

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELLC

BULLETIN

No. 7

February 1963

巻頭言・財団法人英語教育協議会設立趣意書……市	河	三	喜	1
国際会議と日本人……………武	藤	義	雄	2
Some Suggestions for Improvement of Reading in Junior High School ……………Mabelle B. Nardin				6
[訳文・中学校における読解力の向上のための いくつかの提案……………松下幸夫]				
復習指導(その1)……………山	家		保	17
アメリカ通信……………若	林	俊	輔	14
座談会・オーラル・アプローチを实践して……………				24
人物紹介・Henry Lee Smith, Jr. 教授……………地	主	敏	子	22
Cultural Background・米国の住居……………岩	井		茂	23
Question Box・Controlled Conversation……………山	家		保	32
Reports & Articles・Production Abilityの評価……………弓	場		康	35

TAISHUKAN

財団法人英語教育協議会設立趣意書

現下の情勢は、産業・科学のみならず、政治・経済・文化などあらゆる方面において、国際間の提携交流がいよいよ必要になってまいりました。その主要な手段である外国語、なかんずく英語の教育の使命と責任とはきわめて重大であります。

これら内外の情勢に応じて、昭和31年7月、英語教育界ならびに各界の有志によって日本英語教育研究委員会が設立され、同会は在来の英語の教育を根本的に検討し、最近の言語学に基づく能率的な指導理論・指導技術および教材の作成とその普及とを目的として活動をしてまいりました。

同会の過去6年間における研究と実践との成果を基盤として、その活動をいっそう強かに推進するため、このたび、われわれは同会に代り、新たに財団法人英語教育協議会の設立を企てた次第であります。

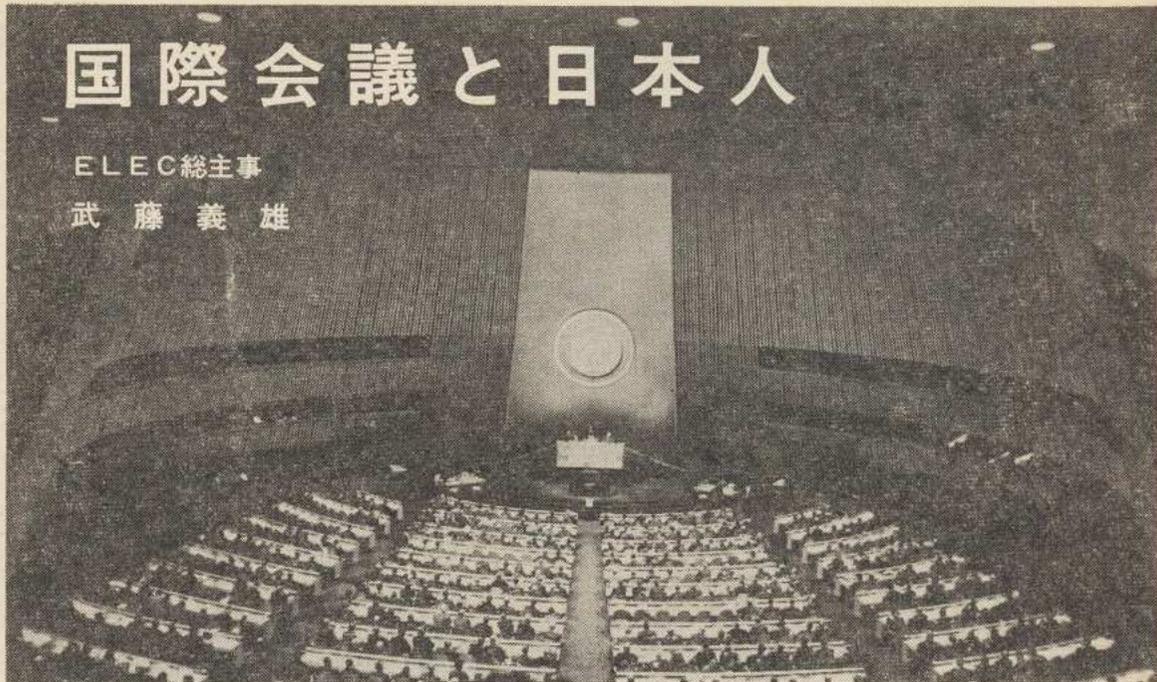
昭和37年12月3日

財団法人英語教育協議会
設立代表者 市河三喜

国際会議と日本人

ELEC総主事

武藤義雄



国際会議時代

人間の英知というものは昔も今も本質的には大した変りはないようだが、生活の態様は大きな変化を見せている。近代科学の進歩と技術の発達は、人間の生活のあらゆる面に大きな変革をもたらした。国と国との交渉にも、一国民と他の国民の個人的な交渉にも、その様相や手段にいろいろな変化が起こった。経済の面で、また文化の面で、その他あらゆる面で国民相互間の交流はその頻度と緊密さを著しく増してきた。玄奘三蔵や遣隋使、遣唐使、マルコ・ポーロの行なった歴史上稀に見るような大事蹟が、いまでは日常茶飯事として行なわれている。

国家間の交渉にしても、交通通信手段の発達に伴って地球上の距離が縮まるにつれ、国家間の利害関係もいよいよ緊密化し、そして複雑に錯綜し、2国間の交渉だけでなく、多数国間の交渉で解決を図らねばならない場面がますます多くなってきた。すなわち、外交の面でも2国間外交だけでなく、国際会議の形をとる多边的外交が多く行なわれるようになって、近代外交の特長とさえなっている。いまや、われわれは国際会議の時代に生きてるとさえ言ってもいいであろう。

国際会議といえば、まずわれわれの念頭に浮かぶものは、国連総会をはじめとして政府間に開かれるもろもろの政治外交上の会議であろう。しかし、実は範囲のもっと広いものである。国連の専門機関である国際労働機関 (ILO)、国連教育科学文化機関 (UNESCO)、世界保健機関 (WHO)、国連食糧農業機関 (FAO)、世界銀行 (IBRD)、万国郵便連合 (IPU) などの諸国際機関が年々それぞれの専門分野

について開催している国際会議の数だけでもおびただしいものである。

学術関係の国際会議に至っては一々枚挙に暇ないのであって、自然科学の分野において、また人文科学の分野において、毎年無数の国際会議が世界のあちこちで開催されている。また、産業界の各種の国際会議も数多く行なわれている。私の家の近所に住む人で、あるクリーニング会社の重役がいるが、この人がある時外国へ出かけるというので、観光旅行かと尋ねたら、米国で開かれる世界洗濯業者の会議に出席するのだとのことであった。いまや、まさに国際会議時代である。

会議の使用語

国際会議に代表として、顧問として、また専門家として、あるいはその他の資格で出席したことのある人たちが異口同音に言うことは、知識なり、識見の点では日本人が外国人に劣るとは少しも思わないが、発言力の点で、また発言量の点で雲泥の差があることである。誰もが語学力の不足を痛感している。これには私も全く同感である。

もとより限られた範囲でのことではあるが、私も若干の国際会議に出席した経験をもつものだが、自分を含めて日本の代表がもっと活発に発言するといいいがなと思ひ、そして歯がゆく思う場面に数知れず遭遇している。

国際会議で、われわれが外国語を用いなければならないのは、たしかに困ったことであり、また残念なことでもある。英仏人が自分の母国語で何の苦もなくしゃべりまくっているのと較べて、われわれの苦勞と損失はまことに甚大

である。と、いって、日本語を会議の使用語に採用せよと主張してみたところで、普遍性をもたない日本語のことであるから、それが通るはずもなく、何とも致し方がないのである。

以前は国際語としてはフランス語が大きな勢力をもっていた。近代ヨーロッパの形がほぼできあがったウィーン会議から第1次世界大戦までの間、国際間における外交用語はフランス語であった。それが、第1次大戦に米国が参加したことによって、英語がもう1つの外交用語として登場し、ヴェルサイユ平和条約や国際連盟規約が、英仏両文をもって正文と定められ、国際連盟の諸会議も英仏両語を公用語とするようになった。代表が英語で発言すると、発言が終るや否や通訳が立ち上ってこれをすらすらとフランス語に通訳し、その逆の場合はフランス語から英語に訳した。これは、いわゆる *Consecutive interpretation* (直後通訳とでも訳すべきか) であるが、ブリャンやオースティン・チェンバレンなどのずいぶん長い演説も、ほとんど一言一句も漏らさずに訳する通訳の能力に私など唯々驚歎するほかはなかった。1時間に及ぶ長舌でも、時々メモする程度で、演説が終ると、たちどころにすらすらと英語なりフランス語に訳すのであるから、その記憶力だけでも大したものである。

第2次大戦後は、スペイン語とロシア語とが大きく登場してきた。そのほかに、国連では中国語も公用語となった。スペイン語はもともと大きな勢力をもつ国際語の1つで、ラテン・アメリカの22ヵ国は国連でも一大勢力をなしているのであるから、それが公用語として採りあげられたことは自然であろう。ロシア語が公用語になったのは第2次大戦後における共産国勢力の抬頭を反映するものであるが、国際語としての力は英語、フランス語、スペイン語に遙かに及ばない。中国語も、中国が国連常任理事国の1つであるために公用語になっているのであって、多分に政治的理由によるものということができる。私が関係したユネスコでは、英、仏、ロシア、スペイン、アラビア、中国、ヒンディー、イタリアの8言語が公用語 (official language) とされ、会議の使用語 (working language) としては、英、仏、ロシア、スペインの4ヵ国語が用いられている。

国連および国連系 (United Nations family) の諸機関の会議では、各国代表は使用語のどれか1つで発言すれば、同時通訳 (simultaneous interpretation) によって、発言の進行中それと併行して他の使用語に通訳される仕組みになっている。また、使用語以外の言語で発言しようとする者は、使用語のどれか1つへの通訳を自から手配すれば、これを行なうことができることになっている。であるから、英語なり、フランス語へなりの同時通訳者を手配して発言すれば、日本語で発言することもできるのである。現に、藤山元外相や、大平外相が国連総会で日本語で演説したのは、この方法によったものである。

同時通訳

同時通訳というものはすばらしい発明である。それは驚歎すべき技術であって、人間の能力の可能性の大きさを示すものである。このために国際会議の運営はどれだけ容易になったか知れない。言語のカーテンは鉄のカーテン以上に破ることの難かしいものだが、同時通訳はこの障壁をやすやすと乗り越えるのである。

在来の *Consecutive interpretation* による通訳付演説を聴いてうんざりさせられるのは、多くの人が経験しているところであろう。だいいち時間を食うことが甚だしく、会議がだれ、そしてその進行を遅らすことは非常なものである。それが、同時通訳となると、聴き手は自分の聴こうと欲する言語にスイッチを入れて聴くのである。たとえば、発言者がロシア語で発言している場合、英語のところにはスイッチを入れてイヤフォンを耳にあてれば英語の同時訳が流れてくるのであるから、時間の節約だけでも大したものである。

国連や、国連系機関で使用している同時通訳者は、いずれも特殊な教育を受けた専門家で、その給料もずいぶん高い。もちろん個人差があって、きわめて優秀な通訳者もあれば、そうでない者もいる。非常に楽に聴き取ることのできるのもあれば、聴きとりにくいものもある。が、おしなべてその技能は大したものである。それに、単に語学が達者だというだけでは勤まらない。よくいろいろな専門的なことを知っていなければならない。その背景として、十分な教養と常識がなければならない。もちろん、会議の資料などは十分に勉強していなければならない。

優秀な同時通訳者になることは、なまやさしいことではないようである。必ずしも誰にでもできるというものではないからである。同時通訳者の多くは、たとえば英人を父とし仏人を母とする者であるとか、スイスで生れてドイツで成長してフランスで教育を受けたとか、語学の点で特に恵まれた環境に育った者が多いようである。

最近、日本で開かれる国際会議で、日本語を会議の使用語に入れる場合も時々あるようになってきている。これは、日本人参加者にとって便利だけでなく、主催国に対する敬意という意味からもよいことである。しかし、日本語とヨーロッパ語との間の同時通訳となると問題である。ものの考え方や文章の構造、語順が著しく異なっているので、どうも同時通訳が敏速に、かつ順調に行なわれにくい惧みがある。私は、いくつかの日英間、日仏間の同時通訳を聴いたが、残念ながら満足なものとは言えなかった。もっともあらかじめ準備した演説の朗読の場合は、その訳文を通訳者の手に渡しておくのを例とするので問題はないが、即座の発言の同時通訳はよほどむずかしいようである。これから国際会議の日本開催はますますふえる傾向にあるから、日本語と外国語の間の同時通訳の専門家養成には、関係の方面で大いに力を入れてもらいたいものである。国際基督教大学などでこの方面の研究に注意が払われていると聞くのは喜ばしいことである。

電子工学の発達は電子計算機を生み、人工頭脳をつくりだし、翻訳機械も未だ初歩の段階ながら出現している。いまに同時通訳の機械も発明されて、もはや個人の特殊な技能に依存する必要はなくなる時代も来るであろうが、それまではやはり同時通訳は国際会議には欠くことのできないものであろう。

日本人と語学

国際会議で、英・米・仏人以外の欧米人が同一語族に属する英・仏語で発言し、いわんや英・米・仏人がその母国語である英・仏語で発言するのに感心するには及ばないが、アジア諸国の代表が外国語に概して堪能なのは感心せざるを得ない。インド、パキスタン、ビルマ、セイロンなどかつて英領だった国の人々はもちろんだが、タイ、インドネシア、中国、韓国などの人々も上手だ。フィリピンは大東亞戦争まで米国の統治下にあっただけに、これまた英語に堪能である。また、ラオス、カンボジア、ヴェトナムの旧仏領3国の人々は仏語に極めて堪能である。

これら各国の代表に比べて日本の代表は、語学の点ではどうひいき目に見ても見劣りがする。それに、最近では熱帯アフリカの各国が登場した。すなわち、ガーナ、ダホメ、ナイジェリア、象牙海岸共和国、セネガル、ニジェール、チャド、アッパー・ヴォルタ、カメルーン、中央アフリカ共和国、コンゴ(ブラザビル)、コンゴ(レオポルドビル)、マリ、ソマリアなどの各国が続々と独立を獲得して国連に加盟し、もろもろの国際機関に加盟した。これは国際政治上の均衡に大きな比重を占める一大勢力の出現である。

ところで、これら新独立国の代表たちは、揃いも揃って英語またはフランス語に堪能である。堪能だけでなく、すこぶる雄弁でさえある。これら諸国の経済的・文化的水準は未だ極めて低く、国際会議に代表として出席するような人は、国民の中のほんの一握りの選ばれた人ではあるが、たいていオクスフォードかソルボンヌに留学勉強した人たちである。皮ふの色はまっ黒で、異様な服装さえしているが、ひとたびしゃべり出すと、イギリス人、フランス人の口調そっくりである。なかには、少々おしゃべりが過ぎて反感をもたれる場合もあるが、とにかくその発言力は大了ものである。

ただ、この人たちが、長い間英国、フランス、ベルギーの植民地としてその統治下にあったことを思うと、たとえ語学は下手でも、第2次大戦後の占領時代を除いては、日本が他国の統治下になかったことは有難いと思うが、それでも、われわれの外国語による発表能力の貧弱さには、きびしい反省を加えざるを得まい。

文化の輸出時代へ

明治維新以来の日本は、鎖国時代の遅れを取りもどすために西洋の文明を急いで摂取する必要があった。日本の語学教育もそうした事情の影響をうけるところが大きかった。そして、それはある意味でやむを得ないことでもあ

た。しかし、いまは事情が違ってきている。産業、学術、芸術等のあらゆる面で、日本は外国に学ぶだけの国ではなくなっている。外国に与える国でもあるのだ。この観点からでも、日本の語学教育は検討されねばならない時が来ていると思う。

われわれが語学の修得に費やしている莫大な時間とエネルギーを思うと、その割にあまりに効果が上がっていないことを感じるのである。私は日本の教師の質も生徒の質も決して劣っているとは思わない。概して優秀であるとさえ信じている。にもかかわらず成績が上がらないのは語学教授の方法、技術が劣っているからだと思う。

日本人の能力は国際的にも高く評価されている。ヨーロッパ人がまだ中世の暗やみに生きていた頃に紫式部は源氏物語を書いている。ニュートンとは無関係に関孝和は数学上の高遠な学理を考えている。湯川博士の物理学上の業績はノーベル賞を勝ち得ている。日本は世界に与えるべきものを多数にもっている。与えることによって文化の交流が行なわれ、人類の進歩に寄与できることとなる。そして、そのためには日本人自身が語学力を養って、外国語による発表能力を高める必要がある。

わが国の学界で年々発表される論文はおびただしい数に上っている。ところが、それが日本語で書かれているため、ほとんど外国に紹介されないでいる。自然科学の領域では、論文のアブストラクトが外国の雑誌などに紹介され、外国の学会に報告されるようなこともある程度行なわれているが、人文科学の領域では、ほとんどそれが行なわれていない。これは、文化の国際交流の上からまことに遺憾なことである。

産業界にしても同様である。国土は狭く、人口密度は世界有数の高さで、資源は乏しいわが国は貿易に依存するほかはない。ここでも、好むと好まないにかかわらず、われわれは広く通用する外国語の修得に力を入れざるを得ないのである。

数年前私がパリに滞在していたとき、ノーベル賞受賞者級の一流学者たちの講演会が開かれた。そのなかには英語国民、仏語国民でない人が何人かいたが、いずれも立派な英語かフランス語で講演したのにはびっくりした。こうした一流学者ともなると、さすがに教養も高く、英・仏語くらいは当然のこととして身につけているのである。私は、わが国の学者の中にも外国語に極めて堪能な人がいるのを知っている。しかし、その数はなすけな程少ないのである。このことは残念ながら実業界も同様である。

わが国の外交官にしてもそうである。だいいち、外国語の資格要件として唯の1ヶ国でいいとしているのは、どうかと思う。少なくとも英語とフランス語くらいは最少限度の資格要件でなければならないと思う。

外国語に堪能な人を、わが国では往々にして単なる通弁として遇し、これに十分な尊敬と待遇を与えない嫌があるのは遺憾である。外国語をよくする人で通弁だけの仕事しかできない人もいる。しかし、それ以上に能力のある人ま

だが、外国語に堪能であるばかりに重宝がられて、単に通訳者、翻訳者としてしか用いられていない場合が多いようである。こうなると、へたに語学を勉強すると一生通訳で終って、ろくに出世もできず損だという考えを若い人に植えつけるようになる。これは人物経済の上からまことに不経済な話と言わねばならない。私は、私の知人の間にもそうした目にあっている例がいくつかあるのを知っていて、つねに残念なことだと思っている。

さらに、甚だしきに至っては、外国語のできる者を軽蔑する風潮さえ一部にあるのは遺憾である。これは極端な排外主義に基づくか、または劣等感に由来するものであろう。今日のように世界の各国が相互に緊密に依存しあう時代に、広く通用する言語 (language of wide communication) の修得は必要不可欠のことである。私は、英国から独立して国家主義的意識の特に強いインド人が英語を公用語の1つとして用いている心境について、あるインド人に尋ねたことがある。彼が答えて言うのには、われわれは独立を獲得するまでは英国人を憎み、これと戦った、しかし、独立を得てしまった上はこれと協力し合ってゆく考えに変わった、そして、普遍的な言語または国際語としての英語を用いることには何らのわだかまりも感じないというのである。もちろん、インドには何十、何百という方言があって統一した国語というものがないので、共通語として英語を用いている面もあるが、彼の考え方に私は大いに興味を覚えた次第であった。

国際会議と日本

国際会議といえば、何となく外国で催されるものと思いがちで、事実圧倒的に大多数の会議が外国で催されている。しかし、近年日本で開催される国際会議の数もますます増加する一方である。これは戦前にはあまり見られなかった現象で、戦後の1つの特徴と言えよう。

設備が不十分な点や、地理的に片寄っている点などで、日本は国際会議開催に必ずしも好適とは言えないが、世界の各方面で日本に対して有する興味は大したもので、そのことが反映して自然日本での国際会議の開催が多くなってきているようである。

戦後日本で開かれた国際会議のうち特に規模の大きかったもので、私の覚えているものだけを挙げても、国際商業会議所の会議、GATTの会議、ECAFEの会議、国際PEN大会、列国議員同盟の会議、ロータリー大会、アジア地域文部大臣会議などがある。その他、学術上の会議では、地理学会議、遺伝学会議、数学会議、発酵学会議、教育学会議、宗教学会議、胸部医学者会議、血液学会議、哲学生物科学学会議などとうてい数えあげることができない。私が過去数年間関係していた日本ユネスコ国内委員会の主催または協力のもとに日本で開催された国際会議だけでも、青少年問題に関する会議、台風に関する会議、海洋学会議、アジア地域ユネスコ代表者会議、人物交流学会議、東西文化交渉史会議、図書交換に関する会議、教科書の改

善に関する会議、職業技術教育会議、博物館に関する会議、視聴覚教育会議、教育統計会議、地震学会議、国際理解のための教育に関する会議など多数に上っている。

日本の国際的地位が高まるにつれ、また各般の施設が整ってゆくにつれ、国際会議の日本開催は今後ますます増加してゆくものと私は思う。これは、世界の人が1人でも多く日本を知るゆえんでもあり、歓迎すべきことだと思う。

さて、こうなってくると、日本人が国際会議に出席する機会はますます多くなっていく。語学の勉強を一部の人だけに委せておくわけにはゆかなくなってくる。語学は単に教養のためのみならず、実用の用具として必須のものになってくるのである。

国際会議の議長

国際会議では、議長には開催国の首席代表が選ばれる例になっている。これは国際的な慣行として確立しているものである。そこで、いつも問題になるのが、わが国で国際会議が開かれた場合、議長をよく勤め得る人の乏しいことである。普通の発言だったら、同時通訳にたよって日本語で発言することもできようが、議長となると同時通訳にたよっていたのでは、突差の事態や、議事が著しく紛糾した場合に敏速に処することはむずかしい。どうしても外国語の力が必要となってくる。最も厄介なのは議事手続に関する緊急動議 (point of order) である。そして、その採決や反対動議をめぐって議場はよく混乱するものである。こういうときに議長が有能であるか無能であるかは、会議の進行、成果に大きく響いてくるのである。

日本人は議会方式による議事の進め方にはあまり経験もないし、不得手でもあるようだ。方々の役員会や委員会や学会などでも、会議の進め方は極めて散漫で、どうも締めくくりがなような気がする。われわれは、国際会議に処するためには、語学の勉強のほかに議会方式による会議の進め方についてももっと修練を積むことが必要であろう。

議長の問題は、日本で国際会議が開催される場合のみに起こるものではない。外国で開かれる国際会議の場合、日本の国際的地位が高まってきたお蔭で、日本の代表はよく副議長の1人に選ばれる。議長は礼儀として、会期中に何回かわざと休んで副議長に議長の職務をやらせる慣例になっている。そういうときにまごつかないだけの用意はしておいて欲しいものである。また会議が大きいと、いくつかの委員会や分科会が設けられて、それらの議長に日本代表が選ばれることもよくあることである。

国際会議と婦人

わが国でも戦後婦人の国会議員や大臣が現われ、各省の局長級、課長級にも何人かの婦人が起用されているようで、これはいろいろな意味で喜ばしいことである。しかし、国際会議となると婦人の代表はなまじ少ないほど少ない。わが国における婦人の地位は大いに高まっているし、

(p. 13 へつづく)

SOME SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT OF READING IN JUNIOR HIGH SCHOOLS

By

Mabelle B. Nardin

Introduction

Administrators and teachers recognize the need of improving the reading ability of all their students. This article will identify some of the existing problems with reference to teaching the mother tongue as well as a second language. The problems which might be identified at this level of education will vary among different language communities. However, there are certain common problems among the speakers of any two languages which demand particular attention from administrative heads and subject teachers within a school system. The problems prevalent among native speakers of English during the elementary and junior high school periods will be discussed apart from those experienced

by the teacher of a foreign language. Before exploring these two areas of instruction, the process of reading will be presented along with ways by which certain insights of the linguistic scientist can contribute to the improvement of reading programs for beginning and intermediate readers.

It is significant to note that among American children in the elementary schools, few problems are experienced during the early years compared to the period after the sixth grade. This is time when 'Reading' as a subject is no longer taught and the pupils' reading requirements are multiplied since they are then expected to assimilate a vast number of new vocabulary items in the various subjects included in the school curriculum. For example, a pupil confronted in a single year with the terminology of mathematics, general science, and social

中学校における読解力の向上のためのいくつかの提案

メイベル B・ナーディン著
松下 幸夫 訳

序 論

校長も教師も、生徒全体の読解力向上の必要を認めている。この論文は、外国語の教授に関してはもちろん母国語の教授に関しても、現在われわれが当面しているいくつかの問題を明らかにしようとするものである。この教育の段階で明らかにされる問題は言語社会が異なれば、それぞれ異なるであろう。しかし、どの2つの国語の間にも、1つの学校制度の中の校長も教科担任教師も特別の注意を払わなければならないような、ある共通の問題が存在する。小学校及び中学校の時期における英語を母国語とする者の間に多く存在する問題は、外国語の教師が経験している問題と切り離して論ぜられるであろう。これらの2つの教授領域を探究する前に、読解の過程 (process of reading) に

ついて述べよう。また言語学者達の研究成果が、低学年及び中学年のための読み方の指導計画の向上にどのように貢献したかについて述べようと思う。

アメリカの小学校の児童の間では、低学年中には、6学年以後の時期と比べて、ほとんど問題はないということは注目に値することである。6学年という時期は、「読み方」はもはや教科として教えられないようになる時期であって、その時期には、学校の教科課程に含まれるいろいろな教科に出てくるほう大な数の新しい語彙を吸収してしまうことを期待されているので、彼らの読解に対する要求が倍加される時期なのである。たとえば、わずかた1学年中に、数学、一般科学及び社会科学の各科目の専門術語に出会うので、生徒は、もしそれまでの学年において読解力をじゅうぶんに養われていないならば、ほんとうにまいってしまふということを経験するのである。このような情況

science subjects can experience real frustration if he has not been taught to read competently in his previous classes. This situation demands that proper guidance be given by the teaching and administrative personnel. Such guidance must assist the pupil in developing positive attitudes toward reading and at the same time enable him to acquire a set of reading habits which will serve him adequately in the years ahead. The records show that incompetence in reading is the chief cause of incompetence in the mastery of certain school subjects. This applies at all levels, from the junior high school through college.

The Reading Process

What is reading? One acceptable definition is that it is the process of responding to visual (written) forms with vocal or sub-vocal ones. The linguist believes that the printed configuration releases its oral counterpart, which in its turn, releases a meaning we already possess. The process is an extremely complex one. The teacher of any foreign language realizes that this complexity is increased when a child learns to read in a language other than his own. For this reason it is necessary that the instructor be prepared to simplify both the new language acquisition and the reading process as much as possible.

For a number of years specialists in reading have been familiar with the manner by which reading is performed. Photographs reveal that the reader's eyes move across the line of print, fixating at regular intervals on certain points in the line. A Unesco team, prior to 1956, made a survey of methods of reading and writing in various countries of the world and reported its findings in *The Teaching of Reading and Writing, An International Survey*.¹ This volume shows photographs of eye movements of 14 languages of the world. It includes languages written horizontally, as well as those written vertically. From the study, one observes that all mature readers read with the same intent, that is, to grasp the meaning of what is read as rapidly as possible. It is desirable to observe the reading habits of particular national groups, especially persons who read their language fluently. By such means, we are able to discover the innate structure of the language from the standpoint of the native speaker. In this manner one is able to determine which constructions are considered by the native speakers to be normal and which are abnormal.

1 William S. Gray, Editor. Paris: Unesco, 1956.

であるから、教師や学校管理に従う者が適切な指導を与えなければならないのである。そのような指導は、生徒が読み方 (reading) に対して積極的な態度を持つようにさせるものでなければならないし、また同時に、将来適切に役立つような読書習慣を身につけさせるものでなければならない。読書力の不十分ということが、あるいくつかの学科が不出来であることのおもな原因であるということは、記録が示しているところである。このことは、中学校から大学にいたるまで、あらゆる学校段階についていえることである。

読解の過程

読み方 (reading) とは何であるか。ひとつの受け入れられる定義では、それは視覚的形態 (書かれた形態) に対して音声的又は潜在音声的 (sub-vocal) 形態でもって反応する過程である。言語学者は、印刷された形態は、それと一対をなし対応している音声の形態を表現するものであり、その音声形態は、またわれわれがすでにもっている意味を表わすものであると信じている。その過程は、極めて複雑なものである。外国語の教師はだれでも、この複雑さは、生徒が自国語以外の言語すなわち外国語における読み方を習う時にいっそう増大するものであることを知っている。この理由で、教師は、新しい言語の習得も読解の過程も、できるだけ単純化する用意がなければならない。

何年も以前から「読み方」の専門家達は、「読み方」がどういう要領で行なわれるものであるかについて熟知していた。写真が明らかに示すところによると、読者の目は、一定の間隔をおいて「行」中のある点に固着しながら、印刷された「行」をはしからはしへ通過するものである。1956年の会議に先だって、ユネスコでは、世界各国における「読み方」「書き方」の方法を調査した。そうしてその調査によって明らかにされたところを *The Teaching of Reading and Writing, An International Survey* (『読み方及び書き方の教授——国際的調査』) で報告した。(注: William S. Gray 編 1956年パリ, ユネスコ本部発行)。

この本は、世界の14か国語について「読み」の際の目の動きを示す写真を載せている。それには、縦書きの言語のみならず、横書きの言語も含まれている。その研究からは、われわれは、成熟した読者は皆、同様の熱心さで読むものである。すなわち読んだことの意味をできるだけすみやかに把握しようとして読むものであるということを、認めることができる。特定の国籍に属する人々の「読み」の習慣、とりわけその国語を流暢に読む人々の「読み」の習慣を観察することは望ましいことである。そのような方法によって、自国語を話す者の立場から、その国語の本来の構造を発見することができるのである。このような方法で、自国語を話す者には、どの構造が正常なもので、どの構造が異常なものと考えられているかを、われわれは決定することができる。

During the earliest stages of language learning, the child learning his mother tongue is not concerned with the graphic appearance of the sounds he utters. But with language progression, a point is reached where the learner is ready to read and asks, "How is it spelled?" "What does it look like in writing?" This is the consequence of association of speech with print. From this stage onward, the auditory memory remains submerged and the visual memory is encouraged and strengthened.² The situation is somewhat different for students who learn English as a second language. Many of them learn the written form along with the spoken form. The configuration itself may be easily recognized by the student learning English. However, the uncertainty as to how these segments sound may linger for many years.

In the process of learning to read his first language, the child must become familiar with the word. He must also learn that the graphic shapes represent the spoken language. At first this is a slow process and requires that the reader read aloud. When he is able to progress more rapidly and his eyes move across the line faster than he can utter the sentences, he is ready for silent reading.

All people, when reading their first language, subvocalize. It is an unconscious act until we encounter an unfamiliar word, which makes us aware

of this activity. It has been suggested that when one reads a foreign language the organs of speech are considerably more active, for the appearance of foreign words constantly demands *sound* and pronunciation.³ Since beginners of a foreign language are eager to pronounce and hear the language, we must make certain their model for this pronunciation is as accurate as can be had. We would hope that with adequate aural-oral presentations the pupils would be able to reproduce these sounds properly. They subvocalize in all their silent reading and everytime they write. What kind of pronunciation do they use as they do their preparation outside the classroom?

Improved Reading Through Linguistic Insights

a) **The native speaker of English.** English does not have a phonemic writing system. It has more than one graphic symbol to represent many of its sounds. So long as the native speaker is uncertain about the varied spellings for speech sounds fa-

- 2 H. J. Chayter. "Reading and Writing. Studies in Culture and Communication." *Explorations*, 3:6-17 (August) 1954.
- 3 Elton Hocking. "Pronunciation and Silent Reading." *The French Review*, XVII:4, Feb. 1944, p. 224-228.

言語学習の最初の段階では、母国語を習っている子供は、彼が発する音声で文字がどう表わされるかということには関心を持っていない。しかし言語の習得が進歩するにつれて、「読み」にはいれる準備のできた状態に達し、「それはどういうふうに綴るのですか？」とか「それは書いたらどんなふうになりますか？」などと尋ねるようになる時期に達する。これは話しことばと印刷された文字との連合の結果である。この段階から先は、聴覚記憶は沈潜して残り、視覚記憶が促進され強化される。(注: H. J. Chayter, "Reading and Writing. Studies in Culture and Communication." *Explorations*, 3: 6-17 (August) 1954.) 英語を外国語として学ぶ生徒にとっては、状況はいくぶん異なる。彼らの多くの者は、書く形態を話す形態と同時に平行して学ぶ。形態それ自身は、英語を学ぶ生徒にとっては、容易に識別できる。しかしながら、これらの個々の形態がどのような音になるのかについて不確実な状態が何年もの間つきまとうのである。

母国語の「読み方」を学ぶ過程において、子供は語の形態を熟知するようにならなければならない。彼はまた文字となっている形態は、話しことばを代表するものであるということを知らなければならない。初めのうちは、このことは、緩慢な過程をたどるもので、読む場合、音読することを必要とする。彼がさらに速く進むことができるようになり、彼の目が、その文を口で言うよりも早く、「行」を横ぎって動くことができるようになったとき、彼は「黙読」(silent reading) ができるようになっていくのである。

すべての人は、自国語を読むとき、潜在的に発音するものである。そのことは無意識な行動であって、われわれが、あまりよく知らない語に出会うまでは気が付かないで、知らない語に出会ったときにはじめてこの行動に気付くものである。外国語を読むときには、発声器官はかたなり活発に動くものである。というのは外国語の語の形はたえず音声と発音を要求しているからだといわれている。

(注: Elton Hocking, "Pronunciation and Silent Reading." *The French Review*, XVII:4, Feb. 1944, p. 224-228). 外国語を初めて学ぶ者は、その外国語を発音したり聞いたりすることを熱望しているものであるから、われわれは、必ず、彼等に対する外国語の発音の手本(モデル)ができるだけ正確であるように心掛けなければならない。適切な口頭提示(aural-oral presentation)がなされたならば、生徒達はこれらの音声を正当に再現することができるであろう。彼らは、すべて、黙読の場合にもまた書く場合にも、いつでも潜在的に発音するのである。教室以外において彼らが予習をする場合に、彼らは、どんな種類の発音を用いるのであろうか。

言語学上の洞察による読解力の向上

a) **英語を母国語とする者の場合** 英語は音素的文字組織を持っていない。その音声の多くは、これを表わすのに2つ以上の文字記号を持っている。母国語の話し手にとって、彼がよく知っている話しことばの発音を表わすのに、

miliar to him he will experience difficulty both in reading and in spelling. Many American children, even at the early high school level, cannot identify written words because they are unfamiliar with the graphic representation of the sound. For example, the vowel phoneme /i/ may appear in print as ee, e, ea, ae, eo, oe, ei, ie, i, ey, and ay (e.g., see, be, sea, Caesar, people, amoeba, receive, believe, machine, key, quay). Then the consonant phoneme /k/, for example, may appear in words represented by these letters: c, cc, cch, ck, ch, cq, cque, cu, k, and qu (e.g., cat, account, bacchanal, back, character, acquaint, sacque, biscuit, keep, liquor). Illustrations of words containing each of these letters should be supplied to the students if they do not possess this material in textbook form. From examples of the various letter symbols for the segmental phonemes, the students might be encouraged to make their own lists of words.

The English Spelling System. Learning to spell accurately is one of the most difficult tasks facing the elementary school child and even many high school students. This difficulty is attributed to the unphonemic type of language English is. If one examines a complete list of the separate phonemes of English he finds that not a single phoneme is represented by only one spelling. The examples in the preceding paragraph illustrate how inconsistent

this language is in representing speech sounds on the printed page. Native speakers gradually become oriented to these inconsistencies. However, it is important to note that approximately 80 per cent of the English words have regular spellings. They are spelled consistently, according to their sounds. The remaining 20 per cent have irregular spellings and it is with this group that the beginning native speaker of English and the foreign reader encounter problems. The appearance of these irregularly spelled words is frequently responsible for pronunciation difficulties among both groups of students. Their appearance in reading materials causes the eyes to fixate more frequently and for longer periods, thus retarding the reader's speed.

Reading by Structures. The native speaker of any language has learned the basic structures of his language, out of awareness, by the age of five or six. The English-speaking child enters school with a vocabulary of approximately 7,000 words. He does not know how these sounds look when they appear on paper. Until he associates graphic shapes with sounds and the more complicated speech patterns, the young child remains an inexperienced reader. But by the time he becomes a silent reader, he must be taught to read efficiently. This is done by teaching him to focus his eyes on certain of the language structures.

いろいろな綴りがあってどれが正しいか確かにわからないかぎり、彼は、読む場合にも、書く場合にも、困難を経験するであろう。多くのアメリカの子供は、ハイスクールの初学年の頃になってさても、発音を表わす文字記号をよく知らないために書かれた語を見分けることができない。たとえば、/i/ という母音音素は、文字では ee, e, ea, ae, eo, oe, ei, ie, i, ey, および ay として表われるであろう。(例えば、see, be, sea, Caesar, people, amoeba, receive, believe, machine, key, quay などである)。それからまた、例えば /k/ という子音音素は、c, cc, cch, ck, ch, cq, cque, cu, k, および qu などの文字によって表わされる言語の中に現われるであろう。(たとえば、cat, account, bacchanal, back, character, acquaint, sacque, biscuit, keep, liquor などである)。これらの文字を含んでいる語の例は、もし生徒が教科書の形でこの資料を持っていないならば、生徒に補充してやらなければならない。分節音素を表わすいろいろな文字記号の例から、生徒達は自分自身でこれらの語彙表を作成するように奨励されるとよいであろう。

英語の綴字組織 正確に綴ることは、小学校の児童はもちろんのこと多くのハイスクールの生徒にとっても、彼等が直面しているもっとも困難な課業のひとつである。この困難さは、英語が非音素的な言語であるということに帰因するものである。もし英語の全部の個々の音素の表を調べたならば、多くの音素がただひとつの綴り字によって表わされているということに気付くであろう。前節においてあ

げた例は、いかに英語が、話しことばの音声を文字に表わす場合に、一致しないものであるかを示すものである。母国語の話し手は、しだいにこれらの不一致に適応してくる。しかし、英語のうち約 80 パーセントの語は、規則的な綴りであるという事実注目するのは重要なことである。それらの語は、発音どりに綴られている。残りの 20 パーセントが、不規則な綴りをもっておるのであって、英語を母国語として話す初歩の者および英語を読む外国の者が問題にぶつかるのは、この語群の場合である。これらの不規則に綴られた語が出現することが、しばしば、両集団の生徒の間における発音の困難をひきおこす原因となっている。読解資料の中にそれらの語が現われると、より頻繁に、より長い時間、目を固定させ、読み手の速度を遅らせることになるのである。

構文によって読むこと いかなる国語の場合でも、母国語の話し手は、5歳か6歳頃までには、知らないうちに自国語の基本的な構造を学びとっている。英語を母国語として話す子供は、約 7,000 語の語彙をもって就学する。彼はこれらの音が紙の上に現れた場合どんなに見えるかは知らない。文字の形を音声やさらに複雑な話しことばの型と連合することができるようになるまでは、子供は読むという経験がじゅうぶん積まれないのである。しかし彼が黙読ができるようになる頃までには、彼は能率的に読むことを教わっていなければならないのである。このことは、目をある言語構造に焦点をおくように教えることによって達成できるのである。

The young reader of English does not see as many punctuation marks in his early reading as he does later. These punctuation marks should acquire certain significance for him. He observes that the comma appears wherever there is a slight pause and that periods appear wherever a longer pause occurs and that another sentence begins with a capital letter. The small function words occur frequently in English textual material. Children often have difficulty seeing relationships of one part of the sentence to the other. Such examples of function words as the clause markers: *who, what, as, since, when, where, that, and if* are elements of structures requiring practice and close observation.

In summary, then, the native speaker must master the reading process. He is, further, confronted with the following problems. 1) relating speech sounds to print; 2) the use of unfamiliar vocabulary in new subject fields; and 3) learning to identify signals of various structures or patterns in print. Here is involved the recognition of the more common markers of noun and verb structures, functions of connectives, functions of punctuation marks, etc. The foregoing difficulties are certainly prevalent among learners of second languages too and will be mentioned in the ensuing portion of this article.

b) **The Japanese reader of English.** The language learning situation is, of course, different for the speaker of a second language. And to see the relation of the spoken form of the language to the written form is an even more complex undertaking for the school child. The following are perhaps the more common problems one observes among beginning readers of English as a second language. 1) There may not be sufficient motivation for learning the language, consequently the learner maintains a negative attitude toward it. 2) Like the native speaker, it is difficult to associate English speech sounds with their appearance in print. 3) There is interference of the structures of the first language. 4) The Japanese child is unable to detect certain meanings often conveyed by unwritten elements (intonation phenomena)* of the language. 5) Maldistribution of new structural and new vocabulary items in the textual material impedes reading speed and comprehension. 6) The inability to comprehend social concepts of the new culture retards the new reader of another language.

While the average beginning Japanese pupil does not always have control of the English language sound system and its intricate structure signals, he does not have to be taught how to read. He has mastered this process by learning to read

英語の未熟な読み手は、読み方 (reading) の初期の頃は、後の頃ほど多くの句読点を見ないものである。これらの句読点は、彼にとって何らかの意味を持つようにならなければならない。彼はコンマは、軽い休止がある所でもどこでも現われるものであり、ピリオドは、より永い休止がある所で必ず現われ、そうして別の文は、大文字で始まるということに気付く。小さな機能語 (function words) は、英語の教材では頻りに現われるものである。子供達は、しばしば文の一部と他の部分との関係を見分けるのに困難を感じるものである。*who, what, as, since, when, where, that* および *if* などのような節を導く機能語 (function words) の例は、練習と精密な観察を必要とする構造上の要素である。

要約すれば、母国語の話し手は、読解の過程を完全に習得しなければならないということなのである。彼は、さらに、次の問題に真面する。1). 話しことばの音声を文字と結びつけること。2). 未知の語彙を新しい題材の分野で用いること。および、3). いろいろな構造や型の信号を文字のうえで、見分けることを学ぶこと。ここには、名詞及び動詞の構造を示すごくありふれた形、連結詞の機能、句読点の機能などを識別することが含まれている。前述の困難は、たしかに、外国語の学習者の間にも広く存在するものと思われる。それについては、この論文の次の部分で述べることにはしたい。

b) **日本人が英語を読む場合** 言語学習の状況は、もちろん、外国語としての話し手の場合には異なる。そうして言語の話し形 (spoken form) と書く形 (written form) の関係を知ることが、学校の生徒にとっては、さらにいっそう複雑な理解なのである。次の各箇条は、おそらく、外国語として英語を読む初学者の間に見うけられる極めてありふれた問題であるであろう。

1). その言語を学習するためのじゅうぶんな動機づけ (motivation) がないかも知れない。そのためにその言語の学習に対して消極的な態度を学習者は持ち続けるかも知れない。

2). 母国語の話し手の場合と同様に、英語の話しことばとしての音声を文字と結合することが困難である。

3). 自国語の構造による干渉 (学習妨害 Interference) がある。

4). 日本人の生徒は、その言語の文字に表わされない要素 (イントネーション現象)* によってしばしば伝達されるある種の意味を把握することができない。

5). 教材における新しい構造や、新しい語彙項目の誤った配列のしかたが、読みの速度と理解を妨げる。

6) 新しい文化の社会的概念を理解することができないことが、外国語を新たに読む者を遅滞させる。

学習の初期の、ふつうの日本の生徒は、必ずしも英語の音声組織とそのこみいった構造信号を自由に使いこなすこ

his mother tongue. Nevertheless, he will encounter pronunciation and writing difficulties if he lacks a proper model. For those teachers, using the oral approach, there are ample opportunities for teaching the vital sound structure at the same time that they introduce the pupils to reading. One must not interpret the oral approach as a method whereby the entire class period is devoted to oral recitation and drills. The approach merely aims to give the pupils automatic control and response to the patterns of English.

It is necessary to point out that reading materials for a particular language community must be prepared with that community in mind; Even the most elementary textbooks and supplementary readers for the native speaking child are unsatisfactory as teaching tools for foreign children. *First*, the children are not familiar with the varied, ungraded patterns of the language which appear on a single page. *Secondly*, the cultural concepts are often so foreign to them that even a teacher might not understand them. Supplementary reading materials for second-language teaching should be scientifically prepared and only those with a high interest appeal should be given to the child to read.

These supplementary reading materials should also be extremely easy to read.

While some teachers may feel that intonation (stress, pitch, and timing phenomena)* is of little concern to them in the reading program, and more particularly they may feel insecure in teaching this phase of English, for example, they cannot escape the fact that every utterance is impregnated with certain of these intonational features. These features are best taught during the early MIM-MEM drills. The beginning Japanese pupils are not in need of explanations regarding these technical elements any more than the native child is as he learns them and their meanings completely out of awareness.

The student learning English as a second language, through the oral approach, ought to become an efficient reader in the language if he masters the structures. In later years, when students are required to study in the English language and if they must concentrate on *language* at the time they read, there is no time to think. This is a common occurrence among foreign university students. It supports strongly the necessity of forming firmly entrenched habits in the use of the language.

とはできないけれども、如何にして読むかを教えらるる必要はない。彼は読みの過程は自分の母国語を読むことを学ぶことによってすでに習得している。しかしながら、もし適当な手本 (model) がなかったならば発音や文字上の困難に出会うであろう。オーラル・アプローチを用いている教師にとっては、生徒に読み方を導入しながら同時に大切な音声構造を教える機会がじゅぶんにある。オーラル・アプローチは全学習時間が口頭での暗誦と練習にのみ専念する方法であると誤解してはならない。そのアプローチは、生徒に英語の型を自動的にあやつり、またそれに反応することができるようにさせることをねらいとしているだけなのである。

特定の言語社会の読解資料 (reading materials) は、その社会を念頭において作られなければならないということを指摘する必要がある。その国語を母国語とする子供のためのもっとも基礎的な教科書や補充読本でも、外国の子供にとっては教授の道具としては不満足なものである。

第1に子供は、同一の頁に出てくるいろいろな、段階づけられていない言語の型をよく知っていない。第2に、彼等には文化的概念がしばしばあまりにも外来のものであるために、教師でさえもそれらを理解しない場合もあり得るであろう。

外国語を教えるための補充読み物教材は、科学的に作成されなければならない。そして、強い興味を喚起するような物だけが、子供達に読むために与えられるべきである。これらの補充読み物教材は、また同時にごく読みやすいも

のであるべきである。

教師の中には、イントネーション (強勢、抑揚、および休止現象など)* は読み方の指導計画においては、ほとんど関係がないと感じている者もいるし、特にまた、たとえば、英語のこのような面を教えるのに不安を感じるような者もいるけれども、すべての発話はこれらのイントネーションの特徴をはらんでいるものであるという事実を、回避することはできないのである。

これらの特徴は、初めの mim-mem の練習中にもっともよく教えることができるものである。初歩の日本人の生徒は、これらの専門的な要素に関して説明を必要としないのである。それは、ちょうどその国語を母国語とする子供がそれを必要としないのと同様である。彼等は知らず知らずのうちにそれらを完全に学び、かつその意味をも完全に学ぶからである。

英語を外国語として、オーラル・アプローチで学習する生徒は、もし彼が構文 (structure) を完全に習得するならば、当然能率的な読み手となるものである。後年、学生達が英語で研究することを必要とするようになったとき、そして彼等が読まなければならない時にも言語に精力を集中しなければならないとしたならば、考えるという時間がなくなってしまうのである。こうしたことは、外国人の大学生の間では、よくあることである。この事実は、言語を用いるのに根強い習慣を形成することの必要性を強く支持するものである。

Translation. While the practice of including translation exercises in the instructional program still persists, it ought to be discouraged, particularly with beginners. One cannot pair word for word equivalences in another language any more than one can observe identical situations for all usage forms. Once such a habit is established, the process of translation may be speeded up, but it is never completely superseded by thinking in the foreign language. So long as translation persists the maximum speed of reading will not be attained. It is in translation exercises that the patterns of the child's first language interfere noticeably and add little to his fluency in the new language.

Reading competency in the foreign language.

The reading materials for beginning students offer a kind of exposure to the foreign culture which the child would get in no other way. Most of the newer readers try to present the foreign language with certain controls. These controls are desirable since we wish as few errors to occur as possible. The controlled reader serves to reinforce the familiar patterns of the language. It does this reinforcement better than any casual conversation with a native speaker would since it permits no chance for errors to creep in.

One should not confuse *reading* with *learning to read*. The pupils, throughout the middle school, would normally be learning to read. They do not yet possess a reading knowledge of the foreign language. Such a knowledge would require that one grasp meanings and interpret the writer's intentions as accurately as though he were reading in the vernacular. Such reading is a very mature type, acquired by special effort and with much practice.

We aim to produce competent readers in the foreign language, just as we hope to do in the mother tongue. But to accomplish this, the English teacher in Japan must recognize the fact that it is his responsibility to help provide the tools needed by the pupil. These tools include the formation of positive attitudes toward foreign language learning, the development of reading skills which will enable the student to comprehend, to see relationships of units within the sentence, and to observe the written as well as the unwritten language signals of the language he is learning. These written signals consist of word order, word classes, inflections which represent changes in the form of the word to denote changes in conditions or time, and the behavior of the function words. All of these

翻訳 語学の教授計画の中に翻訳練習を含めるということが今なお行われているけれども、それはさせないようにすべきである。ことに初学者の場合は、させないようにするのがよい。あらゆる慣用形式に同一の情況を認めることができない如く、他の言語の中で逐語的に対をなす語を揃えることはできないのである。そのような逐語訳の習慣がひとたび確立してしまうと、翻訳の過程は速度を増すであろうけれども、外国語で考えるということは、最後まで完全に出来るようには決してならないものである。

翻訳ということが存続するかぎり、読みの最大の速度ということは達成されないであろう。生徒の母国語の構造が著しく学習を妨害 (*interfere*) し、新しく学ぶ外国語が少しも流暢にならないのは、翻訳練習をさせるからである。

外国語における読解力の上達 初歩の生徒のための読み方教材は、外国の文化に直接ふれさせるひとつの方法を提供することになるものであって、それは他の方法では得ることのできないものである。最近の読本の大多数のものは、外国語の提示のしかたに、ある程度統制を加えようと努力している。これらの統制は望ましいものである。なぜならわれわれはできるだけ誤りが生じることを少くしたいと願っているからである。

統制を加えた読本は、その言語の既習の文型を強化 (*reinforce*) するのに役立つものである。そういう読本のほうが、その外国語を母国語とする人との偶然の会話よりもいっそうよくこの強化 (*reinforcement*) を行うものである。なぜならこのような読本の場合は、誤りがはいりこむ余地がないようにできているからである。

われわれは読解と読解の学習を混同してはならない。生徒は、中学校の全学年を通じて、通常、読解の学習をしていることになるであろう。彼等はまた外国語をほんとうに読みこなす知識を持たないのである。そのような知識は、自国語で読んでいる場合と同じくらしい正確さで、意味を把握し、作者の意図を理解することを必要とするであろう。そのような読解は、ひじょうに成熟した種類のものであって、特別の努力と多くの練習とによって得られるものである。

われわれは、ちょうど母国語において読解力の上達した生徒を作り出すことを望むのと同様に、外国語においても練達 (competent reader) の養成を目ざしている。しかしこのことを成し遂げるためには、日本における英語の教師は、生徒が必要とする道具を用意するのを助けてやるのが教師の責任であるという事実を認識しなければならない。これらの道具は、外国語の学習に対する積極的な態度の形成をも含むものであり、また生徒が学習している言語の、文中の単位間の関係を見分け、文字信号及び文字に表わされていない信号を認めて、その言語を理解することができるようにさせる読解の技能を発達させることを含むものである。

これらの文字信号は、語順、品詞 (*word classes*)、状態や時の変化を示すため語の形態上の変化を表わす屈折語尾変化 (*inflections*)、および機能語 (*function words*) の働きから成り立っているものである。すべてのこれらの項目は、その言語体系の話しことばの形態 (*spoken forms*) なのである。それらの形態そのものは、それが発せられた

items are spoken forms of the language system. Their very form, as uttered, is a symbol for ideas being communicated. Their representation on the printed page or in writing is done through letters of the alphabet which serve as symbols of a secondary nature. The two sets of symbols, or, the two phases of any language must not be confused with one or the other phase. Reading is an extremely complex process. But through its mastery or its non-mastery, we see an infinite number of personalities emerging. You, as a language teacher, are playing a significant role in shaping the personalities of the youth of today.

(ELEC 顧問)

場合、伝達される概念 (ideas) を表わすための記号 (symbol) なのである。それらの、印刷紙面での表現すなわち文字での表現は、アルファベットの文字によってなされるのであり、それは第二義的な性質の記号として役立つものである。いかなる言語の場合でも、この二組の記号、あるいは、言語のこの2つの面は、たがいに混同されてはならない。

読解 (reading) は、きわめて複雑な過程である。しかしそれを完全に習得して、あるいは、それを習得しないまま、無限に数多くの人格が出されていくのをわれわれは見ている。言語の教師としての諸氏は、今日の若者達の人格の形成に意義ある役割を演じているのである。

(ELEC 主事)

* [注] P. 10, P. 11

著者は、*intonation* という語で *stress*, *pitch*, *timing phenomena* (*juncture*) をあらわしている。Paul Roberts も同じような立場をとっている。

Besides the thirty-three vowels and consonants, English has a series of phonemes of an entirely different kind—or rather of three different kinds. These are the features called *stress*, *pitch*, and *juncture*. Taken together, *stress*, *pitch*, and *juncture* make up what we call *intonation*. (Paul Roberts. "Patterns of English." 1956, Teacher's Edition, p. 227)

Intonation, or tone of voice, is made up of three features called *stress*, *pitch* and *juncture*, (Paul Roberts. "English Sentences" 1962, p. 167)

しかし、ふつう構造言語学では、これらの *stress* (強勢), *juncture* (接続), *pitch* (高さ) を *supra-segmental phoneme* (かぶせ音素) と称している。

(p. 5 よりのつづき)

また有能な婦人が大勢いることであるから、どしどし婦人代表を出すようにしたらいいと思う。

さらに、国際会議に出る代表は夫人を同伴することが望ましい。わが国のように外貨を大切にしなければならない国では無理だと思う人もいるかも知れないが、国際会議で夫人たちが果す役割は決して小さくないのである。国際会議に社交はつきものである。この点で日本の代表団は夫人がいないために損をする場合が決して少なくないのである。

理想的な国際会議場を

国際会議の日本開催は今後ますます増加する傾向にあることは、さきに指摘した通りである。それにつけても最も大切なことは、理想的な国際会議場をもつことである。最近国際会議を考慮に入れて建設された会議場は東京その他の各地にいくつかある。しかし、理想からは程遠いもので、極端に言えば、国際会議場としての要件をほんとうに具えているとは言えないのである。

近ごろできる会議場を見ると、外観も内部の装飾も立派だが、肝心のところが抜けているものが多い。本会議場だけは立派だが、委員会室や事務室が少なかったり、同時通訳の設備が不足したりしている。大きな国際会議になると、本会議と併行していくつかの委員会や分科会が同時に開かれ、そのおのおのに数ヵ国語の同時通訳の施設が必要である。また、わが国の会議場は多目的のものが多く、音楽演奏会場としても、劇場としても向くように設計されたり、あるいはこれらと併置されたりしているようだが、これは誤りである。私は、本格的な国際会議場が日本に1つあっていいと思う。

インドは、1956年の第9回ユネスコ総会に間に合わせて1大国際会議場をニューデリーに建設した。この会議場はその後いろいろな国際会議に極めて効果的に利用されている。800人を容れる本会議場のほかに、大委員会室が2つ、小委員会室が4つあって、いずれも4ヵ国語同時通訳の設備がしてあり、それに多数の事務室のほか休憩室、食堂、銀行、郵便局、電信局、旅行案内所などが設けられている。私は、日本にもこんなのが1つ欲しいものだと思う。



アメリカ通信

若林 俊輔

1962年9月15日

13日朝、Ann Arbor に着きました。12日の夜 Detroit の Yellow Run Airport に Los Angeles から飛んで来ましたが、スーツケースが Philadelphia まで行ってしまったらしく、どうなることかと心細い一夜を Detroit 市のホテル (DETROIT-LELAND) で過したのも、ちょっとしたお話になって、やはり学校というものはいいものだという感慨にひたっています。

東京を出てからちょうど1週間たちましたが、こんなに長い1週間は、大学の入試結果が発表されるのを待った、あの12、3年前の2週間に匹敵します。1日の長さがもうめちゃくちゃで、おまけに、1日3度食事するのがうらめしく、かつ、かなしいというのですからお話になりません。ここにおちついてからは、drug や cafeteria など55¢位の食事をして満足していますが、旅行中は仲々そんなところへ入りこむ勇気もなく、ふつうのレストランで食べました。そして一番の難関がチップ。10%位のチップを出すんだそうですが、どうにも損したような気になって仕方がない。それと、いつどうやってチップを出すのかわからない。ロスアンジェルスでは、とうとうどこでもチップを出さず、どうも具合が悪いのでおなじ所へは二度と行きませんでした。(おかげでいるんなところを覚えなければども。)

大体、食べに来ている連中がチップを出している気配がないのです。もっとよくわかるようにやってくれりゃいいのに、などとブツブツ言いながら、キョロキョロしていると、やっとひとりみつけました。10¢の玉 (dime) を出して、これをそーっと皿の蔭へ置いている。これだな、と思って早速真似をしました。あとはもう平気です。同じようにやればいい。Recognition—Imitation—Repetition or Variation という訳です。



デトロイト市

チップひとつにしてこの態たらくです。メニューをもって来られる。しばらくすると(この間数分)必ず waitress が注文をとりに来る。もたもたしているとおこられそうで、無我夢中で適当なものを指さす。するとサラダの dressing は French か American か oil and vinegar かとくる。タマゴは scrambled か over か。Over とはなんだろうと思ったら、裏表をやくんだそうで、うまく言うもんだと感心したり——。コーヒは “Now or later?” と必ずたずねる。Ketchup をかけるか cheese をかけるか、とにかくうるさくってやり切れません。やっと解放されて、来たものを黙々と(モグモグと)たべます。さて終ると、bill をもって来た waitress が “How do you like ~?” と来る。うまいと思ってたべてるんだから黙ってくれりゃいいのにと、また文句をいいたくなるのをぐっとがまんじて “Very much,” とか “good.” とか何とかにここにこしてみせる。(やなかんじです) チップを皿の蔭へおいて出て来た時の気分は何とも言いようがありません。

食事のことばかり書いてしまいましたが、たまたまもって来た Lado の *Linguistic Across Cultures* の How to Compare Two Cultures の章を見ると、やっぱり食事の項が大分かかれています。今、これを読み返しましたが、何だか Lado の言わんとすることが腹の中でわかったような気がしてニヤリとしました。チップにもなれたら食事にもなれました。「なれた」といいましたが、今、この「慣れる」という言葉があまり適当な気がしません。「cultural pattern(s) を身につけつつある」と言うとうどうも大げさですが、この方がいいようです。英語を教えるということの中にはアメリカやイギリスの人々の習慣を教えることも入っているんですけど、これを単なる informations として与えるだけでは不十分だなどつくづく感じま

す。釣銭のことだって、頭ではよく知っているつもりだったけど、いざ seventy-three, five, one (dollar) などとやられると、妙な気がしたりまごまごしたりします。

長い1週間でした。ここ Ann Arbor には日本人も大分います。外語大の乾先生、防衛大の島茂彦先生に会いました。今夜は reception があるそうです。番外だけれど Institute の W. E. Norris に来いと言われたので、行ってみるつもりです。

1962年10月15日

その後おかわりございませんか。

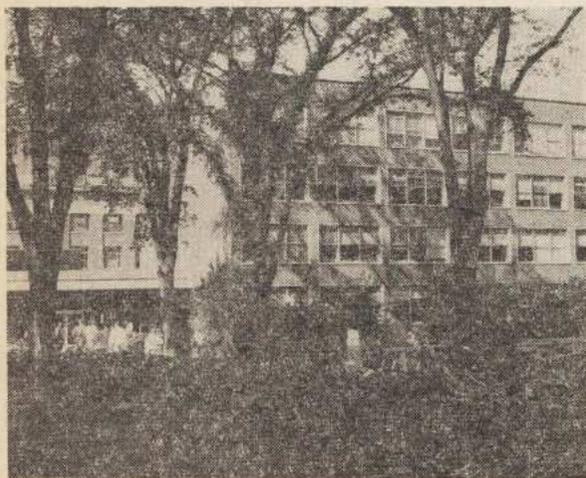
授業が終って、北海道から来られたK氏と1時間ばかり University of Michigan Union の地下の snack bar で、アイスクリームやらコーヒーやらをたのしみながら話しているうちに、何やらふと気がついたことがありそうなのでペンをとりました。つまり、何に気がついたのか、まだ自分でもはっきりわかっていないのですが、書いているうちにそれがわかって来そうな気がするという、甚だ無責任なことで申訳ありません。

K氏は、この Institute へ来て、まいにち頭を洗われているような気がする。どれもこれもみな新しいことばかりで、ある面ではつかみきれないことがあるけれども、そして、一体自分がどれだけつかんで帰ることができるかまったくわからないけれども……という意味のことを言いました。ぼくもそうだ、と相槌を打ちました。K氏は、さらにたとえば Class 1 word だとか Class 2 word だのと言われても、ともすると、これを、ははあ名詞だな、動詞のことだなと翻訳をしてしまう。これはいけないとは思いますが……と続けました。これに対する私の注釈は、Class 1 というか名詞というべきか、どちらが正しいのかということ実は我々にはわからないのじゃないか。大切なのは、この、我々自身勉強があまりにも足りないために、どちらが正しいかを判断する基準をもっていないということだ、

したがって、妙な言い方だけど我々が今、この Institute の course をとっている以上——身をまかせている以上——Class 1 という言葉使いをすべきだと思う。そしてこれを「名詞」と翻訳しそうになったら、どうして自分は「翻訳を欲するのか、そして、さらに、Class 1 をそのまま Class 1 ととらえる態度というのは、一体どういう態度なのかを、一歩でも先へ進む姿勢で考えるべきじゃないだろうか。およそこう申しました。

偶然のことですが、きょう Grammar の時間に Mr. Norris が, Auxiliary を説明するのに, have/has/had + -en というようなことを板書しました。小生のとなりになっていたS氏が -en とは何だい、ということで、いやあれは taken とか made とか gone とかいうものだといいましたら、「ああ、p.p. のことか」というわけで、ノートに have/has/had + p.p. と書きました。そのとき、ふとばかに大きな抵抗を感じました。これによると -en も p.p. も結果的には同じことかも知れない。しかし、あくまでも「かも知れない」であって、本当にそうなのかどうか我々にはわからないはずだ。それと、もっと大切なのは、なぜ p.p. としないで -en としたかを考えることだ。そしてさらにもっと大切なのは -en と表記することを決定するに至った思考過程そのものだ。我々は実はこれを学びとらなければならないので、-en を p.p. と翻訳したり、/pen/ とは、今までの [peɪn] のことだなどと言ったりすることを覚えに来たのではなからう、と思ったわけです。Fries の *THE STRUCTURE OF ENGLISH* が Grammar の授業には中心テキスト（ほかのも採用する、の意）ですが、この講習会に参加するものが、Fries の説にはいろいろな反論がある、それにどうも自分の考えとちがう。一体 his を Function word の group A とし he を Class 1 word とするなんてコッケイだ、などと考えながら授業を受けているとしたら、どういうことになるんだろうと首をかしげたくくなります。言語学そのものがすでにちょっとやそっとではつかみきれないほど発達しているときに、我々は、ずうっとずうっと下の方で自分の身のまわりにはえそろうた雑草を刈りとっている最中です。その我々が、一部分をとらえておかしいだの、へんでこだの、すばらしいだのと言ってもはじまらん。私はK氏に申しました。

そう言えば、Phonology の時間も大分進んで最近 phonemic transcription の練習が課せられています。Mr. Fodale (fədáli と発音します。担当講師の名前) がこんどの時間からしばらく phonemic transcription をやると予告しましたところ、何人かえらくほっとしたような表情をし、ため息をつきました。私は、このときもおや、と思ったものです。たしかにそれ以前の Articulatory phonetics や phonemic analysis はむずかしかった。だからといってどうして phonemic transcription はため息が出るほどうれいんだろう。そして気がついたのが [peɪn] → /pen/ とやる翻訳の通用しそうな気配です。こういう翻訳が通用しないことは、その後の練習で 'poor' を /pʊr/



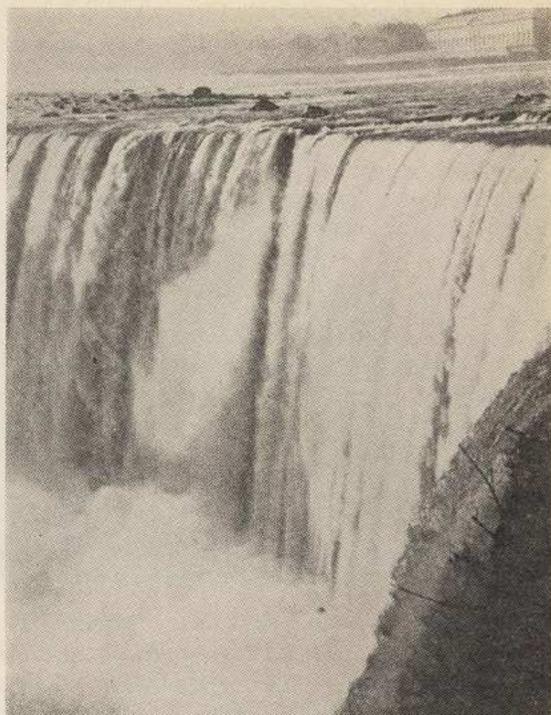
ミシガン大学

とかいて /pʊr/ と直されたりしたことから Mr. Fodale がくどくどと説明して了解されたようですが、こんどは /r/ の前には /i, e, u/ がくると覚えてしまっていて実際の音が [iʰ], [eʰ], [uʰ] であることは忘れてしまう。つまり phonemic transcription と phonetic transcription のちがいがどこかへとんでしまうという結果になりました。安心してはいけません。やさしくなったと思ったりしてはいけません。まだ自分にはわかっていないのだと大声で言いたい気持ちです。

さきほど、雑草を刈っていると申しましたが、このことは、他のあらゆる面で言えそうです。先日もある人の「アメリカの学生はよく勉強する」と言ったことから、私いささか意見が対立したことがあります。彼はさらに「日本の学生にくらべると」とつけ加えましたから事態は悪化しました。アメリカのどこと日本のどことをくらべているのか、全体と全体とをくらべているのか、大体、全体と全体をくらべることが我々にできているのか。自分の知っているアメリカ人学生は、自分の知っている日本人学生より勉強する、と言うのならわかる。というのが私の意見です。ひとつまみのアメリカと、自分が長い間育ててきた日本の土とをそう簡単にくらべていいものかということ。結果的に、あるいはアメリカの学生の方が勤勉であると言うことができるかも知れない。しかし、これもあくまでも、「かも知れない」のであって、まだまだ言える段階ではない。私は日本へ帰って、たとえ生徒をはげますためであっても、この「かも知れない」を「そうだ」と置きかえたくないと考えています。大部分の日本人が滞在の期間はみじかい。このみじかい期間に、何らかの、アメリカという国に対する、アメリカの人々に対する判断をもって帰りたいと願う気持ちもわからないではありません。しかし、それだけに、「速断」や早呑みこみがおそろしいのです。

アメリカの道路はものすごく整備されています。そしてなおも建設中の道路があちこちにあります。私の給料では30cm 位しか出来ないような道をつぎからつぎへと作っています。そしてその作り方たるや、コンクリートの厚いそして途方もなく長いやつを広野の真中にドカンと置いた、そんな感じです。日本のように人間や家や林をかき分けながらおそろおそろ作るのとは訳がちがいます。さて、その次が問題なのです。

「日本の道路行政はなっとらん。アメリカを見よ。」私の意見では前半はおそらく正しいでしょう。しかし「アメリカを見よ」はいけません。日本における道路というのはその発生が、人間がその足でふみ開いたものです。その沿道に必要に応じて村落ができたりする。舗装道路はその小径の広がったところを舗装するだけ。昭和通りみたいに無理をして(いろいろな意味で)つくったのも、そりゃあります。名古屋のように戦災を逆に利用して道路行政を成功させた例もある。しかしアメリカは比較の対象にはなりません。デトロイトの地図を買ってあらためてびっくりしたのは、京都の何十倍もあろうという広さが定規で引いたよう



ナイアガラの滝

にきちんと整理されていることです。どこの町もどの大都会もそうでしょう(まだ全部地図をみていないからわかりませんが)。アメリカは、よくもあきずにとる位、きちんと街並を作ってきた。それは作れたからだ、と私は一応ここで判断します。それ以上のことは言えません。アメリカは、今でも、同じ考え方で道をつくっている。ともすれば「日本はどうしようもないね」という言葉が出そうです。私は、アメリカを訪問している日本人がこういう比較をし、こういう発言をしたりしないことを、今、心から願わずにいられません。そして、アメリカに来た人々が、極端に親米的となるか反米的になるかなどという、いわゆる定説がなくなってほしいと思います。いままでいくつかあげた例のようなお粗末な判断が親米的にもなり反米的にしたりしたのでは、あまりにも身勝手すぎますし、これでは、日本もアメリカもともにかわいそうです。言語学にしたって、足元をちょっとくすぐられただけで、ああだこうだ言われたんじゃ、泣きたくもなりまじょうし、大笑いしたくもなりまじょう。

どうも、調子にのって喋りすぎたようです。これもあくまでも私個人の考え方です。ご批判ください。

滞米も5週間をすぎました。大いに日本を恋しがっています。こちらの店のショーウィンドーはすっかり冬の仕度です。クリスマス関係のもの——カードや歌集——が本屋の店頭にならび、1963とかいた日記帳もみえます。いよいよ年越しの準備のようです。

では お元気に

(ELEC主事 現在アメリカ留学中)

復習指導

(その1)

山家 保

1. 序

前号の拙稿「言語学習の5段階と指導の手順」では、言語の学習は Twaddell の説くように5つの段階を経て行なわれるものであり、また1時間の授業の中にあらわれる教材は、Fries の主張するような配列であるとするならば、1時間の授業の流れともいべき学習活動の枠組みはおのずから定まってくることを述べ、更に各1時間の授業がいわゆる完全学習を達成するためには、その中の学習活動がよくバランスのとれたものでなければならないという観点から、つぎのような指導の手順について簡単な解説を試みたのである。

Teaching procedure

A. Review (15—20 minutes)

1. Chorus reading
2. Pattern-practice
3. Pupil-pupil dialog
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)

1. Reading of the day's text
2. Check of understanding
3. Writing (if necessary)

D. Consolidation (5 minutes)

本号からは逐次各学習作業の実際を詳細に解説する予定である。

2. 復習の前提条件

日本の中学校・高等学校では英語の授業が毎日行なわれるとは限らず、また生徒は英語の授業時間以外は日本語を話しているのが普通である。英語学習の初期においては、生徒に英語の正しい言語習慣を身につけさせることに重点

が置かれる以上、1時間の授業で学習したものは全部そのまま次の時間の授業へ引き継がれることが絶対に必要であって、このためには、1時間の授業が終わったときに生徒はその時間に習った教材を十分理解し、大きな声でそろって早く読めるか、出来れば本を閉じてそろって早く暗誦が出来るような状態になっていなければならない。

このような状態になっていれば、生徒はその時間に習った教材を次の時間までにすらすらと暗誦が出来、更にそれを本を見なくとも書けるようになることも無理でなく、事実今までの実験学校の例では、このような宿題のための家庭学習に要する時間は学校、学年、組によって多少異なるけれども、30分以内と答えているものが60~75%で、30分~1時間と答えているものが22~31%である。このことは大体95%位までの生徒が30~40分程度で宿題を終っていることを物語るものである。従って復習指導の前提条件としては、生徒にはこのような宿題を課し、生徒がこのような状態になっていることである。

ここで先程生徒が大きな声で、そろって、早く暗誦が出来なければならないと述べたが、これは Twaddell の指導の motto である *clearly, loudly, rapidly* という3つの条件である。ここで特に大切なことはそろって、早くということで、生徒の英語に *speed* がなければ正しい音調 (*intonation*) とリズムは達成出来ないし、また生徒の発表練習の量もふえない。またそろっていることは、生徒が十分口を開き、自信をもって言っていることで、この状態になっていれば復習のための前提条件は充たされているのである。

ところでこれは当然なことながら、復習指導が成功するかどうかの鍵は、実は前時の教材の *mimicry-memorization* ないしは *reading* が十分出来ているかどうかにあるのであって、この指導の重要性が改めて認識させられるのである。これが出来ていれば、Twaddell のいう言語学習の5段階中の最初の3段階——*recognition, imitation, repetition* が達成されていることで、復習指導の中心は、つぎの2つの段階——*variation* と *selection* に置かれることは当然である。

ここでよく問題になる暗誦の分量について一言したい。先生方の中にはときどき、その日に習った教材全部を暗誦させるのは酷であるとか、無理であるとかいう理由で、その中のいくつかの *sentence* だけを選んで暗誦させている場合が見受けられるが、これは多くの場合 *mimicry-memorization* ないしは *reading* の指導が十分でないことがその背景となっている。もしもこの方面の指導が十分であれば、生徒がその日に学習した教材全部を暗誦することは上に述べた通り決して困難ではなく、これが出来ていればつぎの段階の *variation* や *selection* の *drill* のための広い土台が出来上っていることであり、これらの *drill* もなめらかにゆく筈である。更にその日に学習した教材全部が暗誦出来るということは、これらの *sentence* を教科書に出ている文脈の中で捉えていることである。このこと

は、これらの sentence やその中の words 及び phrases がどのような場面 (situation), または文脈の中で用いられるものであるかを理解していることであり、これこそ本当の英語の学習の基礎をなすものである。

これに反して、その日に学習した教材のいくつかの sentences だけを暗誦することは、英語を用いられる場面または文脈の中で理解することをさまたげるばかりでなく、variation や selection の drill のための土台をせましく、従って drill はなめらかに進行することは困難である。

それよりも、この年齢の生徒達は長い一生の中でも記憶力が一番旺盛な時代であり、mimicry-memorization ないし reading の指導が十分であれば、その日に学習した教材全部を暗誦することぐらいは何でもないのである。これに反して、教材の一部分だけを抽出して暗誦させることは、生徒の可能な能力を一定限度に抑えることであり、これは教育的に見て罪悪ともいうべきものである。

つぎに暗誦したものを本を見なくとも書けるようになっていくことについて一言したい。言語の学習においては暗誦は必要欠くべからざるものであって、暗誦のない言語学習はあり得ない。しかしながら暗誦しているだけでは十分ではなく、これを更に目と手を通して書けるようになっていく、はじめて確実な学習と言いつけるのである。従って書けることをも宿題として課すのである。英語を書くということは、生徒にとって大きな学習上の負担である。従って writing は毎回小出しに与えるのでなければ、結局は学習上の大きな抵抗となり、ために往々にして生徒の成績が下がり、英語に対する興味をも失うという結果になる。そこで大事な点は writing——それも筆記体による writing は、出来るだけ早く導入することである。これと反対に、たとえば1学期に学習した英語を、2学期になってから一挙に筆記体にかえさせるようなことは、学習上の大きな抵抗を起こさせることであり、これは絶対に避けることである。そして writing の宿題は毎回 written test の形で小出しに与えることが一番学習上の抵抗を少なくする所以である。

3. 復習指導

1時間の授業が完全にその機能を果たし、生徒がその時間に学習したものを完全につぎの時間まで持ちこたえるためには、1時間の授業の流れを構成する各学習作業が言語学的に正しく選択・配列されており、しかもそれぞれの学習作業が十分その効果を挙げ得るに足るだけの時間が配当されている、いわばバランスのとれたものでなければならぬ。このように計画された授業では、学習上の抵抗が最も少なく、従って最も能率的である。

ところで、復習指導には、1時間の授業が50分として、どれだけの時間を配当したらよいかは当然問題となる。この場合、考慮すべき事項としては、(1) 授業中、生徒が疲労したり、授業にあきたりすることがないように、授業に変化をもたせ、1つの学習作業が10分以上も続くことが

ないようにすること、(2) 復習は非常に重要な学習作業であるけれども、これに余り時間をかけ、新教材の導入展開の時間が少なくなり、従って指導が不十分であったり、授業がしり切れとんぼにならないようにすることの2つが考えられる。

これらの点を考慮し、更にこのような教案に従って授業を実施してきた約10年間の経験から、復習指導を15~20分の時間で終了することが出来れば、残りの時間で他の学習作業は十分まかなってゆけるという結論を得たのである。

更にこの時間の具体的な用い方を述べればつぎのようになる。

- (1) Chorus reading (約2~3分)
- (2) Pattern-practice と Pupil-pupil dialogs (約10分)
- (3) Written test (約5分)

この際考慮すべき問題は、どのようにしてこの復習指導を20分以内で終了するかであるが、chorus reading を2~3分で終了することは容易であり、また5分以内で終了するテストを工夫することも困難ではない。従って問題はいかにして pattern-practice と pupil-pupil dialogs は10分間で終了するかにかかってくる。これは要するに生徒が10分間で cover 出来るだけの分量の pattern-practice の教材を予め準備し、もし準備した分量を10分間で消化出来ない場合は、10分間で消化し得たところまででその時間は打切ることである。この場合大事なことは教師が常に前時の指導の重点事項を優先的にとりあげ、また10分間のなかで出来るだけ発表練習の量を多くするよう絶えず工夫することである。Oral approach の授業の特色は発表練習の量の多いことである。発表練習の量の少ない授業は Oral approach とは言えない。

つぎに復習の各学習作業について述べる。

1. Chorus reading

この作業の目的は、つぎの pattern-practice の作業にそなえて、前時の教材を思い出させることである。この場合つぎのようないろいろなやり方が考えられる。

まず教師のモデルに従って one sentence ずつ speedy に chorus で読ませることである。この際各語の発音のみならず、特に全体の音調とリズムに注意する。このような reading をもう1度繰り返すことも出来るし、また最初から教師が one sentence のモデルを示すたびごとに、それを2回ずつ繰り返す——いわゆる double repetition をさせることも出来る。この double repetition は生徒の記憶を確認させるのに有効である。

この他のやり方としては、一度教師のモデルに従って読ませたあと、本を閉じさせてから一斉に chorus で暗誦させることも出来るし、最初から本は閉じたままで一斉に暗誦させることも出来る。この場合も2回位繰り返すのが適当であろう。

この chorus reading または chorus recitation で大切なことは、前にくわしく述べたように生徒がつねに大き

な声で、そろって、はやく発音していることである。

2. Pattern-practice

これまでの作業で、Twaddell のいう言語の5段階中の recognition, imitation, repetition の3つの段階を終っているので、pattern-practice ではそのあとの2つの段階——variation と selection とを取り扱う。

ここで改めて variation と selection の区別について一言しなければならないと思う。

Variation はよく暗誦が出来るようになってきている基本文の1部分を変化させて別の場面を表わす文をつくることで、これには前号にも述べた通り、

It is a dog.

It is a cat.

It is a cow.

のように、基本文の構成要素の占めるそれぞれの位置に代入しても、その構造上の意味 (structural meaning) の変らない語句を代入 (substitution) するものと、

It is a dog. → It is *not* a dog.

It is a dog. → *Is it* a dog?

He came here yesterday. → *Who* came here
yesterday?

のように、語順や機能語 (function words) を変化させて肯定文から否定文、疑問文、感嘆文、命令文というように転換 (conversion) するものと、

It is a dog.

It is a *big* dog.

It is a *big white* dog.

のようにつぎつぎに修飾語句を付加してゆく展開 (expansion) という3つの作業が含まれている。

この variation の特色は、1つの文からつぎの文へ移る際の変化は、1段階だけの操作 (one-step change) であり、しかも1つの文とつぎの文とは密接な連関関係にあり、しかもお互いに1段階だけの最小の差異からなる対立 (contrast) 関係にある。これはとりも直さず Fries のいう "successive small steps of contrast" (連続する対立の小さな段階) という sequence をなして、それぞれの文の間の構造上の gap は最小なのである。

このような sequence を通して drill する場合には、生徒の側における学習上の抵抗は最小となり、従って英語の基礎的な学習は最も能率的・効果的におこなわれる。しかもこのような学習は、pattern-practice 以外の方法では不可能である。

この variation の中で、たとえば

I have a book in my hand.

He has a book in *his* hand.

のように1か所、たとえば主語を変更したために、連関関係または呼応の原則に依って他の語をも変化させなければならないものもあるが、これはいずれもその文型内部の変化で、しかも obligatory なもので、つぎに述べる selection とは区別して variation の中に含める。

Selection は刺激 (stimulus) となる文に対して応答 (response) の文を選択することである。たとえば We went out on a picnic yesterday. という stimulus に対して Where did you go? と応ずることは selection であるが、この場合の response は疑問文である。しかしこれがまた stimulus となって、つぎの response, たとえば We went to Hakone. を引出す場合は questions and answers という典型的な selection の作業となる。

この selection の特色は、stimulus と response との間の構造上の gap は、variation の場合と異なり、つねに2段階以上の変化を伴っていることである。

つぎの例は stimulus と response との間の構造上の gap を示すものであり、この gap の段階は()の中の文の数に依って示されている。

We went out on a picnic yesterday.

(You went out on a picnic yesterday.)

(Did you go out on a picnic yesterday?)

Where did you go?

(Did you go to Hakone?)

(You went to Hakone.)

We went to Hakone.

この例に依っても明らかなように、selection は、stimulus と response との間に見られる variation の段階の drill が終って始めて可能となるのである。従って variation の drill を経ずして、生徒同志の questions and answers などの作業を行なうとすると、学習上の抵抗が増し、drill が円滑に行なわれないことは当然である。

以上で pattern-practice で行なわれる2つの作業 variation と selection との区別の大体が明らかになったことと思うが、ここで pattern-practice でとりあげる教材を少しく説明したい。

元来 pattern-practice は pattern (型) の練習であるが、この型には音の型 (sound pattern), 語の型 (word pattern), 文の型 (sentence pattern) があり、更に音調の型 (intonation pattern), 強勢の型 (stress pattern), 接続の型 (juncture pattern) がある。Pattern-practice では、これらの型をそれぞれ独立で練習するのではなく、つねに場面 (situation) に基づく文を通して総合的に練習するのである。従って pattern-practice は文型だけの練習ではなく、あらゆる型が練習する文の中に含まれているのである。

Pattern-practice はつねに、明瞭な場合に基づく文を通して行われてはじめて、正しい音調、強勢、接続などの練習が可能になるばかりでなく、drill が単に文の無意味な機械的な操作に終ることなく、つねに場面、すなわち意味に直接の関連をもっておこなわれるのである。Fries が pattern-practice でも意味を教えなければならない (… the pattern-practice exercises must enforce the teaching of meaning.) 点を強調している所以である。要するに pattern-practice は、発音・語彙・文法の総合

的な練習なのである。

Pattern-practice では、まず教師が練習の基礎となるべき sentence を言って、それを生徒に chorus で repeat させて、これを確認させたら、実物、絵、身振り、それに手短かな語句などを手がかり (cue) として用い、生徒に平叙文でも疑問文でも、命令文でも自由自在に言わせ得るのが特徴である。教師の発言を最小限度に抑えて、生徒の発表練習を最大限にするのには、この pattern-practice 以外には方法がない。

Pattern-practice は speedy に行なわれることが大切である。生徒の英語に speed がなければ、正しい音調やリズムを保つことが出来なばかりでなく、練習量を多くすることも出来ない。また pattern-practice はいわゆる口頭英作文になってはならない。このためには、生徒がある sentence を言って、その聴覚心象 (acoustic image) がまだ生徒の脳裡にはっきりと刻みこまれている間に、つぎの cue を与えて、つぎの文を言わせるのである。Pattern-practice がこのように間(ま)を置かず、speedy におこなわれてはじめて、自動的・反射的な言語習慣を確立するのに役立つのである。

最後に、pattern-practice で一番大事な場面 (situation) について一言したい。既に述べたように pattern-practice には、variation と selection という全く性質の異なった学習作業が含まれているが、この2つは場面の取り扱いについても全く異なっている。

Variation では、代入の場合でも、転換あるいは展開の場合でも、教師が基本文を生徒に chorus で repeat させたあと、つぎつぎと新しい cue で新しい場面を明確に指示し、基本文をこの新しい場面に合致するよう変化させるのである。従って variation の練習では、場面がつぎつぎに変化するのである。

ところが selection の場合には、stimulus の文に対して、response の文を選択させるのであって、その背景となる場面が固定しているものでなければ、このような selection は不可能である。つまり selection では、はじめから一定の場面を固定して置いて、その枠内で問の文も、答の文も自由自在に生徒に言わせるのである。

場面に関してのこのような variation と selection との区別は厳重に守って、決して両者を混同してはならない。それは場面が常に変化する variation の練習の中で、固定した場面を要求する selection の練習をすることは出来ないし、また場面が固定している selection の練習の中で、場面が常に変化する variation の練習をすることも不可能である。

この両者を混同することは、pattern-practice の練習において、場面を全く無視することによって、pattern-practice が単に無意味な機械的な操作に終わってしまうのである。

Pattern-practice は、つねにどの生徒にも明確な場面に基づいて行なわれることが絶対に必要であって、この

ような場面の中で行なわれてはじめて、それぞれの生徒の発言が正しいか、正しくないかは、日本語の訳を用いなくとも、それぞれの場面に照して直ちに明らかになるのである。英語の意味を説明する唯一の手段として日本語の訳を用いるような授業は別として、新しい教材は英語で導入し、drill も英語をそのまま理解し、それに直ちに英語で対応出来ることを目標としているような正しい英語の授業では、生徒の理解をたしかめるため、つねにこのような明確な場面の中で drill することが大切である。

この点を少しく variation の例を挙げて説明したい。元来このような pattern-practice では、当然前時の指導の重点であった項目が優先的に取り上げられなければならないが、たとえばこの場合の重点項目が It's a (an)——. という文型と、pencil, knife, eraser といった語彙であったとすれば、教師はまず What's this? と行って本 (book は既習) を手に持ってこれをクラスに示してから、ある生徒を指名して It's a book. と答えさせる。この答が正しい音調とリズムで発音されていれば、これをクラス全体に repeat させる。ここまでのことは、まず前時の指導の重点であった It's a (an)——. という文型を生徒から引き出して、これが基本文型であることをクラス全体に確認させたことを意味する。

これが出来たら、即座に前時に指導してある鉛筆を示して別の生徒を指名する。この生徒は直ちに pencil を代入し、正しい音調とリズムで It's a pencil. と答えてくれば、この生徒はこの文型だけでなく、pencil という語もしっかり学習していることがわかる。ところが、これと反対に It's a knife. などと答えたとすれば、これはこの生徒の学習が不十分で誤解をしていることが明らかである。このような場合には、更に別の生徒を指名して It's a pencil という正しい答を引き出す。これがいい答であれば、これをクラス全体で repeat させて、つぎの cue となる、たとえばナイフを示して、つぎの場面を指示することになるのである。

以上は variation の場合であるが、この中で1つ注意を要するのは転換 (conversion) の場合である。平叙文から否定文、命令文、感嘆文というように転換させる場合は問題はないけれども、平叙文を疑問文に転換させたあと、この疑問文に答えさせたい誘惑にかられることであるが、これは厳重にいましめなければならない。疑問文に答えるということは selection の作業であって、これを variation の作業の中に持込んではいないことは既に述べた通りである。従ってたとえば、He's a ——. という基本文型を引き出すために少年の絵を示して、What is he? と行って、ある生徒を指名し He's a boy. を言わせたら、これを chorus で repeat させ、つぎに teacher の絵を見せて、別の生徒に He's a teacher. を言わせて、同様に繰り返させ、さらに "Question" と行って別の生徒を指名して Is he a teacher? を言わせ、これをまた chorus で repeat させたあと、"What" と行って更に別の生徒に

What is he? を言わせて、同様に chorus で repeat させたとしても、variation の drill はここが終点である。もしこれに “Answer” などと言って生徒を指名したら、この生徒は He's a boy. と答えたらいのが、He's a teacher. と答えたらいのか迷うであろうし、またそのようなあいまいな場面では、生徒が何を言っても、それが正しいか、正しくないかを確認する方法がないのである。この点は十分注意する必要がある。

つぎに selection の場合の注意事項を少しく例をあげて説明したい。Selection の場合は、始めに場面を固定して、その枠内で drill が行なわれることは前に述べた通りである。従ってたとえば Ted is an American boy. というような簡単な場面の場合でも、この場面と矛盾するようなことを生徒に答えさせてはいけぬ。しかしこれは答の場合だけであって、問の場合はこの場面と矛盾するようなことをたずねて、否定の答を引き出すことは一向に差し支えない。要するに問がどのようなものであろうと、答はつねに Ted is an American boy. という場面に基づいてなされるのである。

それではこのような selection の drill はどのように行なわれるかを上の例を用いて述べてみる。まず教師が Ted is an American boy. と行って、これを chorus で repeat させて、この場面を確認させる。つぎに最初の cue, たとえば, “Question” と与えてから、ある生徒を指名して Is Ted an American boy? を言わせる。これを chorus で repeat させたら、別の生徒を指名する。この生徒は Yes, he is. Ted is an American boy. と答えるであろう。これを chorus で repeat させたら教師は 2 番目の cue, たとえば “who” を与えておいて、別の生徒を指名し、これに Who is an American boy? と問わせ、これを chorus で repeat したら、また別の生徒を指名する。この生徒は Ted is an American boy. と答えるだろう。つぎに教師はこれを chorus で repeat させたのち、3 番目の cue, たとえば “a Japanese boy? /” を上昇調で言って、更に別の生徒を指名する。この生徒は Is Ted a Japanese boy? と問うであろう。これを chorus で repeat させたら、また別の生徒を指名して No, he isn't. Ted isn't a Japanese boy. He's an American boy. と答えさせ、これを更に chorus で repeat させるのである。

要するに selection では、ある場面に基づいての生徒同士の問答であるが、教師は単に答のための cue のみを与え、生徒はつねに固定された場面の枠を守って、これに基づいて答えるのである。生徒を指名する場合は決して順番にあててはいけぬ。Concentration と participation を確保するためである。

次号では、実際の教材に基づき、pattern-practice のやり方を説明し、更に pupil-pupil dialogs 及び test の方法について述べる予定である。

(E L E C 主事)

“Chain” dialog (practice, drill), 「連鎖的」対話(練習)

たとえばAの生徒がBの生徒に対して問を出し、Bの生徒がこれに答えたのち、直ちにCの生徒に対して別の問(または同じ問)を出し、Cの生徒はこれに答えるとすぐ、Dの生徒に対して問を出すというように連鎖的に対談を進める練習をいう。

Choice (selection), 選択

選択には、与えられた cue (手がかり) に従って、ある文型に挿入すべき項目を選択する場合と、ある刺激 (stimulus) となる文に対して応答 (response) の文を選択する場合の 2 つがある。前者は変形 (variation) の一種で、ある文型の内部でおこなわれる代入 (substitution) の作業であるが、後者は「変形」と対立する「選択」であり、刺激の文とは別個の応答の文を選択するのである。

Selection の典型的なものにいわゆる questions and answers があるが、これは問は教師だけが出し、生徒は答えるばかりになる危険があり、生徒に問をいわせる段になると結局は教師が出した問を繰り返させることになりかねない。Pattern-practice には、このような欠陥がなく、能率的に選択の作業を行なわせることができる。

Selection の pattern-practice では、教師がまず situation を指示したら、あとは one-word cue でどんな問にすべきかを示すだけで、生徒はそれに従って問を出し、更につぎの生徒は示された situation に基づいて、それに答えてゆくのである。つまり、教師は場面と問の手がかり (cue) を示すだけでよいのである。

例
教師 生徒

1. He went to Kyoto yesterday
(Class). (Class 全体) He went to Kyoto yesterday?
2. ? (question) (A) と指名
(A) Did he go to Kyoto yesterday?
3. (Class)
(Class 全体) Did he go to Kyoto yesterday?
4. (B) と指名
(B) Yes, he did. He went to Kyoto yesterday.
5. (Class)
(Class 全体) Yes, he went to Kyoto yesterday.
6. Who? (C)
(C) Who went to Kyoto yesterday?
7. (Class)
(Class) Who went to Kyoto yesterday?
8. (D)
(D) He went to Kyoto yesterday.
9. (Class)
(Class) He went to Kyoto yesterday.
10. Where? (E)
(E) Where did he go yesterday?

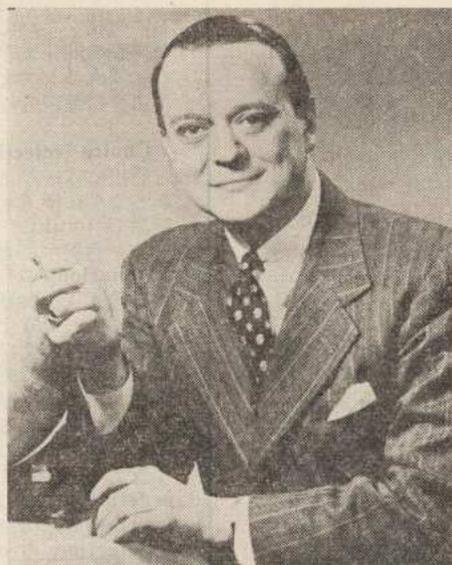
.....
.....

人物紹介

Prof. Henry Lee Smith, Jr. の名前は *Linguistic Science and the Teaching of English* [英語教育シリーズ13巻「言語科学と英語教育」—大修館] や (Trager 先生との共著) *An Outline of English Structure* [英語教育シリーズ14巻「英語構造の概要」—大修館] の著者として、すでに日本の英語学者や英語教師によく知られている。

スミス先生は1913年に New Jersey, Morristown の旧家に生まれた。プリンストン大学で1935年に B.A. を最優等 (summa cum laude) で取り、1937年に M. A. を、1938年に Ph. D. を取られたアリストクラティックな才人である。卒業後 Brown University などで英語学を教え、のち Foreign Service Institute の School of Languages and Linguistics の director などとして、およそ10年間国務省で実際の外国語教育を指導しておられた。1956年に招かれて University of Buffalo の Professor of Linguistics and English, Chairman of the Department of Anthropology and Linguistics になり、いらい今日まで学部の拡充に定評ある行政的手腕を揮っておられる。

先生は、10数年間トレイガー先生との共同研究で、英語分析を通していわゆるトレイガー・スミス言語分析方法論を展開されて来られた。一口に言えば、この分析法はデーターの観察、記述、分析のための frame of reference として、Aspectual Analysis と Processual Analysis の理論を打ち立て、言語の本質的理解のためには両者の統合が必要だというのである。これは二重の二分法による三分法を用い、対象の規定と性質の究明によって、秩序整然たる記述をしていくための羅針盤ともいえるもので、スミス先生の秀れた着想と、トレイガー先生の水も洩らさぬ理論とに支えられ、2



Henry Smith, Jr. 教授

人の20年間におたる豊富な経験によって結実したものである。この理論に基づいて、大学では English Structures, Introduction to Descriptive Linguistics, Analysis of Paralanguage, Phonology and Prosody of Old English などを講義しておられる。私がはじめて先生の講義を聞いたのは1958年であるが、2年後の講義ではシンタクスがほとんど完成され、semology の分野も開拓されていて、その着実な発展に驚かされた。最近の先生の学問的興味を中心は、英語の phonologically based syntax と semology の展開であるが、更に paralanguage, metalanguage の分析や、英詩の Prosody 構成の研究、外国語教育などにも大きな貢献をしておられる。

大学を卒業して間もなく(1939-41), WOR で “Where are you from?” というラジオプログラムを担当され、全米から集って来るゲストにいくつかの語句を発音させて、その出身地をわずかに数十マイルの誤差でピタリと当て、人々を驚かせたという話を今にいい伝えられている。このまれにみる才能なしには彼の秀れた業績は生まれなかったであろう。しかし、彼がたゆみない努力家であることも見逃せない。先生はオフィスの黒板一杯に複雑怪奇な記号やダイアグラムを書き、暇さえあれば眺めて想を練り、よいアイデアが浮かぶとトレイガー先生のオフィスにかけこんで遅くまで討論される、そんな風景をみかけることも珍らしくない。このように豊かな才能と不断の研究と、何よりも得がたい共同研究者にめぐまれているスミス先生が新しい英語のシンタクスと semology の研究成果を書きおろされる日も間近であろう。

こういったいかめしい学者の反面、外国語教育に関して13巻ものTV映画をつくられたり教育TV番組を担当したりなさる先生は、明るく活動力に満ちあふれた典型的なアメリカ紳士であり、聴衆を引きつけていく独特な個性の持主でもある。

(地主 敏子)

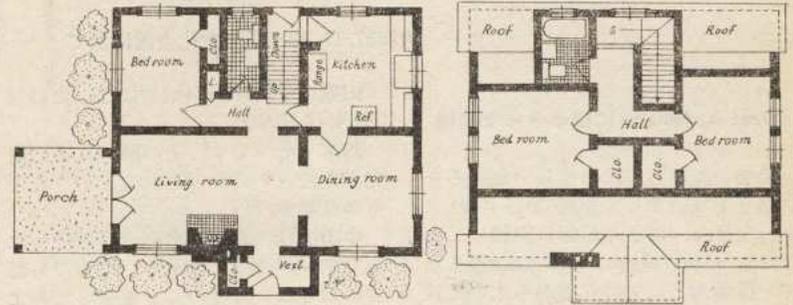
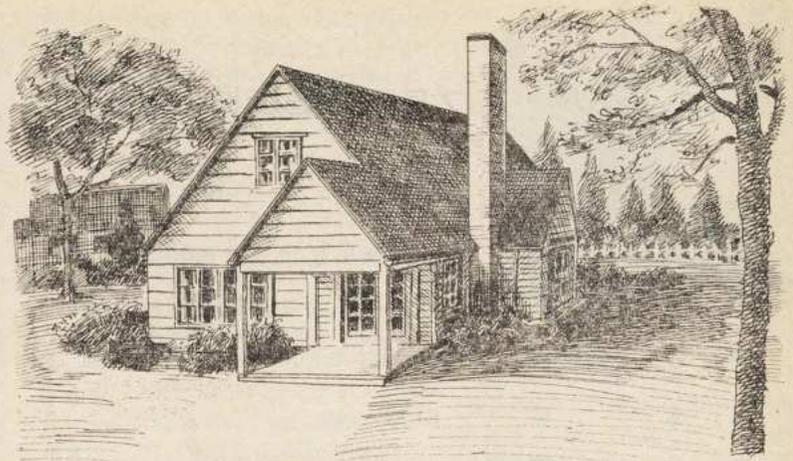
米国の住居

New Approach to English 1 の第15課、第16課および *Book 2* の第14課などに、米国の典型的な家屋の内部構造や調度に関する文が出てくる。日本の家屋にピンからキリまであるのと同様に、アメリカの住居にもいわば掘立小屋の shack や、長屋級の tenement house もあるわけであるし、建築様式の多様性ということになれば、Spanish, German, Welsh, Swedish, Dutch……等々、時代的背景と人種構成の複雑さを反映する材料に事欠かない。そのような多様性を承知の上で敢えて generalize するとなると、現代のアメリカの住居は大都会では apartment house (これもピンからキリまでである) が主になり、中流以上の家庭なら郊外に1~2階程度の住居をかまえているか、あるいはかまえることを欲しているということになるようである。

付図は、そのような典型的な郊外の two-story house およびその見取図である。

2階建の場合には、bedroom が second floor にくるのが普通である。First floor は、porch から入ると hall があり、ここから各室に通ずるようになっている場合が多い。この図の家では入るとすぐ living room になっている。また本図では、dining room と kitchen が別室になっているが、dining kitchen (これは和製英語である) のように1室になっていることも多く、更に独身者向きとして kitchenette (kitchenett) よばれるもっと簡易な小型の kitchen もある。さらに、いわゆる独身寮などに community kitchen とよばれるものがあるが、月15ドルぐらいで共用されている例もあるときく。

欧米の家屋で、bathroom が浴室兼洗面所兼便所であることを知らないととんだ恥をかくことがある。そのほか図にはあらわれていないが、attick(ときには garret) と basement がある。暖房はふつう basement の furnace で燃料を燃やし、boiler から各



室の radiator に steam を送って暖める方式が多いが、これとて、燃料は重油、石炭、薪などいろいろで、更には日本の多くの小・中学校で使われているような古典的な pot-bellied-stove の使用も皆無ではない。

庭は、植込みや花壇のあるものが garden で、lawn だけの小規模のものは yard とよばれる。図には garage [gə'ra: dʒ, gə'ra: ʒ] が記入されていないが、本屋に付属していたり、独立の小屋になっていたりする。庭の道が driveway と walk に分かれているのは高級な方であろう。

都会地の apartment house にもいろいろあって、elevator のない walk up apartment (あるいは単に walk up) はもちろん安く、tenement house は映画 "Westside Story" の舞台になったようなうらぶれたもの。中流以上ともなれば3~5rooms で1住居単位 (apartment) をなし、kitchen にはふつう gas range や electric refrigerator が付属している。もちろん central heating system で、cock をひねれば hot water が出、全室に air conditioning が施されているようなのはこの級の建物である。

部屋を又貸し (sublet, sublease) する例も多らしく、その場合には調度品つきの部屋 (furnished room) になるのが普通であるが、furnished apartment という言葉があるのをみてもわかるように、又貸しでない場合でも家具つきの例がかなりあるのである。

契約 (lease) は普通1年毎で、家賃 (house rent, rental) は管理人 (superintendent) を経て大家 (landlord, landlady) に支払われることになる。家賃をためて夜逃げ (flee at night) をする例もあるかもしれないし、居候 (a hanger-on [-rən]) もいるかもしれないが、もちろん、日本の落語に出てくるのとは situation が違うであろう。

上述したのはもとより都会あるいは都会周辺の住居のごく代表的な一例で、いわば九牛の一毛 (a drop in the ocean) にすぎない。始めにふれたように、その底辺には歴史的、人種的、経済的、あるいは地域的な多様性があることを忘れてはならず、その1つ1つを確認するには自分で実地に歩いてみなければならぬであろう。

(岩井 茂)

オーラル・アプローチを実践して

出席者

鈴木和夫	愛知県岡崎市立矢作中学校教諭
田村京子	日本女子大学付属中学校教諭
中山満寿男	茨城県水海道市立水海道中学校教諭
山家保	ELEC 主事
岩井茂	(司会) //

昭和37. 11. 23～国際文化会館に於て

Oral Approach に踏みきった動機

司会 先生方にはお忙しいところをお集り下さいまして恐縮でございます。今日は、皆さんが毎日実践しておられる Oral Approach につきまして、現場人としての立場から大いに談じて頂きたいと思っておりますのでどうぞよろしく。

まず、Oral Approach に踏み切られた動機についてお伺いしたいのです。

鈴木 一番きっかけになりましたのは、私をはじめ矢作中へ参りましたとき、ずいぶんよくできる生徒が「先生、何で英語を勉強せにゃいかんのだ。」ときくわけです。こっちは一生懸命教えているのに「いくら難儀してもちっともわからん。」という。生徒にとっては非常にまじめな問題で、私いろいろ考えてみると、やはりわからんような教え方をしておったわけです。当然力もつかないし意欲もわかない。だから「先生、何でやらんいかんのか」といつてくる。これが一番大きな契機でした。困った、困ったと思ひまして、昔教えていただいた先生の家を訪ねました。そこで教えていただいた本のうち山家先生の本があった。いろいろ読んでおるうちに、いままでえらい大間違いをしておったわいということを知ったわけです。まあ知ったといっても、ほんとうに結論的な知り方で、それから試行錯誤をくりかえし、よその学校を見せてもらったり、先生にご指導していただいたりしたわけです。

山家 それで、お始めになったのは33年からですね。

鈴木 そうです。その時期に市の研究指定校をいっつけられたということもあります。

中山 私、33年に水海道に赴任したんですが、そのときから、地方でも都会に負けられないことをやってみようということ、県の指導課とか、秋田大学の納谷先生にご指導いただいたり、いろいろやってみたんす。そのころ（昭和33年）に山家先生にも初めてご指導いただきました。その結果山家先生の提唱されている方法にみんな心酔したわけなんです。私だけじゃなくて全員がそういう気持ちになって、それでは1つ先生の理論と方法を研究してみようということになりました。その後もずっとご指導を頂いていましたが、幸いこの9月から ELEC の研究協力学校に指定して頂いて、全面的に Oral Approach の実践研究に踏みきった次第です。その場合、校内の先生方は全部同じ方法、同じ考え方で進むことが大事だと思います。新しく大学を卒業して来た先生も、実践しているうちに自然に中に溶け込んでくる。そして、自分の学校だけではまだだめで、まわりの学校にも呼びかけて互いに切磋琢磨しよう、というふうな考え方でおります。まわりに7つ学校がありますけれども、大体そういう気持ちになってきております。さらに今度は10里四方ぐらいまでは何とかもっていきたい。

田村 私の方は私立大学の付属で、中学から高校、大学と、試験地獄を味



わずにすむ特殊な学校ですから、ほかとだいぶ事情が違うと思います。昔から、入試のためとか、アチーブのためとかいうことを考えずに、いいと思うやり方をやっていかれる恵まれた環境にあり、むしろ口頭を中心にしたやり方を昔から割合にやっていたわけなのです。けれどもやはり高校の方からよ



(田村氏)

く、付属中からきた生徒は発音とか intonation とか、また直読直解とか、そういうことは得意だけれども、書き方がどうも不正確だ、力が足りない、ということをいわれまして、その書き方をもっと強化するにはどうしたらいいかというのが私どもの一番の悩みだったわけです。それはどうしても練習の不足ということからくるのではない、練習量をもっと多くするにはどうしたらいいか、ということも私ども考えまして、そのためにやはり口頭練習というものが基礎だと思ひ、いろいろ私どもなりにやっておりました。そのうちに山家先生のお授業を3、4年前に私どもの方でやっていただいて、なるほどあのやり方は大変効果的で、

時間配分の点でもとても能率的なやり方だ、と私も皆で思いまして、それからできるだけそれを取り入れるようにしてずっとやってきたわけです。1時間を復習指導と新教材、そういうふうに分けてやり、また毎日前日にしたものをテストするというのをそのときから始めました。それ以来だいが書く力もついてきたということを高校の方からもいって参ります。それから

New Approach to English ですか、この新しい教科書の出ましたのを機に、私どもの学長（上代タノ氏）が ELEC の委員なものですから、これを使って ELEC の指導方法でやってみてほしいということをお願いしまして、今年（昭和37年）の4月から新しい教科書を使って、ELEC の研究協力学校として指導を受けることになったわけですね。

司会 実は私も最近まで宮城県の現場にいたのですが、私のいた学校は昭和31年に Oral Approach に踏み切ったわけです。その前はほかのいくつかの学校が宮城県の研究指定校になっておりまして、それらの学校で Oral Approach を実践して目覚ましい成績を上げていたわけです。そんな関係で予備知識はかなりあったわけで、授業にも部分的には取り入れていたわけですね。31年に県から指定されたのを機会に全面的に踏み切ったわけですね。ただ、始める前までは自信がなく、特にそれまでの指定校がいい成績を上げているものですから、むしろ非常なためらいを感じたわけです。ああいう成績を上げるのはわれわれの実力ではどうも困難というわけで。でも始めてみますと、結果としては自分たちとしても驚くようないい結果が出たものですから、それで喜んだり、自信をつけたりしたといったような実態だったわけです。

山家 Dr. Fries が行ってお宅の学校を見てくれたのは32年5月でしたね。そのころまでに私としては Oral Approach の原理を取り入れて、それを日本の学校に適合させるにはどうしたらいいかというのを試行錯誤的にやってきましたわけです。とにかく世界的な権威者 Prof. Fries に見てもらって、これはまあ一方においては非常にこわいことだったんですけども、見てくれた。そしてそのときの授業が非常によかったの……私はあれは正確には5月18日だったと思いますが、1年生

のテストを見ても筆記体で実にきれいに書いていた。これには Mrs. Fries が驚いたんです。それで Dr. Fries がその授業全般を見てくれて、現在の教科書——つまりその当時のですね——ということを考えるならばこれでよろしいということ非常にほめてくれたわけです。それでまあ自信を得たといえますか、やっとな胸をなでおろしたということがあるわけです。

Oral Approach, 1941—1962

山家 ただ、今から考えますと当時はいろんな点で遅れておったわけなんですね。で、Oral Approach というのは決して固定したものではなくて、これは言語学の応用ということなんです。その言語学がどんどん進んでいけば Oral Approach の根本理論というものもどんどん進歩していくということなんです。当時の Oral Approach の理論と実際というものと、われわれの望むような新しい教材のできた現在の指導理論、指導技術というものとは著しく変わっていると思うのです。

まず第1にあげられることは、教材の grading がきわめて科学的になったということですね。今までは教材をこまかく grade して教えなければならぬということは、いろんな人がいろんな時代にやってきたわけですね。けれども、一体科学的に grade されているということとはどんなことなのか、ということについては明確な答が出ていなかった。それで Fries がいうように、教材というものが項目中心 (item-centered) ではなくて、構造中心 (structure-centered) ということになる、1つの文構造から次の文構造へ移る場合の構造上の gap が最小でなければならない。その最小とは何ぞやとなると、始めの文構造と次の文構造が contrast をなしている、contrast of minimal pairs ということです。従ってその間の構造の gap が最小である。別の言葉でいえば、そういうふうな教材の sequence があれば、生徒の学習上の抵抗は最小限にすることができ、最も容易に教材を導入することができる、そういうことが明らかになってきたわけです。何を中心にしての grade かという点が明確になってきたことがまず第1にあげられると思うのです。



(山家氏)

第2番目の大きな違いとしては、生徒を drill する場合、学習上の抵抗を最小にする、つまり最もたやすく無理なく導入するためには、どういう段階を経なければならぬか、ということが明らかになってきた。つまり教材における学習上の抵抗を最小にするという考え方が、指導法にも適用されてきたということなんです。そして Mimicry-memorization (Mim-mem.) の段階、つまり先生の model をまねてすらすら暗誦ができるようになるまでのことについては今までほとんどどれも異存がなかったわけですが、今度の新しい点は、暗誦してしまった文形を応用する場合に、どうすれば生徒の学習上の抵抗が最も少ないかというようなことが明らかになったことです。

まず第1は variation という問題ですね。文形の一部を変化させて、次々と新しい場面に応用していく練習。その variation というものがまず取り上げられなければならない。

その variation の練習の段階を経て初めて selection という drill の段階に入り得るということなんです。で selection の1つには questions and answers というものがあるわけです。ただ今までは生徒を drill するというとすぐ questions and answers をやればよい、それが orthodox の最上のものであるという考え方をされておったけれども、variation の練習の場合には、1つの sentence から次の sentence へ移る場合、構造上の gap は先ほど申し上げたように最小なんです。そして常に1段階だけの変化を伴っている。ところが selection ということになる、必ず2段階以上の変化が入ってくる。従って問いに対して答える、あるいはある答えを引き出すための問いをいうということは、variation の段階を経て初めてでき得ることなんです。その2つのいわば新し

い発見というものが Oral Approach の中に現に入ってきているわけです。

こうなってくるとわれわれがやってきた指導の techniques についても変化がおこってきたということです。まず第1に教材が非常に無理がなくなってきたので日本語を用いて説明する必要がほとんどなくなってしまった。英語だけで導入して drill するということが可能になってきた。項目中心の教材であるとそれは非常にむずかしい。Foundations for English Teaching (『英語教授の基礎』) (研究社) が昨年世に出たわけですが、そのときに初めてそういうようなことが明らかになった。そこに書かれてあることを実際に新しい教材を用いてわれわれはこの春以来実験してきているわけですけれども、Fries のいう通りで、彼はさすがにものを見通して、豊富な経験から書いていると今さらながら感服させられる。そういう段階に Oral Approach はきている。

Oral Approach が実際に始まった1941年頃と、1962年の今日ではその理論と指導技術の間に大きな開きができてきている。

Oral Approach と教材

司会 山家先生から Oral Approach の歴史的な鳥瞰といったこととお話が合ったわけですが Oral Approach というものは合理的な教材を前提としているわけですね。その点、New Approach to English という教科書ができてかなり理想的な教材に近づいたと思うのですけれども、それまでのいわゆる項目中心 (item-centered) の教科書を使って Oral Approach をやった場合と、今の新しい教材を使ってする場合では、どんな違いがあるか、たとえば以前にあった困難点が今度はこんなふうに克服されてきているとか……。

山家 それについては、田村先生の学校で4月以来 New Approach を使って実験して下さっているわけですが、私に鮮やかな印象として残っているのは否定疑問文ですね。これが出てきたときに女子大付属中学校の生徒さんたちが何のためらいもなく、“Yes”であろうと“No”であろうと実に明確に答えておった。これは日本語を介在させないで、英語自体でもって教えてこられたため、否定疑問文が出てき

た場合に、“はい”か“いいえ”か、“Yes”と答えるのか“No”と答えるのか、という日本語を介在させたためにおこる困難点が1つも見られなかった。Fries の『英語教授の基礎』の中に書いてある通りになった。ぼくはあんまりいいことはなかったと思うのです。

司会 いかがでしょうか、田村先生。

田村 そうですね。否定疑問文を教えるについては、それこそ全然困難というものはなかったわけです。他の教科書を使っていたときにもやはりあれ(否定疑問文)は日本語を使わずに教えました。そういうときには別に困難を感じなかったのですが、やはり日本語を介在させたらとても混乱がおきたらろうと思います。

この教科書を使って大変教えやすかったのは、intonation の点で、最初に formula から入りますね、あいさつの仕方とか何か。最初に intonation の違いというものが説明されているので、英語には intonation が非常に大切だということを、最初のうちに頭に強くしみこむものですから、それからあとはちょっと一言、ヒントを与えると、すぐ気がついてやってくれる。そういう点はこの教科書がうまくできていると思います。

山家 初めて田村先生の授業を拝見したときに感じたのはそれですね。Intonation と rhythm の distinctive features というものが非常に明確に出ている。そういうのはほかではあまり見たことがない。

中山 新しく教科書が変わる36年度のときに県の指導主事2名と私と3名で半年以上教科書分析をしたんです。私が担当したのはちょうど1年生の教科書なんです。その中に New Approach が1つあったんだけど私も残念なことに1年生しかなかった。私は出だしがとても気に入った。まあ、途中いろいろな経緯もありましたが、私の学校はこの9月から New Approach に切り換えました。これは校長の大英断ですよ。生徒たちも、非常に今までの教科書よりもゆかいだというんですね。昔の堅い内容だったものが何となく自分の身近な内容に入ってきたということですね。

鈴木 私も教科書の研究をさせられました。2年生3年生で、一番大事な new words が一番最後のところでどンドン出てくるような教科書がよ

くある。

山家 これは、文部省の方で、これだけは使わなければならぬと指定してある。これでどこかに使わなければならぬというので入れる。だから裏面からみると同情を禁じ得ない面もあるんです。わざわざ教材の sequence を乱してしまうようなことにもなるわけですね。

鈴木 他の Teachers' manual を見ますと、各課の前に四角い枠に新しい文型が書いてあるわけです。この中に大体は新出事項は出てくるわけですが、ある先生は、それを徹底的にやって本文はさっと流すようにというんです。ぼくは違うと思う。教科書で一番大事なのは本文だと思うのです。

山家 Intonation, rhythm は度外視できない。今までの英語教育の欠陥というのはそういうところにあった。四角の中にあるものさえやればいいということなら、これは厳密に言って intonation, rhythm が教えられない。前後の context があって初めてこれが教えられるんですから。

司会 New Approach につけられた Teachers' Guide ですね。あれは従来のものに比べれば techniques の面ではるかに親切だと思いがすが。

中山 あまりかゆいところも手が届きすぎているようなところもありますね。われわれができてしまうところをこまかく書きすぎ、必要なところが簡単だったりします。書き方も、もっと簡単でもいいから整理されて見よく書いてあった方がいいのではないかと。

鈴木 うちの学校は英語のいわゆる1級免許は1人もいない。2級免許をもっているのが3人、実際英語を教えているのは6人なんです。それでも十分やっついていけますね。ですからやりようが問題なのかもしれません。とにかく同一歩調でみんなやっついていけるような方法であること、これはやはり大きな魅力だと思っております。

指導上の問題点

司会 だんだんお話が具体的になってきましたので、先生方現場でおやりになっていて平生感じておられる困難点、山家先生の窺い知れないような際でのご苦心もあるだろうと思っております。

鈴木先生、33年からのご経験で一番苦労なされた点、それを克服するのに

どういふことをおやりになったかという事などをどうか。

鈴木 果して克服したのかどうか私わかりませんが、今1年生と3年生をもってありますが、1年生の場合、日本語の試験でも0点というのがどういふせいですか平均してクラスに4人おる。どうしてこういう差ができてくるんだらうかとおろおろしながら1学期を終え、2学期がすでに終わらうとしているわけですが、生徒がこういうことをいうんです。「先生、ぼくはテストはどうもできんが英語は好きだ。」



(鈴木氏)

トはその生徒はまるきり書けないことはないんですけれども、やはり spelling がどうもうまく書けないとかいうようなことがあったわけです。で、これはやはり何か問題がある。口でいうことになればちゃんと大部分、日本語が0点の子でもいえる。これはなんとか希望をもたせなければいかんと思ひまして、今年は written test の問題を工夫して、1番、2番は ELEC でやっているような発音の contrast, 3番は3つの中から正しい文章を選ぶ問題、4、5、6番というのが書取りの test, こういう方法をとっております。

山家 書取りというのは dictation ですか。

鈴木 和文で与えて英文で書きとらせるときもあるし、ときには variation, selection のようなやり方のときもあります。今までは4、5、6番のようなやり方ばかりやっておりましたので0点がいくらでもあつたのが、こんどはほとんどなくなった。よその学校では、0点がでてくるのはしょうがない、ということをお願いけれども、しょうがないじゃなくて、どこかにやはりわれわれが放棄しているところがある。生徒のほんとうにいいところを知らんわけです。それを救おうということです。今年もある学校の先生は毎日の日付けを書かせた。ところがそれで

さへどこか間違ふという生徒がいる。ところがさっきの方法をやりましてから0点がないわけで、生徒は喜んで「おれはほかの試験は書けんけれども英語だけはきつと1つか2つはできる」というわけです。この試験の1番、2番、3番というのはほんとうに一生懸命聞いておらなければならぬ。で、鼻たれ生徒——実際おるんですよ——も真剣に聞く。まあそんなわけで、初めて矢作へ参りました当時、何でできんだと叱り回っておったんですけれども、わけのわからんことをわからんように教えておって、生徒の実態を見ずに指導しておった。それから教材も、どうしたらうまくやれるのか、前後関係をよく研究せずに、それこそ生徒が顔を洗ってこないんじゃないしに先生が顔洗わずに教室に臨んだようなもので、その悪循環が「先生、なぜ勉強せんならんのか」という質問になったと思う。

山家 文部省の統計でも、普通のクラスでは精薄児と境界線児とで18.67%になる。約2割近くの生徒はどんなに指導をよくしても及第点がとれないということですね。しかし、そんならその2割の生徒は捨てていいかという、もちろんいけないわけで何とかして引き上げていくことになる。これはやはり教師の良心だと思ふのですね。「英語がおもしろくなった」ということをいうなら、たとえテストができなくても、これは非常にりっぱなことだと思ふのです。私も思い出があるんですけれども、一生懸命苦労してやつたところが、教卓の前に明らかに精薄児だと思ふ生徒がいいたわけです。この生徒は手を上げるからいわせてみるとトンチンカンなことばかりいって笑っている。その生徒が授業を終わったとたん突拍子もない大きな声で「ああ、おもしろかった」というんですね。これを聞いたときは私は非常にうれしかった。今、先生のお話を伺つてみますと、そこまで指導がいつていれば万歳じゃないか、そういう気がしますね。

鈴木 それからこの間、東京のある学校を見せもりました。その先生が「Oral Approach」というのはしんどくていかん。体力が続かん。」というんですね。私も山家先生に教えていただいた当時は、気ばかりあせて汗が出てきたようなことはあります。それがこのごろでは落ちついてきました。むだなことばかりいってひーひー

いつているのではないかん。いかにして教師の発言を少なくするかということをやっております。

山家 1クラスの生徒がその教材をそろって大きな声で早く読めるところまで指導すれば、それはいかなる指導法であろうとも80%までは成功していると思うのですよ。そこまでゆけば、たとえ先生が英語で質問しても英語で戻ってきます。ところがその指導が行なわれていない場合に非常に多いですね。標準語を話すときには口を十分開いて正しい日本語の発音をしておいても、いざ英語となると口びるがふるえている。生徒の英語に speed がつかない。結局正しい intonation と rhythm がつかない。また英語の練習量もふえない。だからまずそこで敗北してしまう。大きな声でそろって早くいわせるということは何としても必要なんです。Mim-mem はそのための最も有効な方法なんです。Oral Approach がしんどいといったようなことは、おそらく Mim-mem というような technique を見ていうんだらうと思います。Mim-mem というものは結局最小の要求事項である。生徒がそろって大きな声で早くやれるために先生が何度も model となって練習させるわけです。それをさせるからこそ初めて徹底できるんです。しんどいなら、いかなる方法でそこまで生徒を指導し得るかということです。

いろいろな指導法に対する批判、これは至極けっこうなことですけれども、具体的な代案の提示ということがきわめて少ない。これは非常に残念だと思ふのです。

鈴木 そのことと、やはり Oral Approach というものを固定した方法だと考える考え方がそこにあると思うのです。いいと思つたら大いに惚れて、いっぺん一生懸命にやってみる。その中でもっといい方法はないかというように、お互いに盛り上げていく。そういうものが特に現場で必要だと思ふ。

司会 Oral Approach のいわゆるしんどさについてですが、そういうことは蔭の方ではいわれるのですけれども、正面切つて ELEC の人にいう人はいないんですよ。また考えようによっては、実際になまやさしい方法じゃないということもいえると思う。たとえば構造的に gap の多い教材を使つてやる場合には特にそれがひどくなつてくる。次の日の oral introduction

で使う材料を前の日に用意しなければならぬわけですが、既習の構文と新構文との間の大きなミゾを埋めるために、橋渡しとなる構文を夫々2つないし3つくらいずつ作らないとスムーズにいかないことがずいぶん出てくる。そんなことが負担になるだろうし、それからまたこの方法が教師の身につけていない段階だったら pattern-practice の準備というものも必ずしも楽ではないでしょう。問題は、いかに楽であっても効果があがらないのではしょうがない、ということですね。本末をあやまらぬことです。

鈴木 そのしんどいという点は、たとえば variation ですが、その与え方がだらだら長いんです。何べんもいっている。そうしますと生徒の方ではまた迷っちゃう、前との関係を忘れちゃう。わからんように、わからんように生徒に教えている。そこからくるんです。

山家 そういふことがありますね。やはり生徒を責める前に教師自身が反省してみるということ、まことにその通りだと思いますね。たとえば Mimmem が容易ではないといっても、speech laboratory を使えば、先生がスイッチさえ入れれば何べんでも繰り返しやれる。それと同じことならテープでもできると思うんです。その点において audio-visual aids というものは非常に大事だと思う。

テープについてわれわれ自慢できるのは、テキサス大学の Prof. Haden がみずから指導したものができていることです。Intonation や何やら全然心配ない。私自身 native speaker ではないから、指導をやれといわれたら必ずそれを聞いてやることにしています。

中山 結局公立の学校では仕事が多すぎるんです。われわれは英語の指導よりもそのほかの雑用に追われる。また環境が英語的なものになっていないということ。それから付属中と違って、能力が一定していない。そういうふうな問題がある。

Oral Approach の効果

中山 私どもの方でも9月からやって、ここにデータを持ってきていますが、現在までテストを30回やっているんです。第1回目あたりは、full sentence でやっておりますけれども、

0点が多い。ところが13回、14回となると“5”の数が多くなってきた。27回では0点というのは数えるほどしかない。

山家 それは貴重なデータですね。

中山 実は公開をはばかったんですよ。9月から始めたことですからね。私は1年生を2クラスもっています。このクラスは0点というのはなくなりました。

山家 岩井先生のおられた船岡中学校を含めると宮城県に5つか6つ研究指定校があったんですけども、みんな教材がむずかしくなっていくに反比例的に生徒の成績が向上していった。どの研究指定校でもそうだったのです。

中山 やっているうちにわかるんですよ。やさしいときにはできて、だんだんむずかしくなるとできなくなるかというところじゃない。これで考えさせられたんです。それからうちでは9月からのので筆記体を始めからやっていない。4月から始めたら問題なかったんじゃないか、そういう点があるのですがね。

山家 その点田村先生、4月から筆記体で始められて、5月の末には筆記体のことについてはほとんど心配なくなったんじゃないですか。

田村 そうですね、5月一ぱいくらいで大体マスターして……。

山家 非常に答案がきれいですね。自信をもって、鉛筆の線に力がこもっている。

中山 9月の下旬に筆記体にきりかえたときには、57人のうち33人も0点があったんです。先生からいろいろ聞かされますと、あせっちゃいけない……やはり少しずつやっていると伸びていくのではないか、ということで。最近ではにこにこして、上がってきた、上がってきたと喜んでます。

田村 1学期は私どもの方でも0点あるいは0点に近い点数をとる子どもが1組に5、6人ずつおりました。絶えずそういう点をとっている。それがどういふのですか、2学期の始めから急にそういう子どもたちが勉強を始めまして、今は1組に1人ずつは振わない子がいますが、あとの子どもはそういうことはなくなりました。私どもの方の成績は9月が非常によく、10月、11月とちょっと下がりました。勉強しなかったんでしょうか。

司会 10月、11月は大運動会や文化祭がありますから……(笑)

山家 岩井先生が長い間実践研究されて、「英語教育シリーズ」(大修館)の別冊に「Oral Approach 実践記録」というのが載りますが、ここに持っていらっしゃるようですからそれについてお話を。

司会 本文の方は50枚くらいですけども、ここに持っているのは付表なんです。ここに2年A組(生徒数59)というのがあります。4月には平均90点以上をとる者は10人だった。それが月を追って、5月には11人、6月も11ですが、7月には16人、9月に21人、10月に31人、11月に36人、12月になると46人、1月に研究公開をやったんですけどもそのときはさらにふえています。一方59点以下、これは一応水準以下とみなしたのですが、4月に17人いたのがだんだん減って12月には2人です。ほかの先生の組もほぼ同じです。ちょっと気になるのは7月前後が停滞気味だということ。いろいろ原因があるのでしょうかけれども、たまたまわれわれの方では中学校体育連盟の年中行事の対外試合が集中して行なわれる時期なんです。そんなこともあるでしょう。しかし2学期に入ってからの伸び方というのは急カーブなんですね。どの組でもどの学年でも、宮城県のどの指定校でも似たような結果を示しました。

問題の出し方は、和文を与えて英文で書きとらせるという方法だったのですが、私が思うには written test の性格は2つある。1つはもちろん評価ですね。前の時間やったことを生徒がどれだけ身につけたか、また教師の指導がよかったかどうか、その両面に対する評価の手がかりとなる。もう1つは、written test は drill そのものでもあるということですね。これは両方とも大事じゃないかと思うのです。

それで評価だけにしぼって考えれば問題の出し方は厳しく考えられなければならないでしょうけれども、その半面に drill というものが含まれているとすれば、0点を取る者がむやみに出てくるような問題では教育的でないということもいえるのです。我々の場合はむしろきびしい出題でやったわけですけども、さっき先生方がおっしゃったような出し方も親切な方法じゃないかと思っております。能力別編成でやった場合には能力に応じた問題の出し方というものがあるといい。そもそも Oral Approach は固定した、い

いわゆる特定の手法というよりも、生徒の特性に応じた指導のできるすぐれた方法だと思うのです。またそうでなければ Oral Approach そのものの効果を上げることはできない。能力別でなく普通編成の場合でも、いわゆる能力に応じた発問の仕方、そういったことで弾力性のある授業ができる。

鈴木 英語の弁論大会で1年、2年、3年生とも13校の中で上位入賞を2年とってんですがね。生徒というのは案外耳がいいんです。Intonation, rhythm を日ごろ指導している通りにやっていて、何も gesture でごまかしたりはしてないんです。これはやはり Oral Approach のおかげだと思う。

活字体か筆記体か

山家 それからですね、1学期は活字体を教えて2学期から筆記体に変わった方が学習心理の上から無理がなく、いいという人があるけれども、1学期に習った英語の量を一気に活字体から筆記体に変えるときにおこる非常な抵抗、これを考える必要がある。そういう抵抗があるなら、始めから小出しに出して与えておれば、スムーズに行なわれる。今、身近に行なわれているのが田村先生のところだと思う。

鈴木 Oral Approach についての一番大きな誤解は、口ではしゃべらせるが、書くことなんかいかん、こう思っている人が多いことです。私はだからこそ初めからこれは出さなければいかんと思う。もう1つは彼ら1年生の気持ちにもあると思う。書きたくしょうがない、目がきらきらしてるんですね。書かしてあげなければ悪いですよ。まあ私も初めからやってみてよかったなと思っております。

山家 指導要領にも活字体が書けなければならぬという要求はないのです。活字体というのは見てわかればいいんですね。筆記体は正しく書けなければならぬ。だから1学期の始めから小出しに出していけば抵抗にならない。

中山 1つ不思議なことがある。今まで英語科は、うちへ帰ると英語の宿題をさせられる。自習の時間も英語と数学。他教科の授業のときにも蔭で勉強している。それがなくなっちゃったことです。英語の方では宿題を出して困るとか、英語の方では無理強いして困るとか、そういうことがこの方法に

入ってからなくなった。

司会 田村先生、何かそういうご苦心談を。

田村 やはり私どもの方は、英語を勉強するのに自習時間は最大に使っているのではないのでしょうか。とにかくきょうやったことは明日覚えていかなければ困るから英語は一番勉強する。だれに聞いてもそういうものですけれども……。

司会 かつて私の学校でとった統計によりますと、約95%は毎日英語の家庭学習をしているんですね。能力別の最低の組でも。能力のいい方の組では平均1時間、能力の一番下の組でも30分という数字が出ております。だから彼らなりにそれぞれ毎日やってくるわけですね。

Test の能率的な処理

中山 話は別になりますが、毎日のテストの処理について今まで非常に苦労したわけです。うちへ帰ってやるとか、お昼時間にやるとか、ひまがない。それで少し考えて、1クラスを6分間で採点することを実験的にやってみた。先生方もそれで大体できるようになった。

司会 今の処理時間は全然知らない局外者が聞くと6分で果してできるかと疑問に思うかもしれませんが、私の経験からいっても今の話は妥当だろうと思います。

山家 昔、宮城県で55.6名の生徒の採点を7分でやるという人があったんです。三重県四日市の笹川中学校へ行って「宮城県には7分でやる名人がいましたけれども、お宅では何分でやりますか」ときいたら「5分です」というんですね。それは中山先生おっしゃるように5、6分でできるはずですよ。岩井先生もそのご経験があると思うのですけれども。名古屋のある中学校では「なるほどお前のいうように written test というのはいい。しかしわれわれは1クラスの採点到1時間かかる。4クラスもっているから4時間の労働過重になる。」というので、私は行ってやった、「1クラスのテストに1時間もかかるようなものを毎日やるのは不可能なことだ。5分以内でやれるテスト、しかもせいぜい10分～15分で1クラスの採点が終わるようなテストでなければいけない」と。実際そういうことをやっている学校では、教材が

むずかしくなるのに反比例的に生徒の成績が向上しているわけなので、そうなってくると生徒の mistakes を探す必要がなくなってくる。だから採点もらくになってくる。5分、6分というのは明らかに可能なわけで、事例もたくさんあるわけです。

英語科の運営について

鈴木 今のところ3年生は英語だけ夏休みに補習しております。まあ半分は家へ帰ったら百姓やらなければならぬ。それだけではない、遊ばなければならぬ。長い1ヵ月の休みもあつたら完全にどじょうやぶなの生活に帰っちゃう(笑)。これを引きずり出して学校の中でもう1度訓練しなければならぬ。間をおいて計1週間ぐらいやっております。

中山 私たちの方はまた違うんです。そういう課外学習というのは全然やらない。われわれは50分の正課の授業を重視する。だから最後まで3年生に対しても課外は全然やらないんです。

鈴木 3年生に関しては賛成だな。

中山 そのかわり組み分けなどで工夫しています。1年は全員必修4時



(中山氏)

間。2年は5時間コース、3時間コースと希望によって分け、また大まかな能力別にする。3年生になると5段階の能力別に分ける。そしてそれらに合うような curriculum でもっていく。だから課外などは必要ない。そういう理論なんです。

山家 ぼくが中山先生の授業を初めて拝見したのは34年ですね。普通の学校ですと主任の先生が一番いいクラスをもつというようなことがあるのですけれども、そうじゃなくて一番最低のクラス、それが非常に見事だったので今も鮮やかに印象に残っているわけです。最低のクラスの連中が英語が好き

になるということは非常にいいことですね。

鈴木 技術科の生徒にちんぴらが出てくるということがある。英語科にくらべておれたちは自習ばかりだ、おれたちはどうせ頭が悪いし、就職するんだからときめちゃっているんだけど、それでその対策の1つとして、英語は5時間で全部やらせよう。すると自然に学級の中でちんぴらも少なくなってきたんです。(笑)

山家 青少年不良化防止の一環として英語教育が役立っているというのは愉快なことですね。

中山 うちの方の技術センターというのは全国で2か所しかないんですよ。それから学習オートメーション、あれも富山とうちの方だけがやっていますが、英語科は英語科でやっている。うちの方はほかの教科からの干渉というものがない。その中で校長がバランスをとっている。

それかなぜ課外をやらないのかというと、うちの職員は大体7時、8時ごろまで家へ帰りません。教材研究や、テストを調べたりは学校でやれ、家へ帰ったら子どもと一緒に遊ぶというんです。その反面うちの職員はあらゆる研修の機会に皆出してもらえます。

山家 どうですか田村先生。鈴木先生や中山先生の学校は別世界のような感じがしませんか。

田村 私どもの方は、やはり上からの続きになりますので、高校の生徒の成績がふるわないと、中学校でしっかりやってくれ、大学でふるわないと高校でしっかりやってくれといわれるわけですし……。

中山 それはありますよね。だから私もきょうも実は ELEC 同友会に高校から入会を頼まれて来たんですよ。いくら自分の学校だけでやってもだめで、やはり全部の先生がやりよくするということが必要です。中学校だけではなく、高校でもこういうふうにやってもらわなければ困る、こういうわけです。

山家 いや、水海道中の堀越校長先生は非常に人柄の立派な方ですね。決して自分の学校だけのことを考えない。いろいろ校長先生仲間に呼びかけて、お前さんのところでもこちらへ少し勉強に来たらどうか、といって呼ぶんです。そうすると校長さん方が英語の先生と一緒に来て、それではおれの方でもやってみようか、ということ

がある。これはありがたいですね。

鈴木 うちの校長もなかなかわけがわかるんだ。それから子どもも父兄やら高校の先生からもハッパかけられる。「先生、そんな寝とぼけたような授業やってはいかん。むずかしいこといっとらんでもいいんだから、とにかく自分で英語いえるように訓練やってくれ」といってね。

日本語の使用について

田村 この教科書を使って教えづらいと思った場所も何か所かあったわけですが、最初にぶつかったのが he's, Lucy's のように contract した apostrophe と、所有の apostrophe とが同時に出てきましたね。あそここのところでごっちゃにした子どもがありました。そこで、絵を描いてやってみたりしたわけですが、あのときは一言、たとえば「彼は Lucy の友だちだ」と、日本語でいってしまった方ははっきりしたんじゃないかと考えるわけなんです。

山家 先生のおっしゃった通りだと思うのです。Oral Approach というのは、日本語を使っては絶対いけないというのではなくて、必要な場合、特に生徒の側に混乱がおきているといったような場合には明確に日本語で説明してやるべきなんです。そういう点については Marckwardt や Hill などは、日本語は必要なときに使わなければならないといっている。その反面文型やら構造を知らせるには何としても variation を通さなければいけない。Native speaker の子どもたちでも文構造を応用できるのは、transformation を通してですから、He's Tom's freind. あるいは He's Lucy's freind. とか、そういう variation を通していわれるということが非常に大事なことです。1つ1つ文の構造を説明しないで variation の exercise を通して帰納的に教えることです。ところが文の構造や文法を帰納的に教えるんだということが一般にはあまり徹底してないと思うんですよ。演繹的な方法もあるということではない。これは最近 Prof. Marckwardt が「Oral Approach の言語学的背景」という lecture の中ではっきりいっております。

中山 われわれは前に教わってきたことが頭にあるので、これがじゃまなんです。それから Teachers' Guide で

すが、われわれは田村先生や鈴木先生みたいに高度な力を持っていないので、あれを忠実にやっていたのは無理してしまう場合がある。Variation や Selection はすぐにはできるといっても、やってみるとなかなかそうはいかない場面にもぶつかってくる。

Variation と Selection

山家 岩井さん、今、中山先生から pattern の展開のさせ方について苦労してらっしゃるということですが、先生の苦心談を。

司会 文字通りの苦心談ですね。あのころの Teachers' Guide にはそんなものは勿論ない。次の日にやるものはこっちが全部作らなければならぬわ



(岩井氏)

けです。What to practice, how to practice, これが全部教師の責任になる。まず構文の選定、選んだものをどのように変化させていくか、当時は私ども variation, selection という考え方をまだはっきりもっていなかったものですから、現在の時点から見ればいろいろ問題はあるかもしれませんが、代入 (substitution)、転換 (conversion)、展開 (expansion)、それから疑問文に対する応答といったもの、それから疑問文に転換する場合でも疑問詞をつけて多彩な変化をさせる、それに voice や narration の転換もやりました。One-word cue のみならず、two-word cue を与えて2ヵ所以上変えさせるとか、cue につける intonation を rising にして疑問文でいわせ、falling にしてそれに対する応答をいわせるといったような、いろいろの techniques を私どもなりに試みていたわけです。こちらがそれをマスターするまでに3~4月くらいかかったでしょうが、むしろ生徒の方が早いですね。こちらのみこんでやれ

ば向こうはぐんぐんついてきてくれます。今の *New Approach* の場合は、まだ不完全なところがあるにせよ、とにかくああいう *Teachers' Guide* もできたわけで、教師が準備に要する時間はかなり短縮されていると思うのです。

中山 ただ問題は、私の方は *selection, variation* がはっきり分かれていなかったころの方法が頭の中に残っている。われわれの研究不足ですが、もう少し *variation, selection* というものをはっきりさせたいと思うのです。

山家 *Variation, selection* ということにわれわれが気がつき始めたのはおとしの春 Fries が来たころですね。それでおとしの秋 Michigan で Fries に会って、もっと確信を深めたということなんです。それまで *structural gap* ということはだれもいかなかったと思うのです。

中山 我々の県でも *variation* と *selection* というものについてははっきりわかっていない。先生が前号に「言語学習の5段階と指導の手順」を書かれましたね。あの通りのことを私見で発表しちゃったんです。「授業の進め方」ということで。そうしたら、これはちょっとまねできない、そこまで考えるなんてことはもってのほかだ、ということになっちゃった。

田村 私どもの方もやはり同じで、*variation, selection* のごっちゃになっただのを私どもも考えていたわけですけれども、山家先生や ELEC の先生方にご指導いただいて初めてはっきりしたわけです。そうしますと指導案もとても考えやすくなったようです。

山家 率直に申しますと、先ほど私申し上げたように *New Approach to English* といった Fries の主張するような教材が出る前は、私どもたとえば英語で新しい項目は導入してもそれがわかったか、わからないかは、日本語で意味をいわせて確かめていた。それから *pattern-practice* も日本語で *cue* を与えて英語でいわせるということをやっていた。そのあとに、Fries の *Foundations for English Teaching* にもとづいた新教材がでてきたわけです。それで最近になってやっと、指導方針というのはこうでなければならぬし、今の段階においてはこれ以外にやりようがないんだということまで確信をもってきた。で、まあ白状します

けれども、1学期というものは、田村先生のところで指定校を引き受けて下さったんですけれども、私自身授業をやらなかったんですよ。よく見て、自分自身研究してやろうということと、そしてやっと授業に踏み切って、1つ先生たちからも見ていただこうと決心したのが夏休みですね。ELEC の Summer Session で初めて今の形の前身みたいなものをやったんですよ。そして東京、新潟、旭川の3ヶ所でやっている間にこのやり方というものに対して自信をつけてきた。Fries の *Foundations for English Teaching* の中に1時間の授業の中にどういう種類の教材がどういう順序で現われてくるべきであるかということが明らかに述べられているわけですね。それからその復習でも、新教材の導入、展開といったようなことについてはELEC関係者がだれも異論をはさまない Twaddell の言語学習の5段階というものがあるわけですね。そこからおのずから授業の手順というかわくができ上がってくるわけです。それに教材は、ずいぶんいろいろなえらい人たちが苦勞して作ったものです。今の指導と、前に私がやっていた指導とで違っているのは日本語を使わなくなってきたということです。それは教材の選択、配列からおこってくるものなのです。原理においては前と違ってない。Oral Approach の実践研究は昭和29年からずっとやっているわけですけれども、私の中に流れる指導理論なり指導技術というものに対しては何も迷いがありません。私も各地で初めての生徒をぶつけられて、全然予備的な知識なしに英語で呼びかけて、英語で答えさせるということが現にできているわけです。指導の流れなんていうのは、みんな人の顔が違うように、それぞれ個性にあったやり方をやればいいんだ、特定の教授法に片寄ったりしないので自信をもってやれ、ということをよくいわれるけれども、一体自信というのはどこから生まれてくるのかということ、やはり自分の扱っている教材というものはいい教材だ、自分のやっている指導法は言語学的に正しい理論に基づいているんだ、ということがあって初めて生まれんだろうと思う。正しいワクを逸脱した個性の発揮、これは望ましいことではないでしょう。

鈴木 岡崎の学芸大学の西山先生は藤の ELEC の功労者だと思うんですね。というのは、私が夏期講習なんかへ行きますと、地方研修会というのがあって、英語科の先生方集まりますけれども、鈴木君、夏期講習へ行っただるうから報告せよ、というのです。ぼくはそれだけ ELEC というものに対して理解をもっている先生は少ないと思うのです。こういう講習を受けてきたということ、*variation* はどういうものだ、*selection* というのはこういうものだろうとって問題を出される。そして同一の学校の中で指導方法が違ってはいけぬ、せめて指導法くらいはみんな同じでなければならぬ。岡崎市だけでも同一の指導法でいくべきだ、というわけで、全体同じ指導法でやるための1年間研究期間になっているわけです。

中山 うちの方も同じです。どっちも同一校に長くはられないんで転任もあるわけです。今度新しく来た者が全然わからなくて困るし、行った者も、そこに行ってしまったらご破算になってしまっただけは何にもならぬというのが学校長の方針で、うちの方から近へ呼びかけている。私は校長はえらいと思うんです。この考えには賛成です。

司会 先生方、今日は大変有意義なお話をありがとうございました。Oral Approach の効果についてはお話のうちに何度も出て参りましたので繰り返しませんけれども、その気になってやりさえすれば必ず予想以上の効果が上がることは数々の実践例が示しておりますので、先生方も今後とも自信をもってご指導いただきたいと思ひます。Oral Approach はちかごろでは全国的に普及して参りましたけれども、まだ踏み切れなくて形勢を傍観している向きもかなりある。好意的な傍観もあるでしょうが、一方では厳しい批判の目をもって……実践はしたことはないけれども批判的な目で見ているという向きもある。とにかくあらゆる意味で Oral Approach は注目的になっているわけです。その意味からもわれわれの立場は非常に責任が重いと思うわけで、今後とも皆さんと一緒に手を取り合って努力して参りたいと思ひます。有難ございました。

(文責 編集者)

Question Box

(Controlled Conversation)

Question :

The Japan Times その他に、最近 College Women's Club of Tokyo が native speakers of English のために開いた英語を外国語として教える教授法のセミナーで、ELEC の教材・教授法の解説・実演が行なわれた際に、*controlled conversation* の指導技術も公開されたと報ぜられています。この *controlled conversation* というのはどんなものなのでしょう。 (東京 K. Y. 生)

Answer :

Controlled Conversation はどうして生れたか。

Controlled conversation というのは、1961年4月から開かれている ELEC 英語講習会 (The ELEC Institute —会場 東洋英和女学院短大) で、はじめ Aural Comprehension and Oral Production Drills と呼ばれていたもので、大変評判がよく、いわば人気番組だったので、その後 ELEC の夏期講習会でも実施してきたものです。College Women's Club の人達もこの授業を見て英会話の基礎的な練習法としてすぐれていることを認め、native speakers of English で日本人に英会話を教えようとしている人々にも是非知ってもらいたいというので、彼らのために数回開いたセミナーにも必ずこれをとり入れているのです。

ELEC Institute では、中学校・高等学校の英語科担当の先生方ばかりでなく、海外出張あるいは勤務の準備として英語を勉強しておられる一般の銀行・会社関係の人々も多いので、いわゆる free conversation の時間を設けてほしいという要望がいつも強いのです。

ところが free conversation となると、残念ながら目下のところこれを能率的・効果的に指導出来る方法が、理論的にも技術的にも発見されておらず、そのためにいわゆる free conversation では教師だけの一方的なおしゃべりになり、生徒は主として聞き役にまわり、たまたま教師が質問しても Yes, I did. または No, I didn't. などと簡単にすましてしまうことが多いのです。これでは conversation ではなくて listening です。いわゆる free conversation がこのように非能率的なものであるとするならば、ELEC Institute としても、これを正式な授業時間の中に組み入れることは出来ません。

そこで次善の策として考え出されたのが、この controlled conversation です。

Controlled Conversation の教材

これをまず教材の点から見てゆきましょう。教材としてはまず第1に出来るだけ生徒の発言を刺激するような面白い、興味をそそるような材料であること、また毎時間異なった話題をとりあげられるよう、1つ1つが適当な長さであることが望ましいわけです。更にまた、これは当然なことですけれども、生徒の能力を十分考えて、生徒が無理なくこなせる程度の教材でなければなりません。

そこで生徒の興味をそそり、しかも生徒が1時間で充分こなせる程度の適当な長さの話題が見つかったものとして、つぎの仕事は、この話の中にあるいろいろな文を transformation の技術を用いて、あらゆる種類の疑問文に転換することです。

この疑問文の設定について、2,3 注意すべきことを申し上げますと、まず第1に先程も申上げたように、これらの疑問文は話の中のそれぞれの文を transformation を通して転換したものであり、これらの疑問文はいわゆる構造中心 (structure-centered) で、もとの文の構造に沿ったものであり、単に話の内容を問うものであってはならないということです。第2には、もとの文が長いものであるならば、その文の最も簡単な形から始め次第に修飾語句をつけ加えた疑問文にするということです。第3には、これらの疑問文が話の内容をたずねることを主とせず、従って生徒が話の内容を記憶しているかどうか重点を置くものではない以上、これに対する配慮がなされなければなりません。そこでそれぞれの文についての一連の疑問文の最初のは当然話の内容を示唆し、思い出させる目的で必ずいわゆる Yes-or-No question であることです。

ここで用いられる questions は、話題の中のそれぞれの文を transformation に依ってあらゆる種類の疑問文に転換したものである点を少くし御説明申し上げたいと思います。これはもちろん英語のあらゆる文は中核文 (kernel sentence) を変化させてつくるものであるという Transformation grammar の理論を取り入れているわけですが、この中核文というのはいわゆる基本文型と考えてもいいでしょう。つまり英米人が英文を運用するのはすべて基本文型に代入 (substitution)、転換 (conversion)、展開 (expansion) という3種類の変化を与えていることなので、このような transformation に習熟することは、とりもなおさず英文の運用に習熟することであるという考え方です。

このような transformation では、基本文型の各構成要素をすべて質問のポイントとして用いるのです。ある話題の中の1つの文が He watched the game with John. であったとすると、疑問文はたとえばつぎのように展開されます。

- (1) Did he watch the game with John?
- (2) What did he watch with John?
- (3) Who did he watch the game with?
- (4) Who watched the game with John?

(5) What did he do?

これらの問はすべて基本文の構造に沿ったもので (1) は Yes か No をたずね、(2) 以下はそれぞれ the game (2), John (3), he (4), watched (5) を質問のポイントとし、これらを引き出すための疑問文です。ここで特に大事な点は、transformation に依って、普通の教科書には余り見うけられないが、native speaker なら頻繁に使う (3) のような問ものがさずに捉えて drill するという事です。従ってこのような問が自由自在に言えて、しかもこのような問のポイントを適確にとらえて答えられれば英会話の基礎は十分出来ているとみてよいでしょう。Controlled conversation ではこれを目標としているのです。

Controlled Conversation の指導法

さて ELEC Institute では、この controlled conversation をつぎの要領で指導しています。まず外人講師が story を 2, 3 回普通で読んできかせます。つぎに受講生のききとれなかった点や分りにくい点などは、必要であれば板書して説明して、story の内容を理解させます。この際大事なことは、ただ単にむずかしい単語や熟語だけでなく、story の内容の理解を助けるために必要であれば、その story の社会的・文化的な背景をも説明します。話題が笑いばなしなどの場合は特にこのことが必要で、このような説明がないと受講生はなかなか笑ってくれません。これらの説明のあともう 1, 2 回 story 全体を読んできかせてその内容を確認させます。

つぎに第一の問をとりあげて、クラス全体に 2, 3 回コーラスで repeat させます。この場合クラス全体がその問を大きな声ではっきり、しかもそろってはやく言えることが大切で、このためには問が長い場合にはもっと repeat する回数をふやさなければなりません。このそろってはやくということは大変大切で、そのような状態になっていれば、クラス全体が自信をもって、しかも正しい音調とリズムで言っていることを意味するからです。英語にスピードがなければ、正しい音調とリズムを維持することは出来ません。

この目標が達成されたら、今度はある受講生を指名して個人でその問を repeat させます。このような controlled conversation では正しく答えさせるよりもむしろ正しく問を言わせる方がもっと重要なのですが、この個人の問が同じく正しい音調とリズムで満足すべきものであれば、今度は別の個人を指名してこの問に答えさせます。この際大切なことは、この答では質問のポイントを正しくつかみ、しかもその答の中でそれに明確な stress (強勢) を置いているかどうかをよく監視します。たとえば上の例ですと

- (1) Did he watch the game with John?
Yes, he did. He watched the game with John.
- (2) What did he watch with John?
He watched the game with John.
- (3) Who did he watch the game with?
He watched the game with John.

(4) Who watched the game with John?

He watched the game with John.

(5) What did he do?

He watched the game with John.

のようにつぎつぎと強勢が転移するわけです。このような答であれば、質問のポイントを正確に把握しているものといえましょう。この個人の答が満足すべきものであれば、これを更に少くとも 2 回クラス全体に chorus で repeat させ、これがそろってはやく言えたらつぎの問に移るわけです。

基本文が長いものである場合にはその最も単純な形から始めることは、前に述べた通りですが、このような場合に問につぎつぎと修飾語句を加えてゆきますと、drill が累積的な効果をあげ、はじめは長くてなかなかすらすらと言えなかった文もなめらかに言えるようになります。たとえば They wanted to have lawns around their houses where their children could play. などという基本文では、つぎのようになるでしょう。

- (1) Did they want to have lawns?
Yes, they did. They wanted to have lawns.
- (2) What did they want to hve ?
They wanted to have lawns.
- (3) What did they do?
They wanted to have lawns.
- (4) Did they want to have lawns around their houses ?
Yes, they did. They wanted to have lawns around their houses.
- (5) Where did they want to have lawns ?
They wanted to have lawns around their houses.
- (6) Did they want to have lawns around their houses where their children could play ?
Yes, they did. They wanted to have lawns around their houses where their children could play.
- (7) What kind of lawns did they want to have around their houses ?
They wanted to have lawns around their houses where their children could play.

以上でお分りのようにこのような controlled conversation では常に complete sentences で答えさせることが大切です。

それではここで ELEC Institute で用いている教材の一例をお目にかけますが、この教材を日本人講師が取り扱う場合には、予め外人講師の録音したテープを用います。これには story が 2 回、それぞれの問と答とが 2 回ずつ録音されています。尚このような教材のプリントは story をはじめ、全部の問を練習し終ってからはじめて受講生に渡されるわけで、drill は完全に oral で行なわれます。そ

して更にこの oral drill にクラスの全員が concentrate (注意力を集中) し, participate (参加) するように, 個人の受講生を指名して言わせる場合には決して特定の順序にあてることがはしないことを付け加えたいと思います。

Pattern Practice

DURING an English class for foreign-born students, the sentence to be changed to the past tense was "He gives her a present."

One earnest gentleman's prompt reply was "He gave her a past."

1. Is this story about an English class?
(Yes, it *is*. This story is about an *English class*.)
2. What is this story about?
(This story is about an *English class*.)
3. Was it an English class for foreign-born students?
(Yes, it *was*. It was an English class for foreign-born students.)
4. Who was it an English class for?
(It was an English class for *foreign-born students*.)
5. What was for foreign-born students?
(The *English class* was for foreign-born students.)
6. Were they changing a sentence to the past tense?
(Yes, they *were*. They were changing a sentence to the *past tense*.)
7. What were they changing to the past tense?
(They were changing a *sentence* to the past tense.)
8. What were they changing a sentence to?
(They were changing a sentence to the *past tense*.)
9. Was the sentence "He gives her a present" ?
(Yes, it *was*. The sentence was "He gives her a *present*.")
10. What was the sentence ?
(The sentence was "He gives her a *present*.")
11. Was the sentence to be changed to the past tense ?
(Yes, it *was*. The sentence was to be changed to the *past tense*.)
12. What was to be changed to the past tense ?
(The *sentence* was to be changed to the past tense.)
13. What was the sentence to be changed to ?
(The sentence was to be changed to the *past*

tense.)

14. Was the sentence to be changed to the past tense "He gives her a present" ?
(Yes, it *was*. The sentence to be changed to the past tense was "He gives her a *present*.")
15. What was the sentence to be changed to the past tense ?
(The sentence to be changed to the past tense was "*He gives her a present*.")
16. Did an earnest gentleman make a prompt reply ?
(Yes, he *did*. An earnest gentleman made a prompt *reply*.)
17. What did an earnest gentleman make ?
(An earnest gentleman made a *prompt reply*.)
18. Who made a prompt reply ?
(An *earnest gentleman* made a prompt reply.)
19. Was the reply "He gave her a past" ?
(Yes, it *was*. The reply was "He gave her a *past*.")
20. What was the reply ?
(The reply was "He gave her a *past*.")
21. Does a woman with a past mean a respectable lady or a questionable lady ?
(A woman with a past means a *questionable lady*.)
22. Does 'He gave her a past' mean that he made her a questionable woman ?
(Yes, it *does*. "He gave her a past" means that he made her a *questionable lady*.)

以上は ELEC Institute で中学校・高等学校の先生方や銀行・会社などにお勤めの一般の方々のための教材とその展開例ですが、つぎに昨年夏の講習会で用いた中学校用教材を使った例をお目にかけてみましょう。これは *New Approach to English* の 3 (B) の Lesson 3, 3 (C) の Lesson 7 にある Paul Bunyan, An American Hero I を展開して用いた例です。答の方は省略いたします。

"Paul Bunyan"

In the northern parts of America there are big forests. When Americans first came there to live, they had to cut down many of the trees. They used the wood to build their houses.

The men who worked in the woods told many stories in the evening. They used to tell about a man called Paul Bunyan, who was the biggest and strongest logger that ever lived.

1. Are there big forests in the northern parts of America ?
2. In what parts of America are there big

(p. 38 へつづく)

Reports & Articles

Production Ability の 評価についての私見

—特に文章構成力について—

奈良県御所市立御所中学校教諭

弓 場 康

始めに

一体評価は如何なる目的で行なわれるべきであろうか。範囲を我々の日常における学習指導の中に限定すれば当然自己の指導の効果及び生徒の理解度の測定又明日への指導の手がかり、生徒の学習に対する姿勢の確立等に役立たせるために評価は行なわれる。

我々は評価すなわちテストを行なう場合、その目標を充分頭に入れて¹⁾ 取り組まねばならない。

私は本誌をかりて《生徒の発表力》の測定を目標とした評価のあり方について、私自身の今迄のテストを反省し、又種々のテスト問題を参照しながら考えていきたいと思う。

ところで発表力とは言っても Oral を通してのそれ²⁾ と Paper によるものとの2つがある。Oral Production の評価を一斉に行なうことは現在の学校の設備や人数——学習環境——においては不可能に近い。テープコーダーを用いて、1時間あるいは2時間を費して各生徒に1人ずつ吹き込ませて、それを個別に Interview 形式³⁾ によって評価することも考えられるが少人数ならともかく、1学級40人~50人の現状としては実施は困難である。そこで自然と Paper Test による Production の力を評価する方向に傾く。もちろん、口では言えても書けない⁴⁾ 生徒があるから、その時には Test の形式あるいは形態を考えていけば良い。

さて発表力、しかも Paper Test による評価と限定してもまだ範囲は広い。より一層焦点をしぼって「文構成⁵⁾ に関する発表力の評価」に限定し私見を述べていきたい。

“To the question ‘What are we testing?’, we can answer ‘Language in use’”⁶⁾ と Dr. Lado が言っている如く、生徒が既習文型を用いて、どれだけ sponta-

neously にある situation に適合した英文を発表出来るかを知りうるようなテストこそ、真に Production の評価をなすことが出来るであろう。その手段として私が校内テストに用いるのは、以下に述べる2つの方法であるが、これらが最も自然な形での Production Ability の評価法ではないだろうか。

1. 簡単な言葉の文脈を伴った絵を示して英文を発表させる。

「1人の少女がピアノを弾いている絵」を示して英文を書かせた場合、1年生の初期でただ Play the piano のみを知っている場合であれば「その少女」に Betty とか、schoolgirl とかが判然とするような——つまり主語が判然とする——指示を示しただけで良いが進行形や can あるいは2年、3年となって種々の時制や助動詞が既習事項として生徒の頭の中にある場合は、それ等を限定する指示が必要となってくる⁷⁾。たとえば「(～しています)の文で書け」とか「(～しました)の文で書け」の如き指示をせねばならない。この方法は situation の設定及び natural な形での英文の発表には非常に適しているが、テスト問題の作成上困難が少なからず存在するのと、問題作成者の意図が生徒に判然と伝わらない難点がある。

2. 発話の出来得るような situation を絵以外の方法で設定して発表力を評価する。

[A.1.] 日本語で説明文を与える。

- [例]
1. 友人に出あったらずい分背が高くなっているののでどれだけ背丈があるかをたずねた。
(私の言葉を英語で書きなさい)
 2. すると友人は180cmだといったのでその高さにびっくりした。
(私はどんな言葉を発したか、How で始まる文を書け)
 3. 先生が帽子をひろったが、だれのかかわらないので、学級の生徒達に帽子を手にして示しながらたずねている。
(君が先生であればどういうか)
 4. トムが立って自分のだという。
(トムはどういうだろうか)

上記の例は1年生の教材を取り扱ったものであるが、上級に進むにつれて Hearing, Reading 等の力も加味するために種々工夫する必要がある。次に示すのは今年度1学期に3年生の期末考査として出した一部である。

[A.2.] 英語で説明文を与える。

- [例]⁸⁾
1. When you come to school, your classmates are playing softball. And of course, you want to play with them.
What do you say to your classmates?
 2. When you are playing softball, one of your classmates comes to you. And he

seems to want to play with you.

What do you say to him?

3. In the morning when your sister is starting for her school, the radio is announcing that it will rain in the afternoon.

You think it necessary for her to take umbrella.

What do you say to your sister?

この方法は生きた英語を駆使している。しかもある面では種々の解答が出て来る。絵で示す場合と同じく、程度が高くなるにつれて、解答はまちまちになるおそれがあるから、より客観性をもたらすために有効な指示を出すことが必要となるであろう。

[B] 対話を示していずれかの文を引き出す。

- [例] 1. { () ?
I am a teacher.
2. { () he ?
He is Mr. Yuba.
3. { Did you go to school?
Yes, () () () ().
4. { () did you see him ?
() () () yesterday.

例題の1や2の如く、疑問文を導き出す方法としてはかなりの効果があるけれども、3や4の如き解答文のひき出しには問題がある。すなわち質問の文の中にすでに引き出したい文型がふくまれていることが多いことと、答の文は簡単な文で答えるのが自然であるのだから、故意に全文で答えさせることは、不自然さがまぬがれないことになる。日常の授業における Drill の Question-Answerings は応答を簡単な文——省略文——でいわせている関係上、試験問題に何の指示も与えないと、簡単な文で生徒は答える傾向がある。

その予策として () によって完成させるべき語の数を制限——明示——して全文で答えさせるような工夫が必要となる。

[C] 文の Context を通して文構造を完成させる。

完成法の形式でテストするのだが、一般に行なわれているのは、単語を1つあるいは2つの場合が多くそれも日本語を与えておいてある一部の語句を示し完成させるもの。

[例] だから彼は君にそういったのだ。

That is () he () () so. (慶応大)

や英文を示してそれと同意味の英文を書かせるための完成法、

[例] When she saw her mother, she leaped for joy.
At the () () her mother, she leaped for joy. —(東京外大)

等がある。又よく高校入試に出されている如く、単に前置詞や関係代名詞等を入れさせるだけのものもある。

[例] The sun is larger () the moon.
Tom is loved () everybody.

This is a boy () father is a teacher.

——(滋賀県31年)

上例のような出題はその評価の目的が生きた言葉としての英語の評価とはいえない。

もし仮りに () の中へ入れるべき単語をいくつかの中から選び出せるようにしてあるならば——よく一般にみられる傾向であるが——これはまさしく Recognition の段階のテストになってしまい、Production を目的とした出題にはならない⁹⁾。初年級において日本語を示さないで文の Context を推察して完成させるために、私は対になった文を示し、いずれか片方の文、あるいは両方の文に空所を作ることにしている。

- [例] 1. { He is very tall.
{ () () he is !
2. { () is spoken in America.
{ () speak () in America.
2. { She washes her socks.
{ () you wash () socks ?

又日本語をあらかじめあておいて完成させる時は、完成させるべき場所を空所にしておかないことにしている。

[例] 私は今迄にこんな大きな箱を見たことがない。
I never seen a big box.
川で泳いでいる少女は私の妹です。
The girl in the river is my sister.

{ swimming
{ to swim —(奈良県32年)

上例のような出題形式は、発表力の正確性を評価するのに大いに役立つ。

又文を対にしないで複文あるいは重文を示して、その context から推して文章構成をさせることも良い。たとえば It is Sunday, and () () () Monday tomorrow. のようにすれば時制の観念についての文構成の力がテストされることになる。

さて次に述べようとするものは従来から一般によく行なわれているものであるが、それらは situation の設定に関してはさほど重きを置いていないが、文構造の発表力を評価するのに有効な方法である。以下順を追って考察してゆきたい。

[A] 和文英訳¹⁰⁾

以前から非常によく用いられている方法であり、又事実発表力をみるのに非常に効果がある。

しかしよく考えてみれば難点も多々ある。その中で最も大きな点はこの出題法によって生徒が母国語を通して英語を考えていく習慣をつけていくことを助長している結果となることである。いわば生きた英語としての働きを半減させるように仕向けているのにひとしい。

それに加えて、採点する時には学習事項の程度が進むにつれて、いわゆる「主観テスト」の短所がはっきりと現われてくる。又私自身の経験を通していえることは、生徒の心理面もかく見逃がすわけにはいかない。すなわち初年

級の生徒が日本文から英文を作る時は非常に負担を感じ、出題されている日本文の中のただの1語や2語を知らないために、文全体を放棄している危険性が多分にある。この危険性を少しでもなくするのが出題する和文中に是非とも評価したい個所に下線を引き、その部分だけを英語に直させるようにすることである。

- [例] 1. 彼が外出している間中私は本を読んでいた。
2. 私は君が君の母を幸福にすることが出来ると思う。

[B] 語の配列

語順の力を見るのには、大変有効な方法である。mis-spelling の心配を生徒に与えることなく発表情(口頭での)のついている生徒はもちろんのこと、やや力が不足している生徒でも、示されている語を見ることによって解答出来る。この方法には(1)日本文を示しておくものと、(2)示さないものと2様が考えられる。

- [例] 1. [君はこれが誰のナイフか知っているか]
(you, this, whose, knife, is know, do)
——(秋田県31)
2. (saw, enter, everybody, room, I, the)
——(慶応高校32)

ここで特に考えねばならないことは、よく一般に行なわれているような「各語にそれぞれ番号や符号をつけておいて、解答をその符号等でさせる」場合である。生徒達は考えないで番号をつけてしまう悪い傾向があり、それによって出題の目的がほとんど達成されない結果をまねく。

単語を配列させるテストの場合は、必ず全文を書かせるようにすべきであって、そうすれば生徒は否応なしに大文字、小文字の区別、Punctuation の使用力等を総合的に評価出来る。

[C] 指示により文の変形を要求する方法

「次の文を後の指示通りの文に直せ」

I write a letter. (受動態)

I must speak English. (未来形)——(青森県34年)

あるいは「次の文を後の指示通りに直し、下の文を完成せよ」

This is a pretty flower. (感嘆文)

What a pretty flower— —! ——(山形県31年)

等の問題の如く指示——Pattern Practice における Cue ——にはほとんどが文法用語を用いる傾向が、我々の日頃のテストにもよくある。なる程、受動態や進行形、感嘆文、否定文、疑問文等の用語はそれらについて学習した後は知っておくべき用語かも知れないが、現実の生活の場面にどれだけ役立つだろうか。私としてはこの種のテスト——Oral Drill の場合も含む——には文法用語はなるべくさげたいと考え実施している。

- [例] 1) I like a dog. (好かない)
2) There is a book on the desk. (何が)
3) He is a very big boy. (何とまあ)

の如くより現実味のある Cue をあたえる方がよいのでは

ないだろうか。又指示が文法用語でなく動詞を変える必要のある代入要素を用いることも良い。

[例] 1) It is Sunday today. (tomorrow)

2) He goes there everyday. (yesterday)

これは代入要素を上例の如く副詞のみではなく、主語、目的、その他種々な要素にも応用できるが、語順の力を見る手段にはやや難点がある。しかし種々な Inflection や時制の観念等の力を見るのには大いに役立つ。

[D] 問答法

Palmer の提唱した Oral Method の重要手段はこの問題法であり、これによって Recognition と Production の両面の力を伸ばさせようとしたものである。なる程この方式によれば、Answering の文章構成力はつくかもしれないが「完成法」でも触れた如く、質問に対する natural な答えは、最も簡単なものであって良く、たとえ全文で答えるよう要求しても——それは又随分不自然なものではあるが——質問の中に評価したい文構造が含まれる場合が多い。そうなると目的を Production Ability の評価におきながら Recognition の評価をしていることになる。よく入試等でみかける問題——特に大学入試に多いのだが、——は長文を与えての set questions に対する Answers の要求である。この場合は完全に与えられた長文の読解力、理解力にすぎないのである。

[E] Dictation.

Writing Ability を助長する手段として一般には英作文(主として和文英訳)と同じ位の Weight が置かれている。もちろん、いわゆる「書く力」はテスト出来るけれども、真の意味の発表力は評価出来るだろうか。大体 Tester が文章全体を言ってしまうのだから word order のテストはしていない。又 Tester が単語を言うのだから Vocabulary の発表力をテストしていないことになる。これはただ spelling やいくつかの inflections、それに語句の形を認知しているかどうかを見るにすぎないのではないだろうか。しかし生徒に完全に書かせようと思う親心から——真の親心ではないのだが——ゆっくり、又、くり返し発語するとすれば、それだけ今述べた目的の評価もできなくなってしまう。だから Production Ability のテストとしては Dictation の利用は初歩的段階としては一応悪くはないとしても、一考を要するものではないだろうか。

結 び

発表力について種々考えてきたけれども「どの問題にはどの形式がよい。又これにはこの出題法が最適である…」と決めることは不可能であるし、又決める必要はない。

ただ我々は評価を行なう時はその目標にそった出題法はどうあるべきかを検討してテスト問題を作成せねばならない。発表力のテストに於て特に私が主張したいことは、たとえそれがどんなに複雑なものであっても「選択すべき語句」を示さないことである。

もし示したとすればそれは先にも述べた如く「認知の段階」の評価となってしまう。そしてもうひとつ主張したい

ことは「我々のテストは常に“Language in Use”そのものを目標とすべきである」ということである。

注

- 1) 入学及び入社等の試験の場合は合否を決定することに主目的を置くが、我々の日常の学習指導における評価は単に点をつけるものであってはならない。「学校教育において普通行なわれる学力テストは、教えた事から生徒個人・グループ・学級・学年等がある期間にどれだけ覚えたか、またどんな覚え方をしたかを判定し、教授者が自己の教授を反省し、学習指導を改善するための手がかりとなるものである。同時に生徒自身もそれによって自己の学力を明らかにし、反省することが出来る。いずれにしろこの場合 test の目的は知識・能力の評価である」『英語教授法事典』p. 247.
- 2) 普通我々は日常教室の中で Oral で Pattern Practice や Question-Answerings それに Oral Composition 等を実施しながら各生徒の Oral Composition の力を個別に評価している。
- 3) Individually administered oral tests are time-consuming for the examiner and as a result tend to be made so short that they are all but useless—*English Language Teaching* Vol. XIV p. 156 (R. Lado)
又、生徒の心理的な重圧感を考えるならば、あまり良い評価法とはいえないだろう。
- 4) 口頭発表の時は元気よく発表し、正しく発話するのだが、ひとたび Paper に書かせるとほとんど出来ない生徒が多い。又生徒自身の声からでも次のような言葉をよく聞く「先生の質問に口であつたらいいですが、書くとなるとさっぱりです」(口頭発表と筆記の一致)を如何にするかが私自身の当面の大きな課題である。
- 5) 私の言う「文構成」とは構造言語学習的な見地からみた意味を含むのであって、いわゆる文型や語順のみを意味するものではない。
- 6) *English Language Teaching* Vol. XIV. p. 158.
- 7) 授業中の練習時には、絵を示して英文を発表させるのは高学年に於ても非常な効果があることは間違いない。しかし、それは練習している範囲が非常にせまく限定されているから、絵でも充分に Drill していけるが、これがテストに応用するとすれば大変な工夫が必要である。
- 8) 今年度3年生の1学期の期末テストに出した問題の一部である。
 1. は Can't I join you? 2. は Won't you join us? 3. は You had better take your umbrella with you. の解答を求めるものである。
- 9) Because of difficulty in limiting the possible answers, a list of answer is sometimes given, but we then have what amounts to a recognition

item and not strictly speaking a production one.—*Testing Control of the Structure* by R. Lado.

「出そうな答を限定することの困難のために時には一連の答〔選択肢——訳者〕が与えられる。しかしその場合には、結局認知の問題になり、厳密に言えば表現の問題ではない。——西岡淑雄氏訳

(「英語教育シリーズ」第16巻、外国語の構造テスト p. 54.)

- 10) 日本語を英語に訳させる Drill は種々な弊害をまねく。Thinking in English の習慣づけを不可能にし、日本語を通して、英語を考えようとする生徒を生み出す。英語の構造そのものに習熟するよう Drill すべきである。

(p. 34 よりつづく)

forests?

3. What are there in the northern parts of America?
4. Did Americans have to cut down many of the trees?
5. Did Americans have to cut down many of the trees when they first came there to live?
6. What did Americans have to cut down when they first came there to live?
7. When did Americans have to cut down many of the trees?
8. What did Americans have to do when they first came there to live?
9. Did they use the wood to build their houses?
10. What did they use to build their houses?
11. Did the men who worked in the woods tell many stories in the evening?
12. Who told many stories in the evening?
13. When did the men who worked in the woods tell many stories?
14. What did they do in the evening?
15. Did they use to tell about a man called Paul Bunyan?
16. Who used to tell about a man called Paul Bunyan?
17. Who did they use to tell about?
18. What did they use to do?
19. Was he the biggest and strongest logger that ever lived?
20. Who was the biggest and strongest logger that ever lived?
21. How big and strong a logger was he?

このような controlled conversation のテクニックは中学校の高学年、高等学校、大学の教材に適用しても十分効果を挙げ得るものと確信します。

(山家 保)

前略

小生、9月11日付で、ELEC 同友会に入会した者です。

研究会への講師派遣について、経費、その他の点で、どのような規定があるのでしょうか。当市の英語教育研究会の来年度の計画を立案する際、参考にいたしたいと存じますので、そのようなものがありませんでしたらお知らせいただければ幸いです。

長岡市教委 八十 弘

〈講師派遣についてべつに面倒な規定はありません。研究会が市または郡単位以上で開催される場合には、主催者が当方に講師派遣申請書を送って下されば、適当の講師を派遣いたします。なおその際、講師の旅費宿泊費などのご心配はいりませんので念のため。 係〉

拝啓

御元気に御忙しい毎日をお過しの事と存じます。

昨年第1コース、今年第2コースと ELEC サマーセミナーに参加させて頂き、年毎に工夫されたプログラムに有益な毎日を送らせて頂きまして誠に有難う存じました。

ニューアプローチを教科書に使用して居ります。今後共何卒御指導御後援の程よろしく御願ひ申し上げます。

末筆乍ら呉々も御自愛の程。

鎌倉市聖ミカエル学園

相吉 達 男

前略

過日東京外語大に於ける「語研」大会に出席の折 ELEC Bulletin No. 6 を配布され、太田朗氏の「新しい言語観と外国語教育」並びに山家保氏の「言語学習の5段階と指導の手順」を帰途車中にて興味深く拝読させて頂きました。改めて新しい言語観に基づく語学教育の実践の必要性を現場教育に携わる者として痛感させられました。戦後17年を経て、今日全国的に英語教育の盛況振りは今更ここに述べる必要はありませんが、これが一部識者による言語理論の探究にのみ終始し、実践面に於ける研究と結びつかず、一寸見に華々しく見える英語教育の進展途上に「空転」が生ずることのなきや

読者

Sir

Dear

通信

う、ここに「ELEC 同友会」の設立をみた事を本当に欣ばしく思います。ややもすれば挫けがちな現場への清涼剤として Bulletin 発行の意義も大きいと思いますが、それと相俟って研究書及び録音テープ等が廉価にて普及するよう今後ますます努力をつづけて頂ければ幸甚と思えます。どんなに良き計画がなされつづけても、予算に限度のある現場教師にとって、経済的に高嶺の花であったら英語教育の推進は less speedy になり兼ねないでしょう。この意味に於ても、現場との結びつきはもちろぬ ELEC に対し財界からの絶大な協力が、潤滑油として得られるよう大いに期待をかけるを得ません。

以上、同友会への入会申込みに際し、感ずるまを述べさせて頂きましたが、舌足らずの感がなくもありません。何卒、今後とも、貴会の御発展を祈る心よりの発言と解して頂ければ幸と存じます。

関東学院大浦高校

菊池 敏 員

拝啓

その後お変わりもなくお過しの事と存じます。その節は、未熟な私などを座談会にわざわざおよび下され、未だその感激で一杯です。

あれから、女子大の付中1年、2年の授業をみせてもらいました。1年の授業が特にすぐれ ELEC で指導されたオーラルドリルが極めて有効になされていたようです。つまり Mim-mem が想像以上にうまく行なわれていました。又 written test が驚く程出来がよく、道の程遠い事を痛感して来ました。学校へ帰ってからも女子大での Mim-mem の事と Check of understanding の事が頭にこびりついて、何とか自分なりに軌道にのせねばと考えてい

ます。矢作中の英語科の先生達を始め岡崎の心ある連中とも会合を持ち、あの感激と問題とを分かちました。校内でも先生から頂戴した「英語教授の基礎」を一緒に読む事にしました。そして、いわゆる英語が解るといふ事が必ずしも日本語に直す事のみを意味するものではなく……という事、又わざわざくどくどしく日本語を使わずともやれる様にするにはどうするか、又そのための教材は如何にあるべきかとを併せて考えてみます。

校長・教頭を初め大変よろこんでくれ、今後共先生を求めてじっくり勉強して行きたく思います。

愛知県岡崎市立矢作中学校
鈴木 和 夫

謹啓

先般は御丁寧にも御連絡下され、会員証を御送付頂き誠に有難うございました。御便りも差上げず、失礼致しました。

実は11月の初旬、県外視察で東京都内の数校を参観させて頂きました中に、日本女子大付属中がありまして ELEC の指定学級として活躍しておられる田村京子先生に御会いしていろいろ教えて頂き参考になりました。先生も時折御出掛けの由承りました。

此の前は Bulletin No. 6 御送付頂き興味深く読ませて頂きました。トワデル教授の学習過程の5段階につきましても、目下小生研究しているところです。本校の全校研究テーマであります「学習構造の研究」(全教科)の中で特に参考になるものです。

牧野先生の「音素論」太田先生の論文と合わせて興味がありました。小生、来年は是非 ELEC の講習に参加させて頂き度く存じます。年に1回ですが、一昨日本校におきまして、長野市教科会の研究授業公開を(会員40名)致しまして、あと三浦先生のイントネーションのお話を承ったところです。このような研究が現場ではまだ手つかずにいる状態で未開拓のような状況です。

No. 5 では岩井先生はじめ若林先生の御研究興味深く読ませて頂きました。誠に有難うございました。

長野市柏町中学校

西 沢 素 一

ELEC 報告

財団法人英語教育協議会(ELEC)設立さる 従来の日本英語教育研究委員会を基盤として

昭和37年12月3日、国際文化会館において、日本英語教育研究委員会の解散に関する会議が開かれ、その後ひきつづき財団法人英語教育協議会設立発起人会が開かれて、ここに従来の日本英語教育研究委員会(The English Language Exploratory Committee, 略称 ELEC)は発展的に解消、あらたに財団法人英語教育協議会(The English Language Education Council, Inc. 略称は従来通り ELEC)が発足することになった。その目的、事業役員名、従来の事業概要、および昭和38、39年度事業計画については巻頭の趣意書および下記を参照されたい。

従来の事業概要

1. 日本英語教育研究委員会の設立

近時、日本と世界各国との経済、文化の交流、そのほかあらゆる面における接触はますます盛んになり、国際語としての英語の重要性が一般に深く認識されるに従い、日本における英語教育はいっそうの進歩と改善が強く要望されるに至った。

日本英語教育研究委員会は、この時代の要請にこたえて、昭和31年7月、英語教育界ならびに各界の有識者によって任意団体として設立されたもので、日本の英語教育を実際に役立つ能率的なものとするための有効適切な方途を樹立し、これを強力に推進せんとするものである。すなわち、本委員会は英語教育界、財界等の代表的な人々の献身的な協力のもとに、在来の英語教育を根本的に検討し、最近の言語学に基づく能率的な指導理論、指導技術および教材の作成とその普及をめざして活発な活動を開始した。本委員会のこれまでの事業の概要を述べれば次の通りである。

2. 英語教育専門家会議

本委員会は昭和31年9月米国ミシガン大学教授フリーズ博士、同ブラウン大学教授トワデル博士および英国文化振興会ホーンビー教授を招聘して、日、英、米3か国の専門家から成る「英語教育専門家会議」を開き、日本の英語教育の諸問題を検討した結果、近代言語学の進展により新しく拡大された言語観と、それに基づく指導理論と指導技術を十分に駆使するオーラル・アプローチ(Oral Approach)を採用し、更にこの理論に基づき新しく能率的な教材を作成すべきであるとの結論を得た。この会議は、わが国英語教育界において実に一時期を画する意義深いものであった。

3. 中学校用英語教科書の編さん

本委員会は、オーラル・アプローチの理論に従って、まず日本語と英語とを分析比較し、その異なっている点、すなわち日本人にとって英語学習上の困難点となるべきところをあらかじめ科学的にとらえて、これを重点的に指導で

きるような能率的な教材をつくりあげることの急務に鑑み、中学校用英語教科書と教師用指導書の作成を行なった。

イ 昭和32年 上記フリーズ博士の来日を得て、まず中学校第1学年用教材を作成し、次でトワデル博士およびスタンフォード大学オコナー博士の協力を得て、第1学年用教材の教師用指導書の作成を行なった。

ロ 昭和33年 フリーズ博士のほか、テキサス大学ヘイデン博士、ウィスコンシン大学ハウゲン、ジョインズ両博士、ミシガン大学クライニアンズ博士の協力のもとに、第1学年用教師用指導書の改訂、第2学年用教材の作成および第2学年用教師用指導書の作成を行ない。なお、第1学年用および第2学年用の夏期講習会のテキストの編さんに当たった。

ハ 昭和34年 フリーズ博士、東京教育大学太田朗助教授、中央大学ブラウン教授の協力のもとに第3学年用教材を作成した。

ニ 昭和35年 東京教育大学黒田崑教授、東京大学中島文雄教授、日本大学石橋幸太郎教授、クライニアンズ博士、ハウゲン博士およびヘイデン博士の協力のもとに、中学校英語教科書 New Approach to English 三巻が完成し、文部省の検定を通過した。

ホ 昭和36年 本教科書が多数の学校によって採択され、使用される運びとなった。

ヘ 昭和37年 本教科書の教師用指導書三巻を完成出版した。

4. 夏期講習会の開催

わが国における英語教育において、教科書の改良とならんで、英語教授法の改善および英語教師の質の向上が焦眉の急であることは言うまでもない。本委員会は、わが国中学校英語科担当の教師を対象として、これに専門的研修の機会を提供する意図のもとに昭和32年以来夏期講習会を開催して、多大の成果をあげている。講師の主力が英語を母国語とする人々であることは、この講習会の特色の一つである。開催した講習会数は11に達し、そのほか本委員会から講師の派遣をうけて、各地団体等が主催した講習会は31に及んでいる。なお、講習会に参加した英語教員数は昭和36年までに1,160名に達し、昭和37年に至っては、同年だけで実に1,169名の多数に上っている。詳細は次の通りである。

(1) 本委員会主催夏期講習会

	開催場所	受講英語教員数
昭和32年	東洋英和女学院(東京)	22
昭和33年	上智大学(東京)	82
昭和34年	上智大学(東京)	95
昭和35年	国際基督教大学(東京)	88
	同志社大学(京都)	88
昭和36年	国際基督教大学(東京)	92
	同志社大学(京都)	92
	鶴来高等学校(石川県)	72
	下田北高等学校(静岡県)	75
昭和37年	東洋英和女学院(東京)	213
	国際基督教大学(東京)	100

(2) 本委員会より講師を派遣した各地団体主催講習会

昭和35年	仙台市	120
-------	-----	-----

昭和36年	仙台市	120
	名古屋市	63
昭和37年	宮城県川渡	135
	静岡市	101
	名古屋市	190
	新潟市	139
	宮崎県えびの高原	200
	旭川市	91

5. 常設英語講習会

本委員会は英語教員のみならず、国際的活動に現に携わり、または将来携わらんとする学者、技術者、実業家、公務員、会社員、その他一般有志に効果的な英語学習の機会を提供する目的のもとに、昭和36年以來、東京、東洋英和女学院短期大学校舎内に教室を借受けて、7か月を1期間とする常設夜間英語研修を実施し、多大の成果をあげている。この常設講習会に於ても講師の大多数が英語国民であることは言うまでもない。受講者数の詳細は次の通りである。

昭和36年	5月開始の組	294
同	10月開始の組	355
昭和37年	1月開始の組	377
同	4月開始の組	476
同	9月開始の組	484

6. 講演会の開催

わが国の英語教育の進歩発達に資する目的で、本委員会は創立以來随時内外の英語教育界の権威者を聘して英語教育に関する講演会を開催している。すなわち、昭和31年および昭和32年には、米国より来日のフリーズ、トワデル両博士の英語教育に関する講演会を催し、昭和33年にもフリーズ、トワデル、ヘイデン三博士による講演会を開催した。昭和34年以後の講演会を列挙すれば次の如くである。

年月	講演者	場所
昭和34年5月	フリーズ博士	小樽
同 11月	ハウゲン博士	仙台、静岡、大阪、東京
	ヘイデン博士	松山、広島、小樽、仙台、岐阜
同 36年4月	ヒル博士	京都、福岡、広島、徳島、仙台、小樽
同 37年5月	マークワート博士	福岡、広島、大阪、小樽、札幌、仙台

右のほか、わが国の大学教授その他の専門家に委嘱して開催した英語教育講演会は多数に上っている。

7. 図書刊行

教材や資料等の作成刊行により英語教育の進歩改善を図ることは本委員会が創立以來力を入れてきたところであり、中学校英語教科書3巻の編さん刊行については既に記述した通りであるが、昭和32年以來本委員会の手で刊行した英語教育関係図書は次の通りである。

年次	書名	著者	出版社
昭和32年	Addresses and Papers at the Specialists' Conference	本委員会	研究社

昭和33年	Lectures by Fries and Twaddell	本委員会	研究社
昭和34年	ELEC Pamphlet "On the Oral Approach"	C.C. Fries	大修館
同	ELEC Publications Vol. III	本委員会	研究社
昭和35年	ELEC Publications Vol. IV	本委員会	研究社
昭和36年	A Short Course in Oral English Vols. 1 & 2	本委員会	大修館
同	ELEC English Course Part I Text by A. A. Hill Part II ELEC Summer Scripts Vols. 1 & 2	本委員会	大修館
同	Foundations for English Teaching	C.C. Fries	研究社
同	New Approach to English 5 vols.	A.C. Fries	大修館
同	ELEC Bulletin Nos. 1-3	本委員会	大修館
昭和37年	Tape recordings to accompany ELEC English Course Parts I & II	本委員会	大修館
同	ELEC Publications Vol. V	本委員会	研究社
同	ELEC Bulletin Nos. 4-6	本委員会	大修館
同	英語教授の基礎	フリーズ 山家保訳 夫妻原著	研究社
同	Teachers' Guide 3 vols.	本委員会	大修館
同	Some sheets of New Approach to English	本委員会	大修館
同	Tape recordings of New Approach to English 3 reels	本委員会	大修館

財団法人英語教育協議会寄付行為（抜萃）

第1章 総則

第1条 この法人は、財団法人英語教育協議会（英語名は The English Language Education Council, Inc. とし、ELEC と略称する。）という。

第2条 この法人は、事務所を東京都港区麻布飯倉片町12番地鈴谷会館内におく。

第3条 この法人は、理事会の議決を経て必要の地に支部をおくことができる。

第2章 目的および事業

第4条 この法人は、現代言語学の研究成果にかんがみ、わが国情に即する英語教育の進歩をはかり、国際間の理解と友好とに資することを目的とする。

第5条 この法人は、前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

- 1 英語教育に関する研究
- 2 英語教員に対する専門的な講習会の開催
- 3 英語教員以外の者に対する英語講習会の開催
- 4 英語教育に関する資料の作成頒布

- 5 英語教育に関する研究に対する援助と助言
- 6 語学教育研究諸機関との連絡協力
- 7 その他目的を達成するために必要な事業
- 第3章 資産および会計(略)
- 第4章 役員、評議員および職員(略)
- 第5章 会議(略)
- 第6章 寄付行為の変更ならびに解散(略)
- 第7章 補則(略)
- 付 則

この法人設立当初の理事および監事は、つぎのとおり。

- 理事(理事長) 竹内 俊一 (三菱石油株式会社会長)
- " (常務理事) 前田 陽一 (東京大学教授)
- " (") 高橋 源次 (明治学院大学長・全国英語教育研究団体連合会長)
- " (") 武藤 義雄 (ELEC 総理事・前ユネスコ国内委員会事務総長)
- " 浅尾 新甫 (日本郵船株式会社会長)
- " 福原麟太郎 (東京教育大学名誉教授)
- " 服部 四郎 (東京大学教授)
- " 市河 三喜 (東京大学名誉教授 日本学士院会員)
- " 石橋幸太郎 (日本大学教授 語学教育研究所長)
- " 岩崎 民平 (東京外国語大学名誉教授・前同大学長)
- " 上代 たの (日本女子大学長)
- " 粕谷 よし (津田塾大学名誉教授 前同大学長)
- " 黒田 崑 (東京教育大学教授)
- " 松本 重治 (国際文化会館専務理事)
- " 森戸 辰男 (広島大学長 前文部大臣)
- " 中島 文雄 (東京大学文学部長)
- " 太田 朗 (東京教育大学教授)
- " 斎藤 勇 (東京大学名誉教授・日本学士院会員・国際基督教大学教授)
- " 酒井杏之助 (第一銀行会長)
- " 清水 護 (国際基督教大学教授)
- " 高木 八尺 (東京大学名誉教授 日本学士院会員)
- " 豊田 実 (九州大学名誉教授 青山学院大学教授 同学院前院長)
- " 植村甲子郎 (経済団体連合会副会長)
- 監事 鹿住菊太郎 (千代田工業株式会社 常務取締役)
- " 難波 勝二 (東洋大学教授)

昭和38年度および39年度の事業計画

上記財団法人英語教育協議会の寄付行為第5条にもとづいて、下記のことを計画されている。

1. 英語教育に関する研究

わが国における英語教育の進歩と改善を目的とする本法人は、欧米諸国で展開された新しい理論と技術を調査研究するほか、内外の学者の協力のもとに、日英両語の言語学

的分析・比較、教材・教授法の基礎研究、中学校、高等学校より大学にいたる英語教育の一貫性の研究等、英語教育全般に関し科学的研究を行なおうとするもので、これら研究の成果は、わが国における英語教育発展の基礎として利用に供せられるものである。

この事業に従事する外人専門家の招聘も計画されている。

2. 英語教員に対する講習会

わが国の中学校および高等学校には約5万の英語科担当教員がいて、約1千万の生徒に英語を教えており、これら教員中にはもちろん優秀な人もいる反面、非専門家もおびただしい数に上っていると言われている。英語教員の現職教育が焦眉の急だとされるゆえんである。

日本英語教育研究委員会は、昭和33年以来多大の犠牲を払って英語教員を対象とする英語教育の夏期講習会を実施してきたが、同委員会に代って設立された本法人も、同じ認識に立ってこの事業計画を重点的に実施し、時をおってその度数や規模も拡大したい考えである。当面の事業計画は下の如くである。

	開催回数	受講者数	講師数
昭和38年度	6 {東京 2 地方 4}	830 {東京 430 地方 400}	40 {日本人 10 外人 30}
同 39年度	6 {東京 2 地方 4}	830 {東京 430 地方 400}	40 {日本人 10 外人 30}

なお、この講習会の講師の大多数が英語を母国語とする人々であることは、本法人主催講習会の特色である。

3. 一般社会人に対する英語講習会

前記英語教員を対象とする事業が将来における効果をねらう根本的、かつ、遠大な計画であるとすれば、本件計画は当面の差し迫った必要に応えようとするものである。すなわち、本法人は、英語教員のみならず、国際的活動に現に携わり、または将来携わらんとする学者、技術者、実業家、公務員、会社員、その他一般有志に効果的な英語学習の機会を提供し、もってわが国と外国との間の文化・経済等諸方面における提携・交流の促進に資しようとするものである。

このため、本法人は日本英語教育研究委員会が昭和36年以来実施してきた、常設英語講習会の事業活動をいっそう強化拡大して実施せんとするものである。具体的には、東京麻布の東洋英和女学院短期大学校舎において、毎日午後6時から8時半まで講習をおこなうもので、各クラスの定員は30名とし、1週2回の組と3回の組の2種類を設け、さらに、これを普通科と上級科に分け、前者はか7月を以て1期とし、後者は普通科修了者を収容し、4か月をもって一期としている。この常設講習会においても、講師の大部分は英語国民である。各年度の事業計画内容は次の通りである。

	受講者数	講師数
昭和37年度 (昭和38年1月より3月まで)	480	11 {日本人 3 外人 9}
同 38年度	960	11 {日本人 3 外人 9}
同 39年度	960	11 {日本人 3 外人 9}

4. 英語教育に関する資料の作成頒布

日本英語教育研究委員会は、オーラル・アプローチの理論に基づき、すでに中学校用英語教科書3巻、同教師用指導書3巻をはじめとして、多数の英語教育関係図書を作成してきたことは「従来の事業概要」中に述べた通りであるが、本法人も、教材や資料の作成刊行が英語教育の進歩改善のために不可欠の重要手段であるとの認識のもとに、各種英語教育資料の作成頒布を積極的に推進する考えである。

教科書の分野では、既刊の中学校用教科書・New Approach to English 3巻の改訂を行なうほか、さらに高等学校用教科書の作成を今後数年を費やして行なう予定である。また、英語教育に関する雑誌 ELEC Bulletin (季刊)、ELEC Publications、その他英語教育に関する資料を作成頒布する考えである。

5. 英語教育に関する援助と助言

オーラル・アプローチによる英語教育が極めて優れたものであることは、次第に一般の認識するところとなり、各地の中等学校、英語教師で組織されている研究会等から、講師の派遣や授業の実演を希望してくるものが日増しに多くなっている。本法人はこれらの要請に応じて、援助を積極的に行なう考えである。

また、オーラル・アプローチによる英語教育の協力学校または実験学校としての指定を受けることを希望する学校も少なくなく、現に日本女子大学付属中学校、茨城県水海道市立水海道中学校および東京都江東区立第四砂町中学校が実験学校に指定されている。本法人は、これらの諸学校に対しては従来通り定期的に講師を派遣して指導助言に当たる考えである。

本法人は、さらに、わが国の英語教育学者専門家に対し外国留学の機会を提供して、わが国における英語教育の進展に寄与する計画もっている。

6. 語学教育研究諸機関との連絡協力

英語教育の発達のためには、国の内外の諸大学言語研究所をはじめ、各種の語学教育研究機関と緊密に連絡し、絶えず学術的ならびに実際の研究成果に関する情報を交換し、収集した情報は編集の上刊行して関係方面の利用に供することが肝要である。このような機能を果している代表的な機関としては米国ワシントンの Center for Applied Linguistics (応用言語学センター)がある。本法人は、わが国で、この機関が果しているような役割を演ずるのに好適な立場にあるので、この方面の活動に努力してわが国における英語教育の進歩に貢献したい考えである。

7. その他目的を達成するために必要な事業(略)

☆ ☆ ☆

◆ ELEC 研究協力学校に第四砂町中学校

日本女子大学付属中学校、茨城県水海道中学校について江東区立第四砂町中学校も ELEC 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……東京都江東区立第四砂町中学校
- 使用教科書……New Approach to English
- 指導法……Oral Approach

◆ 第7期 ELEC 英語講習会受講者募集

財団法人英語教育協議会 (ELEC) は、来る4月開講の第7期 ELEC 英語講習会受講者を募集する予定。

- 名称 ELEC 英語講習会 (The ELEC Institute)
- 場所 東京都港区麻布烏居坂 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)
- 目的 中学校・高等学校の英語科担当教員及び一般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。

Course の別 募集人員 受講料等

Course		Course A		Course B	
授業日数		週3回(月・水・金)		週2回(火・木)	
Class		※ Advanced Class	Regular Class	※ Advanced Class	Regular Class
募集人員		—	約120名	—	約90名
1クラス人数		30名		30名	
授業日時	期間	4か月	7か月間	4か月	7か月間
	時間数	45分授業	3時間	45分授業	3時間
受講料(月額)	時刻	午後6:00—午後8:30		午後6:00—午後8:00	
	一般	3,000円		2,000円	
申込金	英語科教員	2,000円		1,500円	
	—	500円	—	500円	—

※ Advanced Class は Regular Class を修了した者のみを対象としているので一般からは募集しない。

役員及び講師(略)

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、Oral Approach の理論に基づいて ELEC が作成した教材を用いて一貫した能率的な指導をする。

応募方法 住所氏名をかき10円切手をはった返信用封筒を同封の上
東京都港区麻布飯倉片町12 鈴谷会館内
ELEC 英語講習会係 (電話 481-5743)
より受講願書用紙を受け同係宛申込むこと。

編集後記

◇各地の研究会を歩いてみると、新しい合理的な指導法への欲求が如何に強いか分ります。本号で実践教師の座談会を特集したのも、そのような要望に応えたものです。先達たちが、困難な状況の中に新しい道を切り開いて行った姿を他山の石とされるように願います。

◇ELEC 報告欄に詳しく記しましたように、このたび ELEC は法人化に踏み切り、財団法人英語教育協議会と改称しました。略称は従来通り ELEC です。

◇ELEC 同友会々員名簿 (No. 1—No. 400) を添付しました。(No. 401—No. 800 は次号に掲載します。) 欄中、住所、所属等空白になっている方は、ご面倒でもご一報下さい。◇前号の p. 40 に、“Rhapsody in Blue” が映画 “Carnegie Hall” の中で演奏されていたように書きましたが、これは筆者の記憶違いで、“57th Street Rhapsody” (Portnoff) と混同していたことをお詫びします。

(Rock 生)

“New Approach to English,” 各大学の 付属中学校で大幅に採択

ELEC 編集の中学校用英語教科書 New Approach to English (大修館) は、科学的な言語学習理論に基づいた教材の選択と配列とがその主な特色となっており、すでに全国の多数の中学校によって採択されているが、なかでも国・私立大学の付属中学校による採択が最近目立っている。関係分を列挙してみると次のようになる。

(国立大学関係)

(私立大学関係)

東京大学付属中学校	慶応義塾中等部
東京教育大学 "	日本女子大学付属中学校
京都学芸大学 "	大妻女子大学 "
" 付属桃山中学校	女子美術大学 "
大阪学芸大学 " 池田中学校	和洋女子大学 "
山形大学付属中学校	桐朋学園大学 "
埼玉大学 "	神戸女学院大学 "
富山大学 "	同志社女子大学 "
山梨大学 "	宮城学院女子大学 "
信州大学 "	活水女子短大 "
奈良学芸大学 "	大阪信愛学院短大 "
鳥取大学 "	帝塚山短大 "
岡山大学 "	恵泉学園短大 "
広島大学付属東千田中学校	大正学園女子短大 "
" " 東雲中学校	弘前学院短大聖愛中学校
愛媛大学付属中学校	
福岡学芸大学 "	
佐賀大学 "	
長崎大学 "	

講師派遣について

ELEC は、各市・郡以上の研究会等より要請があれば、適当な講師を派遣いたします。ご遠慮なく講師派遣申請をお寄せ下さい。その際、旅費等は一切 ELEC で負担いたします。(読者通信欄参照)

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など。
- Idea Corner**……400 字詰原稿用紙 15 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 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、解答は紙上にかぎる。

締切日

特に設けない。(次号掲載分は配本後 1 月以内。)

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。

稿料

a, b, c, については規定に従って稿料を支払います。

原稿送付先

東京都港区麻布飯倉片町 12 鈴谷会館内
財団法人英語教育協議会
ELEC Bulletin 編集係

ELEC BULLETIN 第 7 号

定価 80 円 (送料 20 円)

昭和 38 年 2 月 26 日発行

© 編集人 財団法人英語教育協議会
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 26
電話 東京 (291) 3961 振替東京 40504

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC