

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELEEC

BULLETIN

No. 8

June 1963

巻頭言 英語の教え方と学び方……………竹	内	俊	一	1
欧米の言語学界……………服	部	四	郎	2
The Linguistic Background of the Oral Approach ……………Albert H. Marckwardt				7
[訳文・オーラル・アプローチの言語学的背景… 垣田直巳]				
復習指導(その2)……………山	家	保	19	
前置詞と強勢……………岩	井	茂	26	
アメリカ通信(2)……………若	林	俊	輔	16
高校英語を切る——ELEEC教材委員会報告より——……………				24
人物紹介・George L. Trager 教授……………地	主	敏	子	15
Reports & Articles 新教科書研究……………大	塚	和	弘	34
Cultural Background Boston Tea Party……………大	友	賢	二	31
Question Box <i>New Approach to English</i> の語法…松	下	幸	夫	32
ELEEC Forum 短縮形はむずかしいか……………加	藤	和	男	39
研究会だより 山形県の巻……………加	藤	善	一	42

TAISHUKAN

英語の教え方と学び方

竹内 俊一

制度としてのわが国の英語教育が、いつごろから始まってどんな順序で発達してきたのか、それを語る資格は私にはない。ただ私にはっきりと言えることは、私は明治41年に田舎の中学に入ってから大正6年に東京高等商業学校（それはいまの一橋大学の前身だが、英語教育については、いささか世間に知られた学校であった）を出るまで9カ年の間、毎週2、3時間は相当みっちり英語を教え込まれたのだが、それでもいざ英米人と向い合って、英語を実用に供するという段になると、習ったことが一向役に立たなかったということだ。

辞書さえあれば、経済書や法律書も教材程度のものであれば、読んで一通りは意味もとれたし、また私は文学が好きだったので、そのころはやりのバーナード・ショウやオスカー・ワイルドも原書で読んだ。なぐさみにウォールト・ホイットマンの「草の葉」を訳してみたりなどもした。会社へ入ってからは、仕事の上での英文の手紙や電信のやりとりにも大した不便は感じなかった。が、それから4年たって、（その頃私は神戸に居たが）ロンドンへ赴任を命ぜられて出かける前に、着て行く洋服を、どうせ作るのならイギリス人の店で作っていった方がいいだろうということで、いざ注文に行く段になると、私は自分の英語に自信が持てないので、アメリカで勉強をしてきたという同僚と一緒にいってもらって、やっと用を足したような始末であった。

ロンドンに行ってから、日常のことも英語でないと用が便じないし、会社でも、数人のイギリス人を使って仕事をしてゆかなければならぬので、英語の力をつけることには一方ならず努力をした。そのおかげで、8年のロンドン在勤を終えて日本へ帰ってきたころには、一応英語には不自由しないと我れ他人とも思うようになっていた。それからあともずっと、私はほかの人よりは英語を使うことの遙かに多い仕事をしてきた。その間に7年足らず、アメリカで支店長という仕事をして、店の中では30人あまりのアメリカ人を使い、対外的には朝から晩まで、ときおりは夜遅くまでも、英語で交渉事や社交をしてきた。いまでも英語を使う機会は普通の実業人よりは遙かに多い暮しをしている。

それにもかかわらず、私はいまでも英語を使うことが億劫（おっくう）だ。なぜだろう。それに対する私の答を書くことが、私がこのように長たらく、私事を書き並べた申しわけになるのだが、それは簡単だ。その一つは、最も外国語の習得力の強い学生時代に、耳と口を使っての英語教育と訓練を受けなかったことと、二つには、私が、よく言えば完全癖が強く、悪く言えば気取り屋で、「話すからには完全な英語を」という考え方があまりに強かったことであり、いまでもそうであるからであると思う。

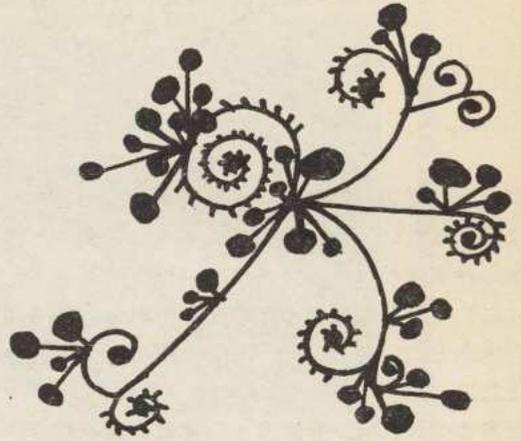
それで私として、我が国の英語教育者をお願いしたいことは、これからは ELEC で編み出したような、合理的で自然な方式を使って、若い者に、良い英語を聞かせ、話させることによって、英語を「自分のものにする」ように指導してやっていただくことであり、また、中年から自分に英語の力をつけようとせられる方々におすすめしたいことは、英語を学問と考えるよりは、（それも教養としては良いことだろうが、まずその前に）一つの「技能」と心得て、English speaking people との交際に、本当に「役に立つ」ような英語を習得することを心がけていただきたいということである。そしてそのために一番大切な心かけは、一応自分の年齢や、社会的な地位や、学歴をさえも忘れてしまって、子供になったような気持で、英米人の身真似、口真似をしてみる、教師や外人達の使う英語を、よく聞くと同時に、よくしゃべってみるということであると、私は、私の経験から強く感じている。

(ELEC 理事長・三菱石油会長)

欧米の言語学界

東京大学教授

服部 四郎



昨年のはじめは、5か月半にわたり、米国を中心に、英国、フランス、ベルギー、オランダ、西ドイツ、トルコを視察旅行することになってしまった。きっかけは、The Ninth International Congress of Linguists から、出席するようにとの招待を受けたことである。

この Congress が 1962 年の 8 月下旬に米国の M. I. T. (Massachusetts Institute of Technology) で開かれることは、その 1 年以上も前から知ってはいたが、旅費の工面をするのがおっくうで、参加の申込もせずいた。ところが昨年 2 月になって突然、往復の航空旅費と滞在費を出すから出席しないかとの招きを受けた。承諾の返事を出しておく、今度は、同 Congress 5 日目の Section Meeting on Structural Semantics の Chairman をやらないかとの通知があった。久しぶりで向うの学界の空気にふれることができると楽しみにしていたのだが、これではそう気軽に見学に行くというわけには行かないこととなった。

しかし、せっかく米国の Cambridge まででかけて行くのだから、その前後の夏休を利用して、米欧の言語学界、語学教育、アジア・アフリカの諸言語の研究と教育、の事情などを視察したいと考えるようになった。そこで二三の方面に旅費の申請をしたところ、ELEC の諸先生のご推薦によって Japan Society から旅費が出ることになった。最初は約 3 か月の予定だったが、種々の事情から、長い旅行となってしまったのである。

* * *

見聞したことはかなり多方面にわたるが、上記の題目が与えられ、かつ紙数が制限されているので、限られた事柄について簡単に述べることにする。

米国には、7 月 17 日に羽田を立ち、10 月 6 日に New York 飛行場を英国に向け出発するまで 2 か月と 20 日、欧州にも 2 か月と 20 日あまりいたことになる。羽田に帰着したのは大晦日の前夜だった。

欧州はもちろんのこと、米国内でも、都市から都市へと

次々に移動して、できるだけ多くの大学・研究所を視察し、できるだけ多くの学者に会うよう努力した。

訪問した大学は、米国では、Hawaii, Washington (Seattle), Berkeley および Los Angeles の California 大学, Michigan, Cornell, Harvard, M. I. T., Yale, Columbia, Princeton, Georgetown など、欧州では London, Edinburgh, Leeds; Sorbonne と国立東洋現代語学校 (Paris); Bruxelles, Leuven; Leiden, Amsterdam; Hamburg, Bonn, Marburg, Heidelberg, Tübingen, München; Ankara, Istanbul などである。そのほかいくつもの研究所、語学教授施設その他を視察した。

ことに Washington 大学では、Linguistic Institute の授業に出、Linguistic Society of America の Annual Meeting に出席して、このグループの人々の現在の傾向の一端をうかがうことができた。

M. I. T. での International Congress は参加者千名を超える盛会で、諸外国からの参加者も多く、数多くの興味ある報告・発表を聞き、旧知・未知の多くの学者に会うことができ、非常に有益だった。5 日間の会期中、毎日午前 10 時～12 時にある Plenary Session のほかに、午後は 2 時から 4 時まで Section Meetings が毎日 (第 3 日を除いて) 3 本乃至 4 本同時に開かれ、第 1 日を除いて毎日午前 9 時～10 時に Group Meetings が 10 数本同時に開かれる、という 3 本立てで、極めて盛沢山、聞きたい発表が同時に方々で行なわれるということも、しばしばあった。5 つの Plenary Session の Rapporteurs は J. Kuryłowicz, E. Benveniste, A. Martinet, N. D. Andreyev (V. H. Yngve が代読), N. Chomsky で、いずれも数多くの批判者が演壇に立ったが、N. Chomsky の場合には特に多く、各人の発言時間が 2 分に制限されるほどだった。Closing Session の Rapporteur は R. Jakobson で、全体的な講評を行なった。

論ぜられた問題は極めて広範囲にわたり、到底数行で述

べることはできないが、意味の研究に注意が向いてきたことを、1つの傾向として指摘しておこう。これは、Seattleでのアメリカ言語学会の Annual Meeting でも幾分認められたところで、この一派の人々の主催する Linguistic Institute でも、英国から招かれた Manchester 大学の W. Haas が Analysis of Meaning という講義をしていた。単語の意味をその distribution から研究しようとするものようだった。

International Congress では、各分野に別れて meetings が開かれるので、言語学における地域差ということに注意にのぼらないが、今度の旅行のように方々の国を歩いてみると、やはりそれが感じられる。

* * *

L. Bloomfield 以後、米国で急速に発達してきたいわゆる “structuralism” はいろいろの点で言語学を進歩させたけれども、偏った点もあると思う。その一つは、意味の研究をやらなかつたり、後まわしにしたりする点である。

George L. Trager は *The Field of Linguistics* (1949) で、Macrolinguistics を Prelinguistics, Microlinguistics, Metalinguistics の3つに分け、Microlinguistics を本来の言語学と見なして単に Linguistics と呼び、Prelinguistics は言語の物理学的・生理学的研究であり、意味の研究は Metalinguistics において行なう、としている。こういう学問の体系では、phonemics, morphophonemics, morphemics, syntax は microlinguistics に含まれ、phonetics は prelinguistics に属する。こういう考え方は米国ではかなり有力で、“structuralism” の一つの特徴であると思う。

また、こういう考え方には、Prel. と Metal. とは substance の研究で、Microl. は form (Hjelmslev の意味での)の研究だ、という思想も伴っているのが普通であろう。意味にも form があると考える我々は、意味を microl. においても研究すべきだと強く主張する。“structuralist” と見なされる人々の中にも、microl. に属する sememics というものを認め、これを metal. の前に置く者が現われてきたのは当然である。

“structuralism” にしばしば見られるもう一つの特徴は、意味は metal. で研究するから、microl. では意味を考慮に入れない言語単位を取扱う、と考える点である。そして、morpheme は単なる phonemes の連続と考えられる。この点にも我々は賛成することができない。我々も、phoneme (音素) や prosodeme (アクセント素) には原則として「意味」がないと定義するが、morpheme (形態素)、word (単語)、統合型、音調の型などには、形と「意味」とがあると言う。microl. の中に sememics を認める “structuralists” でも、これを syntax の後におくようでは、「意味」なしの morpheme を考えている者があるに違いない。

それから、これは今度気づいたことだが、“structural-

ists” の中には、substance は prel. と metal. で研究し microl. では substance から切り離れた form ばかりを取扱う (form は substance とは関係のないものだから、そういうことができる)、と考えている者があることである。これに対しても、私は賛成することができない。言語においては、form は substance において認められるもので、substance を離れた form というものはない、と考えるからである。私は音韻論において「環境同化の作業原則」を重要視し、英語の [h] と [ʃ] とが同一音素に属するなどという “structuralistic” な考えと袂をわかった。私の音韻論は、あくまで substance から足を離さない点に特徴がある、と言えよう。(なお、拙著『言語学の方法』p. 308 以下など比較。) 音声学と音韻論は車の両輪のごとし、とも力説してきた。特に意義素の研究では、substance から足を離すべきではないと思う。単語の意義素の研究では、その単語が何 (のどういう特徴) を表わすか、ということをも研究することが大切である。前述の W. Haas は、‘My cat had kittens’ の方が、‘My mat had kittens’ や ‘My dog had kittens’ よりは more normal で、それらとは meaning が違うこと (従って cat は mat や dog とは「意味」が違うこと) は明らかだ、と言っている (上述の Congress に提出された papers の Preprints, p. 428) が、こういう distribution の研究だけで意味を研究しようとする、靴を隔てて痒きを搔くごとく、効果的ではない。W. Haas の発表は、上記の Structural Semantics の Section Meeting で行なわれたが、ほかの発表にはいろいろの質問や批評が出て活発な議論があったのに、Haas の発表に対しては、数百人の参加者全部が無言で、全くの no comment であった。私は却ってそれが一つの comment であるように感じた。

また、米国にも Benjamin Lee Whorf (1897—1941) のような学者がいて、特に意味の研究を行ない、“structuralists” からも注目されている。Whorf の考え方には、賛成できる点が少なくないが、彼の論文を読んでときどき感じたことは、アメリカインディアン語とはいえ、あまりにもとっぴで、果して事実を正確に把握しているのかしらと疑われる場合もあるということだった。事実そのものが誤って記述されていることがわかると、説得力がうすらぐ。こういう研究は、英語や日本語のような研究者も話し手も多い言語について行なって、多くの批評を受けるのがよいとしみじみ思う。

* * *

そういう “structuralistic” な tendency に対しては、米国内でも色々の批評が出ており、違った研究の道を進む人々もある (例えば Columbia 大学のある教授たちは、「我が大学の大学には structuralist がかつては行って来たことがない」と言っていた) が、近時喧伝される Noam Chomsky の transformation 学説もそれに対する一つの反動と見ることができよう。これによって意味の面が明らかになる点も少なくない。しかしながら、Chomsky 自身は、grammar

の研究に intuition about meaning が有用であるという証拠はほとんどないと言っている。とはいえ、この場合の meaning というのは、私の言葉で言えば、主として sememe の lexical features で、Chomsky が grammar の研究に very useful であるとする (*Syntactic Structures*, 1957, p. 94) intuition about linguistic form も、私のいう「意味」に関する intuition の中に含まれるのである。Chomsky は、前述の *Preprints* § 2.2, § 4.1. で

John is easy to please.

John is eager to please.

という2つの文は、従来のような Phrase-markers による記述では同じ構造を持っていることになるけれども transformation によれば両者の差異を明らかにすることができる、と言っている。これは確かに進歩だが、私の記述に従えばこの2つの文は違った文型を有し、その文型の形は同じだが「意味」は違う、ということになる。一方我々は、これらの文が発話されるのを聞いたときに、その「意味」が直ちにわかるのであって、それらの transformational history を一々反省するわけではない。だから、文型の形と「意味」を記述するという行き方の方が適当ではないかと思う。ただし、transformation 学説は、我々が断片的にしか注意していなかった文型(統合型)間のつながり(たとえば、He is……文型と Is he……? 文型とのつながり)を組織的に明らかにしようとする点で、新生面を開くものである。このような研究で1つの言語の文型(統合型)の体系を明らかにしうる望みもある。とはいえ、1つの kernel sentence の構造からすべての文構造が導き出さるか否かは不明で、さらに厳密な研究を要すると思う。いつも寸鉄のごとき言葉を吐かれる C. 教授が transformationalists を評して「子供が新しいおもちゃを手に入れると、なんでもかんでもそれで叩いてみようとするようなものだ」と言われたのは、味わうべき言葉だ。

Chomsky が *Preprints* で述べていることでもう一つ気になるのは、grammar において用いられる表記の lowest level は systematic phonetic representation で、それより上の phonemic representation は不用だという意味のことを言っていることである。しかし、彼が syst. phonet. rep. の例として挙げているのを見ると、すでに phonemic な考え方が加味されていると思う。私は、環境同化の作業原則による音韻論によって得られる表記(たとえば東京方言において /g/ と /ŋ/ とを別の音素として立てる)が上記の lowest level ではないかと思う。10月19日に英国の Edinburgh 大学で Roman Jakobson 教授が講演された後の座談会で、英語の [ŋ] を /ng/ と見るべきではないかとの意見が出たとき(Jakobson 教授自身はこの説に傾いておられた)、私は、「phonetics より上位にある the lowest level of phonemics を設け、そこで英語の [ŋ] を /ŋ/ と解釈する。それを /ng/ とする解釈はそれより上位の level にある。ドイツ語では、英語の [siŋə] singer, [lɔŋgə] longer のような対立がないから、その [-ŋ] は /-ng/ と解釈してよい。」と述べた。Chomsky のいう systematic phonetic representation は、私のいう the lowest level of phonemics よりも下位にある可能性があり、もしそうだとすれば、それは虻蜂とらざるものとなる

う。なぜなら、この level より下ると、非音韻的な音声的差異を多少とも表現し分けることとなり、しかもそういう音声的差異にはほとんど無限の段階があるから、その一部分のみを書き分ける表記は、音声表記の詳しさにおいて、偏りや arbitrary な点が生ずるからである。

* * *

上記 Congress の5人の Rapporteurs の1人であったフランスの E. Benveniste 教授の報告は、言語における意味の重要性を説いた点で注目すべきものだったと思うが、その結論の一部には賛成しがたく思われる点があった。すなわち、

La forme d'une unité linguistique se définit comme sa capacité de se dissocier en constituants de niveau inférieur. 《ある言語単位の形とは、下位の構成要素に分解される能力のことである、と定義される。》

Le sens d'une unité linguistique se définit comme sa capacité d'intégrer une unité de niveau supérieur. 《ある言語単位の意味とは、上位の単位を integrate する能力のことである、と定義される。》

という (*Preprints*, p. 495) のだが、私は音と意味との間にある程度の並行関係のある点を指摘したいと思う。元来、発話はその音声も意味も単位に分析できないものである。人は、音声は容易に分析できると考えがちだが実はこの音声でさえ、厳密に言うとは、分析できない continuum である。単位や features に分析できるのは、実は、文の形(shape)であって、発話の音声(sounds)ではない。同様に、発話の意味(meaning)も単位には分析できないが、文の意義(sense)は単位や features に分析できると思う。たとえば、音調の型、文型・統合型、単語などの意義(意義素)に。これらの意義の単位は、さらにいくつもの features に分析できる場合がある。だから、私は、Benveniste 教授の第1の定義の代わりに

The shape and sense of a linguistic unit have the capacity to be analyzed into lower level constituents.

と言いたいと思う。一方 a linguistic unit (すなわち、この場合、word あるいは construction) は形と意義を有するわけだが、その形もより上位の単位を integrate する capacity だと言えないことはないのではないか。また、Benveniste 教授は phrase を「最上位の単位」としている (*Preprints*, p. 495, p. 497) が、これは私のいう「文」ではなくて、1つの文に該当する発話のことである。なるほど、文は文法的には独立であるが、1つの発話が2つ以上の文から成るときには、それらの文は意義上互に連絡があり、1つの脈絡をなしてつながっている。故に、それらの文の意義は、その発話の該当する言語作品の意義を integrate していると言えるであろう。

このように説くと、私の意味論は structural だと言う人があるであろう。私はそういう批評を甘受する。ただ、こういう広義の structural linguistics 一般を上記の“structuralism”と同一視して、“structuralism”を攻撃するのと同じ口調で攻撃しようとするのは当たらないことを強調したい。むしろ、上記のような“structuralism”がこの名称を独占するのが不当であると私は思う。上来、注意深く“ ”に入れてこの語を用いてきたのはそのため

ある。structuralismをもっと広義に解したいものである。transformationalismは“structuralism”に対抗するけれども、広義のstructuralismには包含される。

* * *

上記の“structuralism”は、単に言語学的研究ばかりでなく、語学教育にもその影響をおよぼしているのではないかと思う。

周知のごとく、近時米国で、外国語の速成教授法が発達して、目ざましい成果を挙げている。10年も英語を習ってもロクに会話のできなかつた人々から見ると、1年前後習った外国語を流暢に話すのは神業のように思われる。こういう成果を挙げる教授法を考案した言語学者たちの功績はまことに大きいとしなければならない。

しかし、こういう教授法に対しても色々の批判がある。従ってそれは改良の余地があるに違いない。London大学のD.教授は、「我々は学生をparrotにするつもりはない」と言われたが、一面の真理をついた言葉ではなからうか。おうむは人の言葉を、その意味とは関係なしに、音声だけ機械的にまねする。速成教授の実地を見学すると、そういう習い方をさせる傾向も皆無とは言えないという印象を受ける。学習者に先生の発話を機械的にまねさせて、その意味を十分理解する余裕を与えないのなどは、それである。私は10数年前に、某大学の英語のintensive courseに出席して、pattern-practiceの時間に、ただ文型が同じだというだけで意味上なんのつながりもない文を、先生がつきからつきへと発話して学生にまねさせるのを見て、首をかじげたことがあった。これらは、上記の“structuralism”の影響ではなからうか。

Columbia大学のM.氏は、同大学の英語のintensive courseを組織する人だが、現在有力に行なわれる速成教授法をきびしく批判していたので、その案出されるはずの教授法には、大きい期待がかけられる。「彼らはwordとwordのつながりばかりを問題にして、wordが何かを表わすsignだということをおぼえている」というのだ。また同氏はFries教授の授業法にも非常に批判的で、「昔は英語のdeclension, conjugationのparadigmを棒暗記させたが、今は文の形をしたparadigmのようなものを棒暗記させるだけだ」と言っていた。その言葉は、Fries教授の新著に対する批評としてなら、必ずしも当たっているとは言えないと思うが、pattern-practiceの実施に際しては、こういう点を警戒する必要がある。

しかし、oral methodによる外国語教授のための教科書も、近頃は随分進歩したものが現れてきた。たとえば、Helmut Rehder, Ursula Thomas, Freeman Twaddell, Patricia O'Connor 共著の*Deutsch: Verstehen und Sprechen*, 1962は勝れた本だと思う。Recognition, Imitation, Repetition, Variation, Selectionという段階に従って教授するようになっていて、recognition of any new word, construction, or idiom of a languageにはつぎの2つのaspectsがあると述べている:

(1) The identification of the smaller elements of which it consists (sounds or letters, words, constructions);

(2) The identification of its meaning.

When these two aspects are both recognized and associated with each other, the learner has made the

first crucial step toward the habitual use of the new word, construction, or idiom.

そして、a new itemの構成要素を学習者にわからせた後に、そのnew itemはa meaningとassociateされなければならないとして、つぎのように述べている。

This association takes place through one or more of a variety of ways: from context, from gestures, from pictures, from explanations, or from English parallel sentence in the student's book.

このように、学習の最初から意味をわからせることを重要視し、そのためにあらゆる手段を用いることを勧めている点が良い。私は、翻訳がいけないと言って、これを避け過ぎるのは不適当だと考えている。いけないのは、いつも翻訳する癖をつけること、翻訳しなければわかったような気がしないと思う癖をつけることである。意味をわからせる1つの手段として、翻訳や日本語による説明を併用することは、特に初歩の段階において初出のword, construction, idiom, 文型などを教えるのには、むしろ必要だと思う。そうでないと、学習者によっては、意味がよくわからないままにただ言葉だけをまねし、その言葉が十分身につかないことがある。また、彼らを受身の立場にばかり立たせないで彼らの言いたいことを英語で如何に表現するかを教えることも必要なの言うまでもない。

これは余談にわたるが、intensive courseといっても、学習者を無味乾燥の小部屋に閉じこめるようにするのは、効果を殺ぐ点がないだろうか。この点で、パリで見学したフランス語のintensive courseは、同時に美しい漫画を見せるので、中々良いと思った。Saint-Cloud高等師範学校のCentre Audio-Visuelは、外国人に対するフランス語教授のために芸術映画のようなフィルムを製作していたが、あれは、ほかの教授法も併用しないと、効果を挙げにくいと思われる。出てくる言葉が限られているし、映画があまり美しいので、つい見とれてしまう。

また、各国においてその国語を外国人の学生に教えるintensive courseを見ると、学生たちが教室外でもその国語を聞いたり話したりする機会が多く会話を習うには好条件下にあるという事実におんぶしている傾向がある。ミュンヘン大学のドイツ語教習所は、外国人学生が短期間にドイツ語の講義が正確に理解できるようになるよう配慮した勝れた教授法をとっていたが、基礎語彙の研究はやっていない様子だった。(ただし、フランスではこの点もよく研究しているようだった。)こういう意味で、たとえば、米国で成功した英語教授法でも、そのまま日本へ持って来たのでは、適当でない面が生じる可能性がある。それとあわせて、米国におけるドイツ語・フランス語・スペイン語等々の速成教授法を参考にする必要もある。ただし、米国では、これらの外国語を母国語としてあるいは母国語のように話す人々を先生とすることができるのだから、わが国とは条件が違う。ドイツのBonnに滞在中、高等学校や中学校の英語の授業を参観したが、どの先生も英語を自由自在に話せるのだから、わが国とはよほど事情が違う。わが国ではわが国の事情によく合った教授法を考案しなければならない。

* * *

欧州では、周知のように、各国でそれぞれ特色のある言語学が発達しつつある。それらのすべてが我々にとって非

常に興味があるのは言うまでもないが、紙数の制限もあるから、私の訪れた言語学者たちに限って、また一般言語学に限って、簡単に述べることにしよう。

英国では、漸く一般言語学が盛んになろうとしているが、それは London 大学教授、故 J. R. Firth (1890—1960) に負うところが極めて多い。ある意味で、同教授は英国学派の開祖ともいえる。彼の弟子としては、London 大学には R. H. Robins らがいるけれども、M. A. K. Halliday, J. C. Catford などの勝れた若手の人々が Edinburgh 大学で活躍しているのが目立った。London 大学における Firth の後任は C. E. Bazell だが、この 2 人は性格がひどく違うようだ。前者は非常に議論好きで、議論を通じて人々に大きい影響を与えたというが、後者は極度に無口な人で、同僚ともほとんど口をきくことがなく、会議でも全く発言しないので、やむをえず H. C. Scott が代って Head of Department になったほどだという。私が Bazell 教授に会ったとき、「meaning のない morpheme がある」と言われるので、その実例を求めたところ、He speaks English. の -s のごときがそれだということ。そこで私が、「The girl among the students who speaks English ……」などでは -s が意味を有するではないか」というと、それには同意しておきながら、やはり He speaks の -s の場合にはない、などと主張して、食堂でかなりの議論となった。後で D. 教授が「Basell 教授があなたと盛んに話しているの、皆が珍しいことだと驚いている」とのことだった。よほど口数の少ない人らしい。

Edinburgh 大学では、上記の人々と親しく話す機会があったが、彼らは“structuralism”には非常に批判的で「英国ではかつて受け入れられたことがない」と言っていたし transformation 学説にも批判的だった。彼らは Firth から受継いだ System-Structure Grammar を発展させつつあるが、それは我々の考えにかなり近いもののように思う。意味の研究の必要を強調する点も賛成できるが、Firth の思想の影響が大きいのではないか。Firth の思想については後に一言する。

Leeds 大学では S. Ullmann には会えず、Peter Strevens に会った。Strevens は Edinburgh から分家した人で、彼自身の語るところによれば、その英語教育のための基礎的研究の構想は雄大を極め、計算機などを使って基礎語彙や文法の研究をしようというのだが、対象は文語ばかりでなく、テープリーダーで口語の研究までやろうという。またそれらの研究費が出るらしいのは、結構なことだ。完成すれば一般言語学にも大きな寄与をするだろう。

Sorbonne 大学の A. Martinet 教授は最近数冊の著書で言語学の進歩に寄与されつつあるが、研究者の養成にも非常に熱心なのは感心した。教授の挙げられる人々のなかに婦人がかなりあるので、「その人たちは、結婚するとやめるようなことはありませんか」というと、「大抵既婚者だから大丈夫です」とのことだった。女子の学者はどこの国でもふえていく傾向なのだろうか。

ベルギーでは E. Buyssens, オランダでは E. M. Uhlenbeck, A. J. B. N. Reichling らの教授に会ったが、やはり“structuralism”にも transformation 学説にも批判的で、意味の研究も重視していた。しかし、どの点がどうだとか、意味はどういうふうにして研究するかというような詳しいことを聞く暇はなかった。Uhlenbeck, Reichling 両

教授は共著の言語学概論を執筆中だというから、期待される。上記 Congress で A. W. de Groot 教授に会ったが、オランダ語で出版した一般言語学入門を英訳しつつあるとのことだった。

Bonn 大学で Leo Weisgerber 教授にお会いしたときに、弟子の人たちが拙文 Analysis of Meaning (For Roman Jakobson, 1956 所収) を読んでいて、「あなたの意味の研究方法は Weisgerber 先生のものに非常に近い」と言うので、「先生のお説はどういう本を読んだらわかりますか」と尋ねると、「今年 (1962 年) 出た Grundzüge der Inhaltbezogenen Grammatik や Die Sprachliche Gestaltung der Welt がよろしい」とのことだった。教授の学説は W. von Humboldt の学説の発展らしいので、別の発想から類似の結論が出るのは大変心強いと思った。ただし、同じ学派に属すると思われる Hans Glinz 氏が上記の Congress で発表した Worttheorie auf strukturalistischer und inhaltsbezogener Grundlage には

Wortinhalt (語内容) (=「意義素」) は、聞えかつ音声的に模倣できる Wörtkörper (語形体) (=語の形) のように、直接的に伝達されたり直接的模倣によって習得されることはできない。(Preprints, p. 419)

などという言葉があったので、私は、「Glinz 氏が言うように“Wortinhalt”と連合している Wörtkörper”は、実は単なる空気の振動としてのオトの連鎖ではなくて、Wortinhalt と同様の“geistige Grösse”であって、直接的に伝達されえず、模倣行動・了解行動を何回も繰返してはじめて習得者の脳裡に新たに形成される」という意味の批評をしておいた。「音声は客観的に観察できるが意味はそうではない」というのも、Glinz の思想と類似のものである。

J. R. Firth は Studies in Linguistic Analysis, 1957, p. 2 の脚注で、

My own approach to meaning in linguistics has always been independent of such dualisms as mind and body, language and thought, word and idea, signifiant et signifié, expression and content. These dichotomies are a quite unnecessary nuisance, and in my opinion should be dropped.

と言っているけれども、

body: mind = signifiant: signifié

と考えているとすれば、上述の Glinz の思想に似た思想だと言わなければならない。signifiant (例えば、語の形) は客観的に観察できるけれども、signifié (意義素) は主観的である、などと言ってすませるものではない。signifiant も signifié もともに、すなわち Wörtkörper も Wortinhalt もともに、body-mind に関係する。言いかえれば、ともに心的なものだが、繰返す模倣行動によって習得者の脳裡に確立したものであって、彼の行動を、当該言語集団の社会習慣的型にはまるように、支配する。従って、ともに、言語行動の客観的観察と、話し手の内部観察 (あるいはその言語的報告) に基づいて研究される。body と mind の dichotomy は廃止したところで、signifiant と signifié の dichotomy は廃しえない。この両者は条件反射によって連合するものである。最近上記論文集所収の Firth の論文を読んで、彼の monistic theory の基礎は上の考え方にあるらしいのを知り、そうだとすれば彼の学説には、こういう根本的誤謬があると考えられるようになった。

THE LINGUISTIC BACKGROUND OF THE ORAL APPROACH

Albert H. Marckwardt

There has been much discussion in Japan over the past several years concerning what has come to be called the "oral approach" to the teaching of language. There are some who are enthusiastically in favor of it, and others who are quite as fervently opposed. Opposition arises in part from those who resent a departure from the way in which they have been accustomed to teach, in this instance a procedure based principally upon grammar and translation. It arises also from the feeling that with a primarily oral method, too much class time is spent upon mimicry of plain and prosaic sentences having little to do with the intellectual content and aesthetic values of literature. Such a reluctance to focus class time and attention upon the spoken language is not markedly different from that expressed by many foreign-language teachers in the United States some ten years ago, when the Modern Language Association entered upon its Foreign Language Program.

Those who favor an oral approach do so partly because they recognize that English instruction in Japan, as in many another country, does not always result in a practical and workable command of the language on the part of those who study it. Since the oral approach seems quite different from the way in which the teaching of language has conventionally proceeded, it ought therefore to produce the desired results. There are gaps in the essential logic of this, needless to say, and upon occasion I have encountered earnest teachers who professed to be wholly in favor of such an approach but who did not quite know what it was. Nor were they fully aware of the assumptions, the body of belief about the nature of language and the language learning process which leads to an insistence upon teaching language in such a way that oral drill and concentration upon language patterns play a large role in classroom procedure, especially in the beginning stages of instruction. It

オーラル・アプローチの言語学的背景

広島大学付属高校教諭 垣田直巳

過去数年前より日本に於ては、言語教育への「オーラル・アプローチ」と呼ばれるべきものは何か、ということについて、随分論議されてきている。オーラル・アプローチを熱心に支持する者もあれば、全く逆に強く反対する者もある。反対意見が生ずるのは、大たい、教え慣れているやり方から転向するのを憤る者たちからであり、この場合、その方法とは原則的には文法と翻訳に頼っているものなのである。反対意見は又、口頭による方法を第一にしては、知的な内容や文学のもつ審美的な価値と殆んど関係のない平板且つ面白くない文章を口真似するのに余りにも多くの授業時間を費すという気持からも生じている。このように授業時間や教室での注意を話し言葉にそそぐのを嫌がることは、アメリカにおいて約10年前に、現代語協会(Modern Language Association)が外国語学習計画(Foreign Language Program)を取り上げたとき、外国語教師の多くが示したものとさして異なっていないのである。

オーラル・アプローチに賛成する人々がそうする理由の一つには、日本で英語教育を行なった結果が、他の多くの国々におけると同様に、必ずしも英語を勉強する人々に実際役に立つようその言語を使いうる力を与えていないという点にある。オーラル・アプローチが従来言語教育が行なってきた方法とは全く異なっているように見えるからには、当然、望ましい結果を生じさせるべきである。しかしいうまでもなく、このように理論づけるには当然ギャップがある。そして時折、このようなアプローチに全面的に賛成であると明言する熱心な教師の中で、それが何であるかをはっきりとはご存知ない方々に出会うことがある。この人達は、仮定事項、すなわち、言語の性質及び言語学習過程についての基本的な信念から、言語教育の初期において特に、教室作業の大部分を口頭訓練と言語の型(patterns)に集中するような言語教育を主張することになるという点に、十分には気付いていなかったのである。ここで私が目

is the purpose here to explain how this approach to teaching a foreign language, English in particular, stems from the way in which the linguistic scientist looks at the body of subject matter, the phenomena with which he is concerned.

I think that the best way to begin is with the concept of science as a whole. For every science there is what might be called a pure and an applied form. Engineering, for example, is in many ways an application of the science of physics. The metallurgical engineer in the exercise of his particular technique applies not only the results of the science of physics but those of chemistry and geology as well. The agriculturist makes a practical application of many of the things that we know about the science of botany. I suppose we could say that pure science is the orderly and systematic development of any branch of knowledge; it is in fact the orderly and systematic development that makes science out of it. And as we apply that knowledge to specific human and physical situations, usually in an attempt to improve or to better those situations, we are then dealing with the application of science. Let us begin, then, by keeping these two things in mind.

Let me remind you of one other thing in this

connection. Very often the application of a science will lag far behind the discovery of the necessary data and their organization into a systematic body of knowledge that we think of as the science in its essentially pure form.

There is in American history one very interesting illustration of this. As far as the western world is concerned, the fact that the blood circulates in the human body, was discovered about the year 1608 by an English physician by the name of Harvey. Yet, in 1798 the first President of our country, George Washington, was bled when it was thought that he had pneumonia. Bleeding, of course, is a mode of treatment that was rendered quite out of date by the discovery of the circulation of the blood, but here is an instance where the application of scientific knowledge lagged almost two centuries behind the advance in the science itself. We must, then, at the outset remember these three things: (1) an extension of knowledge in an orderly and systematic manner is pure science; (2) application of that knowledge to useful human situations is applied science; (3) it takes a long time after the development of pure science to make the necessary applications.

的とするところは、外国語、特に英語を教える上で、言語科学者がこの問題全体、すなわち彼が関与している現象をいかに見るかによって、このオーラル・アプローチがいかに生じているかを説明しようとするのである。

最良の方法は、科学全般の概念から始めることであると思う。どの科学にも純粋な形と応用した形とでも呼ばれるものがある。例えば、工学は、多くは物理学という科学の応用である。冶金工学者は彼のもつ特殊な技術を用いるに当って、物理学の成果ばかりでなく、化学や地質学の成果をも応用する。農学者は植物学という科学について我々が知っている多くの知識を実際に応用するのである。私は、純正科学というものは、どの分野の知識であってもその秩序立った組織的な発達をしたものと言いうると思う。なぜなら、どんな知識でも科学に仕上げるのは、事実、秩序立った組織的な発達だからである。そして、その知識を特定の人間生活環境、すなわち、具体的な状況に应用到するに当って、通例それらの事態を改良、改善する試みとしてであるが、我々は科学の応用ということをやっているのである。そこで、これら二つのことを念頭において始めよう。これに関連して、いま一つ思い起こして頂きたい。*科学の応用ということとは、えてして、必要な資料を発見した

り、その資料を、本質的に純粋な形における科学として我々が考えている組織的な知識の体系に構成するよりも遙かに遅れるものだとということである。

このことについて、非常に興味ある実例が一つアメリカ史にある。西洋に関する限りでは、血液が人体を循環するという事実は 1608 年頃にイギリスのハーヴェイ [Sir William Harvey [1578—1657]—訳者注] という医者によって発見された。しかも、1798年にアメリカの初代大統領ジョージ・ワシントンが肺炎にかかったと考えられたときには、放血療法を受けたのである。放血療法というのは、言うまでもなく、血液が循環するという事実が発見されたことによって全く時代後れとなった治療法なのであるが、科学知識の応用が、科学そのものの進歩よりもおおよそ 2 世紀も遅れるという実例がいま述べたものなのである。そこで我々はまず、3 箇条を心得ておかねばならない。第 1 は、知識を秩序立て、組織的に拡充するのが純正科学であること、第 2 は、その知識を我々の生活の場に役立つよう応用するのが応用科学であること、第 3 は、純正科学が発達してかなり後になって、やっと必要とする応用がなするという事である。

There is a science of language, a science that has been changing and developing rapidly in the last 30 years. In America this development came about in large part through the work of two very great men, Edward Sapir and Leonard Bloomfield. There the science of language has been flourishing. New areas of investigation are constantly being explored; new ideas are constantly coming to the fore. This science concerns itself with research in the structure of language, ways in which languages are put together, ways in which they may function.

Let us now ask ourselves what are the areas of application of the science of language? It will be helpful, I believe, to begin by mentioning a few which are somewhat removed from our immediate concern of foreign language teaching.

For example, reforming the spelling of a language would be a matter of applying something about the science of language, because we have come to learn a great deal about the structure of the sounds of language, those sounds which are meaningfully distinct from each other, and any way of reforming the spelling would have to take into consideration this kind of knowledge. It would be folly to attempt to reform English spelling without reference to what

we know about phonemics. It would be as great folly to attempt to do something about Japanese spelling without some reference to what we know about phonemics and about graphemics. And I think you need it about as much as we do. Nevertheless, spelling reform in any language would be one way of applying the science of language.

Another application would be in developing alphabets for these languages which do not yet have them. There are, at a rather conservative estimate, possibly thirty-five hundred languages in the world. How one counts the languages of the world depends pretty much on what he considers a language and what he considers a dialect. But the number is at least that great. And a very small minority of these languages are actually written or have a writing system. Yet as new nations emerge, and as it become more and more necessary to get various kinds of information of scientific and technical knowledge to speakers of those languages, the need for developing alphabets for them becomes more and more urgent. Here is a huge task which should engage the attention of hundreds of trained linguists.

There is also the question of whether or not an international language is at all possible. We have

言語についての科学がある。それは過去30年間に急速に変化し、且つ発達してきている。アメリカにおいては、主として2人の偉大な学者、エドワード・サピアとレオナード・ブルームフィールドの著作によってこの分野の発達もたらされている。アメリカでは言語についての科学が隆盛で、絶えず新しい分野での調査が行なわれており、その結果の新しい考え方が絶えず前面に出てきている。この科学とは、言語構造の研究、諸言語の構成要素、機能に關与しているものなのである。

言語についての科学を応用しうる分野は何か、を考察してみよう。まず、我々が直接関心を持っている外国語教育から多少離れた二、三について述べることは有益であろうと私は考える。

たとえば、ある言語の綴字を改革するというのは、何か言語科学に關することを応用することであろう。我々は言語のもつ音組織、すなわち、互いにはっきり意味を区別する音の構造について、多くを学びとっているが故に、綴字を改良する如何なる方法もこの種の知識を考慮に入れなくてはならないであろう。音素論に關して我々が持っている知識に關係なく英語の綴字を改良しようと試みるのは愚かなことであろう。同様に、何ら音素論や字素論 (graph-

emics) についての知識をいささかも考慮しないで日本語の綴字について何かしようと試みるのは非常に愚かなことであろう。我々がこうした知識を必要とするのとはほぼ同じ程度に皆さんも必要とするとは思ふ。しかしながら、どの言語であっても、綴字の改革は、言語についての科学を応用する一つの方法なのである。

もう一つの応用は、いまだアルファベットを持たない言語に字母を開発することである。かなり控えめに見積っても、世界中には、3500もの言語がある。言語の数をどう数えるかは、主に何を言語と見、何を方言と考えるかによる。が、その数は少なくともこれほど多いのである。そしてこれらの中で、ごく少数の言語だけが書き表わされた作品をもっており、あるいは文字の組織を持っているのである。しかも、新しい民族が勃興するにつれて、そしてそれらの言語を話す人々に科学的且つ技術的な知識に關するいろいろな種類の情報を得させることが更に更に必要となるにつれて、それらの言語のアルファベットを開発する必要が一層さし迫ったものになる。この点で、訓練を受けた何百という言語学者の注意を喚起すべき大仕事があるのである。

また、一体、国際語が可能かどうかという問題がある。

tried international languages in the past. Esperanto has been one. *Ido*, the language in which Jespersen was so interested, is another. There have been still others. I don't know whether an international language is at all possible. I am not saying that it is. I am merely saying that if one is going to be devised, we would again have to pay attention to what we now know about the structure of languages. We would have to consider what and how much information in such a language should be redundantly conveyed, that is, imparted more than once. We would have to try to devise a language whose structure remained as close to those grammatical structures that are probably universally present in most languages. Again you see here that in attacking a very pressing social and human problem, it would be necessary to apply what we now know about the science of language.

And finally, as a way or a means of applying the science of language, there is the problem that many of us face professionally, that of teaching either the native language or foreign or second language. Here again we must take into consideration the most economical and most effective way of describing a language and pattern the presentation of our gram-

mar upon that. We must take into consideration everything that we know about the way in which a person acquires his first language and expands his use of and must apply this with due allowances to the learning of a second language. The point that I am making is that second language teaching, just as first language teaching, entails an application of that organized body of knowledge that we call the science of language.

It is with this particular problem that I want to concern myself. What are the ideas, the fundamental concepts, the beliefs about language that have come out of the recent developments in linguistic science and how may these be effectively applied to the problem that faces all of you: the problem of teaching a foreign language to your students? Let me review briefly some of the features of the linguistic scientist's view of language that bear upon this problem.

Present day linguistic scientists very often define language as *patterned human social behavior*. Every word in this definition is important, and makes its particular contribution to the linguist's concept of the phenomenon with which he is dealing. Let me point out the word "human" first of all. If there is

我々は過去において国際語を試作している。エスペラント語 [1887年、ポーランドの Dr. L. L. Zamenhoff が創案し唱道したもの一訳者注]はその一つである。もう一つは、イエスペルセンが非常に興味を持ったイド語 [エスペラント語を簡易化した国際語で 1907年にフランスで発表されたもの一訳者注]がある。ほかにもまだあるが [たとえば、Volapük, Novial 等一訳者注]、国際語というものがかんたうか私には知らない。私はそれが可能だと言おうとしているのではない。私が言おうとするのは単に、もしもそうした国際語を考案しようとするならば、我々は、今日、言語の構造について持っている知識に再び注意を払わなければならないということだけである。我々が考慮すべきことは、このような言語にあっては、どんな、またどれだけの表現を冗長に用いなければならないか、すなわち一度以上使うことになるか [冗漫にならないで最も適確な表現は何かの意一訳者注]ということである。我々は最終的に選ばれた言語構造が、多分ほとんどの言語に広く現われている文法構造に近いような言語が考案されるように試みるべきであろう。皆さんは、非常にさし迫った社会的且つ生活上の問題を解決する上で、言語科学について我々の持っている知識を応用する必要のあることを、ここで再び納得されるであろう。

そして最後に、言語科学を応用する方法または手段として、我々多くの者が職業として当面している問題、

すなわち、母国語、もしくは外国語あるいは第二国語を教えるという問題がある。ここでもまた、我々は最も経済的且つ効果的な言語記述の方法を考慮に入れ、我々の文法を示すにあたって、その言語記述の仕方を範としなければならない。我々は、個人が第一国語(母国語)を習得し、それを拡充して使用して行く様子について知る限りの知識を考慮に入れなければならないし、また、これをしかるべく、しんしゃくして、第二国語の学習に応用しなければならない。私が明らかにしようとする要点は、第一国語教育の場合と全く同様に、第二国語教育では、我々が言語についての科学と呼ぶ組織化された知識体系の応用を必然的に伴うということである。

私が関与したいのは特にこの問題である。言語科学における最近の発達から、言語についてどんな考え方、基本的概念、信念が生まれたか、また、これらが皆さん方すべてが当面している問題、すなわち、外国語を皆さん方の生徒に教えるという問題にどうすれば効果的に応用されるか、という問題である。そこで、この問題に影響のある言語科学者の言語観の特色となるもの二、三について簡潔にふりかえてみようと思う。

今日の言語科学者は、しばしば、言語を「類型化された人間の社会的行動」と定義する。この定義のどの語も重要であり、それは言語学者が、自分が扱っている現象に対して抱えている概念にとって特に意味をもつものである。ま

anything that separates man from the rest of the animal world and that has given him a tremendous advantage in the struggle for survival, it is the fact that he has developed a means of communication that is reasonably able to take care of his needs.

We use language primarily as a tool for social cooperation. Again what distinguishes the human animal is his ability to get together with his fellows and work cooperatively toward certain ends. Language is primarily responsible for making this possible. Through language, moreover, he has a mechanism by means of which he can record posterity his previous activities and attempts at cooperation. There are of course other co-operative animals. The ants and the bees, I suppose, would be the prime illustrations. But the sphere of their co-operation is a relatively limited one, where ours is almost limitless.

Languages are patterned. It is possible to see in them features that recur, that seem to have a kind of design about them. The way in which one forms the plural of nouns in English, with vocal quality of the inflection corresponding to that of the final sound of the stem, is also the basic pattern of the past tense and past participle of weak verbs. The way in which, for example, we pronounce *the* as /ðə/ and

as /ði/, *the book* and *the old man*, this too has a design, one which is matched by the way in which we treat *a* and *an*. I need scarcely mention the ordering of elements in English sentences as further illustrations of pattern. Configuration, design, pattern are fundamental to the kind of human behavior which we characterize as language.

Finally, the fact that the present-day linguist defines language as behavior means he is looking at the structure of the language first and works back from the structure of the language to the meaning which it conveys. Behavior is what we do linguistically, the way in which we act. By it we mean the sounds and the inflections we employ, the words we combine into compounds and into sentences. We will understand this more clearly very shortly. But this total concept of language as *patterned social human behavior* is probably the most important development of the last thirty or forty years.

Something else that we have come to see very clearly, although we have not always explained ourselves very well, is that the spoken form of the language is primary, whereas the writing may be best described as a secondary form. If language in its spoken form is a symbolization of reality, writing,

ず第一に、「人間の (human)」という語を指摘したい。もしも人間を動物界のほかのものと区別する何かがあるとすれば、そしてまた、人間が生き永らえようとする努力において莫大な利益を与えているものがあるとすれば、それは人間の必要とするすべてをほどよく叶えてくれる伝達という手段を発達させた、という事実である。

我々が言語を用いるのは、主として社会的な協調を求めための道具としてである。繰り返して言えば、人間という動物をほかの動物から識別するのは、人間が彼の仲間と一緒に、ある特定の目的に向って協同する能力なのである。言語は第二にこれを可能にする上で責任を負っている。更に言語によって、人間は後の世代の者のために、以前行なった活動や、協力して行なおうとする試みを記録に止めることができる機構を持っているのである。もとより、ほかにも協同生活を営む動物はある。蟻と蜂が一番いい例であろうと思う。しかし、彼らが協同するその範囲は比較的限定されているのに対して、我々のは殆んど無限に近いのである。

言語は「類型化された (patterned)」ものである。言語には繰り返される特色、すなわち言語についての下絵といったようなものを持っていると見ることができる。英語の名詞の複数形を作る方法は、語幹の終りの音の質に応じて屈折部分の音質を変えろという方法であるが、この方法はまた、弱変化動詞 [過去形、過去分詞形を作るのに語尾屈折

によるものをいう一訳者注] の過去形及び過去分詞形の基本的な型でもある。また、たとえば、*the* を発音するのに、*the book* と *the old man* の場合のように /ðə/ とか /ði/ と発音するのにもう一つの下絵のようなものがあって、それは我々が *a* と *an* を扱う場合の方法に匹敵するものである。型の実例として、英語の文章中の要素がいかに秩序をもっているかを、これ以上述べる必要はないであろう。輪かく、ひな形、型が、我々が言語として特色づける人間行動のタイプとして基本的なものなのである。

最後に、今日の言語学者が言語を行動と規定するという事実の意味するところは、彼がまず言語の構造をながめ、言語の構造から言語が伝達しようとする意味へ帰って行くということである。行動とは、言語学的に言えば我々が行なうこと、すなわち、我々がどのように振舞うかという姿である。私の意味するところは、我々が用いる音や語尾変化、結合して複合語や文にする語のことである。我々はこのことを、このあとすぐに、一層明確に理解するであろうが、このように言語に対する全体概念として「類型化された社会的人間行動」とするのは、恐らく、過去 30 年、40 年間における最も貴重な発達であろう。

このほか、必ずしも十分には説明されていないけれども極めて明確に理解するに至ったものに、言語は話された形が第一であって、書くということは二次的な形として捉えてよいということがある。もしも話された形における言

then, becomes the symbolization of the reality. It is one degree further removed. This is not to say that writing is not important, nor that we should not pay a great deal of attention to the written form of the language. It is to say, however, that the spoken form probably offers the most reasonable avenue of entrance into the language and it is after one has mastered the spoken form that he is best equipped to deal with writing. This, incidentally, is the way in which you have learned your own language.

You learned to speak long before you learned to write. And so did we. And as a matter of fact, so did that part of the human race which engages in writing. Mankind has been speaking for possibly fifty thousand or a hundred thousand years. Writing is not more than six thousand years old, at the most. Each one of us speaks far more than he writes. It has been estimated that each one of us speaks probably what amounts to a rather small novel every week. Obviously you do not write that much. And finally, there are many, many languages which are spoken, but which have not been reduced to writing. There are no written languages that are not spoken or have not been spoken at some time. All of these factors enter into this concept of the primary nature

of the spoken language.

In dealing with many languages over the past years, we have also come to realize that the traditional method of grammatical analysis, the kind of grammar which most of you encounter in your school textbooks, the kind that has been more or less traditional since about 1700, is not always the best instrument for describing the structure of English, or indeed many other languages. And there are historical reasons for this.

The grammar of the western world was developed originally for the purpose of describing the Greek language. It did so quite effectively. It was somewhat less effective but nevertheless quite serviceable in describing Latin. Both of these classical languages were primarily inflectional. They signalled changes and modifications of meaning usually by changes in the inflections that were added to words. English, however, is a language which signals most of its modifications of meaning, not through inflections, but regularly by means of word-order, and often through the use of what we call function words. For these reasons the traditionally-based grammar sometimes doesn't do its work effectively or properly.

There are some features of English which it fails

語が実在の象徴であるとすれば、書くということは、その実在の象徴の象徴ということになる。書くことは話すことより一段へだたったものである。これは、書くことが大切でないという意味でもなければ、また、我々が言語の書かれた形に多くの注意を払うべきでないというつもりでもない。しかしながら、話された形というものが恐らく言語研究への最も合理的な入門への通路を提供するであろうということ、また、話された形を習得した後になってはじめて、書くことにたずさわる最善の用意ができることを言おうとするのである。ついでながら、このことは、皆さん方が母国語を習得した方法なのである。

皆さん方は、書くことを学ばずと以前に話すことを学んだのである。我々もそうであった。そして事実、書くことに携わる側にある人類は皆そうであった。人類が話すことを初めたのは、多分、5万年か10万年以前であろう。しかし書くということは、せいぜい6千年以前を越えてはいないのである。我々お互いを書くよりもずっと多く話す機会をもっている。我々がお互い話す量は毎週ちょっとした小説ほどの量と見積られている。それほど書くわけではないことは明白である。そして終わりにつけ加えることは、話されるけれども書くという形で示されていない言語は数多くあるということである。話されない、あるいは、いつか話されたことがなくて書かれた言語というものはない。こ

れらの要素はすべて話し言葉のもつ主要な特性に関する概念を理解するのに大切なものである。

過去何年間も多くの言語を扱ってきて、我々が認識するに至っていることには、文法的な分析という伝統的な方法、すなわち、皆さん方の多くが学校の教科書で出会う種類の文法、言いかえれば、1700年頃以来、多かれ少なかれ伝統的となっている種類のものは、必ずしも、英語もしくは他の多くの言語であっても、その構造を記述する上で最良の器具とは言えないということである。そして、これには歴史的な理由がある。

西洋では、文法は元来ギリシア語を記述する目的のために発達した。そして、それは全く効果的であった。ラテン語を記述するには幾分効果的ではなかったが、しかし十分役には立った。これら2つの古典語は、主として屈折言語であった。これらの言語は意味の変化や修飾の方法を示すのに、通例、語につけ加えられる屈折語尾の変化によるのである。しかるに英語は、意味修飾のほとんどを、屈折語尾でなく、規則正しく、語順という方法により、また、しばしば、我々が機能語と呼ぶものを使用することによって行われている。これらの理由により、伝統に基づいた文法は時として効果的もしくはは妥当な働きをしないのである。

伝統的な文法では全く記述できない特質が英語にいくら

to describe at all. For example, in dealing with the future tense, conventional grammar focuses its attention entirely upon the distribution of *shall* and *will* and gives you a rule that really does not describe the behavior of most speakers of English even with respect to these two auxiliaries. But what it fails to explain is where the future with *going to* is used rather than the one with *shall* or with *will*. It also fails to indicate the precise situations when the present tense is used with future meaning. It fails to tell you under what circumstances we employ such constructions as "I am to write..." or "am about to read..." In short, there are many features of English in connection with future time that traditional grammar really touches at all.

Another critical shortcoming in present-day grammars may be illustrated by the following situation. Suppose someone says to me, "I am going downtown." And my response is "Where?" There is only one way of writing this word; there are two distinct ways of pronouncing it. Suppose I say "Where\`", with a falling intonation. This indicates my desire for more specific, more precise information. And the questioner will possibly respond, "I am going to the railroad station." But suppose someone

says, "I am going downtown", and my question is phrased "Where? /". This time I am not asking for more specific information. Instead, the rising intonation indicates "I didn't hear you. Please repeat the statement." Thus the difference between falling and rising intonation is the difference between a request for more specific information and a request for repetition.

This is a part of grammar. It is an important part of the structure of English because it is not merely with this one word that such a circumstance can occur. It could occur quite as readily with *when*, *why*, *how*, or *what*. It is a feature of the language totally ignored by traditional grammar, yet it needs to be dealt with if you are to respond to questions like a native. As a matter of fact, among nonnative learners of English, there is something of a superstition that all English questions end with an upturn of the voice. This is sheer nonsense.

I believe an actual count will demonstrate that a majority of English questions do *not* end with an upturn. There are probably more with falling intonation. But the important question is "Under what circumstances, do you have a rise?" This is what our grammar should tell us. It is the business of

かある。たとえば、未来時制を扱うのに従来の文法では、*shall* と *will* の分布にその注意のすべてを集中させて、これら2つの助動詞に関するだけでも大い英語を話す人々の行動を本当には記述していない規則を皆さんに与えようとする。しかし説明されていないのは、*shall* と *will* による未来時制よりも、むしろ、*going to* を用いて未来をあらわすのはどんな場合かということである。また、現在時制が未来の意味をもって用いられるのはどんな場合かを明確に示してもいないのである。従来の文法では、どんな状況の下で "I am to write..." (書くことになっている)" (とか "I am about to read..." (いまにも読もうとする)) のような構文を用いるかを説明できない。手短かに言えば未来の時制に関して英語には、伝統的な文法では触れることのごく少ない特色が多くあるということである。

今日の文法における更にもう一つの重大な欠点の例はつぎのような場合である。たとえば、誰かが私に "I am going downtown. (下町に行くところです)" といったとしよう。そして私の応答が "Where? (どこに)" とすると、この語を発音するには2つの明らかな方法があるにもかかわらず、書くときには一つの方法しかない。私が "Where\`" と下降調で言ったとすると、私がおもった特定の、もっとはっきりした問い合わせをしたいと望んでいることを示す。するとその人は恐らく "I am going to the

railroad station. (駅に行くところです)" と応ずるのであろう。しかし、誰かが、"I am going downtown." と言うとして、私の問いが "Where? /" という形で表わされたたすると、この場合は、私は更に特定の問い合わせをしているのではなく、この上昇調は、"I didn't hear you. Please repeat the statement. (よく聞えませんでしたので、もう一度おっしゃって下さい)" と尋ねていることを示すのである。このように、下降調と上昇調のちがいは更に特定の問い合わせを求めると、繰返しを求めるとのちがいである。

これは文法の一部である。英語の構造として重要な部分なのである。何故なら、このような場合が起こるのはこの一語だけにとどまらないからである。このことは、*when*, *why*, *how* もしくは *what* の場合でも容易に生じうるからである。それは、言語の特色として伝統的な文法では全く無視されているものであり、しかも英語を母国語とする人と同様に問いに答えるためには取上げる必要のあるものである。事実、母国語としてではなくて英語を学ぶ人々の間には、英語の質問はすべて終りで声を上昇させるのだという何か迷信のようなものがあるが、これは全くナンセンスである。

実際に計算してみると、英語の質問は、その大多数が上昇調では終わっていないと思う。恐らく、下降調で終わる場合がもっと多いであろう。しかし、問題は、「どんな場

grammar to catalogue, to describe accurately. And up to the present it hasn't always done so. We look to linguistics to give us an improved analysis and one that is more complete.

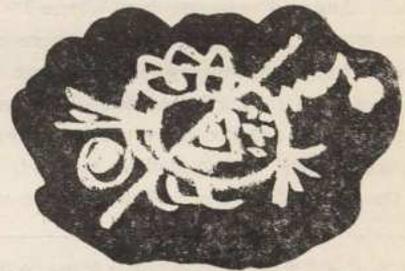
We have also come to realize that language patterns are learned inductively. They are learned not by keeping a set of rules uppermost in your mind and applying half a dozen of them every time you utter a sentence. You have learned the patterns of your own language by constant repetition, by constant reaction to situations. You do not learn them through a conscious application of deductive principles. It is an unconscious process; and you respond automatically either to the verbal or the situational stimuli which call forth these patterns. It is a matter of habit that makes you respond in one way rather than another. Habit is fixed through constant repetition. What is true of learning a first or native language seems to be equally applicable to learning a second and a third.

I shall not be rash enough to suggest that these ideas about language and language learning have all necessarily developed within the last thirty or forty years. Some of them are by no means new. But they are ideas which the activities of linguistic

scientists during the last thirty or forty years have tended to emphasize. The problem is "How do we apply them to the specific language teaching situations that we all face?"

I find many similarities between the language teaching situation in the United States and in Japan. In both countries we are somewhat unhappy over the failure of our language instruction to result in a sufficient ability to speak the language and to understand it when it is spoken. You have done somewhat better than we have, hasten to say. Nevertheless I think many people in Japan feel that you have not done well enough, and we feel also that we have not done well enough. And we feel that part of the key to the situation is in applying more specifically the concepts of the linguistic scientists to the entire language teaching situation.

(To be Concluded)



合に上昇調となるか」で、このことは我々の文法が教えてくれるべきものである。文法の仕事は目録を作り、正確に記述することである。そして、現在までのところ、文法は必ずしもそうはしていないのである。我々は言語学者たちが、改良され、もっと完全な、分析を我々に示してくれるよう期待するのである。

我々はまた、言語の型は帰納的に学習されるものであると了解している。一組みの原則を後生大事に記憶していて、文を発する度にその規則の半ダースでも応用することによって学習するのではない。皆さんは、絶えず繰返すことによって、また、絶えず状況に応じて反応することによって、皆さん方の母国語の型を学んできたであろう。皆さん方は、その型を学ぶのに演繹的な規則を意識的に適用するのではない。それは無意識的な過程であって、これらの型を引き出すような口頭によるとか状況による刺激に対して自動的に応ずるのである。別のではなくて、一つの決まったやり方で反応させるのは習慣の問題である。習慣は絶えず繰返えしによって定着される。第一国語、すなわち母国語を学習する上での真理は、第二国語、第三国語を学習する上でも等しく当てはまると思われる。

言語や言語学習に関するこのような考え方のすべてが過

去30年あるいは40年間に発達したと申し上げるほど私は無分別ではないつもりである。中には決して新しいとはいえないものがある。しかし、それらは言語学者がその活動により、過去30年あるいは40年間に強調しようとしてきた考え方なのである。問題は、「如何にしてこれらの考え方を我々が当面する特定の言語教育という場に適應させるか」である。

私は、アメリカにおける言語教育事情と、日本におけるそれとの間に多くの類似点を見出す。どちらの国においても、言語教育において、その言語を話す能力とそれが話されたときに理解できる能力とを、あいにく十分には与えていないのである。もっとも、皆さん方は我々よりもいく分秀れた成果をあげているといえようが、しかし、私が思うには、日本では多くの人が、余り十分にやっていないと考えているということである。我々もまた、十分に意を尽すほどはやっていないと感じている。そして我々が感ずるのは、こうした事態を解決する鍵の一つは、更に特定の方法で、言語学者のもつ概念を言語教育という事情全般に應用することにあるということである。

(次号へ続く)

George L. Trager 教授は *Outline of English Structures* (「英語構造の概要」太田朗訳注, 大修館英語教育シリーズ第14巻) の senior author として, 日本でもよく知られている。この本にある先生の研究は構造言語学による英語音韻分析の中で「最も成功した」ものとして定評があり, 英語学, アメリカ構造言語学の学問的労作ばかりでなく, Whitehall: *Structural Essentials of English* [上記シリーズ第12巻], Roberts; *Patterns of English* のような啓蒙書や *Structural Notes and Corpus* (上記シリーズ第17巻) のような外国語としての英語教授資料などに至るまで広汎な影響を与えている。

Trager 先生は 1906 年に生まれ, コロンビア大学で 1929 年に M.A. を 1932 年に Ph.D. をとり, その博士論文は同年, *The Use of the Latin Demonstratives* として出版された。1936-38年に Yale 大学で postdoctoral student として研究し, その後, 1942-46 年には Assistant Professor として Yale 大学の教壇にたった。それから彼のいわゆる多彩な「遍歴時代」がはじまる。1946-48 年に Oklahoma 大学の教授のポストにあったが, 1948-53 年には国務省の Foreign Service Institute の Director of Linguistic Research としてむかえられ, 先生の最も多産な時代, いわば「Trager 時代」を築きあげた。ついで Georgetown 大学 (1954-55), アメリカ大学 (1955-56) の教授をへて, 1956-58 年に パッファロー大学に移り, Modern Language Department の Chairman をつとめて, 現在, 同大学の Department of Anthropology and Linguistics の教授をしている。1942 年以来 *Studies in Linguistics* の editor として, また「記述分析の完全な教本」として名高い *Outline of Linguistic Analysis* の共著者, その他数限りない論文の著者として, アメリカ構造言語学の発達に指導的な役割を果たした。先生の教えを受けたものの中には, コーネル大学の Hockett 教授やシカゴ大学の McQuown 教授など

人物紹介



George L. Trager 教授

のすぐれた学者がいるが, 特に音韻論の分野では直接, 間接先生の指導をうけなかったアメリカ言語学者はきわめて少ないといわれている。

私が Trager 先生のところで勉強したのは 1960-62 年であるが, その間先生は Phonology, Morphology, North American Languages, Language as Structures, Languages of the World, Language in Culture, Language as Communication, Seminar in Linguistic Theory 等のコースを講義しており, そのレバトリーの広さに驚かされた。先生の教材は, 他の学者の著書論文の単なる紹介批判ではなくて, 実際に自分で集めたテープやインフォマントなどの資料で再吟味し, 先生自身の方法で分析しなおしたものであるから, 常に up-to-date で, 学生の研究心をかりたてるものであった。大学の教師には「教える型」と「きたえる型」とがあるようであるが, 先生は典型的な後者のタイプに属し, 理論の講義ばかりでなくラボラトリーでの分析実習とリポートの討論を強制し, 実際に independent research ののできる学徒の養成に特に力をそそいでいた。

先生の理論は近刊予定の著書 *Languages of the World* や *Encyclopedia Britannica* (1955-56) の 'Language', 'Linguistics' などに詳しくのべられているが, 一口に言ってつぎのようなものである。言語を分析する場合, ふたつの違った方法があるという。ひ

とつは Communication system の中心である言語をその 'setting', 'content', 'function' は何かというプロセス中心の見方で, そこでは 'speaker-hearer' という situation, 身ぶり, 声の表情などの 'setting' や stylistics や「思想」の伝達などの 'function' を通して, 言語の 'content' である 'speaking' を分析してゆく。もうひとつの方法は, アスペクト中心に言語をいくつかのレベルにわけて分析し, 音韻, 文法, 意味の構造を 'component', 'substance', 'relation' の 'class', 'distribution', 'occurrence' など記述してゆく方法である。言語を記述するにはこの両者の分析結果を総合し, その相関関係を明らかにし, 言語の本質を 'real' に表現しなければならないという。

先生の最近の興味の中心は文法構造と意味構造の対応関係, 更に意味構造と思考の型との関係を記述する方法を編みだすことである。この1年間 National Science Foundation の研究費を得て, アメリカの 'think tank' といわれる Center for Advanced Study in Behavioral Science で, 先生の理論の培養液ともいえる英語と, 仮説検定のリトマス試験紙ともいえるタオス語 (Taos, ニューメキシコ州のアメリカインディアン語) を使って, この問題の研究に専念しているが, その結果は言語学界に新しい波紋を投げかけるものと期待されている。また先生は, 意味構造や思考の型の違いに見合った外国語としての英語教育資料の必要を強調しているので, この研究を通して, 構造主義の文法を一層意味のある内容豊かなものにする資料を提出してくれるものと思われる。

サラダドレッシングの調査には, くらうとはだしの自信を誇る先生が, 今後の言語学の調査にその腕をどのように生かされるか楽しみである。

(地主 敏子)

アメリカ通信

(2)

若林 俊輔

安岡章太郎氏の「アメリカ感情旅行」(岩波新書)を読むと、「昼と夜とがゴッチャになり、プラスチックの皿にサンドイッチとレタスのサラダを盛り上げた食事を、めまぐるしく何度も食べさせられているうちに、時間は一切溶解して、ただの記号になってしまったままニューヨーク国際空港に着いた」とあります。

実際、この腹の減り具合と時間との関係というのは奇妙なもので、今は朝であると言われればなるほど朝食を食べなければならぬ気にもなるし、まだ時間調整のしていない時計をみるとついさっき夕食を食べたばかりだと思われ、結局腹に聞くことになっても腹のほうでもよく分らんといいことで、3者がそれぞれ連絡を絶ち切ってしまうと、本人はどうしてよいやら分らない。飛行機で地球を半回りしてアメリカという異国に足をおろすと、まずこの混乱状態が待ち受けています。そして、どうやら私の混乱状態はかなり長いこと続いたらしく、9月10日午後6時に書いたことになっている記録を見ると、精神に異常をきたしたのではないかと思われるほど、切れ切れの、お互いに脈絡のないことが記されてあります。

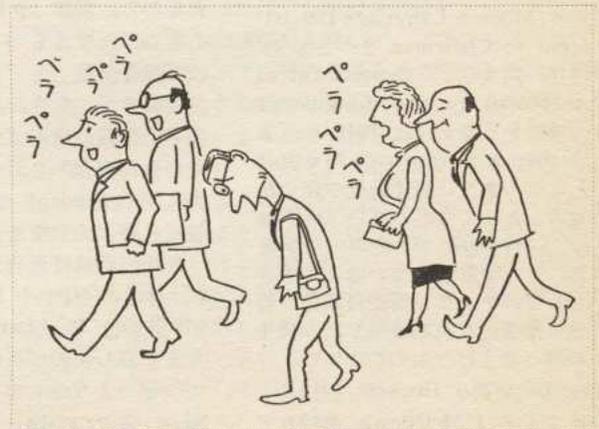
テレビ・ドラマ、アメリカ人が英語を喋る(日本語でなく)

当然のことなのに、これは余程ショックだったらしい。ロス・アンジェルスのホテルで、着いたのが午前9時頃だったものですから部屋の中は前の晩泊った人が散らかしたままで、さっそく room maid を呼んで掃除してもらいました。部屋を片付けベッドの coverings をきちんとして、彼女は「Your room is [fi:niʃ].」と言う。何が何やら分らず、覚悟をきめて「I beg your pardon.」だったか「Beg your pardon.」だったか「Pardon.」だったか、とにかくそれらしきことを言いましたが、答は相も変わらず。空港でもホテルの受付でも簡単な英語と格闘してはきましたが、こんな短かい英語が分らんとは、とまったく情ない思いでした。あとになって落着いて考えれば [fi:niʃ] は finished のことで、何もそう深刻になることはなかったし、むしろ

room maid の発音のほうがちがっていたのですが——彼女はラテン・アメリカの人のようです。日本人の場合もそうですが /i/ と /I/ の区別はなかなかむずかしいようです。おまけに /i/ はかなり長くなってしまいます。ticket は [ti:kɛt] と聞こえます。——そこは、それ、精神錯乱に近い状態ですからたちまちガックリくる仕末です。部屋にはテレビが置いてあります。話し相手のない寂しさにスイッチを入れれば、これがまた英語ばかり。アメリカ滞在中のことを一言で言えといわれたら、何といっても「そいつは」英語だったということになりましょう。

パン・アメリカン機で太平洋を一飛びしましたが、その機中で、突然一人の男がやってきていきなり「Table down.」と言いました。これもさっぱり訳の分らないままぼやっとしていますと、目の前の小テーブルがぱたんとおろされました。それでやっとははあと納得しました。そう言えば、Michael West の本の中に「Pens down.」と言うのがありました。つまり、教室で生徒に小テストを課し、時間になると「Pens down.」と言って書くのを止めさせる。これと同じパターンです。小テーブルの上にはたちまち食事が並べられ、食べないわけにもいかず。もちろん食べたくなければ断わればいいのですが、そのときは、断わることなんぞ全く気がつきませんでした。英語という外国語に初めから中毒を起こした恰好です。テレビの英語はこの中毒に止めを刺しました。実話か伝説か知りませんが、あるお婆さんが(もちろん日本人)テレビをみていて(もちろん日本で)最近の外人は日本語がうまくなったね、と言ったとかいうことですが、何だかこれとまったく似たようなことが私の場合も当てはまりそうです。つまり、アメリカ人は英語がうまいね、と(なんとテレビは吹き替えの多いことか!)

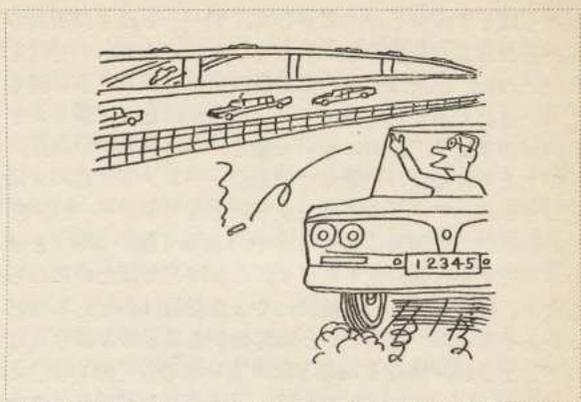
Room service を電話で呼び出すと食事を部屋へもってきてくれます。注文をおおると「Room number?」ときかれました。一生けんめいになって [fáiv ən twénti] と言いましたが相手は「Five and what?」です。この後も、ときどき部屋の番号を言わなければならないことがあ



りましたが、この 'twenty' にはすっかり弱気になりました。やっと相手は、[fáiv ən twéni] で引っ込んでくれましたが、今度は受付で [fáiv ən twéni] とやったつもりなのに顔をしかめられ、/w/ の lip-rounding が足りなかったのに気がつき、twenty の発音もろくにできない男が、大金を使ってアメリカくんだりまでくる価値があるのであろうかと、がらんとした大きな部屋——寝台が2つありました。ダブル・ルームと言います。これにシングル・レートで泊ったわけですから、テレビをにらみながらいやに深刻に考え込んだのを覚えています。

話題を変えましょう。ホテルの近辺を、到着したつぎの夜散歩しました。車もあまり通らず道路はだだっ広く、その左右いたるところに公園があって、ときたま若い2人づれに会う位のもので、いかにもきちんと整理された清潔な町という印象を強く受けました。たしかにアメリカの町はきれいです。もちろん Chicago の裏通りに入るとなんとなくごちゃごちゃしているというように例外もあるにはありますが、概して美しいと言えそうです。Ann Arbor に落ちてしばらくしたある日曜日 Detroit へ行きました。なにやら案内書によると、Detroit は自称 the most beautiful city in America だそうで、南北に走る Woodward という大通りを中心にした「美しい」町を想像しながらバスに揺られて行きました。さて、その Woodward は、見渡す限り紙屑だらけ。これにはあきれはてて、ある事情により懐がからっぽに近かったのも手伝って、ブリブリしながら約5時間歩きつづけました。Detroit へは縁があって4、5回行きましたが、実は、その後の Detroit ではあの紙屑だらけの不潔さには一度もお眼にかかっていないのです。これをどう考えたらいいのか。

滞米中にはあまり真剣に考えたことはなかったのですが、帰国してみますと公衆道徳の問題が以前にも増してうるさく論じられています。いわゆる日本人の公衆道徳感の欠如です。私は、実のところこの論議にはちょっと首をかしげざるを得ないのです。つまり、Detroit のきたならしさと美しさをとっくりと考えてみますと、どうも Detroit の市民が1枚1枚紙屑を拾ったとは思えない。常識で考えてもそうでしょう。やはり市の清掃局（というのがるかどうかわかりませんが）あたりから車や人が動員されてきれいにしたに相違ありません。Detroit の紙屑を写真にとってこなかったのは残念ですが、おぼろげに眺めている光景は、メーデーの日の神宮外苑のごとくと言ったらすこし大げさでしょうか。靴先にひっかかる紙屑の感触をまだ覚えています。私は、アメリカ人の公衆道徳は日本人のそれとおなじく低劣であるなどというつもりはありません。私の真意は、それがすぐれているか劣っているかの比較は、すくなくとも日本が Detroit（に限りませんが）なみのサービスをしたあとでないと不可能ではないかということです。紙屑と同じく、行列への割り込みも大問題になっています。割り込む人を弁護するわけではありませんが、どうもいまのところの論議は、どうしたら割り込みなど考えなく



てもすむようになるかを論ぜずに、一方的に割り込みは悪いときめつけているような気がします。New York のラッシュ・アワーは町が人の洪水です。大部分の人はバスを利用します。東京や大阪であれだけの人がバスを待ったらたちまち行列ができて、それ割り込むな、それつきとばすな、それもつつめろ、とさぞかしうるさいことでしょう。でも、New York ではそんなのはついに見ませんでした。バスがどんどん来るからです。人間の数に比するバスの数が用意されて、なおかつ割り込みをする不届き者があらわれたら、そいつは本当の不届き者にちがいません。とにかく、欧米人はすぐれていて日本人は劣っているなどということは、何につけても一般に言い切ることは危険ではないでしょうか。

大変よろしくないことですが、私はアメリカでタバコの吸殻を道に捨てるのを覚えました。アメリカ人みんなが捨てているわけではありません。ほんの一部の人だけかも知れません。でも見よう見まねでそうってしまったのです。自動車で飛ばしているとき、窓をちょっとあけて吸殻をもみけしめせずにひょいと捨てることも覚えました。大変よろしくないことです。それは分かっています。——自己弁護となるかも知れませんが、それにもかかわらず町がタバコの吸殻で埋まっている光景は見たことがありません。日本の駅のプラットホームや線路上の吸殻のきたならしさ。この頃では大分よくなったようですが、それでもアメリカの町々にはタバコの吸殻など見当らないのです。これをどう見たらいいのでしょうか。New York の地下鉄の Times Square のホームで30分ほどどっちへ行っているやら分らずまごまごしたことがあります。そしてホームはタバコの吸殻でかなり薄汚なく見えました。駅が古いせいもあるのでしょうがすくなくとも地上よりきたなかったのはたしかです。要するに、アメリカはタバコの吸殻を捨てないということはありません。しかし、もっと大切なのは、たとえ（うっかり？）捨てられても、たちどころにきれいにしてしまうという、町のサービスです。

サービスといえば、こういう公衆のためのサービスがお

どろくほどすばらしいのに対して、デパートなどの店員の応待振りはあまり感心しませんでした。日本でも、それを真似たのか、役所はもちろん一般商店からデパートに至るまで、老いも若きも応待がつけんどんになってきている傾向があります。羽田に着いて帰るバスに車掌がいるというのでよこんだのを覚えています——ロンドンのバスにもいますが、アメリカではなかったようです。——そして、その車掌が、停留場に着くや否や、「お早く願います」とせかすんですから奇妙なものです。これほどではないにしろ、滞米中、買物をきわめて愉快にやった記憶はかぞえるほどしかありません。英語という障害物があるからなおさなのかもしれませんが、May I help you? というのが [pjú:/] と、いやにつんつんきこえたり、I'm just looking.” とにこやかに答えているのにニコリともせず例の鼻音 [mmm/] を出してさっさと行ってしまったり、——それでも、買物というのは愛想を買いに行ったのではなく、ほしいものがちゃんと手に入ればそれで目的は達するのですから、まあいいと思います。

先日ある公園へ家族連れで遊びに行きました。そこで早速眼についたのが、便所の前の大行列です。さすがに割込む輩はいませんでした。待ち切れない連中は裏手へ回って用を足しています。ぐるっと見回しても便所はそこしかありませんから、便意を催してもどうにもならないわけです。それからもうひとつ気がついたのは屑籠。一時間ほど歩きまわって3つしかお眼にかからなかったとは、あまりにもお粗末すぎます。おまけにあたりは紙屑だらけ。「New York の The Fifth Avenue を歩いてみる。50米ごとにデッカイきれいな(?)屑箱があらァ」と大声で言ってしまったことでした。

どうしてこういう具合にサービスが悪いんだろう。そして一方では町をきれいにしましょう、だの、オリンピックのときに外国人に笑われぬようにしましょう、だの、私に言わせれば、ザルで水を汲めと言わんばかりのことを並

べたてている。大都会のあちらこちらに、紙屑を捨てようと思ったら眼の前にはちゃんと屑箱があって、なにもわざわざ散らかさなくともいいぐらいの設備をすることができないほど日本は貧乏なのでしょうかね。London では、Trafalgar Square がすっかり気に入って、ほとんど毎日のようにブラつきに行きましたが、いつ行っても掃除する人が七つ道具を車にのせてゆっくり歩いていました。——どこか間違っているなどというおぼろげなものじゃありません。間違っているところはずい分ははっきりしています。我々日本人も、それだけのサービスに取り囲まれたら、きっと道徳的な国民であるということになるであろう、とひそかに願っているんですがね。——それでもだめだったら、それこそ日本人は低劣であると言い切ってもいいでしょう。

「評価」という言葉は、戦後アメリカから輸入されてにわかにはやり出した言葉だということですが、我々はともすれば全く異なった条件下でおこった別々の現象を並べて、AはBよりいいとか、BのほうがAよりすぐれているとか言い勝ちです。「評価」というのはそんな簡単なものではないはず。よほど気をつけないと、私が精神異常のときに書いたように、「アメリカ人が英語を実にうまく喋る。これにひきかえオレは……」というようなことになってしまいます。

さて、ロス・アンジェルス之夜は、がらんとした、紙屑ひとつない、美しい町でした。横断歩道には眼の前に

DONT
WALK

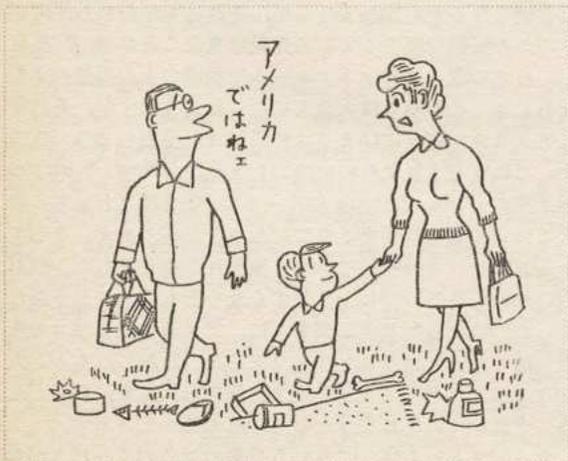
というサインが見えて、しばらくするとこれがチカチカとまたたき、ぱっと DONT (赤色)が消えて WALK (緑色)だけになります。まず左を見、それから右を見て(右側通行ですから) ゆっくり横断します。1, 2台の車がのんびりと信号を待っていました。翌翌日は夜中の Detroit の一隅をブラつきました。ここでは、

WAIT
WALK

が交互についたり消えたりするサインを見ました。

異国への第一歩というものは、いろいろな意味でやはり感慨深いものでした。

(ELEC 主事)



復習指導

(その2)

山家保

4. Pattern-Practice の実際

前号では pattern-practice について注意すべきことがらを述べたのであるが、つぎに実際の実演授業に用いた教案を中心に pattern-practice の実際を述べてみたい。

これは 1962 年 9 月 26 日および 27 日の 2 日間にわたって日本女子大学付属中学校の 1 年生の 1 クラスを対象に行なったものである。

9 月 26 日の復習教材は、*New Approach to English 1* の Lesson 13 (p. 43, l. 6—p. 44, l. 3) で、その text はつぎの通りであった。

Which child is the tallest?

Jack is the tallest. He's nearly as tall as his mother.

Who's the shortest in your family?

Kate is. Kate is the shortest of all the children.

Pattern-practice はまず variation の練習から始める。Chart 23 (Dick の家族の絵) を見せて This is Dick's family. といってこれからの練習の場面を示して置く。

つぎに最初練習すべき文型を選ぶが、これは最も単純な形の平叙文をまず選び、これを基礎にして代入、転換、展開の練習をする。そこでこの復習教材の最初の 2 行の中から最も単純な Jack is the tallest. という文を選び、これが variation の練習で最初に用いる基本文型であることを生徒全体に確認させるために、教師は先ほどの絵の Jack を指差して *Jack is the tallest.* と言ってから、Class と言ってクラス全体の生徒に chorus でこれを繰返させる。

つぎに最初の cue として *of all the children* といってから、最初の生徒 A を指名する。A はただちにこの cue は最初の基本文型については展開としてしか用いられないことを察知してすぐ *Jack is the tallest of all the children.* と答えるであろう。この文が正しい音調と強勢でなめらかに発音されていたら、これをクラス全体に確認させるために Class といっ、クラス全体の生徒に chorus

で repeat させる。これで生徒達はこのつぎの variation は *Jack is the tallest of all the children.* を土台として行なわれることを知るのである。

つぎに教師は第 2 番目の cue として *who* といっから第 2 番目の生徒 B を指名する。B はこの cue は Jack の位置にしか代入できないことを直ちに察知して *Who's the tallest of all the children?* と答えるであろう。これが正しい音調、リズムで、clearly, loudly, rapidly に発音されていたら、再び Class と言ってクラス全体に chorus で repeat させる。

つぎに第 3 番目の cue として *which child* を与えておいて、第 3 番目の生徒 C を指名する。C は直ちにこの cue を *who* の位置に代入して *Which child is the tallest of all the children?* と答えるであろう。これが正しく発音されていれば、これをクラス全体に chorus で repeat させるのである。この部分の drill を教案で示せばつぎのようになるであろう。斜字体の部分が教師の示す cue である。

PATTERN-PRACTICE

a. Variation

This is Dick's family (Picture card 23)

- i) 1. Jack is the tallest.
2. Jack is the tallest *of all the children.*
3. *Who's* the tallest of all the children?
4. *Which child* is the tallest of all the children?
- ii) 1. Kate is the shortest.
2. Kate is the shortest *in his family.*
3. *Who's* the shortest in his family?
4. *Which child* is the shortest in his family?
- iii) 1. Jack is nearly as tall as his mother.
2. *Who's* nearly as tall as his mother?
3. *Which child* is nearly as tall as his mother?

つぎに同じ絵を見せながら、「今度はみんなが Dick と仮定していってみましょう」といっから、*My father is tall.* といっつぎの基本文型を示し、これをクラス全体に chorus で繰返させて確認させる。つぎに *than my mother* という cue を与えて、つぎの生徒に tall の代りに taller を選ばせて *My father is taller than my mother.* をいわせる。ついでこれを chorus で repeat させる。

これを教案に示すにはつぎのような方法もある。cue は () 内に示してある。

- iv) Suppose we are Dick:—
 1. My father is tall.
 2. My father is *taller than my mother.*
(than my mother)
 3. My father is the *tallest in my family.*
(tallest; family)

- v) 1. Kate is short.
2. Kate is shorter than Jane. (than Jane)
3. Kate is the shortest of all the children.
(shortest; children)
4. Kate is the shortest in my family. (family)

以上で variation の練習を一応終り、selection の練習に移る。ここで Chart 24 (Taro の家族の絵) を見せながら、controlled conversation の technique (ELEC Bulletin No. 7 参照) を用いて selection の練習をやってみる。

これはつぎのようにして行なう。まず絵を見せながら最初の間 *Who's older, Taro or his brother?* を normal speed で言ってから、クラス全体に chorus で繰返させて、これを確認させたのち、ある生徒を指名して単独で、この間を repeat させる。これが正しく発音されていたら、直ちに別の生徒を指名する。この生徒は直ちにこの間に答えて *Taro is. Taro is older than his brother.* というであろう。これが正しい音調とリズムで発音されていたら、これをクラス全体に chorus で repeat させるのである。この controlled conversation では、生徒に正しく問を言わせることが答えさせることよりもむしろ重要である。これはある文型をどのように転換すべきかを教えるのに極めて有益な drill となるからである。

このような selection の練習はつぎのように教案に示すことができる。

b. Selection (Chart 24)

1. Who's older, Taro or his brother?
2. Who's older, his brother or his sister?
3. Who's older, his father or his mother?
4. Who's younger, his father or his mother?
5. Who's younger, Taro or his brother?
6. Who's younger, his brother or his sister?
7. Who's the oldest in his family?
8. Who's the youngest in his family?
9. Which child is the tallest of all the children?
10. Which child is the shortest of all the children?

このような selection の作業では、生徒はつねに単独の場合も、chorus の場合も正しい音調とリズムで、しかも normal speed で速く言っていることが肝心である。この状態になっていれば、たとえ同じ間の繰返しても、自分で発表しなければならぬときは、十分発表できることを意味するからである。

以上で pattern-practice の練習は一応終るのであるが、全体で 28 の文をはじめ個人に、ついで chorus で repeat させているので、10 分間の pattern-practice では 56 の文を言わせていることになるわけであるが、練習量としては勿論十分ではない。一応 pattern-practice 10 分間の目標

としては、75 前後の文を、最初個人に、ついで chorus で言わせる——つまり 150 位の文を言わせることを狙うべきであろう。この 150 という数は 1963 年 3 月 1 日愛知県岡崎市矢作中学校の鈴木和夫氏が実演授業で見せてくれた数である。これだけ生徒に英語の発表力がついているということは、正に偉とすべきことであろう。それは英語の発表力こそ真の実力であり、これができていれば英語の理解力はとくにしているはずだからである。

さてもう一度日本女子大学付属中学校での実演授業の教案に戻り、翌 9 月 27 日の pattern-practice はどのように行なわれていたかを調べてみよう。

当日の復習教材は同じく *New Approach to English 1* の Lesson 14 (p. 46) で、text はつぎの通りである。

A

Don't you have two dogs, Dick?

Yes, I do. I have a large dog and a small dog.

What color is the large dog?

It's black.

What color is the small dog?

It's white.

ここの pattern-practice もまず variation で始まっている。まず最初にできてきている否定疑問文の練習であるが、これは肯定疑問文と対立させて練習する。まず基本文型として、have を用いた文型の最も単純な形 *I have a book.* を選んで、これを言ってクラス全体に chorus で repeat させる。ついで「これを 2 つの異なった問の形に直して言ってごらんさい。」といて、A の生徒を指名する。A は *Do you have a book?* と言うかも知れない。もしこれが正しい音調とリズムで発音されていたら、chorus で repeat させる。つぎに「別の形の疑問文」といって別の生徒たとえば B を指名する。B は *Don't you have a book?* と答えるだろう。これが正しく発音されていたら、直ちに chorus で repeat させるのである。

ここで、ある平叙文を疑問文に転換する場合の注意事項についてふれておきたい。上のように *I have a book* という文を転換させて、*Do I have a book?* というのはいかにも非現実的であって、そのような文は実際に用いられることは殆んどない。Pattern-practice で大切なことは常に会話的な situation の中で drill することである。従って *I have a book* という発言に対しては、*Do you have a book?* あるいは *Don't you have a book?* と問うのが自然である。以上でも分るように I, you を主語とする文に対する問の主語は you となり、he, she, they など第 3 人称のものが主語となっている文に対する問の文の主語はそのままである。ただし、we が主語の場合には situation に応じて問の文の主語は we か you となる。

さて教師はつぎの cue の *two dogs* を与える。これだけで生徒は上に言った *Don't you have a book?* にこの cue を代入して、*Don't you have two dogs?* ということはすぐわかるはずである。これが正しく言えたら、chorus で repeat させ、つぎに「別の形」といって他の生徒を指名する。この生徒は *Do you have two dogs?* というであろう。これも同様に chorus で repeat させる。

以上のことを教案に示す場合にはつぎのようにすることもできる。

PATTERN-PRACTICE

a) Variation

(i) Give two question forms of the following:—

1. I have a book.
2. two dogs
3. three pencils
4. four notebooks
5. five apples

つぎに、復習教材の始めにあったような呼びかけの語を伴う肯定および否定の疑問文の練習である。教師は「これからいう英文の主人公に、2つの異なった質問をして下さい」といって、まず *Dick has two dogs.* といひ、*Do you have two dogs, Dick?* および *Don't you have two dogs, Dick?* を言わせるのである。この場合、一方の形をある生徒に言わせたら、それを chorus で repeat させ、つぎに他の生徒に別の文を言わせ、ついで chorus で repeat させる。

これを教案に示せばつぎのようになろう。

(ii) Ask the agent of the following sentences two different yes or no questions:—

1. Dick has two dogs.
2. Jack has a brother.
3. Jane has a sister.
4. Nancy has three pencils.
5. Kate has two boxes.

つぎは展開および代入の練習である。用いる cue は()の中に示してある。

(iii) Change the following, using the cues given:—

1. I have two dogs.
2. I have a *large dog* and a *small dog*.
(*large and small*)
3. I have a *black dog* and a *white dog*.
(*black and white*)
4. I have a black *pencil* and a white *pencil*.
(*pencil*)
5. I have a *long pencil* and a *short pencil*.
(*long and short*)

以上で variation の練習を終り、selection の練習に入る。ここではまず教師が英文を言ひ、situation の枠を示し、この枠内で生徒同士に問答させるのであるが、教師は単に問の文に対する cue のみを与えて問を言ひ、別

の生徒に与えられた situation に基づいて答えさせるのである。

まず *The large dog is black.* といひ、situation の枠を示し、これをクラス全体に確認させるために chorus で repeat させる。つぎに ? (question) といひ、ある生徒を指名する。この生徒は *Is the large dog black?* というであろう。これが正しければ、chorus で repeat させて、この間を確認させる。つぎに別の生徒を指名する。この生徒は直ちに、すでに与えられている場面に基ひて *Yes, it is. The large dog is black,* と答えるであろう。これが正しく発音されていれば、これを chorus で repeat させる。

つぎに教師は2番目の cue である *What color* を与える。これによひ、指名された最初の生徒は *What color is the large dog?* と問ひ、これが chorus で repeat されたあと、つぎに指名された生徒は *It's black* と答えるであろう。これを同様に chorus で repeat させて全体に確認させるのである。これを教案に示す場合には、つぎのようにもできる。

b) Selection

- (iv) 1. The large dog is black.
2. *Is the large dog black?*
3. *What color* is the large dog?
- (v) 1. The small dog is white.
2. *Is the small dog white?*
3. *What color* is the small dog?

つぎの練習はもう少し複雑であるが、上の練習と主旨は同じである。教師は *Dick has two dogs—a large dog and a small dog. The large dog is black and the small dog is white.* と2、3度繰返して言ひて situation の枠を示す。この場合この場面を示す絵 Chart 29 を用いると、生徒の記憶する負担を軽くすることができる。更に生徒にこの2つの文を chorus で repeat させればもっと練習はなめらかに行なわれる。

つぎに教師は最初の cue である *how many* を与えて、最初の生徒を指名する。この生徒は *How many dogs does Dick have?* というであろうし、これが正しければ chorus で repeat させて確認させたら、別の生徒を指名する。この生徒はこれに対して、与えられた場面に基ひき、*He has two dogs.* と答えるであろう。これを chorus で repeat させて確認させる。つぎに教師は *a large dog and a small dog?* と上昇調を用いた cue を与える。この上昇調が用いられているのは、その cue を用ひて疑問文をつくれという意味である。従ひて指名された生徒は、すぐ前の文が *He has two dogs.* なので、すぐこれを two dogs の位置に代入した疑問文 *Does he have a large dog and a small dog?* というであろう。これが chorus で repeat されたら、別の生徒を指名して答えさせる。更にこれを chorus で repeat させ、*the large dog* を指差しながら、*what color* という cue を与える。指名された生

徒は *What color is the large dog?* というであろう。これを chorus で repeat させたら他の生徒を指名して答えさせるようにする。

以上を教案に示せばつぎのようになるだろう。

- (vi) The first students ask questions and the second students answer them based upon the following situation.

Situation (Chart 29):-

Dick has two dogs—a large dog and a small dog.

The large dog is black and the small dog is white.

1. How many
2. _____
3. a large dog and a small dog?
4. _____
5. What color
(pointing to the large dog)
6. _____
7. What color
(pointing to the small dog)
8. _____

これで pattern-practice は一応終わったのであるが、ここまでで 43 の文を最初個人に、ついで chorus で repeat させているので、10 分間の pattern-practice では 86 の文を言わせたことになるのである。前日の授業で 56 の文だけしか言わせられなかった生徒達も、一寸馴れると 86 は言えるのである。このようにして少しづつ 10 分間での練習量をふやしてゆくよう努力してゆくことが大切である。

以上 2 日間の実演授業の教案を通して、実際に pattern-practice はどう行なわれたかを示しただけで、これで pattern-practice で用いる technique を全部網羅しているわけでは決していない。

Pattern-practice ではまず、mimicry-memorization の段階を経て確立されている個々の文を、更に代入 (substitution), 転換 (conversion) および展開 (expansion) という 3 種類の variation の練習を通してその型を拡大し、つぎにこのように拡大されていった型の文の中から selection の練習をするということが分っていれば、教師はそれぞれの文型や場面に応じていろいろと工夫をしながら練習を重ねてゆくわけであって、細かな technique などは自然に、また次第に自分のレパトリーになってゆくものである。

能率的・効果的な指導計画をたてるにあたっては、いかにしたならば生徒にできるだけ多くの練習(特に発表練習)の機会を与えることができるかを常に念頭におかなければならないが、Fries がいうように pattern-practice では、生徒による相当な範囲の文型の発表練習を最少限度の時間でなしとげることができる (『英語教授の基礎』p. 316)。

このように pattern-practice はまことに能率的・効果的な指導方法ではあるけれども、これは決して万能ではない。Pattern-practice は pupil-pupil dialogs で補充してゆかなければならない。これについて Fries はつぎのように述べている。

The actual achievement of the thorough learning required of the pupil must be accomplished through pattern-practice first and then most completely through a variety of increasingly developed pupil-pupil dialogs.

Foundations for English Teaching, p. 336

(生徒に要求される完全学習は実際には、まず pattern-practice を通して、つぎに最も完全に、多種多様の次第に展開されてゆく pupil-pupil dialogs を通して、達成されなければならない。)

5. Pupil-pupil dialogs

Fries は pattern-practice について、つぎのように述べている。

「学習過程全体の最終目標は、生徒が本当の意味疎通のために英語が使えるようになる能力を伸ばすことである。われわれは決して生徒が形式的な練習で、暗記した文をただおうむ返しに言っているだけであるような授業に満足してはならない。どんな単純な形の pattern-practice でも、意味疎通の場面の文脈がなければならない。」
『英語教授の基礎』p. 317

このような観点に立って、pattern-practice の解説をするに当っては、situation の扱いに十分注意すると共に、特に situation に最も関係の深い音調や強勢(リズム)には常に細心の注意を払うべきことを強調してきた。

事実、音調、強勢、連接というようないわゆる英語の「かぶせ音素の型」(covering patterns または patterns of supra-segmental phonemes ともいう)を教えることは、社会的な場面の文脈を通してのみ可能なのである。従って特に pattern-practice で、一定の situation の枠内で行なわれる selection の練習では、この点を十分注意して実施するのである。

Pupil-pupil dialogs の目的は、variation や selection の練習を経てマスターした文型を、実際の場面で用いる練習を積んで、英語を実際の意味疎通の目的のために用いられるようにすることである。Pattern-practice では、最も進んだ selection の練習ですら教師は問の cue だけは出して、生徒同士の問答を lead したのであるが、pupil-pupil dialogs では、教師は単にある場面を指示するだけで、問も答も生徒が自由に自分の知っている英語のレパトリーの中から適当なものを選んでするもので、教師は一切これらの問答には参加しない。

このような pupil-pupil dialogs について、Fries は『英語教授の基礎』の中でつぎのように述べている。(『英語教授の基礎』p. 318)

「Pupil-pupil dialogs(生徒対生徒の対話)は、pattern-

practiceを通して詳細にマスターされた文を、もっと大きな文脈の中で用いるように計画されている。そもその始めから、問に対する答の中で生徒が単一の文だけで答えないようにはげまし、また時にはそうすることをもとめることが望ましい。この目的のためには、生徒が毎日毎日築き上げている英語のたくわえの中から、彼らが求めているものにあった型を探がす努力をするよう絶えず要求する必要がある。」

「このような pupil-pupil dialogs を用いることにより、生徒は問および答が重要な部分をなす社会的な場面の文脈の中で、英語を用いる練習が与えられるのである。このような対話の中では、言語学的な項目や独立した文をただ繰返すよりはむしろ、言語が用いられている社会的な場面に注意力を集中するよう努力しなければならない。換言すれば、生徒は意思疎通の場面で、彼らが学んだものはすべて用いて、実際に英語を話していなければならない。可能な場合はいつでも、(あいさつに伴う握手のような)話し言葉に伴う適当な行動の型を用いることは、実際の意思疎通の文脈として、社会的な場面に注意力を集中するのに役立つのである。」

このような pupil-pupil dialogs では、最初の speaker の *How are you?* に対する 2 番目の speaker の *How are you?*、同様に最初の speaker の *What's your name?* に対する 2 番目の speaker の *What's your name?* のように音調と強勢の転移には特に注意する必要がある。

このように pupil-pupil dialogs は重要な学習作業ではあるが、よほど注意した指導がなければ貴重な時間の浪費になりかねない。従って pattern-practice の selection の練習をやってなお時間的な余裕がある場合にやるべきものと考えてよかろう。

6. Written test

生徒には毎時間の教材は全部暗誦ができ、また書けるようになっていないことを宿題として課していることは前に述べた通りである。毎時間復習の最後に 5 分間の written test をする目的は大別して 2 つある。1 つは生徒が暗誦し、つぎに pattern-practice を通して確立した英語を、更に目と手を通して書くことに依り、これを一層確実なものにするよう補強するための動機づけ (motivation) にすることと、この指導では毎時間の教材を完全に学習させることを狙っているので、教師の側から見て生徒の学習がどの程度まで完全学習に近づいているかを測定し、自からの学習指導の評価の資料にするということである。

このような test は、どの項目がどの程度できているかを test するいわゆる診断テストとは異なっているので 70 %位までの生徒が満点をとっていることが望ましくもあり、またそれを達成することはそれほど困難ではない。

このような test では、テストペーパーを渡してから test をして、テストペーパーを集めて、更に生徒に書かせたものを chorus で言わせてたしかめさせるまでを 5 分間で終

るようであればならない。

テストの内容は復習教材(前日の教材)およびこれを展開した練習教材すなわち pattern-practice の variation や selection で口頭練習した文の中から選んで書かせるのである。この written test を pattern-practice のあとで行なう理由は、教科書にある通りの文ばかりでなく、それを変化させたもので口頭練習しているものも書かせるためである。

この test では必ず単語だけでなく文を書かせることが大切で、また単なる dictation ではなく、生徒に英文で発表させて書かせるのである。その方法としては、前にも述べたように、絵や実物や英語で場面を示して、これを英語で書かせたり、日本語を言って英文を書かせたりする。

前に実例として用いた 9 月 26 日の教案では Dick の家族の絵を示しての 1 番目の問題は「tallest と children を用いて Jack のことを説明しなさい」といって *Jack is the tallest of all the children.* を書かせ、2 番目には「shortest と his family を使って Kate を説明して下さい」といって *Kate is the shortest in his family.* を書かせ、3 番目には「nearly を用いて Jack と彼のお母さんを比較して下さい」といって *Jack is nearly as tall as his mother.* を書かせている。これは 3 つともいわゆる応用問題で、教科書通りではない。

27 日の教案では、1 番の問題は「2 つの異なった形の疑問文を使って、Dick に犬を 2 匹持っているか尋ねて下さい」といって、*Do you have two dogs, Dick?* と *Don't you have two dogs, Dick?* の 2 つを書かせ、2 番目に「あなたが Dick だと仮定して、これら 2 つの間に large と small を用いて、持っていることを答えて下さい」といって、*Yes, I do. I have a large dog and a small dog.* を書かせている。3 番目には「小さな犬の色を尋ねなさい」といって、*What color is the small dog?* を書かせ、4 番目には「いま書いてもらった問の答を書きなさい」といって、*It's white.* を書かせている。

もちろんあるときは英文の問を言って答を書かせたり、答を言って、それを引き出す問を書かせたりすることもできる。ただ上のように場面を別の言葉で示して英文を書かせる場合、ときどき質問の point があいまいになる危険がある。この危険を避けるためには、日本語を言って英文を書かせるのがよい。

このようなテストの採点の方法であるが、大体 1 クラス 10 分から 15 分以内でできるようなものであることが望ましい。出題の文の数は大体 1 年が 5 題、2 年が 4 題、3 年が 3 題が標準であろうが、綴りの誤りも punctuation の誤りも同じように勘定して、mistakes の数が zero の場合は A、3 つ以内の場合は B、5 つ以内は C、5 つ以上は D というようにしてあとで月毎にまとめて換算して出すのがよい。このような採点は、ELEC の研究協力校では大体 1 クラス分を 6 ~ 7 分、少なくとも 10 分以内で終わっている。

(ELEC 主事)

高校英語を切る

—ELEC 教材委員会報告より—

わが国の高等学校では標準的な現代英語を教えることになっている。しかし言語はつねに変化するものであり、英語もその例外ではない。

たとえば Henry Bradley の名著 *The Making of English* は 1905 年に出版されたものであるが、その中には *It is not wonderful that……* というような文がよく見受けられる。これはいわゆる current English の usage から見ると、「～はすばらしくない」という意味のように考えられるが、実はそうではなく、「～は不思議ではない」という意味で、current English ならば、さしずめ *It is no wonder……* というべきところであろう。

また 1912 年に出版された市河三喜博士の名著「英文法研究」では、かなりの頁数を割いて not so~as と not as~as との差異が論ぜられている。これは as~as を否定にする場合には not so~as としなければ、文法上誤りであると教えられ、またそのような観点に立ち、not as~as は誤りであるという前提に基づいた入学試験問題がよく出されていた時代には、誠に教えられるところの多い貴重な論文であった。しかし現在では、むしろ not as~as の方が多く用いられ、従って as~as を否定形にせよというようなものが試験問題としては成立しなくなっている。それほど英語はかなりな速度で変化し、one generation (約 30 年) 前の英語でも、いまでは使われなくなっているものもかなりある。

このような観点に立って、現在高等学校で用いられている英文法・英作文の教科書を調べてみることはきわめて興味がある。それは、これらの教科書がどのような英語を教えるべきかを、いわゆる readers などよりは積極的に示しているからである。

黒田 巍 (委員長)、石橋幸太郎、清水 護、太田朗の諸教授、consultant の Mrs. Mabelle B. Nardin などが委員として参加している ELEC 教材委員会では、現在使用されている 12 の高等学校用英文法・英作文関係の教科書をいろいろな角度から検討し、その結果をまとめたのであるが、ここではその中から特に興味があると思われるものを少しく抽出してみた。

(1) shall と will の用法

大部分の教科書では依然として、昔ながらのむずかしい用法の区別を shall, will に要求している。もちろん古い *You shall die.* といったような文は理解できなければならないだろうが、しかしそのような文を言わせたり、書かせたりすることはどんなものであろうか。高校英語では、recognition さえできればよいものと、production ができなければならないものをもっと区別すべきではなかろうか。

Production としては、*Shall I……?* または *Shall we……?* という形を除いては、全部 will を用いるよう指導すべきではなかろうか。

オランダの R. W. Zandvoort 教授は、その著 *A Handbook of English Grammar* でつぎのように述べている。

In American English, as in the English of Scotland and Ireland, *will* is used in all persons of the future tense (cf. H. L. Mencken, *The American Language*, 4th ed., pp. 199—201). In Southern English, too, constructions like *I'm afraid I won't have time* and *I would like to say……are fairly common.*

R. W. Zandvoort, *A Handbook of English Grammar*, p. 92

[アメリカの英語では、スコットランドやアイルランドの英語と同様、will が未来時制ではあらゆる人称の語と共に用いられている (H. L. Mencken 著 *The American Language*, 第四版 pp. 199—201 参照)。England 南部の英語でも *I'm afraid I won't have time.* や *I would like to say……* というような構文はかなり普通である。]

(2) 疑問代名詞 whom

whom は *The man to whom we spoke was the lawyer.* のように関係代名詞の目的格としては、よく用いられるが、疑問代名詞の目的格としては、特に口語においては、用いられなくなっている。ところが多くの高校教科書では production でも、whom を疑問代名詞として要求しているものが多い。

これについては、R. Evans および C. Evans 共著の *A Dictionary of Contemporary American Usage* に、つぎのような面白い記事がある。それによると疑問代名詞の *who* は、*what* や *which* と同様不変化であり、*Whom are you looking for?* や *Whom do you mean?* というような文は unnatural English であり、少なくとも 500 年間 そうであった (*Sentences such as Whom are you looking for? and Whom do you mean? are unnatural English and have been for at least five hundred years.*)。さらに同書は Noah Webster が「*Whom did you speak to?* は、自分の知る限り、speaking の中で用いられたことは決してない、もしそうであれば、それは到底英語とは言えない。」(*“Whom did you speak to?” was never used in speaking, as I can find, and if so, is hardly English at all*”) と述べているとして、これを支持している。同書 p. 556 参照)

(3) 定冠詞+形容詞

多くの文法の教科書には、「定冠詞に導かれた形容詞は抽象的な概念を表わす」というような説明があり、その例として *We should respect the true (=truth), the good (=good), and the beautiful (=beauty).* のような文が挙

げられていることが多い。

しかしながら、このような説明は妥当ではない。それは定冠詞に導かれた形容詞は、抽象的な概念を表わすこともあり、表わさないこともあるからである。

これについて *The American College Dictionary* は the の項の (f) に before adjectives used substantively, and denoting an individual, a class or number of individuals, or an abstract notion: to visit the sick と述べており、また前出の Evans は、Most of the adjectives that are used as nouns either (1) name a quality, such as *the small, the pleasant, the new*, and refer to everything that has that quality, or (2) name a group of human beings having a certain characteristics, such as *the wise, the powerful, the unborn* と述べている。

つまり、定冠詞に導かれた形容詞は、名詞的用法で、抽象的な概念ばかりでなく、ある性質をもったもの、あるいはある特質をもった人間の集団を意味するというのである。Evans は前者の例としては、単数扱いの *The best is the cheapest in the long run.* (最もいいものは結局最も安いものだ) や *The unknown is always frightening.* (知らないものはいつもこわい) を挙げ、後者の例としては、複数扱いの *The best lack all conviction while the worst are full of passionate intensity.* (最もよき人々は全く自信を欠き、他方最も悪しき人々は情熱的な強さに充ちている) を挙げている。

このように定冠詞に導かれた形容詞は名詞的用法であるということは、その形容詞が最上級である場合にも適用される。そのような最上級の形容詞が定冠詞に導かれている場合は、そのような性質自体よりはむしろ、そのような性質をもった人やものを意味するのである。このような差異はつぎのような2つの文の間に明らかである。

This lake is deepest here.

This lake is the deepest in Japan.

従って最上級の形容詞のあとに 'of all the……' とか、'in his class' というような phrase が来ていれば当然、そのような最上級の形容詞の前には the がつくのである。

ところが、文法の教科書の多くは、このような区別を明らかにすることなく、ただ「最上級の形容詞の前には普通定冠詞を置く」と述べているだけである。

(4) *She will make a good wife.*

日本の文法の教科書では、上のような文の *make* は不完全自動詞として扱われていることが多い。しかし英米の辞書では、*The American College Dictionary* も Wyld の *Universal English Dictionary* も同様な例の *He will make a good lawyer*, の *make* は他動詞として扱っている。これは文法上の解釈の問題かも知れないが、native speakers of English はこのような *make* は他動詞と感じているようである。

(5) *Spectacles; Make haste*

高校用の英作文・文法の教科書を見ていると、ときどき古めかしい語彙が出てくる。その1つは *hurry up* ではなくて、*make haste* であり、*glasses* ではなくて *spectacles* であったりする。

spectacles については、ある委員から最新の英米の辞書を見ても、*spectacles* が眼鏡という意味では *obsolete* であるというようなことが書いてないから、*spectacles* でもいいのではないかという意見が出された。これに対して他の委員から、それでは ELEC 英語講習会 (The ELEC Institute—東洋英和短大会場) の外人講師全部にめがねを見せて、それを何とというか調べたらよからうという提案がなされ、それに基づいて8人のアメリカ人講師にこれを尋ねたところすべて *glasses* であった。

そこで筆者は、これは *spectacles* とはいわないのかと切込んだところ、ある講師が首をひねりながら「旧式の鉄ぶちのめがねならば *spectacles* というだろう。おじいさん達やおばあさん達はたしかに *spectacles* と言っていたようだった」と言うので大笑いとなった。

(6) *Restrictive and non-restrictive clauses*

元来言語の本質は音声である。従って英語の構造を分析する場合、文字に書かれたものだけを見て判断することは危険である。それは英語の構造の中できわめて重要な機能をもつ音調、強勢、接続というようないわゆるかぶせ音素は文字の上にはあらわれないからである。

英文法の中でも、むずかしいものの一つである関係代名詞の制限的用法・非制限的用法の取扱いを見ると、多くの英文法の教科書はそのような誤りを犯している。これらの教科書では、いわゆる制限的用法の *clause* と非制限的用法の *clause* との差は、前者ではその前に *comma* は置かれませんが、後者では *comma* が置かれるというように説明されているが、これは言語の本質に触れた説明ではない。

制限的用法・非制限的用法の区別は主としてかぶせ音素の差によるのである。たとえばつぎの文は、かぶせ音素を除いては、全く同じであるが、a) は制限的用法であり、b) は非制限的用法である。

a) /²The first crossing which is ³paved² |
 ³leads into the ³highway¹‡/

b) /²The first ³crossing², || ²which is ³paved², ||
 ³leads into the ³highway¹‡/

a) の意味は前方にいくつか交差点があるが、その中で舗装されている最初の交差点が本街道に通じているということで、その交差点に到達するまでに、いくつか舗装されない交差点を通過しなければならないかも知れないということである。

b) の意味は前方にいくつか交差点があるが、最初の交差点は舗装されており、これが本街道に通じているということである。

(p. 30 下段へ)

前置詞と強勢

岩井 茂

0. はじめに

文中における機能語 (function words) と強勢との関係についてどのような説明や定義が一般に行なわれているかをまず見てみよう。

0. 1. たとえば, K. L. Pike は “Words which indicate some grammatical relationship, (i. e. FUNCTION words), but which themselves have little specific semantic content, are usually unstressed, and are submersed into a large intonation or rhythm unit.” と述べている。(The Intonation of American English, 5. 1. 5)

0. 2. C. C. Fries も, 音調記述の手順を説明する条りで (Fries も Pike の資料に拠っているのであるが), function words には強勢記号をつけぬように注意している。しかし, それと同時に, 強調あるいは対比 (contrast) の結果として, 機能語であろうと内容語 (content words) であろうと, どんな語でも特別な注意の対象となりうると記述しているが, 具体例は示していない。(Teaching and Learning English as a Foreign Language, 64), a.)

0. 3. C. H. Prator も, 話者が特別な注意 (special attention) を喚起しようとしなにかぎり function words は stress をおかれないとしているが, 機能語が特別な注意の対象となった場合の実例は示していない。(Manual of American English Pronunciation for Adult Foreign Students, p. 25)

0. 4. W. S. Allen は前3者と異なり, stress pattern との連関において機能語と強勢との関係を例示している。たとえば機能語のうちの前置詞に例をとってみよう。

Preposition and pronoun という語順において ‘laugh at-him’ のように前置詞と代名詞が密接して発音される場合には前置詞に弱い強勢が置かれるが, 3語が密接した一群として発話されるときには最後の2語は ‘laugh-at-him’ のように強勢を置かれない。一般に *Preposition and pronoun* の語順の場合には, 代名詞には強勢がおかれず前置詞に *low secondary stress* が置かれる。

Preposition between pronouns の型においては, ‘take it from her’ のように2つの代名詞にはまったく強勢をおかれず, 前置詞に弱い強勢のおかれていることが明瞭に感じられる, として Exercise に多くの実例を出している。(Living English Speech, pp. 33—34)

ただ, Allen の場合も stress patterns を示すのが主眼

であって, 全体の context を提示してはいない。

0. 5. A. A. Hill は, たとえば Drive it into the garage と Drive it in to the garage. との差 (前者は A directive to drive the car, now in the yard, into the garage. 後者は, A directive to drive the car, now on the road, into town to the garage, probably for repair.) や, What are you working for? と What are you working for? との差 (前者は What are you trying to obtain? 後者は Why are you working?) などを例示している点特徴的であるが, 一方次のような多少概括的にすぎると思われる記述もしている。“Among the secondary linkers, a number of the weakly stressed and uninflected words that we have called prepositions are fairly common. It is to be remembered that words like for, by, and to were distinguished from adverbs by their stress. Since these forms as linkers are typically unstressed, they are therefore to be classed with prepositions. (Introduction to Linguistic Structures p. 18, p. 390)

0. 6. N. Bøgholm は, 英語の前置詞は概して強勢をとらず, したがって弱形で発音されるが, つぎのような例外があると指摘している。

- a. 場所の意味がとくに顕著な場合には強勢をとる。
behind the wall (具象的用法)
She is *under* age. (比喩的用法)
- b. 対照 (contrast) のためとくに強勢をとることがある。
He stood *by* the door, not *in* the doorway.
- c. 名詞のうしろにおかれる場合は強勢をうけ強形をとる。
{ It's made of silver. [əv]
{ What's it made of? [ɔv]
{ He went to his sister. [tə]
{ Who did he go to? [tú]

(English Prepositions, 斎藤静訳「前置詞研究法」pp. 1 ~2)

0. 7. このように眺めてみると, 従来多くの人々によって通常強勢がおかれないとされてきた機能語も, 実際の spoken language ではかなり微妙な使い方をされる可能性のあることが推測される。しかし上に示された資料は少なくともこの点に関しては未だ満足すべきものとは思えない。ここに, 通例からはみ出た要素と要因に spotlight をあててみることも意義があるであろう。私は機能語のうちでも前置詞——格語尾の消失に伴って Mod E 以降急速に機能的多様性をもつに至った前置詞が, spoken language の中において強勢の助けをかりてどの程度まで表現の微妙性を back up できるものか, また back up しているものかをある一貫した situation の中でとらえてみたい。

1. 0. The Old Man and the Sea

資料としてアメリカ映画の録音テープ, “The Old Man

and the Sea" を用いた。E. Hemingway の原作と比較すれば、かなり縮約化されていて6千数百語であるが、原作者監修のせいもあって construction はかなり忠実である。

難点は、これが実際の日常自然な会話ではなく映画という芸術作品であることであるが、しかしこの映画は大方がご承知のように actors も narrator もともにきわめて自然な感情の流露をみせており、monolog の場合においてすらいずれも自分自身に対する問いかけや自己納得といった形で出ていて、間接的な会話とみなすことができ、全体として資料の価値があるものと判断した。

いずれにしても一つの作品から普遍的な法則をひき出すことはできないが、ひとつの参考としてまとめてみたい。

1. 1. 以下、前置詞の種々相についていくつかの項目に分類したがこれは便宜上のものであって、そのほとんどについて心理的要因を論ずることが可能である。

文中の ' は primary stress の所在をあらわすが、前置詞についてはとくに underline を施し、secondary stress は ' であらわした。

(強勢を4段階とする説が Bloch, Trager, Smith, Hill 等によって認められているほか、3段階説、2段階説もあり、表記法も種々であるが、ここでは便宜上、上記のようにした。)

2. 0. 心理的要因と前置詞の強勢

さっそく実例から始めよう。

2. 1. If you were mý bóy I would táke you óut agáin.
But you are yóur fáthers and your móther's and you are in a lucky boát.

lucky boat は「釣れる舟」であろうが同時に lucky state をあらわす。老人はいまや Salao (the worst form of unlucky in Spanish) とよばれる状態にあり、84日間も不漁がつづいている。はじめ一緒に乗組んでいた少年 Manolin は両親の強制で下船させられてしまった。老人を慕う少年は「前は釣れなくなつて長いこと連れて行ってくれたじゃないか」(Remember how long we went without fish before?) と老人にせがむのだが、老人は上のように説得する。……you are in a lucky boat 「……お前は釣れる舟に乗ってるんだよ」(わしのような運に見放された者の舟に来てはいけない)、in には釣れる舟と運に見放された舟との対比、そして少年への思いやり、といった微妙的な心理的な nuance がこめられている。

2. 2. Whát do you háve tò éat?

老人は毎日、共同貯蔵所の鮫の肝油をコップに一杯飲むほかはほとんど食べるものがない。だが少年には十分食事をしており、食物の貯わえもあるように話している。少年はそれらのすべてを知っていて知らないかのように話を合せているが、それでも時には上のように聞いてしまうことがある。tò éat となったのには、隠していた気づかいが思わず表われたという趣きがある。

2. 3. A cán of coffée and plénty of mílk and súgar in it.

少年が自分のはからいで、食堂 the Terrace の主人 Martin に注文して老人の飲み物をつくってもらうくたである。“in” に primary stress がおかれたのは、もちろん念を押したことを表わすと同時に、貧しい老人がふだんは black coffee しか飲んでいないことを表わすとも解釈できる。

2. 4. I'm béing tówed bý a fish.

84日の長い不漁のあと、ついに老人の rope に大魚がかかった。老人の期待も大きいわけであるが、この魚はなかなかの怪物で容易に海面に姿を見せない。老人は綱を背中にまわしぐいっと引っばるが、魚はすこしの乱れもみせずじっくり泳ぎつづける。舟は北西に向って緩やかに流れてゆく。bý a fish には「魚ごとき」に曳き舟されている、といった無念の感じが表われている。

2. 5. He toók the báit like a mále.

He móves like a mále.

He とは the fish のことであるが、その行動の冷静さに対する老人の賛嘆の情が like に primary stress をおかせたのである。

以上は dialog ないし monolog からとった実例のいくつかであるが、次に narrator の物語る地の文からとってみよう。

2. 6. And with his éyes closed there was no life in his fáce.

老人は椅子にもたれて眠っている。肩や首は頑丈であるが、眼をとじた彼の顔には生気がない。もともと彼の眼だけに若々しさと生気があった (Everything about him was old except his eyes.) のだが、その眼を閉じているのでひときわ生気を失って感じられるのである。

2. 7. He no longer dréamed of stórms, nor of wómén, nor of gréat occúrences, nor of gréat fish, nor fights, nor cóntests of stréngth, nor of his wife.

はじめの5つの of はいずれも弱化して [v] としか発音されないが、これはこの文がかなり速い速度で叙べられていることから見て当然である。ただ最後の of だけが [əv] と semi strong form になったのは、この作品のはじめの方で、Once there had been a tinted photograph of his wife on the wall, but he had taken it down because it made him too lonely to see it. とあったのに対応するわけで、それほど彼の心を傷ましめた妻の思い出すらも今は彼の夢の中に現われまいということである。

2. 8. And thén as it róse cléar, the flát séa sént it báck tò his éyes/so that it húrt shárply/and he rówed withóut lóoking into it.

it は the glare of the sun であり、全体を通じて海上の強烈な光線の描写をなしている。老人の眼は生き生きして老いを感じさせないものがあることは前にふれたが、反

面、老人は眼を大事にし、毎日鮫の肝油を飲むのもそのためである。少年が現在乗組んでいる舟の持主はもうすっかり眼をこわしている。漁師にとって大切な眼を守ることは半ば本能と言ってもよい。上の文の前置詞の stress はそのようないくつかの伏線に対応していると考えることができる。

2. 9. "The háwks", he thought, "that come out to séa to méet them." But he said nóthing of this to the bird who could not understánd him anyway/and who'd léarn abóut the háwks soon enough.

about the háwks には、with troubles and tries という気持がかくされているわけである。

この項目で 51 の文例を拾いあげてあるが大部分は割愛する。

3. 0. 代名詞の前の前置詞

0. 4. の項で述べたように W. S. Allen は、*preposition and pronoun* の語順の場合には一般に前置詞に low secondary stress がおかれると述べているが、「英語学辞典」(p. 975) には「無強勢の代名詞に先行する前置詞は、強勢はないが概して strong form をとる」旨の記述があり、次の例をあげている。I gave it to them. [ai géiv it tu: ðəm]

つまり、Allen は一般に low secondary stress がおかれるとし、「英語学辞典」は無強勢であるが強形をとるといふ方に必ずしも一致していない。私が実際に資料にあたってみた結果も上記のような種々の型が混在していることを確認したが、同時に上記以外の次のような異なった型も存在していることがわかった。

3. 1. For a lóng time áfter that/éveryone had cálléd him the chámpion.

この after は無強勢の代名詞 that の前で "low secondary stress" ではなくはっきりした primary stress をとっている。「その(はなばなし一件があつて)のちは」といふふうに前文とのつながりをはっきり出しているわけである。

3. 2. Máke 'im páy fór it.

魚に綱を取られてしまった老人が「綱の代価はもらうぞ」というところで、心理的に強調されており、3. 1. と同じく無強勢の代名詞の前で primary stress を受けている。

3. 3. I could not fáil mysélf/nów and díe on a fish líke this.

文末にある前置詞、代名詞の双方に stress がおかれた例。like this は「こんな魚ごとき」といった闘志のあらわれである。

3. 4. You are ín a lúcky bóat, you stáy wíth them. これも上の例とほぼ同じく stressed pronoun の前の前置詞が無強勢とならず、secondary stress をうけている。you stáy with them は「(その幸運な舟の)仲間といっ

しよにいるがいい」

3. 5. Ahh, I wént out tóo fár, fish. Nó góod fór yóu, nór fór mé.

fór yóu は stressed pronoun の前におかれた前置詞が strong form をとった例。死闘が終つて galanos に半分にちぎられてしまった大魚に向つて老人が語りかける言葉であるが、大魚に対する遺憾の情と、老人自身の落胆の気持、はては深い疲労のさまも察することができよう。

3. 6. I still híve almost hálf of him léft.

前置詞、代名詞ともに無強勢で弱形となった例。Stressed words の間にはさまつて弱化したわけである。

以上、Allen などの記述とくいちがった実例を並べてみたが、もちろん異なった型ばかりではなく、伴の記述と一致する例もかなりあるが実例は省略する。

4. 0. 文頭の前置詞

前置詞が文頭におかれる (prepositional phrase が文頭にくる) ということは一種の語順顛倒 (inversion) である。Inversion はふつう強調、修辞、前文との連絡などの都合によることが多いので、自然 stress をおかれやすいことが予測される。また、文頭にあることは、その前に stressed word がないということ、それから受ける rhythm 上の圧力もないわけである。この面からも強勢を帯びやすいことが予測される。実際の資料に当たってみた結果もこの考えを裏づけるような材料が多かった。以下、次に示したい。

4. 1. A dinner fór twó, please. Tò táke óut.

もちろん、Tò táke óut. には「だから container に入れてもってゆけるようにしてくれ」という気持も含まれている。

4. 2. Dúring the níght I spát up sómething strángo. Abòut the gréat DiMággio and how he was hímsélf agáin, and about the other mén on the team. Tò hím they were "the gránd ligás"……

他人にはいざ知らず、彼にとっては the great league であるという気持。

4. 3. Áfter that he begán to dréam of the lóng yéllow béach……

前文とのつながりで、after that とは the village にいる夢や、そこで冷たい Norther に吹きさらされている夢を見、枕の代りにした腕が痺れてしまったそのあとで……ということ。

4. 4. …… and amóng the émpy beer cáns and déad bárracuda she sáw the lóng báckbone of ……

ビールの空罐やカマスの死骸の間に対照的に例の怪魚の背骨が見えるわけである。

4. 5. Úp the róad in his sháck the óld mán was sleéping agáin.

作者の camera eye が long shot で風景をとらえ、広

い風景の中で占める shack の位置を明示している。

5. 0. 文末の前置詞

目的語と離れているかまたは形式上目的語を有しない、いわゆる後置詞 (postposition) あるいは分離前置詞 (detached preposition) とよばれるものについて考えてみよう。

後置詞は強勢を受けるという記述 (『英語学辞典』, p. 790), 分離前置詞は強形をとり副詞に近似するという記述 (同書 p. 292), 前置詞が名詞のうしろに置かれる場合は強勢をうけ強形をとるという記述 (N. Bógholm, *English Preposition* p. 2) が見られる。G. O. Curme は「節尾 (文末) の前置詞」という表現をし、節尾 (文末) にある前置詞と副詞的前置詞 (adverbial preposition) との差異は、後者がいっそう強い強勢をもっている点だけであるといっている。 (*Principles and Practice of English Grammar*, §131, §132) それに従えば節尾 (文末) にあって強い stress を有する前置詞は副詞的前置詞ということになるが、Curme はそれをさすときに adverbial preposition といったり prepositional adverb といったりして表現の統一を欠いている。つまり、それが preposition なのか adverb なのかをはっきりさせていない。それは微妙な問題である。

5. 1. 実際に資料にあたってみると、たとえば

What would I búy it *with*?

のように無強勢で弱形の場合もあり得るのである。しかし大部分は

Whát are birds *cóming tò, ányway*?

This is *whát* we *wáited fòr*.

I *wónder* what he *máde that lúrch fòr*.

のように secondary stress を受けるものであった。

6. 0. 連語の一部を構成する前置詞

連語 (collocation) の場合にはその中で意味上の重点となる語に強勢がおかれる結果、その前後の前置詞は無強勢となり弱化するのが、一般的傾向であると思われた。たとえば a can of coffee は a *cán* of *cóffee* である。ただ too~to- の場合には *tóo*~*tò*- の如く to の上に secondary stress のおかれることが目立った。これは意味上の照応が rhythm の上での対応をもたらしたものとと思われる。

群前置詞 (group preposition) の場合も意味的に重要な語に stress がおかれ、その前後の前置詞が弱化することは上と同様である。

6. 1. 次に実例を掲げる。

They will be *áll right in* a *cóuple of* *dáys*.

He had a *bóttle of* water *in* the *bów of* the *skiff*

He did not *dréam* of the lions, but *inst ad of* a *vást schóol of* porpoises.....

They were *sáiling togéther, lášed síde bý síde*.
Maybe he is *tóo wíse tò jump*.
Or is it *tóo éarly tò knów*.
It was *tóo good tò be true*.
It was *tóo góod tò lást*.

7. 0. 2音節以上の前置詞

D. Jones は2音節かあるいは2音節以上の前置詞 (たとえば after, into, between, during, besides, along, concerning など) は文末以外でもしばしば強勢をおかれるが、しかしそれらは多くの場合基本的なものではないといっている。 (*An Outline of English Phonetics*, 994)

私は基本的なものではないという説明には何かあきたりないものを感じる。たとえば without という語ひとつをとってみても、この "The Old Man and the Sea" の冒頭では.....and he'd gone eighty-four days now *with-out* *táking a fish*.....となっていて無強勢であるのに対し、そのややあとでは Remember *hów lóng we wént* *with-out*, *fish befóre*? と primary stress をとっている。この強勢が話者の心理状態から作用されたものであることはふたつの文を対比すれば明らかである。つまり2音節以上の前置詞が強勢を受けている場合、その強勢は必ずしもその語形のみ起因しているとはいえないということになる。次に実例を見てみよう。

7. 1. He *néver dréamed* *about* the *bóy*.

この2音節の前置詞 about が secondary stress を受けたのは必ずしも語形に因るのではなく、いわんや恣意に因るでもない。これは前の部分にある He *ónly dréamed* of *pláces now/and of* the lions *òn* the *beách*. と密接に関連しているのである。the places とは "golden beaches and white beaches of Africa" で、老人がかつて若い血を燃焼させた憧憬の土地、the lions はこの作品では不屈で偉大なものの象徴として扱われており、重要な motive であって強調されるのは当然といえよう。

7. 2. a. The *óld mán léaned báck* *agáinst* the *púll*

b.I wish I could see him *ónly ónce* to know what I have *agáinst* me.

a. の文では against が secondary stress をとったのに対し、b. の文では primary stress をとっているのみでも、強勢を受けるのは単純に2音節が原因だといえないことがわかる。後者の強勢が強いのは 只ならぬ相手だ という感情によるのである。

8. 0. む す び

以上、前置詞と強勢との関係を考察したわけであるが、上のような分類は一応の便宜上のものであって、はじめにも述べたようにいづれの場合にも心理的側面からの考察が可能であると思われた。

8. 1. 一般に地の文は、会話 (台詞) の文に比して前置詞

に強勢の置かれることが少ないといえる。これは地の文が台詞に比してより説明的であり、より客観的な心理状態で発話されるのが普通であるので、強勢も標準状態におちつきやすいことからきている。

8. 2. 長文中における前置詞は、短文中におけるそれに比し、強勢のおかれることが少ない。むしろ、しばしば弱化し、ほとんど消滅しそうになることが多い。

一般に、modifiers をつけられない骨組みの文と、それにいくつかの modifiers をつけられた文とは、実際に発話されたときの時間的な長さにおいては差がない。(Fries, *Teaching and Learning*, §2, 24.) ということは、長文の場合には強勢はあまり数多く置かれず、しかも弱化し同化する語が多くなるということで、これはただ前置詞の場合に限らない。

8. 3. 一般に、心理的・環境的要因から前置詞に強勢が置かれることの意義として、とりあえず次の2つのことが考えられる。

a. その前置詞のすぐあとにくる名詞や代名詞を強調する

b. 前文との連関関係、あるいは contrast の必要性等から前置詞の機能をとくに強調する

8. 4. たとえば弱勢の代名詞の直前におかれた前置詞、あるいは文頭におかれた前置詞、2音節以上の前置詞あるいは、複合前置詞 (compound preposition) などは一応 rhythm の関係で強勢をおかれやすいといえるかもしれないが、同時に心理的要因からの検討の余地がかなりあるということがはっきりいえる。

8. 5. 連語を構成する前置詞に強勢が与えられないという

ことは、たとえば次のことから説明できる。

I am fond of coffee. は I like coffee. にほぼ等しい。この場合構造的には am fond of = like であるが、am fond of において = like の意味を決定しているのは fond であって、am や of は機能的にその前後を連結しているにすぎないということである。

8. 6. いわゆる分離前置詞 (detached preposition) の多くに強勢がおかれるということは、その前置詞が群動詞 (group verb) の一部を構成し、動詞とその前置詞とによって意味が決定されてくるといふ重要な機能を有しているからであって 8. 5. の場合とは対照的になる。

たとえば wish for で desire にほぼ等しくなり、look at で survey に等しくなる。(H. Sweet, *A New English Grammar*, §251, 394 ff)

8. 7. いわゆる後置詞 (postposition) における強勢は、前置詞がその目的語の後に置かれたという一種の inversion の中での、目的語への心理的呼応を感じさせる。

8. 8. いわゆる強形 (strong form)、弱形 (weak form) については D. Jones が述べている “to は子音の前では [tə] となることが多い” という説 (前掲書, 870) もすべての場合にはあてはまらず個人差が強いように思われた。

弱形の場合には弱形をとるといわれている (前掲書, 467 および「英語学辞典」p. 975) ことも実際にはかなり個人差が認められる。

8. 9. “The Old Man and the Sea” というただ1つの作品が資料であるにすぎないので、以上のことは可能性あるいは仮説にとどまるけれども、今後さらにこの問題を考えてゆきたいと思う。 (ELEC 主事)

(p. 25 より)

このような意味の差は、全くかぶせ音素の差によるのであって、a) では The first から paved までは pause なしに一気に発音されるが、paved だけは割合ゆっくり発音され、そのあとに短かい pause が置かれるが、音調はそのまま平板に、leads 以下に引継がれる。

b) では crossing のところまで一気に発音されるが、crossing だけは割合ゆっくり発音され、音調は終りで少しく上昇するが、短かな pause のあとで、再びもとの音調に戻って、which に引継がれる。which から paved までは、The first crossing と全く同じ音調・強勢・連接で、leads 以下に引継がれるのである。b) の /||/ で示されている 連接 (double-bar juncture) は /|/ (single-bar juncture) よりも長く、音調は少しく上昇するが、これは普通の punctuation では comma であらわされるものである。

(7) Gerund か Participle か

上のように、かぶせ音素を調べなければ判断がつかない

ものに名詞の前に置かれた *-ing* 形がある。たとえば a sailing ship は航行中の船なのか、それとも帆前船なのかの問題である。前者であれば sailing は participle であり、後者であれば gerund である。

Primary stress は /' / で、secondary stress は / ^ / で、また tertiary stress は / / で表わせば、この2つはつぎのような関係になる。

Participle	Gerund
a sailing ship (航行中の船)	a sailing ship (帆前船)
a sleeping child (眠っている子供)	a sleeping car (寝台車)

このようなことは、わが国でも古くは細江逸記氏の「英文法汎論」(大正6年—1917年) などでも取扱われているのであるが、現在の高校の教科書で、このような取扱いをしているものは殆んど見受けられないのはきわめて残念である。 (ELEC 主事 山家 保)

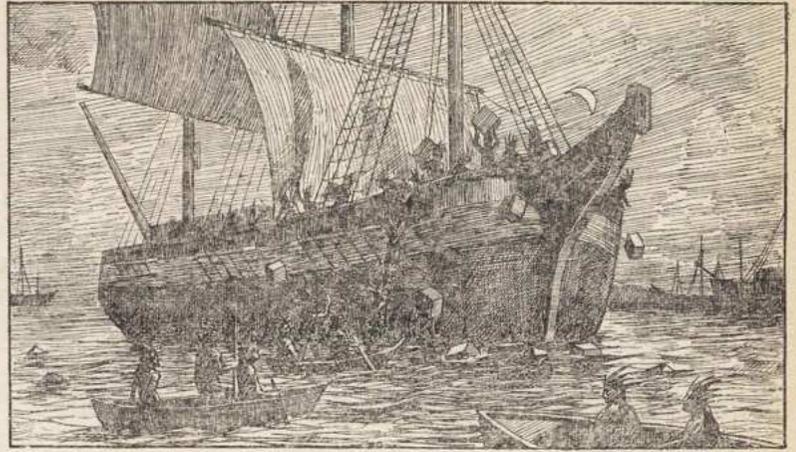
Cultural Background

BOSTON TEA PARTY

A tall lady は「長身の婦人」, それに beautiful を入れ a tall beautiful lady とすれば「長身で美しい婦人」。ところが tea party は「お茶の会」, それに Boston を入れ Boston Tea Party とすれば——では話はすすまない。New Approach to English 3 (A) に From Frank's History Book という課があるが, その中でてくるこの「Boston Tea Party」と「お茶の会」とでは月とすっぽんのちがいである。

インディアンが Shawmut と呼んでいた Boston と言えば, Boston Symphony Orchestra, 1704 年にアメリカ最初の新聞として発行された Boston News Letter, Boston Museum of Fine Arts など頭に浮んでくるだろう。アメリカで最も古い歴史をもつこの都会は, 伝統のかおりの高い, 落ち着いた雰囲気をかもしだしている。

1700年頃のニューイングランドの地をぶらりと散歩してみよう。お金持のご婦人方の間では 1710 年に流行した hair style が 1770 年になって復活した。その名は「Tower」, ご想像下さい。Hair-dressing took hours and hairdresser was in great demand, と名のある書物にかいてある。その様をして手に持ち歩いたのが日傘。新聞はこれを女々しい effeminate (weak, soft) と評し, お医者さんは, 目まい (vertigo) やてんかん (epilepsy) 等をさけるによしとし, 大いに推せんした。1771 年 Philadelphia を中心にしてあったこととか。お茶が植民地に入ってきたのは 1714 年。しかし好んで飲んだ nonalcoholic drink は, なんといいても chocolate, お酒では Sherry に似た強い白ブドウ酒 Madeira が人気のトップ, 続いて canary, claret, Burgundy, port, brandy, champagne の順であったとか。



もともと, イギリス本国の圧制から脱出して自由の天地を求めて渡ってきた植民地の人々にとっては, そろそろ本国の干渉がうるさく感ぜられる時期であった。

彼らは根本主張 no taxation without representation をしきりに唱えたが, 1765 年の印紙条令 (Stamp Act) その他の色々な方法で本国は植民地の人々に税を課してきた。こういった感情のもつれは 1770 年 3 月 5 日, 7 人の植民地の人々が本国駐在兵によって射殺されるというボストン虐殺事件 (Boston Massacre) を起こしてしまった。

いろいろな関税は植民地の人々の反対によって撤廃されたが, 茶税だけは残っていた。1773 年 4 月 27 日, 東インド会社 (East India Company) を救うため, 同会社に植民地における茶の独占権を与えるようにした Tea Act を本国議会は通過させたのである。このため反対機運はいやがうえにも, 盛り上がってきていた。

1773 年 11 月 28 日, ダートマス号 (the Dartmouth) は Griffin's wharf に碇泊。続いて the Eleanor, the Beaver の 2 艘。それぞれ東インド会社の茶箱を積んでおり, 陸揚げを待っていた。

12 月 16 日夜, 約 8,000 人の人々が Old South Church の近くに集まった。その船を英国に返してやれという。しかし, ダートマス号の代表 Rotch は, town meeting の頭である Sam

Adams にこう言った。「Hutchinson (英本国の政策を支持している Massachusetts の知事) はみなさんの要望を拒否したのだ」と。

Blanket を身にまとい, 薄黒い顔をした Mohawk Indians に変装し, 会議室の隣で待っていた 50 人ほどの植民地の一群は, Sam Adams の合図を見た。「Boston Harbor a tea-pot this night」と叫びながら, 監視人が見張っている波止場になだれこんだ。3 艘の船に乗りこんで, ことごとく茶箱を海に投げすてたのである。342 箱; £ 18,000 の損害であった。これが「ボストン茶一揆」(Boston Tea Party) である。

この結果, 本国は怒り, 「強制諸法」(Intolerable Acts) を制定した。ボストン港の閉鎖を第 1 に, Public meeting に制限を与える Massachusetts Government Act, マサチューセッツ州で起こった犯罪は他の植民地, または本国で裁判するという Administration of Justice Act, ボストンに駐在する本国軍の宿舎や補給はボストンが負担するという The Quartering Act である。

これらはすべて権利を放棄せよというのに等しいものであり, 各植民地から同州に対し物質的, 精神的援助が送られた。1774 年 9 月 5 日第 1 回大陸会議 (First Continental Congress) で 12 の植民地の団結を計り, ついには, 1776 年 7 月 4 日, アメリカ合衆国の独立を宣言するにいたったのである。

(ELEC 主事 大友賢二)

Question Box

“New Approach to English” の語法

1. on the bus, in the bus について

Q. Book 2, Lesson 2, p. 11, l. 2

I was *on* the bus. と従来の *in* the bus という言い方とはどちらがうのですか。それとも同じですか。

Ans. *on* the bus は, I met him *on* the train. I met him *on* the street. などの用法と同様に *on* の言い方であり。アメリカ英語では I was *on* the bus. のほうが I was *in* the bus. よりも自然な使い方です。*in* the bus ととも言えますが感じが違ってきます。ご承知のように *on* は *on the surface of* (～の表面に接触して) の意味ですし, *in* は “*contained*” または “*surrounded by*” の意味で, 限られた空間の中に含まれている, または囲まれている感じを表わします。したがって I was *on* a bus. I met him *on* a bus. は自然ですが, I was sitting *on* a bus. は不自然で *sit* などの動詞と共に用いられるときには I was sitting *in* a bus. のほうがより自然です。

2. 目的格としての who について

Q. Book 2, Lesson 4, p. 19, l. 3 に

Who did you watch the game with? とありますが, 従来は Whom did you……? と教えて来ましたが, これはどのように説明すればよいのでしょうか。

Ans. Who did you watch the game with? が正しい現代用法で, 現代英語では Whom did you……? は実際上使用されていない, unnatural English (不自然な英語) です。関係代名詞としては whom が使われますが, 疑問詞としては who が主格にも目的格にも使われます。Evans の *A Dictionary of Contemporary American Usage* によりますと, Whom are you looking for? とか Whom do you mean? などの文は unnatural English で, すでに 500 年も前から実際に使用されていないもので, ラテン文法学者の発明だとさえいっています。

3. Have you ever gone camping? について

Q. Book 2, Lesson 8, p. 38

Have you ever gone camping? とありますが, 経験を表わす場合, Have you ever been……? とのちがいはあるのでしょうか。また同じでしょうか。またその答として

No, I never have.

No, I have never gone……

の 2 文を比較して説明の方法をお教えください。

Ans. 第 1 に have gone が経験を表わす場合に用いられるのは, アメリカ英語では, ごくふつうの用法です。Fries の *American English Series* にも, Have you ever gone swimming at Coney Island?—No, I haven't, but I have gone swimming at Jones Beach. などがありますし, 一般の読み物にも多く出ております。今日のアメリカ英語では, 経験を表わすのに

Ⓐ I have been in Nara.

Ⓑ I have been to Nara.

Ⓒ I have gone to Nara.

のいずれもふつうに用いられる用法ですが, Ⓐ は「奈良に住んでいたことがある」(ある程度長い期間そこにいた。) Ⓑ 及び Ⓒ はほとんど同じことで「奈良へ行ったことがある」という意味であります。もちろん Ⓒ He has gone to Nara. だとこれだけでは「彼は奈良へ行ったことがある」という経験の意味であるか, 「彼は奈良へ行ってしまって今こちらにはいない」という結果を表わす用法であるかわからない。そのどちらにもとれます。

A. S. Hornby: *A Guide to Patterns and Usage in English* §§ 45 a, b. では, Mr. White has been to Burma. 「White 氏はビルマへ行ったことがある」, Mr. White has gone to Burma. 「White 氏はビルマへ行ってしまってもうこちらにはいない」と区別して示していますが, アメリカ英語ではこの区別はなくなっております。

第 2 に, 本文の Have you ever gone camping? は「あなたはキャンプに行ったことがありますか」という意味ですが, go camping というのは決まった句 (phrase) ですから, この場合これを be camping で置き換えるわけにはいきません。つまり Have you ever been camping? と been で置き換えられないわけです。

第 3 に, その答としての never の位置についてですが,

① No, I never have. と短く答えるか, または ② No, I have never gone camping. と長く答えるかによって never の位置が変わって来ます。すなわち短い答の場合は ① のようになり, 長い答の場合は ② のようになります。No, I have never. とは言いません。(ただし No, never. はよろしい。) これは英語の Rhythm として *No, I néver háve.* が自然だからでもあります。

4. for next week について

Q. Book 2, Lesson 9, p. 43

He invited me to his house *for* next week. とありますが、この *for* をどう説明すればよいのでしょうか。なお *for next week* と *next week* のちがいを説明してください。

Ans. いわゆる〔指定・帰属〕を表わす *for* で、……の分としての意味です。同様な例は *an arrangement for tomorrow* (明日の約束) などがあります。American College Dictionary によれば次のような説明がしてあり、同様な例があげられております。

in assignment or attribution to (指定または帰属を表わすものとして):

an arrangement *for* this evening (今晚の約束), It is *for* you to decide. (決めるのは君のすることだ)。

従ってこの場合 He invited me to his house next week. とはいえませんが。

He invited me to his house last week. とか He will invite me next week. ならば正しい文です。この課では、I got a letter from my friend Jiro. He invited me to his house *for* next week. となっております。招待状をもらったのは昨日で、招待の内容は、来週 Jiro の家へ行くようになっていくわけです。来週行くように指定されているわけですから *for* が必要です。

5. Open your books to page 47.

Q. Book 2, Lesson 10, p. 49, l. 4

Now open them (=your books) *to* page 47. とありますが、今までに Now open them *at* page 47. と教えてきましたが、この説明をお教え下さい。

Ans. 両方ともおなじ意味で用いられています。多少のニュアンスの違いだけで、結局は同じことになります。直接幾人かのアメリカ人の先生に聞いた範囲内では、たいしては *to* のほうを使っているようです。

S. Katsumata, *Kenkyunsha's New Dictionary of English Collocations* の *open* の項には昭和14年版では Open the book *at* page 25. と *at* の例だけ、1958年(昭和33年)版では Open the book *at* page 25. と Open a book *to* page 10. と *at* と *to* の両方の文例が出ています。

6. when で導かれる副詞句の前のコンマ

Q. Book 2, Lesson 16, p. 76 に

Perhaps he will be forgiven, when the Lord Jesus comes. と *when* の前に *comma* がありますが、John was five years old when his family went back to the United States. (p. 31) の *when* の前に *comma* がありません。この区別をご説明下さい。なお句読法(主として *comma* のつけ方)についてお教え下さい。

Ans. 上の2つの例文のように、時を表わす接続詞(temporal conjunction) *when* で導かれる *clause* (節) はいずれも時を表わす副詞節であって、従属節(Sub-ordinate clause)として主文の述語動詞(Predicate verb)にかかるものと考えられていまして意味のうえでは大差ないものと考えられます。強いてその差違を指摘するとすれば、前の文のように *comma* のあるものは *writer* がそこで読者に *pause* をおかせることを意識して書いているといえましょう。しかし後の文の場合でも、読者の立場からは *writer* がそのことを意識しているといえないとにかかわらず *when* の前で *pause* をおいて読むことができます。つまりこれはそこにどのような接続(juncture)があるかということが意味上のわずかの差異(shade of meaningの差)を生ぜしめることとなります。*comma* のあることによって *pause* をおくことが意識されているということを強調すれば前の文のほうが追想的(after thought)叙述の感じが強いといえましょう。なおこのような副詞節が文頭にくるときはたいてい *comma* をつけるのがふつうですが、この場合の例のように主節のあとにくる場合には *comma* がついたり、つかなかったりします。

—, — and — と —, —, and — はいずれも行なわれています。どちらもよいわけです。いっばんに *comma* の用いられるおもな場合をまとめるとつぎのようになります。

- ① 2つの節を結ぶ *and*, *but*, *for* 等の前
- ② 主節の前にある副詞節の末尾、
- ③ 3つ以上の語句を並べる場合の各語句の間
- ④ Non-restrictive use (非制限的用法)の関係詞の前
- ⑤ 同格の語句の前
- ⑥ 文頭にある副詞句や独立句のつぎ、その他。

上にまとめたものはいずれも *comma* の必要な場合です。本文の例のように *comma* のあるなしが意味のうえで大いなる違いを生じない場合もある反面また Please call him John. (どうぞ彼を John と呼んで下さい。) Please call him, John. (John さん、どうぞ彼を呼んで下さい。) のように意味上大いなる違いを生ずる場合も多いので *case by case* に検討しなければなりません。

7. be going to go to について

Q. Book 3,

I'm going to go to school. (p. 5, l. 7) But I'm going to a graduation party which the orchestra is giving. (p. 44, l. 10).

上の2文の違いを説明してください。

Ans. 上の2文 I'm going to go to と I'm going to は全く同じ意味に用いられています。すなわち後の文を But I'm going to go to a graduation party……と書きかえても意味のうえでは違いはありません。be going to~

(52 ページへ続く)

Reports & Articles

新教科書研究

大塚和弘

中学校学習指導要領の改訂にともない、昭和37年度より中学校英語科の新教科書も各種発行されましたが、その内容を検討して見ますと、従来の school grammar を脱した、grammatical にも pedagogical にも、新しい、unique な教科書として“New Approach to English”（大修館）と“Junior Crown”（三省堂）が挙げられましょう。これらの新教科書は従来のわが国における school grammar と矛盾している点が多々ありますが、その二、三の事項について私見を述べてみたいと思います。

1. Must not と May not.

従来の school grammar では permission を表わす、“May I?” に対する答えは、肯定であれば“Yes, you may.” 否定であれば“No, you must not.” であるとされ、高校入試問題集にはつぎのような練習問題が出されていました。

May I buy this camera?

No, you () not. そして正解としては must が要求されています。

しかし“New Approach to English”では Book I で、permission を表わす may についてつぎのように指導しています。

May I go to his house?

No, you may not.

これは従来の school grammar からすれば誤りであり、

また“The Sun”（三省堂）では、May I go? の否定の答えとしては、No, you must not. としているし、その理由として“The Sun”教師用書の Q. B. 欄でつぎのように説明しています。

「May I go? の否定の答えとしては、

1. No, you must not go.

2. No, you may not go.

3. No, you can't go. が考えられる。

上と密接に関連して、単独に言う「行ってはならない」は He must not go. (行かないことを要求される)の方が普通である。だから平叙文では must not で、返事は may not という使い分けは初歩のうちでは負担すぎる。」

しかし A. S. Hornby は、*A guide to Patterns and Usage in English* (研究社)でこの点についてつぎのように指摘しています。

“May is regularly used for asking and giving permission. May not is used to deny permission.”

また“May not is also used, in formal style, in statements that are not answers or denials of requests”. たとえば、

Borrowers may not (are not permitted to) take out of the library more than two books at a time. (借書者は1度に2冊以上の本を図書館から持ち出してはならない)

しかし、不許可よりもさらに強い禁止を表わすときには may not でなくて must not が用いられる。たとえば、

Reference books must not be taken away from the reading room. (参考書は閲覧室から持ち出されてはならない)としています。

そこでもう1度前に引用した“The Sun”の教師用書の説明を検討してみると、May I go? の否定の答えとしては、No, you may not go. と No, you can't go. が適切な答えであって No, you must not go. が不適当だと思われまゝ。「答えの文では may not. 平叙文では must not と使いわけすることは初歩のうちには負担が大きすぎる」という考え方は少し考え過ぎではないでしょうか。むしろ May I —? の否定の答えは must not でなく may not とした方が初學者の負担を少なくすることができるし、much better だと思います。You must not go. は You should not go. または You ought not to go. とも言えると思います。以上のことからしても入試に最初にあげたごとき問題を出すことは無意味でもあるし、入試が事実上中学校の英語教育を規制しているということからも上の問題は充分考慮されねばならないと思います。

2. 感嘆文

文部省の学習指導要領、第1学年の「内容」の項に感嘆文、

a. How で始まり、be 動詞で終るもの。

b. What で始まり、be 動詞または have 動詞で終るものと、1年の教科書に感嘆文を出すことを明記しています。しかもその指導が従来の教科書では、recognition にとどまらず、production の段階にまで指導しているのが普通であります。高校入試問題集でも必ず一定の space をとって感嘆文の指導をしています。

形容詞、名詞の何であるか十分理解のできていない1年生に、

This is a very beautiful church. とか

That boat is very pretty.

の文章を what や how を使って感嘆文に書き換えさせることは、初學者にとって大きな負担となっています。それにしても感嘆文が英語学習上重要なものであれば、その負担もいたしかたありませんが、私達が日ごろ外国の雑誌等読んでいて、英語教育の初期における感嘆文の従来のような取り扱い方に疑問を持つのが常です。ところが“New Approach to English”では (a) What で始まり、be 動詞または have 動詞で終るもの、(b) How で始まり、be

動詞または have 動詞で終るものの、specimen として、つぎの感嘆文

(a) What a nice little dog that is! (Lesson 20)

(b) How lucky you are! (Lesson 18)

を挙げ、生徒に recognize させているに過ぎません。

Lawrence Faucet は *A Complete Guide to Standard English* (篠崎書林) でつぎのように定義しています。「感嘆文とは、感嘆の句読点を用いただけでは感嘆文ということではできない。語句そのものの中に感嘆の含蓄がなければならぬ、そして感嘆文は平叙文、命令文、否定文、疑問文、exclamatory nominative、の形式を取ることができる。」としています。

つぎに上述した各形式の例文を「時事英語」(研究社、1962年5月号、及び6月号)の“Dialogue Script”, “She wore a yellow ribbon”, “Lover come back” より引用してみますと。

◇平叙文の形式を取っているもの。

Carrol: Oh, you've the real man! (Lover come back), (あら、あなたこそまことの男ですわ!)

Tyler: But what I'm working on is highly volatile! (Lover come back) (しかしいま私がかかっているものは多分に揮発性のものなんだ!)

◇命令文の形式を取っているもの

Brittle: Shoot over their heads.

Drive 'em back! (She wore a yellow ribbon) (彼らを追い返せ!)

◇否定文の形式を取っているもの

Abby: We never stayed long enough to get to see a single bloom! (She wore a yellow ribbon) (でも一か所に長くいないから一輪の花も咲いたところ見なかったわ!)

◇疑問文の形式を取っているもの

Brittle: Oh, days-weeks—

What's difference! (She wore a yellow ribbon) (どっちも同じだ!)

◇Exclamatory nominative: これを Faucet は *A Complete Guide to Standard English* (篠崎書林) で “A noun used alone as an outcry of emotion” と定義している。

Mr. Cohill—inspection! (She wore a yellow ribbon) (コーヒル中尉—査閲!)

つぎの表は “She wore a yellow ribbon” “Lover come back” の Dialogue Script—に出てくる感嘆文をその形式別に分離したものであります。

1. 平叙文の形式を取るもの 41/83
2. 命令文 “ 23/83
3. 否定文 “ 5/83
4. 疑問文 “ 3/83
5. Exclamatory Nominative 11/83
6. Exclamatory adj, Exclamatory adv.

を含むもの 0/83

また “Reader's Digest” を調査しましたが、Exclamatory adv, How を含む How nice! 等の感嘆文は 2, 3 見られましたが、How で始まって be, have または一般動詞で終る感嘆文は一つも見られませんでした。

従来の school grammar で指導されていた、言い換えると文部省学習指導要領に示されている What, How で始まり have, be, 一般動詞で終る感嘆文は、現在の actual English においては、out of date で、How nice it is! のごとき感嘆文を日常口にすることは、かみしもを着て日常生活をするごとき感じを与えると思います。

Ernest A. Richter (早稲田大学講師) は中学校英語教科書に出てきた感嘆文について、“Some Problem Spots in Current English Textbooks” (河上道夫編集) につぎのように指摘しておられます。

「What a fine house it is!

What a big tree it is!

What a tall man he is!

これらは正しい英語であるが、アメリカの子供、大人でもこのような文を使うことはまれであろう。アメリカの子供であったら、

That's a big house, isn't it?

Gee, what a big tree!

That is a really big tree! と言う。

また How high it is! この how の用法は out of date でおとぎ話の英語だ、学生生徒の用いるものではない。Boy it's high! Gee, it's high! または Look how it is! と言う。」

従って感嘆文を従来のように production の段階にまで指導することにも問題があるし、教科書、高校入試問題集等で、普通の文を感嘆文へ転換させる問題は、論理的、文法的には問題ないにせよ、生きた外国語教育という見地からすると、多分に問題があると思います。従って中学の段階では “New Approach to English” のような感嘆文の取り扱い方が妥当だと思えます。高校入試が中学校英語教育を規制していることを考えると、高校入試に感嘆文を出題することは好ましくないと思えます。

3. 未来の助動詞

我々中学校の教師が指導上最も迷うのは未来の助動詞 shall, will についてだと思います。ある教科書では Book II の Lesson 4 で、I shall have a present. の shall は未来をあらわす。または I will buy a birthday present. の will は意志をあらわすと記し、つぎのような練習問題を出しています。

I. つぎの～に shall または will を入れて暗唱せよ。

1. I ~ be fourteen years old on December 3.
2. He ~ have no lessons tomorrow.
3. I ~ have a new dress on my birthday.
4. I ~ have a pair of shoes.

これらは単純未来における shall, will を練習させてい

るのであります。しかし shall, will のやっかいな区別を少なくし、上の練習問題のすべてに will を入れることも考えられます。

未来時制についても“New Approach to English”は独特な指導を行なっています。

まず be going to inf. で未来時制を導入し、単純未来、意志未来、またそれらの間と打消の文を一応 production の段階にまで指導しています。その後、未来の助動詞 shall, will を指導しています。その各々について具体的に調査して見るとつぎのようであります。

(1) **be going to inf.**

Bill is going to have birthday nextweek.
Are we going to have English tomorrow?
We aren't going to have English tomorrow.

上の be going to inf. は単純未来を表わしています。
Are you going to go to bed at 9 o'clock tonight, as usual?

I'm going to go to bed at ten.
上の be going to は likelihood を表わしています。

Then, tomorrow I'm going to ask Mother,
“Mother, may I go to Jiro's house next week?”
この be going to inf. は to resolve すなわち意志を表わしています。

How long are you going to be over there?
この be going to は相手の intention を聞いています。つぎの表は“New Approach to English” Book II と Book III 中の be going to inf. を含む文章を上用法別に分類したものであります。

	Intention		Pure Future		Likelihood	
	疑問文	平叙文	疑問文	平叙文	疑問文	平叙文
1 人称	0	9	3	0	0	1
2 "	4	0	2	0	3	0
3 "	0	0	0	9	0	0

さて be going to inf. について、A. S. Hornby は、A Guide to Patterns and Usage in English でつぎのように説明しています。

“The present and past progressive tenses of go are used to indicate, (i) Likelihood, (ii) Intention, (iii) Future time when there is no reference to external conditions or circumstances.

(i) The construction going to inf. is used to indicate something that speaker feels or considers to be likely or probable.

(ii) going to inf. is very commonly used to indicate intention, but when there are external circumstances that may influence a persons, plans, con-

struction with will, shall are preferable. また plans and arrangements を表わすには present progressive is more usual.”

また、「口語では“I am going to do”を用いて、shall, will を避けることが多いことも心得ておいてよいと思う。」と岡本先生も指摘しておられるが、生きた外国語教育という見地からしても中学校英語で be going to inf. をもっと指導してよいのではないか、以上のことからすると“New Approach”的な未来時制における be going to inf. の指導は最も適切だと考えられます。

(2) **Shall, will**

Shall: “New Approach to English” Book II, Book III を通して shall の出てくるのは、つぎの2例だけでした。

Shall I read the list to you? (意志未来),
Mrs. Simmons said, “Let's sit down here, shall we?” (勧誘)

この shall の用法については、江川泰一郎先生が「教室文法の実際」(研究社)で「勧誘を表わす shall の用法は従来の教科書では取り扱われていなかったが、実際にはよく使われるので英語教科書でも取り扱うべきだ」と指摘しておられます。このように従来教科書で取り扱われていなかった shall の用法が新教科書で取り扱われるようになったことは非常によろこばしいことであります。

Will: “New Approach to English” Book II, Book III を通して shall の用例は上記の文だけとすると未来時制の助動詞としては will だけということになりますが、その用例を挙げてみましょう。

I'll have to tell Master.
Will we find people there?
You'll learn to understand him pretty soon.
When will you be through with your examination?
She will ask me.
How much will all this be?

以上の例文中の will はいずれも pure future を表わしています。また、

We will write you more about this later.
Where will you go?

以上の2例文中の will はいずれも intention を表わしています。下の文中の will は相手の intention をたずねるために用いられています。

We'll see that on the way to Central Park. (likelihood を表わしている。)

I'll wait for you at the car. (自動車の所であなたを待っています。)(promises)

その他、命令、ていねいさ、諸否を表わすものとしてつぎのような例がありました。

You will live with the George Johnson family.

(ジョージ・ジョンソンさんの家族と同居しなさい。) 軽い命令を表わしている。

Will you lend yours? (ていねいさ)

Would you give me the address? (同上)

I would like to tell you a little about my American Christmas. (諾否)。

Book II, Book III 中の will を用法別に分類して見ますとつぎの表のようになります。

	Pure Future		Intention		Likelihood		Promises		その他
	問	平	問	平	問	平	問	平	
1 人称	2	7	0	16	0	1	0	1	7
2 "	1	3	2	0	0	0	0	0	
3 "	1	4	0	0	0	0	0	0	

さて Charles C. Fries は「近代英語における Shall, Will」: 若田博哉訳注, (大修館) に「shall, will に関する規則を十分に体系化して初めて示した文法学者達は, 理性に頼り過ぎ, 現実の慣用を認めなかったため, 彼らの作り上げた伝統的規則は多分に独断的で, 言語の実際に基づいた妥当性を欠く。また現代英語では 3 つの人称のいずれについても will が優勢を示している。従って 1 人称 shall が 2, 3 人称 will に対応するという伝統的規則は否認する必要がある」と指摘している。また「疑問文では, 1 人称には shall がほとんど用いられ, 2 人称には will が用いられる。ただし, 1 人称に will が, 2 人称に shall 用いられる場合もある」と言っています。

以上のことからして, “New Approach” の shall, will の指導は文法的にも全く正しいと思われるし, また初学者への負担軽減と言う点からも適切であると思われます。この教科書が一方では学習者の負担を軽くし, 他方では言語の実際に基づいた, 従来の教科書では指導されていなかった, ‘Let’s go fishing, shall we?’ の shall の用法や, ‘You will live with the George Johnson family.’ の命令を表わす will の用法等を指導していることは高く評価してよいと思います。

4. 受動態

昨年(1959)の10月7日, 朝日新聞日曜版中学生への学力テスト欄に voice の問題が出されていましたが, passive voice の使われる理由とか慣習を全然無視した問題ばかりでしたので, それらの問題の不適切さを検討しながら, 教科書の voice のとりあげ方を検討してみたいと思います。

つぎの英語はその問題の長文の一部です。

He was too young to make a suit. Then② he took the wool to his grand mother and said, “Will you please spin this wool into yarn for me?”

問 1. 本文(上の英文はそれの一部)に①—⑤の下線で示した文の態が変わるように()の中に適当な語を

入れよ,

② The wool () () () () to his grandmother.

以上がその問題の一部であります, ②の下線の部分をもし受動態に書き換えると, まず第1にそのつぎの said の主語がなくなってきました。従って文全体の意味が通じなくなってくるのでこの文は受動態に換えることはできない。

また同テスト中に つぎの問題が出されておりました。

問題 3. つぎの各文を受動態に書き換えよ。

(2) Who gave the knife to you?

(正解) By whom was the knife given to you?

上の passive voice に書き換えられたような前置詞+疑問詞で始まる英文を, 私が調査した “Reader’s Digest”, “Times”, “Newsweek” の中には見出すことができませんでした。このことについては河上道夫先生が英文法研究 (II) (北九州大学外国語学部紀要 I, 別冊, 1959年10月) につぎのように指摘しておられます。「日常のことで受動の文を By whom で始めることは稀であるから, この文型を production で教えることはよろしくないと思う。

Who will look after the children?

Who painted this portrait?

などを passive に改めるよりも, このままの方が自然な英語であり, これらを passive に言いかえねばならぬような situation が現実の生活で発生するとは考え難い。要するにこれらの文の voice を変えさせようとするのは artificial な問題であろう。もしどうしても passive にするとすれば Who …… by? の形を用いる方がよい。」

さて, 上述したような voice の問題が新聞紙上に出されていることからして想像できるように, voice を書き換えさせる単なる artificial な問題が多く出されているのが現在の入試の実状であります。また入試問題集は言うに及ばずすべての中学校の教科書において, voice の書き換えの練習問題は十分出されています。ところが “New Approach” を調査してみますと Book II, p. 59 で

I. 例にならって, つぎの文を言いかえてみましょう。

(例) English is taught in his school.

Is English taught in his school?

English isn't taught in his school.

1. English is spoken in Japan.

2. These letters are written in Japanese. (他に3題)

II. つぎの文の～に()内の語を適当な形になおして入れ, 文を言ってみましょう。

1. Japanese is ~ in Japan. (speak).

2. French is ~ in France. (use)

(他に4題)

Book II p. 100, Exercise.

II. 例にならって、つぎの文を言いかえてみましょう。

(例) He was elected President. (People)

→People elected him President.

1. They were told the story of Lincoln. (The teacher).

2. The cat is called "Tom." (We)

(他に1題)

Book III, p. 59, Exercise.

I. 例にならって、つぎの文を言いかえてみましょう。

(例) He has written the story.

→The story has been written (by him).

1. I've sold half of the books.

2. Someone has told me that they are good books.

(他に2題)

以上が "New Approach" Books II & III 中の voice に関する練習問題であります。

voice に関してだけでも入試問題が前述したごとき状態であるのに、現場の教師が "New Approach" を採用するに躊躇するのは当然でありましょう。

しかし Jespersen は *The Philosophy of Grammar* で passive voice が使われる場合としてつぎの5つを挙げています。

- ① 動作主が厳密には分らない場合。
- ② 動作主が分っていても、不特定であるため、明瞭に示しにくい、示す必要がない場合。
- ③ 動作主が特定のものに分っているが、相手にも分っているので特に言う必要のない場合。
- ④ 文の前後関係からして受動態を使った方がよい場合。
- ⑤ by によって動作主が強調される場合。

私は、"Reader's Digest", "Times", "News week" 中の passive voice を上の5つの場合に分類してみまし

たが、①, ②, ③ の場合に該当するのが85%, 他の④, ⑤に該当しているのが15%でした。上の調査の結果からすると実際の受動態においては、by によって agent を示すことは僅少であるといえます。また Allen W. Staunard は *Living English Structure* (Longmand, 1947) p. 278 でつぎのように言っています。"In all passive voice exercises the use of "by" with an agent must be rigorously suppressed, except in those examples where our interest in the predicate has led us to use the passive voice, but the active subject has some interest of its own and is necessary for complete sense, e. g. 'This poem was written by Keats.' shows greater interest in the poem (the speaker is presumably discussing it, or reading it), but the poet is necessary to complete the sense. Such active subject as I, we, you, they, one, someone, nobody, people, a man, a boy etc. scarcely ever warrant their inclusion in the passive construction."

従って、例えば、He teaches French. → French is taught by him. のように voice を書き換えさせることは不自然だと思います。

現在の入試問題集、教科書中の voice の問題はほとんど artificial なものばかりであります。passive voice の構文にはなにか passive でなくてはならない理由があるのでありますから、教科書はいうに及ばず特に入試問題における voice の問題には十分考慮が払われるべきだと思います。

むしろ "New Approach" のように中学の段階では主として recognition, および passive voice の間の文章の作り方やその答え方また打消の作り方を十分指導することの方が大切であると私は考えます。入試には言語の実際と矛盾するような問題は出されてはならないと考えます。

(以上のレポートは昭和37年度、福岡県教育研究会で発表したものを要約したものであります。)

(福岡県嘉穂郡千手中学校教諭)

New Approach to English 関係教材一覽

Teachers' Guide 1 (1年用) A4判 280 pp. ¥ 800
 Teachers' Guide 2 (2年用) A4判 281 pp. ¥ 800
 Teachers' Guide 3 (3年用) A4判 310 pp. ¥ 900
 教科書録音テープ1 (1年用) 7号リール1巻
 2時間 ¥2,000
 教科書録音テープ2 (2年用) 7号リール1巻
 2時間 ¥2,000
 教科書録音テープ3 (3年用) 7号リール1巻
 2時間 ¥2,000
 教科書録音シート・ブック (1年用)
 3冊(シート21枚) ¥1,500
 100 Picture Cards (1・2年用) A4判 ¥2,000

ELEC 英語講座
 オーラル・アプローチ教本 A4判 324 pp. ¥ 750
 (同 テープ) 5号リール3巻3時間 ¥3,600
 ELEC 英語講座
 基本句型練習 (1) A5判 186 pp. ¥ 460
 (同 テープ) 7号リール1巻2時間 ¥2,000
 ELEC 英語講座
 基本句型練習 (2) A5判 132 pp. ¥ 330
 (同 テープ) 7号リール1巻2時間 ¥2,000

ELEC Forum

短縮形はむずかしいか

0.

Is Tom an American boy?

Yes, he is.

He's an American boy.

He's Lucy's friend.

Is Lucy a Japanese girl?

No, she isn't.

She isn't a Japanese girl.

(New Approach to English 1, Lesson 6, p. 12)

中学校ではじめて英語を学ぶ生徒に、いきなり「短縮形」を学ばせることが、むずかしくないか、また適当か、ということについては意見があるようである。

1. 1. 「中学校外国語 [英語] 指導書」(以下「指導書」は、p. 22 で次のようにいう。「文を早く話したり読んだりするとき、2語を短縮することがある。たとえば

【例】	普通の形	短縮形
	I am	I'm
	You are	You're (以下略)

「普通の形」「短縮形」という用語が、印刷された文字だけを意味するものでないことはいままでもないと思う。

例を“*I am*”にとろう。抑揚(音調)や強勢を無視すればこれには3つの発音が考えられる。(1) [ai æm], (2) [ai əm], (3) [aim] であるが、「指導書」の“*I am*”の意味するものは、(1)の [ai æm] であろう。「短縮形」の“*I'm*”は [aim] という発音を表わすと思われる。言いふるされたことであるが、文字(綴字)と実際の発音を混同してはならないという教訓を、ここでもう一度思い出してみたい。“*I am*”と書かれた(印刷された)文字が、[aim]と読まれるのはめずらしくないことである。(R. W. Zandvoort; *A Handbook of English Grammar*, p. 336 参照)

「指導書」は「短縮形」の例を「音標文字で転写して示すべきではなかったか。

1. 2. 次に「早く話したり読んだり」の「早く」であるが、この口語はどのような意味で使われているのであろうか。特にあらたまらない口語では“*I'm (I am) not an American boy.*”のような場合は、[aim]と発音されるのが常とされているが、ここでの「早く話したり」する場合の英語は“*that variety of English which is*

generally used by educated people (more especially in the South of England) in the course of ordinary conversation or when writing letters to intimate friends.” (H. E. Palmer; *A Grammar of Spoken English*, p. xxxiii) などと同じものをいうのであろうか。

だとすれば「早く話したり」は『特にゆっくり話すよりは』「はやく」の意味に取らなければおかしい。また外国語は母国語にくらべて非常にはやく話されるように感ずるのが通例であるが、その意味で「はやく」なのであろうか。

小さなことに、こうまでこだわるのは、文法用語につきまとう含蓄 (connotation) のおよぼす影響を考えるからである。関係代名詞の「省略」「短縮」などの示す現象が、何か、標準からの逸脱であるかのような印象を植えつけているのではあるまいか。「省略」「短縮」などの用語は、「名詞」「動詞」などのやや中性的な感じの用語とちがって、価値評価の副次的反応を、きく人、読む人に呼びおこしがちである。

また「指導書」のいう「早く話したり」という表現では、「短縮形」が特別な場合にしか用いられないのだ、と誤解されるのではあるまいか。この「早く」は不適切な用語だと思われる。

2. 1. 他の *Be* 動詞の「短縮形」の場合を検討してみよう。つぎのような文を読むとき(発音するとき)、“*We are not American girls.*”の“*are not*”は、一見 [a: nɒt] とも発音されるように思われるが、普通の会話体では、[ə(:) nɒt] か [a: nt] のいずれかであるとされている。

同様に“*was not*”は [wəz nɒt] か [wɔznt] のいずれかであって、[wɔz nɒt] は特に一語一語でいねいに読んだ場合の発音であるようだ。

綴字から受ける感じとはちがって、“*are not*”では

(1) *are* の強形 + *not* の弱形 → [a: nt]

(2) *are* の弱形 + *not* の強形 → [ə(:) nɒt]

の組み合わせが通例のようである(すくなくとも Palmer のいう *Spoken English* では)。(前掲書 p. 104)

しかし、Zandvoort は [ə nɒt] と [a: nt] に、差違があると考えているらしく、“*You aren't*”に注を加えて、“cf. *You're not* [juə nɒt], when contradicting a preceding statement. (*Handbook*, p. 336) という。同様のことを“*haven't*”と“*'ve not*”について述べている(前掲書, p. 335)

2. 2. ところが“*What are these?*”では、特に“*are*”を強調する場合は別として、“*are*”は“*They're*”の“*'re*”と同じに読んだほうが自然なようで、Hornby は、その著(「文型と構造語の教授法」p. 17)で、“*What are these? They're trees.*”の“*are*”に“*Use the weak form /ə:/: wɔtə\ ði: z.*”と注釈をつけている。

こうなると、綴字を見て、「短縮形」「普通の形」をうんぬんするのは、非常に危険だということになる。(I.C.

Ward; *The Phonetics of English*, pp. 183-84 参照)

教科書の内容を録音したレコード、シート、テープはあっても全文を音標文字で転写したものは、珍しいので、抑揚などには比較的注意が行きとどくが(たとえば疑問文の降、昇調)、「短縮形」や、強形と弱形(「指導書」p.23)などは比較的気づかれずにすごされるのではあるまいか。

また、レコードの「モデル」の模倣がかなり正確になっても、話される(音読される)英語のすべての特徴には、必ずしも気がついていない(音声や語形の特徴に注意しすぎると、「内容」の把握がむずかしくなるのは、お互いによく経験するところである)。

だから教室で、全文を音読するときには、自然な弱形、「短縮形」で読んでいても、普通の文字や音標文字の転写を見たときに、抵抗を感じるのはゆえのないことではない。

3. 1. 中学校では「現代のイギリスまたはアメリカの標準的な発音」(学習指導要領)を学ぶのであるから、「短縮形」の学習では、教材内での位置づけだけが問題になると思う。「短縮形」は「その他配慮する事項」の中にあるので、指導しなくてもよいとは考えられない。

第1学年の目標の1つが英語の発音、アクセント、初歩的な抑揚などに親しませ、聞くことや話すことに慣れさせるのであるし、最初の学習によって身についた習慣を矯正していくのはいうまでもないことなので、最初から、自然な会話体の英語で使用される「短縮形」に「親しませる」のは意義のあることではあるまいか。

また万国音標文字を発音学習の「補助的な手段」(指導書)p.22)として使用するなら、「re, 'm, 's」などを、発音から見た「短縮形」の指導の補助手段として使用することは、むしろ望ましいとさえ、言えると思う。

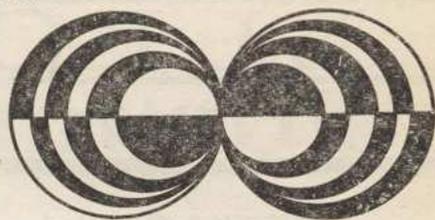
考えられる反論として、音声はともかく、「re」と「are」, 「am」と「m」が同一の語を表わすというのでは、(特に)1年生の記憶力、判断力(?)には、負担過重だとする意見があるかもしれない。

しかしこれはおかしい。それらは限られた数なのだから。また、このことが特につまづきになって英語がわからなくなるといことは、ちょっと考えられない。

1年生に求められる能力は、「I'm a Japanese boy. [aim]」「Am I a Japanese boy? [æm ai] or [əm ai]」「Yes, I am. [ai æm]」を使いわける能力であって、その微妙な差を説明することではないはずである。Hornbyの次のことばは、適切な示唆だと思う。Hornbyは「It is a...」/itizə/ と「It's a...」/itsə/ にふれて、「Whether you present both forms, and discuss them, will depend upon the ages of your pupils. With very young pupils it is probably better to use only /itsə/, without comment.」(「文型と構造語の教授法」p.15)と言っている。

(秋田県平鹿郡山内中学校教諭 加藤和男)

Idea Corner



英語学習とゲーム

ゲームを学習に用いる場合には2つの使い方が考えられる。その1つはdrill教科または口の体操といわれる英語の学習には、必ず反復練習があり、数多くの練習の中で量の多い教材を消化してゆくのは教師にとっても、生徒にとっても努力と忍耐のいることであるので、時に応じて薬味として、あるいは刺激剤として recreation に使うのである。これは、TWENTY QUESTIONS, CAPPING GAME, CUBES, ALPHABET CARDS, 等がある。

さて、上述の諸ゲームは学習時においてやるものであるから、単なる遊びではない。もちろん、教師はそれぞれのゲームの目標を考えておくべきである。

さて、私達の行なったこの種のゲームの仕方及びそのねらいを書いてみたい。CUBES というのはサイコロのゲームである。ボール紙でサイコロを作り、・, ∴ のかわりに a, b, c... をかく。これを4~6名の小グループで1人1回ずつ振って出た字を言えた場合はその人は何回でも振ることが出来る。筆記体と活字体、大文字と小文字それぞれについて作っておけば4通りについておぼえることができる。理解の程度が進むにつれ、よい意味で競争心をあおり、例えば1人がサイコロを振った時、一番早く出た字を読んだ者が振れるようにすれば、更に speedy にゲームがすすめられてゆくであろう。

サイコロの使い方として、他につぎのようなものがある。これは前述のゲームの仕方が、ごく入門期の初歩の生徒を対象としているのに比して、やや段階が進んだ時期——中1の2学期以後——が適当と思われる。これは辞書のひき方を指導する意味で特定の数のサイコロで出てくる ALPHABETS をくみあわせて意味のある単語を構成させることである。サイコロの数を2つに限定し、4~6名の小グループで各人が順番をきめて、その2つのサイコロを振る。そして出た字が a と n であれば、an と na という組み合わせが出来るわけで、ノートにそれらの字をかいておく。そして2~3分程、サイコロを振って一応ノートに字が集まったら、それを辞引きでひいてゆき、意味のあるものだけ残してゆく。

そうして集めた単語の数によって、競い合うことが出来るわけである。もっとも、ここで大事なことはサイコロの上に書かれる ALPHABETS の字であり、英単語を構成している中でも、頻出の a, e, c... などが多くかかれねばならないであろう。

つぎはテキスト本課と直接連関を持たせるものであり、指導目標に直結したゲームである。これに属するものとしては BASEBALL GAME, READING GAME, CATCHING FISH GAME, PATTERN PRACTICE GAME, WHO AM I? HEARING GAME 等がある。

1年生の文型表の読みを徹底的に指導するために、READING GAME なるものを行なった。たとえば列毎に時間を一定にし、与えられた時間内にどの列が間違えずに一番多く文を読んだか、という基準で競わせれば、お互いに負けまいとして努力する結果、より早く、その読みを徹底してゆくことが出来るように思われた。CATCHING FISH GAME は画用紙とマジックで魚をつくり、表に英文(特定の課の一番大切な文型)を書いておく。それをセロテープで黒板にはらせ、魚が海中を泳いでいる気分を出させるため、絵の上手な生徒を出し、海草や海底の様子を色チョークでえががせる。こうしておいて、教師は player を4~5名えらび、その英文に相当する和文をいって、該当する文の記入されている魚をとらせる。時には、少し変えておくとお手つきをする者も出てくる。こうした者には1回させないという rule を作るとなおおもしろい。こうして、一番多くの魚を得たものが優勝するわけである。

最後に WHO AM I? のゲームについて一言ふれておきたい。これは be 動詞(am, are)の使い方と〈主語+be 動詞+名詞〉の文型の練習をねらいとして、教師がはじめ、級の中の特定の生徒について英文で説明し、生徒がこれに

You are Takako.
He is Yamada.
She is Tamiko Imai.

等と答え、だれのことを言ったかをあててゆくのである。教師による英文の説明はより明確で、既出の単語、構文を用いてしなければならないのは当然である。実践の結果は、英語の好きなもの的人数が昨年と比べてかなりふえており、このゲームの効果もある程度認めてよからうと思われる。以下気のついた点を列記しよう。

1. ゲームのねらいを生徒が確実に理解していること。
2. グループ間で対抗させるときは、そのメンバーの構成には充分留意すること。
3. 能率を考慮して speedy にテキパキとやること。
4. rule を徹底しておく必要があるが、これに時間をかけすぎないこと。
5. ゲームの用意はいつも教師がするのではなく、class で割り当てたり、club で準備させると。
6. いくらゲームがおもしろいといっても、生徒の目先だけの興味にのみひきずられてはいけぬ。まず、教師の立場が大切で、ねらいを失えば無意味なくりかえしに終わる。ゲームをやったため、テキストが消化出来なかったというようなことではいけない。あくまでも、課の目標にそい、効果的になされるものでなければならない。

(新潟県中魚沼郡川西中学校教諭 小出 浩)

スライド・ガラスの簡易作製法

レニングラードのA中学校で new words を絵とともに覚えさせると、勿論いく分か個人差は認められるにしても、単に訳を与えただけのグループよりも、二倍ぐらいよく記憶していたと実験データを発表している。(ゴルブヨフ) その他、chart drill をどこでどう利用して効果をあげるかを研究しているグループは多いと思う。私もデイルイト・スクリーンと幻灯機を使って授業をすすめた結果、production と recognition がチャート無しで実施した時よりも向上したように思われるので、参考まで私の考案したスライド・ガラスの簡単な作り方を紹介したい。

(Chart drill そのものに関する研究はあらためて報告したいと思っている)

1. 材料……スリガラス サイズ4.7 cm×5.0 cm (学校へガラスを入れるガラス屋さんならばし切れの廃物で無料で切ってくれる)
 2. 描き方…1. ザラザラの方を上にして教科書の絵の上に置き black ink で輪郭を写しとる
太い線はペンを普通にして描く
細い線はペンを背にして描く
cue 又は new word もペンを背にして書く
 2. 着色…マジックインクを使用
 1. 濃い色は押さえるようにしてぬる
 2. 薄い色は普通にぬる
(着色には絵の具や、色鉛筆よりマジックが一番きれいに出る)
 3. 消す時
 - a. Hinode Washi Rubber for Typewriter を使用
 - b. ベンジンでふくときれいに消える
 4. 実際には担任クラスの美術クラブ員に協力してもらって作製するとよい。
3. 長所
 1. 絵をガラスにそのままうつし取るので普通のピクチャ・カードを作るより(つまり画用紙に拡大して描くより)も易しい。
 2. 幻灯機を通してスクリーンに映し出すと普通のピクチャ・カードよりも大きくクローズアップされる。
 3. デイルイト・スクリーンを使用するので教室も明るく簡単に準備出来るし、生徒の興味もそそる。

(三重県尾鷲市尾鷲中学校教諭 岡 武義)

研究会より

山形県英語教育研究会

本会の特色

1. 中高一体 戦後発会当初から県下の中学 230 余校、高等学校 60 校が、中等教育の立てまえから全く一体となって活動し続けてきている。
2. 優秀な先達 会長上野伊栄太氏(酒田東高校長)は「高等英文法」(小川芳男氏と共著)の著作をもつ大家で、10年の長きに亘り秀れた教育的手腕で会をリードしてこられた。副会長梅村久門氏(米沢商高校長)も「英詩教授法」の著作をもつ物柔らかな方、同副会長峯田太右衛門氏(山形市蔵王一中校長)は初代県教委指導主事とその直言毒舌は全国に名高い。現指導主事田口勝美氏はテキサスに留学され、いつも真言を吐かれる。山形南高教頭加藤市太郎氏は渡米 2 回、旧制東京高師附中教諭の学究、金山高校長齋藤徳太郎氏は旺文社関係や関東東北の高校に勤務経歴をもたれる幅の広い学識、新庄北高の沼沢支部長は漢詩を、酒田東高の秋沢猛氏は歌をよくされる事務局長である。これに山形商高校長の中山二郎氏は一高東大卒の識者で支部長、県南米沢興譲館高校の松野良寅氏(前指導主事)、寒河江高校の佐藤不二雄氏は若手のれっきとした指導陣で支部幹事と長を兼任中。また、地元山形大学には文理学部に深町弘三主任教授、教育学部には森戸登教授以下優秀な陣容が揃っている。尾形良範助教授は往年の学生英弁の雄であり spoken English の大家であられる。実に恵まれた、東北のひなにはまれな環境といえようか。

最近の動向

さて、今春の人事異動で会長と梅村副会長がご退職になり、三役はじめ若干の交代が行なわれようとしている。しかし、20 年になんなんとする本会の歴史と伝統はよどみなく継承されていくであろう。どこの県も同じと思うが、高校生急増により会員が大幅に中学から高校に異動された。ここで長年中学英語の指導で苦勞された方が高校で教えられることは愈々中高一貫の教育が進められることで喜ばしいことである。

日毎年毎に職域が多忙を極めるとき、この種の会のうまく運営されることは縦横の連繋と全体のレベル・アップに必須のものであろう。我田引水であろうがわが山形県のそれはまことにうまくいっているのである。

昭和 38 年度事業計画

I 山形県英語教育大会(総会)

- ①期 日 6月28・29の両日
- ②場 所 新庄南高等学校
- ③研究発表 県内5地区より1名宛、各30分以内
- ④公開授業 新庄南・北高校および日新・明倫・新庄の7~12年生の各級
- ⑤講 演 柏倉俊三(学習院大)
直井 豊(南山大)

II 県下英語弁論大会

- ①期 日 10月13日
- ②場 所 寒河江高等学校

III 東北英語弁論大会並びに東北6県英語教育連絡協議会

- ①期 日 10月25・26の両日
- ②場 所 山形市 事務局 山形市立商業高等学校
- ③内 容 講演、公開授業および授業反省会
中高各県代表による弁論大会
分科会・協議会

IV 中学生夏期講習会

- ①対 象 例年の要領で1・2・3年を支部毎にまとめて主に高校教員が指導にあたる。
- ②テキスト 県教委指導主事が作成する。
- ③期 間 英語だけ午前4時限8日間を最長とする。

V 中学生英語力ためし

- ①第1回 2・3年生を対象としそれぞれ1・2年終了程度の出題(6月)
- ②第2回 2・3年生を対象としそれぞれ1学期終了程度の出題(11月)
- ③問題作成 県内5地区持回りりで中高代表が担当する。

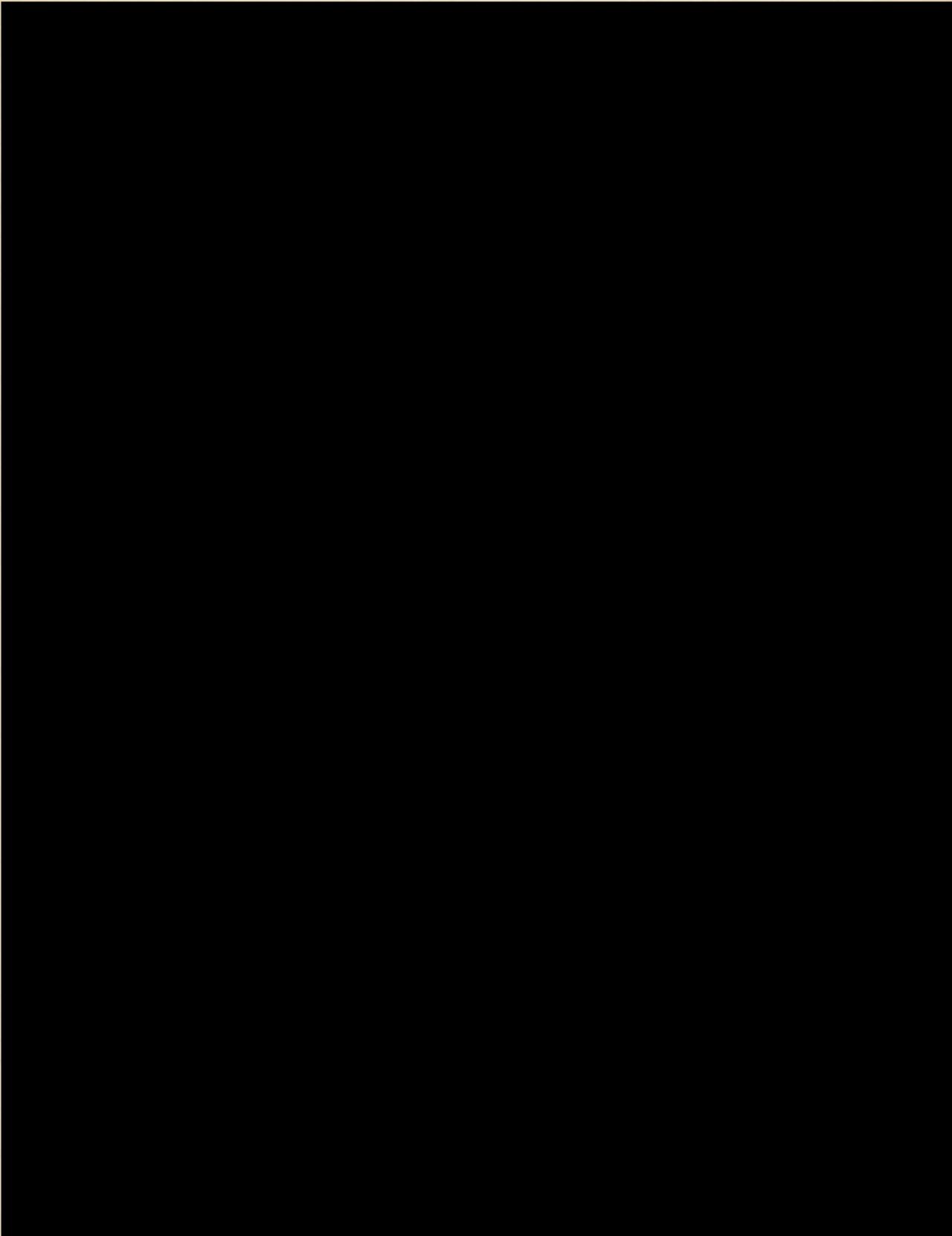
VI 県内地区別研究会(5地区)

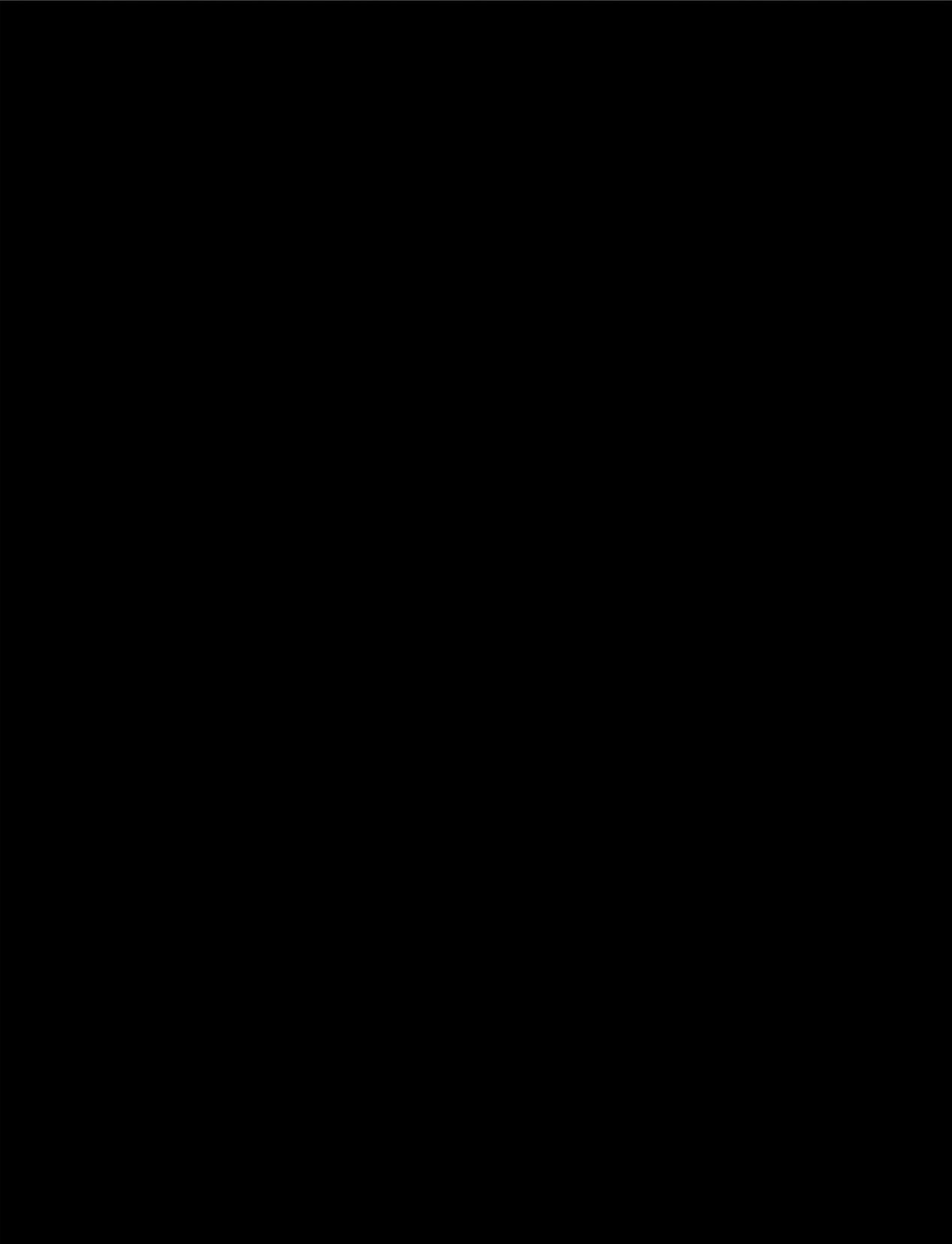
地区は県南の米沢市と東南置賜支部、山形市中心の東南村山・西村山支部、新庄市中心の最上・北村山支部、鶴岡市中心の東西の田川支部、酒田市中心の鮑海支部

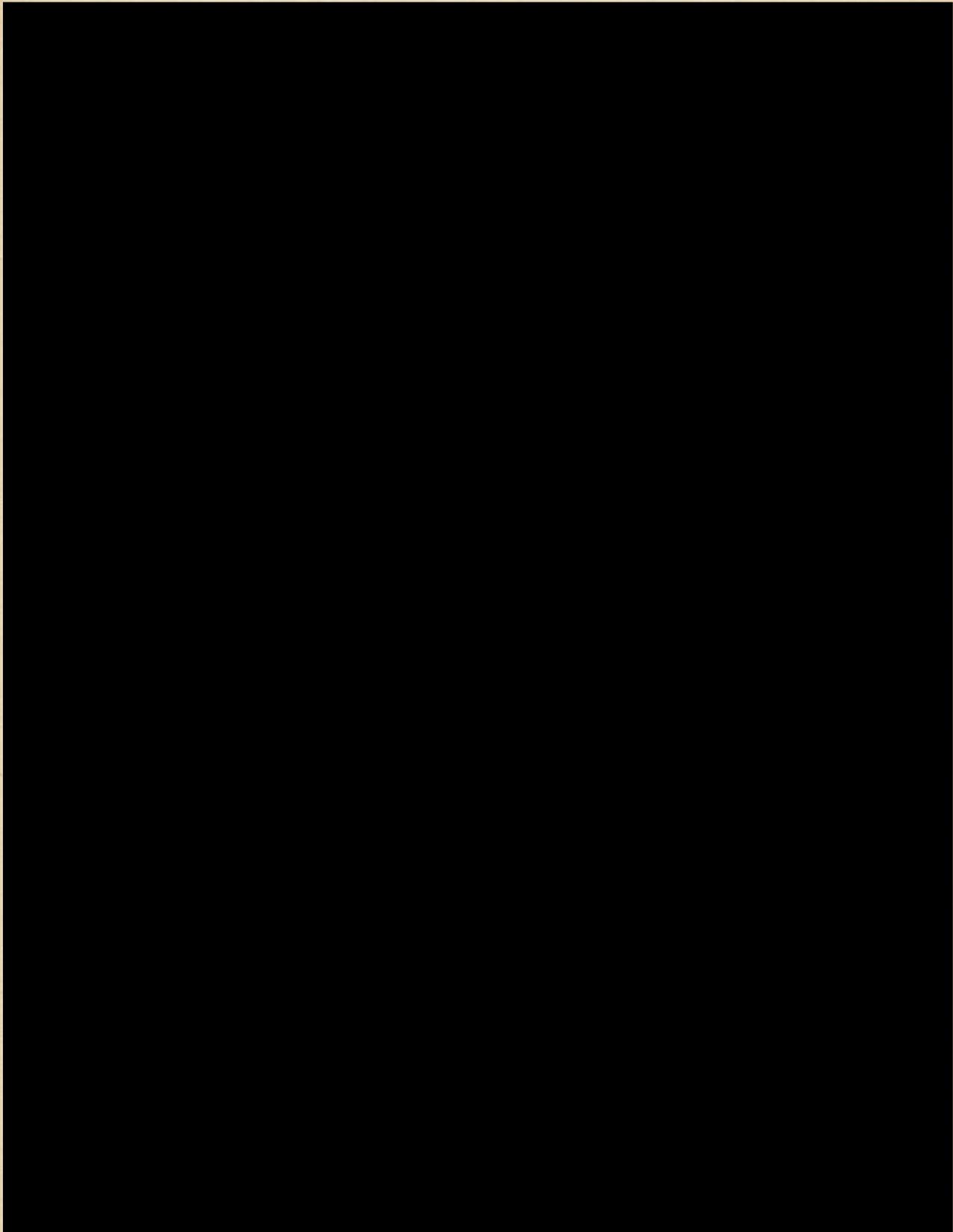
VII 山形県英語教育研究会報

- ①年1回刊行6月の総会時に配布する。
- ②会員校に1部無料配布し、他に希望頒布
- ③今年度の編集内容

1. 巻頭言(会長)、2. 寄稿 高橋源次(全英連会長)、稲村松雄(学習院大)、山形大学文理英文科教授、木村恒夫(明治大)、大沢茂(青山学院大)、梶木隆一(慶応大)の各氏
3. 研究発表(会員によるもの) Hemingway と Lost Generation (酒田東高野坂教諭)、役に立つ英語の一考察(山形北高阪口教諭)
4. 高校入試学力検査問題(県指導主事田口勝美氏)、同成績(楯岡高長沢卯一氏)
5. 学校めぐり(酒田西高・山形商高・米沢三中・小国中)
(山形大学付属中学校教諭 加藤善一)







故加納久朗氏の逝去を悼む



[四昔前の加納君——堀 義貴氏]

加納君は正金銀行ロンドン支店で「噫玉杯に花受けて」の詩人支店長矢野勘治君の下で副支配人を勤めていたが、当時すでにその後の逞しい企画人の同君の芽生えを想わせるような一つの出来事があった。それは同君が個人主催でロンドンにいる支那留学生を集めた日支の交歓会である。

(中略)

食事のコースが終りかけたところで、加納君が杯を挙げて中華民国大統領のため、トーストをプロポーズしたまでは良かったが、ここで一つ間違いが起こった。それは用意してあった楽隊が中国の国歌を吹奏するはずのところを、どうしたことか日本の君が代を始めてしまった。

一座は白け渡り、支那学生達は杯を持ったまま、舌鼓を鳴らし靴で床をひっ掻き始めた。しかし仕方なく支那人も日本人も苦虫を噛み潰すような不快と困惑の気持で乾杯を終わった。さてどうなるかと見ていると加納君徐ろに立って間違いを陳謝した後「一体そこの英国人には支那と日本の区別はつかぬのであります。もし乾杯が日本天皇陛下のためであったなら、楽隊は多分支那の国歌を吹奏したであります」とやったので、場内には哄笑が湧き、和気がようやくよみがえった。

(霞関会会報 No. 205 より転載、
堀 義貴氏は元特命全権公使)

昭和31年7月日本英語教育研究委員会 (ELEC) の設立以来、同会会長として英語教育の改善と発展のために寄与された加納久朗氏は、去る2月初旬に病をえられ聖路加病院に入院加療中のところ、2月21日心筋梗塞のため急逝された。行年76歳。葬儀および告別式は同月26日東京青山斎場において執行されたが、式場には氏の遺言に従ってベートーベンのエロイカが肅然と鳴り響き、参列者一同に配られた氏の遺言状は痛く人々の胸を打った。参列者は三笠宮殿下その他数千名、天皇陛下より供物料のご下賜があり、政府よりも勲二等瑞宝章を贈られた。

氏はきわめて多彩な経歴と巨視的な経綸の持主として広く世に知られ、千葉県知事として地方行政に異色ある手腕を揮いつつあられたことはあまりにも有名である。氏の急逝はひとり ELEC にとってのみならず、わが国にとって大きな損失であるが、願わくは氏の遠眼が今後の政治的・社会的進歩改善の上に大きく生かされるように祈るとともに、ELEC としても法人化を機会に氏の遺志を生かしてさらに躍進への努力を続けたいと念ずるものである。

[氏の遺言状]

アイサツ状

ワタクシノ生前、先輩、友人ノ方々ヨリウケマシタ間接、直接ノゴ友情ヲ感謝イタシマス。

ワタクシハミナサマノオカゲデ、実ニ幸福ニ、愉快ニコノ世ヲ送りマシタ。

ワタクシハ神ノ限りナキ恩寵ヲ感謝シテコノ世ヲサリマス。

ホントウニモツタイナイ限りデアリマス。

ワタクシガ喜ンデコノ世ヲサルコトヲトモニ喜ンデクダサイ。

モシワタクシガ生前ノ言動デドナタカニゴ迷惑ヲオカケシタコトガアリマシタラオ許シクダサイ。

デハヒトアシオサキニ

加 納 久 朗

ELEC 研究協力校中間報告まとまる

日本女子大付属中, 茨城県水海道中

ELEC の研究協力校として昭和 37 年 4 月から日本女子大学付属中学校が, ついで同年 9 月から茨城県水海道市立水海道中学校が, また同年 11 月から東京都江東区立第四砂町中学校がそれぞれ発足, ELEC 編纂の中学校用英語教科書 “New Approach to English” を用い, Oral Approach に基づいた指導の実践研究を行なってきたことはすでに報告した通りであるが, このたび上記 3 校のうち, 日本女子大付属中, 茨城県水海道中における中間の調査がまとまったので下に掲げる。

I. 日本女子大学付属中学校

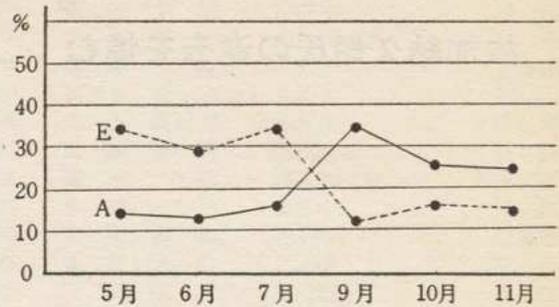
A. 生徒の英語に対する興味関心の調査 (%)

調査項目	学年	
	回答	1年4クラス均
現在の授業の進め方についてどう思うか	よいと思う	76.0
	よくないと思う	6.0
	わからない	18.0
復習に負担を感じているか	感じている	24.5
	感じていない	75.5
毎日復習しているか	している	73.5
	ときどきしない	25.0
	しない	1.5
何分位復習しているか	30分以内	64.5
	1時間以内	33.5
	1時間以上	2.0

(クラス別の集計は省略)

B. Written test の月別平均成績表 (1年 全組 生徒数 208 名)

段階	月					
	5月	6月	7月	9月	10月	11月
	%	%	%	%	%	%
A(90点以上)	15.4	13.5	17.3	36.5	28.4	27.4
B(80点以上)	24.0	21.6	17.3	26.4	26.4	28.8
C(70点以上)	15.8	16.3	15.9	13.5	19.7	19.2
D(60点以上)	12.0	20.7	14.9	9.6	8.2	7.7
E(59点以下)	32.8	27.9	34.6	13.9	17.3	16.8
テスト回数	10回	17回	5回	10回	16回	15回



II. 茨城県水海道市立水海道中学校

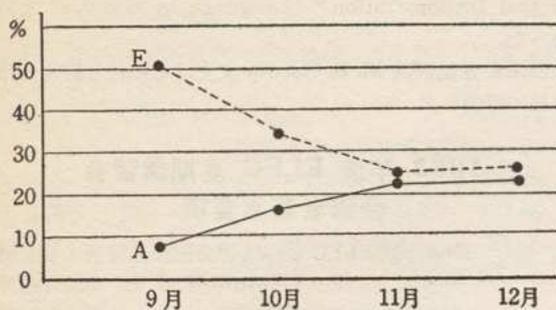
A. 生徒の英語に対する興味関心の調査 (%)

調査項目	学年	
	回答	1年7クラス均
現在の授業の進め方についてどう思うか	よいと思う	29.5
	よくないと思う	20.2
	わからない	50.3
復習に負担を感じているか	感じている	38.5
	感じていない	61.5
毎日復習しているか	している	12.0
	ときどきしない	74.4
	しない	13.6
何分位復習しているか	30分以内	82.0
	1時間以内	17.0
	1時間以上	1.0

(クラス別の集計は省略)

B. Written test の月別平均成績表 (1年 全組 生徒数 324 名)

段階	月			
	9月	10月	11月	12月
A (5 点)	9.6%	16.5%	23.7%	24.3%
B (4 点)	12.3	18.4	20.6	23.0
C (3 点)	10.0	14.1	16.0	16.8
D (2 点)	17.4	15.5	13.8	9.3
E (1 点)	50.7	35.5	25.9	26.6
テスト回数	7回	14回	14回	9回



日本女子大付属中は4月から、水海道中は9月から始めたという違いがあり、また、前者は大都市、後者は田園地帯という差もあるが、A表に明らかなように、指導法に対する生徒の興味関心は両校とも高く、また暗誦と書取を中心とする家庭学習（復習）も大多数（64.5%～82.0%）の生徒が30分以内でまかなっていると答えている。

Written test は、原則として毎時間、5分ずつ行なうもので、標準検査ないし診断テストとは狙いは異なり、これは oral drill をした前時の教材（復習教材）を定着させ、かつ writing ability をつけるための motivation であり、同時に、前時に行なった自らの指導がどの程度達成されているかに対する教師の自己評価の資料となるものである。出題は構文を主とし、英語あるいは日本語で situation を与えて、英文で書かせる方法を中心とし、それに英問英答、代入、転換、展開等の技術を加味して書かせるものである。採点の方法は、mistakes の数による減点法とし、A～E の5段階に集約した。

その結果は、両表ともB表およびC表にみるような成績となって表われている。グラフにおけるAの曲線（実線）は毎月平均90点以上（日本女子大付属中）または5点満点（水海道中）の生徒がどのように増加していったかを表わし、Eの曲線（点線）は同様に平均59点以下（日本女子大付属中）または1点（水海道中）の生徒がどのように減少していったかを表わす。学校によってある程度の差異はあるが、教材が複雑で、むずかしくなるのに逆比例的に次第に成績の向上していることが判然としている。

テストの内容は最も抵抗の多いはずの production を重点として行なっているため、他の要素はおのずから類推できるわけではあるが、これはあくまでも中間報告であり、近く他のテストも行なって報告することになっている。

ELEC English Course 等紹介さる

The Linguistic Reporter 誌に

“The Linguistic Reporter” は、ワシントンの The Center for Applied Linguistics（応用言語学センター）

の機関誌で、内外の言語学上の学術的、応用的な研究成果に関する情報を収集し提供することで知られている。さきに同誌の Vol. IV, No. 2 に ELEC の活動状況が詳細にわたって紹介された（ELEC Bulletin No. 6 p. 46 参照）が、こんどは同誌の Vol. IV, No. 6 に ELEC 編纂の講習会用テキスト“ELEC English Course”および“A Short Course in Oral English”が紹介された。同誌は、本書が C. C. Fries, A. A. Hill, W. F. Twaddell, E. Haden, E. Kleinjans, J. Callendar, 山家 保等諸氏の協力によって作られた成人用のテキストであることを述べ、オーラル・アプローチに基づいて編纂された特色ある内容を紹介している。

Oral Approach はどれだけ普及したか

——日教組教研全国集會にみる——

さる1月、鹿児島市で行なわれた日教組の教研全国集會の外国語分科会に提出され、討議された資料をみると、Oral Approach に論及したものがかなり見受けられる。

たとえば岡山支部（「外国語教育をどう進めるか」）は、県内15支部（市・郡）のうち7支部が pattern practice の有効なことを認め、実践している旨を報告し、さらに pattern practice の方法、key patterns の選定、selection drill 実践上の問題点などを論じている。

富山支部（「英語教育の問題点——学級編成と指導法を中心に——」）は、黒部市内5つの中学校が2年間連続して pattern practice をとり入れて授業を進めた結果をまとめている。

愛知支部は「構文の系統的整理および運用による基礎能力の拡充」について論じているが、Oral Approach がいわゆる4技能を伸ばす上に有効であることを述べ、ELEC 講習会に参加して参考になることをつかんだと報告している。

大分支部（「Speaking Ability を伸ばすために」）は教室英語のカリキュラム化を試みているが、学習指導に対する基本的態度としては、Oral Approach による指導に一貫していると記している。また付表としてつけられた教案は、ELEC の案にかなり近いものである。

茨城、静岡、宮城、青森等は audio-visual aids を論じているが、これらの大部分が Oral Approach に関心を示している。

たとえば茨城支部（「音声面の指導について」）は、recognition から production への道を論じ、Hearing test のサンプルを提供しているが、それら (aural comprehension, aural perception) はいずれも contrast の原理に立脚したものである。

静岡支部（「外国語教育をどう進めるか」）はシンクロフックスによる分団学習の試案を提供しているが、同時に県内で討論テーマを決定する際に、「Oral Approach 理論の実践化」、「文型、発音の contrast の生かし方」という

テーマを希望する支部員の多かったことを述べている。また pattern practice の実践例も詳しく報告している。

宮城支部は Oral Approach に録音教材をとり入れた場合の実践例を報告し、Oral Approach の再評価をすべきことを提案している。

鹿児島支部（「時制の取り扱いについて」）は、現行の12教科書の時制の配列について点検しているのが特徴であるが、mim-mem, pattern practice, oral introduction が容易にできるような教材という視点からなされていることは注目に値する。

その他、埼玉、滋賀、鳥取、熊本、秋田、福島等が大なり小なり Oral Approach に言及しているが、いずれも本質的には肯定的な立場をとっている。

ELEC 同友会、各地に支部結成の機運たかまる

昨年春発足した ELEC 同友会はすでに会員数 1,300 名を数えるにいたり、各地で支部結成の動きが起こっている。すでに徳島支部は去る 10 月に結成大会をあげたほか、機の熟しつつある地区が各地方にみられる。

ELEC としては、要請があれば講師、職員を派遣して支部の結成を助け、研究会等の援助もすることになっている。

〔なお、三重県在住の会員は支部結成準備のため尾鷲市立尾鷲中学校 岡 武義氏宛に連絡されたい由。〕

ELEC-Fulbright 講習会開講

ELEC ではフルブライト委員会の委嘱により Fulbright Grantees' Refresher Course を下記により開講した。

期間 5月20日—6月28日（6週間）

会場 東京都港区麻布鳥居坂町 国際文化会館

講師 Kleinjans 博士など米人講師 9名

ELEC 後援の地方講習会に講師派遣

下記の各講習会に ELEC よりそれぞれ外人講師数名および日本人講師若干名を派遣する。

○北海道地区英語教育指導者講習会

7月26日～8月4日（旭川市）

○東北地区英語教育指導者講習会

7月26日～8月4日（宮城県川渡温泉）

○東海地区英語教育指導者講習会

8月15日～8月4日（名古屋市）

○北信越英語講習会

8月15日～8月24日（新潟市）

人事往来

◇3月から5月にかけて、コーネル大学教授 J. M. Cowan 博士（3月下旬）、ミシガン大学教授 E. M. Anthony 博士（5月初旬）、同 K. L. Pike 博士（5月中旬）、テキサス大学教授 A. A. Hill 博士（5月下旬）の諸氏が来日、英

語教育事情等を視察したほか各地で講演を行なう。なお Pike 博士は5月14日、東大文学部教室において“Monolingual Demonstration”（Language by Gesture）を行なった。

◇ELEE 常勤顧問 M. B. Nardin 女史はその任を終え5月11日に帰国した。

1963 年度 ELEC 夏期講習会 受講者募集要項

名称：1963 年度 ELEC 夏期講習会国際基督教大学会場
……………I. C. U. 会場と略称

1963 年度 ELEC 夏期講習会東洋英和女学院短期
大学会場 ……Toyo Eiwa 会場と略称

主催：財団法人英語教育協議会（The English Language Education Council, Inc.）

目的および方法：

- (1) I. C. U. 会場においては中学校英語科担当教員を対象とし、Toyo Eiwa 会場においては中学校・高等学校英語科担当教員を対象として、新しい言語学の理論に基づいた英語学習の指導理論および指導技術を体得させる。
- (2) 上記の英語科担当教員の資質、とくに口頭英語の運用能力を向上させる。
- (3) その他英語教育に必要な知識を伝達し、技術を訓練する。
- (4) 受講生は、I. C. U. 会場においては20名ずつ、Toyo Eiwa 会場においては25名ずつのグループに分かれ、一貫した方針のもとに徹底した集中的演習をする。
- (5) 受講者は、I. C. U. 会場においては全員合宿制とし、Toyo Eiwa 会場においては全員通学制とする。

役員および講師：

役員

講習会会長 ELEC 常務理事 高橋 源次

明治学院大学長

ELEC 理事 清水 護

講習会副会長 国際基督教大学 教授

講習会副会長 ELEC 常務理事 武藤 義雄

講習会主事 ELEC 主事 山家 保

” ” 松下 幸夫

” ” 岩井 茂

” ” 若林 俊輔

” ” 大友 賢二

講師 アメリカ人11名（Toyo Eiwa 会場は9名）および日本人若干名

◇国際基督教大学会場

1. 会 期：1963年7月29日（月）から8月10日（土）までの13日間

2. 会 場：国際基督教大学

東京都三鷹市大沢1500 (国電中央線三鷹駅
南口下車バス15分) 電話 武蔵野(0422)一
3—3131

3. 宿 舎: 国際基督教大学寄宿舎 男子寮および女子寮
4. 会 費: 9,800 円

内 訳 申込金 500 円
受講料(教材費を含む) 1,500 円
食費・宿泊費 7,800 円

5. 受講者: 第1コース(はじめての参加者) 120 名
第2コース(2回目の参加者) 80 名
計 200 名

6. 受講資格:

I. 第1コース

- A. 各都道府県・五大市中学校英語教育研究会長の推薦によるもの
- 国公立私立中学校英語科担当教員であること。
 - 過去に ELEC主催の講習会に参加していないこと。
 - 満35歳以下(1963年6月15日現在)であること。
 - 各都道府県・五大市の中学校英語教育研究会長の推薦を受けていること。
 - 所属中学校長の推薦を受けていること。
 - 健康であること。

B. 自由応募によるもの

- 国公立私立中学校英語科担当教員であること。
- 過去に ELEC主催の講習会に参加していないこと。
- 満35歳以下(1963年6月15日現在)であること。
- 所属中学校長の推薦を受けていること。
- 健康であること。

II. 第2コース

- 国公立私立中学校英語科担当教員であること。
- 過去に ELEC 主催講習会第1コースあるいは1962年度 ELEC Institute 夏期講座を修了していること。
- 所属中学校長の推薦を受けていること。
- 健康であること。

7. 第1コース受講者割当数:

- (1) 各都道府県・五大市中学校英語教育研究会長の推薦による受講者

東京都	8 名
北海道	2 名
各 府 県 1名ずつ	45 名
五 大 市 1名ずつ	5 名
計	60 名

- (2) 自由応募による受講者 60 名

8. 申込方法:

(1) 第1コース受講希望者

- a) 各都道府県英語教育研究会長の推薦による(第6項 I. A.) 受講希望者は下記書類を提出すれば第7

項の(1)の割合数の範囲内で優先的に受講者となる
ことができる。

- ・受講願書(所属中学校長の推薦書を含む)
- ・所属都道府県・五大市英語教育研究会長の推薦書)
- ・医師の健康診断書
- ・会費 9,800 円

申込締切りは6月15日(土)当日消印まで有効。

- b) 自由応募による(第6項 I. B.) 受講希望者は下記書類を提出すれば受講者仮名簿に登録し、締切日後あらためて書類選考の結果を通知する。この通知で受講が許可されたものは所定の期日までに会費を納入すること。期日までに会費の納入がないときは受講申込を取消したものと認める。会費の納入と同時に正式に受講者名簿に登録する。

- ・受講願書(所属中学校長の推薦書を含む)
- ・医師の健康診断書

上記書類の提出期限は6月15日(土)当日消印有効

[備考] 1. a) の場合も b) の場合も会費納入後受講申込を取消すときは申込金を除いた額を返還する。

2. 受講願書の用紙は10円切手貼付宛名明記の封筒を同封し、次頁8.の申込先宛請求すること。所定の用紙によらない申込みは受け付けをしない。

(2) 第2コース受講希望者

下記書式のはがきに必要事項を明記の上申し込むこと。希望者全員について書類選考をし、受講を許可されたものはあらためて受講願書(所属中学校長の推薦書を含む)および医師の健康診断書を提出し、会費を納入する。

申込期限は6月8日(土)当日消印まで有効。

はがき書式(略)

◆東洋英和女学院短期大学会場

1. 会 期: 1963年8月15日(木)から8月27日(火)までの13日間
2. 会 場: 東洋英和女学院短期大学
東京都港区麻布鳥居坂(都電・都バス・東急バス三河台町下車3分) 電話 481—5478
3. 会 費: 3,000 円

内 訳 申込金 500 円
受講料(教材費を含む) 2,500 円

4. 受講者: 第1コース(はじめての参加者) 125 名
第2コース(2回目の参加者) 75 名
計 200 名

5. 受講資格:

(1) 第1コース受講者

- a. 国公立私立中学校・高等学校英語科担当教員
- b. 所属中学校長・高等学校長の推薦を受けていること。

(2) 第2コース受講者

- a. 国公立中学校・高等学校英語科担当教員であること。
- b. 過去に ELEC主催の講習会第1コースまたは1962年度 ELEC Institute 夏期講座を修了していること。
- c. 所属中学校長・高等学校長の推薦を受けていること。

6. 申込方法:

- (1) 第1コース受講希望者は所定の受講願書(所属中学校長・高等学校長の推薦書を含む)に会費(受講料)3,000円を添えて申込むこと。締切りは6月29日(土)、当日消印まで有効、ただし満員次第締切りとし、その後の申込みについては納入金額全額を返却する。申込状況については電話などにより問い合わせられたい。

(備考)

- 1. 正式に受講者名簿に登録したことが通知された後受講申込を取消すときは会費のうち申込金を除いた額を返還する。
- 2. 受講願書の用紙は10円切手貼付宛名明記の封筒を同封し請求すること。所定の用紙によらない申込みは受け付けしない。

- (2) 第2コース受講希望者は下記書式のはがきに必要事項を明記の上申し込むこと。希望者全員について書類選考をし受講が許可されたものはあらためて受講願書(所属中学校長・高等学校長の推薦書を含む)を提出し会費を納入する。申込期限は6月8日(土)、当日消印まで有効。

はがき書式(略)

7. その他:

本会場における講習会では宿舍のあっせんはしない。

8. 申込先:(両会場共通)

東京都港区麻布飯倉片町12 鈴谷会館内
 英語教育協議会 夏期講習会係
 電話 東京 481-5743 振替 東京 11798

ELEC 英語講習会受講者募集

財団法人英語教育協議会(略称 ELEC)は、来る9月開講の ELEC英語講習会受講者をつぎの要領で募集する予定。

- 名称 ELEC 英語講習会(The ELEC Institute)
- 場所 東京都港区麻布鳥居坂 東洋英和女学院短期大学内(都電・都バス・東急バス 三河台町下車 3分)
- 目的 中学校・高等学校の英語担当教員及び一般人に対する英語の現職教育、特に口頭による英語の発表力を高めることを目的とする。
- 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講師が Oral Approach の理論に基づいてつくられた教材を用いて一貫した指導をする。

応募方法 申込用紙、その他については10円切手同封の上、8月中旬に
 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)
 より送付を受け、同係宛申込むこと。

(33 ページより続く)

は近い未来のことを表わす言い方で~に go がくる場合には第1の例のように省略しないこともあり、第2の例のように省略することもあります。Evans の DCAU によれば、This is a favorite way of making a statement about the future. (未来のことを表わす場合に好んで用いられるものである。)とあり、また expectation (期待)を表わすものであると説明してあります。

I'm going to go to school. の場合の going には移動の意味はありません。上記 DCAU では、Here go does not carry any meaning of motion. とあります。

また be going がつぎに to go を伴う場合には省略されてもよく、I'm going back and tell her. ととも I'm going to go back and tell her. ともいうと説明しております。

8. be surprised at~と be surprised by~について

Q. Book 3,

Jiro was surprised by the fine, white roads, the many palms,..... (p. 41, l. 1)

He was surprised at what he saw..... (p. 66, l. 9)

この2文の be surprised by~と be surprised at~のちがいを説明してください。

Ans. いずれも正しい用法です。しいていえば be surprised at~のほうが more idiomatic だといえましょう。「~を見て、~を聞いて驚く」というようなときに be surprised at~がよくつかわれますが、この例のように by~のときもあり、to infinitive がくるときもあります。つぎのいろいろな例からどんな語句と共に多く用いられるか、用例をとおして、ご判断いただきたいと思います。

I was greatly surprised at the scene.

I was much surprised at it.

I am surprised at you.

I am not surprised at that.

I was greatly surprised at the news.

I am surprised at seeing that.....

Were you surprised at seeing me here?

I was surprised by the man's appearance.

I am surprised to hear you say so.

I was agreeably surprised to find that.....

I was surprised to see the cat playing with the fierce dog.

I shouldn't be surprised if it rained.

(ELEC 主事 松下幸夫)

英語教育研究会等に講師，専門職員を派遣

—昭和37年度—

月 日	会 場	氏 名	内 容
6. 26	千葉県印旛郡八街町川上中学校	若 林 俊 輔	授業実演，研究協議
8. 27	千葉県成田市成田中学校	同	研究会
8. 31	石川県加賀市錦城中学校	松 下 幸 夫	授業実演，講演
10. 11	大阪府岸和田市岸城中学校	同	同 上
10. 13	徳島県徳島市津田中学校	同	授業批評，講演
10. 14	東京都目黒区目黒第八中学校	山 家 保	授業実演，講演
10. 15	徳島県英語同好会および ELEC 同友会徳島県支部	松 下 幸 夫	講演および支部結成
10. 19	東京都江東区第四砂町中学校	山 家 保	授業実演，講演
11. 27	岩手県九戸郡軽米中学校	山 家 保 岩 井 茂	講 演 授業実演
11. 30	宮城県柴田郡柴田町槻木中学校	山 家 保 M. B. Nardin 岩 井 茂	授業実演，講演 助言指導
12. 1	宮城県伊具郡丸森町丸館中学校	同	同上
12. 3	山形県西置賜郡小国中学校	松 下 幸 夫	同上
1. 16	山梨県大月市東中学校	同	同上
2. 21	東京都目黒第三中学校	山 家 保	校内研究会
2. 22	東京都世田谷区桜木中学校	同	授業実演，講演
2. 23	青森県上北郡下田中学校	岩 井 茂	授業実演，研究協議
2. 23	青森県上北郡木下中学校	同	連絡協議
2. 25	弘前学院短大聖愛中学校	同	研究協議
2. 26	東京都品川区立正学園中学校	山 家 保	授業実演，講演
2. 26	秋田県北秋田郡森吉町湯岱中学校	岩 井 茂	連絡協議
2. 27	秋田県平鹿郡山内中学校	同	授業実演，研究協議
2. 28	山形大学付属中学校	同	研究協議
3. 1	愛知県岡崎市矢作中学校	山 家 保	授業実演，講演
3. 1	大阪学芸大学付属池田中学校	松 下 幸 夫	研究協議
3. 4	大阪女学院	同	同 上
3. 4	京都市中京区城巽中学校	山 家 保	授業実演，講演
3. 5	奈良学芸大学付属中学校	松 下 幸 夫	研究協議
3. 5	帝塚山学院中学部，高等部	同	同 上
3. 6	兵庫県芦屋市精道中学校	同	同 上
3. 6	兵庫県芦屋市山手中学校	同	同 上
3. 6	鳥取県八頭郡若桜中学校	山 家 保	講 演
3. 6	鳥取県鳥取市西中学校	同	同 上
3. 8	岡山県岡山市山陽学園女子中学校	同	授業実演，座談会
3. 8	岡山大学付属中学校	同	授業実演，講演
3. 8	愛媛大学付属中学校	松 下 幸 夫	同 上
3. 11	滋賀県鏡岡中学校	同	講演，授業批評
3. 12	広島大学付属中学校	山 家 保	授業実演，講演
毎月2回程度	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 東京都江東区立第四砂町中学校	山 家 保 松下井林友 岩 若 大	ELEC 研究協力校 授業指導

財団法人英語教育協議会寄付行為

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、語学教育の重要性にかんがみ、わが国情に即する英語教育の科学的進歩をはかり、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

第6条 この法人の資産は次のとおりとする。

1. この法人設立当初加納久朗の寄付にかかる別紙財産目録記載の財産
2. 資産から生ずる果実
3. 事業に伴う収入
4. 寄付金品
5. その他の収入

第7条 この法人の資産を分けて、基本財産および運用財産の二種類とする。

- 2 基本財産は、別紙財産目録のうち基本財産の部に記載する資産および将来基本財産に編入される資産で構成する。
- 3 運用財産は、基本財産以外の資産とする。
- 4 寄付金品であって、寄付者の指定あるものは、その指定に従う。

第8条 この法人の資産は、理事長が管理し、基本財産のうち現金は、理事会の議決によって確実な有価証券を購入するか、または定期郵便貯金とするか、もしくは

確実な信託銀行に信託するか、あるいは定期預金として理事長が保管する。

第9条 基本財産は、処分し、または担保に供してはならない。ただし、この法人の事業遂行上やむをえない理由があるときは、理事会の議決を経、かつ、文部大臣の承認を受けて、その一部に限り処分し、または担保に供することができる。

第10条 この法人の事業遂行に要する費用は、資産から生ずる果実および事業に伴う収入等運用財産をもって支弁する。

第11条 この法人の事業計画およびこれに伴う収支予算は、毎会計年度開始前に、理事長が編成し、理事会の議決を経て文部大臣に届け出なければならない。事業計画および収支予算を変更した場合も同様とする。

第12条 この法人の収支決算は毎、会計年度終了後二カ月以内に理事長が作成し、財産目録、貸借対照表および事業報告書ならびに財産増減事由書とともに監事の意見をつけ、理事会の承認を受けて文部大臣に報告しなければならない。

- 2 この法人の収支決算に剰余金があるときは、理事会の議決を経て、その一部もしくは全部を基本財産に編入し、または翌年度に繰り越すものとする。

第13条 収支決算で定めるものを除くほか、新たに義務の負担をし、または権利の放棄をしようとするときは、理事会の議決を経、かつ、文部大臣の承認を受けなければならない。借入金（その会計年度内の収入をもって償還する一時借入金を除く。）についても同様とする。

第14条 この法人の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終わる。

第4章 役員、評議員および職員

第15条 この法人には、次の役員をおく。

理事 20名以上30名以内（うち1名を理事長、1名を専務理事、若干名を常務理事とする。）

監事 2名または3名

第16条 理事および監事は、評議員会でこれを選任し、理事長、専務理事および常務理事は、理事の互選によってこれを定める。

第17条 理事長は、この法人の事務を総理し、この法人を代表する。

- 2 専務理事は、理事長を補佐し、理事会の議決に基づき日常の事務を処理する。
- 3 理事長に事故があるとき、または欠けたときは、専務理事がその職務を代行する。
- 4 常務理事は、理事長および専務理事を補佐し、この

法人の事務を処理する。

第18条 理事は、理事会を組織して、この法人の業務を議決し、執行する。

第19条 監事は、民法第59条の職務を行なう。

第20条 この法人の役員任期は、3年とし、再任を妨げない。

2 補欠または増員によって選任された役員任期は、前任者または現任者の残任期間とする。

3 役員は、その任期満了後でも後任者が就任するまでは、なお、その職務を行なう。

第21条 役員は、特別の事情のある場合には、その任期中であっても評議員会および理事会の議決により、これを解任することができる。

第22条 役員は、有給とすることができる。

第23条 この法人には評議員40名以上60名以内をおく。

2 評議員は、理事会でこれを選出し、理事長が任命する。

3 評議員には、第20条の規定を準用する。この場合には、同条の規定中「役員」とあるのは、「評議員」と読み替えるものとする。

第24条 評議員は、評議員会を組織して、この寄付行為に定める事項を行なう。

第25条 この法人の事務を処理するため、書記等の職員をおく。

2 職員は、理事長が任命する。

3 職員は、有給とする。

第5章 会 議

第26条 理事会は、毎年2回理事長が招集する。ただし、理事長が必要と認めた場合または理事現在数の3分の1以上から会議の目的事項を示して請求のあったときは、臨時理事会を招集しなければならない。

2 理事会の議長は、理事長とする。

第27条 理事会は、理事現在数3分の2以上出席しなければ議事を開くことができない。ただし、当該議事につき書面をもってあらかじめ意思を表示した者は、出席者とみなす。

2 理事会の議事は、この寄付行為に別段の定めがある場合を除くほか、出席理事の過半数をもって決し、可否同数のときは議長の決するところによる。

第28条 次に掲げる事項については、理事会においてあらかじめ評議員会の意見を聞かなければならない。

1. 事業計画および収支予算についての事項
2. 事業報告および収支決算についての事項
3. 不動産の買入れ、または基本財産の一部処分もしくは担保提供についての事項

4. その他この法人の業務に関する重要事項で理事長が必要と認めた事項

2 前2条の規定は、評議員会にこれを準用する。この場合には、前2条の規定中「理事会」および「理事」とあるのは、「評議員会」および「評議員」と読み替えるものとする。

第29条 すべて会議には、議事録を作成し、議長および出席者代表2名以上が署名押印のうえ、これを保存する。

第6章 寄付行為の変更ならびに解散

第30条 この寄付行為は、理事現在数および評議員現在数のおおの3分の2以上の同意を経、かつ、文部大臣の認可を受けなければ変更することができない。

第31条 この法人の解散は、理事現在数および評議員現在数のおおの4分の3以上の同意を経、かつ、文部大臣の許可を受けなければならない。

第32条 この法人の解散に伴う残余財産は、理事全員の同意を経、かつ、文部大臣の許可を受けて、この法人の目的に類似の目的を有する公益事業に寄付するものとする

第7章 補 則

第33条 この寄付行為施行についての細則は、理事会の議決を経て別に定める。

付 則

この法人設立当初の理事および監事は、つぎのとおりである。

理事(理事長)	竹内 俊一	三菱石油株式会社取締役会長
理事(常務理事)	前田 陽一	東京大学教授
理事(常務理事)	武藤 義雄	前日本ユネスコ国内委員会事務総長
理事(常務理事)	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
理事	浅尾 新甫	日本郵船株式会社取締役会長
理事	福原 麟太郎	東京教育大学名誉教授
理事	服部 四郎	東京大学教授
理事	市河 三喜	日本学士院会員・東京大学名誉教授
理事	石橋 幸太郎	日本大学教授・語学教育研究所長
理事	岩崎 民平	東京外国語大学名誉教授
理事	上代 タノ	日本女子大学長
理事	粕谷 よし	津田塾大学名誉教授
理事	黒田 巍	東京教育大学教授
理事	松本 重治	国際文化会館専務理事

理事	森戸辰男	日本育英会会長・前広島大学長
理事	中島文雄	東京大学教授
理事	太田朗	東京教育大学教授
理事	斎藤勇	日本学士院会員・国際基督教大学教授
理事	酒井杏之助	第一銀行取締役会長
理事	清水護	国際基督教大学教授
理事	高木八尺	日本学士院会員・東京大学名誉教授
理事	豊田実	青山学院大学教授・九州大学名誉教授
理事	植村甲午郎	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
監事	難波勝二	東洋大学教授・東洋大学理事

評議員氏名(理事および監事は評議員を兼ねる)

日高第四郎	国際基督教大学教授・前文部次官
石坂泰三	経済団体連合会長
茅誠司	東京大学長
木内信胤	世界経済調査会理事長
村岡花子	評論家
小泉信三	日本学士院会員・前慶応義塾塾長
大浜信泉	早稲田大学長
田中義男	公立学校共済組合理事長・前文部次官
山際正道	日本銀行総裁
兼重寛九郎	東京大学名誉教授・原子力委員会委員
平沢興	京都大学長
岩村忍	京都大学教授
佐藤喜一郎	三井銀行会長
大原総一郎	倉敷レイヨン株式会社社長
川北禎一	日本興業銀行相談役
堀江薫雄	東京銀行頭取
足立正	日本商工会議所会頭
矢野一郎	第一生命保険相互会社会長
堀田庄三	住友銀行頭取
岩佐凱実	富士銀行副頭取
中山素平	日本興業銀行頭取
木川田一隆	東京電力株式会社社長
宇佐美洵	三菱銀行頭取
新関八洲太郎	三井物産株式会社会長
高垣勝次郎	三菱商事株式会社会長
阿部真之助	日本放送協会会長
松方三郎	電波管理審議会会長
水野成夫	国策パルプ株式会社社長
坂西志保	評論家

松田竹千代	前文部大臣
緒方信一	日本育英会理事長・前文部次官
岩下富蔵	全国高等学校長協会会長・東京都立日比谷高等学校長
沢畑泰二	全国中学校長会会長・東京都港区立愛宕中学校長

編集後記

◇最近欧米より帰られた服部四郎教授より玉稿を賜ったこと、Marckwardt 博士の論文が掲載のはこびになったことは本号の大きな収穫です。

◇読者の方々の応募原稿も号を追ってふえています。現場との直結を願う私たちにとってこんな嬉しいことはありません。また、ご協力を得て各地の「研究会だより」を今号から続けて載せて参りたいと思います。

◇法人化に伴って ELEC の機構も更に充実への道を歩んでおります。従来事業はすべて継承し、ELEC ビルの建設(来年夏竣工)とあいまって、大きな飛躍への姿勢を整えているところで。

◇“New Approach to English” 付属の各種補助教材の完成していることがわりあい周知されていないようです。38頁をご参照の上、必要の向きは出版先(大修館)あて直接ご連絡下さい。

◇昨年度末に“New Approach to English”について採用校にアンケートを發したところ回収率は約30%でこの種のものとしては高率でした。結果としては文型や題材の選択・配列は概ね妥当で oral drill にはとくに適しているという声が多かったわけです。なお、一部の配列上の問題点や造本装釘その他のことにつき参考になるご意見が多く寄せられたことに対して厚くお礼を申します。ご協力を得て今後いっそう使い易いものに致したいと望んでおります。

◇原稿をお待ちしています。(要項は前号〈No. 7〉p. 48を参照のこと)

(Rock 生)

ELEC BULLETIN 第8号

定価 80円(送料20円)

昭和38年6月20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