

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELEC

BULLETIN

No. 9

November 1963

卷頭言 模倣と独創.....	高橋源次	1
Prodigal Son 物語について.....	清水	2
The Linguistic Background of the Oral Approach	A. H. Marckwardt	6
〔訳文 オーラル・アプローチの言語学的背景.....	垣田直己〕	
新教材の導入・展開.....	山家保	12
A. A. Hill の音節核音表記.....	大友賢二	17
ELEC 夏期講習会特集.....		31
人物紹介 Einar Haugen 教授.....	太田朗	11
Reports & Articles Some と Any について...曾我松男		23
Cultural Background ことわざとねこ.....	岩井茂	21
Question Box New Approach to English の語法...松下幸夫		22
ELEC Forum ふるきをたずねて.....	橋本弥	28
研究会だより 福井県の巻.....	梅健	30

TAISHUKAN

模倣と独創

高橋源次

中学の頃、日高秩父の手本で習字を教わった。雁皮紙を手本の上においてなぞる。一点一画手本通りにする。手本第一だと教えられた。いまだに、手本の文字が目の前にちらつく。我流はいけない。先生流になってもいけない。手本通りにする。

この態度は書道に限らず、ひろく学問の道であろうか。我流と独創とを取違えてはいけない。まず型にはまることが第一である。先人の道を beaten track なぞと軽蔑してはいけない。古典に学び、先人に聴き、規格に入る。そこから眞の独創の世界が展開する。独創は模倣の中から生まれ、模倣を越えるものである。その意味で二三の考察をしたい。

能楽の聖書ともいわれるものに二つある。何れも世阿弥（ぜあみ、1363—1443）の著作である。37才のときに出たのが「花伝書」、62才のときは「花鏡」。この二著によって能芸術の基礎が定まったと言われる。これら二つの相違が面白い。そもそも、世阿弥の真髓は幽玄にあるが、その「花鏡」の世界に達するまでには、「花伝書」がある。すなわち稽古の世界である。

幽玄の境地に達するためには稽古の期間を経なければならない。老後においても初心を忘るべからず、稽古こそ能の alpha and omega である。稽古は物学（ものまね）に通ずる。「凡そ何をも残さずよく似せんが本意なり」とも教えている。

稽古、模倣については西洋でも昔から説かれてきている。Plato は「詩学」の中で、詩の起源を imitation において、まず模倣によって学ぶこと (learning at first by imitation)，第二に模倣の作品を見て喜ぶことが自然な人間性に発するものであると言っている。

さて、世阿弥は、稽古は強かれと教え、更にそれを説明して、「情識は勿れ」と言う。古きを考えること、古典を学ぶこと、古人に従うことが諸道、諸事、修業の精神であり、研究、學習の神髄であると言うのである。それでは、この「情識」とは何を意味するのであるか。もちろん常識のことではない。それは、自分勝手な考え方である。諸道の修業、諸事の學習には、自分勝手な考え方を捨てよと言うのである。

「情識」は、Peter のいわゆる private interpretation である。わたしはいつも自分に言いかせていている聖句に、"no prophecy of the Scripture is of any private interpretation" というのである。聖訓は自分勝手な解釈をしてはならない。無学なもの (the ignorant) は、預言に限らず、何でもよく misinterpret したり、twist して、自分勝手な意味にとつて、身の破滅 (ruin, destruction) を来たすにいたると言うのが、この聖句の意味するところである。このことは、信仰の道において心がけるべきことであるとともに、ひろく学問の道においても忘れてはならないことである。

「情識」を捨て、"private interpretation" をしない。文の解釈にも、教授法の体得にも稽古を強くし、情識は勿れの精神で精進したい。格に入つて格を出るとか、温故知新とかいう論語の教えも、この境地を言うのである。我流は一日で成り、独創は一生を要するものである。

(明治学院大学長・ELEC 常務理事)

Prodigal Son 物語について

国際基督教大学教授

清水謹

I

ELEC Summer Seminar の一つのプログラムとして、何か text を読むことも考えたらどうであろう、という意見がありましたので、今回は日頃関心を持っておりますルカ伝 15 章 11—32 節の物語を取り上げることに致しました。この部分は The Parable of the Prodigal Son と呼ばれ、英語国民には最も親しみの深い物語の一つであり、日常会話にも、文学作品にも、この話と関連のある表現がしばしば見受けられます。ここだけでまとまった挿話をなしておますが、内容は二つに分けられます。即ち 11 節から 24 節までが前半、25 節から 32 節までが後半となります。しかし Prodigal Son という題名を考えますと、前半だけがこれに該当して、後半は必ずしもそうではない感じを受けます。そういう点から、この話は 11—24 節まで打切り、あとは無い方が良いのではないかという見方もあり、両方をいっしょにして The Parable of the Good Father とか、The Parable of the Two Brothers とか、いろいろ考えられていますが、適当な題名は皆さんにも、あとからゆっくりお考えいただくこととしまして、私のお話を進めたく存じます。

取りあげました text は Authorized Version (プリントにして差上げてあります) がありますが、まずこれを朗読して、そのリズム・文体の全般を味わい、次に語句の意味を考え、個人訳も含めて近代訳、特に 1961 年に出ました New English Bible (NEB) の訳語と比較しながら、AV の英語の特色を考え、同時にその表現または内容が与えた影響の著しいものについても一二考えて見たいと思います。

一読して感じることは、この劇的内容に富んだ物語——これは Byron の *Don Juan* にも似た大作に発展し得るテーマを含んでおりましょう——は、まことに淡々と何ら特別な修辞もなく、物語の要所要所を点描するだけです。これが却って読者の想像に訴える結果となるのです

ないでしょうか。第 11 節 A certain man had two sons. は A man had two sons. (Goodspeed 訳、*The Twentieth Century New Testament* 等) が原文に近いようですが、これでは英語としてはあまり唐突な感じがするためであります。近代訳には There was a man who had two sons. という訳し方が多いようです (NEB ではさらに There was の後に once を入れて物語体としての配慮を示しています)。したがって、物語の文体としては、There was... で始める方が英語として自然なのではないかと思います。弟は父に財産の分配を要求して、自分の取るべきものを取り、遠国へ旅立ち、そこで蕩尽します。(13)...the younger son gathered all together, and took his journey (i.e. went abroad) into a far country, and there wasted his substance with riotous living. NEB はここを the younger son turned the whole of his share into cash and left home for a distant country, where he squandered it in reckless living. としています。自分の財を現金に換えたと訳している部分は、原文をはなれて、いかにも現実的にバラフライズした感がありますが、あとの方は現代英語として分りやすい訳文になっていると思います。この息子は豪農の息子であったと考えられますので、家を出るとすぐその噂がひろまり、行くさきざきでたかられ、遊蕩を強いられたことでしょう。where he squandered 以下の句は (tread) the primrose path of dalliance (花咲く歓楽の道——Hamlet, 1. 3. 50. Macbeth, 2. 3. 20 も参照) のようなルネサンス時代的はなやかな表現とは対照的に簡素な描写であります。こういう文体は、この物語全体についても言える特色であります。そこへ大飢饉がおこって今までの fast liver (遊蕩兒) は明日の食事にも事欠くに至ります。AV で (14b) and he began to be in want とあるところを NEB は he began to feel the pinch とかなり大胆に訳語を変えています。

pinch は野球でいう pinch-hitter の pinch と同じ意味を持った語ですが、私たち一般には何となく通俗的、軽い表現のようにひびき、聖書の近代語訳としても、いくぶん奇異に感じられるのではないかと察するのであります。（あるいはこれはまったく私個人の偏見かも知れません。）しかし、この語は娘に裏切られて憤怒のあまり、「屋根の下には宿らん、風雨の憎しみと戦い、狼やふくろうを友として、身を切るようなどんぞこの苦しみを味わうぞ（rather I...choose...Necessity's sharp pinch!）」と叫ぶリヤ王の言葉（*Lear*, 2. 4. 214）にも見られますし、その後も the pinch of hunger [poverty], feel the pinch 等の成句として文章語にも用いられて来ています。のみならず、Weymouth の *New Testament in Modern Speech* では he began to feel the pinch of want と訳して to feel 以下に The passive voice of the Greek verb used here marks not the want merely, but the sense of want. と注をつけています。これを見ますと NEB の訳はとくに新奇なものではなく、原語の意味を十分検討した上で選ばれたものであり、かつ用語の歴史的背景から言っても難のない訳であると言えましょう。のみならず、これは NEB と他の近代語訳との関係を察知する一つの参考資料となるように思われます。

II

さて、この息子は、その土地の有力者と思われる人に身を寄せますが、最もいやしい豚を飼う仕事を与えられ、飢餓に瀕してはじめて我に帰り、父の家の豊かな生活を思い出して（18）I will arise and go to my father, and will say unto him, Father, I have sinned against heaven, and before thee.... と、帰宅して前非を悔い、父の許しを得ようと決心します。これまさに帰去來の辞であります。「帰去來」は「かえんなん・いざ」と説明されており、「いざ」があとに来るのが気にかかりますが、この「來」は助詞で、英語で Come on! などといざなう時の come に当たるようす（従って「いざ」があとにつく訳です）。この「arise (and+動詞)」（リズムの関係などで rise up (and...) が用いられることがあります）は、聖書では往々「けっ起する」ような強い意志をこめた行動（比喩の場合も多いようす）を表わします。*2 Samuel*, 23. 10 の He arose, and smote the Philistines などは代表的例と思われます（そのほか *Judges*, 8. 21, *2 Kings*, 11. 1, *2 Sam.*, 13. 31, *Job*, 1. 20, etc.）。とくに and he arose [rose up] and went という型は多く見られ（*Gen.*, 35. 3, 43. 8, *1 Sam.*, 9. 3; *Gen.*, 24. 10, 39. 19, *1 Sam.* 3. 6, etc.），一つの雰囲気をもった文体をなしています。こういう旧約の豊富な背景をもったルカ伝 15 章の句は、アイルランドの詩人 William Butler Yeats の心を捕えました。Yeats はこの句を、I will arise and go now, go to Innisfree (さあ、立って行こう、インニスフリーに行こう) ではじまる有名な 12 行からなる短詩（プリントをご覧下さい）の基調としています。詩人がロンドン市中の喧騒

の中にあって、たまたま清涼な噴水のささやきを聞き、鄉愁にかられてこの詩を書いたと言われています。したがってこの詩は、いっそう陶淵明の「帰去來」に似た点があるといえましょう。第 3 連の第 1 行では再び I will arise and go をくり返しています。これを見ますと arise and go はこの詩によっても文語として英語の伝統の中に深く根をおろしていると言えます。しかし、arise は rise (up) にくらべて、今日では archaic な感じのすることは事実のようです。そのためでしょうか、NEB では 18 節が I will set off and go to my father..., 20 節が So he set out for his father's house と改められました。単なる叙述としては何れでも大した違いはないと思いますが、旧約とも関連が深く、伝統のあるこの AV の句が消えたことは淋しい気がします。おそらく翻訳委員会ではここをどうするかで相当意見があったことと思いますが、「伝統にとらわれず」という改訳の方針にしたがい、ここはついに革進派に軍配が上ったのであろうとひそかに想像します。しかし 2, 3 年のうちに完成すると思われる NEB の旧約が、今取り上げた型の表現をどう訳すか、私は興味をもって待っております。

III

話をもどしまして、息子は意を決して帰ってきました。ここにいたるまでの息子の胸中には、どんな悔恨の嵐が吹き荒れることでしょう。しかもルカ伝ではごく短く數行で言いつづけています。先刻、偶然リヤ王が野獸・野鳥とともに苦杯を覺悟する句に触れましたが、豚と共に苦しんだこの孤独な若者は、NEB の訳に従えば I have sinned, against God and against you と、天を仰ぎ、地に伏してその非を悔います。帰りを待っている父親の心境は何とも記されていませんが、傍から見れば父は sinned against であります。リヤ王は精神錯乱の状態で嵐の中をさまよい、憤りに燃えながら I am a man more sinned against than sinning (*Lear*, 3. 2. 59 f. Partridge は more 以下を more wronged than sinful と説明しています) と歎きます。一方は息子に、他は娘にそむかれた父親の話であります。両者の類似と相違とを比較すると興味深いものがあろうと思いますが、それはさておき、この父は風の便りに息子の帰宅の近いことを知っていたのであります。そのみじめな姿を見かけるや、とび出して行って抱擁します。But when he was yet a great way off, his father saw him, and had compassion, and ran, and fell on his neck, and kissed him. ここは画題にもなる劇的場面でもありますが、斜字体の部分は NEB では his heart went out to him という実に感動的な訳になっています。この訳は AV のどこを探しても、この通りのものは見当たりません。しかしいろいろ調べているうちに Revised Standard Version の *Judges*, 5. 9 に My heart goes out to the commanders of Israel とあることを偶然発見しました (AV では My heart is toward the governors of Israel)。

これはあるいは Moffatt の同じ場所の訳 my heart goes out to them を参考にしたのかも分りません。さらにカトリック教会で重んぜられております Ronald Knox 訳にも、上掲の場所は My heart goes out to you, chieftains of Israel とありますので、この表現が旧約と関係があることは推察できますが、外見上は同じような one's heart goes out to という形の句でありながら、士師記の用法はむしろ静的であるのに反し、ルカ伝では、NEB がかりにこれを借りたとしても、はるかに動的な迫真力をもって使われているように思われますので、この訳は NEB の出色的の訳例として挙げてよいと思います。それはそうとして、不思議なことに、G. Eliot の *Adam Bede* にも my heart went out towards you (=I felt compassion on you) という用例があります。これは以上見て来た聖書の用法と関係をつけて考えて見たいのですが、歴史的に見て、両者はうまくつながりません。そうかと言って以上のような聖書の語句とは別個にこの句が出て来たとも考えられませんので、両者の関係はいまだに疑問に思っております。

IV

子としての資格を失ったことを自覚して、雇人の1人として使ってもらいたいことを哀願する若者を、父は能う限りの愛情をもってわが子として迎え、(23) bring hither the fatted calf, and kill it (肥えた子牛をひいてきて、ほふりなさい) と命じて祝宴を開きます。fatted (calf) は今では少し古い用法で、むしろ fattened の方が自然と感じられます。現に *The Twentieth Cent. N.T.* も R. Knox 訳も fattened (calf) を用いていますが、不思議にも NEB は fatted calf を残しています。NEB の翻訳委員会では fatted, fattened のどちらにするかで、しばらく対立があったことでしょうけれども、さきに arise の問題で革進派の意見が通ったので、ここでは保守派に花をもたせて両者の調和をはかったのではないかでしょうか。ギリシア・ローマの時代には祝祭日の犠牲にする動物は、とくに小屋に閉じこめて肥やしたものらしく、John Yeats の *The Technical History of Commerce* には Fattened hogs of five years old are mentioned by Homer とあり、また William Cullen Bryant の訳した *The Iliad of Homer* には Agamemnon offered a fatted ox of five years old とあります。肥えた5才の牛よりも肥えた子牛の方が貴重でもあり、おいしくもあったでしょうし、またこの子牛は長男の婚礼の祝宴のためにひそかに用意されていたのではないかとの想像も許されるところでしょう。今 fatted ox ということばが出ましたが、同様の意味で stalled (=fattened in a stall for killing) ox という言い方があり、聖書では Proverbs, 15. 17 の Better is a dinner of herbs where love is, than a stalled ox and hatred therewith. (野菜を食べて互に愛するのは、肥えた牛を食べて互に憎むのにまさる) という有名な句に見られます。

V

5才の牛、半才の子牛、そのいずれにせよ、この家は今

歌舞管絃にぎわっています。そこへ野良仕事から兄が帰って来て事情を聞き、弟の帰宅を喜ぶどころか、怒って家へ入ろうとしません。Therefore came his father out and intreated him. (i.e. begged him earnestly) と AV のテキストは続きます。ここでのリズムがじつに自然で美しく、大体 $\text{c} \times \text{c} \times \text{c} \times \text{c} || \times \times \text{c} \times \times$ のように表われます。散文のリズムの中にこういう整った音節がまじると、いっそう美しくひびくものですが、ここは Tyndale 訳の Then... を Therefore にかえただけです。しかし Then came... よりも Therefore came... とする方が、話の内容からいってもふさわしく、ひびきの強さからいっても、好ましいように思われますが、ほかの近代訳を見ると But his father came out.... (*Twentieth C.N.T.*) のように But を用いるか、NEB のように何も接続詞を用いないのが多いようで、その方が原典には近いのかも知れません。なお近代英語初期の用法を考えますと、therefore は then と同じ意味で比較的軽く使われていたもので AV にもあちらこちらにこれが残っており、これもその一例と見ることができますが、この therefore はここではそのリズムが話の筋に乗ってとくに生きて感じられます。父が出て来て、兄を懇々とさしますと、兄は長年父に仕えて父の命 (AV では commandment) にそむいたことは一度もないのに、子山羊1匹さえ友達と楽しむためにくれなかつたではないですか、と父をうらみます。同時にここには勝手に家を飛び出し、遊蕩して帰って来た弟に対する憎しみがあふれています。ここに AV で commandment とあるのはやはり古い用法で、意味は単に command または order と解すべきものようです。従って NEB では You know how I have slaved for you all these years; I never once disobeyed your orders; and you never gave me so much as a kid, for a feast with my friends. とあります。今引いた部分は現代英語として分りやすい idiomatic な文体に書き改められているように思いますが、AV の訳語は偶然 Ten Commandments を連想させるものがあります。兄の弟を追及する気持と、これまでの父に対する服従が報いられないことに対する不満、それをたしなめる父親の言葉など、日常の家庭生活にも見られるごくありふれたことのように思われますが、この物語が書かれた時代に帰って考えて見ますと、いっそう深い意義があるようになります。キリストの時代には、パリサイの徒 (Pharisees) と呼ばれて、モーセの十戒を中心とする律法主義の人々が社会生活の一面を律していました。この人々は法に忠実でありたいと願うあまり、法の文字に拘泥してその精神を忘れ、あたかも法の奴隸のようになり、たいへん形式を重んじて狭量で、他人の非を責めるのに急がありました。そこでこういう行き過ぎた態度に対する頂門の一針としてこれが語られたと見るとき、この物語が Parable (たとえ話) として非常にすぐれたものであり、かつ、基督教の精神を知る上に、好個の話題を提供するものであると言えましょう。なお、この話のすぐ前には、Lost Sheep

(Luke, 15. 3-7) と Lost Coin (Luke, 15. 8-10) の短いparable があり、この話と共に通点を持っていますけれども、これらは lost and found という句で要約される単純な歎びを扱ったものであるのに反し、兄の態度の描写は、さらに複雑な人間の心の動きをとらえたもので、ほかのたとえ話には見られない意義があります。この兄の心の動きに対し、弟がそれをどう受取ったかを想像して書いたものに Rudyard Kipling の短詩 The Prodigal Son (その第1連はやはり Kipling の Kim にも引かれています) がありますので、これについて少し考えて見ましょう。

聖書には兄弟を扱ったVI挿話がぽつぽつ見当たります。たとえばヤコブとエソウの話です。この2人は一旦仲たがいをしますが、あとで仲直りをしますからまだ良いとして、その前のカインとアベルはどうでしょう。カインのおかげで人類の歴史には the primal eldest curse, …a brother's murder (人類最初の大罪、兄弟殺し—Hamlet, 3. 3. 37) という大事件が起きました。創世記では第4章1節から8節の間に扱われ、アベルはあっという間に殺されています (Cain rose up against Abel his brother, and slew him) が、Kipling は Cain and Abel という約70行の詩で農夫カインと、牧人アベルの水争いを原因として、この悲劇をさらに現実的に描いています。もちろん、これには原話の宗教的因素もはいっていますが、かなり潤色されたものです。これと好一対といいたい詩が、48行からなる The Prodigal Son あります。これは弟の後日物語と呼ぶことができますが、一読して私はその内容の辛辣さにおどろき、再読して一部は否定し、一部は教育に携わる者として自戒するところがありました。これもプリントに用意してありますから、ごいっしょに読んでまいりましょう。

全篇が本人の独白であります。折角帰って来た息子は、肉親の歓迎、肥えた子牛の祝宴にもかかわらず、「自分には豚のえさ husks (邦訳聖書では「いなご豆」と訳してあります) の方が口に合う。自分には豚が一番の相手だから、また豚の住居へ帰って行く。」(第1連後半)「自分はもともと柄が悪いんだ。(で兄貴はこれが気にくわぬらしい)が豚といっしょなら、豚のまねをしても、文句を言うやつはいやあしない。だから自分は小袋と杖を手に、麦と比べればもみがら同様のパンを食べに出て行く。だが、おどろくなかれ、これを食べる時には笑いがあるが、美食の卓にはこれがいいのだ」と(第2連の大意)。第1連、第2連を読みますと、上に引いたソロモンの格言集の1節が思い出されます。全体を読んで気付くことは、この詩には特に脚韻に特色があることです。8行からなる各連(stanza)は、脚韻の構造から申しますと、前の4行とあとの4行の2つに分れ、第4行と第8行がそれぞれ单音節のいわゆる男性韻(Masculine Rhyme)をふみ、第1, 第2, 第3行と第5, 第6, 第7行は3行ずつがそれぞれ3音節(以上)からなる女性韻(Feminine Rhyme)をなしています。

I never was very refined, you see,

(And it weighs on my brother's mind, you see)
But there's no reproach among swine, d'you see,
For being a bit of a swine.
So I'm off with wallet and staff to eat
The bread that is three parts chaff to wheat,
But glory be!—there's a laugh to it,
Which isn't the case when we dine. (第2連)

(re) fined, you see/mind, you see/swine, d'you see//
staff to eat/chaff to wheat/laugh to it がそれぞれ脚韻のグループであります。(eat, wheat, it が to のあとで弱音節として、ほとんど同一に扱われている点も参考になります。なお three parts=three fourths) この構造は全篇を通じて一貫されていますが、女性韻は普通は2音節で、弱い第2音節はリズムの流れを次の行に送るのを助けるような柔かい、優雅な効果があるものです。もしこれにもう1つ弱音節が加わると、往々ふざけた印象を与えたまじめな内容の時には行末が重くなってしまう積した気持をあらわしたりします。(第5連の前半には plunderat once/(can you wonder?) at once/knock under at once という3つの弱音節を伴う例があります。-der at はごく軽く発音するのはもちろんでしょうけれども、珍しい例です。) また行末のリズムは、男性韻の時にはピシッときまるのが普通で、2音節韻ならば上述のように柔らかみを伴いますが、3音節韻になると流れきらいがあります。この詩について見ますと、3音節の韻をこんなに多く用いたのには、特に意図があり、帰って来た息子のふてくされた気持を、このリズムに流してひびかせたのではないかと想像されます。弟は家の中の暗い、冷い空気に満足せず、自分のしたことに対して弁明を加え、これまでのいきさつの一部を語り、自分は豚飼いの道に新しく生きる道を見出したという確信を述べて、

So back I go to my job again
Not so easy to rob again,
Or quite so ready to sob again
On any neck that's around.

(だから、おれは自分の仕事場に帰って行く。こんどはらくにはがれはしない。だれが首に抱きついても、すぐに涙は見せはせぬ)

と意地を示してから、両親には一通りの挨拶をしますが、兄には Brother, you are a hound! (斜体は原文のまま) とぶしつけなことばを残して出て行くところで、この詩は終っています。これまた奇妙な帰去来であります。ルカ伝のテキストおよびこの詩の語句についても、もっとお話をすべきところがありますが、それは別の機会に譲り、今日は弟の帰宅後について、聖書に描かれている兄の態度と関連して、こういう詩も生れていることをご承知いただき、ルカ伝15章11—32節全体についてその意義と価値をお考えいただけましたら、幸に存じます。何か良い題を思いつかれましたでしょうか。ご清聴を感謝いたします。

THE LINGUISTIC BACKGROUND OF THE ORAL APPROACH

Albert H. Marckwardt

(Continued)

How does one do this? What must be done? First of all, in teaching language just as in teaching anything else we must decide very clearly just what we want our students of language to be able to do at the end of their first three years of instruction, after the second three years of instruction, at the end of four years of college, and whatever work in English there may be beyond that. The goals that we design for ourselves must be cumulative. They must be sequential. They must build upon each other in a way which will call for a vastly greater measure of co-operation between secondary schools and colleges and universities than you have had up to the present time.

Moreover, the determination of goals in terms of specific abilities is very important. It is not enough to say a person has had three years of language, or four years, or has had this course or has had that course. The important question is "What can he do with the language?" Can he express the

ordinary courtesies in the language that he is learning? Can he be understood by foreigners when he is speaking on a relatively simple topic? Is he able to speak on whatever subject he himself is particularly interested in? Can he handle elementary constructions accurately? Can he handle complex sentence structures accurately?

What can he read? Particularly what can he read without mentally translating? Is he able to read narrative prose, the kind that one would find in a newspaper article? Can he read expository prose, that is, can he follow an argument, a logical presentation? Can he read narrative and dramatic material? What can he do and how rapidly can he do it? With what degree of comprehension? What can he write? Can he understand what is being said in an English news broadcast? Let us ask questions such as these in terms of specific abilities, and let us plan our course accordingly, deciding that at the end of three years he should be able to do

オーラル・アプローチの言語学的背景

広島大学講師 垣田直巳

(つづき)

如何にしてこれを実現するか。何をなすべきか。まず第1に、言語を教えるには、その他、何を教える場合でも同様であるが、言語を学ぶ学生が最初の3年間の教育が終わる時に、又、次の3年間が終わる時に、大学(College)での4年間の終りには、そして、そのあと英語〔日本人の聴衆を意識して、英語とされたと思われる——訳者注〕によるどんな勉強にたずさわるとしても、それぞれの過程において何ができるようになっていて欲しいかを明確に決めなくてはならないのである。我々が自ら樹てる目標は累積的でなければならない。その目標は継続的なものでなくてはならない。中等学校とカレッジ及び大学との間に、現在なし遂げている以上の更に大規模な協調を求めるよう、相互に関連して目標を樹てるべきである。

更に、特定の能力に関して目標を決定することが非常に大切である。ある人が3年間言語を学んだ、あるいは4年間、あるいはこれこれのコースを終えた、と言うだけでは充分とはいえない。大切な問題は、「彼がその言語をどう

することができるか」ということ、であり、学習している言語でもって、普通に使われる礼儀正しい言い方ができるか。彼が比較的簡単な話題について話している時に外国人に理解され得るか。彼自身特に興味をもっているどんな問題についても話すことができるか。基本的な構文を正確に用いることができるか。複合構文を正確に用いることができるか。というようにである。

何が読めるか。特に頭の中で翻訳をしないで何を読むことができるか。新聞記事に見られるような説話風の散文が読めるか。解説的な散文が読めるか。すなわち、議論とか、論理的な説明について行けるか。物語ふうで劇的な材料を読むことができるか。何を、そしてどんなに早くすることができるか。どの程度の理解力をもってであるか。何が書けるか。英語のニュース放送で言われていることが理解できるか。特定の能力に関するこのようないをし、それに応じるコースを立案し、3年たったら、これこれのことができるよう、又、6年の終わりには、更にそ

thus and so, and at the end of six, so much more. This would seem to be the reasonable way to go about it.

A second task which faces us is that of making detailed comparisons between Japanese and English, that we may identify the areas and points of difficulty in learning English and determine what there is in the native language to build on. The problems that a native speaker of Japanese has in learning English, are not at all those which a native speaker of Spanish has in learning English. They are quite different. The native speaker of Spanish will have no trouble with singular and plural, or with getting nouns to agree with verbs. He may have just as much difficulty with the definite and indefinite articles, as you do, not because his language is without articles but because his language has its own system of the article. Native speakers of Japanese will inevitably have problems with certain sounds. The native speaker of Spanish will not tend to confuse *l* and *r*, but he will not be able to pronounce initial *sp*-, *st*-, and *sk*. Why? Because of the difference between the phonological structure of his language and that of the language which he is trying to learn. For the speakers of every language there is a peculiar set of difficulties in learning another language, and they can be identified only

れだけ、というように決めたいものである。このことは、言語学習にとりかかる上で道理に適ったやり方のように思われる。

我々が当面する第2番目の仕事は、日本語と英語を詳細に比較することであり、それによって、我々は英語を学ぶ上で困難とする範囲と要点とを確認することができ、母国語から見て築き上げて行くのに何があるかを決めるができるのである。日本語を母国語とする人が英語を学ぶ上で問題となるところは、スペイン語を母国語とする人が英語を学ぶ上で問題とするところにはならない。それらは全くちがった問題なのである。スペイン語を母国語として話す人は、単数、複数の問題とか、名詞を動詞に一致させるには困らないであろう。しかし、皆さんとちょうど同じ程度に、定冠詞、不定冠詞の問題で困難を感じるかもしれない。これは、スペイン語に冠詞がないためではなくて、スペイン語には、それ独特の冠詞の組織があるのである。日本語を母国語として話す人々は、必然的にある種の音について問題をもっている。スペイン語を話す人には、*l* と *r* を混同する傾向はないであろうが、語頭の *sp*-, *st*-, 及び *sk*- を発音することができないであろう。何故か。それは、彼の言語がもつ音韻構造と、彼が学ぼうとする言語の構造との間に相違があるからである。どの言語を話す人に

by comparing the structures of the two languages.

Let us turn next to the order in which the four language activities are to be taught. By applying the concept of the primacy of the spoken language, we are led to conclude that listening and speaking must receive our initial attention. Only after considerable progress has been made in these, do we turn our attention to reading and writing. Everything that we know about language and language learning points to this particular order. The best series of language textbooks recently published in the United States is a series of three, designed for what would correspond to your lower middle school. In all the languages for which they are designed, they have this rather interesting series of titles: *Hearing and Speaking*; the second, *Speaking and Reading*; and the third, *Reading and Writing*.

Let us remember also that we are never through with the oral approach. Once we begin reading, we do not stop speaking. One cannot complete an oral approach in the first year or the first two years of language instruction and then forget about it. You didn't when you learned your own language. You kept on listening and speaking but added to this reading and writing. It is reasonable to apply this same progression to foreign language learning.

Next, proceeding upon the concept of the pattern-

とっても、別の言語を学ぶ上で特に困難と感ずる点が一そろいあるもので、それは2つの言語の構造を比較することによってのみ確認できるのである。

次に4つの言語活動を教える順序について考えてみよう。話し言葉を第1にするという考え方をあてはめて、聞き、話すということに我々の注意をまず向けなければならないと結論せざるを得ない。これらの能力がかなり進歩した後でのみ、我々の注意を読み、書くことに向けるのである。言語及び言語学習について我々が知っているすべてのことから、かかる特別な順序が指摘されるのである。言語学習教科書として最近アメリカで出版された最も秀れたシリーズは3冊から成り、皆さん方の中学校に相当すると思われるもののために編まれている。この教科書が学習の目的としているすべての言語で興味ある表題がついている。すなわち、*Hearing and Speaking*, 第2は *Speaking and Reading*, そして第3のは *Reading and Writing* である。

我々は、決してオーラル・アプローチがおしまいになるものではないということを記憶しておきたい。一たび読むことを始めたからといって、話を止めはしないのである。言語教育の最初の1か年とか、2か年でオーラル・アプローチを完了して、あとはそれを忘れてしまうということはできない。皆さん方が母国語を習得した時にはそ

ed structure of language, and our awareness that these patterns are learned through constant repetition, we employ repetitive drill as a device for teaching them. This is called pattern practice. It is so designed that ultimately the responses become quite automatic. For example, if someone greets you with the expression "Good morning. How **are** you?" the normal response would be, "How are **you**?". The same three words are used but with a different stress and intonation pattern. Whenever this situation occurs, your response should be automatic. You should not have to think of it, to search the dim recesses of your memory to drag it out. Readiness and correctness of response can come about only as a result of repetitive drill, through carefully controlled situations.

There is also a tendency at present to introduce fewer vocabulary items than we have in the past. Textbooks written some twenty and thirty years ago presented students with a formidable word list in every lesson and expected a tremendous amount of memorization. At least this was true in the United States, where our primary objective was reading rather than speaking.

We must remember that we learn our native language first by mastering patterns and, as children,

はしなかったはずである。皆さん方は聞き且つ話すことを続けながら、それを読むことと書くことを加えたのである。この同じ過程を外国語学習に応用することは道理に合っているのである。

次に、言語のもつ類型化された構造という概念、及びこれらの型は絶えざる反復によって学ぶのであると承知することに基づいて考えを進めると、我々はそれらの型を教えるための工夫として反復訓練を使用する。これはパターン・プラクティスと呼ばれるものである。これは究局的には、応答が全く自動的になるよう考案されている。たとえば、もし誰かが皆さんに "Good morning. How **are** you?" と挨拶したとすると、普通の応答は "How are **you**?" であろう。同じ3語が使われるが、少し違った強調と音調の型で用いられるのである。こういう情況が生じた時はいつでも、皆さんの応答は自動的であるべきである。それを思いつこうとしてはならない。つまり、それを引き出すためにほんやりした記憶の奥底を探してはならない。いつでも正しく応答できるようになっていることは、注意深く規制された情況のもとでの反復訓練の結果によってのみ得られるのである。

又、現在では、以前よりもずっと少ない語い数を導入しようとする傾向がある。約20年あるいは30年以前に書かれた教科書では、各課毎につけられた莫大な語い表を学生に

operating these patterns with a very small vocabulary indeed, because our needs are small at this time. And as the needs grow, our vocabulary itself expands. But it is possible to operate the patterns of the language with a quite small vocabulary.

Similarly, in acquiring a foreign language, if one learns the patterns first, and gets them thoroughly and firmly fixed in the memory so that the responses when they are called for will be habitual, there is plenty of time for vocabulary expansion later on. The best way to teach the vocabulary so that your students will really know it is to make certain that they do not have a chance to forget it. If ten words are introduced in the first chapter of a textbook, all ten ought to be re-introduced sometime in the next three chapters. And the same thing is true for the ten which are used for the first time in the second chapter. This is what careful textbook planning means.

It is, I am certain, the only way that we can assure ourselves that even a small vocabulary is going to be really mastered. And by "really mastered," I mean acquiring it to the extent that it will emerge automatically rather than something that you have to search for.

Nor can we avoid paying more attention to the

示し、異常なまでの記憶量を期待したのであった。少なくともアメリカにおいてこのことは事実であり、我々の主たる目的は話すことよりは、むしろ読むことにあった。

我々が記憶しなければならないのは、母国語を習得するには、子供達がするようにまず、型をマスターし、この時期には余り多くの語いを必要としないので、実際に少ない語いを使ってこれらの型を運用するということである。そして必要性が増すにつれて、語いは自然に拡大して行くのである。しかし、言語の型を運用するには、極めて少數の語いで可能なのである。

同様に、外国語を習得するにも、もします型を学び、充分に習得して、必要とする時に応答するのが習慣化されるよう記憶の中にしっかりと定着させるならば、後になって語いを拡充する暇は充分にあるのである。生徒が語いを本当に知るよう教える最良の方法は、決してそれを忘れる機会をもたないようにしておることである。もしも教科書の第1章で10語が導入されるなら、次の3章の間のどこかで当然その10語はすべてもう1度持ち込まれなければならない。第2章ではじめて用いられる10語についても全く同様である。これが注意深く教科書を編むということの意味である。

我々が自信をもってできる唯一のことは、たとえ僅かな語いであっても真にマスターさせるようにすることであると、私は確信する。そして「真にマスターさせる」とは、

technique of what goes on in the classroom. We must see to it that classes meet as often as they can, and that these meetings are well distributed. In one institution with which I have worked since coming to Japan, two hundred minutes per week were devoted to English during the first year. This is certainly better than the average. Unfortunately it was divided into two periods of one hundred minutes each. And some students had one hundred minutes on Monday and one hundred minutes on Tuesday, leaving a gap which extended from Tuesday until the following Monday. This is not a wise distribution of class time. Classes must meet as often as possible, and certainly the meetings must be distributed as well as possible.

In this same connection, there is a matter which requires a note of warning. I have observed a tendency, frequently, to do the same thing for too long a period of time in the classroom. There is insufficient variation within the class hour. Exposure to another language, is psychologically difficult; there is a fatigue period that sets in very easily. And unless that fatigue is lightened or dispelled by turning to another kind of activity, you are not operating as effectively as you might.

Finally, I come to a topic on which there has been a great deal of discussion. That is the matter

語いを探さなければならないというのではなくて、むしろそれが自動的に出て来る程度にまで学習することを意味しているのである。

我々は、教室でどのように進めるべきか、ということについての技術にももっと注意を払う必要がある。授業時間はできるだけ多くし、これらの授業時間はうまく配当されるように必ず心掛けなければならない。来日以来私が関与したある教育機関では、第1学年で週に200分が英語に当てられていた。これは確かに平均よりは良いであろう。だが不幸にしてその時間は100分ずつの2時間に分けられていた。そして学生の中には月曜日に100分、火曜日に100分学習して、火曜日から翌週の月曜日まで空白を作る者があった。これは授業時間の配分としては賢明なものではない。できる限りしばしば授業があるようにし、又、必ず、できる限りうまく時間を配当しなくてはならないのである。

同じくこの点に関して、警告しておきたいことが1つある。私は、しばしば、教室で同じことを余りにも長時間やる傾向があるのに気付いている。授業時間中の変化が充分とはいえない。別の言語に触れるということは、心理学的にいって元来難かしいことであり、疲労の時期がすぐにやって来る。そして何か他のことに注意を向けてこの疲労を軽減するとか払いのけるとかしない限り、予期し

of language testing. Tests are very crucial in this country, because so frequently the future of a student depends upon his passing them. There are, of course, different kinds of tests. The diagnostic test is designed to show where a student is strong and where he is weak. Tests may be given for the purpose of sectioning students, placing them at various levels of instruction. They may, and of course, they are most frequently given here for the purpose of determining a student's proficiency in the language. To the extent that they are given for that purpose, they should evaluate his ability to control the structures of the language. They should not test his general intelligence. This has little or nothing to do with his control of the language, yet the tests often confuse these two qualities. It is very difficult, in fact, to divorce a test of the language from a test of general intelligence, because sometimes the bright student can outwit the examination maker. But nevertheless, we must test as skillfully as we know how.

Too frequently the kinds of questions that we ask have little to do with the major difficulties that a Japanese student encounters in learning English. For example, throughout one entire university examination which I examined recently, I found that no attention was given to the student's ability to use the definite article. I found nowhere a real test of his abi-

た程効果的に運営しているとはいえない。ある。

最後に、現在随分議論がたたかわされている話題を取り上げよう。それは言語テストの問題である。この国においてはテストは非常にむずかしい問題になっている。と言うのは、学生の将来がテストに合格するかどうかにかかっていることがしばしばだからである。もとより、いろいろ異なった種類のテストがある。診断テストというのは、学生がどこで強く、どこで弱いかを示すように工夫されている。テストは学生を区分し、教育のいろいろなレベルに分ける目的として行なってよいであろう。テストを学生の言語能力を決めるためという目的で行なってよいし、言うまでもなくこの国ではそうすることが最も多い。そういう目的でテストをするのであれば、そのテストは学生が言語の構造を自由に使う能力を評価すべきである。このテストは学生の一般的な知能をテストすべきではない。この種のテストは、何も言語が自由に使えるということと関連があるわけではないのに、得てしてこれら2つの特質が混同されている。事実、言語のテストを一般知能のテストと分けることは大変難かしい。なぜなら、時として賢明な学生は試験を作る者を出し抜くことができるからである。しかしながら、我々としては、知る限り巧みな方法でテストを行なうべきである。

lity to use the singular or plural of nouns. I found nothing that would test his ability to use the present perfect tense as over against the past. I found nothing that would test the ability to arrange several adjectives modifying the same noun in their proper order, a *fine new book*. I found nothing that dealt with the comparison of adjectives. I found nothing, unless it was in the passage to be translated, that dealt with the question forms or negative forms. I found nothing that dealt with the so-called question-tag, *It's a fine day, isn't it?* and the kind of response that is presumably called for by such a question-tag. I found nothing on the distinction between *much* and *many*. These are matters which I feel are crucial in any evaluation of the student's achievement. The type of question that will reveal the student's ability to use these specific features and others like them will be a much better tool for evaluation than mere translation from English into Japanese, or from Japanese into English.

Here, in conclusion, are the particular lessons that we may learn from the advances that linguistic scientists have made over the past thirty years. From the very nature of these advances and the ideas about language which are implicit in them, we can understand why the oral approach is being insisted upon. It is an application to the language classroom of the concepts of the so-called pure science.

Very frequently when I have spoken in terms

教師の出すテスト問題には、英語を学ぶ上で日本の学生が出会う主な困難点とはほとんど関係のないものが余りにもしばしばある。たとえば、私が最近調べたある大学の入学試験問題のすべてを通して、学生が定冠詞を使う能力をためすよう注意が払われているものはなかったし、どこにも名詞の単数、複数を用いる能力を真の意味でテストするものは見当たらなかった。又、過去時制の代わりに現在完了時制を使う能力をテストするようなものも見出せなかつた。*'a fine new book'* のように同じ名詞を修飾するいくつかの形容詞を正しい順序に配列する能力をテストするものも見当らなかつた。形容詞の比較級を扱つたものもなかつた。翻訳を目的とする抜粋された節にあるものを除いては、疑問の形とか否定の形を扱つたものはなかつた。又 *It's a fine day, isn't it?* といういわゆる付加疑問 (question-tag) や、このような付加疑問が多分求めている応答といったものを扱つたものはなかつた。*Much* と *many* の区別に関するものも何も見出せなかつた。このような事項は、私が学生の到達度を評価するどんな場合であっても大切なものだと考えているものである。学生がこれら特定の事項やこれに類するその他の事項を用いる能力を明らかにするようなタイプの問題は、単に英語を日本語に、日本語を英語に訳させるよりも、評価するものとしてずっと秀れた道具であろう。

結論としては、ここに述べたものの中に言語科学者が過去30年間に果たした進歩の中から我々が学びうる特別な事項があるものである。こうしたものの中にそれとなく含まれているこれら言語学の進歩や言語に関する考え方から、我我は何故オーラル・アプローチが主張されているかを理解することができるものである。それはいわゆる純正科学のも

like this to American teachers of foreign language, they tell me, "I don't see much of anything new in all that you are talking about. Good teachers have been doing this for years." When I encounter this comment, I invariably agree with it. But that is not the whole story.

Heretofore a teacher of language has been effective either because he is intuitive and instinctively does the right thing, or because he has had a long experience and, through trial and error, has learned many of the ideas and procedures I have just mentioned. I quite agree that there is not much of anything new in my comments on language teaching. Jespersen said it all in 1900 and Palmer here in Japan said it again twenty-five years later. But after all, intuition is confined to the gifted, and there are very few gifted. Experience takes a long time to acquire. If one can arrive at these conclusions through careful analysis and orderly thinking, then we do have a systematic approach to teaching problems that can be overcome otherwise only by a relative few. I certainly do not say that there is only one way to teach a language. I do say, however, that it is in the development of system and order, in the encouragement of rigorous analysis of language and careful study of the language-learning process that science can make its contribution to the wider understanding among nations that the world situation so urgently demands. (Concluded)

つ概念を言語学習という教場に応用することである。

私がアメリカの外国語教師たちにこうしたことに関して話をすると、しばしば彼らは私に「あなたが話していることのすべてにわたって何か新しいことが多くあるように思えない。秀れた教師たちは長年にわたってこのことをやって来ているのだ」と言う。こうした批評に出会うと、私はいつもその意見に賛成する。しかし、それがこの話のすべてではないのである。

これまで、言語教師が効果をあげて来たのは、彼が直観的であって、本能的に正しい事を行なうか、あるいは、長年の経験から試行錯誤をくりかえして、私が今述べたような多くの考え方とか考え方の手順を学んで来たからなのである。私は、言語教育に関する私の意見には何も目新しいものが多くはないことを承知している。イエスペルセンは1900年にそのすべてを述べているし、ペーマーはここ日本でその25年後に再び述べているのである。しかし、それにもかかわらず、直観というものは、生まれつき才能のある人にのみ限られており、そういう人は極めて少ないのである。経験というものは、それを得るのに長い時間を要する。もしも、注意深い分析と、秩序立った思考とからこれらの結論に達することができるならば、さもなければ比較的少数の人々にしか克服できないような教授上の問題に、我々は組織的なアプローチができるのである。確かに、私は言語を教えるのに唯一つの方法があると言うのではない。しかしながら、組織と秩序の発達、すなわち、言語の精密な分析と言語の教育過程の入念な研究を促進することによって、現下の世界情勢からかくも差し迫って要望されている国と国との間のより充分なる理解に、科学が貢献しえるのだと言おうとするのである。(終)

人物紹介



Einar Haugen 教授

ELEC の招きで 2 度ほど来日されたことのある Haugen 教授は、1906 年アイオア州の生まれ。1929 年イリノイ大学で M. A., 1931 年 Ph. D. をとり、1931 年 ウィスコンシン大学のスカンジナビア語の助教授として赴任され、36 年準教授、38 年教授に昇進されて今日に至っている。その間 Linguistic Institute の所長を勤めること 2 回、1950 年にはアメリカ言語学会の会長をつとめ、昨年ハーバードで開かれた第 9 回国際言語学者大会の会長をもつとめられた。

Haugen 教授の専門は二国語使用(bilingualism)の研究で、*The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior* (1953) 2 卷は、この方面における劃期的な大著であり、また *Bilingualism in the Americas: A Guide to Research* (1957) は、この方面的研究に志すものにとって欠くことのできない便利な本である。そのほか bilingualism 関係のものとしては、かつて *Language Learning* にて、大修館「英語教育」に私の注をつけて再録したことのある “The Phoneme in Bilingual Description,” *Georgetown Univ. Monograph Series No. 7* (1954) に出た “Problems of Bilingual Description,” 語学教育研究所の大会での講演原稿の “The Problem of Bilingualism” (『語学教育』No. 244) などがある。Bilingualism の研究と外国語教育の研究とには共通な問題が多いので、以上の著作は外国語教育に携わるものにも参考になる。

Haugen 教授はまた一般言語学、英語の音素論の領域でもいくつかの重要な論文を発表しているが、その中で次のものは特にあげる価値がある。“Facts and Phonemics,” *Language* (1942, Twaddell と共同執筆), “Phoneme and Prosodeme,” *Lang.* (1949), “Directions in Modern Linguistics,” *Lang.* (1951, アメリカ言語学会会長としての就任講演), “The Syllable in Linguistic Description,” *For Roman Jakobson* (1956)。これらの著作物に窺われる Haugen 教授の学風は、綿密、厳格であるが、しかしある理論にとらわれて極端に走りバランスを失するということではなく、健全な良識に裏打ちされている。

Haugen 教授の人柄は、温厚で長者の風格があり、親友の Twaddell 教授の才氣煥發とまことによい対照をなしていた。しかし時によると毅然とした態度を示すこともあって、一昨年のアメリカ言語学会の大会のとき、Bloch 教授が Moulton 教授の英語の強勢に関する論文発表を批評して、それが mixture of levels という大罪を犯しているといったとき、すぐに立ち上がって Moulton 教授を弁護したときの Haugen 教授のしっかりした口調と確信のある態度とは印象的であった。しかし私にとって特に忘れられないのは、ELEC の教科書編集で忙しい夏のある日、彼が東京のどこかの映画館で見て来た「ちゃんばら映画」の報告をした時の茶目気のあふれた目付である。

(東京教育大学教授 太田 朗)

新教材の導入・展開

山 家 保

1. 新教材の導入 (Presentation of the new material)

ここで新教材といっているのは、前にも述べたように、いわゆる本時の教材全体ではなく、その中で出て来る新しい語彙と新しい英語の構造だけをさすのである。

更にここでいう導入 (presentation) とは、戦前から Oral method などで用いられている oral introduction とも異なるのである。戦前からの oral introduction では、教師はいわゆる本時の教材全体の story の筋を 'easy English' で話してきかせるのであるが、このようなことは戦前の限られた優秀な中学校の場合と異なって、義務教育となった戦後の中学校では極めて困難であるばかりでなく、そのような時間的な余裕を見出すこともむずかしい。

ここでいう導入は、新しく出て来る単語、熟語および構文だけにしぼって、これらを重点的にたたく能率的なものでなければならないし、またこの導入に用いられる英語も、冗漫な英語のお話ではなく、きわめて少數の能率的な英文にしぼられるのである。しかもこのような導入に用いられる英語は Teachers' Guide に示されて、誰にでも用いられるようになっている。

元来、英語の単語・熟語や他の構造などの意味や機能を決定するものは、それらが用いられている英語の文脈 (context) である。つまりそれらが他のどのような語や構造と共に用いられているかに従って、その意味や機能がきまるのである。たとえば spring という単語にしても、これだけでは「春」なのか、「泉」なのか、時計の「ぜんまい」なのか、それともベットの「ばね」なのか、または「跳ぶ」という動詞なのか皆目見当がつかない。しかしそれがある context、たとえば Spring has come. というようなきわめて短い context の中で用いられている場合でも、その意味は明確に限定されてきて、この spring の意味は「春」以外の何ものでもなくなるのである。

この点について、Fries はつぎのように述べている。

And because context thus controls meaning, we believe in teaching vocabulary items always in context.

—Teaching and Learning English as a Foreign Language, p. 54

〔そしてこのように文脈が意味を支配するものであるから、われわれは語彙項目は常に文脈の中で教うべきものであると信じている。〕

それでは一体文脈の中で教えるとは具体的にどんなことなのだろうか。これについて、Fries は同じ本の p. 55 でつぎのように述べている。

New words are often presented in 'defining' sentences—sentences in which the situation and the words already known give sharp outlines to the part of the context carried by the new word.

〔新語はしばしば場面と既習の語とにより、文脈の中で新語が伝える部分が、はっきりと輪廓づけられるうな文——すなわち（単語を）「定義する」文 (defining sentences) の中で導入される。〕

このことは新語の意味は defining sentences の中に含まれている 3 つの条件に依って限定されることを意味する。その 3 つの条件とは、(1) 生徒なら誰でも知っているような場面 (situation), (2) 既習の構文および (3) 既習の語彙である。

このことを少しく例を出して説明しよう。中学校 1 年の教材にはよく、music という単語が出て来るが、この単語の意味だけを他の英語を用いて、たとえば Music is.... というように言って、1 年の生徒に理解させることは殆んど不可能に近い。

しかしながら、これを適當な context の中に入れて導入すれば、きわめて簡単に理解できる。たとえばこの学校にも音楽の先生はおられるわけで、もしその先生が Miss Muto であったとすれば、Miss Muto is a teacher of music. と言えば、先ず第 1 に生徒は Miss Muto が何の先生であるかよく知っているし、第 2 にこの構文は既に習っており、第 3 には music 以外の語もすべて既習のものであるとすれば、music の意味はすぐ見当がつくはずである。これは何のことではない、music の部分だけが空所になっているクイズを解くことに他ならない。

また、たとえば tall と short という 2 つの新語が出て来たとしたら、背の高い少年と、背の低い少年の絵を見せながら、Jim is tall. と言って、背の高い方を指差してから、背の低い方を指差して、But Tom is short. と言えば、先ず絵によって場面を示し、But という語によって対立的な特徴を言っているのだということが分れば、この 2 つの語の意味は 2 つの defining sentences から同時に理解されることになる。

このようなことは、英語の構造の導入にも同じように用いられる。Fries は現在完了形をつぎのように導入している。

Class, please listen to me.

You are studying English this year.

You began to study English last year.

You began to study English one year ago.

You have now studied English for one year.

このように新教材を spoken English を通して導入することには 2 つの重要な意義がある。その第 1 は、このような導入の方法は spoken English を聞いて直ちにこれを理解できるようになるための、いわゆる aural comprehension の drill になるということである。このような drill を 1 時間の授業の流れの中で最もよく実施し得るのは、新教材の導入のときである。

昔から直読直解ということが reading の理想といわれてきたけれども、この境地に早く到達するためには、reading を大いにやればよろしいかというと、そうではなく、そういうやり方は極めて非能率的である。たとえそのようにして、直読直解の境地に到達しても、spoken English を聞いて直ちに理解できるとは限らないことは周知の通りである。

これと反対に spoken English を聞いて、反射的に正しく理解できるということは、reading の場合と異なって、分からぬ場合に読み直すというような時間的な余裕がなく、更にリズムの関係で早口に話される強勢のない部分をも正確に聞き取って理解できなければならぬので、reading に比べて英文の構造について遙かに深い理解力と高度の能力とを必要とするのである。従って spoken English を聞いて直ちに正確に理解できる能力があれば、直読直解は極めて容易である。

この意味からも spoken English を聞いて反射的にその構文と意味とを正しく判断するための練習を重ねることは誠に大事な drill であって、その価値は極めて高いと言わなければならない。

この場合特に重要なことは、話された英文の中に 1 か所や 2 か所分らない単語や熟語が出て来ても、前後の関係からそれら未知の単語や熟語の意味を正しく判断できる能力を持つことであって、このような drill はただ単に既習の構文を用いて英語で問答をするというだけでは達成されない。

ここで注意すべきことは、このような oral introduction の際に、教師の話す英語の speed を殊更に落したのでは、本当の意味での spoken English の理解の drill にはならないので、できるだけ自然な speed で話すことである。

このような oral introduction のもう 1 つの重要な意義は、このような指導の方法によって初めて本当の意味での語彙の学習が可能になるということである。

これについて Fries はつぎのように述べている。

「語を本当の意味で学習して、それを効果的に使い得るようになるためには、その語の外形的な形とその意味のいくつかのほかに、教えられるそれぞれの意味の場合、それとつねに一緒にあらわれる他の語をも覚えなければならぬ。別の言葉で言えば、他の語彙項目の間でのその正常な分布状況、つまり教えられるそれぞれの意味に特有な関連語が、本当に生徒の経験の一部となり、それが自動的に使えるようにならなければならぬ。」

Spoken English を通してなされる新教材の導入では、このような本当の意味での語彙学習のための資料が与えられるのである。

これと反対に 1 つ 1 つの語彙を日本語の訳を通して教えるようなやり方では、英語の単語の学習は、生徒の母国語の中の単一の同義語を暗記することにほかならない。これについて Fries は同じ本の p. 5 でつぎのように述べている。

「このような学習の方法では、英語の単語の意味は、学習者にとってはいつまでも英語国民がそれらを用いる場面ではなく、どの場合もただ彼が暗記した母国語の単語に過ぎないのである。英語の意味を拡大して、それが彼が学んだ母国語の同義語の意味に合わない場合は正しくないと認めて、これをしりぞけることが非常に多い。このようなやり方を続けてゆけば、学生は英語を十分に運用できるようになることは不可能であろう。」

以上は新教材の導入 (Presentation of the new material) についての一般的な原則を述べたのであるが、新教材の導入はそれぞれつぎの 3 つの段階を経なければならぬ。

(1) Oral introduction

新しい語彙や新しい構造はいわゆる defining sentences を通して導入されることは以上述べた通りであるが、これらの defining sentences は 2, 3 度 normal speed で言って聞かせ、新しい語彙や構造は、それだけを板書して、その音だけでなく、文字に表わして示し、生徒に確認させる。

(2) Mim-mem

上の oral introduction で新しい語彙や構造は defining sentences を通して導入され、一応それらの意味は理解されたはずであるが、これらを更に何度も教師の発音に従って模倣し、なめらかに正しい音調とリズムで言えるように練習するのが、この mim-mem の段階である。この段階で新しい項目は十分言えるように drill しておいて、つぎの段階で生徒の理解が十分であるかどうかをしらべるために、教師が出す英語の間に十分答えられるように準備するのである。

この mim-mem は普通つぎの 3 つの段階を経て行なわれる。

(a) Full-choral single repetitions

教師は先ず導入すべき語や構造、あるいは文を、2, 3 回繰返して発音して聞かせたら、これをクラス全体の生徒に対して、教師の手本 (model) に従って 1 回だけ chorus で発音させる。この際、生徒の発音は単音、または単語だけの発音ばかりでなく、特に音調やリズムが正しく発音されているかどうかを注意して聞く。

つぎに教師は再び、その新しい項目を発音してクラス全

体に chorus で 1 回だけ繰り返させる。

このように教師の model に従ってクラス全体が chorus で 1 回だけ繰り返すことを full-choral single repetition という。これは普通 2, 3 回ないしは 4, 5 回繰り返して行なわれる。

ここで特に注意すべきことは、音調および強勢の問題である。これらのものの練習は、発達させる言語習慣の一部として、そもそも初めから実施すべきものであって、この練習は延期することはできないし、また延期すべきものでもない。初めから英語を日本語の音調で発音することは悪い習慣をつけることになり、それを打破することは極めて困難なことになる。そのようなことは、生徒が話された英語を理解したり、あるいは他人がきいて分るように話したりすることの妨げになるばかりでなく、英語を読んで理解することにも妨げとなる。従ってこのような mim-mem の発音は、正しい音調とリズムを維持するためにつねに normal speed で行なわることが何よりも肝心なことである。

(b) Full-choral double repetitions

上の (1) の段階を経たら今度は教師の model に従ってクラス全体に chorus で 2 回続けて発音させるのである。たとえば教師が It's a dog. と 1 回だけ model を示したら、クラス全体の生徒が教師の hand gesture に従って 2 回、It's a dog. It's a dog. と繰り返すのである。これも 2, 3 回ないしは 4, 5 回繰り返して行なう。

教師の hand gesture というのは、この場合 2 回繰り返すことを示すために、教師は指 2 本を出して、It's a dog. と言い、クラス全体が It's a dog. と 1 回繰り返したら、すぐ指を 1 本だけにして、それを指揮棒のように振って、もう 1 回繰り返すべきことを示す。

このように教師の model に従って 2 回続けて発音させることを double repetition というが、これは生徒に導入すべき項目を記憶させるのに大変有効な方法である。

(c) Half-choral double repetitions

今度はクラス全体を右半分、あるいは左半分、または前の半分、あるいは後の半分というように分けて、それぞれ double repetitions を 2, 3 回ないしは 4, 5 回繰り返す。これは普通左右の半分ずつに分けて、それぞれ 2, 3 回 double repetitions をやらせれば十分のようである。

もしもこれだけでも生徒全体がそろって早く発音ができないという場合には、更にクラスの前半分、後半分の double repetitions を繰り返すが、それでも不十分なときには各列毎に double repetitions を 2, 3 回繰り返す。これを row practice という。

この場合注意すべきことは、前にも述べたように音調および強勢に特に注意すると共に、それぞれのグループで発音の誤りを聞いた場合にはその都度訂正して発音させるのであるが、目標は飽くまでも生徒全体がそろって早く正しく発音していることである。

(3) Check of understanding

これは上の oral introduction で導入し、mim-mem で発音練習した項目について、いろいろな角度からクラス全体に chorus で答えさせて、その理解が十分であるかどうか、更にそれらの項目を正しく production ができるかどうかを check する事である。これには次のような方法がある。

(A) Teacher-questions and pupil-answers

これは教師が英語の問を出して生徒に答えさせ、その答が的確であるかどうかによってその理解が充分であるかどうか、更にそれが正しくいえるかどうかをしらべるものであり、drill が目的ではない。これにはつぎの 2 種類がある。

(a) Yes-or-No question

これは新しい項目を理解しているかどうか、更にそれを教師の手本をまねて言えるかどうかをしらべるのである。

〈例〉

Is this a doll ?

Yes, it is. It's a doll.

Is this a doll, too ?

Yes, it is. It's a doll.

Does he study every day ?

Yes, he does. He studies every day.

(b) Wh-questions

これは生徒が新しい項目を、教師の手本をまねなくとも言えるかどうかをしらべるものである。

〈例〉

What's this ?

It's a doll.

What does he do every day ?

He studies every day.

(B) Variation と Selection

これは新しい項目が正しく言えるかどうかを、variation の substitution, conversion および expansion の techniques を用いて言わせてみたり、また selection で新しい項目が正しく言えるかどうかを調べるものである。

ここでは pattern-practice の techniques は用いられるけれども、狙いは飽くまでも drill ではなく、理解していて、言えるかどうかを見るだけのものであり、従って同じような練習をいろいろ形を変えて繰り返す drill のための pattern-practice とは根本的に異なる。

〈例〉

Substitution

教師

What's this ?

生徒

It's a book.

(ノートを見せ) (新項目)

It's a notebook.

Conversion

教師

That's a book.

生徒

Is that a book ?

Expansion

教師	生徒
He gets up at six. (usually)	He gets up at six. He <u>usually</u> gets up at six.
<i>Selection</i>	

教師	生徒
Thank you very much, Class.	You are welcome. (Chorus)
Thank you very much, Sato.	(Sato) You are welcome.

Jiro can't speak English. No, he hasn't. He hasn't
Has he learned English? learned English yet.

以上は新教材の導入の実際について述べたのであるが、ここで再び 1962 年 9 月 26 日および 27 日に日本女子大学付属中学校で行なった実演授業の教案から、新教材の oral presentation は実際にどう行なわれたかを見よう。

9 月 26 日のいわゆる本時の教材は *New Approach to English 1* の Lesson 14 (A) p. 46 で、text はつぎの通りである。なお新しい語彙や構造はイタリックで示している。

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.

まず dog の oral introduction であるが、Chart 29 (白い小さな犬と黒い大きな犬の絵) を用い、それぞれの犬を指差して、This is a *dog*. This is a *dog*, too. と 2, 3 回繰り返し、dog を板書して、その spelling を示す。ついで dog の mim-mem を行なって、この発音を確認させ、また正しく発音できるようにする。

つぎに dog の check of understanding であるが、Is this a *dog*? といって小さな犬の絵をさしてたずねる。生徒はすでに mim-mem で dog の発音練習を終わっているので、Yes, it is. It's a *dog*. と答えるであろう。つぎに大きな犬の絵をさして、Is this a *dog*, too? とたずねる。これに対しても Yes, it is. It's a *dog*, too. という答があるだろう。さらに大きな犬の絵をさして Is this a *bird*? とたずね、生徒の答が No, it isn't. (It isn't a *bird*.) It's a *dog*. となるかどうかをたしかめる。つぎに大きな犬の絵をさして What's this? とたずねる。そして生徒の答が It's a *dog*. となれば dog の理解は十分といえるであろう。

この部分を教案によって示せばつぎの通りである。

Oral presentation of the new material
(Oral introduction & mim-mem) (Check of under-

(Chart 29)		standing)
This is a <i>dog</i> .		Is this a dog?
This is a <i>dog</i> , too.		Is this a dog, too?
(イタリックの部分は		Is this a bird?
mim-mem 行なう)		What's this?

つぎは large と small の導入であるが、同じ絵を用いて、大きな犬をさして This is a *large dog*. と言ひ、小さな犬をさして and this is a *small dog*. と言う。ついで This is a *large dog* and this is a *small dog*. と、2, 3 回それぞれの犬の絵をさして繰り返す。Large と small の意味は両者の対立から理解できるであろう。

ついで、large の mim-mem, つぎに small の mim-mem 行なう。これが終わったら、今度は This is a *large dog*, and this is a *small dog*. という音調・強勢に注意しながら、この文の mim-mem 行なう。これは主として a *large dog* and (this is) a *small dog* という combination の練習である。

つぎに large と small の check of understanding であるが、これは小さな犬をさして Is this a *large dog* or a *small dog*?、大きな犬をさして Is this a *small dog* or a *large dog*? とそれぞれたずねて答えさせたら、今度は大きな犬をさして What's this? とたずね、It's a *large dog*. 小さな犬をさして同じくたずね It's a *small dog*. という答を期待する。

この部分の教案はつぎのようになる。

<i>This is a large dog, and</i>	Is this a <i>large dog</i> or	
<i>this is a small dog.</i>	a <i>small dog</i> ?	
	Is this a <i>small dog</i> or	
	a <i>large dog</i> ?	

What's this?

つぎに Don't you have two dogs, Dick? という否定疑問文の導入にそなえて、既習の Isn't this—? という否定疑問文の復習をして、この種の Yes-or-no questions では、疑問文が肯定・否定に関係なく、つねに事実に基づいて答えるものだということを確認させる。

これはまず白い犬をさして、Is this a *white dog*? Yes, it is. It's a *white dog*. つぎに Isn't this a *white dog*? Yes, it is. It's a *white dog*. と自問自答してきかせる。これを 2 度繰り返す。これはすべて既習の教材があるので mim-mem の必要はない。

つぎにこのような否定疑問文の check of understanding を行なう。黒い犬をさして Is this a *black dog*? ときき、つぎに Isn't this a *black dog*? ときいて答えさせ、この答が正しいかどうかで、生徒の理解をたしかめる。

この部分の教案はつぎの通りである。

Is this a <i>white dog</i> ?	Is this a <i>black dog</i> ?
Yes, it is. It's a <i>white dog</i> .	
Isn't this a <i>white dog</i> ?	Isn't this a <i>black dog</i> ?
Yes, it is. It's a <i>white dog</i> .	

つぎにある生徒に鉛筆を 2 本もたせて、You have two

pencils. といってから, Do you have two pencils? Yes, you do. You have two pencils. と自問自答してきかせる。つぎに Don't you have two pencils? Yes, you do. You have two pencils. と自問自答してきかせ, これを2度繰り返す。

つぎに Don't you have two pencils? の mim-mem を行なう。

ついで check of understanding に移り, 実際の生徒の名前を呼んで, Do you have a book, —? Don't you have a book, —? さらに Do you have a pencil, —? Don't you have a pencil, —? とたずねて, 答が正確であるかどうか, 理解が十分であるかどうかをしらべる。

この部分の教案はつぎのようになる。

You have two pencils. Do you have a book, —?
Do you have two pencils? Don't you have a book,
—?

Yes, you do. You have Do you have a pencil,
two pencils. —?

Don't you have two pencils? Don't you have a pencil,
—?

Yes, you do. You have
two pencils.

9月27日の本時の教材は同じく *New Approach to English 1, Lesson 14 (B) p. 47 (ll. 1~7)* で, text はつぎの通り, イタリックのものは新しい項目である。

B

Doesn't Jane have two dolls?

Yes, she does.

She has two dolls.

Doesn't Kate have two dolls, too?

No, she doesn't.

She has only one.

この oral presentation の教案はつぎの通りであった。
イタリックのものは mim-mem の教材である。

Oral presentation of the new material
(Oral introduction & (Check of understand-
mim-mem) ing)

Kate has a doll. Does Kate have a doll?
(Chart 27) What does Kate have?

Jane has two dolls. What does Jane have?
(Chart 26)

Does Jane have two dolls? Does Kate have a doll?
Yes, she does. She has Doesn't Kate have a doll?
two dolls.

Doesn't Jane have two dolls? Does Jane have two
dolls?

Yes, she does. She has Doesn't Jane have two
dolls?

Doesn't Kate have two dolls, too?

Doesn't Kate have only one doll?

尚, 原則としてこの学習作業に割当てられた時間内で cover できた新教材の範囲が本時の教材となることは前に述べた通りである。

2. Reading と check of understanding

(1) Reading

いわゆる 本時の教材全体の reading であるが, ここで初めて本を開かせて, one sentence ずつ, full-choral single repetition の要領で何度も繰り返してクラス全体で chorus で読ませる。この場合次第に speed をましてゆき, 全体でそろって早く読めるようになったら, つぎの sentence をとりあげて, 同様の reading の練習をするというようにする。

このようにして全体を読み終わったら今度は, full-choral double repetition の要領で one sentence 毎に2回ずつ繰り返して読ませる。

これがすんだら, 成績の中以下の生徒を選んで1人につき one sentence ずつ読ませてみて, どの程度読めるか check する。

大切なことは, class 全体の reading の水準を高めるのには, chorus reading ができるだけ多くの生徒にできるだけ多く読ませることである。いわゆる individual reading は個人に読ませてみて, どの位個人でも読めるか check するためのものである。

この reading ではもちろん Twaddell の言うように clearly, loudly and rapidly に読ませることが大切で, 特に音調・強勢に注意する。

(2) Check of understanding

本を閉じさせておいて, 本時の教材について, 教師があらゆる角度から英語で質問して英語で生徒に答えさせ, その答が正確であるかどうかで, 生徒の理解が十分かどうかを確かめる。この場合, 注意すべきことは, check の重点は story よりも structure の理解に置かるべきことである。

3. Consolidation

上の reading and check of understanding で一応この時間の目的を達し, 生徒はつぎの時間までに本時の教材全部を十分暗記してすらすら言えるようになり, また正確に書けるようになるための準備ができているはずである。

この consolidation の時間約5分は, それまでの各学習作業の時間に1割程度の誤差ができる, 全部で5分間位伸びても, この時間が予備にとってあるので, 授業が尻切れどんぼにならず, また各学習作業とも充分時間をとってバランスのとれた授業になることを狙っている。またこの5分がそのまま残った場合には, 本当の意味での地固めに用い, もっと拡充したい作業を選んで実施することができる。

(ELEC 主事)

A. A. Hill の音節核音表記

大 友 賢 二

はじめに /²w̄Enyə ³siyIm² | ²æskIm tə ³tEləfəwn
miy^{4#}/ Trager や Smith などが書いたものに一通り目をとおしておれば、この記号をみて、これはどういう発話(utterance)を示しているかということはおおよそ見当がつく。しかし、それはおおよそであって 2, 3 はっきりしない点がまだ残るであろう。

まず、/w̄Enyə/ や /tEləfəwn/ の /E/ がどんなものかという疑問が生ずる。/siyIm/ や /æskIm/ の /I/ についても考える。そして、/siyIm/ の中の /i/ と /I/ との関係についても頭をかすかに動かすであろう。A. A. Hill 著 *ELEC English Course, Part 1* の中の When you see him, ask him to telephone me. という発話の、いわば教育的音素表記である。この表記を特に示す必要がある場合、以下便宜上 // // でかこむことにする。

1. A. A. Hill が、この表記法を生み出すまでのことについて少しみれてみよう。

1957 年、The University of Michigan で外国語教育についての会議が開催された。その report が “Linguistics and the Teaching of English as a Foreign Language” という題で *Language Learning* (June 1958) の Special Issue にのっている。会議は 7 月 28, 29, 30 日の 3 日間であるが、28 日の 2 時から 5 時まで Some Linguistic Problems Involved in the Preparation of Teaching Materials ということを中心討論がおこなわれた。A. A. Hill が司会をし、Joos, Trager, Anthony, Moulton, Bloch, Dykstra, Hockett, Marckwardt, Stockwell, Rauscher, Welmers, Prator, Bernnan, Allen, King, Bowen など、アメリカ言語学会の先端をゆく人々が参加していた。

この会議の中で筆者の注意をひいたのは、U. C. L. A の Clifford H. Prator の次のような音素表記についての発言である。

「California 大学では Michigan 方式と Smith-Trager 方式の両方をあわせて使用してきた。両方とも確かに便利です。Smith-Trager 方式は /i/, /e/, /o/, /u/ の二重母音化を教えるのには役立ちます。けれども、この方式は、これは /u/ と /U/ についても言えることですが、/i/ と /I/ は同じ音質でじまり、この 2 つの唯一の差

は出わたり(off-glide)にあるのだということを暗示するという不利な点があります。このような解釈は、この方式をつくった方が意図するものではないことはよく知っています。しかし、この記号の型は今申し上げたようなことを明白に暗示するもので、学生達の誤解を生むものになりかねません。ある種の学生に対しては、Michigan 方式の 11 の基本母音記号と Smith-Trager 方式の off-glide を組合せたものを使えるのだという規定をこの会議で決められないものでしょうか。」(*Language Learning, Special Issue 1958*, p. 74 より訳出)

Prator のこの発言のすぐあとで Yale University の Bernard Bloch は It is not necessary to decide here on a particular symbolization: that can be left to the constructors of individual textbooks. と述べた。また Foreign Service Institute, Department of State の J. Donald Bowen は Mr. Hockett has suggested that we should over-write in some situations. From a limited experience with a Spanish text, I think over writing is unwise. という発言をしている。結局のところ、この会議では、それでは、どの方式をとるかという決定的なものは生まれなかった。しかし前に述べた Prator の発言のきっかけをつくった Cornell University の Harold V. King による提案 “Simplifying the Notation of Vowels and Diphthongs” の中で彼が The problem is of very little significance linguistically; but pedagogically it is crucial. と述べているのは注目すべきことである。

A. A. Hill は、この会議のあった年、つまり 1957 年に “Proposed Phonemically Based Notation for American English as a Second Language, Generalized Form” (以下 *Proposed* と省略) という題で、この会議で得た結果をまとめ、それにいくつかの修正を加えて小論を発表している。

この表記法は一般用としてつくられたものであり、特定の言語的背景を持つている習学者、たとえば日本人とかスペイン人にとって必要と考えられるような修正は全く考慮していないと言っている。しかし、これが我々の英語教育の手助けになるということは、これからくわしく見てゆくうちに明らかになるであろう。もちろん記号がいかに合理的にかかれてあっても、それがただちに習学者の発音をよくするということを意味するものではない。けれども、記号が外国語を教える手段のひとつであるかぎり、それがより合理的でなければならないとする考え方にもとづいているこの小論は、意味のあるものといわれなければならぬ。

その後、彼の pedagogical notation についての言及は *ELEC English Course, Part 1* を書くかたわら、日本各地を 1961 年 1 月から 5 月までまわった時におこなった講演のひとつ “Recent Linguistics and Teaching of English”

の中にも見られる。彼が最初にとりあげたのは bit と beat の表記法である。日本人が英語を習う場合をよく考え、それぞれ //bIt//, //biyt// を推奨した。これによって Jones 式, Fries 式, Trager-Smith 式を批判し、教育的表記法は、つねに学習者側の独特的必要に応じて加減されるべきだと述べた。そして、1957年以来考えておったこの表記法をあらゆる英文にあたって実際に示したのである。ELEC English Course, Part 1, これが、その結晶である。

2.すでに母音表記の問題については数年前からわが国の英語学界でも取り上げて論ぜられている。そのひとつに1961年6月、北海道大学で行なわれた「英語の母音—特にその表記法」というテーマのシンポジウムがある。最近では、「わが国に於ける英語母音表記の問題」と題しての兼子尚道氏の提案が「英語教育」(1963年8月号)にのっている。しかし日本人に教えるという立場から見た総合的な表記法は、今まで A. A. Hill 以外に示したことがないように思われる所以、彼の表記法を中心に、さらに検討してみることにする。

今からみていくとするものは一般アメリカ英語を日本人に教える場合を考えた音節核音の表記法についてである。音節核音(syllabic nucleus)ということを述べる前に「音節」ということについて少しふれておかなければならない。簡単に言って、音節とは、それ自身の中には切れ目がなく、その前後に切れ目の認められる単音の連続または単独の単音をいう(服部四郎「音声学」p. 175)。そしてこれにはその中心になる音があり、それを音節核音と呼ぶ。例えば bit の /b/ と /t/ の間の音である。しかし音節核音になるものは、今の /i/ のような単音だけではない。beat を /biyt/ と解釈した場合、/i/ と /y/ の結合した /iy/ も音節核音である。音節核音になるものは主として、このように、いわゆる母音であるが、このほか子音が音節核音になることもある。Bottom や suddle の /t, d/ の舌先を歯茎から離はなさずに [m, l] を続けて発音した場合である。このように音節核音を単純核音、複合核音、音節主音的子音の3つに分けて検討することにする。

3. 単純核音の分析は、いろいろな人々によってさまざまにおこなわれている。例えば、Bloch-Trager の6つ、Trager-Smith の9つ、Fries の11、Hockett の7つ、James Sledd の10の分析など、それぞれすべて異なった見方をしている。(拙文「英語の二重母音について」ELEC Bulletin No. 6 参照) このような音素分析の問題についてここで論ずるものではない。このように異なった表記が生まれてくる原因になるものは、H. A. Gleason が An Introduction to Descriptive Linguistics, 1961, p. 313(以下 Descriptive Linguistics と省略)で述べているように、記号、取扱われる資料、資料の解釈というものの相違、また言語学研究の発展とともに生じてくる差などによるものである。

A. A. Hill は *Introduction to Linguistic Structures*, 1958(以下 *Linguistic Structures* と省略)で /i, ɪ, ʊ, e, ə, o, æ, a, ɔ/ の9つの単純核音を認めている。これは Trager-Smith の *An Outline of English Structure*(以下 *Outline* と省略)に出てくるものと同じであるが、*Proposed* ではこの9つから /i/ と /o/ を除いた7つの単純核音を提示している。

まず /i/ "barred eye" について考えてみよう。これは *pretty good* の中、または *just a moment* の副詞 *just* の単純核音などに表わるとされている。しかし、H. A. Gleason が…, though in such a use as a *pretty girl* /prɪtiɪ/ is probably the commonest form (*Descriptive Linguistics*, p. 32) などと言っているところを見ると、/i/ と /ɪ/ の対立は強勢が決定的要因になっていると判断される。*pretty good* の *pretty* には強勢があり、その時には /i/ である。また *a pretty girl* の *pretty* には強勢がない、その時には /ɪ/ である。従って /i/ は /i/ もしくは /ə/ の異音と考えられる。A. A. Hill 自身も、そのように解釈しているということは、*a pretty American actress* //ə prɪtiɪ əmÉrlkən ³æktrɪs!#// と *A pretty American actress* //ɪ prɪtiɪ əmÉrlkən ³æktrɪs!#// との *pretty* の音の表記(ELEC English Course, p. 76)を見ても明らかである。

今、1963年9月、A. A. Hill が台湾でこの ELEC English Course の改訂を急いでいるがその原稿(これについて ELEC の日本人の先生方の意見も聞きたいと手紙で連絡してきている)の中でも "barred eye" のことについて述べておる。これは /ə/ の異音であることが最もふつうで、時には syllabic consonants や /ɪ/ の異音になることがあると述べている。しかし太田朗氏は *just* の音節核音に /ə/ を用い、*pretty* のそれには /ɪ/ を用いれば、重複(overlapping)になるので /i/ は /i/ に属するように見たらよいと「米語音素論」p. 92 で述べている。こういう純粋な音素論的解釈と pedagogical transcription との関係はどうなるのだろうか。教育的表記という観点からすれば、形態論ということに重きをおいて *just* には /ə/ を用い *pretty* には /i/ を用いた方がよいだろうか。

次に /o/ と /ə/ について少し検討してみよう。A. A. Hill の *Proposed* での提案では /o/ と /ə/ を、あたかも、それが同一音素の異音であると考えてよいのではないかとしている。Trager-Smith は /o/ という音素をもつ語として going to /gónə/, ニューアーイランド海岸地帯で用いられる whole, road, home などをあげている。これを /ə/ の「かぶせ音素の異音」とみて、/i/ と同様に /o/ の存在にも、非常な疑問をもつていているのは Hans Kurath である。(The binary interpretation of English Vowels, Language, 1957, April-June, p. 120 参照)

単純核音が5つしかない日本人にとって、9つのそれを聞きわけ、発音するのは困難なことである。*/i/* や */o/* は、以上見てきたように機能負荷量 (functional load) は少ない。つまり */i/* と */ɪ/* または */o/* と */ə/* をもってきてそのままの音素的対立によって発話が区別されるということはきわめてまれであると考えられる。このような機能負荷量の少ない差異を除去することは、単純核音の教育的表記法として意味のあることである。なお、7つの単純核音を認めているのは A. A. Hill をはじめ、Ernest Haden; Charles C. Hockett など、また日本人では、中島文雄、太田朗、鳥居次好の諸氏などがあげられる。

4. この7つの単純核音を基にして次に考えなければならないのは音節主音と音節副音との結合関係を示す表記についてである。それは、いわゆる二重母音の表記を考えることになるが、二重母音を複合（核音）とみるか単純（核音）とみるかの解釈によっていろいろな表記法が今までになされてきている。

いわゆる二重母音の捕え方は大別すると次のようになる。いわゆる長母音のあるものを複合とし、あるものを单一とする考え方と、すべてのいわゆる長母音を複合とする見方とある。その考え方の別れ目などについては、特に Pike の “On the Phonemic Status of English Diphthongs” (1947, *Language*) を参照していただくことにして、ここでは教育的表記ということを中心に検討していく。

急いで、つけ加えるが、解釈と表記とが必ずしも一致しない場合があることを注意しなければならない。例えば Charles F. Hockett は *bay* という語については */beɪ/* という表記を使っているが、その解釈の仕方を次のように述べている。

「*bay* の母音を2つの音素の連続と解釈したい方は、*/eɪ/* という表記を2つの音素の連続と解釈されてよい。また *bay* の母音を1つの音素と解釈したい方は、*/eɪ/* という表記を单一の要素の代わりに用いられている複合記号と解釈されてよい。これは科学者達が hydrogen (水素) に “H” を用いているのに対し helium (稀瓦斯類元素) に “He” という記号を用いているのと同様に考えてよい。」

[*A Course in Modern Linguistics*, p. 32 (以下 *Modern Linguistics* と省略) より訳出]

このように1音素1記号の原則は守られない場合も生じてくるが、そういった問題については、ここでは深くほりさげない。

A. A. Hill が、音節主音と音節副音との組合せ、つまり複合核音としてあげたものをまとめてみると次のようになる。

*		V	Vy	Vw	Vr
//ɪ//	//I//	pit	Pete		fear
//ɛ//	//E//	pet	pate		fare
//æ//	//æ//	pat			
//ə//	//ə//	putt			purr
//ʊ//	//U//	put		food	poor
//ɔ//	//O//	bought	Boyd	boat	pour
//ɑ//	//a//	pot	bite	bout	par

(ELEC English Course, p. 4 参照)

* のらんの記号は現在改訂中の原稿で用いているもの。

ここで注意しなければならないことは、大文字で書いてある単純核音 //I, E, U, O// (=//ɪ, ɛ, ʊ, ɔ//) は /y, w/ の前にきた時は、それぞれ //i, e, u, o// と違った記号になるという考え方である。例えば、pit は //pIt// (=//pit//) であるが Pete は //piyt// となる。bought は //bOt// (=//bɔt//) であるが Boyd は //boyd// となる。

つまり、純粹に音素論的に */i/—/iy/* としただけでは表現が不足しているというのである。bit と beat の発音を例にとって考えてみよう。この単純核音そのものと複合核音の最初の音とは音声学的にいってかなりちがう。Trager-Smith が表記したように */i/—/iy/* とすると、音素論など少しも知らない学習者にとっては、この差はないかのようにうけとる。また Fries の */i/—/i/* という記号は母音の部分の length や二重母音化を示すものがない。もちろん Jones の [i]—[i:] いうものは、日本人にとって、むしろ害になる表記法である。とこのように彼は考える。この単純核音そのものと複合核音の最初の音との相違は、同じような考え方にもとづいて、//E// (=//ɛ//)—//ey//, //U// (=//ʊ//)—//uw//, //O// (=//ɔ//)—//ow// においても示されている。

//æ, ə, a// と /y, w, r/ の結合においては、このような表記の変化がないのはどういう理由からだろうか。

Trager-Smth は */æ/* と */y/* とが結合した音になる語としてアメリカ東南部の *pass /pæys/* をあげているが、これは */pæs/* で十分である。*/æw/* はアメリカ東部および南部の *house /hæws/* に用いられているとしているが */haus/* では不十分なのだろうか。また */ær/* を *baa /bær/* (「めー」羊の鳴き声) に用いているが、必要性にとぼしい。そうすると */æ/* と */y, w, r/* が結合してできる複合核音は、一般アメリカ英語では表記する必要がないといつてもよい。したがって */æ/* そのものと、それと結合してできる */ay/, /æw/, /ær/* の */æ/* との差を示して表記するというような問題は起こらないことになる。

次に */ə/* と */y, w/* との結合である。bird を */bəyd/* と

発音するのは、ニューヨーク市やアメリカ南部海岸地帯であるが、これも、/bərd/ で十分。go を /gəw/ と発音することもあるにはあるが、きわめてかぎられた地方である。従って、/əy/, /əw/ の結合は必要がないと考えられる。

/ə/ と /y, w/ との結合はある。しかし、//I, E, U, O//(=/ɪ, ɛ, ʊ, ɔ/) が /y, w/ と結合する場合におこるような closeness と tenseness によって生ずる変化はないと考えてさしつかえない。従って単純核音そのものと複合核音の最初の音との相違は記号の上では与えていないわけである。

今、A. A. Hill が改訂中のものの中で、現在の *ELEC English Course* の表記法と比べて、複合核音の表記において変わったものといえば、//O//(=/ə/)) と /y/ との結合の仕方である。//ə/ に対しては //ow// としているが、/y/ との結合の場合だけ //ə/ をそのままの形で使い //əy// としている。日本で使われている辞書に [əy] が大部使われているからというだけの理由である。私見としては、これも //ə/ に対する //ow// のように //oy// とする方が統一性という面から考えてよいように思う。

音の長さが音素であり、かつ 5 つの単純核音がない日本語を母国語とする者に対して、教育的な立場から複合核音表記をする場合には、純粹な音素記号に必要な記号をつけるのがよいと考えられる。

5. さて、音節核音についての表記法の最後のものとして音節主音的子音について述べることになる。

この音素論的な解釈は、Bloch, Trager, Smith, Hockett, Hill はすべて /əm, ən, əl/ である。つまり音節主音的子音たとえば sudden を例にとれば、それを /sədən/ と表記する理由のひとつは、構造上の調和 (structural symmetry) の問題があるからだとする。米語の音素配列の型は、一音節の場合は CVC, 二音節の場合は CVCV(またはCVCVC) が多い。音節主音的子音を /ən/ とすると sudden /sədən/ は /CVCVC/ となり pattern の均齊がよくとれるからである。また pencil を発音する場合など [i] と [əl] のいずれにも発言されるということが第 2 番目の理由である。第 3 番目は記号の節約 (economy of symbols) ということ、つまり /əl/ とか /əm/, /ən/ とした方が /l, m, n/ とするより記号の節約になるという理由である。

A. A. Hill の *Proposed* における提案は、homorganic (調音点が同じ) の場合だけ //, // を使うということである。例えば kitten の //tŋ// は [t] という音を出す点と [n] を出す点とは同じである。この場合、閉鎖音の破裂を直接、音節主音的子音の中において行なうのが英語である。音節の構造を異にしている学習者に /t/ と /n/ の間に母音が入らないのだと注意を促すのに /tŋ/ はよいと考えているのである。

日本語の音節は、開音節 (open syllable) であり、ほとんど母音で終わっている。これに対して英語は閉音節 (closed syllable) で子音で終わっている。この構造に大きな相違のある英語を我々が学習、指導する場合には日本語の音節構造の習慣を転移する傾向があるので、記号の上でも注意を促す必要があろう。

むすび 音に関する学問について話をする場合、音素論こそ新しいもので、音声学などは古いからつまらないといふのは正しくない。音素論と音声学とは、ともに必要であり、そしてそれぞれ独自の分野をもっているものである。しかし、外国語を教えるという立場からみた音についてのことは、これまた独自の分野を持っていると考えられる。A. A. Hill の提案した表記法のうち、音節核音を中心検討してきたが、(外国語) 英語を教える手段のひとつとしての音の記号の組織は、我々日本人の必要に適応したものをつくりあげるべきであることを知った。言語は arbitrary (恣意的) である。それぞれの言語によって「言語」という不連続の世界の切り方がちがうものである。だからこそ、母国語と外国語の特性をにらみつつ音素論に安定した基礎をおいたものから、外国語の教育的表記法も生まれなければならない。

Gleason は /ɪ/ と /iy/ というような表記法は an-eat-your-cake-and-have-it-too proportion (こっちもよいし、そっちもよいというような主張) であり、音声学的には良いだろうが音素分析としてはまったくいただけない (*Descriptive Linguistics*, p. 318) と述べているが、これは正しい。Hockett の分析のように単純核音として /ə/ だけを認めているのにもかかわらず、/oj/, /ow/ と複合核音の場合に /ə/ から /o/ にかきなおしてしまって (*Modern Linguistics*, p. 60) は、純粹に音素論的立場に立つものからの批判はうけるであろう。

しかし、これが、外国語の発音を教える手段としての音組織表記ということになれば、純粹に音声学的でなければならないとか、純粹に音素論的でなければならないとかいう問題とは、きりはなして考えられなければならない。そして、それは phonemically based notation であり、ある外国語を学習する場合には、母国語との関係において必要と認められるものについては、一貫した基準を立てることはきわめて困難であるが、簡素化したり、記号を加えたりして必要に適応した組織をつくりあげなければならない。こういう意味で、A. A. Hill の *Proposed phonemically based Notation for American English as a Second Language*, 1957 や *ELEC English Course*, Part 1, 1961 は、いろいろな問題を含んではいるけれども、音素論と英語教育の間を流れる川にかけた「橋」と考えてよからう。

(ELEC 主事)

Cultural Background

ことわざの中のねこ

まずねこを端的に定義したものを探してみよう。“A well-known carnivorous quadruped which has long been domesticated, being kept to destroy mice, and as a house pet.” (O.E.D.) 至極常識的な定義といえよう。しかし、古代エジプト以来の（あるいはそれ以前からの）長い人類とのつき合いにもかかわらず、いまだに“carnivorous quadruped”（肉食の四足獣）ときめつけられ、「イヌと異なり、多くの野性的性質を今なお保有しているので、悪いことのたとえにされ易い」（広辞苑）と攻撃されるところをみると、洋の東西を問わず、あの小柄で愛くるしい姿態のうちに油断のならぬ性（さが）がひそむとみられてゐるのである。多神教的な古代エジプト人が彼らを偶像化してひざまずき、初期キリスト教徒たちが黒ねこから魔女を連想したというのも、あの妖しい眼の輝きを思えば故（ゆえ）なしとはしない。したがって多くのことわざの中でも、彼らあるいは彼女らはおおむね不利な立場に立たされている。

中学用教科書 (*New Approach to English*, 3(C) Lesson 23, 3(B) Lesson 9) につぎのようなものがある。

A cat has nine lives. (1)

A witch often takes the form of a black cat. (2)

A black cat is bad luck; if you meet one, turn around three times, walk back ten steps, and then go around the block.

(3)

ねこに九生あり（殺しても死ない）
(1), そしてこれが妖婆の化身である
(2), ということになれば、ひとたび彼女に遭遇した場合の躊躇策(3)が意外に複雑化するのもやむを得ない仕儀である。

日本人のねこ観は西洋人と共通したこともある反面、nuanceにおいて

はいささか趣きがちがう。ねこもしゃくしも (all the world and his wife) 忙しくなればふだんは好意を示していないねこの手も借りたい (be very busy and short-handed)。ねこにまたたびは効果いちじるしいが、対象をあやまるねこに小判 (pearls before swine) になる。ねこっかぶり (play a wolf in sheep's clothing) でもその実、感情はねこの目のように変化 (make a chameleonic change) しているかもしれない、といった具合。どちらかといえばねこに託した日本のことわざの方がより卑近で憎めないように感じられるがどうであろうか。それがあらぬか、彼女が時を得て妖怪と化してもせいぜい絵草紙の猫又であって、この猫又がせいぜい二又の尻尾で凄んでみせるのに対し、英語にはcat-o'-nine-tails ということばがある。もっともこれは、刑罰用のむちの一種につけられた呼び名ではあるけれど、ことばの上では英語の方にかなわない。

ことわざではないが、Poe の “Black Cat” の幕切れにこの世ならぬ凄味の感じられるのも、あのねこ自体の執念というよりはそれにまつわる魔女的な伝説の重味が背後に感じられるからである。

そのような神秘的な力のあるねこでも心配がつづけば体をそこねてついには死にいたるというところから Care killed the cat. ということわざが生まれたので、この場合の cat は単なる house pet としてのねこではない。

つぎにねこの登場することわざや成句を拾いあげてみよう。

When the cat's away the mice will play.
(鬼のいぬ間の洗濯)

There's not room to swing a cat.
(ねこのひたいのように狭い)

A mewing cat is never a good mouser.
(とかく口のようでなし)

To make a cat laugh.
(鬼をも笑わせる)

To bell the cat.
(火中の栗を拾う)

To turn the cat in the pan.
(裏切る)

To see which way the cat jumps.
(洞ヶ峠をきめこむ)

To let the cat out of the bag.
(秘密をばらす)

To rain cats and dogs.
(どしゃ降り)。

という次第で、どうもはればれとしたものは少ない。異色あるものとしては A cat may look at a King. (身分低くとも相当の権利はある) が民権思想らしきものをちらつかせ、It's enough to make a cat speak. (猫がしゃべりだすほどおいしい) がわずかに肯定的な人生観をのぞかせたものといえよう。

もう1つの重要な側面として, pet としての coquetry がある。日本の俗諺にはそのような傾向のものがいくつか散見されるがここに紹介できるほど品が良くはない。英語でも prostitute の意味で使われている例がある。

(ELEC 主事 岩井 茂)



Question Box

"New Approach to English" の語法

9. the birthday of our Lord Jesus と our Lord Jesus' birthday について

Q. Book 2, Lesson 16, p. 77

1行目に It's the birthday of our Lord Jesus. とあり、この頁の最後の行に, We are talking about our Lord's birthday. とありますが、最初の文を It's our Lord Jesus's birthday. としてはいけないでしょうか。

Ans. Jesus's の ' のあとの s を取り去って It's our Lord Jesus' birthday. とすれば同じ意味になります。

s(又は z) の音で終わっている単数名詞の genitive case (所有格) は、今日の英語では、ふつう the hostess's son, the boss's secretary などのように s が 3 つづく場合でも 's をつけますが、Charles' senior year のように固有名詞の場合には、' のあとの s は通常省略されます。特に classical なものや religious などの場合には、' のあとの s はつけないことになっております。たとえば、Achilles' heel, St. Agnes' Eve などがその例です。

従ってこの場合も Jesus' となりカンマのあとの s はつけないほうがよいのです。

なお発音は、' のあとに s がついている場合、たとえば boss's は /bɒsɪz/ となり、ついていない場合は Jesus' /dʒi:zəs/ のようになります。また意味は同じであっても our Lord Jesus' birthday のように ' の前が長くなるときには of を使って、長いのをあとにもってくるほうが英語としては調子のうえからよいわけです。なお Evans: *A Dictionary of Contemporary American Usage* の genitive の項を参照してください。

10. アメリカでの釣銭の数え方について

Q. Book 2, Lesson 18, p. 90

Four sixty-five, seventy-five, five, and ten.
Thank you, ma'm. とありますが釣銭の数え方を説明して下さい。

Ans. Teachers' Guide 2, p. 261 に詳しく説明してあ

りますからそれを参照して下さい。その要点は次のとおりです。

この場合 4 ドル 65 セントの買物をして 10 ドル支払いましたから、日本では

10 ドル - 4 ドル 65 セント = 5 ドル 35 セント
という引算の計算をしてそのまま 5 ドル 35 セント渡すわけですが、アメリカでは本文に出ているようにまず品物の値段をいって、次にひとつずつ貨幣を渡すごとに品物の値段に足して行って 10 ドルになることを示します。いわば検算の要領です。すなわち、本文の場合は、まず品物の値段 4 ドル 65 セント Four sixty-five と言い、次に 10 セント貨幣(これを dime という)を加えて 4 ドル 75 セント、4 ドルを省略して seventy-five という。次に 25 セント貨幣(これを quarter dollar という)を出して 5 ドルとし、five という。これに 5 ドル紙幣を加えて 10 ドルにする。そこで ten と言い、品物の値段と釣銭とを合わせると支払った額と同じになることを客に示すのです。

11. will と shall の使い方について

Q. Book 3(C), p. 43, l. 11

When will you be through with your examination? の文の will you をどう説明すればよろしいか。

Ans. 「いつ試験が終わりますか」と単純な未来のことを見いているものです。Will, shall に関して從来の伝統的な単純未来、意志未来という文法的説明は実際的でなく、今日の英語の用法では 1 人称の直接疑問文 Shall I ~ ?, Shall we ~ ? のほかは、平叙文の場合も、疑問文の場合も、いずれも will が圧倒的に優勢でありますから、特に運用を重視しなければならない中学校の英語では、Shall I ~ ?, Shall we ~ ? 以外はすべて will でよいと教えてさしつかえないと考えられます。意味については、単なる未来であるか、意志であるかは文脈から判断しなければなりません。

C. C. Fries, *The Periphrastic Future with Shall and Will in Modern English* (1925) (『近代英語における Shall, Will』若田部氏訳・大修館発行)によれば、英國現代戯曲 18 篇に表われた用例のうち、独立平叙文については、will が 1 人称では 70%, 2 人称では 78%, 3 人称では 90% となっており、shall はそれぞれ 30%, 22%, 10% という小さな率となっております。

直接疑問文では、1 人称は shall (Shall I ~ ?, Shall we ~ ?) が 94.7%, 2 人称は will (Will you ~ ?) が 97.5 %, 3 人称は will (Will he, she, etc. ~ ?) が 82.8% となっております。

また米国戯曲 18 篇についての同様な調査の結果でも、独立平叙文については、will が 1 人称は 86.5%, 2 人称が 93.7%, 3 人称が 96.3% と圧倒的に多く用いられており、

(33 ページへつづく)

Reports & Articles

Some と Any について

曾我松男

I. Some と Any の意味について

これまで some と any の問題は大ていの文法書や文法教科書で取りあつかわれて来た。特に学校文法で最初に教える規則の中には次のようなものが普通である。すなわち、「some (幾つかの) は疑問文ではふつう any [éni] を使います。」—Drills in English, Book I., p. 41

筆者も確かに学校文法では疑問文、否定文、仮定文などでは some は any となるという教えを受けたことを記憶しているし、実際 Do you have any pencils? に対する肯定文では some を使い、否定文では、No, I don't have any pencils. のように any である。

最近では R. B. Lees が Word, Vol. 16, No. 1, (April 1960), p. 123 で次のように言っている。

We note that, except for "any" under contrastive primary stress with the meaning "whatsoever, no matter which, etc.;" "some" in assertion alternates with "any" in questions and negatives. ("whatsoever, no matter which" の意味を有し、対立を示すための第1強勢を有する any を除いては some は平叙文で、any は疑問文や否定文でそれぞれ用いられる。)

と言つており、我々が学校文法で教わった規則を裏づけしている。

しかしながら、確かに some は疑問文でもしばしば用いられるのを我々は知つてゐる。それについては Lees は前と同じ所で次のように言つてゐる。

We may consider the occasional colloquial use of 'some' in questions ... to be simply a stylistic variant of a more normal sentence with 'any'.

(口語の疑問にしばしば用いられる some は単に style 上の変形に過ぎず、疑問文のより正常なものには any を使う。)

この Lees の見解から推察すると、native speaker には、この第1強勢を持たない any は some と殆んど同一の意味を有するものと感ぜられているのであろうか。特に疑問文における any と some の相違については A. A. Hill も "with little distinction in meaning" と言つてゐる。(ELEC Institute 教師用テキスト p. 112, 「オーラル・アプローチ教本」, p. 268 参照)

以上の問題について他の文法家の意見はどうであろうか。Zandvoort は疑問文における some はていねいな命令形であるか、又は yes を期待した質問であるとしている。

例文として次のものをあげている。

Can we (Could we, Cannot we, Could not we) have some [səm] milk?

Can't we talk of something else? = (Let's talk of something else.)

又 any については疑問文に用いられた場合、特に何を期待するというのではなく、単に information を求めるだけだといつてゐる。(A Handbook of English Grammar, Maruzen, p. 169)

Zandvoort の見解からすると、some と any は対立している訳で、Lees のように単なる stylistic variant ではないということになる。対立していれば当然 2 語は異なるものとして意識されているはずである。

しかし Zandvoort の見解も疑問を残さずにはおかないと、Jespersen は some と any の対立を示そうとして次のような例文を Essentials (p. 182) にあげている。

Couldn't you play something—anything? (= Please, play something, no matter what.)

さて、この例文を検討してみると、ここでは some を使っても any を使っても、どうやら期待している答えは yes であり、ていねいな命令形という点については、どうもどちらもていねいであるように思われる。特にこの場合、ていねいさはイントネーションにも関係がある、どちらもていねいにも、不ていねいにもなりかねない。結局、Zandvoort のいうていねいな命令形という規定はあるではないのではなかろうか。そうするとやはり前述の Lees の stylistic variant の説がまた優勢になって来そうである。

もし Lees のいう通りだと仮定してもこの語は實際は本当に異なる語だということが、Jespersen のあげる次の 2 文を見ればわかる。

He did not like some of his wife's friends. (= He disliked some of them.)

He did not like any of his wife's friends. (= He disliked all of them.)

(Essentials, p. 182)

いずれにせよ Jespersen も Zandvoort も、疑問文であろうと、平叙文であろうと、some と any とが意味の全く異なる 2 語であるとする点で同じであり、some は unknown or unspecified なもの、any は no matter which, etc. という意味を有するとしている。

しかしこの意味上の相違も中々デリケートなもので、實際に例をあげて説明しようとすると困難を感じる時がよくある。たとえば、Don't you know some English? や Come and see us sometime! などの文においては、前者には no matter how much とか後者に no matter when などの意味が含まれていないと断言できるだろうか。また Why didn't you do something about it? と Why didn't you do anything about it? の相違はどんなものだろう。確かに any を使えば no matter which の意味が強くなるという人もいるかもしれないが、some を使ってもその意

味は強い時もあり、その境界線はぼやけて来る。かくして一方では Lees や Hill のいうように some と any は意味が殆んど同じものになる時もあるようだし、一方また Zandvoort や Jespersen のように疑問文でも平叙文でも some と any は意味上全く異なる2語であるようにも思われ、2語の意味の区別は混乱して来る次第である。

II. 分布上の相違について

上述のように some と any の相違が意味上はっきり区別し説明できない時もあるとはいっても、2語の対立関係の存在から（たとえば前述の Jespersen の対立文）、2語は確かに異なった意味を有するという Zandvoort や Jespersen の論に筆者は賛成である。さて、異なった2語には必ず分布上の違いがあるであろうことが察せられる。すなわち、いかに意味と分布が非常によく似た語でも1個でも、対立関係の例文が存在するなら、2語は明らかに異なったものとしてあつかうのが当然だろう。しかも異なった2語は分布も必ず違う所があるだろう。すなわち対立するような文においては、分布は同じでも、他の点において分布上の相違があるだろうと思われる。

このことは全く同じ場所に働く2人の人間のようなもので、A と B が同じ場所で働いている時は対立関係にあり、人相、体格、服装がいかによく似ていても2人は異なった人間であることが一見してわかるわけである。さて、この2人は夜になれば、それぞれの家に帰り分布の相違が見られる訳である。更にその各々の分布がわかれば、この2人をよりよく知ることができるだろうし、各々どんな家族に囲まれているのかをも知ることができれば、この2人の人間を更によく知ることができる訳である。そしてついには A と B の性格とか、人格までも知ることができるかも知れないし、その時にはこの2人の人間は我々にいろいろな意味を有する存在となるのである。これと全く同じように、よく似た2語もその分布状態をよく調べ、それらと関連する語なども一緒に知ることができれば、その2語をよく理解するのに大いに役立つものであると思われる。

Jespersen は *A Modern English Grammar*, Vol. II でこれら2語の分布の相違について論じているが、その議論の主なものは次のようにまとめられる。

1. some は名詞複数の前によく起る。
2. any は名詞単数の前によく起る。
3. 共に partitive "of" の前によく起る。
(例) some of, any of them
4. any は two などの前。more などの前には some も any も共に起る。
5. some=about で数を表わす前に起る。
(例) some sixteene moueths. (Sh Gent, VI. 1.21)
6. 数を示す語の前では some が起る。
(例) a speech of some dozen... (Hml, II. 2. 565)
7. any は比較級の前に起る。
(例) any oftener

8. any は從節詞 (subjunct) として用いられる。

(例) Is it raining any?

以上 Jespersen の見解は確かに問題の2語の相違を知る上に大いに参考になる。ただ彼は資料を Shakespeare や Stevenson などから取っており、現代の英語における some と any も知る上に多少不便であり、時代と共にその用法も変わったであろうから、Shakespeare や Stevenson に依るのは不安である。

A. A. Hill は ELEC Institute の教師用テキスト（「オーラル・アプローチ教本」, p. 268 参照）の中で、特にこの some と any の分布上の相違をあげて、それに適した文型練習用の教材を書いたが、それは次のようなものである。

1. Plural of a countable noun—proper form is some.
2. Uncountable noun—proper form is some
3. Negative with plural of countable noun—proper form is any.
4. Negative with uncountable noun—proper form is any
5. Question negative or positive with plural of countable noun—proper form may be some or any.
6. Question negative or positive with uncountable noun—proper form may be some or any.

以上の規則に従って、文型練習のための例文として、次のようなものを使っている。

1. I have some pencils.
2. I need some chalk.
3. I don't need any pencils.
4. I don't need any chalk.
5. Do you need some pencils? Do you need any pencils?
6. Do you need some chalk? Do you need any chalk?

（ELEC Institute 教師用テキスト pp. 112~115. 「オーラル・アプローチ教本」 pp. 77~78 参照）規則と例文の各番号は筆者による。)

名詞の数に分布の条件を見出しているのは Jespersen とも似ており中々興味深いが、Hill は更に negative における名詞の数も考慮に入れている。ただここで Hill が使っている proper form ということばは、この規則以外にも可能な用法はあるということを認めていることを意味すると筆者は解釈する。すなわち Hill は第1の規則にもかかわらず、Any soldiers will do. のような用法も多分認めるであろうと思う。Proper form とは、分布が重複しても、ある時は some が more frequent であり、他の所では any が more frequent であるということであると筆者は解釈している。かくしてこの Hill の規則と文型練習は非常に practical で some と any の用法を知る上によく役に立つ。しかしそれでも、彼のいう proper form 以外に起こり得る some と any の分布はどんなものだろうとい

う疑問は残る訳である。

III. 分布についての一実験

筆者は前述の2者とは少し違った観点から some と any の分布の相違を現代英語の中に観察して、some と any の分布の条件を、文の構造や、特別に some あるいは any と共に起こる語、すなわち co-occurring words とか、又名詞の数などに求めた。もちろん、これらの条件はすべて客観的に observable なものばかりである。さて、some が起こるか、any が起こるかは、特定の条件によって左右されるだろうとの仮定に立ってこの実験は行なわれたのである。すなわち、もし some か any かの選択を迫られた時、実験台になった native speaker はこれらの条件が刺激となって、実験者が予定した通りの選択をなすならば、それぞれの条件は some と any の分布をコントロールするものとして有力なものであると考えた訳である。

まず、1,000 以上の例文を観察し、次のような仮説を作り上げた。下線を引いてあるものは、すべてその時における some と any の分布をコントロールする条件である。

1. some だけが other とか others と対照的に使われて起こる。
(例) He must have seen it in some store or other.
2. some だけがもう 1 つの some と対照的に使われる。同時に下例のように yes とか no のような対照も必要。
(例) Some say yes, some say no.
3. some だけが for と time, days, weeks, years, etc. の間に起こる。
(例) For some time, nobody spoke.
4. any が for と length of time の間に起こる確率が大である。
(例) After a final-pitch we may pause for any length of time.
5. some が名詞の複数形の前に起こる確率が大である。
6. some と any は名詞単数形の前で起こる確率は同じである。
(例) "General" or "regular" sandhi applies to any and all words in a short phrase.
8. some だけが or all の前に起こる。
(例) Some or all of them must have made some change.
9. any だけが hardly の後に起こる。
(例) We could hardly get any sleep.
10. any だけが almost と名詞単数形の間に起こる。
(例) In English almost any doubled syllable may be used, in almost any meaning.
11. any が前置詞 at と名詞単数形の間に起こる確率が大である。

- (例) At any time or place, we can decide....
 12. any だけが whatever を伴う。
(例) ...as implying any psychological theory whatever.
 13. any が without の後に起こる確率が大である。
(例) ...without any accompaniment.
 14. any が比較級と名詞単数形の間に起こる確率が大である。
(例) Rain is lovelier than any other kind of weather.
 15. any が比較級を修飾する確率が大である。但し more は除外する。
(例) If there'd been any farther west to go, he'd have gone.
 16. any が as~as と名詞単数形の間に起こる確率が大である。
(例) I understand the nature of life on this earth as well as any animal now living.
 17. any だけが低いナンバー普通 2, 又は 3 などの前に起こる。
(例) ...any two horses
 18. something, anything の形で文末の or の後に起こる確率は大体同じである。
(例) We went to present a play or something. Are you a water or something ? Do you feel drowsy or ill or anything ?
 19. 普通 something や anything などの複合語で、その次の語又は句節によって修飾されている時、その起こる確率は大体同じである。否定文、疑問文、条件文、平叙文に關係はない。
(例) Why didn't you do something about it ? If you find something worthwhile, please let me know.
Don't say anything bad against him.
 20. 特に上のような關係がない場合には、否定文では any, 平叙文では some が起こる確率が大である。
 21. if any や anything but は慣用的に用いられ、この場合、if, but が条件となる。
- 以上21の仮説を設定してみたが、それぞれの条件の下で本当に some と any がその分布においてコントロールされるだろうか。これをテストしてみるために次のようなテストを作り、実験台になった 5 人の native speakers にあたえてみた。(この実験は時を異にして 2 度に分けてやったので、1 番から 26 番までは 5 人の米国人に、27 番から 37 番までは 2 人の米国人によって行なわれたものである。)
実験者の予想と結果も表にして次に示す。

テ　ス　ト　の　本　文	予想された答	テストされた 仮説の No.	結　果
Please fill in the blank with "some" or "any." If both are possible, choose the one which suits the particular sentence best.			
1. ____ say yes, others say no.	some	1	全員 some
2. ____ students are Japanese, others are Chinese.	some	1	全員 some
3. Commenting ____ further will be appreciated.	any	15	全員 any
4. You can stay here for ____ time.	some	3	全員 some
5. ____ -(how) or other, I succeeded in the exam.	some	1	全員 some
6. ____ are from Kyushu, some are from Hokkaido.	some	2	全員 some
7. He speaks English better than ____ student in his class.	any	14	全員 any
8. He could write out the answers without making ____ mistakes.	any	13	全員 any
9. Almost ____ American can tell whether the answer is correct or not.	any	10	全員 any
10. ____ and all students were excited over the incident.	any	7	3 — any 1 — some 1 — ?
11. At ____ rate, I'll go and talk to him.	any	11	全員 any
12. ____ students will be mad over the incidents.	some	5	全員 some
13. He was glad to eat ____ kind of food whatever.	any	12	全員 any
14. I could hardly get ____ sleep.	any	9	全員 any
15. You can freely rest here for ____ length of time.	any	4	全員 any
16. ____ student will be glad to hear the news.	some/any*	6	3 — any 1 — some/any 1 — some
17. ____ two students will do.	any	17	全員 any
18. ____ or all of us should go.	some	8	4 — any 1 — some
19. He can do it much faster than ____ other persons.	?	ここでは故意に名詞を複数にした 14	3 — some 2 — any
20. He can speak Japanese as well as ____ Japanese.	?	名詞は単数とも複数とも感ぜられる 16	3 — some 2 — any
21. He can speak English as fluently as ____ Americans.	?	名詞は複数 16	3 — some 2 — any
22. He did live for three weeks without eating ____ food.	any	13	全員 any
23. You can drive my car at ____ time.	any	11	全員 any
24. Do you want an apple or ____ -(thing) ?	some/any	18	3 — any 2 — some
25. I want an apple or ____ -(thing).	some/any	18	4 — some 1 — any
26. He can speak English as fluently as ____ American.	any	16	全員 any
27. We didn't eat ____ -(thing) that day.	any	20	2人とも any 同意見
28. We wanted ____ -(thing) reliable for our decision.	some/any	19	2人とも 同意見 some/any
29. If you find ____ -(thing) worthwhile, please let me know.	some/any	19	"
30. If you know of ____ -(one) reliable, I would like to be informed.	some/any	19	"
31. I want him to eat ____ -(thing).	some	20	2人とも 同意見 some

32. I don't want him to buy _____-(thing).	any	20	2人とも同意見 any
33. No one wants to say _____-(thing) definite at this time.	some/any	19	2人とも同意見 some/any
34. Did he eat _____-(thing) bad?	some/any	19	2人とも同意見 some/any
35. If you know _____-(thing) about it, please tell me.	some/any	19	"
36. It is _____-(thing) but interesting.	any	21	2人とも同意見 any
37. Correct the error, if _____.	any	21	"

テストの結果は仮説7と8を除いては大体予想した反応が得られた。特に興味深く思われたのは、比較級と名詞単数形との間では any しか起こらないが、同じ構造でも名詞を複数に変えたら、any だけでなく some も用いられたということである。これで some と名詞の複数形との結びつきがいかに固いかがうかがわかる。

確率の大なるものとか小なるものとかの仮説は、some か any かの choice において確かに文の全体的な content が重要であるが、確率が高いということは、同じような条件の下に別の語を選ぶような content が何かの理由、たとえば lexical な理由などであまり起らなことを示すわけである。それで、some か any かの選択が content だけに左右されると考えるのは妥当とはいえないだろう。

以上の仮説及び実験に基づいて、some と any の分布上の相違は次の 5 つに区別される。

1. some も any も起こり得る場合

(28 ページより)

直接疑問文については shall (Shall I, we~?) が 78.9%、2人称は will (Will you~?) が 98.6%，3人称も will (Will he, she, etc.~?) が 86.2%となっています。

以上で明らかなように 2人称の直接疑問文については、ほとんどいつでも Will you~? となっています。

Shall, will に関する伝統文法の説明は、現代英語の慣用に合致していないので、上述のように Shall I~?, Shall we~? 以外の場合にはふつう will が用いられる教えてよいと考えられます。

12. Progressive Present Perfect と Simple Present Perfect について

Q. Book 3 (C), p. 46 に

I have been going to school here for one semester. とありますが、これを I have gone to school here for one semester. と書きかえると意味はどうなりますか。

Ans. この場合 go to school は attend school という意味ですが、go, read, write のような完結動詞では、I have gone, I have read, I have written は現在における動作の完了を示したり、現在の状態を過去の動作・状態

2. some の確率が大である場合
3. any の確率が大である場合
4. some だけが起こり得る場合
5. any だけが起こり得る場合

IV. 結 語

結局 some と any の違いはただ単に疑問文では stylistic variant だとか、平叙文では some、疑問文では any といったような簡単なものではなく、又 some の起こる所、必ず any も起こり得るというものでもない。平叙文の種類や条件により some や any の起こり方も異なってくる訳である。又 2語の意味の違いを規準として、分布の相違や意味の相違の境界線を説明しようとしても、迷路に入るようなもので混乱をきたすばかりである。2語の相違はやはり observable な違いの検討に基づく分布上の検討に基づいて、初めて明白になるといえるだろう。(ICU 講師)

の結果として示す、あるいは、今までの経験を示すのに用いられるので、継続を示す場合には進行形を用いて、本文のように

I have been going to school here for one semester.
「私はここで 1 セミスター(一年二学期制の一学期のこと)間通学しています」といいます。

ところで I have gone to school here for one semester. のほうですが、こういう言い方もありますが意味が少し違ってきます。For one semester というような期間を示す副詞句がければその期間の動作の継続を示しますが、このほうは「私はここで 1 セミスター間通学した」という意味で今まで継続してきた動作が今完結したことを示しています。Progressive form のほうはこれとくらべて、動作が今なお継続していることを強調している感じです。

Book 3 (C), p. 55 にある。

I have been having a very good time. についても同じことがいえます。

I have had a very good time. とも言えますが前者が今なお動作が継続している感じであるのに対して、後者は今やその動作が完結した状態にある感じです。

(ELEC 主事 松下幸夫)

ELEC Forum

“ふるきをたずねて”

◇ 1957年の夏は、今思うと、ことのほか暑かったような気がするのだが、どうも実感がわいてこないのは、どうしたことだろう。とにかく、流れる汗でくしゃくしゃになりながら、発音練習や practice teaching をしたことをなつかしく思ひだす。あれからもう 7 年!! 水源地からわきでた水も今では大きなばひろい流れとなって、ゆるやかに力強く私たちを包んで流れていくように思われる。そんな ELEC の今日このごろである。

◇ 1956 年 9 月 3 日から 7 日まで 5 日間英語教育の The Specialists' Conference があったということは、なにか暗示的なものを感じさせてはいた。その結果 ELEC なるものが誕生し、summer seminar がひらかれるということを知って、さっそく受講を願い出たが、生徒と学校の夏期施設に参加していたので、所定の期日に選考をうけることはできなかった。帰京して ELEC へおそるおそる電話をして事情を説明し、ぜひ seminar に参加させてほしいと願い出たところ、おなじような人がほかにも何人かいるのであらためてテストしてくれるという。これは、もちろん ELEC が日本英語教育研究委員会と称していたころなのだが、名称のわりにはずいぶん democratic なところだなあと、すぐわれた思いだった。

◇ 国際文化会館の正面の建物。一階の小さな部屋で中島文雄先生、高橋源次先生、黒田巍先生という斯界の権威大先生の前で面接をうけたときには、落ちついていたつもりでもそうとうあがっていた。たしか「中学校の英語教育の現状をどう思うか」とか「なにか中学のリーダーで覚えている文章を言ってみるよう」ということであったようだ。清水の舞台ならぬ Niagara の滝からとびおりる気持ちで (?) Globe Reader の “Niagara Falls” を、ここを先途と暗誦したものだった。とにかく 1 週間ほどして受講をゆるすという通知をもらったときは、さすがにうれしく、ようしやってやるぞという気持ちになったものだ。

◇ 8 月 5 日から 24 日まで Toyo Eiwa と International House との往復がはじまつた。朝はたしか 7 時半の朝食ではじまり、夕べは 7 時までの program であったと思うが、Table manner の学習? からはじめなければならなかつたあの日々! 食事をとりながらの Trainers' family との会話は非常に有益であったが、多くを語らないうちに話題のつぎがみあたらず、えいまよと、cucumber, ginger, egg-plant などといった目の前にあるものをむやみやたらととりあげたのは、まるで八百屋のご用聞きみたいで、

とても cool as a cucumber どころのさわぎではなかつたが、なるほど「英語は近くなりにけり」としみじみと思ひ知らされた次第であった。

◇ “book” の発音から徹底的に矯正されたときにはすっかり自信を喪失してしまって、さて現場にかえって 2 学期の授業をどうやったものかと思案したこと、今思えばなつかしい。

とくに記憶に鮮明なのは materials はすべて “confidential” であったということである。私にとって東洋英和の seminar ほど先生に恵まれた年はなかつたような気がする。午後 4 時半から正味 50 分の refreshment hour のときには、大先生たちのとておきのお話をおききしたものだ。あの一ぱいのつめたいオレンジ・ジュースに夢がわき、ありふれたアイスクリームにも心なごむ思いで、きき入ったお話を忘れない。中島文雄先生の Oral Approach, 松本重治先生の日米開戦前夜秘話ともいうべき外交裏表なしには今昔の感を新たにしてきき入ったものである。We must choose one and reject the other. と二者択一を迫られることは日常茶飯事にも実に多いが、ましてや、一国ののみならず世界の運命を左右するような国際問題にあっては、その決断の比重は重くたえがたく感じられたことだろう。岩崎民平先生は Oral Approach と Direct Method について、村岡花子先生からは学生時代の英語の勉強法について、衣裳哲学の解説書などでおなじみの高木八尺先生からは英語の勉強法と、先生の岳父であり日本英語教育の先駆者であったという神田乃武先生のことなどをうかがいした。また連日みえられて私たちの training の様子を見守られていた豊田実先生からは How Have I Learned English? というお話を、イギリスへ行かれる直前のお忙しい中を、清水護先生からは、聖書の読み方の手ほどきをうけたように覚えている。石橋幸太郎先生はたしか、英語教授法についてのお話をあり、高橋源次先生からは演劇について、斎藤勇先生からは英語教師としての教養についてのお話をおききした。市河三喜先生もみえられたと思うが、とくにテーマはなかつたようで、今は先生のお姿だけが目に浮かんでくる。なお当時仙台におられた山家先生にもこのときははじめてお目にかかった。先生はなにか風呂敷包みを大切そうにもっておられ、汽車の時間を気にされていたようだ。多分、お忙しかったのであろう。

◇ 授業の方は私たち 20 名は——ほかに沖縄から 2 名の observers がおられたが——、ふつう全体かあるいは 4 つのグループにわかつて、R. Crymth, W. Smith, L. Metivier, R. Linde という先生方から、徹底的にきたえられたものである。多分、授業は 60 分で先生の方は 30 分毎に交代されたようだ。こういう訓練は私にとってはとにかくはじめて大学でも学び得なかつたものであった。Teaching points はもっぱら太田朗先生が終始よどみないすばらしい英語で話されたのには驚いたものだ。黒田先生、池永先生、伊藤先生も講座をもたれた。牧野先生は多分 58 年からだったようだ。その当時は、Twaddell 先

生御夫妻や O'connor 先生も私たちには身近かな存在だった。とにかく 3 週間ではあったが、毎日偉い先生方に手をとり足をとり、教えていただいた私たちはしあわせであったと思う。

◇ 土曜日の午後は、“Have a good weekend！”という言葉に、いそいそと家路をたどりながらも、ふと English-speaking people の生活に対する感覚と合理主義を改めて思い知ったものである。友人とわかれ、地下鉄にのったとき、車中の人がどうも英語を話しているように思えて仕方がなかった。もちろん錯覚だが、耳に不思議なひびきをもって迫ってきたものである。とにかく恵まれすぎた日々と言っても過言ではない毎日であった。Trainees よりも多い Trainers、なにか新しいものにとりくむ気迫と並々ならぬ期待と決意のほどが痛いほど感じられた古きよき日々であった。

◇ ところで International House の lobby には、吉田茂元首相のものされたのびやかでいかにも流麗な書が掲げられてある。論語の学而第一の「有朋自遠方來。不亦樂乎」つまりは “Isn't it delightful to have friends coming from distant quarters ?” ということ。小さな額ではあるが、この言葉には、今も昔もかわらない face-to-face communication の人間的な魂のふれあいがあるよう思う。多くの困難があったとは思うが、ELEC の seminar が年年成功をおさめてきたのは、この face-to-face による人間関係のよりよい結びつきとその積み重ねがあったことも見逃がすこととはできないだろう。まこと師は尊び、友は親しむべきものと思う。発想法が古いと笑う事勿れ。

◇ さて ELEC 7 年の歩みは、私たち外部のものからみても多難であったと思う。しかし草創期の偉業も一段落し、いよいよこれからが、眞の意味での発展期であると思う。幅広い包容力と緻密な master plan でさらに私たちを力づよくぐいぐいと引っ張って行ってほしいと思う。Summer seminar も関係者の献身的な努力と奉仕によって年中行事となり、1 年また 1 年と古い確かな基礎の上に新しい生命が不死鳥のように生まれて育っていく。

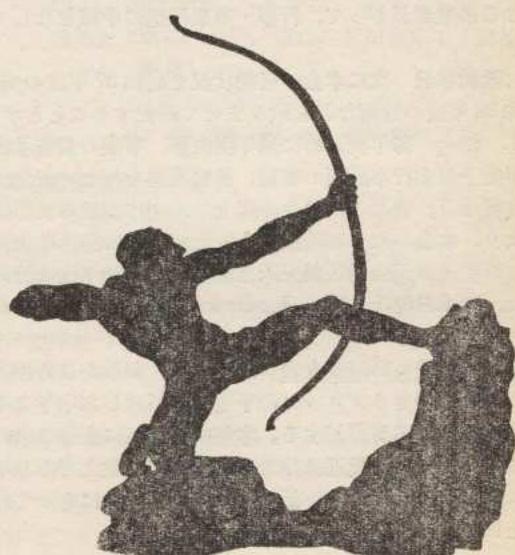
東洋英和・上智・I C U・同志社・石川・静岡その他会場は異なってもそれぞれの場で 10 日乃至 4 週間にわたった face-to-face communication を通して結ばれた絆を大切にしていかなければならない。せめてブロック毎にでも re-union の chance をつくるとか、mediate communication たとえば文通とか、Bulletion に ELEC Saloon をもうけて、かたのこらないおしゃべりができるようにして human relation を re-new していけたらと思う。この点はぜひおねがいして chance を与えてもらいたいと思う。Seminar では年によって presentation とか checking とか writing とかいろいろな問題が特に close-up されたものであるが、今年は free time などには better human relation についても話しあわせていた。とにかく現場の better human relation の中にしっかりと根をおろした co-operation がなければ生徒の現在のみならず未来にもは

たらきかける力強い教育はできないのではないかと思う。この辺で現場のともすれば陥りやすい偏狭な狂信的・排他的、自己中心的マンネリ的感傷主義を精算して、さらに新しい第一歩をふみだしたいものである。いかに力強くとも両極へと働く遠心的葛藤からは、おそらく建設的・生産的 energy は集約されることはないだろうし、大事業もなしとげられないだろう。

◇ 昔、趙の国の惠文王の臣下に蔺相如なるものがおり、強大国秦に使して璧を完うしてかえり、秦の昭王に届することがなかった。さらに澠池に会したとき趙王の瑟にこたえるに秦王をして缶（ふ）をうたしめ歌を求め、趙王をいさかも恥かしめることがなかった。功により大将軍廉頗の上席に就くにいたって廉頗は快よく思はず、相如をみたら必ず辱しめてやろうと機会をねらっていた。それをきいた相如は廉頗をみると遠くから車をさけて争うことを行なった。そしてそれを恥じた家来たちをさとしていわく「秦の威力をもってしても趙をおかすことができないのは、趙にわれわれ 2 人がいるからだ。今 2 人が戦ったらとても生きのることはできない。国家のことを先にし、個人的な恨みごとは後まわしにすべきだ」と。廉頗はこれをきき、深く恥じ、はだぬぎになって、むちを背負って相如の門にいたり、罪をわびて、ついに刎頸の交わりを結んだという。話はいさか古いが、human relation も疎ればかくの如きものであろうと思う。かならずしも二千二百数十年まえの故事とのみ言い得ないのでなかろうか。

◇ では ELEC の先生がた、ELEC brothers and sisters の皆さん、ご自愛をおいのりするとともに今後ともご指導ご鞭撻をいただけますようよろしくおねがいします。きょうは温故知新というほどでもありませんが、7 年まえのことなどをふりかえって、駄文をものにしてみました。

(東京都渋谷区立松濤中学校教諭 橋本 弥)



研究会より

福井県英語研究会

I 沿革 昭和20年代には福井県中学校英語研究会と福井県高等学校英語研究会とが、それぞれ独立して組織運営されていたが、狭い県内のことでもあり、英語教育のよりよい効果をあげるために、中高一本の組織にして協力するのが有効であろうとの意見が熟して、昭和30年代に入って、中高一本の福井県英語研究会（県英研）が生まれた。

その後各種行事、事業を通じて中高の英語科教師が一体となって協力しあい、英語研究の実績向上を目指してある程度の役割を果たしてきた。ところが本県では今春以来民間教育研究団体の組織の再編成が論議されているが、本会のよりよい成果を目指して相共に協力しあうという基本的態度は、形式上の組織変更によって左右されることはないであろう。

II 組織 本会の議決機関として役員会がある。会長1名副会長2名監査2名書記1名会計2名の他に理事若干名がいる。理事は県内の地区（福井・奥越・坂井・丹南・敦賀・若狭）にある高校から1名中学から1名選出される。以上は毎年年度始めの総会において選出される。この他に県教委指導課担当指導主事を顧問に、福井大学関係教授その他功績のあった方を特別会員として推戴する。昭和38年度会員数は約300名である。

本会の執行機関として出版・調査・企画・研究・広報からなる事業部があつて、行事・事業推進の中核をなしている。

III 活動状況 次に本会の活動状況を昭和37年度の実績、昭和38年度の計画などを取りまとめて略記することとする。

1. 総会 毎年度始めに過年度決算、事業の報告承認、新年度予算案行事計画の審議、役員改選を行ない記念講演等を行なう。またこの総会の席上で、別に設ける表彰規定により、本会のために功績のあった個人又は団体を表彰する。37年度は元会長辻赳夫氏と武生一中、38年度は渡部隆志氏、荒木三郎氏、Mr. Henderson、福井市明道中学が表彰された。

2. 中学校英語暗誦大会（38. 7. 1）あらかじめ指定された課題につき6ブロックの予選会をパスした中学2年24名中学3年24名が参加する。本年は学年毎に上位5名の入賞者を決定した。最近は非常に立派な出来栄えであり甲乙をつけにくい位である。近い将来にspeechにもって行くことになるであろう。

3. 中学校スクリングコンテスト（38. 9. 29）県内5地区の高校を会場にして、あらかじめ指示された単語、熟語等を中心にして実施する。これに参加するため各学校では校内コンテストも行なうようになってきたので、この方面に対しては立派な刺激となっている。

4. 高校英作文コンテスト（37. 10. 6）昨年第1回を実施した。49名の参加者が会場であたえられた主題の1つについて自由作文を書きあげるのである。審査には会長、顧問、福井大学川口教授が当たった。約1カ月を要した。学年別とか男女別とかでは目立ったちがいは見られなかつたが、一度でも教師の指導をうけたことがあるかないかはよく目立つた。藤島高校2年湯浅正義君のMy Friendが最優秀であった。来る10月には第2回が予定されている。

5. 高校英語弁論大会 来る9月に第3回が予定されている。例年20名程度の参加者である。今年は英語Aが初めて実施されたので、この方面にどうひびいて来るか興味ある問題である。

6. 英語セミナー 夏春の休暇を利用して中学生のために日常教室では余り機会のない speaking, hearing の drill に主眼をおいて外人講師に新進の邦人講師を交えて約1週間実施する。37年度夏には県下5会場で参加者2,200名に達した。また38年春には高校部をテストケースとして開設したが予期以上の成果が上がったと思われるので今後はこの方面にも力をつくしたいと思っている。

7. 英語祭り 武生市を中心とする丹南地区中学校で英語クラブの連合発表会として例年実施しているが、本年は県英研の主催で県内中高英語クラブ連合発表会の形式で実施すべく目下準備中である。

8. 中学部例会、高校部例会 中学部は県内会場、高校部は1会場で毎年秋または冬に実施する。

9. 教育資料の提供 県英研事業部が中心になって生徒または教師に提供しているが主なものは次ぎの通りである。

① 放送テスト 中学生向けは年5回高校生向けは年2回であるがN.H.K. 第二放送を利用して実施し、その結果を毎年「英語放送テストの結果の分析と考察」として現場教師に配布している。

- ② 模擬テスト 中学生対象年3回
- ③ Work-book Senior, Junior
- ④ 単語熟語集 中学生用全1冊
- ⑤ 会報（年3回）
- ⑥ 研究集録（年1回）

以上で福井県英語研究会の outline をお伝えしたわけであるが、①活動範囲が広いこと。②全国中央との連絡をもつこと。③事業部において継続的計画的に行事・事業が推進されている点にいささか特色があるといえるであろう。

（福井県英研会長・県立三国高校長 梅 健）

1963 年度 ELEC 夏期講習会特集

中央講習会 2か所、地方講習会 (ELEC 後援) 4か所



ICU 会場 (1st Course)

恒例の ELEC 主催および ELEC 後援の夏期講習会は、今年はつぎの 6か所においてそれぞれ 2週間ないし 10日間にわたって実施され、好評裡に閉幕となった。

中央講習会 (ELEC 主催)

1. 国際基督教大学会場 (東京都三鷹市)
会期 7月29日—8月10日 (2週間)
講師 外人11名 日本人3名
指導員 8名
受講生 (中・高英語科教員) 第1コース 119名
第2コース 76名

2. 東洋英和女学院短期大学会場
(東京都港区麻布鳥居坂)
会期 8月15日—8月27日 (2週間)
講師 外人9名 日本人2名
受講生 (中・高英語科教員) 第1コース 125名
第2コース 58名

地方講習会 (ELEC 後援)

1. 北海道英語教育指導者講習会
会場 旭川市立光陽中学校 (同市東町2丁目)
会期 7月26日—8月4日 (10日間)
ELEC 派遣講師 外人6名 日本人1名
受講生 (中・高英語科教員) 121名
2. 東北6県英語教員講習会
会場 宮城県鳴子町立川渡中学校 (同町川渡)
(受講生全員 同町玉造荘に宿泊)
会期 7月26日—8月4日 (10日間)

- ELEC 派遣講師 外人6名 日本人2名
受講生 (中・高英語科教員) 112名
3. 東海3県中学校英語指導者講習会
会場 名古屋市立山王中学校 (同市中川区童子町)
会期 8月15日—8月24日 (10日間)
ELEC 派遣講師 外人6名 日本人1名
受講生 (愛知、岐阜、三重各県中学校教員) 97名
 4. 北信越英語講習会
会場 新潟市立宮浦中学校 (同市宮浦町)
会期 8月15日—8月24日 (10日間)
ELEC 派遣講師 外人6名 日本人2名
受講生 (新潟、長野、富山、石川各県中・高英語科教員) 136名

中央講習会報告

◇国際基督教大学会場

ICU (国際基督教大学) の広大な敷地はいまだに武藏野の面影をとどめているが、その一隅にあるディフェンドルファ記念講堂で 7月29日午前10時から opening ceremony が開かれた。講習会長高橋源次博士の熱弁は早くも英語教育の要諦について 200 の受講生に感銘を与えた。

初日はこのあと、written test, recording, class meeting および全体の reception が行なわれた。Written test は受講生の aural perception, aural comprehension の能力を見るためのもので、いずれも最終日の前日にふたたび実施して進歩の度合いにつき instructor から evaluation を受けことになるのである。

第2日以後の daily schedule をつぎに掲げてみよう。

(Breakfast)	7:50— 8:30
I Presentation & structure drill	8:40— 9:30
II Pronunciation drill	9:40—10:30
III Controlled conversation	10:40—11:30
IV Lecture, demonstration, symposium	11:40—12:30
(Lunch, singing, recess)	12:30—14:40
V Presentation & structure drill	14:40—15:30
VI Practice teaching	15:40—16:30
VII Personal interview	16:40—17:30
(Supper)	17:30—18:30
VIII Critiques on practice teaching	19:00—19:50
IX Lecture or film show	20:00—21:00

上記のうち、I, V の presentation & structure drill, II の pronunciation drill, III の controlled conversation はいずれも ELEC で編纂した教材を用いた practice で、受講生の口頭能力を引き上げることを狙いとしている。これらを担当する foreign trainers はつぎの 11 氏である。

Ernest A. Richter (Senior trainer)	
Beatrice E. Brandt	Clare Lee Colegrove
Anthony Cox	Money L. Hickman
Charles Hiers	Ronald K. Jones
John G. McCaleb	Judith Ann Owada
Fred H. Zavattero	Mrs. Fred H. Zavattero

VI の lecture はつぎの諸氏によって行なわれた。

Views of language 東京教育大学教授 太田 勘
How to teach pronunciation

明治学院大学助教授 高本捨三郎
How to teach grammar

東京大学付属高校教官 伊藤 健三

Teaching methods ELEC 主事 山家 保

How and what to test 同 若林 俊輔

IV の symposium は期間中 2 回行なわれた。講師は上記の諸氏、第 1 回は岩井主事、第 2 回は山家主事の司会で、期間中に生じた受講生の疑問点の解明を目的として行なわれた。

VI の practice teaching (授業実習) は 1st course は中学 1 年用、2nd course は中学 3 年用の教材を用い、受講生全員が輪番で実習に当たった。その結果にもとづいて VIII の critiques on practice teaching が実施された。まず受講生同志の質疑応答、批評が行なわれ、最後に technical advisor から細部に亘って批評を与えることになる。

今年度は山家の demonstration が前後 3 回持たれたこと、授業実習者はその前日の personal interview (VII) のときに必ず technical advisor に面接して指導を受けるようにしたこと、関係文献の整ったことなどあいまって、practice teaching の points が昨年度よりも明瞭になり、実習者も批評者もより明確な態度で臨むことができたことは一つの進歩であろう。

Evening program としては、前記の critiques on practice teaching のほかに、lecture と film show がも

たれた。Lecture はつぎの諸氏が主として文化教養面を主な内容として行なった。

明治学院大学長 (講習会長)	高橋 源次
ICU 教授 (同副会長)	清水 謙
ELEC 総主事 (同)	武藤 義雄

Film show の内容は、Washington の Center for Applied Linguistics で制作した "Principles and Methods of Teaching a Second Language" (全 5 卷) である。

7:40 の breakfast に始まって 21:00 の evening program の終了にいたるまでの文字通りの intensive course に昼食時の singing は色どりを添えたし、foreign trainers を交えての mealtime conversation は social hour として好評であった。話が前後するが VII の personal interview は technical advisor との面接のほか、希望する foreign trainer と個々面接して平常の疑問点を解決できるようにしたことも program に variety を与えたようである。

寝食を共にした 2 週間の hard training は受講生と staff、また受講生同志を団結で結びつけた。閉会式の前夜には全体の farewell party が行なわれたが、その後 class ごとに meeting がもたれ別れを惜しむ姿が随所に見られた。このようにして、2 週間に亘って実施された ICU Seminar は大きな成果を挙げて 8 月 10 日に終了した。

◇東洋英和女学院短期大学会場

ELEC 主催の中央講習会は前記の ICU 会場とここで述べる東洋英和会場の 2 か所で行なわれたが、この 2 会場の seminar に大きな共通点のあるのは当然であるが、同時に会場ごとの際立った特色もある。共通点としてはいずれも、新しい言語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こと、口頭英語の運用能力を向上させること、その他必要な知識の伝達と技術の訓練を目的として行なわれたこと、1st course, 2nd course の 2 コース制をとったこと、会期は 2 週間であったことなどがあげられる。つぎに ICU 会場と比較して東洋英和会場の特色を列举してみよう。

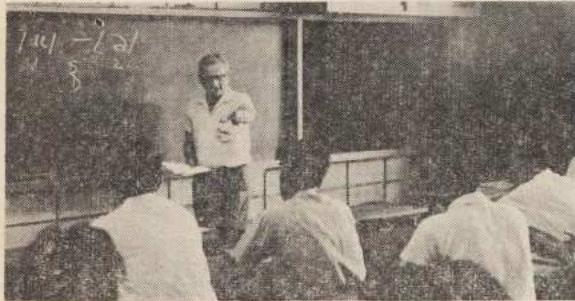
ICU 会場では受講生は国公私立中学校英語科教員に限られ、半数は都道府県・五大市研究会長の推薦によるもの、半数は自由応募によるものであったのに対し、東洋英和会場では中学校および高等学校の英語科教員とし全員自由応募制をとった。また ICU 会場では全員宿泊制であったがこちらでは全員通学制としたことも大きな特色である。

通学制をとる関係で時間に制約があり、evening program および practice teaching は設けられていないがその他は ICU 会場とほぼ同じ daily schedule になる。つぎにその表を示そう。

I Presentation & structure drill	9:00— 9:50
II Pronunciation drill	10:00—10:50
III Lecture, demonstration, symposium	11:00—11:50
(Lunch, singing, recess)	11:50—13:00
IV Presentation & structure drill	13:00—13:50
V Controlled conversation	14:00—14:50

東洋英和会場のぞきある記

音の contrast を指導する Mr. Zavattero



/æ/ と /ə/ の区別も意外にむずかしいもの。
/æ/ がうまく発音できないと何回でもやりなおし。

pat—putt	bat—but
dad—dud	pan—pun
tan—ton	pack—puck
tack—tuck	pap—pup

{ This isn't batter.	
{ This isn't butter.	
{ These are mighty big gnats.	
{ These are mighty big nuts.	

Rhythm の指導をする Mr. Leoncavallo



英語のリズムは最も大切なことで、我々日本人には最もにがての一つである。

Did you hear what he said?
The boys have been camping in the mountains.
I'm glad she can come to the party.
She promised to meet us at the station.
His brother will study in America for a year.

音の recognition の指導をする Mr. Leoncavallo



/r/ と /l/ の区別は最もむずかしい。
発音することと聞きとることとは別のことだ。

rake—lake	rate—late
race—lace	right—light
rip—lip	rent—lent
{ I don't want rice.	
{ I don't want lice.	
{ I saw a big ram.	
{ I saw a big lamb.	
{ She collected the papers.	
{ She corrected the papers.	

Singing の指導をする Miss Brandt



毎日昼食後のひととき、学生ホールから美しい melody が流れた。曲目は素朴な folk songs から、かなり洗練された芸術歌曲にまで及び、受講生諸氏は大いに満足したが、交代で指導に当った trainers はこの時間が待ち遠しいような待ち遠しくないような微妙な表情——。

上記の I, II, IV, V は ICU と全く同じ教材、同じ指導法をもって行なわれた。Trainers はつぎの 9 氏である。

Janet Callender (Senior trainer)

Beatrice E. Brandt Charles Hiers

Leonardo Leoncavallo John G. McCaleb

John Nathan Fred H. Zavattero

Mrs. F. H. Zavattero Anthony Cox

III の lecture は言語学一般について太田朗氏(2回), 音声学関係について高本捨三郎氏(1回), 教授法関係について山家保氏(6回)がそれぞれ行なった。

Symposium は上記の 3 講師に岩井主事司会で行なわれ,

受講生の質疑に対する応答が行なわれた。

Demonstration は中学3年用の教材を用いて山家保氏によって行なわれた。

昼食後の singing も組織的に実施され、毎日一階の学生ホールから美しい英米の melody が流れた。この時間は受講生と trainers, また受講生同志の交歓のひとときでもあった。

こうして 8月15日に始まった東洋英和セミナーは 8月27日の閉会式、それにつづく farewell party で一切の幕を閉じたのである。

(文責 岩井)

ELEC 報告

ELEC 会館の竣工は来年夏

既報のELEC 会館は東京都千代田区神田神保町の一角に間もなく着工の見込みである。竣工は一応来年夏と目されているが、完成の暁には地上 7 階、地下 1 階の英語教育センターがお目見えすることになる。

(写真は完成予想図)



ELEC 英語講習会

冬期講習会案内

■名称・主催・目的・特色・会場

名称 ELEC 英語講習会 (The ELEC Institute)

主催 財团法人英語教育協議会

(The English Language Education Council, Inc.)

目的 中学校・高等学校の英語科担当教員及び一般人に対する英語の現職教育、特に口頭による英語の発表力を高める。

特色 ◆指導法 近代言語学の理論に基づいた最も新しい言語教育法オーラル・アプローチ (Oral Approach) による。

◆教材 オーラル・アプローチの理論に基づいて作成されたものを用いる。

◆講師 この講習会のため特に Texas 大学教授 Archibald A. Hill 博士の訓練を受けた優秀な外人講師 8 名と日本人講師 1 名が毎日指導にあたる。

◆クラス編成 1 クラスの受講生を 30 名とし、同じ理論に基づいて、一貫した指導をする。

◆申込受付期間 1963 年 12 月 1 日—31 日

◆開講 1964 年 1 月 8 日

会場 東洋英和女学院短期大学

東京都港区麻布東烏居坂町 9

(都電、都バス、東急バス、三河台下車 3 分)

■教材

- a. ELEC 英語講座「オーラル・アプローチ教本」
(Text by Archibald A. Hill)
- b. Texas 大学 Archibald A. Hill 教授が特にこの講習会のためにつくった教材
- c. ELEC 英語講座「基本文型練習(1)(2)」
(ELEC Seminar Scripts, Vols. I & II)
- d. ELEC が 1956 年以来言語学の世界的権威である Fries, Twaddell, Haugen, Haden, Kleinjans 等諸教授に依頼してつくった講習会用教材
- e. ENGLISH CONVERSATION (プリント)
本講習会教材委員会が英会話練習のために特につくった教材
- f. CONTROLLED CONVERSATION (プリント)
本講習会教材委員会が作成した free conversation に最も近い教材
- g. ENGLISH PATTERN PRACTICES
ミシガン大学英語教育研究所編
- h. SPOKEN AMERICAN ENGLISH
William C. Clark 著

■申込方法

○受講願書用紙は、10 円切手をはった宛名住所明記の返信用封筒を同封し、下記申込先宛請求のこと。

○申込先

東京都新宿区左門町 13 鈴木ビル

ELEC 英語講習会係

電話 (351) 6146, 6156

昭和 37 年度事業報告

事業の状況および処務の概要

これは「寄付行為第 12 条」および「文部大臣の主管に属する民法第 34 条の法人設立および監督に関する規程」により、文部大臣に提出した報告の概要である。

事業の状況

本法人は昭和 38 年 2 月 26 日にその設立を許可せられ、昭和 37 年度の事業報告は、僅か 1 か月余の期間の事業の報告に過ぎないので、量的にさまで大きくないが、以下に寄付行為第 5 条に掲げられている各号の事業項目を追って、その概況を掲記する。

1. 英語教育に関する研究

昭和 37 年 9 月米国経済文化振興協会 (The Council on Economic and Cultural Affairs, Inc. 略称: CECA) から本法人の前身日本英語教育研究委員会に対し顧問として派遣された米国の言語学専門家 Mrs. Mabelle B.

Nardin の協力のもとに、同委員会では、わが国における現行高等学校英語科文法作文教科書の調査を行なってきたが、本法人設立後は本法人の事業としてこれを継続し、その一応の調査を終了した。これは今後の事業の基礎資料となるべきものである。

2. 英語教員に対する専門的な講習会の開催

英語教員のみを対象とするこの講習会は、主として夏期休暇中に開催するのを例とし、本報告期間中にはその開催はなかったが、次の項で述べる常設 ELEC 英語講習会には一般人に交って多数の英語科担当教員が受講している。

3. 英語科教員以外の者に対する英語講習会

本法人は、日本英語教育研究委員会時代に創始された一般人および中学校・高等学校英語科担当教員を対象とする常設英語講習会（英語名：The ELEC Institute）を、東京都港区麻布東鳥居坂町東洋英和女学院短期大学を会場として、土曜・日曜をのぞく毎日、午後6時から8時半まで実施し、多数の会社員、公務員、大学生および中学校・高等学校英語科担当教員がこれに参加し受講している。本報告期間中の概況は以下の通りである。

- (1) 講習会役員（略）
- (2) 講 師（略）
- (3) 受講者

本期間における在籍者総数は347名で、その内訳は下記の通りである。

期 別	Aコース (週3日)	Bコース (週2日)	合計
上級科第6期生 (昭和37年12月開講)	(2組) 25名	(2組) 30名	55名
普通科第5期生 (昭和37年9月開講)	(3組) 57名	(4組) 93名	150名
普通科第6期生 (昭和38年1月開講)	(3組) 82名	(2組) 60名	142名
計	164名	183名	347名

受講者の種類別は下記の通りである。（略）

- (4) 教 材（略）

4. 英語教育に関する資料の作成頒布

本報告期間中に本法人が刊行した英語教育資料は下記の通りである。

(1) ELEC Bulletin 第7号

ELEC Bulletin は、本法人の前身日本英語教育研究委員会によって創刊され、本法人はこれを継承して本法人の機関誌として年4回刊行するものである。その第7号は2月26日本法人の発足とともに発行された。巻頭言として、市河三喜理事の本法人設立趣意書を掲げ、英語教育に関する多数の論文、解説、紹介、報告等を収録している。本法人は、これを ELEC 同友会会員（主として中・高英語科教員）、各都道府県英語科指導主事、同英語教育研究会長、中学校用英語教科書 New Approach to English 採択校その他に配布した。

(2) ELEC 英語講座 全3巻

これは成人向けの英語講習会用テキストで、従来 ELEC English Course Part I, Part II (vols 1 & 2) と称していたものである。今回これに日本語を付し、装訂を改めて刊行した。発行所大修館。

5. 英語教育研究に対する援助と助言

(1) 講師の派遣

各地の学校や研究会から本法人に対し、英語教育研究のための講師派遣を希望するものが日増しに多くなっている。本報告期間において、本法人は山家保、松下幸夫、岩井茂の3主事を下記（略）各学校に講師として派遣して、講演、研究協議、授業実演等に当たらしめた。

(2) 研究協力校に対する援助

本法人は下記 ELEC 研究協力校に対し山家主事を派遣して英語教授に関する援助活動を行なった。

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

(3) 文書による助言活動

本法人は、英語教育に関して各地の英語教員等より寄せられた質疑に対し、その都度文書をもって回答するなどの助言活動を行なった。

6. 語学教育研究諸機関との連絡協力

本報告期間において本項目について特に掲記すべきことはなかった。

処務の概要

1. 役員に関する事項

昭和37年度末現在役員等（略）

2. 職員に関する事項（昭和37年度末現在）（略）

3. 役員会等に関する事項

(1) 理事会

開会年月日	議 事 事 項	会議の結果
昭和33年3月5日	設立当初の寄附財産受入 れの件	可決
	基本財産設定の件	可決
	評議員58名選任の件	可決
	昭和38年度事業計画および 収支予算の件	可決
	会館建設計画の方針に関する 件	可決

(2) 評議員会

本報告期間中にはその開催はなかった。

4. 許可、認可および承認に関する事項（該当なし）

5. 契約に関する事項（該当なし）

6. 寄付金に関する事項（略）

7. 主務官庁指示に関する事項（該当なし）

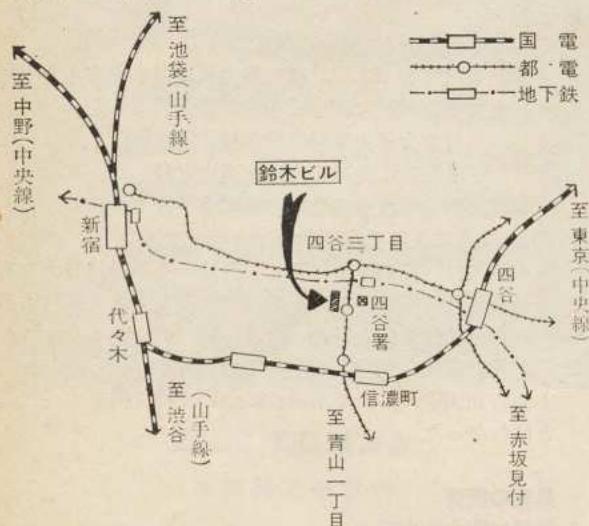
8. その他重要事項

(1) 昭和38年2月28日東京法務局芝出張所に本法人の設立登記を行なった。

- (2) 同年3月11日法人設立登記完了届を当局に提出した。
- (3) 同年3月19日本法人の基本財産を中央信託銀行に信託した。
- (4) 同年3月26日寄付財産の所有権移転完了報告を当局に提出した。

ELEC の所在地が変わりました！

このたび高速道路建設の関係で ELEC 事務局は下記に移転、11月1日より同所で執務を開始しました。新所在地は、都電左門町あるいは都電（地下鉄）四谷三丁目下車、四谷警察署向いの鈴木ビルです。



東京都新宿区左門町13 鈴木ビル
財団法人 英語教育協議会 (ELEC)
電話 (351) 6146, 6156

講師派遣について

ELEC は、通常、各市・郡以上の研究会等より要請があれば適当な講師を派遣することになっております。ご遠慮なく申請をお寄せ下さい。その際の旅費等は一切 ELEC で負担いたします。なお詳細は文書でお問い合わせ下さい。

原稿募集

ELEC Bulletin は現場の声を歓迎します。

- a. **ELEC Forum**……400字詰原稿用紙15枚以内
英語教育についての自由な意見、ELECに対する要望、批判、提案など。
- b. **Idea Corner**……400字詰原稿用紙10枚以内
英語教育における主として技術上の new idea について。
- c. **Reports & Articles**……400字詰原稿用紙20枚ていど
現場における実践記録や研究論文など。

d. Question Box……用紙は自由

英語教育上の指導理論および指導技術について。原則として紙上解答とする。

e. 研究会だより……400字詰原稿用紙6枚以内

都道府県あるいは市郡単位の英語教育研究会（研究サークル）の組織と活動状況を紹介するもの。

f. 読者通信……用紙・枚数自由

締切日

特に設けない。(次号掲載分は配本後1月以内。)

稿料

Question Box を除き、いずれも規定に従って稿料を支払います。

原稿送付先

東京都新宿区左門町13 鈴木ビル

英語教育協議会

Bulletin 編集係

編集後記

◇第9号をお届けします。編集者にとって、手がけたものが陽の目を見ることが喜びでないはずはありませんが、これは同時に、ほろ苦さをも味わせられる避け難い機会です。たとえば潜伏性誤植(?)、進行の遅れ、その他、こと志と違ったことの数々……というわけです。にも拘らず——もちろんの欠陥が他人よりも目につくだけに——生み落した子はやはり可愛いという趣がありますので、読者の方々の辛辣な批評が必要になる所以(ゆえん)です。

◇夏期講習会の特集記事をお読みになれば分りますように、今年の ICU Seminar の特色のひとつは、受講生の数が倍数したことでした。したがって借りきった寮も男子寮が3つに女子寮が1つということで、ICU 当局もなかなか大変だったようですが、裏方に廻った編集子など、受講生と寮母さんの板バサミという事態にもしばしば遭遇。気象的には涼しい夏だったのですが、だいぶ汗をかきました。

◇本誌前号 (No. 8) に “新教科書研究” と題する大塚和弘氏の report を掲載いたしました。その中で三省堂および大修館発行の中學用英語教科書の内容の比較検討がなされておりますが、この場合教科書の有名な固有名詞を挙げることは不適当ではないかという声が寄せられております。しかしこれは昭和37年度福岡県教育研究集会すでに発表された純粋な研究報告で、なんら他意のないものでありますからどうかご諒承頂きたいと思います。

(Rock 生)

ELEC BULLETIN

第9号

定価 80円(送料20円)

昭和38年11月1日発行

◎ 編集人 財団法人英語教育協議会

主幹 中島文雄

東京都新宿区左門町13

鈴木ビル 電話 (351) 6146, 6156

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

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC