に言ってもらおうと次の点に気付くのである。

まず [au] の連続の仕方である。[a] の位置で発音はするが、はっきりとした [a] のところに音はとどまっていな。[a] から [u] のところに音が移るのである。そして [u] というはっきりした音でとまらないことにも気付くであろう。また [au] の第1の音は第2の音よりも音量が大きいということが出来る。むしろ、この [u] という記号

は [a] から音が移動する方向を示していると考えてよい。日本人は、とかく house を [a] と [u] の両方に stress を均等に置いて発音する傾向があることも心しておかなければなるまい。そして、英語の diphthong は、house のように、第1の音に stress をおき、第2の音にはおかない、いわゆる Falling diphthong (下降二重母音) が大部分である。R-M. S. Hefner は二重母音を次のように説明している。

—: a diphthong is a syllabic element, which begins with one sound and shifts to another, ...
(General Phonetics, 1960, p. 112)

(二重母音とは、ひとつの音ではじまり他の音に移る、ひとつの音節のある要素である。)

2. 1. 二重母音の簡単な性格を前に述べたが、ここではいろいろな人がいろいろな二重母音の見方をしてのことについて述べてみよう。

A Primer of Spoken English, 1890, (pp. 7~8) では、Henry Sweet は [aa] father, [ai] high, [au] how, [ei] say, [eə] care, [əi] twilight, [əu] compound, [əə] murmur, [ij] see, [iə] hear, [oi] boy, [ou] know, [əu] follow, [uw] fool, [uə] poor をあげている。また Bloomfield は次を compound primary phoneme としてあげている (Language p. 91) 即ち、[ai] buy, [ej] bay, [ij] bee, [oj] boy, [aw] cow, [ow] low, [uw] do, [juw] few, [eə] care, [iə] fear, [əə] door, [uə] sure である。Bloch-Trager は、6つの単純核音をもとにして次の10個: /ij/beat, /ej/bait, /aj/bite, /oj/boil, /aw/bout, /ow/boat, /uw/boot, /eh/yeah, /ah/calm, /oh/law (Outline of Linguistic Analysis, p. 52) をあげている。また、英語のどの方言にも説明できる総合型を設定したといわれる Trager-Smith は /i, e, æ, i, ə, a, u, o, ɔ/ の9つの単純核音にそれぞれ /y, w, h/ の半母音を組み合わせた27の複合核音 (complex nuclei) を認めている。次に Hockett は /ij/, /ej/, /aj/, /oj/, /uw/, /ow/, /aw/ の記号をそれぞれ bee, bay, by, boy, boot, boat, howl を示すものとして用いている (A Course in Modern Linguistics, 1959 p. 31)。

こういう立場と、やや異なっているのに Kenyon, Pike, Fries がある。Kenyon は [ai] ice, [au] house, [əi] boy, [iu] abuse [ju] use を認めているだけである (American Pronunciation, 1951 p. 25)。そして Pike は、Phonemics (1956) では二重母音 (diphthong) という言葉をつかわず、Close-knit Sequences of Vowel Units という名で [a¹] kite, [a^u] mouse, [o¹] soil をあげ、Fries は、/a¹/eyes, /a^u/house, /ɔ¹/boys を2つの音素の結合としている。そして残りを単一の音素と見なしているのである。

このように二重母音の捕え方は、いわゆる長母音のある

ものを二重母音、あるものを単母音とする見方と、すべてのいわゆる長母音を二重母音とする見方とに大別することができる。

2. 2. この二重母音の2つの考え方の別れ目はどこにあるのだろうか。

比較するために Fries と Hockett を例にとってみよう。最初の記号が Fries のものである。/i/, /i/(bit), /i/, /ij/(beat), /e/, /e/(bet), /e/, /ej/(bait), /æ/, /æ/(bat), /u/, /u/(book), /u/, /uw/(boot), /a/, /a/(bot), /ə/, /ə/(but)。以上の語だけに限ると Trager, Bloch, Smith, Hockett らが複合核音としているが、Pike, Fries らがそうしないで、単純核音としているものは、/i/beat, /e/bait, /u/boot, /o/boat (Fries の記号) の4つである。

以上の /b/ と /t/ の間は単一母音がくるものとしている Fries の見解は次の通りである。まず、顕著な音節の母音について、

As a matter of fact, in the stream of English speech, practically all the vowels in prominent (so-called "stressed") syllables are diphthongized.

(Foundations for English Teaching, p. 361)

(事実、英語の談話の流れでは、顕著な、[いわゆる「強勢」のある] 音節の母音はほとんどすべて二重母音化されるものである。)

このような観点に立って /ou/ と /ei/ は、その最初の部分である /o/, /e/ と対立することはない。したがって、これらは、英語では、音素論的な二重母音ではない (These two diphthongs /ou/ and /ei/ are not phonemic diphthongs in English) と述べている。bit, boot などの /i/, /u/ についても同じことが言える。普通文尾の位置にある単一の語の母音はすべて二重母音化の影響をうけるが、意味は、単一母音と同様であるとして、次の文をあげている。

He made a big hit.

He was not much injured by the cut, but his back was hurt by the hard pull.

上のような見方の根底を流れるものは、Fries が示しているように、Language, 23 (1947) pp. 151-9 にある Kenneth L. Pike の On the Phonemic Status of English Diphthongs である。Pike はこの中で /a¹, a^u, ɔ¹/ を複合とし、/i, u, e, o/ (Jones の [i:], [u:], [ei], [ou]) を単一とみる理由について簡単に言えば、次のように述べている。

アメリカ英語を母国語とする学生は、[i:], [u:], [ei], [ou] が2つの部分から成立しているということを理解するのはむずかしいということ。音調の位置によって [i:], [u:], [ei] [ou] は単母音になる傾向があるが、/a¹, a^u, ɔ¹/ はいつも二重母音の性質をたもっているということ。

また、方言によって /i/, /u/ は、二重母音にならないところがあることや pa /pa:/ pie /paɪ/, pa /pa:/ pout /paʊ/, raw /rɔ:/ Roy /rɔɪ/ のような対立があること、などをあげている。

Fries, Pike に近い考え方は Kenyon にも見え, see, do, may, made, go, mode などは、米英語とも二重母音化はするけれど、アメリカでは二重母音化しないことが多くあり、標準英語でさえも二重母音化しないことが時にはある (*American Pronunciation* p. 70) と述べ、以上の語を二重母音で発音しても単母音で発音しても different word とは聞えないと言っている。

以上、Fries, Pike, Kenyon の二重母音の考え方を見たが、つまり stress のある音節の母音はすべて二重母音化される。そして、/i/, /e/, /u/, /o/ などは、二重母音で発音しても単母音で発音しても contrast (対立) をなさない、即ち意味の区別を生じないので、音素的には単一の母音で示すということである。

しかし、この Pike を背景にしている Fries の考え方に問題がないわけではない。太田朗氏は、「raw /rɔ:/ Roy /rɔɪ/ の対立があるというなら raw /rɔ:/ row /rɔu/ の対立があると言えないのか」(「米語音素論」p. 80) という疑問を投げている。そして row を、/rɔ/ という1単音としたところに原因があるのではないかと述べている。

このように、Fries らの二重母音の考え方には、対立、意味を音素分析に重視している能力が見られるが、Bloch, Trager, Hockett らは、意味を音素分析に必要なか否かという問に対しては、否定的態度を示していると言えよう。

2. 3. 次に問題にしたいのは、結びつきの解釈の相違からくるものである。Kenyon や Heffner などは [ju] を二重母音とみているが、Fries にはそれが見られないがいったい [ju] を二重母音とみるかどうかという問題である。

Heffner は beauty と booty, cute と coot, mute と moot は [bj]: [b], [kj]: [k], [mj]: [m] の contrast ではなく、むしろ [ju] と [u] とにみられる contrast としている。そして英語では、[ju] は syllabic phoneme であり単なる [j]+[u] の結合ではないとしてこれを二重母音と呼んでいる。(General Phonetics, p. 112)

このことについても問題がある。Heffner のように [ju] と [u] とを対立させれば、[ju] は音素的であるが、[j] を子音と考えれば [bj], [kj], [mj] の子音連続とみることができる。例えば Fries は *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (p. 17) では mute, music, etc を [my] の子音連続、beauty, bugle, etc を [by] の子音連続とみているのである。このような観点から、[kj], [mj] の子音連続とみれば、[ju]-[u] を対立させることはできない。従って [j] と [u] の別個の音の

連続と考える方がよく、[ju] は二重母音とは考えないという見方も生まれてくる。

このことをうらづけているかのように、*An Introduction to Descriptive Linguistics*, (1961, p. 255) で Gleason は次のように述べている。

/yu/ is phonetically a rising diphthong, though not usually treated as phonemically a diphthong in English.

(/yu/ は、音声学的には、rising diphthong であるが、音素論的には、英語の diphthong としては、取り扱わないのが普通である。)

二重母音は、単なる母音と母音との結合ではなく、その結合の仕方が大切であり、音声学的立場と音素論的立場とは、はっきり区別されなければならない。

3. 第二の要素

いわゆる長母音、二重母音をすべて複合と考えた場合の第二の要素の性格はどんなものであろうか。今まで考えられてきた複合核音の第二の要素として /j/(y/), /w/, /r/, /h/ をあげることができる。

/j/, /w/ は glides (わたり音) である。glide とは、調音に際し、音声器官が一定の形をとることなく絶えずある方向に動いている音のことである。そして複合核音(いわゆる二重母音)を構成する場合、単純核音の後におこるものである。もし、後に母音がつく同じ音節におこる場合には、これらの子音とみなす。例えば yes /jes/ の /j/ は子音、he /hij/ の /j/ は semivowel (半母音) であると一般に認められている。Trager-Smith は、「半母音」を only a label for a class of consonants with certain features in common (或種の特徴を共有する子音の一種をさす名称にすぎない) と、*An Outline of English Structure* 1. 32 で述べている。この第2の要素を母音とみなす人もいる。太田朗氏は Trager-Smith の *An Outline of English Structure* を訳したときは、その考え方を無難としたが、これを「米語音素論」(p. 99) では /vs/ とし、Trager-Bloch, Trager-Smith に賛成している。

/h/ も半母音とみなされる理由は、/w//j/ と同じように、口腔中心部への glide と、固定した舌の位置がないからである。これを設定した Trager-Smith に対しては、いろいろな反論がある。筆者の興味をひいたのは、Hans Kurath の次のような文である。

... give, bed, good, sun etc. are disregarded in this 'over-all' analysis of American English. If postvocalic [ə] is phonemicized as /h/ elsewhere, why not also here?

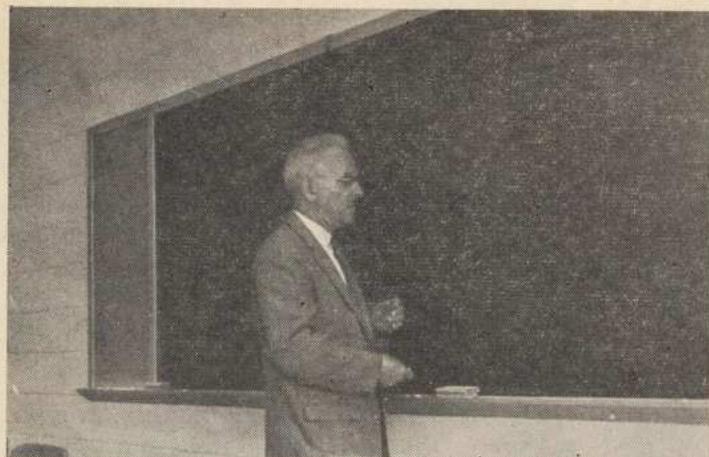
(The Binary Interpretation of English Vowels:

(P. 39 下欄へ)

人物紹介

Hans Kurath 教授の横顔

東北大学教授
長谷川 松 治



わたしは '60 年秋から '61 年夏までミシガン大学に留学し、キューラス先生の停年前最後の学年の講義を聞く機会に恵まれた。

1 学期は Middle English, 2 学期は American English で、いずれもここ数十年、ないしは 30 年来専念して来られた Middle English Dictionary とアメリカ言語図巻の仕事に関連するものであって、さすがにエッセンスばかりを煮つめたような密度の高い、聞きごたえのあるものだった。時間はきまって金曜日の午後 3 時から 2 時間、1 週間の最後の時間が当てられていた。セミナーということになっていたが、学生にやらせたことは一度もない。いつも先生の独演だった。もっとも、本当に単位を取る学生は 1 人か 2 人で、あとはわれわれのようなお客さん（それも外国人ばかり）が 4~5 人いるきりだったから、まともにセミナー式でやられたら、学生の方で音をあげたことだろう。時間が来ると、Angell Hall 5 階の Dictionary Center から降りて来て、教室にはいるなり、有名な《キューラス先生の schwa》というやつを連発させながら、静かな声で講義を始められる。淡々として水のごとく、みじんも気取りや、てらいがなく、また渋滞もない。ときおり警句めいたことばを口にされるときに、いたずらっぽい微笑が口の周囲から始まって顔中に広がって行くのが印象的だった。ME の講義では Chaucer のことばから出発して、ME の各方言の特徴を text に則してたくみにかつ鮮やかに指摘して行かれる手ぎわに感じし、American English では等語線の evaluation に関する説に感心した。

しかし先生にとって講義はいわばつきたりのようなものであって、その全力は ME Dictionary の編纂の仕事にそそがれていた。Dictionary Center は 2 つの部屋からなっていて、その奥まった部屋の一角に陣取って、手前の部屋に汽車の座席よろしくのかっこうに机を並べている Kuhn 以下数人の所員から回って来る原稿に目を通し、それを印刷に回す最終決定稿にする仕事に、文字通り全精力を打ち込んでいられる姿をかいま見て、畏敬の念に打たれた。何

よりも眼が大切ということで、仕事をするときいつも白髪の上から、青色のセルロイドでできた、帽子のひさしのような光線よけをかけ、また 2 時間おきぐらいに洗面所に立って行き蛇口をひねって眼を冷しておられた。そういうときには、必らず所員のだれかに声をかけられるが、その調子がいかに温かく、同時に所員のすべてから心からの信頼と敬愛を受けている様子がうかがわれて、単なる学識だけでなく、温く思いやりのある人柄が、この大事業の重要な推進力になっていることを痛感した。

先生の最後の講義は別にそう普段と変ることなく進められたが、ただ最後に、ポツンと言、ニーチェのことばと言われたか、ニーチェをもじってと言われたか、残念ながらおぼえていないが「何か、価値あるものを産み出すためには、Wille zur Dummheit [《馬鹿になりきる覚悟》とでも訳そうか] が必要である」と言われたことばが、深く印象に残った。

先生は、若い頃にしっかり歴史言語学の訓練を受け、その上にその後の新しい言語学の発展——構造言語学——を身につけた、現在のアメリカではだんだん数が少なくなって行く稀少な学者の 1 人であって、あくまでも観察された事実を重んじ、理論的斉合のために事実を犠牲にする傾向を絶対に許さないという立場を堅持していられるように見える。だから若い人たちの新しい試みを常に奨励し、理解しようと努めるが、この一線を犯すと頑強に反対される。

停年でおやめになってからの計画はと、たずねると、MED の方はキューン君にゆずったから、今後は言語図巻に専念する、それから Curme 文法の第 1 巻を書く、Curme 先生に執筆を約束してから三十数年、今ようやく英語の発音全般について書く資料と、いささかの自信が出来た、という答を得た。驚き入ったことばである。昨年、退職と前後して、大著 *The Pronunciation of English in the Atlantic States* が出た。先生がどうぞいつまでも健康を保たれて、30 年蓄積の結果を一日も早くわれわれに示して下さるよう希望してやまない。

1962年度 ELEC 講習会特集

夏期講習会・英語講習会夏期講座・地方講習会

本年の特色は、ELEC 主催の中央講習会を東京に2カ所、ELEC 後援の地方講習会を各地に6カ所もったことである。いずれも多大の期待裡に開催され、好評裡に閉会となった。

ELEC 主催

・1962年度 ELEC 夏期講習会 (The ELEC Summer Program 1962)

会場 東京都三鷹市 国際基督教大学

会期 8月13日—8月25日

講師 米人12名

日本人19名

受講生 100名(中学校英語科教員 全員宿泊)

・1962年度 ELEC 英語講習会夏期講座 (The Summer Session of the ELEC Institute 1962)

会場 東京都港区麻布烏居坂
東洋英和女学院短期大学

会期 7月30日—8月11日

講師 米人9名
日本人7名

受講生 213名(中・高校英語科教員)

ELEC 後援

・東北6県英語教員講習会

会場 宮城県川渡温泉

会期 7月26日—8月4日

ELEC 派遣講師 米人9名
日本人2名

・西日本英語教員講習会

会場 宮崎県霧島高原

会期 7月23日—8月6日

ELEC 派遣講師 米人2名

・東海地区英語教員講習会

会場 名古屋市

会期 7月30日—8月8日

ELEC 派遣講師 米人5名
日本人4名

・静岡地区英語教員講習会

会場 静岡市

会期 7月26日—8月4日

ELEC 派遣講師 米人4名
日本人4名

・新潟地区英語教員講習会

会場 新潟市

会期 8月16日—8月25日

ELEC 派遣講師 米人6名
日本人4名

・旭川地区英語教員講習会

会場 旭川市

会期 9月1日—9月4日

ELEC 派遣講師 米人3名
日本人1名

受講生総数 1,179名(内、地方 866名)

対談

ELEC 英語講習会夏期講座について

Q. ELEC Summer Program については30頁に詳しい座談会が出ていますので、ここでは主に Summer Session のことについてご質問したいと思います。私はまだどちらにも出たことがないんですけど、S. S. (Summer Session) と S. P. (Summer Program) とは大変まぎらわしい名称ですね。

A. Summer Program とはですね、今年の場合は基督教大会場で行なわれた、いわゆる ELEC 夏期講習会をさします。Summer Session というのは、今年始めて試みられたもので、ELEC Institute の夏期講座のこととして、東洋英和短大会場で持たれたものことなんです。

Q. 内容はどちらがうんですか。

A. 大筋に於ては似ていますね、口頭英語の brush up と、Oral approach の研究という点ではですね。しかし、目立った違いもあります。S. P. の方が全寮制であるのにくらべ、S. S. の方は通学制なのです。

Q. そうすると、S. S. の受講者は東京付近の方が主になるわけでしょうね。

A. はじめはそうなるだろうと思っていました。ところがふたをあけてみると、60%までが北海道から九州にいたる各地方の方で、東京及び近郊の方は40%台にとどまりました。

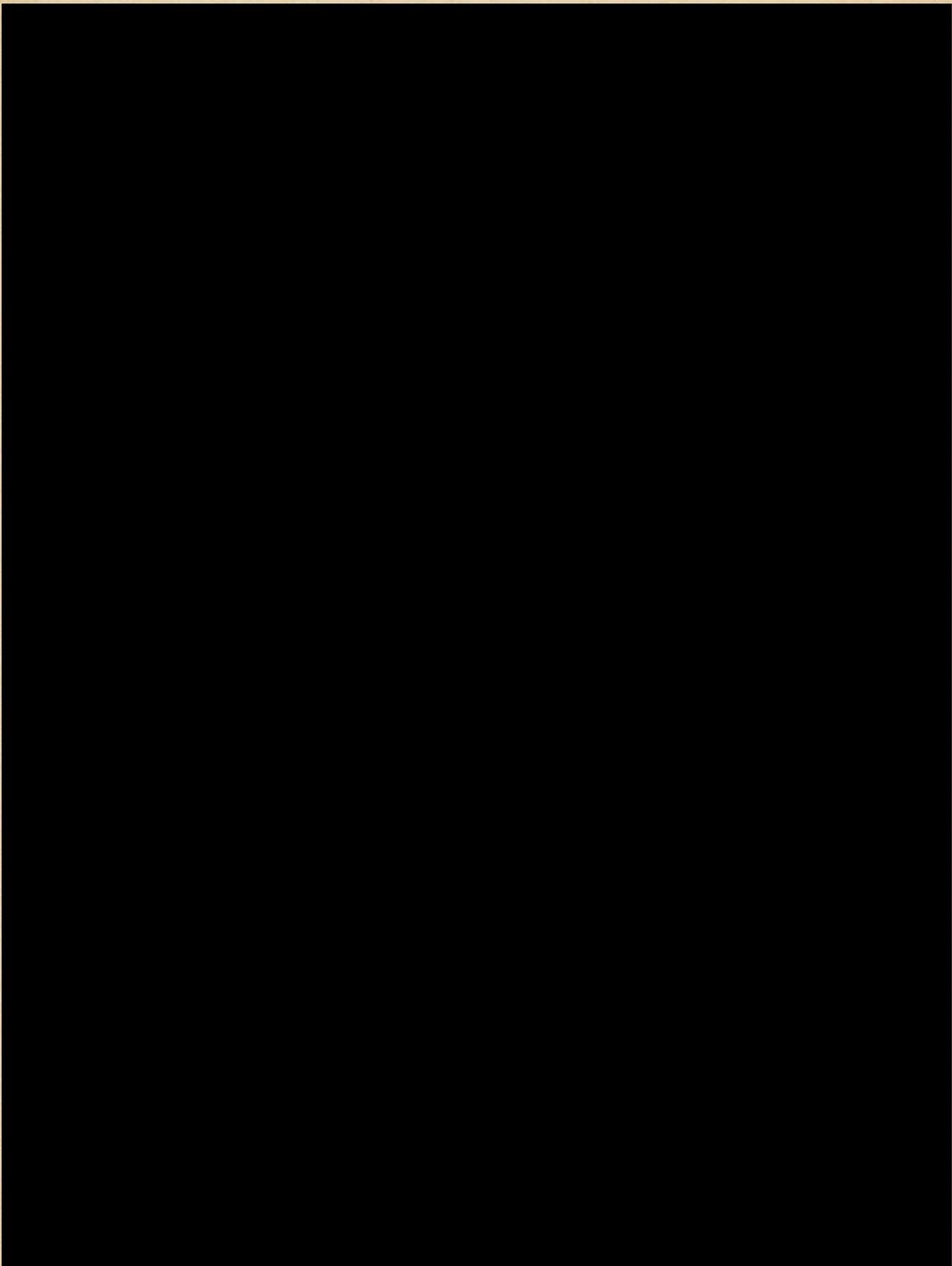
Q. では、その60%の方は、みな自分で宿所を求められたわけですね。

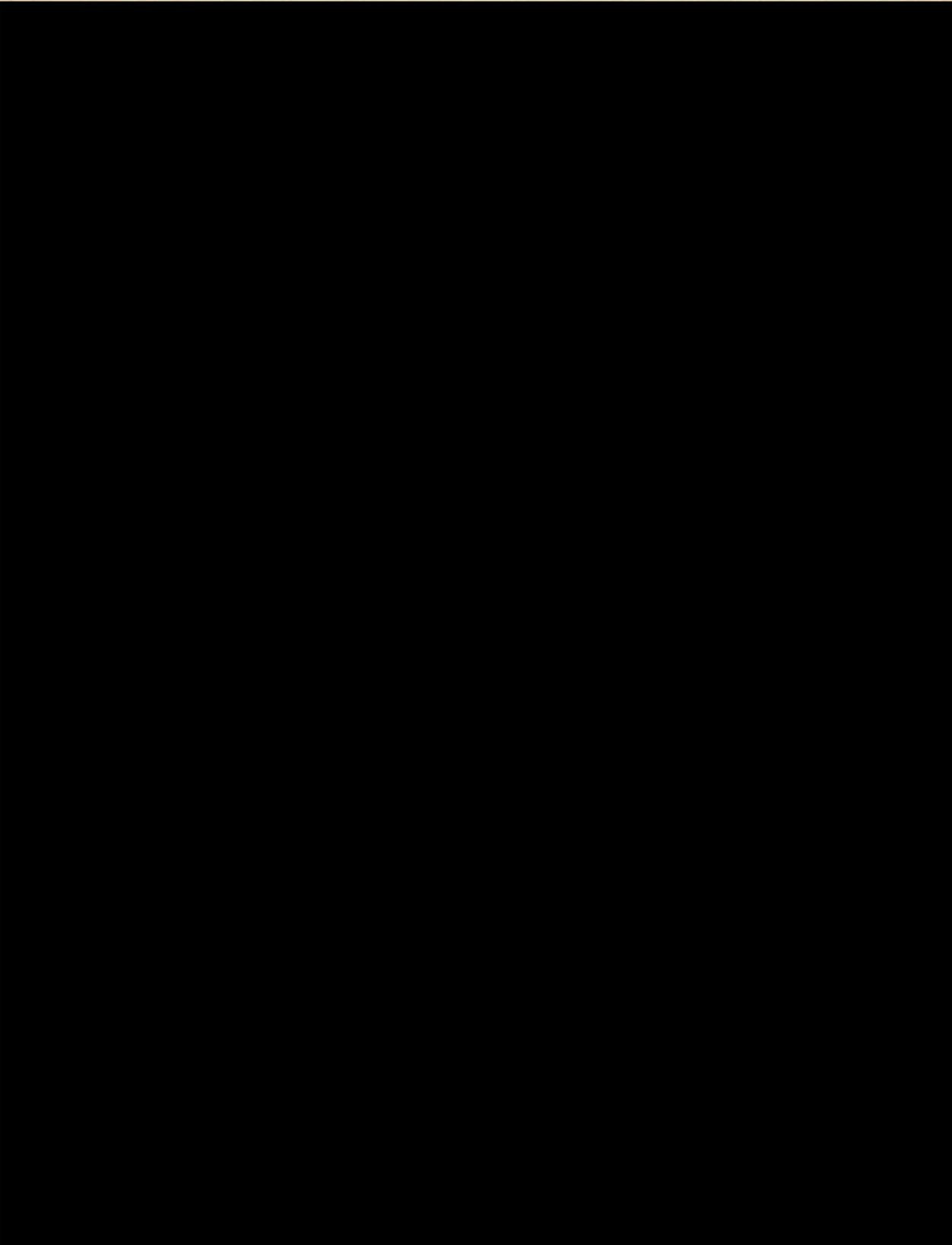
A. 一部お世話した方もありますが、大部分はそうですね。いずれもご熱心なことで、心から頭が下がります。

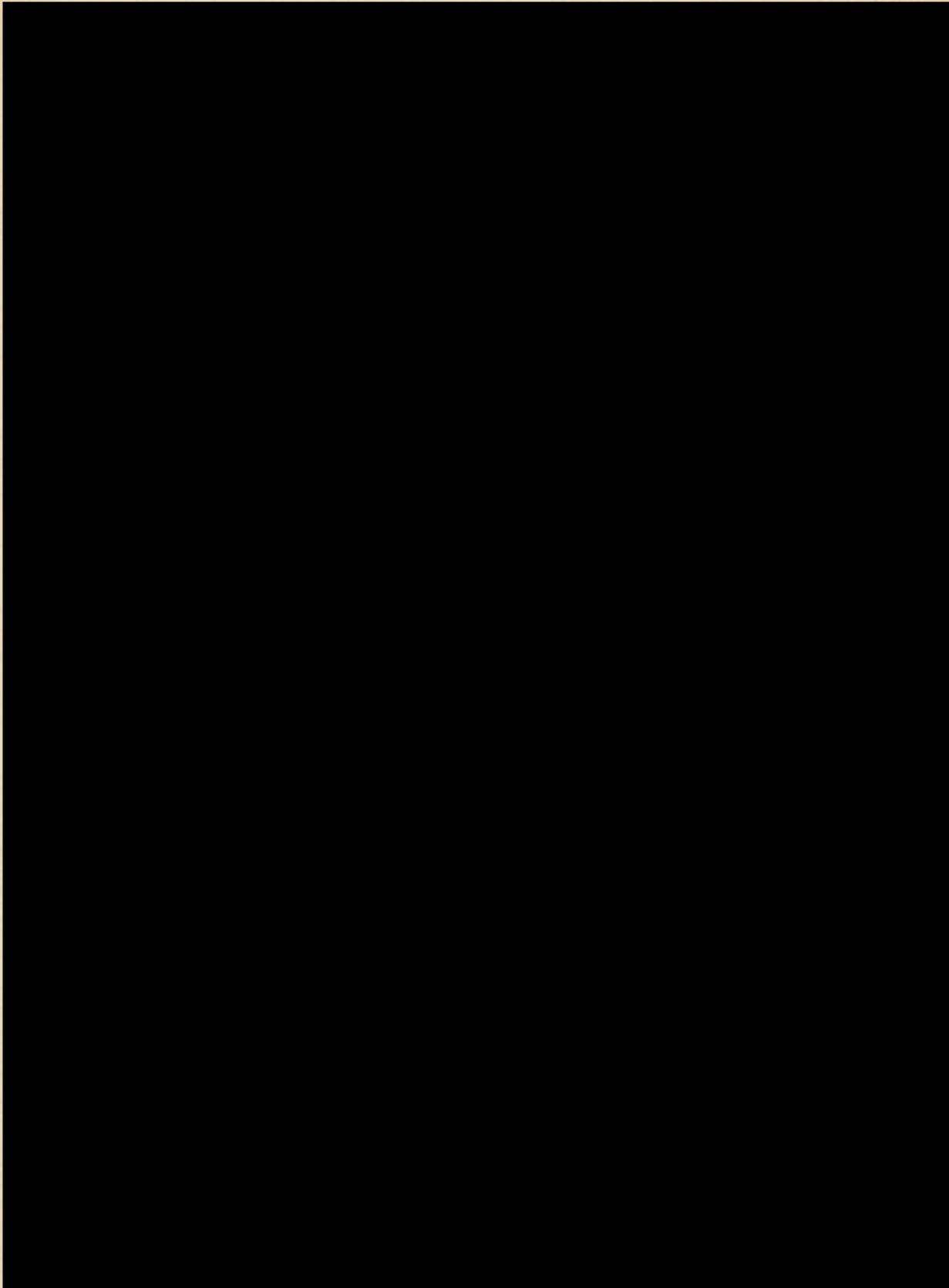
Q. 実際の program はどうなのでしょう。

A. p. 29 の枠内に内容を示しましたように、S. P. の schedule (p. 30 参照) と大筋は同じです。ただ、S. S. の場合 practice teaching (授業実習) がありません。これは通学制の関係で、時間をとれないわけでした、そのかわり demonstration と lecture の方でそれを補充強化しようというわけです。S. P. の良い点は、泊り込みなので practice teaching の時間を十分とれること、外人と3度の食事などいっしょにできること、evening program があることなどですね。

(P. 44 下欄へ)







ELEC 夏期講習会

(ELEC Summer Program) をかえりみて

座談会

全般的な印象について

司会 2週間の講習会もそろそろ終りに近づいて参りましたが、今度初めていらした先生方、それから2年目の方々、それに、賀川先生などは5年目ですね、今日はひとつ、いろいろの立場からの感想などをお伺いしまして、来年度の参考にさせていただきたいと思ひます。

それでこの講習会の全般の印象としまして、excellent, very good, good, poor の4種類に分けた場合、ここにお出での先生方の感じではどんなところでしょうか。

千葉 まあ大体 very good の方じゃないかと思うのですけれども……。

大野 私も very good です、全体の評価としては。

司会 賀川先生は何度もお出になっていて目が肥えていらっしゃるわけですが、いかがですか。

賀川 そうですね、東京と下田と、3回 assistant をさせていただいておりますけれども、1年目の方と2年目の方の区別というのはつけがたいと思うのです。皆さん非常に一生懸命やっておられることが印象的でした。ただ去年やおとしは宿舎の関係もあったんでしようが、P.P.T (Practice Practice Teaching) の場合、皆さん demonstration の番に当たった方々が集まってみんなで練習した、そういう点は今年はないんじゃないか。全般としては今年も teaching plan なんかも出していただいて一生懸命やっておられたという印象なんですけれども。

松下 私、secretary の立場からというんじゃないんですけれども、今のお話に関連しまして、昨年の下田とか石川とかは、特にほんとうの合宿という感じで、助け合うという点が非常に多かったと思うのですが、ここ (I.C.U) の

DAILY SCHEDULE USUAL

8:20— 9:10	1st Hour Class	}
9:20—10:10	2nd Hour Class	
(Text: "A Short Course in Oral English," 1st course-Vol. I, 2nd course-Vol. II)		
10:20—11:10	Lecture on English Teaching	
11:20—12:10	Aural Comprehension & Oral Production Drill	
2:00— 3:30	Practice-teaching	
3:40— 5:00	Forum/Recreation/Sports	
7:30— 9:00	Evening Program	

方はむしろそれとは違った意味で、いわゆる privacy が保てたんです、各部屋が。欠点が同時に長所なんです。夜など静かに自分で勉強しているわけですね、その点は、昨年などは一面合宿精神ということがありましたけれども、そういう privacy がなかったですからここはここなりの長所があると思いますね。

賀川 そうですね、個人的な探究といひますかね。

松下 逆にそれを悪くいひますと、何といひますか、social な点がやや少ないということもいえるのではないのでしょうかね。

大森 去年もここへ参りましたけれども、去年の方が social だったと思ひます。

松下 今年は program の中でも tea time がないんです。従来は tea time を大いにとっていた。そのときに trainer が手伝ったり、informal talk をしたりしたんです。今年は非常に何といひますか、学校というような感じが印象的で、とにかく授業中心、勉強中心の線にもっていくという形、これはまあ前の social などところに重点を置く方々にはあき足らないかもしれません。

大森 去年の女子寮は trainer の方も全部同じ部屋に泊まっていたのですね。それともう一つは ELEC だけで寮を全部占領できたのです。今年みたいに他の団体と一緒にじゃなかったんです。だから部屋同志で行き来して、夜なんか trainer の部屋へ入り込んだり、話をしたりできたんです。

松下 今年は男子第3寮の場合は ELEC ばかりで、trainer の方もおりますけれども、昨年と比べるとその点何というんでしょうか、trainer と trainee の方が寄宿舎の中で一緒になるというか、まあ廊下で会ってあいさつするということはあっても、部屋に行ったりはあまりしない、これはわれわれの方でもそこまでは勧めていない、お願いしていないんです。やはりこれはことに寝室になって

出席者

大野 三郎	2nd course	(静岡県浜松市立丸塚中学校教諭)
大森 玲子	2nd course	(東京都文京区立第9中学校教諭)
千葉 武	1st course	(東北学院中・高校教諭)
安井 康二	1st course	(愛知県蒲郡市立大塚中学校教諭)
竹谷真由美	1st course	(広島県広島市立幟町中学校教諭)
賀川 直信	Japanese trainer	(ザベリオ学園中・高校教諭)
松下 幸夫		(ELEC 主事)
岩井 茂	(司会)	(ELEC 主事)

おりますから、privacy を保つということも大事だという考え方もありますね。ただその点、それにかわるべき social hour です。たとえばこの間の dance なんかも、案外あんなのをもっと早くやったらよかったんじゃないかというような声もあったわけですね。そういうものがやや欠けていたような感じもします。

賀川 でも部屋によっては trainer の方たちとよくお話しする方もありましたね。

厳肅だった開会式

司会 話はわかりますけれども、安井先生、初めて参加されました、開会式の印象などいかがでしたか。

安井 私は実は東洋英和短大の方の2週間 (The Summer Session of the ELEC Institute) も終えてきたものですから、それとの contrast で思ったことは、非常に緊張した場面だったということです。

松下 何か厳肅なという……。

安井 ええ。それは特に都道府県から1, 2名という人のものですから、どういう人が来たかということで興味深々というような……。

千葉 たしかに厳肅な雰囲気の中に、これからいよいよ英語を brush up する start が切られたなという感じはいたしましたね。非常によかったと思います。

安井 むこうにはそういう厳肅さというのはあまりなかったですけどもね。建物の造りのせいもあるかもしれませんね。

松下 Program 自体がだいぶ違う、特色が違うのです。

大森 去年は closing ceremony の方で非常にびっくりしました。1人1人……

松下 1人1人 certificate をもらうんですね。

大森 りっぱな stage に1人1人上がらせて……。とても印象的でした。でも今年はなれちゃって。

期待の大きい pronunciation drill

司会 それでは具体的な内容に入りますけれども、1st hour, 2nd hour あの辺についての感想を承りたいのですが。

大野 そうですね、一言でいえば非常に有意義だと思います。

司会 去年あたりと比べていかがでしょうか。

大野 去年も Mr. Pittle が私の受持ちでしたが、今年もそうだ

ったのです。Mr. Pittle は早口なものですから、それだけに余計勉強になったんじゃないかと思えます。

千葉 第1時限はまあ Home room trainer ですが、2時間目に、毎日違った人が来ますね、あれは非常にためになったと思えます。

松下 先生方、trainer が2時間目はかわった人がくるから、発音なんか多少違うわけですね、そういう点はどうでしょう。そのことがプラスに……。

千葉 ええ、なったと思えます。ぼくは大変よかったと思えます。1人の人ですといろいろくせがありますからね。違った人に会ってみて初めて、ああ、あの人のくせなんだなということがはっきり出てきます。

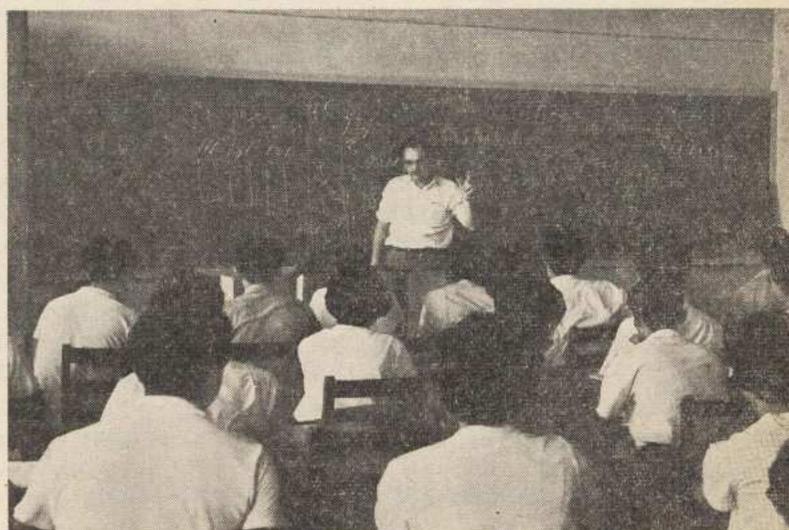
大森 私は、きょうお部屋の人なんかと話したんですけども、去年はあの時間が非常に新鮮だったわけです。で、われわれがいろんなことを知らな過ぎたということもありますし、それから去年は pronunciation をものすごく直されたわけです。わずか2週間の間ですけれども、始めと終わりで、pronunciation の問題で自分が知らないところ、たとえば [l] と [r] が違うといってもどう違うか、あるいはこの音とこの音はこのように違うということ、あれだけやられて非常に印象的だったし、2週間の間に非常に進歩したということ自分を自分では感じたわけです。

松下 今年も同じ text を使ってますから、特に第1コースの方は pronunciation drill が必ずあるわけです。

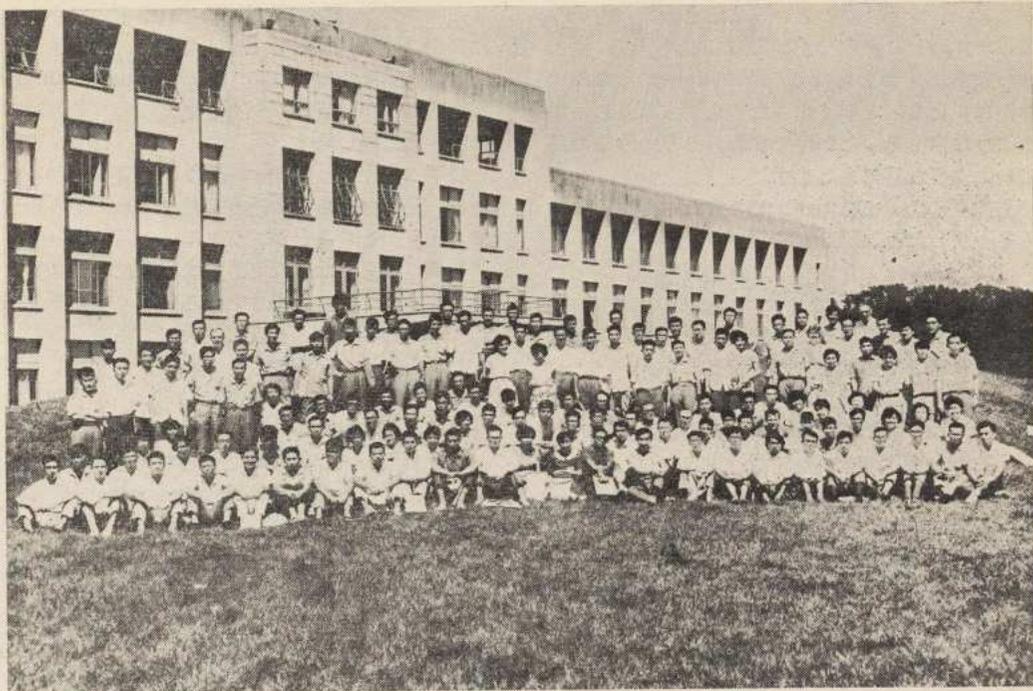
大森 2nd class もありますね、10分ばかり。

安井 ほんの10分ですね。

松下 あの考え方は、structure drill をやっているときも、presentation をやっているときも発音は伴うから、意識してというわけじゃなく、結局 trainer のそういうところに重点を置いてやられる人とそうでない人、発音に重



Dr. Henne の講義



I. C. U. (東京) 会場

点を置いている人も presentation で厳格に直す人とそう厳格でない人もあるわけです。

大森 去年は問題をもって聞きに行けたわけです。ところが今年の場合は何というんでしょうか、とても pronunciation の時間が短いように感じてしまうんです。

安井 ぼくたちのクラスも感じていました。何だか、やりたいんだけど5分か10分で終わってしまう。

大森 何かもう少し pronunciation の問題を、自分たちとしてももう少し何とかやれたんじゃないかということですけども、人によると去年より自分たちまじになって、今度はむしろかしいところで、なかなかそう簡単に直らないだろうという人もあります。そのほかの点では今年、私のみたクラスかもしれませんけれども、いわゆる natural speed というところに重点があるような気がします。その点では非常によかったです。

松下 Rhythm とか intonation に重点をかけている。だからといってそのために発音をおろそかにされてはいけないけれども。

竹谷 そういう面で第2時間目の rotation あれがとても有意義だったと思うんです。

効果的だった授業実習

司会 このへんで P.T (practice teaching) の方に話を移しましょうか。

松下 Practice teaching は今年われわれの方としては資料を整えてかなり意気込んでやってるんですけども、先生方、果して Oral approach を、いわゆる教室の現場に持ち込むことに役立っているかどうか、その点どうでしょうか。

司会 私など各教室を回ってみても、第1週目と第2週目とでは格段の差がある、非常に進歩しているように思いますが。

松下 おそらくご本人は気がつかないでも、はたから見るとものすごく違う。

千葉 私もそれを感じました。自分でも第1週と第2週は違う、進歩したといういい方はちょっとおかしいかもしれませんが、確かに第1週目はおぼろげながら自分で実際にやってみて、大体がのみこめて第2週目には何か自信をもってやれたような気がするんですけども。

賀川 特に第1コースの方はそうですね。1週間目は P.T ではそれに従うんでいっぱいだけれども、2週間目の2回目の P.T をやる場合、自信をもって自分のものとしてやっておられるという感じは強かったですね。

大野 そうですね。今年は procedure に重点をおいてやったわけですけども、2回目の方がそれをずっとうまく物にして流している……というとおかしいけれども、授業の流れをずっと順序よくふんでいたと思う。

安井 教科書になれるということと、生徒、環境になれる

るということ、これが大きいですね。それが本質的に技術指導の面で何か自分の確信に……。

大野 2回目が大きくのびるもう1つの理由は、10人の classmates があるわけですが、同じ連中ですが、それを相手に生徒扱いするのがちょっと抵抗を感じるわけです。ところが2週間ぐらいたちますとなれてきて、human relations ができますから、何をいっても笑って過ごすということが出来ますから、そういうところで気軽にできるんじゃないか。

P.T に役立った Teachers' Guide

大森 私は Teachers' Guide が完成されたというのがすごく大きいと思ったし、去年の P.T は1回目はこれを使ったけれども2回目はこれがなくて自分で考えた。1回目に理解できないところは2回目に自分で考える。だからものすごい variety で、Oral approach もへったくれもないんです。だから去年は practice teaching の意味とか、そういうことわからないうちに帰ったような気がするけれども、今年は目に見えて授業の流れに乗っているというのがわかってきた、そういうことがものすごく大きいと思うのです。これを使うことによってやっと oral presentation をやるというのはこういうものだという認識を新たにしておけです。

松下 おそらく今度の講習会に2つ目的があると思う。1つは英語、Oral English を、それぞれの方々が自分の力を伸ばすということ。もう1つはいわゆるこれを教室、現場に持って行って役立てる、第2の意味ですね。Oral approach というものに対する理解、この点で両方もかなり成果が上がっていると思うんですけども、前の方の力がどのくらい伸びたかというのはテストがありますから、済んだあとに必ず点数で表われてくるわけです。しかしそれに比べて practice teaching の方はどうかというと、そういう点数には表われない。けれどもわれわれお互いに評価してみてもどの程度進歩しているかということ、おそらく発音などが improve されたのに劣らないくらい著しい進歩があったんじゃないかと思うんです。これはなぜそうかということ、もちろん大きな原因は、非常な pressure、圧力によって、しかもその圧力が強制というんじゃないで、自分がどうしてもやらなければいけない、人に批評されるからやっぱり授業をしなければならぬ。それで非常に疲れているにもかかわらず奮闘して、どなたもよく勉強している。これはたとえば social hour が少ないとかいろいろ意見があっても、十分補うくらいいい結果じゃないかと思うんです。

司会 夜遅くまで皆さん P.T の準備をやっておられて、涙ぐましいくらいでしたね(笑)。

大野 終るとホッとします(笑)。

安井 ぼくはまだ明日あるんで pressure をひしひし感じています(笑)。

賀川 その点1年の方、第1週目は Oral approach についての書物を読んできておられます、大部分が。ただし1週目の実習というのが、回ってみますとクラスによってまちまちだった。その方その方が考えておられる概念的なものとしての Oral approach、それをある程度 Teachers' Guide によって自我流にやっておられたのが、2週間目にはほんとうの意味の Oral approach というのはこういうものじゃないかというふうな成果を上げてきたということでしょうね。

大野 私、考えますのにこういう講習会に参加して一番役に立つことの1つは、いろんな本から読んだ理論、Oral approach の理論というものを、今度違った形で、体で知ることができたということだと思えます。

松下 始めにいろいろ疑問があってもだんだん、2週間うちに体で覚えてくる。多くの場合ともすれば書物など読んで、理路整然と書いてあるともうわかったように思いますが、ところが実際に多くの人に接して一緒にいろいろ勉強する、やっぱり learning by doing ですね、こういう英語の seminar の生活をするによってわかってくる。2週間で帰るまでにだんだん自信をもってくる。概念的に手取早くつかむんじゃない、始め概念的に書物で読んだものを、ここへ来てみるとやはり一步一步身につけていけないといけない、帰るころには自信をもって帰れるというところが大事だと思いますね。

大野 講義でそういうことを知ったり、それから自分で教育実習のようなことをやって体験したり、それからもう1つ大きいことは部屋へ帰ってから room mate と討議ができることだと思います。

新登場の Aural comprehension & Oral production drill

司会 それでまあ practice teaching の方はそのくらいにしまして、今年の seminar で初めて出てきました Aural comprehension & Oral production drill というのがありますね。実際におやりになってどんな感じをお持ちになりましたか？

竹谷 あれは非常に役に立ったと思います。というのは、その中にいろんな語法というものを……割り合いと今まで知ってなかったことをたくさん教えていただく結果になったんです。それであの時間非常に興味をもち、一番楽しみにして聞いたわけなんです。それで大い時間を過ごしてしまっ、またいろんなことを練習したり、案外 joke というのもわからないで、ポカンとしていたりしたんですけども、それも繰り返して聞いているうちに、理解している役に立ちました。ほかの人の意見もそういうことでした。

司会 前半は“New Approach to English”(ELEC編の中学用教科書)の第3巻からとったんですけども、後半の方は雑誌からとったので、後半の方はもちろん内容

が……。

安井 シャれた conte ですわね。

司会 そうですね、柔らかい反面、理解しにくい内容もあったんじゃないかと思うんですけども、始めの方の教科書からとったのは易しすぎるんじゃないかという危惧を最初もっていたんですが、実際におやりになってみてどうだったでしょう。

千葉 易しすぎるといことはなかったですね。

松下 Natural speed で速くやるから。

千葉 そうですね、それでだいぶ私なんか苦労しまして、一時でも気をゆるすとできなかったわけです。

松下 結局中学校の3年生のリーダーからとってるわけですけども、中学校の3年の英語が、けっこう中学校の先生にもかなりむずかしい、普通の速さでやるということ。で、われわれそうむずかしい英語ができる前に、中学3年生くらいの英語をマスターする、完全に学習するということがいかに大事かということを考えさせられるわけですよ。

大森 私のクラスでは、少し早目に終わったときは、最後にそれをもう1回読んでもらって書きとったわけです。それを natural speed で読まれちゃうわけです。前にやった文章だし、わかったことだし、ちゃんと書いたつもりでも、何か言葉が抜けていたり、きょうは完全だと思ふのに何かおちてたりしてがっかりしたんですが、でも大変よかったです。

大野 あの時間は非常に興味があって有意義だと思っております。というのは1時間目、2時間目の授業というのはことに型にはまった文章で、乾いた、いわば血の通ってない感じがするんですけども、それに引きかえ第4時間目のあの授業は非常に血の通った感じのする英語だったと思うのです。それだけに文化的な違いですね、それが理解できたという興味がある。

安井 ぼくはあんな長い疑問文にぶつかったことは今までなかったです。ぼくたちもあの時間が一番楽しみでした。

松下 やはり1時間目、2時間目はやさしい structure からだんだん積み重ねていくという……英語を知らない人が習ってもある程度力がつく、そういう仕組みになっている、先生方はほんとうは英語を知ってるわけだが、4時間目の Aural comprehension drill の方は大人向けの教材といえますかね、あるいは再教育向けの教材……。

全員 そうですね。

司会 あれのそもそものねらいはですね、いろんな seminar をやる度に、free conversation の時間を設けてくれという声が多いのです。ところが実際やってみると loss が多くてなかなか能率的にいかない、最善の方法がなかなかみつからないのが現状なんですね。それで次善の策として考え出されたのがこの Aural comprehension & Oral production drill で、いわば guided conversation

という型になったわけですね。

千葉 私は今の型でいいと思うんです。というのは free talking とか free conversation といいますと、1つの talk に対して逃げ道ができる、いわばごまかしてやれるということがあるが、あのやり方だと絶対に逃げられませんか。

安井 Hearing の密度も高くなりますね。一瞬でも聞き落としたら答えられないから。

松下 それからいわゆる free conversation というのは比較的上手な人が練習して、下手な人は引っこんでいる。そういう上手な人の練習というのは心臓英語ということになりがちで、broken でも何でも、ただしゃべることになる。だからほんとうに brush up できない。間違いが非常に多いんです。ですからやはり seminar で組織的に効果を上げるといふためには、ある程度計画されたいわゆる guided conversation drill が必要で、そういうところの1つの試みだったわけです。

大森 あれなんか hearing だけでなしに、返事をしますね。いろんな question の type がありますね、それに応じて intonation が変わるわけです。そういうところなんかほんとうにすばらしく大きかったと思います。

大野 質問の作り方、あれが非常に大きかった、どなたがお作りになったか知りませんが。

松下 岩井さんですよ。

司会 雑誌からとった文の方は、ELEC Institute の教材でして、山家先生などが作られたものです。教科書からとった方は、一応私がつけてみました。いわゆる Transformation theory にもとづいて、1つ1つの question が展開されてゆくわけですね。

安井 もう1時間ぐらいいあいう時間があってもいいですね。

千葉 あれは80%くらい内容を……ストーリーを読まれてわかったら、あとの20%くらいはわからなくても、あとの question の導入の仕方でわかるようになってきましたね。

安井 ええ、少々わからなくても質問を聞いてるうちにわかってくる。

松下 雑誌からとった中に、joke のわからないようなものはありませんでしたか。

大森 ありました。きいてる方の意見がまちまちなんです。

司会 Trainer は解説することになっているんですがね。

松下 だからそういう joke がわかることも大事だろうけれども、ほんとうはあまりむずかしいんじゃない比較的わかりやすいもので drill していくということもいいかもしれせん。

司会 その意味では、教科書からとったものはむだではなかったわけですね。

Forum のありかた

司会 だんだん時間も迫って参りましたがけれども、その他 forum や recreation, sports など program はいろいろありましたけれども、そういったものについてはどうでしょう。

千葉 私 forum の時間の内容が少し問題じゃなかったかと思うんですが。というのは何か、ELECの方をお願いしたいわけですが、Oral approach の実践をしたい場合に話題は非常にわれわれの現場の立場から出るわけですが、何か現場の意見を出しますと ELECの方からびしゃっと、それはいけないというふうなことを……(笑)。

松下 それは ELEC というよりもその人の人柄じゃないんでしょうか。

司会 現場の意見はまず虚心坦懐にきくべきだと思います。

松下 実は forum はまだ2へんしかやっていませんで、3度目が明日なんです、非常によかったというふうになるのは3べん目、4へん目くらいですから、もう1回くらい足りないんですけれども。各小分科会で問題を出して、それからいろいろまとめて、これは質問事項として残しておくという問題が出てくるわけです。それは翌日会議をして、討論していく。1回目あたりはもたもたしているけれども、2回目、3回目あたりからだんだん forum としての値打ちが出てくる。最後にわからないところは質疑応答の形でまとめる。それでも分らないところはいつでも ELEC の office に手紙を出せば答えます。すでに昨年以前の関係で何通か来ているんです。そういうふうにはやはり forum というのは必要なんじゃないですか。ただ、意見がまちまちだというのは、これは forum というのはそういう性質のものなんです。始めはもたもたするけれども、そのうち自信をもつ。Lecture とはちがいますから。

大森 去年の forum は第1コースと第2コースと一緒にやったんです。その点今年とは別になって、その方がよかったような気がするんです。私なんか特にひどい方だと思うんですけれども、Oral approach について知らなさすぎたわけです。知らないで来ていて2年目の人のいろんなこと聞いても食い違った面があったんです。だから今年は2年目の人ばかりだと forum も比較的スムーズというか、みんなが1年間体験してきたことで問題が出てくると、比較的うまくいったような気がするんです。

賀川 Forum についてまとめてみたんですが、2年の方の記録を見ると大体問題点がしぼられてきているのです。ところが1年の方は forum におけるテーマというのが種々様々、自分なりの Oral approach に対する考えをただもちよって、こうじゃないか、ああじゃないか、そういう性格がでているような気がしましてね。ですから1、2年分けてやったということは成功だと思いますね。

Lecture について

司会 Lecture はいかがでしたか。

大森 去年は、私牧野先生の音素論をおききたんです。がまた恥をさらすようでしたけれども、私なんか全然知識がなくてここへ来て、牧野先生の講義というのが1つの開眼のきっかけみたいなものでした。そういう点では非常にありがたかったと思います。時間が悪くて、途中で眠っちゃうことがよくあったんです。それでも非常にありがたかったと思うんです。今年の場合はそういう形ではなくて、何と……

松下 それが昨年のに相当するんです。1年の人が Phonology で、2年が Grammar。ただ全期間じゃなくて半分しかないわけです。あとの半分を主としてわれわれで teaching techniques などに関係のある話をしようというのが企画なんです。

大野 欲をいいますと、ああいう講義をもう少し聞きたかったような気がします。

大森 だから Dr. Henne の講義の場合でも、ものすごくその内容は貴重だったので、日本人の先生でもどなたでもああいう言語学的なことを……。

松下 そうです。牧野先生がおやりになるようなことを英語でやっておられるわけです。

大森 何かああいうのを、一般の program ですけれども、もっとほしいような気がします。

松下 やはり講義というのは大事でしょうね。Oral approach の基礎になっている言語観ですね。単なる小手先のことじゃなく。その点従来世間ではややもすると substitution drill のような、technique の一面だけをとらえて、それが Oral approach 全体であるかのようにいつたりしていますがそれは的外れているわけですね。

Oral Approach と教材

千葉 ただ Oral approach というのは実際にやる場合は教師のものすごい負担になりますね。

松下 いや、それなら前の Oral method が普及しなかったと同じように普及しない。教師の負担になるというんじゃないで、この考え方は、だれが英語を学ぶにしても、だれが教えるにしても、当然そのことは知らなくては、ほんとうの言語の指導にはならない。従来どうかすると言葉というものは、要するに日本語の equivalent, 同義語に置きかえれば、すなわち翻訳すればいいんだという考え方に立っていたから10年も20年もやってもまだ簡単な英語が書けない、しゃべれない、読んででも考えないとわからない。これはつまり英語の教え方が間違っていた。だから結局それは先生が勉強しなければ教えられないということで、そういう意味では負担ですけれども……。

千葉 私のいたかったことは situation を作るのに非

常に苦勞するという事ですね。その situation でもってできるだけ日本語の説明を少なくして、そこからわからせていくというやり方ですね。その situation を作る一番手取り早いのは絵を使うことですが、絵を作ることで非常に時間と労力を要するわけですね、そこで……。

松下 そう、それは先生だけの負担じゃなくて、教科書を作る人が十分考えて作らなければならないのです。教材にやたらと gap があつたり、そこでしかも picture cards も自分で作らなければいけない、それから teaching plan も自分でいちいち苦心しなければならぬ、こうなるとこれはどうして理想的な授業というのにはできないでしょう。

千葉 そこで ELEC の方で一応、合理的な教材を作られたわけですが、これからの課題としまして、まあできるだけわれわれが教科書にそのまま沿うてできるような situation を、それから絵も1つ作っていただきたい。

松下 Picture cards ができているのをご存知でしょうか。ありますよ。全部 Teachers' Guide の何ページを使ってというようにできているわけです。なお先生方がそれでもし間に合わないというなら……1組100枚できているわけですが……stick picture あの技術をちょっと工夫すると男の子、女の子など簡単にかけるんです。そういうことを私どもがお互いに Oral approach を日本の実情に即するように取り入れていくためには、そういうこまかい目のつんだ工夫が必要で、われわれ教科書を作る方も一生懸命やらなければならないし、現場の先生方もグループで同時に作ってあげれば、ほんとうの未踏のものができるとおもいます。

千葉 宮城県の方でも視聴覚教育の研究会で、お互いに picture をみんなの手で作ってやろうというふうな運動がおきているんです。

松下 今あれでしょう、結局何といえますか、進んだやり方が教師の負担になると一がいにも、世の中はどんどん進んでおまして、翻訳だけで事終われりという時代は、やがてだんだん消えつつあると思うんです。非常にたとえばテープレコーダーなんか普及してきましたし、L. L. (language laboratory) なんか普及してきましたし、その他世間ではテレビとかラジオとかというふうなものがどんどん進んでますから、そういうものに遅れをとらないで勉強していくということが非常に大事でしょうね。

今後の ELEC Seminar にのぞむ

司会 いろいろご意見もおありだと思いますけれども、予定の時間を過ぎておりますので最後にひと言ずつ、今後の ELEC Seminar, あるいは ELEC そのものに対するご要望といったものをお聞かせねがいたいと思います。

安井 もう少し、まあ前後4回くらい授業を ELEC の先生方にやってみせてもらいたい。説明なしの40分くらいの授業で呼吸を見たり、実際のモデル授業というのを見

せていただいて、それを現場に帰ってやりたいと思う。

竹谷 私、もう少し来る前の評判、そういうものを聞くと、もっと英語そのものを徹底的に使うというふうなことをきかされてきたわけです。それが何か緩和されたということですか。失望したんですけれども、practice teaching なんかのときの批評会など、日本語でないといけないわけですが、もっと徹底してある程度の枠に入れてもらっていいと思うんです。それを少し……。

大森 大変自分勝手なんですけれども、2年コースまでしかございませんでしょう。そのあとがないんですけれども、そちらの方を考えていただきたいと思います。

松下 社会に放り出されるわけですね(笑)。

千葉 Intensive にわれわれの英語を brush up していただいたし、また教授法におきましてもさっきいわれたように、からだをもって、Oral approach というものを体得したような気がします。

大野 まあ Oral English を brush up するという事と、それから英語教育としての backbone になる基本が身につくということ、それからその基本から出てくる教育法の技術、そういうものを体得したということは非常に有意義だと思います。明後日帰るわけですが、帰ってからが一番大事じゃないかと思うんです。ですからまあ1年に1回くらいはこういう機会を通して、刺激を与えられて進んでいったらと思うんです。そういう意味で 3rd course を設けてもらったらと思うんですが。

賀川 私も先ほどいわれたように、世間に放り出されるという立場から、私たち1人1人が pioneer spirit というか、やはりあくまでも探究していくという形で、2週間の講習だけで終わってしまわず、ELEC brothers & sisters という言葉を使いたいんですけれども、各県からお集まりになった全国的な兄弟ということで、手紙や何かでも、何かしら築き上げていくという気持ちは失いたくない、そういう気持ちを持ちます。

司会 今年度から ELEC 同友会という組織ができましたので、まだ入ってない先生方はどうぞ。

竹谷 1年コースを終わらして2年コースを希望するわけです。たとえば今年出ますと来年希望しましてだめな場合は、その次の年に希望できるわけですね。

司会 ええ、それは優先的に考慮されるはずですよ。

竹谷 昨夜も話したんですけれども、みんなまた来たいというわけです。けれども人数に制限があるだろうから、たしかめてほしいということでしたので。

松下 なるべくこの事業は拡張していく計画ですから、そういう熱心な方は失望させないように努力いたします。

司会 もっとお話がおありになると思いますけれども、時間ですので閉会にしたいと思います。どうもありがとうございました。

(8月23日夜、I.C.U. 第3男子寮に於て)

(文責 編集者)

Question Box

(高学年における口頭作業)

Question

Oral approach で指導する場合、低学年はやりやすいでしょうが、高学年になると口頭作業が円滑にゆかないのではないのでしょうか。私はまだ Oral approach に踏み切ってはいませんが、一般に2・3年になると発言に活発を欠いてくる生徒が多いし、複雑な文を用いて口頭作業をさせるとなると全く弱ってしまうのですが、よい方法があったらご教示下さい。(北海道 加久 仁)

Ans.

抵抗はどこにあるか

一般に、学年が進むほど口頭作業がやりにくくなるといふ声がかかれるのは事実です。その原因を考えてみると、

教材面
指導技術面
心理的な面

などについて、いくつか浮かびあがってまいります。

教材面では、単文が重文、複文化し、修飾語句が多くなり、文自体が長くなること、また、文型や語いも多様化することなどがあげられます。その上、現行の項目中心 (Item centered) の教科書は、構造中心 (Structure centered) のものと比較してみると教材が step by step に配列されていないため語彙はもとより構造上の gap が多く、このため指導はいよいよ困難となります。

指導技術の面では、上のような原因から、ややともすると drill よりも講義調に走りがちになり、ためにますます目的から遠ざかるという悪循環があります。それに加えて生徒間の能力差はだんだん開いてくるでしょうし、抽象的な内容も多くなってゆくの picture cards 等の利用も低学年に比し困難になってゆくかもしれません。

心理的な面というのは、主として生徒側の発達段階的なものですが、一般に内省的傾向がたかまり、互いに牽制しあうということもでてまいります。

私が現場で調査した例をご紹介します。中学校3年生 (能力別で最上のクラス) 55 名に対して、「Pattern-practice や oral introduction (presentation) のとき、あなたが今まで手をあげなかったことがあるとすれば、それはどんなときか」とたずねたところ答は次のようなものでした。

- いきなり応用した形で出されたとき 36 名
- (単純な形をはじめに出し、次々修飾語句をつけて長い文にする場合は困らない) (19名)

(文章が長いと一つつまずいても影響するから) (14名)

- 指名されないから答えない 19 名
- (あててもらいたいときにあててくれない) (7名)
- (教師の強制に反撥して) (4名)
- (内気であるから) (4名)

- まちがうといやだから 28 名
- (勉強してこなかった) (13名)
- (あがるから) (7名)

上の調査例を見ても、大部分指導技術面と心理的な面に原因があることがわかります。

対策 I. (指導技術面)

口頭作業とひとくちにいいますが、それには recognition の面と production の面があります。前者は Oral approach の授業の中では oral presentation (oral introduction) がこれにあたります。Production の面では、variation & selection drill (pattern-practice, pupil-pupil dialog) がこれにあたりますが、その前提となる Mim-mem (mimicry-memorization) も口頭作業ということでここに含めておきます。

これらの学習作業の目的と機能、技術の原則などについては、本号所載の山家保氏の論文を参照して頂くことにし、ここでは、特に高学年を対象とした場合の着眼点にふれたいと思います。

Recognition を主たる狙いとしているところの Oral presentation の原則は、既習の語い、既習の構文、それに絵か実物で示し得る (あるいは生徒の身近かな) situation の3つを含んでいる context の中で導入するわけですが、そのようなある1つの定義文 (defining sentence) で導入したところ、生徒の1部は理解したが、まだ理解し得ない生徒が多数いるという場面に直面することが実際には時々あると思います。そのまま Mim-mem に持ち込めば、repeat しているうちに何パーセントかはわかってくれるかもしれませんが、やはり無理押しの感はいまぬかれせんし、第一、不消化のまま pattern-practice などをやらせても円滑にゆかないのは当然でしょう。それで、教師の心がまえとして必要なことは、多角的導入ということなのです。第1の方法で不十分だったら、第2案を出すということです。(もちろん、第2案も同じような原則に立ったものでなければなりません、idea の角度を変えてみると

いうことです。)

たとえば, worm という新出語を導入する場合,

We eat rice.

But birds eat worms.

と contrastive に導入すれば, かなりの生徒が分ってくれるはずですが, 第2案として blackboard sketch も考えておく, といったようなことです。

そして忘れてならないことは, そのつど teacher-question & pupil-answer を通じて, 生徒の理解度を check しなければならないということです。

また, 教材によっては, すこぶる長い文が突如として出現して面くらうことがあります, たとえば, 次の(4)の文を導入するために, (1)から順を追って導入してゆく, いわば expansion の技術もあります。

- (1) I saw a bird.
- (2) I saw a bird singing on a branch.
- (3) I saw a bird singing on a branch of an old oak tree.
- (4) I saw a bird singing on a branch of an old oak tree yesterday morning.

その他, 日本語を使わないで導入するための手段はいろいろあって, 既習の構文を代入, 転換して意味の違いを察知させたり, function word その他を付加することによって意味を対比的に把握させたり, 問と答を並置して答から問の意味を察知させたり, 原因を示して結果を, あるいは結果を示してその条件を察知させるなど多くの方法が考えられますが, いずれにせよ前に述べたように, 導入されたものがどの程度理解されたかを teacher-question & pupil-answer とか, 実際の動作などによって check することを忘れてはなりません。

Production drill である pattern-practice の場合も, 高学年の場合には, expansion の技術を用いると円滑にゆきます。

(教師の示すべき Cue)	(生徒のいうべき文)
The men were going across the sea.	The men were going across the sea.
and women	The men and women were going across the sea.
and children	The men, women and children were going across the sea.
on the ship	The men, women and children on the ship were going across the sea.
to a new land	The men, women and children on the ship were going across the sea to a new land.
called Virginia	The men, women and children on the ship were going

across the sea to a new land called Virginia.

実際の pattern-practice の技術には, このほか substitution (代入), conversion (転換) もあることはいまでもありません。

Substitution は次のようなものです。

[教師の Cue]	[生徒のいうべき文]
(右と同じ)	Was the ship called the Mayflower?
The Virginia	Was the ship called the Virginia?
The Plimouth	Was the ship called the Plymouth?
[右と同じ]	Was the town called Plymouth?
Virginia	Was the town called Virginia?

Conversion は次のようなものです。

[教師の Cue]	[生徒のいうべき文]
[右と同じ]	This ship was called the Mayflower.
question	Was this ship called the Mayflower?
what	What was this ship called?

以上の Substitution, Conversion, Expansion の3つが Variation Drill を構成しますがお気づきのようになり, Situation はその度に变化いたします。しかし, Selection Drill になりますと, situation は固定され, これをくずさないで drill することが眼目になります。Selection Drill の典型は pupil-pupil dialog, 乃至 guided conversation です。

次に, **pupi-pupil dialog** についてふれたいと思います。これは Fries も *Foundations for English Teaching* の中で述べていますように, 本来は一定の枠内で, 教師の指示なしに, 生徒同志で自由な対話をさせて運用力をたかめるのが狙いなのですが, 高学年になって文が複雑になり, 生徒の方ももじもじして時間的な loss が多いという場合は次のような guided conversation をさせることも効果的です。これは純粋な pupil-pupil dialog ではありませんが, それも最も近いものです。

方法としては, 既習の material を教師が2~3回読んでやります。そして第1の question を発します。それが catch できたかどうかをたしかめるため, 指名して repeat させます。正しかったらそれを chorus でいさせます。次にその question に対する answer をまず指名していわせ, 次に chorus させます。この answer は, たとえば Yes, he did. という省略形ではなく, Yes, a strange man lived in the state of Pennsylvania. といったような complete sentence で答えさせるようにします。また, question の方は Transformation theory に従って展開され, story のあらゆる角度から出すようにします。この方法では, どの生徒も参加し, あらゆる角度からの sentence に対処することになります。次に実例をあげておきます。

The Story of Johnny Appleseed

"New Approach to English" 3B. L.7 (3C. L.17)

When America was still very young, there lived in the state of Pennsylvania a strange man who was called Johnny Appleseed. This was not his real name, but one he got because of what he did.

He planted many apple trees near his house and gave away the seeds.

1. Did a strange man live in the state of Pennsylvania?
2. Where did the strange man live?
3. Which state did the strange man live in?
4. Did he live in Pennsylvania when America was still very young?
5. When did he live in Pennsylvania?
6. Was the strange man called Johnny Appleseed?
7. Who was called Johnny Appleseed?
8. What was he called?
9. Was Johnny Appleseed a strange man?
10. What kind of a man was he?
11. Was Johnny Appleseed his real name?
12. What sort of name was Johnny Appleseed?
13. Did he plant many apple trees near his house?
14. What did he plant near his house?
15. Where did he plant many apple trees?
16. Did he give away the seeds?
17. What did he give away?
18. What did he do?
19. Was he called Johnny Appleseed because of what he did?
20. Did he get the name because of what he did?
21. Why did he get the name?

その他, pattern-practice を用いて生徒間の問答をさせる方法がありますが, それは本誌第 1 号 (p. 12) の

"Variation と Selection" (山家保) を参照して下さい。

対策 II. (心理面)

心理的な障害を除去することも必要なことです。ただ、従来はそちらの方だけに力点がおかれて、対策 I. で述べたようなことが直達療法として考えられなかったらみがありますが、やはり心理的側面を無視することはできないでしょう。それもきわめて情緒的な方面を論ずる前に、たとえば、漫然と手を挙げるのを待っているのではなく、参加を余儀なくさせるような状況を作り出すことなどは、さしあたっての教師のつとめです。

たとえば Mim-mem のやり方—full-choral から half-choral へ、それも front-half, back-half, right-half, left-half とやり row practice へ移る、それに single repetition, double repetition を併用するやり方では、生徒はいやおうなく参加を余儀なくされます。

また指名する場合も、前から順番にあてるようなやり方よりは、単語カードのようなものに生徒の名前を書いておき、それを時々切りながらあててゆくといったやり方が生徒は注意を集中するでしょう。

緊張だけではもたないという人もあるかもしれませんが。そのために、たまに英語の歌を指導するのもいいでしょうし、joke の一つもとぼすのは悪くないでしょうが、授業形態を見ればわかるように、Oral approach の場合は、異なった学習作業が 8 つも並んでいますので、授業そのものだけを通じても注意の対象は次々に転換されるのです。それで授業の本筋から著しく外れた joke などは、文字通りの冗句となってしまう、有害無益の場合が起るでしょう。

一般的に、(英語だけにすぎず)教師は叱責者であってはならず、激励者でなければならぬわけで、叱るよりもほめる、自信がなければ助け舟を出す、力の弱い生徒にはその生徒でも十分にわかる問を出してやる、といった配慮が必要です。そんなふうに答えやすい雰囲気をつくってゆくことも教師の重要な役割だと思います。

(岩井 茂)

(P. 23 より)

A Critique *Language* 1957 Vol. 33, p. 116)

(……give, bed, good, sun などは、このアメリカ英語の「総合」分析においては無視されているものである。もしも postvocalic [ə] (母音の後にくる [ə]) が他のところで /h/ としての音素として表わされているならば、どうしてここでも音素として表わされないのか。)

give, bed, good などアメリカ英語で、二重母音化するが、どうしてここでも /gihv/ とか /behd/ とか考えられないのかというのである。もしも、こういう見方から言

えば、give, bed, good などの語も、音素論的には、simple であるとはみなされないのではないか、という疑問を持つのである。

Gleason は /H/ を母音の後に、/h/ を母音の前に使うことをよい解決策だと考えている (I consider that keeping the two (/H, h/) separate is the best solution) (*An Introduction to Descriptive Linguistics* 1961, p. 38) が、その理由を説明していない。これに対して、服部四朗氏は、「環境同化の作業の原則」を適用して「当然両者は、別の音素に該当するとしなければならない」ことを「言語学の方法」p. 310 で述べているのは興味深い。

アメリカ音楽における混血の問題

ひと昔以上も前、“Carnegie Hall”という映画がきたことがある。外人演奏家が今日ほど足繁く来日しなかった戦後の一時期であったし、かなり話題になったものである。その映画は、現代アメリカの、否、世界一流の演奏家を網羅しており、screenを通じて、その演奏が、風貌が、次々と見られるのは1つの驚異でさえあった。

もう1つの驚異は、あのようにならばかきいまでに壮大な映画を作り得たところの企業性にあったが、やがて私はもう1つのことに気がついた。

それはあのおびただしい演奏家の中から、外国人（アメリカ以外に国籍を有する人）、アメリカ人であっても大戦による亡命者、ロシア革命による亡命者その他…… Piatigorsky, Rubinstein, Heifetz, Stokowsky …… etc. を除けば何人残るであろうかということである。調べあげたことはないが、寥々たるものになってしまうことは明らかである。更に作曲界を考えると俄然寂しさはつづいてくる。あの映画の中で華々しく演奏された多くの曲の中、アメリカ人自身によって作曲されたものは George Gershwin の “Rhapsody in Blue” ぐらいのものではなかったろうか。あの映画にかぎらず、アメリカの主な concert hall でくり返し演奏される曲目の殆ど全部は、ヨーロッパ産の音楽——古典派からロマン派にいたる——でしめられているといわれる。この、日本にあまりにもよく似た風潮は一体何をものがたるものであろうか。

アメリカは久しい昔から、ヨーロッパに対して、complex を抱いているといわれる。それは新興大陸が老大陸に対して抱くであろう軽い侮蔑とひそかな尊敬であるのかもしれない。あるいは、移民がかつての祖国に対して抱くであろう反撥と憧憬であるのかもしれない。いづれにしてもそこには新興文化のもつ localism の意識が働いていることが察知される。そのような反撥と憧憬という矛盾した心的状態に、歳月という媒体が、アメリカ本来の土

俗的な energy を加味しつつ、多民族の混然たる状態を渾然たる融和に変えてゆく。そのような作用は、政治的にも、人種的にも、また言語的にも確実に進行し、そこからは新しい結果が見出されるのだけれども、音楽の場合はどうであろうか。混血によって新しい成果が生まれたであろうか。

混血されるべき要素は、ヨーロッパ音楽の伝統と、アメリカの土俗的要素ということになるが、後者が実は単純ではない。我々はアメリカ的要素として簡単に jazz を思い浮べるが、jazz 自体が混血音楽なのであって、アフリカのニグロ音楽、フランスの通俗音楽、その他各民族の民謡などが、アメリカという大きな frasco の中でとけ合い、異質のものに生れ変わったものである。

1891年、New Orleans で一黒人が cornet で吹きまくったのが jazz の始めだという説は一種の神話(?) ではあっても俗説にすぎない。そこにいたるまでの化学的变化の過程を無視するのはあやまりであるし、その後、Chicago が中心が移り、白人も大幅に参加して、今日の基礎ができあがっていく過程にも注目しなければならぬ。しかし、一度、化学的に確実に結合したものは、容易に変質しないものである。また、jazz 自体の強烈な個性が更に他の要素と結びつくことを妨げるのかもしれない。最近の古典音楽の jazz 化は、混血ではなくて、一方的な jazz 化にすぎない。そして jazz だけがアメリカ的なものではない。黒人霊歌にせよ農園における作業歌にせよ舟歌にせよ、ひなびた旋律はあふれているはずである。

土俗的な energy を西欧音楽に一方的にとり入れた例は、Dvorak にも見られるが、それは混血ではない。アメリカ的 energy はヨーロッパ風に去勢されてしまっている。第一、彼はアメリカ人ではない。Copland の陽気な色彩感と dinamism は珍重すべきものであり、Gershwin の個性的な音色は、jazz をより純粋な形で昇華させ、

jazz の concert hall への進出を公認させた点で、ともに画期的であった。しかし、現在となつては一種の古典と化しつつあり、彼らを決定的に追いこす者が絶対に必要なのである。

第1次大戦以後、ヨーロッパの各都市にアメリカの jazz band がはじめて登場し、Milhaudをはじめ Honegger, Ravel, Hindemith などまでがその影響を受けたといわれる。しかしその以前から、たとえば、Debussy は「ゴリウォグのケーキ・ウォーク」や “Minstrel” を書いていたし、Stravinsky は ragtime に魅せられたような作品をいくつか書いていた。Aaron Copland にいわせれば、これらは、かなり個性味のある注目すべきものであったが、1920年頃になると、ヨーロッパではこのような movement は影をひそめていく。アメリカ自体には、Carpenter や Hill, Gruenberg, Piston, MacBride, Gold のような純音楽の作曲家たちが洗練されたとり入れ方で jazz を用いたといわれるが、Gershwin の個性には及ばなかったのである。

第2次大戦後における jazz の進出は第1次大戦後のそれにおとらない。それは西欧だけにとどまらず、異質ではあるが天性の音楽好きの国であるソビエトにまで、そしてアジアやアラブの各地にまでひろまっているのであるが、そこから一歩足をふみ出した新しい movement が起っているかどうか私にはわからない。そして西欧音楽との再結合という形でもおそらく胎動はつづいているのであろうけれども、第1次大戦後のような形であられるかどうか、これも全くはかることができない。ただ、アメリカ人の作曲家によるアメリカ音楽、——いくつかの musicals などとその可能性がうかがわれるが——新しい混血の音楽が生れてもよいと思ふ。

それは、伝来の日本音楽と西洋音楽の結合が困難な仕事であるのと同様に、かなり困難なことであろうけれども、単なる混合とか併置とかではなく、より高次の化学的結合が必要だと思われる。民族音楽の保存とは別に、そのような飛躍が必要であろう。日本の場合も、アメリカの場合も、そうなることが音楽的に localism を脱する一つの道である。

(岩井 茂)

Reports & Articles

放送教材 と Oral Approach

仙台市立仙台高等学校教諭
庄子典男

1) 最初に

英語を「聞いたり」「話したり」ということが、最近程、問題として取り上げられたことはなかった。勿論英語を「読んだり」「書いたり」することは従来教室作業とされてきたのであるけれども、「聞いたり」「話したり」する面となると、一般の公立学校のように外人教師を招へない出来ない学校では一応考えなければならぬ問題と思う。わが仙台高等学校は前年度に放送教育研究指定校になり色々な問題と取りくみ研究してみたが、私自身今年の夏 ELEC 後援の東北六県英語教育講習会を再度受講し、Oral approach を外人教師から直接勉強する機会を与えられたので、放送教育の実施上の困難点及び指導上の根本的欠陥を Oral approach によりどうしたら解決出来るかを考えてみた。放送教材と Oral approach を如何に融合出来るかがこの試案の目標である。

2) 従来の英語指導法再考

今年度も例年の如く年中行事の1つとして仙台にある大学より多数の教生諸君がわが校に実習に来て、英語科にも6名配属されたので、個人的に或は座談会を通じて、教生諸君が如何に旧態依然たる英語指導法により中学校、高等学校の先生から英語を学んで来たかを知り非常に驚いたのである。更に困ったことは教生諸君による授業も読んで日本語に訳す所謂明治時代からの英語授業であることであった。文法にしたところで、できるだけ詳細に説明を加え、教師の学のあるところを生徒に示し自己満足するための時間であり、作文の時間にしても教師がチョークを持ち黒板に長時間をかけて英文を書いてみせる授業にすぎなかった。これら6名の教生諸君は東北六県各地の所謂名門といわれる高等学校の出身者達なのである。ただ1つだけ喜ばしかったことはこの様な授業をしていながらも視聴覚教具教材に対しては並々ならぬ興味を示し、そして若い人は機

械に強いということを実証してくれたことであった。

3) 放送教材利用の意義

視聴覚教具教材のうち、如何に諸外国において、優れた理論、実践が公開されたとしても、我が国の現在の実状に適合するように改善されなければ効果は期待できないと思う。例えばテレビであるが1クラス50名以上の生徒を収容している現状においてはテレビの画面は余りに小さすぎると言わなければならない。更に時間割及び教室の割り当ての工夫が必要となってくる。しかも以上の問題を心配しなければならないのは、貧乏な学校が漸く生徒用テレビを購入した後でのことである。しかしラジオとかテープレコーダーについて言えば殆どの学校で1台は所有しているのではないだろうか。ラジオから直接聴取する場合とテープレコーダーにより録音したものとの差異についてはしばしばにおいて、放送利用の利点はふだん外人教師に接する機会に恵まれない生徒に生きた英語を聞かせることが出来ることである。Pronunciation, accentuation, intonation, rhythm等は、私の場合には native speaker にまかせた方が無難のようである。日本の現在の公立中学校、高等学校で native speaker を迎えることは不可能に近い。そこで放送教材を利用の方がより効果的であると考えられる。しかも近頃の放送教材は発音の指導に contrast の technique を用いて指導しているので、指導すべき問題点が明確となっている。しかし生徒の質問に答えたり、生徒の理解度をたしかめたり、とかく一方的になりがちな機械による授業を、教師も加わり機械による学習効果を測定してやる必要があると思われる。視聴覚教具はあくまでも aids であって aids の方に気をとられて根本を忘れてはいけぬことはよく聞く忠告であるけれども、ラジオの教師と教壇の教師が融合両立するのが望ましいのではないか。機械のもつ一方交通の欠点を補って教師により往復交通にしてやればこれにこしたことはないのではないか。

4) 年間計画から見た位置と目標

わが校は前述の如く前年度の放送教育研究指定校であったので、1週7時間のうち1時間をNHKの「Listen to me!」の聴取に割り当ててみた。従来の所謂訳読中心の授業を英 I、英文法作文中心の授業を英 II、そして学校放送「Listen to me!」を利用した授業が英 III となるべきところ、この時間を「英会話」と銘うって特に生徒にこの時間の目標をはっきり銘記するために、「聞いたり」「話したり」することがこの時間の目標であることを生徒に明確に打ち出した。このように明確に目標を打ち出さなければならぬ程、従来の英語の授業は「読んだり」「訳したり」時として「書いたり」することに如何に片寄っていたかを今更のように認識しなければならなかった。

5) 指導過程

学校放送「Listen to me!」の使用法であるが、あらかじめラジオより録音しておいたものを日直の生徒が始業前に教室に運んでおき、英語により挨拶やら出欠のしらべが

終わった後で、すぐ録音放送を聞かれるようにしておく。この時間は出来るだけ英語を使用することにしている、又、この学校放送のテキストを予習することについては、何等指示を与えていない。というのは予告されないものが直接聞いてわかれば、これにこしたことはないと考えているからである。実は数年前東京都立某高校で生徒がこの学校放送を利用してテキスト無しに pupil-pupil dialog から発展して free conversation に至る楽しい recreation にしていたものを見せてもらったけれども、その時は実にうらやましい感を抱いたものであった。わが校では生徒に内容について英問英答したり、或いは聴取後暗記している英文を生徒に言わせたりしていると、15分の学校放送を15分聞かせただけではなかなか理解し難いことがわかった。そこで生徒が理解していないときには、テープレコーダーを短く時々切ってやり、繰り返し繰り返し生徒に聞かせることによって、内容を把握させるようにしている。それでも理解出来ないような場合には、別のやさしい英語でパラフレーズしてやり、どうにか日本語を使用せずに理解させるようにした。しかし第12回放送教育研究全国大会、つまり前年度の仙台大会の分科会においては、この学校放送「Listen to me!」は難しすぎるので中学校で学習する単語を考慮し、現場の教師の意見もどしどし採用してくれるようにとの要望がなされた。What to teach ということは勿論重大な問題で How to teach よりも更に大きな問題かも知れないが、教科書にしろ、学校放送のテキストにしろ勿論我々現場の教師も要望は出来るにしても一応有識者にまかせ、systematic な教材配列にしてもらえればと思うのである。さて放送教材は利用しにくいという先生方に1私案を申し述べたい。

6) 放送教材と contrast, および mim-mem

放送教材を何度繰り返しても生徒は理解しないので困るという先生方の話を聞いてみると同じ速度のものを何度もただ同じ様に繰り返している場合が多い。現行検定教科書にしろ放送教材テキストにしろ、中学校の教科書を考慮して作成されているはずであるから教師は How to teach を考えなければならないと思う。1時間の授業を展開する際に同じ聞くということを長時間に亘って実施した場合、生徒は同じ作業に注意力を集中出来るかどうかということは疑問である。生徒を疲労させないためにも幾つかの異った学習作業を生徒に課することが望ましいと思う。そこで学校放送テキストを一度聞かせたならば、今度は放送者である native speaker と教壇の教師との差異はないかどうかを生徒に注意させながら、まず新しい単語の発音を contrastive に指導し、続いて少しずつ後について読ませて mim-mem をおこない、次に個人読みに移るのがよいのではなかろうか。近頃の放送教材は発音の指導に contrast の technique を採用しているとはいえ、教師が参加しなければ機械による一方交通は直らないのではないと思われる。勿論 pronunciation drill や reading を行なう前に新教材を教師が oral introduction をしてやれば trans-

lation なしでも放送教材の理解はそれ程困難ではないはずである。

7) 放送教材と pattern practice

放送教材を利用する目的は、production の能力をいかに伸ばすかということだと考え、内容を理解したあとでこれを材料として、会話の練習をすることが望ましいと考える。学校放送「Listen to me!」を使用し始めた頃には、教師対生徒の英問英答をして満足していたが、考えて見ると質問を作る方が難しく、答える方がやさしい場合が多いので教師の質問に対して生徒が答えるのではなく、生徒が質問を発してそれに対して生徒が答えるようにし、教師である私は生徒の英文のミスティクスを直してやるようにだけしてやり、出来るだけ生徒の活躍する時間を多くするようにしてみたが、どうしても生徒が質問をする場合に、もじもじする時間が勿体ない。近頃では毎時間に1列7名か8名の生徒を2列ずつ割当てておき、前の時間の内容について英語で one question ずつ作らせて教室に臨ませ、1人ずつ立ってクラス全体に質問させるようにし、それに対して生徒が答えるように指導している。生徒同志の間で questions and answers が正しく行なわれた場合には、全体に徹底させるために7クラス全体で chorus させるようにしている。しかし、考えてみると生徒に質問させる場合にもじもじしているといつて、今度は特定の2列の生徒に予め前の時間の内容について one question ずつ作らせておくのは、その時間内は非常に立派に行なったようであるけれどもしかし考えなければならないことが若干あるようである。Questions and answers がその時間内にうまく出来ないというのは、その基礎となるべき同一教材の recognition が徹底して行なわれていないからであるということに気がついた。つまり不完全に学習された英語の積み重ねでは、英語で十分に発表出来ないのは当然であるかも知れない。そこで production の能力を伸ばすために questions and answers 方式ではなく、pattern practice を採用して50分の授業のうち8分から10分位の時間をこれに当て、徹底して生徒の drill にあてた方がよいことに気がついた。Pattern practice によれば、もじもじする生徒或は質問を作ることを割り当てられた生徒だけ活躍する弊害は除去できるのではないであろうか。どの様な生徒もあらゆる学習作業に喜んで参加でき、注意力を集中できる situation を作り出してやるのが教師の役目であろうと思う。Pattern practice のねらっているところは、英語の重要な pattern を生徒が特に意識していなくても習慣的に正確に言い得るように形成していくことであろう。Questions and answers をもじもじして発表したり或は宿題として準備されたものを十分注意して発表する場合には立派に出来たようでも、これは本当に身につけているものとは考えられないのではないであろうか。つまり意識していないときでも正しく英語を言えるようになるまで、pattern practice で十分 production の能力を伸ばすように訓練すべきであると思う。勿論 pattern practice も

常に会話的な要素を取り入れるようにしたら能率的に進めることができるのではなからうか。Questions and answers では単一の作業しかできないことが、pattern practice では平叙文でも疑問文でも否定文でも命令文でも時として感嘆文でも自由に転換できるようになるので、それだけ多くの生徒に多様な作業を課すことができ、それだけ正確に英語を発表できるようになるのではないかと考えている。

8) 入学試験に関連して

このように学校放送を利用した場合に、入学試験に直接プラスにならないのではないかと心配がいつも生徒の側にも教師の側にもある。しかし大学入学試験がもっとも「聞くこと」と「話すこと」の両面を試験するようになれば問題は違ってくるかと希望している。

現実の教場では教材のなかから、しめくりとして5または8ぐらいのフレーズとして重要なもの、或いはぜひ英語の表現として生徒に記憶して貰いたい頻度の高いものを使用し、和文英訳を生徒にさせ、ノートに書きつけてもらっていたけれども、これなども pattern practice を利用することにより drill を強化して最も単純な形から出発し、次第に modifier を積み重ねて複雑な文を構成して行くようにすれば、短時間のうちに多くの練習が出来るのではないであろうか。しかも pattern practice の technique である“answer the question”はいうに及ばず、程度に依っては“change the voice,” “change the narration”等の technique を利用することにより、大学の入学試験にも対応できるような素地ができるのではないかとと思われる。そしてしめくりとして、5ないし8の和文英訳をさせていたが、しめくりとすればむしろ5分間の written test を課せば高等学校では相当数の問題を学習出来るものと思う。

9) 英会話の評価の仕方

学校放送を利用してもう1つの問題点として、この「聞いたり」「話したり」する能力を如何に評価したらよいかということを考えてみた。授業として取り扱っている以上、当然評価の問題が出てくるわけである。この英会話の配点は文法作文の100点のうちから30点を割いて貰ったが、「聞いたり」「話したり」する能力を確かめるといっても1学年、350名近くの生徒を1人1人1室に呼んで口頭で試験するわけにもいかないで、テープレコーダーに問題を吹き込み7クラス分を転写して用意した。或る時には4クラス分だけ用意し、試験終了後残りの3クラスの生徒の試験が始まる次の時間迄4クラスの生徒を休み時間中教室から出さないようにしたこともあった。(現在では希望する任意のクラスに同時に放送出来るようになってきている。)ただここで試験問題をテープレコーダーに吹き込んで貰う先生を初め native speaker にと思ったが実現出来なかった。ただ全クラスが公平な取り扱いを受けるようにするために、第1学年に全然出講していない先生に吹き込んでもらった。さて、その英会話の試験の検出機能と出題内容であ

るが、問題を10点ずつに大別した。

問題(1)は、質問の英文を普通で発し、少し短いと思われる程度の時間を与え、英文で解答を求める問題である。これは1問1回限りとし1対1で英会話をしている situation を想定しての問題である。この場合、答の方が質問の英文より長くなるような内容のものを問題として選び、答が単に「yes」とか「no」だけで十分のようなものは避けるようにした。ただ話す時間と書く時間は自ら異なるので、この相異点を評価の場合、将来如何にするかが現在の問題となっている。

次に問題(2)であるが、この方はより「聞くこと」を評価できるような種類の問題を考えた。そのために問題(1)よりも更に長い英文を5つぐらい聞かせ、そのうちから、正しい答のものを選びさせる問題である。これは番号で答えさせるので生徒が答を書く時間は殆どかからないので、試験の場合聞く時間だけを考慮すれば十分だと思う。

さて次に問題(3)であるが、今度は「書くこと」とそれに伴う英文が本当にわかっているかどうかをしらべる問題で、英文をいわゆる「書きとり」の要領で1回目はペンを置かせて黙って聞かせ、次に2度目に書きとらせ、3度目にそれを訂正させるようにし、その後で英文を和訳させるための時間を与える問題である。しかし考えてみると questions and answers に代り pattern practice を実施することにより毎時間の生徒の活動状況を丹念に記録しておくことと、毎時間のテストを常日頃整理しておくことにより評価はより正確に理想的なものに近くなるのではないかと考えている。

10) 結びとして

学校放送を利用して、語学的にも教養としても平常教師が与えることが出来ない雰囲気を与えることが出来ることは事実である。今年の ELEC 後援の東北六県英語教育講習会は、宮城県の田舎の川渡中学校で行われたが、そのこの中学校の英語の先生が是非 native speaker による授業をその中学生を相手にして欲しいということで、1時間だけ外人による授業がなされた。その時の中学生達の輝くばかりの瞳とはれやかな顔色を忘れることが出来ない。つまり native speaker による英語的雰囲気が是非必要であることを再認識した次第である。次に学校放送は教師も生徒と共に native speaker の声を聴取出来るので、教師自身の不足を補い教師自身の実力の養成にも役立つし、また放送教授者の技術がすぐれている場合には、授業技術改善にも役立つことは勿論のことである。私自身は「読んだり」「書いたり」することよりも「聞いたり」「話したり」する方が言語のより本質的なものであると考えるので、教師が「聞いたり」「話したり」するこの二面を強調することによって、学習活動の活発化や多様性に貢献出来るものと考えている。勿論15分の学校放送に何分指導を加えるべきとか、録音放送を何度も繰り返して生徒に聞かせるのは放送本来の目的にそわないとか、教師が事前に放送を聞いて

(P 45 下欄へ)

■ 文法用語に改善を

文法は会話ブームの中で「古くさいもの」として不当に退けられて、今や世の中は英語といえば会話のみを指し、あたかも文法は不要であるかの観を呈している事は甚だ残念な事である。しかし、この事をもって、唯「まちがっている」と非難ばかりもしておれない。

学校文法自身にも反省すべき面は多々あると思う。その1つとして提案したいのは文法用語が術語としてむずかしすぎるのである。例えば「関係代名詞」であるが、これは翻訳としては正しいであろうが、機能からいえば、むしろ、これは「接続代名詞」とした方がよい。それから「過去完了」もフランス語やドイツ語のように「完了」をとり去って「前過去」又は「大過去」としたらどうであろうか。

書店で多くの文法書をみたが、大抵昔のままの術語を使っている。又「過去完了」については、これは「完了」ではないと思う。説明の仕方としても、これを「完了」にとると「過去の前」というのが分りにくくなる。それよりも、思い切り「完了」を去り、いくつもの過去の出来事の中で、それ

を順序だてて1つの文にした場合に、より以前の出来事が「過去完了」という形をとる。より早く起った事を明示する形にすぎない。このように説明すれば「ある過去の時を基準として、それより以前の動作の完了、経験、継続などを示す。」などと分りにくい事をいわなくてすむ。従って「過去完了進行形」などというややこしい名称もいらない。これは、次の図で示せば、

→時の流れ

過去の事実	過去の事件
I was walking on the street 過去形(過去進行形)で示す。	I met him 過去形で示す。

であり、これを一文にして、I met him while I had been walking on the street. となり、これは過去完了といわずに大過去又は単に前過去といえよと思う。「過去より前の動作の継続」などと分りにくくいわなくてよいと思う。過去より前といえよ、一体何の事か分らない。「過去完了」という名称は大変理解しがたい名称である。同じ過去であるのに、「過去のある時より以前」というから分らないのである。それならなぜ「前過去」という名称を使わないのであろうか。

次に「関係代名詞」も、これは接続詞なのであるから思い切ってこの中に含めるのも一方法である。特例の接続詞とすればよいのではないかと思う。或いは名称を上へのべたように「接続代名詞」とするかである。この名称一つで、「分らない」という生徒も多い。この名称は廃止して接続詞にしてしまおうか、又は改名すべきであると思う。

又関係代名詞で思い出すが「修飾する」という語も余りに古い。もう廃止

している参考書もあると思うが、実際に使われる英文を思い浮べてみて分る通り、これは「説明する」のであるから、むしろそのようにやさしく変えるべきである。又これは本題から外れるが、用法として学校文法が制限用法と連続用法の2つに分けている理由が分らない。本来、発想からいってほとんど同じものではないだろうか。

① I met a boy who showed me the way.

② I met a boy, who showed me the way.

この2文も口で言ってみるとき①のように「教えてくれる」のがガイドの少年なら差異はあるが、そうでないときは②も同じだ。訳として「～のような少年に会った」は日本語ではない。又あり得ない。(ガイドは別)

③ I met a boy who had shown me the way.

④ I met a boy, who had shown me the way.

この場合も同じである。統一して「連続用法」にしたい。もともと I met a boy and he showed me the way. が考え方だから。

ただ、⑤ I met a boy who had shown me the way.

⑥ I met a boy, who showed me the way.

このこの2文には違いがある。しかし、これは時制による相違である。外人が話すその過程に於ては同じ筈で、こんな矛盾する事を、教科書にあるために、教えねばならぬ立場は苦しい。

以上は毎日の授業の中から感じたことを二、三まとめた次第である。

(福岡県鞍手商高教諭 松本 守)

(P. 25 より)

Q. S.S の lecture の内容はどんなものですか。

A. 太田朗先生の「Oral approach にもとづく言語観」(2時間)、伊藤健三先生の「文法指導」、牧野勤先生の「発音指導」、Mr. Richter の「Some Suggested Techniques for Oral Approach Teaching」、山家保先生の「語彙指導」、「Pattern-practice」、「Five Steps of Language Learning & Teaching Procedure」といったものです。

Q. S.P の受講生の数は100人ということですが、S.S の方は213人ですね。クラス編成はどんなふうに違うのですか。

A. S.P は1クラス10人で、計10クラス、内訳は1st course が6クラス、2nd course が4クラスですね。S.S の方は、1クラス約25人で計8クラス、course 別はありませんが、そのかわり能力別編成をいたします。どちらも定員は厳守しましたので、不本意ながらお断り申しあげた方がかなりあったわけです。

Q. 受講資格の違いはありませんか。

A. S.P の方は中学校、S.S の方は中・高のそれぞれの英語科の先生方ということになっていきます。そして、S.P の1st course の場合は各府県1名(都4名、道2名、5大市各2名)ずつで、研究会長の推薦書が必要であり、2nd course の場合は1st course の修了者となっています。S.S の方はそのような制限がありません。

Q. こまかなことをおききしますが、受講料はいくらですか。

A. S.P の方は ¥8,000、S.S は ¥3,000 です。

Q. 効果の方はどうなんでしょう。

A. S.P、S.S それぞれ特色のあることはお分りになったと思います。いずれの場合も、会期の始めと終りにテストをいたしますが、進歩のあと歴然たるものがありますね。例えば、S.S では、2週間だけで30.4%の成績の向上があったクラスもありました。

Q. どうもいろいろとありがとうございました。お話を参考にして、来年はどちらかにきっと参加したいと思っています。

読者

Sir

Dear

通信

冠省

去る6月23日、24日の両日にわたって開かれた中学校教育研究会、およびフルブライターズによる英語セミナーは、ともに県下各地からの参加者130名を集め成功裡に無事終了いたしました。とくに英語の研究発表、公開授業などでは当校はじまって以来の参加者で実に盛会、授業も生徒が活潑に動き、よい授業ができました。

とくに教材としての教科書 *New Approach to English* は、その教材配列が実にすばらしいという印象を参加者に与えました。

御承知のように本県では、*New Approach* はごく僅かしか採用されていませんが、130名の参加者のほとんどが、教科書の扱いを問題としており、結局は教科書の良否が英語教育を左右する重大な要因の一つであることを痛切に感じたものであります。

当日の指導者として来校した県指導主事も、「このような授業を見ると、今まで指導してきたことがはたしてよかったのかどうか、わからなくなってきた」と申しております。

ともかく使ってみて実により教科書であることがよくわかりました。(中略)右取急ぎ御礼まで。

信州大学付属中学校 小池 茂彦

拝復

御丁寧な御書面お送り下さってまことに有難うございました。早速入会手続きをさせて頂きました。今後何分よろしく御指導を頂きますようお願い申し上げます。

内容といい研究意欲のあふれた *ELEC Bulletin*、毎号を楽しみに読ませていただくつもりです。主事の先生方には昨年来興味あるお話を承わりまして、一層何かしら親しさを増している次第です。先生方よろしく申しあげて下さい。

長野市柳町中学校 西沢 素一

拝啓

御身辺お変わりございませんか。同友会の主旨である“新言語観の普及と指導”に関してであります。私自身昨今の多くの書籍の中から、どれを先に読んでよいかわかりません。現在読んだものはみな和書ですが、
記述言語学入門 R. A. Holl
新言語学問答 E. A. Nida
構造言語学入門 T. Womack, Miura
構造言語学への道 日下部徳次
等です。

読み方が悪いのか、基礎知識の不足のためでしょうか、まだ雲をつかむような状態です。私は教室の英語教育との関連の上で考えたいと思っております。御助言下されば幸いです。

和歌山大学学芸学部学生

正富 輝弥

[在学中からすでに、この道に大きな関心を寄せられて御勉学のおもむき、敬服いたしております。ところでお手紙のように、新しい言語学についての専門書はもとより、入門書、啓蒙書といったものは和書洋書

を問わずたくさん出ております。ですがお話のように現場の英語教育との関連の上で考えるならば、応用言語学としての次のようなものからお読みになるのが得策だと思います。

Teaching and Learning English as a Foreign Language

—C. C. Fries—

(太田朗訳「外国語としての英語の教授と学習」)

Foundations for English Teaching

—C. C. Fries & A. C. Fries—

(山家保訳注「英語教授の基礎」)

ことに後者の訳本の方は、読んでゆく上にはしばしば障害となる構造言語学上の術語について、きわめてゆきとどいた *glossary* がついていまして、他の本を読む場合にもいい指針になります。

そのようなところから入られて、同じ著者の他の名著、*The Structure of English*, *The American English Grammar* などに進み、それらとの比較の意味で他の著者のものを読んでみる、という行き方もよいと思われます。御精進を祈ります。[岩井]

拝啓

先生にはその後お元気でいらっしゃいますか。こんどの *Seminar* では大変お世話になりました。得るところは色々ありましたが、高遠な *Lecture* もさることながら、現場に密接した、現場人の体臭の感じられる指導が一番ありがたかったと思っております。今後とも現場の声をよく聴いて頂いて、我々の先達として御指導願いたいと存じます。お元気で。

埼玉県 R. O 生

(P. 43 より)

ておくことの可否とか、放送者と教壇の教師をどちらを主として従とするかとか、或はまた2人教師制を認めるのが一番新しい放送利用法だとか、問題点は多々あるようだが、とにかく科学の進歩と共に英語教育も進歩すべきであると思う。しかし過渡期は何時も大きな障害が伴うものである。Oral approach が宮城県に始めて紹介されたときもそうであったことを思いだす。本年度の東北六県英語教育講

習会に於ても Oral approach は極く初歩の教材に限るのではないかといっていた受講生(就中、高校教師)の如何に多かったことか。私はその人達のために高校の教科書をつかって *structure drill* と *oral presentation* を *demonstrate* したのであるが、要するに英語教師にとって一番大事なことは、積極的に各種講習会に参加し最新の教育技術を身につけることだと思っている。

ELEC 報告

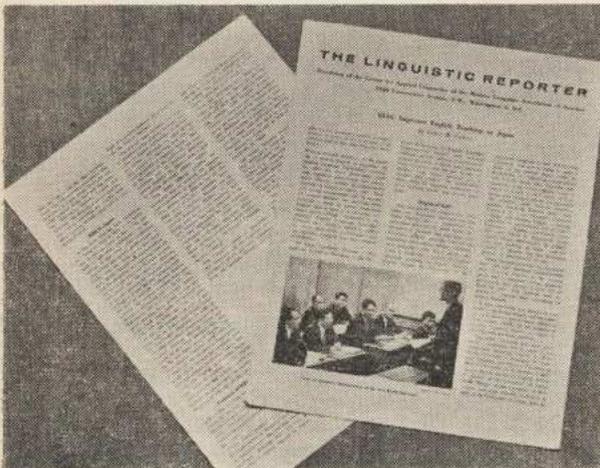
ELEC 研究協力学校に水海道中学校 日本女子大付属中について9月より発足

さきに、日本女子大学付属中学校が ELEC 研究協力学校となったことはこの欄で報告したが、茨城県水海道中学校がこれについて研究協力学校として、次の要項で発足することになった。

- 研究協力学校……茨城県水海道市立水海道中学校
- 使用教科書……New Approach to English (ELEC 編)
- 指導法……Oral Approach

Linguistic Reporter 誌に ELEC の 活動状況紹介さる

The Linguistic Reporter (Newsletter of the Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America) Vol. IV, No. 2 に“ELEC Improves English Teaching in Japan”と題して、ELEC の活動状況が詳細に亘って紹介された。それは日本における英語教育改善の必要性と ELEC の任務、業績ならびに直面している問題点等についての、いわば歴史的な記述である。(写真参照)



ミシガン大学法とは

——朝日新聞読者応答室より——

昭和37年6月16日の朝日新聞読者応答室に、次のような興味ある問答が掲載された。

ミシガン大学法

問「ひととき」に「英語教育界でも新教授法——たとえばミシガン大学法など——が研究されています」とありましたが、ミシガン大学法とはどういうことによ

うか。(熊本・荒木 禎次)

答 ミシガン大学法(ミシガン・メソッド)はアメリカのミシガン大学で当時教授だった C.C. フリーズ(Fries) 博士を中心に1941年ごろから研究され、提唱された英語教授法です。中心人物の名をとってフリーズ・メソッドといわれたこともあります。最近ではむしろこの教授法の性格をとらえたオーラル・アプローチ (Oral Approach) と呼ばれる方が普通です。

オーラル・アプローチにはきまった訳名がありませんが、口頭入門教授法と考えてよいでしょう。学習者が自動的に英語を言えるようになることを目標とする教え方で、入門期では文字を読ませたり、文法を教えたりせず、まず正しい英語の文型を聞かせて、それを言えるように指導します。

わが国では、フリーズ博士の直接の助言を受けた日本英語教育研究委員会 (ELEC) の努力によって、中学校の英語教育にもこの教授法が普及しつつありますし、ELEC 主催で開かれる英語講習会は、オーラル・アプローチの正統を伝えるものと一般に考えられております。

ELEC 人事往来

- ◇6月 ELEC 委員前田多門氏逝去
- ◇7月 東京大学教授前田陽一氏ならびに東京教育大学教授太田朗氏 ELEC 実行委員に就任
- ◇9月 前ユネスコ国内委員会事務総長 武藤義雄氏、ELEC 総主事に就任
- ◇9月 ELEC 主事若林俊輔氏、欧米に出張(9月~1月ミシガン大学英語研究所に留学、2月~3月欧州における英語教育事情視察)
- ◇9月 Mrs. Mabelle B. Nardin (コロンビア大学出身、M. A.) ELEC 顧問(常勤)として就任

ELEC 英語講習会開講(第5期)

日本英語教育研究委員会 (ELEC) は、ELEC 英語講習会(第5期)を次の要領で9月10日より開講した。

1. 名称
ELEC 英語講習会 (The ELEC Institute)
2. 場所
東京都港区麻布鳥居坂 東洋英和女学院短期大学内 (都電・都バス・東急バス 三河台町下車3分)
3. 目的
中学校・高等学校の英語科担当教員及び一般人に対する英語の現職教育、特に口頭による英語の発表力を高めることを目的とする。
4. 授業及び講習会の期間
授業: 午後6時より午後8時30分まで、45分の授業3時間とする。
講習会の期間: 9月10日より3月末まで7か月間。

5. Course 及び Class の区分

Course の区分:

- Course A と Course B とに分かれる。
 Course A は毎週3回(月・水・金),
 Course B は毎週2回(火・木)の授業とする。

Class の区分:

Course A, Course B はそれぞれつぎのように分かれる。

Class の数

Course A	Advanced Class (4か月).....	2
	Regular Class (7か月).....	6
Course B	Advanced Class (4か月).....	2
	Regular Class (7か月).....	6

各 Class の人員は30名。

6. 受講者数

Regular Class の受講者, Course A, Course B ともそれぞれ約150名。
 Advanced Class は Regular Class を修了したもののみを対象としている。

7. 入会金

Course A, Course B ともに500円

受講料

Course A	一般人.....	月額3,000円
	教員.....	月額2,000円
Course B	一般人.....	月額2,000円
	教員.....	月額1,500円

8. 役員及び講師

講習会会長	ELEC 実行委員, 明治学院大学長 高橋源次
講習会副会長	ELEC 実行委員, 東京大学文学部長 中島文雄
主事	ELEC 主事 山家保 ELEC 主事 大友賢二
講師	出身大学, その他
Miss Janet Callender	The University of the Sacred Heart
Mr. Clifford V. Harrington	San Jose State College
Mr. John Mosher	Montana State College
Mr. John Nathan	Harvard University
Mr. Ernest A. Richter	University of California
Mrs. Lilian M. Soga	Cornell University
Mr. John Spillum	University of North Dakota
Mr. Fred S. Thompson	University of Toronto
稲見芳勝	日本大学文理学部講師 University of Texas に留学

高本捨三郎	明治学院大学助教授 University of Michigan, D. Ed.
牧野勤	青山学院大学助教授 University of Michigan に留学
緒方勲	日比谷高等学校教諭 University of Texas に 留学

その他若干名

9. 教材

Regular Class:

1. *ELEC English Course Part I*
Text by Archibald A. Hill
Archibald A. Hill 教授が特にこの講習会のためにつくった教材
2. *ELEC English Course Part II*
ELEC Seminar Scripts
ELEC が1956年以來 Fries, Twaddell, Haugen, Haden, Kleinjans 等諸教授に依頼してつくった Seminar 用教材
3. Vernon Brown 著 *Improving Your Conversation, Vols. I, II*
4. 本講習会の staff が aural comprehension 及び oral production の drill のために特につくった教材及びその録音テープ

10. 教授法

日本英語教育研究委員会 (ELEC) が、その設立(1956年)以來、実践研究を続けてきたオーラル・アプローチ (Oral Approach) による。
 Oral Approach は本会顧問, ミシガン大学名誉教授, 同大学英語研究所名誉所長 Charles C. Fries 博士の提唱する近代言語学の理論に基づいた最も新しい指導法である。

11. 特色

1 Class の受講者を30名以下とし、特にこの講習会のため Archibald A. Hill 教授の教育訓練を受けた優秀な講師が上述の Oral Approach の理論に基づいてつくられた教材を用いて一貫した能率的な指導をする。

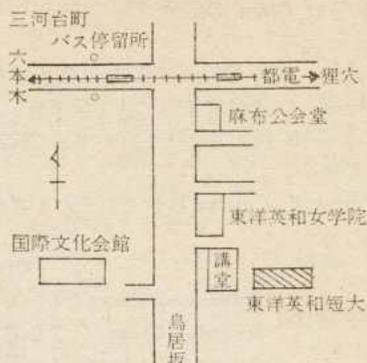
12. 成果

最新の言語理論に基づく教材及び教授法という一貫した指導の効果は大きい。Hill 教授が特にこの講習会のために作成し、英米人でなければ満点はとれないと評した広範囲の言語能力テストを第一期の始め昨年4月中旬に実施したときの平均は66点であったが、同じ問題を保管の上、9月中旬に再び実施した結果の平均は80.3点であり、満点をとったものが2名もあった。この著しい進歩の結果 Advanced Class に進む希望者が受講者の略々半数、予定の2倍に達した。

13. 受講者参加の団体名

東京付近の中学校、高等学校の英語の先生が多数参加していることは当然であるが、この他に多数の受講者が参加している団体はつぎの通りである。(Alphabet 順)

麻 生 産 業	日 立 製 作 所
大 和 銀 行	伊 藤 万 株 式 会 社
富 士 銀 行	丸 紅 飯 田 株 式 会 社
日野自動車販売株式会社	三 菱 銀 行
三 菱 石 油 株 式 会 社	小 野 田 セ メ ン ト 株 式 会 社
三 井 信 託 銀 行	埼 玉 銀 行
日 本 長 期 信 用 銀 行	住 友 海 上 火 災 保 険 株 式 会 社
日 本 銀 行	大 成 建 設 株 式 会 社
日 本 放 送 協 会	東 邦 レ ー ヨ ン 株 式 会 社
日 本 興 業 銀 行	東 京 電 力 株 式 会 社
沖 電 気 工 業 株 式 会 社	東 京 銀 行
大 蔵 省	東 洋 レ ー ヨ ン 株 式 会 社



編集後記

- ◇ ELEC の大きな行事の一つである、夏期講習会と夏期講座も無事終了しました。そのほか地方講習会6カ所に対する後援を含めると、計8カ所で実施したことになります。いずれも非常な好評裡に終了したことは、関係の方々の献身的な協力と、受講生である現場の先生方の熱意の賜であったと思います。
- ◇ ELEC と現場の先生方を直結しようという目的ではじめられた ELEC 同友会は、発足以来4カ月の間に800人の会員を数えるにいたりました。次号からその名簿を添付してゆくつもりです。
- ◇ 前号で予告しましたように、本号から読者のために大幅に頁を開放いたしました。応募規定をお読みの上、大いにご投稿下さい。
- ◇ ELEC 会館建設の計画が着々進行しています。地上6階、地下1階で、来年秋竣工の予定ですが、完成の折には英語教育センターとして内外から注目されることになるでしょう。(Rock 生)

原稿募集

ELEC Bulletin は現場の声を待っています

ELEC Forum……400字詰原稿用紙10枚以内

ELEC あるいは ELEC Bulletin に対する要望、批判、提案、その他英語教育についての自由な意見。

Idea Corner……400字詰原稿用紙10枚以内

英語教育における、主として技術上の new idea (たとえば視聴覚教具の活用法など)。

Reports & Articles……400字詰原稿用紙10枚以上25枚以内

現場における実践記録や研究論文等。

Question Box……1人1回1問とし、用紙は自由。

英語教育上の指導理論及び指導技術についてのあらゆる質問を歓迎。ただし、解答は紙上にかかる。

締切日等について

次号掲載分は11月10日締切とする。

ELEC 賞について

(ELEC 同友会申込書の裏面参照。) Bulletin 誌上に掲載された実践記録や研究論文の中のすぐれたものも、有力な授賞対象となる。

ELEC BULLETIN

第6号

定価 50円 (送料20円)

昭和37年11月1日発行

◎ 編集人 日本英語教育研究委員会

主幹 中島文雄

東京都港区麻布飯倉片町12

鈴谷会館内 電話(481)5743

発行人 鈴木一平

印刷人 永井直保

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 振替東京40504

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC