

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

# ELEC

## BULLETIN

No. 10

March 1964

卷頭言 英語の基礎知識.....	中 島 文 雄	1
外国語修業を顧みて.....	前 田 陽 一	2
American and British English.....	A.H.Marckwardt	6
[訳文 アメリカ英語とイギリス英語.....]	小島義郎	
人物紹介 N. Chomsky 教授.....	勇 康 雄	12
英語の授業はどう見るべきか.....	山 家 保	13
Cultural Background Punctuationについて.....	岩 井 茂	17
Question Box Oral Approach と家庭学習(特に予習) について.....	松 下 幸 夫	18
Book Review <i>Linguistics And Reading, 1962</i> .....	大 友 賢 二	20
Reports & Articles 英語の音声面の指導とTesting.....	稗 島 一 郎	21
教室英語の計画.....	鈴 木 昭 夫	25
ELEC Forum Some Common Hints.....	相 吉 達 男	30
研究会だより 旭川英語教育研究会.....	庭 瀬 利 男	32

GAKKEN



# 英語の基礎知識

中島文雄

近ごろ、よくプレオリンピックという言葉を見かける。これは pre-Olympic のカナ書きであろう。またプレハブという言葉がある。これは、はじめ何のことかわからなかつたが、しばらくして pre-fab (すなわち pre-fabrication) だということを知つた。Fab をハブとされたのでは、原語を考えつくのは骨が折れる。原語など考えなくても、日本語として扱えばよいではないかと言われるかも知れないが、そんならあまり外来語を使わない方が、すっきりすると思う。やたらにカナ書きの語をはんらんさせ、その上 f や v はハ行とバ行のカナで書くのだから、ますます混乱する。しかし今は外来語の問題やカナ書きの問題に立入るつもりはない。問題はプレである。

英語の pre- が「前」を意味する接頭辞であることは、英語の読めるほどの人ならば、誰でも知っている。しかしプレハブとかプレオリンピックというところを見ると、pre- の発音はプレだと思っているらしい。これはいわばローマ字読みであろう。英語としては pre- という開音節の発音はプリーであるということを知らないのであろうか。もちろん préfér, predict などにおけるように、強勢のないところではプリと弱く発音されるし、préface, préférence などにおけるように、強勢があって次の弱音節と熟した結合をするときは [préf-] のようになる。カナで書くとプリーとプリとプレと、3つの場合があることになる。そんな細かい区別は、英語の教師にまかせておいて、一般人はどうでもよいではないかと言われるかも知れない。一般人は英語の原語ではなく、カナ文字をそのまま発音しているのであるから仕方がない。問題は最初にカナ書きにした人、すなわち英語を知っているはずの人にある。

同じような例にリクリエーションがある。Recreation の最初の音節には、二次的強勢があるから [rek-] というべきであるのにリクとして流布している。そうかと思うと develop をデベロップと発音する人が少なくない。こういう誤りは些事であろうけれども、実は英語の基礎的な知識に属することで、こういう点に無関心だというのは、その人の英語の基礎がよわいことであると、私には思われる。

これは発音ばかりでなく、文法のことについても言えるのではなかろうか。いやしくも英語が読めると以上は、ただ漠然と意味がとれるというのでは心許ない。自信をもって英語がわかるのでなければならない。これにはやはり英語の構造に関する基礎的な知識が必要である。そういう基礎の上に立って、はじめてはっきりとわかるとかわからないとか言えるはずである。英語が読めると称する人は多いが、どの程度正確に読んでいるか、発音の例から推して、あまり信用できない気がする。基礎が堅固でないと、大きな建物は立たない。

(東京大学教授・ELEC 理事)

# 外国語修業を顧みて



前田 陽一

1

今年は私にとって大学を出てからちょうど30年に当る年である。こういう区切りのいい年の初めには、何かにつけ、歩んできた道を振りかえって色々と反省したくなるものである。ところで、今まで私がやってきた仕事の大部分は、外国语を学び、使い、教えることの範囲を出でていない。そこで、ここいらで、これまでの外国语修業を顧みて自ら反省するとともに、読者諸兄にも何等かの意味でご参考になりそうなことを書き綴ってみたい。

私があまりにも外国语と縁が深いいためか、外国で生まれ外国语をまず話したと思われていることをよく発見し、その度に、「いえ、僕はフランス語を覚えるためには、神経衰弱になるほど苦労したのですよ」とむきになるのを常としている。これには、自分の苦労を誇りたい気持が混っているのではないかと自戒するはしから、次の機会にまたむきになってしまふのも、事実私にとっては忘れようにも忘れられない苦い経験があるからである。

私は群馬の山奥で生まれ、幼時は地方、小学校時代は東京で過し、初めて外国语を学んだのは小学6年の時である。成城小学校でミス・ブリッジスという米国婦人と、助手のような形についておられた三谷文子というお下げを結った、小学生の目から見ても可愛い娘さんが先生であった。この三谷先生こそは今日の東京女子大学の天達教授である。先生は女子大で私の娘の組に *Goodbye, Mr. Chips* を教えたながら、私を引き合いに出され、私が非常に熱心に英語を勉強したと強調された由であるが、当時の私は大変な腕白小僧であったから、先生のお言葉をそのまま信じてよいかどうか分らない。その頃の英語の勉強で覚えているのは、英語劇で主役に選ばれて得意だったこと、しかもそれが、塙田右衛門や猿飛佐助に夢中だったいたずら坊主にはおよそ似つかぬ小鳥の役で、"Twee, twee, twee, I am a little yellow-breast" で始まる台詞だったことだけで、後は何も思い出せない。

こうしたのんびりした英語の勉強を1年と少し続けた後、中学1年の秋から両親や妹たちとともに急にスイスのジュネーブで暮すことになった。小学校の初めの方の幼い妹たちはすぐ土地の自由な新教育で有名な学校に入り、間もなくフランス語で学び、遊べるようになったが、すでに中学生になった私には、事は簡単でなかった。小学生の場合には、言語習得能力が優れているばかりでなく、話す内容

も単純なので、二重に進歩が早いのである。私の場合は、いきなり学校に入るには無理だろうと1, 2か月の間はマダム・メルシェーという先生から個人教授を受けた。日本人に教えた経験のない人からフランス語だけを教わったので、トンチンカンのことばかりであった。ダイレクト・メソッドといえば大したものであるが、その先生にはメソッドもなにもあったものではなく、ほとんど何も分らなかつた。「メルシー、マダム・メルシェー」と教えられて、初めのうちは先生の名前さえ知らないので、フランス語で有難うというには少し形を変えて2度いわなければならぬのかと考えこんだことを思いだす。

こうした個人教授だけではさっぱり駄目なので、今度はエコール・プリヴァという厳格な教育で有名な学校の同年輩の少年のいる組に編入された。僅か1年あまりの英語を頼りに、小さな英仏対訳の会話の本をポケットに入れて学校に通ったのであるが、妹たちの場合と違い、教わる内容がすでにかなり複雑になっているから、何ヶ月たつてもついてゆけるようにならなかつた。教練の時、私一人が皆とちがう方向に向いたり、分らないで隣の子供に尋ねると、通信簿に教室でお喋りをしたと書かれたり、こちらの方が進んでいる数学でさえ、言葉が通じないために悪い点をつけられたり、口惜しいことばかりであった。日本の学校ではいつも餓鬼大将だった負けん気の少年には堪えられない苦業だった。しかも家に帰ると妹たちはペラペラとフランス語を喋り、できない兄貴を笑いものにする仕事である。とうとう不眠症にかかってしまい、午前3時や4時くらいまで寝つけなくなってしまった。医者にも本格的な神経衰弱と診断された。12, 3歳の神経衰弱のお蔭で免疫になったのか、その後はどんな目にあっても不眠で悩まされるることはなくなったが、その当時の哀れさったらなかつた。これでは日本に帰るより仕方がないと、在校数か月で退校してしまつた。

これで帰国したら、今頃フランス語の教師などやっていくなくてすんだわけであるが、当時国際連盟の事務次長をやっておられた新渡戸稲造先生のおすすめで、最後の試みとして、ジュネーブから2, 30キロ離れたところにある、イギリスのクエーカー宗の人たちが経営している「ザ・フェローシップ・スクール」という国際平和を旨とした全寮制度の学校に入った。生活は英國式で質実剛健であったが、先生たちはやさしく、また外国人が多いので、下手なフラン

ス語の仲間がいくらでもあるので、こうした環境で次第にフランス語になじんでいった。エクトール・マロの“家なき子”をベルギー人の女の先生から教室で教わったことも覚えている。この学校に1年いる間に健康もすっかり恢復し、フランス語もどうやら通じるようになったので、スイスでの3年目はジュネーブ市内の新設の国際学校に転じた。ここでは、英語で学ぶ組とフランス語で学ぶ組とあり、もちろんフランス語の方に入った。この最後の1年でフランス語を自由に話し、モリエールなども理解できるようになったが、しかし当時私は、ラジオいじりに夢中で、学科も数学や物理が得意で、フランス語は組で他の外国人と比べても決してできる方ではなかった。それでも、このまま続けると遂にフランス語の方が日本語より楽になってしまふかもしれないという父の心配から、ジュネーブに行ってから3年後に私だけ先に日本に帰えられた。日本語が終始私の第一の国語でありえたのは実にこの父の配慮のおかげで、日本人として、殊に外国語を取り組むのを本業とする日本人として、亡父に深く感謝している。この中学の初めの3年間を振りかえると、オーラル・アプローチの方法が確立していない当時においても、結果として日常の生活と教室でのやりとりを通じて、主として耳と口でフランス語を覚えたことになるのである。

## 2

15歳で帰国し、成城にもどり、旧制中学の終りと旧制高校に相当する部分をそこで学んだが、成城にはフランス語がないので、中学時代は専ら英語を学び、高校でドイツ語が加わり、フランス語はアテネ・フランセに通って忘れないように努めた。アテネには大学に入ってからも通い続け、合計8年、少ない時で週3時間、多い時は週9時間も通っていた。アテネの授業はすべてダイレクト・メソッドで得るところが多かった。ことに校長のコット先生の授業は楽しく、8年を通じて出席した。こうしてフランス語を忘れずにすんだのはアテネのお蔭もあるが、大事な時期にいま一つの幸運に恵まれたからである。スイスにいる時は、教科書以外はラジオの雑誌ばかり読んでいたが、帰国後半年か1年位たって次第にフランス語が弱くなりだした頃、何かの偶然でアレクサンドル・デュマの“三銃士”的原文を読みだした。さあ面白くて堪らない。たちまち読み終り、次いで幸にも家に揃っていた続編の“二十年後”，さらに“プラジュロンヌ子爵”も読み通した。厚さ一尺近くにもなる十数冊の各巻を、それぞれ1日か2日で読んだように覚えている。これでフランス語の本を読む味をしめ、次にはピクトール・ユーゴーの小説をいくつか読み、遂にはあの面倒な大作“レ・ミゼラブル”まで頑張って読み終えた。面白くて引きずられるか、意地で読み通したのであるから、もちろん辞書など殆んど引かず、大体の意味が分ればよいという乱暴な読み方であったが、今になって考えると、この乱読が私のフランス語を救ってくれたのである。

他方英語といえば、スイスでイギリス人経営の学校にいた時にどの程度英語に接したか思い出せないが、いずれに

せよフランス語を覚えるのに手一杯だったので殆んどやつていなかったと思う。しかし日本に帰っても、3年間おくれをとった漢文の時間の苦労に比べれば、フランス語の類推がきくので級友に追いつくのは困難でなく、楽しく勉強したように覚えている。これも幸せなことに、旧制中学4年に相当する尋常科の終りにすでにイギリス人の授業があり、その人から私の英語修業の上の貴重な賜を貰うことになった。残念ながら名前さえ忘れてしまったその先生に教えられたことの中でただ一つ覚えていて、しかも大きな結果を生んだことは、ある日その先生が「自分はフランス語を学校では学んだことがないが、ある時、毎晩ねる前に床の中でフランス語の小説を、辞書を引かないで分つても分らなくてもなんでもかんでもともかく目を走らせて行くことを思い立った。その結果、同じ単語に何度もぶつかると、その前後関係で次第にその意味がはっきりするようになり、時がたつと遂にフランス語が読めるようになった」といわれて、僕等にも辞書を引かないで英語の本を沢山読むことをすすめられた。先生の言葉の中で「学校では学ばなかった」というのは文字通りそうであったかどうかは、第一私の英語理解力のおぼつかなさからかも、保証の限りではないが、少なくとも当時の私はそう承知していたのである。すでにフランス語の乱読で味をしめた経験をもつ私は、早速先生の勧めを実行に移した。どんな小説がよからうと父に相談すると、明治育ちの父のこととてベン・ジョンソンの“ラセラス”をすすめてくれた。あの厚い本に目を走らせて分ったことは「アビシニアの王子と王女が山を下って國を逃げた」ということだけで、いまだにそれだけしか分っていない。次にはフランクリンの“自叙伝”を読み、かなり分るようになり、第三のゴーリズワージーの戯曲集では大体筋が分るようになっていた。それ以来英語の本も辞書なしに楽しく読めるようになった。私の場合はすでにフランス語を読めるようになっていたので、2、3冊でこうなったのに不思議はないかもしれないが、その後高等学校の級友数人にこのやり方をすすめたところ、そのうちの2、3人から「君にいわれた方法で英語の本が楽に読めるようになって有難い」と後になって礼をいわれた。そのずっと後、語学教師になってからも、精読と並行して乱読も是非必要なことを説き続けている。

旧制高校に相当する成城の高等科に入った時は、はじめは将来原子物理学者になるつもりだったのでドイツ語を第一外国語とする理乙に入った。1学期の間毎週14時間もドイツ語をやらされ、そのうち1時間はドイツ人の先生なので、ともかくこの1学期でグリムの童話くらいは読めるようになった。しかし2学期からは「君のように子供の時外国で学んだ経験をもつ者は将来国際平和のために働きたまえ」との新渡戸先生のお勧めに従い、法科へ入って外交官試験を受けるための途として、英語を第一外国語とする文甲に転じた。すると英語が毎週十数時間で、ドイツ語は4時間となった。ドイツ語の方は1学期の理乙のおかげで級友より進んでいた既得権の上にあぐらをかいたため、その

後さっぱり進歩しなかった。その代り英語の方は熱心に勉強した。「1. 毎日3つの単語についてあらゆる意味を覚えること。2. 每日名文を数行暗記すること。3. こうして覚えた単語や文章を使って毎日短い文章を書くこと」という新渡戸先生直伝の語学上達法こそフランス語について2, 3日実行しただけで後が続かなかったが、ともかく高等科3年を通じて実によく英語の辞書を引いたことを思いだす。すでに乱読の習慣で、日本語に訳さずに直接少なくとも大意はつかめるようになっていたのに、教場で当って訳さされる時のために、意味の分っている単語でもいちいち英和辞書を引いて訳語を教科書に書きこむ作業を毎日のようにやらなければならなかった。何だか下らないと面倒臭がる一方、こうして直接分っていることでも、余分の苦労をして日本語に訳す練習をする作業に山登りにも似た一種の快感を覚えて、ともかくも3年間頑張りつづけ、大学に入つてからさえも、後にのべる理由で同じ面倒をつづけていった。

フランス語についても、アテネのダイレクト・メソッドだけでは不安で、法学部の入学試験に備えて、旧制一高の文丙のフランス語の教科書の主なものを揃えて、次々に単語を引いては単語帳に記していく。歴史や法学概論や経済原論の仏書の単語帳までコツコツ作ったことを思いだす。直接意味の分るものまで和訳の必要から辞書を引くという語学習得技術の上からは一見無意味なやり方にも、別の教養的な面から大いに意味があることをはっきり教えられたのは、後述するように、ずっと後になってからのことである。当時はただ苦業に伴なう一種の満足感というような気持にさえられて、コツコツ辞書を引いていた。同じ単語を何度も引き、ひどい時には数分前に引いたのを、その位置まで覚えていながら、また引かなければならないというような苦労を重ねたのもその頃のことである。

話す練習としては、太平洋問題調査会の京都での国際会議に、同級生2人と一緒に贋写版を刷ったり、議場の入口に立ったりする下働きに行って、そこで知り合った2人のイギリス人を案内して日光に旅行したりしたことがある。またフランス語ではILOのトマ事務局長やモーレット次長の訪日の時の通訳をしたこともある。

ラテン語の自習を始めたのも同じ高校時代である。このラテン語の自習で発見したことは、すでにフランス語や英語でいちいち和訳せずに直接意味をつかむ練習を積んだおかげで、ラテン語のように殆んど人のいうのを耳にすることなく、知っている単語数の極めて少ない習い始めの時でさえ、いつの間にかその知っている僅かのラテン語しか意識に登らず、他の国語を媒介としないでともかく意味を掘んでいることに気がついた。語学上達の秘訣は、その現在使っている外国語だけが意識に登り、他の外国語が混つてこなくなるような一種のギャー・チェンジが自然に行なわれるようになることにあるのをこの時期に発見したのである。それには、フランス語や英語でやったように殆んど辞書を引かずにやたらに本を読む多読主義が最も有効であ

るようだ。

### 3

さて、法学部への受験勉強をやっているうちにだんだん法学部へ入るのがいやになり、大学入試の2, 3か月前になつて急に仏文志望に変えてしまった。仏文に入ると、最初のガイダンスの時に主任教授の辰野先生から「仏文で学んだことで、将来飯を食うことは到底不可能であるから、その必要があるものは大学にいる間に国語か英語の教員免状をとるように」と申し渡された。これはえらい所に入つてしまつたと思ったが、もう遅い。仕方がないから英語の免状をとることにした。すでに高校の第一外国語のおかげで、中等教員免状はとれる仕組になつていたので、高等教員免状をとる決心をした。ところが、その年から、二つめの学科の教員免状をとるには、その学科の学生の平均点よりよくないと資格を認められぬというお達しが出た。遂に必要最低数の9つの講義や演習を英語、英文学でとつて、望みを達したが、英文科の平均点を上廻る必要から、試験となると、本拠の仏文の試験よりも英文の方にずっと時間をかけなければならなかつた。しかしそのおかげで、市河、斎藤両大先生の単位もいただけたし、シェークスピアやミルトンに親しみえたのは幸いだったと思う。

また、1年に1つずつ新しい外国語をという野望を抱き、聖書のギリシア語、イタリア語、ヘブライ語と手をのばしたのも大学時代のことである。ギリシア語はラテン語、イタリア語はフランス語の知識におんぶできるのでまだよかつたが、ヘブライ語にいたっては全く異なる構造なのでちょっとやそっとではどうにもならず、学生数の少ない授業なので先生に同情して、ともかく2年つづけて講義に出たが、遂にものにならなかつた。今では字母さえちゃんと読めるか怪しいものである。これがサンスクリットならまだよかったのだろうが、印欧語同士の場合と語族を異にする国語の場合の違いをこのヘブライ語の失敗でよく悟らされた。ヘブライ語の失敗から、新しい外国語を始めるのはあきらめ、大学卒業後はすでに手がけたものだけを維持または改善することに望みを限ってしまった。後のべるドイツ語の場合を例外として、卒業後もなお、2, 3か月つづいたアテネ・フランセのフランス語がすんだ後は、外国语の授業を受けるのはやめにした。その後は退歩を防ぐ程度の自習か、主としてフランス語か英語かを実際に使う必要から悪戦苦闘して何か覚えていっただけである。卒業後ふたたびヨーロッパに行き、主としてフランスに10年いるあいだに、フランス語はパスカル研究や外交官稼業の必要から、英語はBBC放送のニュースを毎日きいたり、外交官になってからは仕事の必要からロンドン・タイムズなどをくわしく読んだりして、ともかく少しずつは進歩したらしい。また、イタリア語は毎日ラジオできき、ギリシア語、ラテン語、ドイツ語は毎朝一か国語ずつ古典を半頁か1頁よむ習慣を何年かつづけて退歩を食いとめようとした。

そのうちにフランスがドイツに占領され、パリでドイツ官憲との交渉が私の主な任務になったため、高校以来進歩-

していないドイツ語をにわかにやり直した。カサブランカに派遣されていた半年の間などは、仕事が少ないので毎日数時間、またドイツで過したドイツ終戦前後の10か月などはもっと多くの時間をドイツ語の勉強に当てた。フランス語の分る先生を前においてゲーテを読み、分らない単語があるとそれをきいてすぐフランス語で説明してもらうというようななぜいたくなレッスンや、また中学時代に試みたような小説の乱読も何冊か試みた。こうして戦争が終ってアメリカに連れてゆかれた頃は、英語を話す度に助動詞を文章の終りにもってゆきたくなったりして困るほどにさえなったが、こうして30代になってからのつめ込みでは、もっと若い時ほど根がおりないものとみえ、終戦後18年ほどたち、そのあいだ殆んどドイツ語を使う機会がなかった今日では、ドイツ人に会っても、向うの人のいうことを大体想像するくらいが関の山で、「もう18年も使わないので、ドイツ語は話せなくなりました」という文句だけしかすらすらいえなくなってしまった。よくいわれるよう、語学修業というものは、年をとるほど覚えるのに大変な努力を必要とするが、少し使わないでいると、忘れるのは実に訳なく忘れるものであることを、このドイツ語の経験で身をもって悟られた。水泳とかスキーとか自動車運転とかいう、主として体のほうだけの技能では、長期間やらずにいても、語学にくらべればずっと思いだすのが早いようである。

終戦後日本に送りかえされ、初めの数か月は外務省の終戦連絡中央事務局の連絡官の仕事を命ぜられ、進駐軍の命令で日本政府が作る種々の法律案をいちいち英語に訳しては、進駐軍の係官と交渉するという情ない仕事をやらされた。「こんなことのために英語を習ったはずではなかったのに」と思ったものである。

#### 4

やがて旧制一高に招かれて、はじめて教壇に立つことになった。当時英語の先生が不足していたのと、フランス語の時間が少なかったため、はじめの1、2年は例の教員免状がたたって英語のほうをむしろ余計教えさせられた。やがてフランス語だけになってホッとしたが、この時つくづく悟ったことは、概してフランス語の文章は明快で、英語のほうは不明瞭なところが混っていることが多いので、私の語学力の差以上に、英文を取り組むのが大変である。大学生時代とはまた別の意味で、教壇に立った初めの1、2年は、英語の授業の準備のほうにずっと多くの時間を費した。明快な文章を主体とする仏文を教えるのが本職で助かったと胸をなでおろしたものである。

フランス語も英語も、教壇に立つまでは、研究または仕事の必要から、道具として使いながら少しずつ覚えていっただけなので、文法知識などは学生時代よりは劣ってきていたに違いない。ところが教壇に立ってみると、学生のしばしば意地の悪い質問に対処しなければならないので、その質問の特徴に一通り慣れるまでの数年というものは、文法の知識がにわかに重要になってきた。教壇に立たなければ、おそらく今頃では品詞の名前さえ忘れてしまっていた

ことであろう。

さらにまた、今から12年前から、ラジオのフランス語講座を引き受けるようになってから、音声学の勉強を学生時代以来はじめてやり直し、それまで気がつかなかつたことをずいぶんいろいろ覚えることができた。たとえば、私の発音は、パリで10年暮すうちにジュネーブ訛が大体なくなつたらしいのであるが、その主な違いの1つである[r]の発音について、その時まで、ジュネーブのようなけんようすいの震動音を軽くすればパリの[r]になるのだとばかり思っていた。ところが音声学の本を読み直すと、パリのは震動音でなく、舌の中部か後部の摩擦音だというのである。こんなことは学生時代にちゃんと読んでいたはずなのであるが、ラジオでややくわしく発音を教える必要に迫られるまでは、自分でそうやって発音していながら、長いあいだ誤解しつづけていたのである。

こうして、使うばかりでなく、教える必要からさらに語学修業が進められることを体験したわけであるが、さきほどちょっと触れたような、訳説の教養的意義を教えられたのは、教壇に立つようになってからである。語学教師になって間もなく、ある雑誌社から、ベルグソンがまだ高校教授の頃おこなった講演の翻訳をたのまれた。当時ベルグソン研究に熱中していたので、喜んで引き受けたが、その中に驚くべきことを発見した。フランスの高校生たちになぜ古典ギリシア語のような実用性の薄いものを課しているのかということの説明に、ベルグソンは、われわれは自国語だけで物を考えている時は、とかく言葉の眞の意味を深く考えずに機械的に使ってしまう危険が多い。ところが、外国语、ことに構造や背後の文化体系が大きく違う國語で意味深い文章を読み、それを自国語に翻訳したり、その逆の作業をおこなう時には、いちいちそれぞれの言葉の眞の意味をしっかりと擋まないと訳すわけにはいかない。そこで、言葉の勉強でありながら、実は言葉から解放されることを学ばされるのである、と説いている。私が高校時代に、下らないと思う一方、いちいち辞書を引いて苦しむこと自体に何か心をひかれていた理由が、ここにはじめて明らかにされたのである。昨年12月の“文部時報”に掲げた「外国语教育の目的と意義」と題する拙論を読まれた方は、この発見が、私の語学教育にたいする物の考え方方にいかに深く影響しているかに気づかれたことと思う。

最後に、私の40年をこえた外国语修業を通して得た結論の1つを特にあげると、われわれ日本人が英語なりフランス語なりの西洋語を使って西洋人と話す場合の最大の障害は、普通思われているように、言語構造の違いとか、耳や口の訓練の不足ということではなく（この2つは正しい方法と根気さえあれば、一步一步克服できるものである）、実際にわれわれと西洋人との言葉そのものにたいする考え方の相違にもとづくものである。分りやすくするために少し誇張していえば、西洋人にとって言語はもっとも重要な、しばしば唯一の The means of communication であって、

(p. 19 へつづく)

# American and British English

Albert H. Marckwardt

Most teachers of English as a foreign language in various countries throughout the world are aware of differences between the forms of the language which may be encountered in the United States and that which prevails in England. At one time this caused relatively little difficulty. British English was accepted as the form to be taught, and that put an end to the matter.

Over the past fifteen or twenty years the situation has changed. The greater involvement of the United States in the international scene, the presence of larger numbers of Americans in foreign countries, the improved ease and speed of travel have made for a much wider dissemination of American English than was formerly the case. More residents of foreign countries are hearing American English; more of them find it necessary to communicate with Americans. As a consequence, the previously held assumption that the British variety

of English is necessarily the one to be taught in the schools has been challenged upon more than one occasion. Some teachers have recommended a shift from British to American English; others, feeling that the form of the language as it occurs in the country of its origin is somehow more correct or more eloquent, have resisted change.

There is no single easy answer to this question, nor will the answer necessarily be the same for all of the countries in which it is now an issue. Certainly the geographic factor must be given serious consideration. In Mexico, for example, the people are much more likely to come into contact with Americans than with speakers of British English. It would seem eminently reasonable, therefore, to teach the American variety of the language in Mexico. On the other hand, in such countries as Holland or Sweden our conclusion might be exactly the opposite. The situation in a country like

## アメリカ英語とイギリス英語

ミシガン大学教授 アルバート・H・マークワルト

日大講師、ELEC Institute 講師 小島 義郎 訳

世界の諸国における外國語としての英語の教師の大部分は、アメリカにおいて見られる言語の形態とイギリスにおいて用いられている言語の形態との間に相違のあることを知っている。かつてはこのことはあまり大きな困難を引き起こさなかった。イギリス英語が教えられるべき形として認められ、それですべてかたがついていたのである。

ところがこの15年ないし20年間に状況が変わった。アメリカが従来より多く国際的舞台に関与するようになったこと、より多くのアメリカ人が外国に滞在するようになったこと、旅行がより楽に速くできるように改善されたことなどが、従来よりも広くアメリカ英語を普及することを助長したのである。アメリカ英語を聞く外國の人は増加し、ア

メリカ人と意志を通じ合う必要を感じている人も増えている。その結果イギリス式の英語が当然学校で教えられるべき英語だとする従来から行なわれていた想定に対して、一度ならず反論が行なわれた。教師の中には、イギリス英語からアメリカ英語へ乗り換えることをすすめるものもあった。しかし他の人々は、発祥した国で用いられている言語の形が、とにかくより正確でより表現力にすぐれていると考えて変更することに反対してきたのである。

この問題に対しては、1つの簡単な答えはないし、またその答えはこれが現在問題になっている国のすべてに対して必ずしも同一ではないであろう。たしかに地理的要因が重要な考慮を与えられなければならない。たとえば、メキ

Italy permits no easy conclusion. Although closer to England than to the United States in sheer number of miles, the amount of contact with speakers of American English is surprisingly great.

Another factor enters in as well. If English is employed as the language of instruction either wholly or in part from some point in the curriculum onward, one must then consider whether the students will hear American or British English, will read English or American books. In short, the use which is to be made of the language will inevitably have a bearing upon the variety of the language which may be most helpful to those who are learning it.

We must be careful, however, not to fall into the error of exaggerating the differences between American and British English. If we are to consider the question which has been raised, let us by all means do so in the light of as much accurate information as we can assemble. To what extent do British and American English differ? How much alike are they? Where do they differ? Where are they similar? It is only in the light of factually accurate and emotionally neutral answers to these questions that the question should be approached at all. Neither chauvinism nor

cultural snobbery are at all helpful in setting the stage for an informed and useful consideration of this problem.

What is so very frequently overlooked is the amount of similarity between these two forms of English, and indeed throughout the English-speaking world in its entirety. It is nothing short of astonishing that in a language spoken as a native tongue by at least 270,000,000 people distributed over five continents of the globe the common element should be so great and the differences so few.

The unity of English is particularly evident in its inflectional system and its syntax. Where they do occur, differences in these grammatical features of the language reflect social or class rather than regional or geographic differences. The inflections of the verb or the uses of the genitive case do not differ perceptibly in the standard language, whether it be that of San Francisco, Canterbury, or Sidney, Australia. It is true, of course, that the speaker of British English may surprise an American by his pronunciation of the past tense form *shone* with the vowel of *fawn* rather than that of *phone* which the latter habitually employs. Likewise, the American's use of the

シコにおいてはメキシコ人はイギリス英語の話者よりもアメリカ英語の話者とより多く接触する可能性がある。そこでメキシコではアメリカ式の英語を教えることが、非常に妥当であると思われる。しかし一方、オランダやスエーデンのような国々においてはこの結論はまったく逆となるであろう。イタリアのような国における状況では簡単に結論は出せない。純粋に距離だから言えば、アメリカよりイギリスに近いのであるが、アメリカ英語の話者と接する機会は驚くほど多い。

また別の要因がこれに加わる。もし英語が教科課程のある点以後全部または一部を教えるのに用いられることとして採用されるとすれば、学生が聞くのはアメリカ英語かイギリス英語か、また読むのはイギリスの本かアメリカの本かということについて考慮しなければならない。つまり、言語に与えられる有用性は当然それを学習している人に最も役立つような種類の言語に関連しているのである。

しかしながら、われわれはアメリカ英語とイギリス英語の差を誇張する誤りにおちいらぬように注意せねばならない。われわれがここに出された質問を考慮するに当って

は、必ず知り得る限りの正確な知識にてらして考慮してみることにしよう。一体イギリス英語とアメリカ英語はどの程度に異なるのであろうか。この2つはどのくらい類似しているのであろうか。どこに相違があるのか。どこに類似があるのか。先の問題の答えを求めるには、これらの質問に対する、事実に正確で、感情的に中立的な答えをもとにする以外はない。狂信的愛国心や文化的道徳はこの問題の正しい有益な考慮のための舞台を作るのに少しも役には立たないのである。

非常にしばしば見逃されていることは、この2つの型の英語の間の類似、そしてさらに英語を母国語とするすべての国々を通じての類似が大きいことである。地球の5大陸に分布している、少なくとも2億7千万の人々によって母国語として話されている言語において、共通の要素が非常に大きくて、相違点が非常に少ないということはまったく驚くべきことである。

英語の統一性は、とくにその語形変化の体系と統語法に明らかである。英語のこれらの文法的特徴における相違は、実際に起こる場合でも、それは地域的あるいは地理的

singular verb in *The committee has adjourned* would sound strange to the Briton, who normally uses the plural form in a situation such as this.

But these, after all, are minor matters. The framework or skeleton of the standard language is basically the same on both sides of the Atlantic. Few Americans would hesitate even for a minute to use an English grammar written in the United Kingdom for their classes in the United States. Conversely, I feel safe in assuming that a teacher in England would not be likely to question the applicability of a grammar written in the United States to his teaching situation. The subject precedes the verb in statements, and the adjective comes before the noun no matter where English is spoken. The differences between American and British English are to be found principally in a few features of pronunciation and in certain sectors of the vocabulary.

Let us consider first some of the differences in pronunciation. Without question there are two characteristic features of the segmental phonemes of American English which are immediately apparent to speakers of British English as well as to non-native speakers. The first of these is the

相違というよりは社会的・階級的相違を反映しているのである。動詞の語形変化や属格の用法は、それがサンフランシスコの英語であろうと、カンタベリあるいはオーストラリアのシドニーの英語であろうと、標準英語においては目に見えるほどの相違はない。もちろん、イギリス英語の話者は、shone という過去形をアメリカ人がふつう用いている phone (電話) の母音でなく、fawn (子じか) の母音で発音してアメリカ人をびっくりさせることがあるのはたしかである。同様にアメリカ人が The committee has adjourned. (委員会は散会した) という文において単数動詞を用いることは、このような場合にふつうは複数形を用いているイギリス人には奇異に聞こえるであろう。

しかし結局これらは小さな問題である。標準語の体系あるいは骨組みは基本的には大西洋の両側において同じなのである。イギリスで書かれた英文法書をアメリカのクラスで用いることについて、多少ともちゅうちょするアメリカ人は少ないのである。また反対に、私は、イギリスの教師はアメリカにおいて書かれた文法書を彼の教育現場にあてはめることに疑念を持つことはおそらくないと言ってよいと思っている。どこで話される英語でも、平叙文では主語が

American use of the /æ/ phoneme in words like *calf*, *bath*, *pass*, and *aunt*, where British English employs a retracted vowel of the /a/ type, often lengthened. It should be noted, however, that this difference occurs principally when the vowel in question is followed by a voiceless fricative continuant and on occasion by the nasal /n/. It is to be found, so John S. Kenyon once estimated, in approximately 150 commonly used words.

However, when the vowel in question is followed by consonants other than those which have been mentioned, as in *cap*, *cab*, *cat*, *bad*, *back*, *bag*, *sand*, and *hang*, both British and American English employ /æ/. There are approximately 450 commonly used words which behave in this fashion, roughly three times as many as those in which the two varieties of English differ. Even here, therefore, the points of similarity significantly outweigh the points of differences.

The other principal difference between British and American in the segmental phonemes is to be found in words like *learn*, *core*, *fork*, and *brother*. In most varieties of American English, specifically all except coastal New England and the tidewater South, the tongue has upward glide in pronouncing the /r/, producing a type of sound

動詞に先行し、そして形容詞が名詞の前に来る。アメリカ英語とイギリス英語の相違は、主としていくつかの発音の特徴と語彙のある部分に見出されるのである。

最初に発音の相違について少し考えてみよう。たしかにアメリカ英語には、英語を母国語としない人やイギリス英語の話者にすぐわかる分節音素の2つの固有の特徴がある。その第1は、アメリカ人は *calf* (仔牛), *bath* (ふろ), *pass* (過ぎる), *aunt* (おば) のような語に /æ/ という音素を用いるのに、イギリス英語では後母音の /a/ というしかもしばしば長い音素を用いることである。しかしこの相違は主として、この母音の後に無声の摩擦連続音がつづいた時に起こり、また鼻音の /n/ がつづく時には場合によって起こるということは言及しておかねばならない。そのことは、よく使われる約 150 語に見られると、John S. Kenyon がかつて見積ったところである。

しかし、*cap* (帽子), *cab* (タクシー), *cat* (猫), *bad* (悪い), *back* (背中; 後ろに), *bag* (袋), *sand* (砂) *hang* (ぶらさがる) におけるように、この母音の後に上述した子音以外の子音がつづく時には、イギリス英語でもアメリカ英語でも /æ/ が用いられる。このようになる約 450

which phoneticians classify as retroflex. In British English the tongue remains flat in the mouth, resulting in the so-called *r*-less type of speech. But again we should not permit our awareness of the differences to obscure the similarities. Both American and British English pronounce initial /r/, in such words as *real*, *race*, *rat*, *roll*, and *run*, with a downward movement of the tongue. In both varieties of English an /r/ between vowels, in words like *carry*, *forest*, and *mural*, consists of an upward and a downward tongue glide. Again the story is not entirely one of difference; there are similarities as well.

In words like *secretary*, *dictionary*, *stationery*, and *territory*, amounting to several hundred all told, American English places a distinct secondary stress upon the next to the last syllable. In British English the stress is weak. In this instance American English preserves a feature of the language which has become archaic in England. Shakespeare's line from *Hamlet*, "Nor customary suits of solemn black," can be scanned only with a pronunciation similar to that of present-day American English, and the same is true of Spenser's "Forsaken, woeful solitary maid."

In fact, all three of the differences between

のふつうよく用いられる単語があり、これはこれら2つの英語において相違がある語のはぼ3倍の数である。それ故この問題においてさえも、はっきりと類似点が相違点よりもさっているのである。

分節音素における、イギリス英語とアメリカ英語の間のもう1つの主要な相違は、*learn* (学ぶ), *core* (中心), *fork* (フォーク), *brother* (兄弟) のような語に見出される。アメリカ英語の大部分の方言では、とくに大西洋岸のニューイングランドと大西洋岸の南部を除くすべての地方の方言では、/r/ を発音するのに舌が上向きに動き、音声学者がそり舌音と言っている型の音になる。イギリス英語では舌は口の中で平らなままで、いわゆる /r/ のない型の方言となる。しかしこにおいてもまたわれわれは相違を認識するあまり類似点を見逃してはならない。アメリカ英語でも、イギリス英語でも、*real* (真の), *race* (競走), *rat* (ねずみ), *roll* (ころがる), *run* (走る)などのような語においては、語頭の /r/ は舌の下向きの動きによって発音する。いずれの英語においても、*carry* (運ぶ), *forest* (森), *mural* (壁の) のような語における母音間の /r/ は上向きと下向きの舌の動きで成り立ってい

British and American pronunciation which have been dealt with thus far are alike in one respect: they represent older stages of the language, features which were originally a part of British English, which have been replaced in England by innovations but which have remained characteristic of the speech of the United States.

No discussion of British and American pronunciation would be complete without reference to the differences in intonation pattern. The following pairs of sentences will serve as illustrations:

British	American
— — — My name is John.	My name is John.
— — — Are you quite <u>sure</u> ?	Are you quite <u>sure</u> ?
— — — Will you pass the salt, please?	Will you pass the salt, please?

Note that there are several rather striking differences in the tonal melody of these two varieties of English. For one thing, the range of the British sentence, the distance from the highest to the lowest tone, is generally greater. Moreover, the British sentence reaches a high tone either at the very beginning or soon after, and then the tone

る。ここでもこの問題はすべてが相違の問題だけではない。類似もまたあるのである。

*Secretary* (秘書), *dictionary* (辞書), *stationery* (文房具), *territory* (領土) など全部で数百に及ぶ語では、アメリカ英語は最後から2番目の音節にはっきりと第2強勢をおく。イギリス英語では強勢は弱強勢である。この例においては、アメリカ英語はイギリスにおいて廃れた英語の特徴を残している。Nor customary suits of solemn black (しきたりの黒いも服でもない) というシェークスピアのハムレットからの1行は、現在のアメリカ英語と同様の発音ではじめて韻律に合うのであって、同じことはスペンサーの *Forsaken, woeful solitary maid* (見捨てられた、悲しい孤独な乙女) についても言える。

実際、ここまで述べてきたイギリスの発音とアメリカの発音の間の3つの相違はすべて1つの点において類似している。すなわちそれらは英語の古い段階、すなわちイギリスにおいては新しい用法と入れかわったが、アメリカの英語ではその特徴として残っているものを表わしている。

イギリスとアメリカの発音の相違を完全に論ずるには、どうしても音調の型に言及しなくてはならない。次の各組

descends gradually until the final terminal juncture, with its accompanying intonation turn, is reached. In contrast, the American sentence maintains a fairly level tone until just before the termination.

These differences in intonation, and what has been illustrated here is by no means comprehensive, make it difficult for Americans to understand speakers of British English when they first hear them, and *vice versa*. In fact, they are in all probability primarily responsible for whatever difficulties in mutual comprehension do exist. The reason for this is evident. Any departure from the intonation pattern to which the listener is accustomed will so absorb his attention that he does not cut or separate the continuum of speech into its component elements.

Thus far the comparison between British and American English with respect to pronunciation has brought to our attention distributional differences in two segmental phonemes, the retention of secondary stress in American English in certain plurisyllables, and certain features of intonation characteristic of each of the varieties of the language. Although this is by no means a complete inventory, it does include the principal points of difference. Certainly the lists is not a large one.

の文が例として役立つであろう。

イギリス英語

My name is John.  
(私の名前はジョンです)

Are you quite sure?  
(本当にたしかですか)

Will you pass the salt, please? Will you pass the salt, please?  
(塩をとって下さい〔食卓で〕)

これら2種の英語の音調にはいくつかのかなり驚くべき相違があることに注目してもらいたい。一例をあげると、イギリス英語の文の高低の幅、すなわち最高の音から最低の音までの間の差が一般により大きいことである。さらにイギリス英語の文は、いちばん最初かあるいはそのすぐあとに高い音に達して、それからその付随的な音調の動きを伴った末尾連接に至るまで、調子が徐々に下がってゆくことである。これと対称的に、アメリカ英語の文は末尾のすぐ前まではかなり平たんな調子を保つのである。

これらの音調の相違(ここに例をあげたものは決して広範囲にわたるものではないが)は、アメリカ人がイギリス英語の話者をはじめて聞くときに理解を困難にするもので

Vocabulary differences between British and American English occur in certain well-defined and predictable situations, namely when they reflect differences in physical objects or features characteristic of the two countries, when they reflect different practices or ways of dealing with things, and when they are the product of institutional differences.

We may begin most conveniently with differences in physical features and objects. That the plant and animal life in England and America should differ to some degree is easily understandable. The United States is a large country with a far greater range of climate and topography than England. There are trees and plants which flourish in America which occur rarely if at all in England. Such words as *hickory*, *tamarack*, and *squash* are all borrowings from American Indian languages. This is true also of such animal names as *moose*, *raccoon*, and *caribou*.

In general the landscape of much of England may be described as neatly tailored. Though it may possess grandeur in its own way, it lacks the immense variety and some of the extreme features of American topography. It is not surprising, therefore, that the United States has built

あり、またイギリス人がアメリカ英語を聞く場合にも同様である。事実、音調の相違は大ていの場合に実際に相互理解に存在するすべての困難の主要な原因である。この理由は明らかである。聞き手が慣れている音調型と少しでも相違があると、それは彼の注意を非常に引きつけるので、彼は連続した音の流れをその構成要素に切り分けられないのである。

ここまで、イギリス英語とアメリカ英語の発音に関する比較によって、われわれは2つの分節音素の分布上の相違と、ある種の多音節語においてアメリカ英語では第2強勢が保持されること、そしてこの2種類の英語の各々に特有の、ある種の音調の型とに注目した。これは決して完全な目録ではないけれども、それは主要な相違点を含んでいることはたしかである。たしかに相違の目録は大きなものではないのである。

イギリス英語とアメリカ英語の語彙の相違は、ある種の明確な予測できる状況において起こる。すなわちそれらの相違が、この2つの国に特有の自然物や特徴の相違を反映している場合、またそれらが物事を処理する習慣や方法の相違を反映する場合、またそれらが制度上の相違の産物で

up its own set of topographical terms, some of which were taken over from the vocabularies of those European nations which were displaced in America by the aggressive English-speaking colonials. Words like *mesa* and *savannah* have been taken over from Spanish; *butte* and *bayou* came into American English from the French. In addition, such terms as *water gap*, *bluff*, and *hog back* represent peculiarly American developments of native English elements.

To select just one other aspect of life, we must recognize that there is little correspondence between farms and farming in England and America. The crops are by no means identical; land use differs, and so do the very buildings. In fact, farms throughout the United States are by no means the same. Thus, such words as *ranch* and *corral* occur only in parts of the United States. What is a *hay loft* in an American barn

in one part of the country may be a *hay mow* in another. Hay in the field may be temporarily stacked in *doodles*.

American domestic architecture has, on the whole, been somewhat more experimental than its English counterpart. An Englishman might be puzzled by an American's reference to a *tri-level house*, a *ranch house*, a *family room*, or a *recreation room*. There would be little in his experience with homes that would explain such terms. At the same time the American reading an English classified advertisement would be bewildered by the terminology of land tenure: *entailed* and *free hold* are entirely out of his experience, and although he could upon reflection understand what was meant by *hire-purchase plan*, it is not a term that he habitually uses.

(To be continued)

---

ある場合などである。

もっとも手頃なところで、自然界の特徴や物の相違から始めるのがよいかもしれない。イギリスとアメリカにおける植物、動物がある程度相違しているということは容易に理解できる。アメリカはイギリスよりはるかに大きな範囲の気候と地勢を持った大きな国である。アメリカに繁茂している木や植物で、イギリスにはあるとしてもごくまれなものもある。Hickory (ヒッコリー), tamarack (アメリカからまつ), squash(かぼちゃ)のような語はすべてアメリカ・インディアンの言語から借りたものである。このことは moose (おおしか), raccoon(あらいぐま), caribou (となかい)などの動物の名前についても言える。

一般にイギリスの大部分の景色は小ぎれいに作られていると言ってよいかもしれない。それはそれなりに雄大さを持っているかもしれないが、アメリカの地勢が持つ大きな多様性といくつかの極端な特徴を欠いている。それ故、アメリカがその独特の一連の地勢に関する用語を作りあげたことは驚くには当たらないし、またそのいくつかはアメリカに移住したヨーロッパ人の語彙から進取の気性に富む英語を母国語とする植民者によってとられたものである。Mesa (地卓), savannah (大草原)というような語はスペイン語からとられた。Butte (孤山), bayou (緩流)はフランス語からアメリカ英語にはいった。さらに、water gap (水隙), bluff (円崖), hog back (豚背丘)は元來の英語的要素の独特なアメリカ的発展をあらわしている。

もう1つの生活の面を選ぶならば、イギリスとアメリカの農場と農業の間には一致点は少ないと認識しなければならない。作物は決して同一ではない。土地の使い方も違うし、建物そのものも違う。事実、アメリカ国内の農場も決して同じではない。かくて *ranch* (大家畜農場), *corral* (家畜用のかこい)などという語はアメリカの一部でしか用いられない。アメリカのある地方で納屋の中の *hay loft* (干草置場)といわれているものは他の地方では *hay mow* なのである。畠の干し草はひとまず *doodle* (干し草の山)に積まれるところもある。

アメリカの家庭建築は全体としてイギリスのそれよりもっと実験的なものであった。イギリス人はアメリカ人の *tri-level house* (基礎のくいちがっている3階建ての家), *ranch house* (牧場主の家のスタイルをまねた家), *family room* (家族室), *recreation room* (娯楽室)などということばにとまどうかもしれない。彼の家についての経験にはこのような用語を説明するものは少ないであろう。同時にイギリスの項目別広告を読むアメリカ人は、土地保有権に関する用語に途方にくれるであろう。すなわち *entailed* (限嗣不動産相続権を与えられた)とか *free hold* (自由保有権のある)とかいう語は、まったく彼の経験したことのないものであるし、またよく考えてみれば *hire-purchase plan* (分割払い式購買)がどういう意味かは理解できるとしても、それは彼の日常使う用語ではないのである。

(次号につづく)



## Noam Chomsky の言語理論

勇 康 雄

今日最も注目されているアメリカの言語学者はノーム・チョムスキーであろう。彼の *Syntactic structures* (1957) を契機として、言語研究の流れが大きく変わり、新しい時代が来ようとしている。

今までの記述言語学は主として Bloomfield の理論に基づいて、個々の言語の「外形」から「構造」を発見しようとしてきた。Observable な形式 (phonetic form) にのみ、対象を限定し、「かくれたる」内面の事実を排除し、したがってそのいう所の「構造」も具体的な外形上の「分布」の問題に限られた。それはまことに表面現象の観察であった。かくして観察を通して得られる資料 (corpus) の分析と分類とが主要な仕事となり、理論は資料の下におかれ、軽視され、発展しなかった。

このような「記述」の方法が、浅い分析に終り、「深い文法」を開発できないことが次第に明らかになってきた (cf. Hockett, (1958))。最も活潑に研究が進められた phonology にもなお多くの未解決の問題を残し、上位レベルにおいては更に多くの問題が解決できないまであった。

1940年代の末から1955年にかけてペンシルベニア大学の Z. Harris の指導をうけていた Chomsky (BA, 1950; MA, 1951; PhD 1955 from Univ. of Pennsylvania) は、常にアメリカ言語学の frontier を開拓しつつある師 Harris を通じて、既成の「方法」を熟知し、その欠陥を鋭く感じっていた。そして Harvard の Junior Fellow の時代 (1951~55)。Chomsky は近代の「記号論理学」を深く学び、それによって彼の求める「言語理論」の基礎づけを行なった。今までの記述言語学の根本の欠陥がその理論の浅さにあることを知った彼は、研究の目標を言語理論の開発におき、「Logical Structure of Linguistic Theory」の 800 頁に及ぶ大論文 (1955) に結実する成果をあげ、その一部 “Transformational Analysis” を PhD の Dissertation (1955) として提出した。

彼は言語理論開発の順序として、まず文法の一般的型式 (schema 又は “form of grammar”) を開発しようとする。それは次のような考えに基づいている。



言語は表面の “irregularities” にもかかわらず、根底には “regularities” がひそんでいる。そして各言語の根底にある「規則性」はすべて共通の基盤 (universality) に立っている。それが言語の “logical basis” である。するとすべての言語の表面は “arbitrary” にみえても、内面深くさぐれば普遍的な法則が支配し、その内面の法則を通して、表面の形式 (sentences) は、作り出される。言語の構造は外形に表われた分布ではなく、又具体的な construction でもなく、内に深くひそむ「法則性」としてとらえねばならない。

このような “underlying regularities” を「一般的に」、そして「explicit に」、とらえる「ルール」こそ「文法」である。もしすべての言語が普遍的な基盤 (universal laws) に立っているなら、その universal laws を表わす general grammar があるべきである。そのような general grammar の form が明らかにされれば、各言語の文法はその form が (具体的なデーターと照合して) select される。Data から文法が発見されるのでなく、theory を data に impose して (つまり基本的な一般理論に基づいて) 1 つの文法が select (又は evaluate) される。

以上の考えに立って、Chomsky はまず一般文法のスキームを formal に (mathematic logic の model) に入れて定める。そのスキームが決定したら、次の問題 (corpus から如何にして具体的な文法が発見 (又は学習) されるか?) の研究にすすむ。そして次に、文法の use、そして semantic structure の研究にすすむ。このようなコースにそって言語理論の開発を目指している。Syntactic Structures (1957) はこの研究プログラムの動機と第 1 期の仕事を要約し、解説したものである。

人としてのチョムスキーはまことに温厚で親しみのある人である。彼の *Syntactic Structures* を訳出した筆者は特にその友情の厚さを感じたが、いつもクラスのあとで長く学生達と熱心に討議し、指導している彼、その研究室に活潑なまわりの若い linguists を迎え討論している彼の真しさ姿は、常に後進の指導に心を注ぐ人の姿である。

(筆者は青山学院大学教授)

# 英語の授業はどう見るべきか

山家 保



*ELEC Bulletin* の No.6 (November 1962) に始まり, No.9 (November 1963) で終わった学習指導についての series は、それ以前の各号に発表されたものと共に補充拡大され、多数の教案と共に拙著「新しい英語教育」(1963年7月)に掲載されているが、本稿ではそのまとめとして、そのような方針に基づいておこなわれる自分の、また他人の授業をどう評価すべきかについて述べてみたいと思う。

元来授業はきわめて多角的なものであって、1時間の授業が成功するためには、非常に多くの点に留意して、しかも遺憾なきを期さなければならない。以下に挙げる90以上の観点は全くの私見であるけれども、1時間の授業が成功するために、これら90以上の観点からの批判に堪え得るものでなければならないと思う。しかもこれらの観点は理窟として知っているだけでは充分ではない。これらは自ら経験を通して体得し、教師の習慣の一部となり、従って日常の授業は常に無意識のうちにこれらの原則に従つたものにならなければならないと思う。

## I. 授業全般について

- (1) 各学習作業が言語学的に正しい配列になっているか。  
(任意的な学習作業の配列からは能率的・効果的な授業は期待出来ない。)
- (2) それぞれの学習作業はバランスがとれているか。  
(それぞれの学習作業は割当てられた時間を充分使い、またその時間内に終わっているか。尻切れとんぼの授業になっていないか。)
- (3) 生徒の発表練習を出来るだけ多くするよう積極的な努力をしているか。  
(正しい理解・識別に基づく発表練習こそ生徒の実力を培うものである。)
- (4) 教師がしゃべりすぎて、生徒の貴重な練習の時間を浪費していないか。  
(Fries は授業時間の  $\frac{1}{7}$  以上教師がしゃべっている授業は駄目だと極言している。)
- (5) 授業は能率的に speedy に進めるのに障害となっているむだはないか。
- (6) それぞれの学習作業に全部の生徒が精神を集中し、また参加できるような場面を積極的につくってその中で指導

しているか。

- (7) 生徒の英語に speed があり、大きな声でそろってはやく言っているか。  
(生徒の英語に speed がなければ音調も強勢も正しく維持出来ないし、第一それでは練習量はいつまでたってもふえないと。)
- (8) 生徒の英語の文字は正確で、力強く、自信をもって書かれているか。

## II. 授業の開始

- (1) 授業は始業のベルがなったらすぐ始められているか。
- (2) 教師は生徒と英語であいさつを交わし、英語の雰囲気を盛りあげるよう努力しているか。

## III. Review (15—20分)

### A. Chorus reading

- (1) 生徒は充分口を開き、はっきり、大きな声で、はやく、そろって読んでいるか。
- (2) 生徒は本を閉じても本文を大きな声で、そろって、はやすく暗誦ができるか。  
(この程度になっていれば、つきの段階の pattern-practice などはきわめて speedy にやれる。)
- (3) Reading は個々の音のみならず、音調・強勢・リズムなども正しくおこなわれているか。

### B. Pattern-practice

#### a. Variation

- (1) Drill の前に生徒の本もノートも閉じられているか。  
(そうでないと生徒は drill に精神を集中することも、全員参加することも出来ない。)
- (2) Variation の練習には substitution ばかりでなく、conversion や expansion の練習も含まれているか。  
(Pattern-practice は代入の練習などと思い込んでいいのか。Conversion や expansion は代入に劣らぬ重要な作業である。)
- (3) それぞれの drill は練習すべき文型の最も単純な、最も短い形のものから始められているか。  
(もしそうでないと四畳半で薙刀を振るようなもので、expansion の drill も出来なくなる。)
- (4) 1段階の変化 (one-step change) だけで1つの文から他の文へ移れるよう cue (手がかり) が配列されているか。  
(もしそうでないと構造上の gap が大きくなり、抵抗が大きくなる。)
- (5) Variation の練習に問答などの selection 練習がまぎれ込まないか。  
(Variation では新しい cue がそれぞれ新しい situation を提示するが、selection では situation が固定していてその枠内で問答がおこなわれる。)
- (6) Variation の練習では、基本文型を提示したのち、間 (ま) を置かずこれを chorus で repeat させて、クラス全体にこれを確認させているか。
- (7) 基本文型を chorus で repeat させたのち間を置かず cue を与えているか。  
(Cue を出すのに手間どつてい

ると生徒は基本文型を忘ってしまう。)

(8) まず cue を与えてから生徒を指名しているか。(もし逆だと、指名された生徒だけが drill に参加し、他の生徒は遊んでいるかも知れない。)

(9) Cue を与えるのと指名するのとを同時にしているか。(そうだとすると指名された生徒だけしか drill に参加しないかも知れぬ。)

(10) Cue を与えたのちあまり間を置かずに生徒を指名しているか。

(11) Cue には出来るだけ事物や絵や gesture などを用いて生徒から目標の英語を的確に引き出すようにしているか。(英語の cue を与えて、それをただ機械的に代入させているような pattern-practice では意味を教えていとはいえない。)

(12) Pattern-practice がただ単なる意味のない語の機械的な操作に終わっていないか。(variation の場合でも、ひとつひとつの場面 (situation) がどの生徒にも明確であって、生徒のいう英語がそれぞれの場面に照して正しいか、正しくないかが明らかでなければならない。)

(13) 生徒をなんらかの順序にあててはいないか。(もしそうであれば、drill に参加しているのは今度当たられることになっている生徒だけかも知れない。)

(14) 個人に言わせたものはよく注意してきき、誤りがあった場合は直ちに他の生徒を指名して言わせたり、誤りをすぐ訂正せたりしているか。

(15) 個人に言わせたものは必ず正しいことを確認した上で chorus で repeat させているか。(これはつぎの練習の土台になる基本文型をクラス全体に確認させるためである。)

(16) 生徒の英語の音調やリズムによく注意しているか。

(17) 生徒の英語に speed があり、chorus の場合も大きな声で、そろって、はやく言っているか。

#### b. Selection

(1) Selection の練習に variation の練習がまじっていないか。

(2) 教師はまず英語で situation の枠を明確に示し、これを生徒全体に確認させるため chorus で repeat させているか。

(3) Choral repetition のあと間をおかず問の cue を与えているか。

(4) まず問の cue を与えてから生徒を指名しているか。

(5) Cue を出すのと指名するのとを同時にしているか。

(6) Cue を出したのちあまり間をおかず生徒を指名しているか。

(7) 生徒をなんらかの順序に指名してはいないか。

(8) 指名された生徒が問を出したら、間をおかず chorus で repeat させているか。(生徒の出した問が正しく発音されていることを確認したのち、クラス全体にこれを確認させるのである。)

(9) Choral repetition のあと、間をおかず他の生徒を指名

して答えさせているか。(Selection では答のための cue は不要で、生徒に与えられた場面に基づいて答えるのである。)

(10) 生徒の英語(問、答とも)の音調、特に強勢の転移などに注意しているか。(ある場面の枠内での問答の場合、同じ問の文でも、またそれに対する答でも、前後の文脈によって、特に強勢、從って音調も異なってくることがあることは注意を要する。)

〔例〕 What's your [name]?

My name is [Ted].

What's your [name]?

My name is [Kate].

(11) 個人に言わせたものは、問でも答でも必ず間をおかず chorus で repeat させているか。(これはクラス全体に問と答を確認させるためである。)

(12) Cue には否定の答を引き出すような問のものも入っているか。

(13) はじめに設定した situation とちがったり、またはそれに矛盾するような答をさせてはいいいか。

(14) いわゆる Wh-questions の場合は、質問の point が正確に理解されているかどうかを見るために、はじめ short answer、のちに full answer をもとめているか。

(たとえば He went to Kyoto yesterday. という場面では、問が Where did he go yesterday? ならば Kyoto. He went to Kyoto yesterday. と Kyoto に stress をおいて答えさせ、問が When did he go to Kyoto? ならば Yesterday. と yesterday に stress を置いて答えさせる。そうでないと、どちらの問の答も同じとなり、問の point が理解されたかどうかはわからない。)

(15) Selection が単なる教師と生徒の問答になり、教師は問うばかり、生徒は答えるばかりになってはいいいか。(Pattern-practice ではたとえ教師が問のための cue は出しても、問そのものも、答も生徒が出るのが建前である。また、たとえ controlled conversation のように教師が問を出す場合でも、問は必ずクラス全体に chorus で repeat させ、それが満足に出来ていれば、今度は個人にその問を repeat させる。この場合音調、強勢のみならず normal speed で言っていることが大切である。これが出来たら他の個人を指名してこの間に答えさせる。そのあとは同じである。)

(16) 生徒の英語に speed があり、chorus の場合も大きな声でそろって、はやく言っているか。

(17) つぎに述べる pupil-pupil dialogs を実施する、しないにかかわらず、復習のための oral drill は10分以上かかるではないか。(この種の oral drill が10分以上もかかっていれば他の学習作業が必然的に手薄になる。)

#### C. Pupil-pupil dialogs

(1) 教師は大体の話題を示唆しているか。(Pupil-pupil dialogs は pattern-practice の selection とも異なって、

教師は問の cue すら出さずに生徒同士で自由に会話をさせるのであるが、指導の重点目標であった構文などを用い易いような大体の話題を示唆する必要がある。)

(2)教師はなんらかの cue を与えてはいないか。(Pattern-practice の variation では教師がひとつひとつ cue を出し、selection では問の cue だけ出して生徒には設定された場面に基づいて答えさせるのであるが、pupil-pupil dialogs では cue は一切出さない。)

(3)生徒には知っている英語を出来るだけ多く使うよう指示しているか。

(4)問答は短かな simple sentence 1つだけでなく、出来るだけ 2つ以上の sentence を用いるよう指示しているか。

(5)生徒の英語の音調、特に強勢の転移によく注意しているか。

(6)問を出す生徒は at random に指名し、答える生徒も間をおかず at random に指名しているか。

(7) Pupil-pupil dialogs を実施する、しないに拘らず復習の oral drill に10分以上の時間を費してはいないか。

#### D. Written test

(1) Test では単語だけを書かせるのではなく、文を書かせているか。(なんらの文脈もない個々の単語だけを書かせることは、英文の理解・運用の立場からは余り意味がない。単語の価値は、ある文脈の中にある、しかも他の関連語と共に用いられてはじめて生まれるものである。)

(2) 書かせる文には、本文通りのものばかりでなく、pattern-practice などで drill した応用文も入っているか。

(3) 事物、絵などを用いて英文を書かせる場合、目標の英文を的確に引き出すための場面が明確に与えられているか。

(4) 日本語の意味を英語で書き表わさせる場合でも狙っている英文を的確に誤りなく引き出し得るような注意が払われているか。

(5) 書かせる英文の中には前時の指導の teaching points(重点)が含まれているか。

(6) 生徒の英語の文字が力強く、正確に、自信をもって書けているか。(テストペーパーに表わされた生徒の英語を見れば、そのクラスではどの程度の writing 指導がおこなわれ、どの程度の written test がおこなわれているかがすぐわかる。)

(7) 英文を書かせたあと、テストペーパーを集めてから、書かせた英文を chorus で言わせているか。(これは正答を確認させるのである。)

(8) Test には紙を渡してから、それをひきあげて、書いた英文を言わせるまでに 5 分以上の時間がかかるではないか。(生徒には平生から答案用紙を渡したり、集めたりすることを機敏にやれるよう訓練しておく必要がある。またすべてを 5 分以内で終るようなテストでなければ、毎日の採点も臆病になる。このため出題数も 1 年が 5 題、2 年が 4 題、3 年が 3 題程度が標準であろう。この程度であれば、研究指定校や研究協力校などの場合ではクラス

の採点に要する時間は 7、8 分から 10 分程度である。)

(9) 答案紙には、特に低学年の場合前もって基準線(1 年生では 4 本)が引かれているか。

#### IV. Presentation of the new material(10—15分)

(1) 新教材の導入にあたっては、生徒の本もノートも閉じられているか。(すべての生徒がこの学習活動に精神を集中し、参加出来るように配慮する。)

(2) 導入すべき各項目それについて、oral introduction, mim-mem, check of understanding の各作業がこの順序におこなわれているか。(導入を予定している項目を一括してはじめに oral introduction、つぎに mim-mem というようにすることには 2 つの危険がある。1 つは各項目をひとつひとつ駄目押しが出来ず、意味がよく理解されていないものの mim-mem をやったり、あるいは mim-mem や check of understanding が時間内に終らないようなものがあったりする結果になりかねない。もう 1 つの危険は、各項目について 1 つの作業を繰返していく 10 分ないし 15 分たら、それまでに導入を終った項目のところまでを本時の新教材の範囲とするのであるが、そのような教材の範囲の規整が出来なくなる。もしこの規整に失敗すれば、他の学習作業が手薄になったり、尻切れとんぼの授業になったりする危険がある。)

(3) Oral introduction に用いられる defining sentences には必要な 3 つの条件——(1) 生徒なら誰でも知っている、またはすぐわかる場面(situation), (2) 既習の語彙、(3) 既習の構文がそろっているか。(この 3 つの条件がそろわないと導入は失敗する。)

(4) Defining sentences で用いる場面を補強するために事物、絵、その他の audio-visual aids が用いられているか。

(5) 導入には出来るだけ教室内の実際の場面を活用しているか。

(6) Defining sentences を聞かせる場合、特に話す speed を落してはいないか。(Oral introduction は聞きとり(aural comprehension)の練習をも兼ねている。normal speed の英語を聞いて直ちに理解出来るような訓練を平素からつませるべきである。)

(7) 導入された項目を生徒が充分理解しているかどうか、よく生徒の表情に注意しているか。(もし生徒の側に理解出来ないか、または混乱を起こしているような状況が見えたなら直ちにそれに対応する処置をとる必要がある。)

(8) 抽象的な意味の語句などで、生徒の理解が不充分だったり、混乱を起こしているような場合には、生徒に日本語で意味を言わせてみたり、説明させてみたりしているか。教師が初めから日本語で意味を言ってやったのでは aural comprehension drill にはならないので、もし日本語で意味を明らかにする必要があるならば英語の文脈から生徒にまず文全体の意味を言わせてみて、それが正しければその中に用いられている新しい項目だけの意味を

つぎに言わせてみる。はじめから新しい項目だけの意味を言わせたのでは、生徒が英語の文脈は一向にわからないながら、巻末の単語表にある意味だけを言っているかも知れない。)

(9)新出の語句は板書して聴覚心象と文字心象とを一致させるようにしているか。(板書するのは、この目的だけではなく、生徒にはっきりと新出の項目を確認させるためにも必要である。板書せずに音だけに頼るとすると、たとえば新出の項目が read なのか lead なのか生徒は混乱するであろう。)

(10)新出の語句は、独立して、あるいは文の中で充分 mim-mem の drill をしているか。

(11) Mim-mem では単に個々の音のみならず、音調やリズムに充分注意しているか。

(12) Mim-mem では必要な練習量を確保するために(1) Full-choral single repetitions, (2) Full-choral double repetitions, (3) Half-choral double repetitions, 必要があれば(4) Row practice double repetitions の順序に従っているか。

(13) Check of understanding では、個人というよりもクラス全体で、新しい項目が理解出来ているかどうかのみならず、与えられた場面で新しい項目を使えるかどうかも check しているか。(個人というよりもクラス全体としてはいることは、各個人個人がまだ新しい項目を用いての問答が出来るまでの drill が充分与えられていないからである。それに chorus で答えさせることによって、理解の不充分だった生徒にも正しい意味を確認させることが出来る。)

(14) Check of understanding では(1) Is this a dog? というような Yes-or-no questions (2) Is this a dog or a cat? のような alternative questions, (3) What's this? というようないわゆる wh-questions が用いられているか。更に production を check するために variation や selection の technique を必要に応じて用いているか。

(15) Check of understanding は能率的に speedy におこなわれ、ひとりひとりに新しい項目を言わせてみる production の drill になっているようなどはないか。

(16) 新教材の導入は10分ないし15分以内で終わっているか。  
(もしそうでないと他の学習作業が手薄になったり、尻切れとんぼの授業になる危険がある。)

## V. Reading and check of understanding(10-15分)

### a. Reading

(1) Class 全体の reading の level を高めるためには、chorus reading, 各個人(特に中以下の生徒)も読めるかどうかを調べるために individual reading を用いるという原則に立っているか。(クラス全体の reading の level を高めるのには出来るだけ多くの生徒に出来るだけ多く読ませる chorus reading を多く用いるのである。)

(2) Reading では大部分の時間を chorus reading に用いて

いるか。(少なくとも5, 6分は必要であろう。)

(3) Individual reading にあまり時間をさきすぎではないか。(1, 2分で充分であろう。)

(4) Reading は大きな声で元気よく、そろってはやく読めているか。音声やリズムも正しくおこなわれているか。

(5) Reading では speed を高めるための積極的な努力が払われているか。(生徒の英語に speed がなければ正しい音調とリズムは維持出来ないし、第一生徒の練習を多くすることも出来ない。)

(6) Chorus reading は one sentence ずつ、はじめゆっくり、次第に speed をあげ、全体がその文をそろって、はやく読めるようになってからつぎの文に移っているか。(これは mim-mem の single repetition の technique と原理は同じである。)

(7) 本時の教材全体をそろって、はやく読めるようになったら、特に中以下の生徒を選んで one sentence ずつ読ませてみて個人でも読めるかどうかを check しているか。

(8) 本時の教材全体を一文ずつそろって、はやく読めるようになったら、全体を通して読んだ文脈をはっきり把握させようとしているか。

### b. Check of understanding

(1) ここでの check of understanding では、本時の test 全体についてあらゆる角度から英語で質問し、新出の語句や構文のみならず、全体の文脈を正解に理解しているかどうかを check しているか。

(2) この check of understanding は理解をたしかめるのが狙いであり、従って drill することが目的ではないことがはっきりしているか。(従って主として chorus で答えさせて speedy に check を終る。)

(3) Chorus で言わせて理解をたしかめる際、全体でそろって言っているかどうかで、理解の程度を正しく判断して応急の処置をとっているか。

(4) 本時の test 全体についての理解をたしかめるのであるが、story の筋を追うことには重点が置かれ過ぎて、肝心の新出の語句や特に新出の構造の理解を check することがおろそかになってはいないか。

(5) Check of understanding に充分時間をかけているか。(1年生では4分程度、2年生では5分程度、3年生では7分程度の時間を必要とするであろう。)

### c. Writing

(1) 1年生の1学期中は writing の指導が必要であるが、その指導がおこなわれているか。(Writing の指導が遅れればそれだけ書かなければならない英語の量がふえ、それだけ学習上の抵抗が大きくなる。)

(2) Writing の指導は最初から筆記体で始められているか。(文部省の指導要領の解説でも活字体またはブロック体は指導しても、しなくともよいと説明してるので、活字体やブロック体は recognition が出来ればよいのであるが、筆記体は production が出来なければならない。)

(P.19 へつづく)

## Punctuationについて

初めから脱線して恐縮であるが、日本国専売公社製の「いこい」と称する cigarettes は、味はともかくとして外箱の design は気がきいていると思う。5 線に休止符をあしらって「憩い」の表象としたのはいかにも知的である。たしかに tobacco は用い方によっては人生における pause ともなり、punctuation の役目をはたし得るよう見える。しかし用法を誤って pose のために用いたり、やたらに煙幕を張ったりするのに使用すると poise が乱れ、濫用すれば poison ともなって筆者のように消化器官を害するにいたる。なにごとも程合いがあるのである。

本題に入るが、程合いを心得た punctuation というのはどんなものであろうか。Close punctuation, open punctuation ということばがある。前者は几张面な句読法、後者は簡略な方法で、たとえば business letter の日付、住所、結尾挨拶文句などの行末にいちいち句読点を打つか打たないかなどがそれに当る。そのほか comma で間に合うところに colon や semicolon を厳格に区別して多用するような人も一応 close punctuators の仲間に入れてよろしかろう。大勢として、close punctuation は old fashioned と化しつつあるといわれており、簡略化はそれ自体時代の要求でもある。しかし必要最低限の箇所までも省略すれば「弁慶がな」式に陥るわけで、ここにも程合いがある。また単純に punctuation mark の数だけ論じても結果は妙なることになるのであって、息の短い文でたたみ込んでゆく現代的な style では、たとえば period の数が多くなる結果 punctuation marks の総和は多くなることがあり得る。

ところで書く人によっても punctuation の system が違い、出版社によても又違うというのが現状である。政府刊行物にはそれなりの一貫性があり、またそれが求められているようだ

あるけれども、それが民間出版物ともなればなかなかそうはいかないし、またその方が自然なようと思われる。自らきびしい枠を設ければ設けるほど（ひとり punctuation に限らないが）自縛自縛に陥り、矛盾を来すようである。

もちろん基本的なものまでが十人十色では困るので、Mr. A, Mr. B, and Mr. C, were there. のうち and の前の comma と Mr. C の後の comma はつけてもつけなくともよいが最初の comma はつけなければならないということはある。（Mr. A and Mr. B and Mr. C were there. も可能。）また abbreviation (略語) を表わす period も、その略語が文尾にくるときは文としての period をつけない (I was born in Washington D. C.) し、慣例によって使用の一定したものは period をつけないことが多い (OE, COD)。また化学記号や順序数にも用いない ( $H_2O$ , January 1st) しローマ数字のあとにも用いない (Lesson XV, Henry V)。語の中間の省略を表わすには apostrophe を用いる (Pl't=plant, M'f'g=Manufacturing)。Ellipsis (文省略) の場合には普通 3 箇の dots あるいは asterisks (..., \*\*\*) を用いるが、途中で残余の部分を全部省略するときはこれが 4 箇になる (3 dots に period を加えたことになる)。また、V. S. (Veterinary Surgeon), vs (versus=against), v. s. (vida supra =see above) などを混同しないこと。さては、かつては hyphenated word であつた break-fast や care-free は今日では breakfast であり carefree であるということ……等々は十人十色であつてはならない基本のことの一例である。

Punctuation marks にはどんな種類があるかというと、人によって考え方には違いがあるけれども、最も多い考え方をしてみるとつぎのようになるであ

ろう。

period, comma, semicolon, colon, question mark, exclamation mark, quotation mark, parenthesis, bracket, dash, hyphen, apostrophe, asterisk, ellipsis mark, italicization, capitalization

これらを記号の置かれる文中の位置によって分類すると terminal mark と internal mark となる。前者はたとえば period, question mark, exclamation mark などであり、後者は comma, semicolon, colon などである。また、これらの記号の置かれる位置の高さから分類して line-level mark, upper-level mark とする方法もある。前者は period, comma などであり、後者は apostrophe, quotation mark などである。もちろん、どちらの分類にも入らないものもある。

これらの多岐な記号を用いていったいなにを表わそうとするのかといえば従来言われてきたことはつぎのことであった。いわく、文の各部の関係(論理的、文法的関係)を明らかにするため。いわく、文の種類(平叙文、疑問文、感嘆文といったような)を明らかにするため。いわく、文の正確な意味を伝達するため。いわく、休止、音調、強勢などの欠如を補うため、等々。いずれもその限りにおいては正しいと思われる。が同時にそれは全部を説明しつくしているとは思われない。Written language は発生的には spoken language を記録するためのものであったとしても、長い間に written language はそれ自体の独自の体系を築いてしまっている。たとえば文頭や固有名詞を大文字で書き始めるという書き言葉の上の約束と、それが話し言葉として発話される場合との間に何か特殊な相関関係が発見されるであろうか。大文字で始められたがために小文字で始まる他の語よりも一般的に強い強勢を置かれるということを主張できはしない。したがって、「今日の米国では punctuation は speech device を反映するのに用いられる」(Evans) という程合いを心得た説明にもまた限界があろう。(ELEC主事 岩井 茂)

# Question Box

## Oral Approach と家庭学習 (特に予習)について

Q. Oral presentation (新教材の導入) の段階で、いわゆる成績のよい生徒が家庭教師なり辞書なりにあたって来て、事前に理解しています。それでどうも授業に乗って来ないのでですが、この場合は下調べとか予習などはさせないほうがよいのでしょうか。

(福島県 YO生)

Ans. Oral approachに基づいて指導する場合、家庭学習(予習や復習)についてはどういう方針でのぞんだらよいか、まず結論から申しますと、中学校の段階では、特に入門期から1年、2年の間は復習に力を入れるようにし予習はあまり奨励しなくともよいということです。またそうするわけを生徒によく納得させておくことです。英語を勉強する第一の目標は、特に中学校の段階では、基礎的な英語が、聞いてすぐにわかり、またすらすらと言えるようになるということです。英語を読んだり書いたりする力も、話したことばとして理解したものを文字を通して学ぶのであります。英語の勉強は、日本語の訳を覚えることではなく、また英語について、いろいろな文法規則などを覚えることではなくて、英語を覚えること、英語を自由に使いこなせるようになることです。いろいろ目標を生徒によく納得させておくことが大切です。ですから学校で新しい項目を教師が英語で提示するときには、生徒は耳をすましてよく聞き、既習のことがらと新しいことがらを聞きわけなければなりません。そのためには習ったところをよく復習して覚えておくことが大切です。また英語がすらすら言えるようになるためにも、学校での練習を基にして家庭でもよく復習して、繰りかえし練習しておくことが大切なのです。つまり既習のところを完全に覚えておくことが次の勉強のためもっとも大切な準備なのです。

英和辞書によって日本語の訳を調べる、ふつうのいわゆる予習なるものはこのためにはあまり役に立ちません。ですから入門期など特にそうですが、あまり自己流の予習をして悪い発音のくせがついたり、日本語の訳ができたら英語の学習目標が達せられたものと思いこんでしまう誤った学習態度がついたりすることのないように、学校での学習と家庭での学習がちぐはぐにならないように指導しなければなりません。

予習してきている生徒、特によくできる生徒が、新教材の導入のとき授業に乗ってこないということの原因も、このような誤った学習態度によるものと思われます。英語がわかるということは、日本語の訳がつけられるということではなくて、その音が正しく聞きわけられるということ。文中での他の英語との関係がわかるということ。どういう時に使われるかがわかること。さらにそのことばを実際に使うことができるということ。そういう目標をはっきりわからせておけば、新教材の導入を教師が英語でしている時に、予習によってわかっているからといって退屈することはないはずです。またできる生徒が退屈するということは Oral presentation (口頭提示) のしかたにも原因があるかも知れません。生徒の反応を無視した教師の独演のみの一方的な提示のしかたでは、わかっている生徒も、わからない生徒も退屈するでしょう。絵や実演などの助けを用いて、生徒の興味をひきつけるようなしかたで、たえず生徒の表情などの反応に注意しながら提示し、ときどき理解を確かめ (check) ながら進めることができ大切なのです。特にできる生徒には、checking のとき活躍させることができます。たとえば *Aren't you older than Jane?* というような新しい構文を導入する場合 (この場合 *Are you.....? / I'm.... / I'm not.... / You are.... / You aren't....* /などは既習で、*Aren't you...* が新語であるとします)、次のような要領で提示し、教師の英語での質問に、英語で反応させることによって理解を確かめることができます。

このような質問応答には、できる生徒ほど積極的な反応を示しますから彼らを大いに活躍させることができますし、つづいて mim-mem (模倣、反復練習) をさせれば、彼らが退屈したり、授業に乗ってこなったりすることは避けられます。

Suppose you are Jack.

You are older than Tom.

Are you older than Tom?

Yes, you are. You are older than Tom.

*Aren't you older than Tom?*

Yes, you are. You are older than Tom.

このような文を教師が生徒に向って話しかけ、*Are you older.....?* と *Aren't you...?* をよく聞きくらべさせて、何の問い合わせの場合にも、答え方は *Yes, I am. I'm older than Tom.* となることに気づかせるのです。(ただし前の文は教師が生徒に向って問を発し、教師の側から生徒に向ったまま説明的に答えてるので *Yes, you are. You are....* となっている。)これらの問の文、答の文をよく聞き取らせてから、さらにじゅうぶん mim-mem (模倣・反復) の練習をさせたうえで *Aren't you older than Tom.?* という問を発して、生徒が *Yes, I am. I'm older than Tom.* と反応できるかどうか確かめてみる。(この場合 *Yes, I am. I'm older than Tom* という文は既習であるから *Aren't you.....?* の導入が成功しておれば、この反応が引き出せ

るわけです)。このような場合よくできる生徒には大いに活躍の機会を与えることができます。そうすれば学習にいっそう励みができます。またこの場合 mim-mim の練習は chorus でさせますから、できる生徒もできない生徒も、すべての生徒に学習に参加させることができます。

英語を習い始めた入門期から中学の3か年間は、基礎的な英語の構造を身につける時期であります。この時期には語彙をふやすことよりもむしろこれを制限して、語順(Word order), 機能語 (Funcion words), 語形変化 (Inflection), イントネーションなどの構造的な要素、いわゆる structural devices に関する基礎的な理解力をつけることがもっとも重要だとされております。こういう力がつくことによって、いわゆる構文的意味 (structural meaning) がわかるようになります。たとえば The man killed the lion.といえは「人間がライオンを殺した」という意味であることがわかるのは、辞書における Vocabulary の意味のはかに Word order (語順) や Inflection (語尾変化) によって上記のような意味がわかる。すなわち構造上の意味 (structural meaning) がわかるのです。

#### (p. 5 より)

できるだけ正確に言葉によって考え方や気持を伝えようとする。われわれの場合は、言語は、たんに他の多くのものに並ぶ a means of communication にすぎない。デリケートなことほど、複雑なことほど、言葉だけで意志を伝えようとはせず、言葉は、態度とか互の関係にたいする考察とかいったさまざまの要素とともにとりあげられるべき一つの暗示の道具にすぎないのである。こうした言葉そのものの使い方の違いが、われわれと西洋人との間の少し実のあるやりとりを困難にしているのである。

私自身、ヨーロッパの少年のメンタリティーに近くなつたため日本に先に戻された後、半年ほど後に帰ってきた父にたいして、「日本の学校では、僕が本当のことをいうと皆が笑うんだよ」と訴えたそうである。その後日本式の言葉

#### (p. 16 より)

- 上にも述べたように、writing の指導は当然大きな学習上の抵抗となるので、はじめから小出しに少しずつ指導してゆけばそれが大きな抵抗にはならずにすむのである。
- (3) 生徒のノートには penmanship に必要な 4 本の基準線があるか。
- (4) 生徒のノートを出来るだけ多く見てやり、また彼らのノートに手本を書いてやっているか。(手本を書いてやることは生徒には大きなはげみになる。)
- (5) Writing を入れる、入れないにかかわらず V の学習作業全体が 10 分ないし 15 分で終わっているか。

#### VI Consolidation (5 分)

上に述べた各学習作業で学習指導は一応終るのであるが、人間のすることには誤差がつきものである。従ってこの時間はそのための予備にとってある。つまり全体の時間の 1 割である 5 分間位の誤差がっても尻切れっぽの授

こういう構造上の意味を理解する力がつかなければ、生徒は単語の意味を辞書によって調べても、それが文中でどの意味に用いられているかがわからないのです。このような力をつける時期が入門期から中学校の段階であって、これは教師の重大な役目であります。こういう基礎的な力がつかないとほんとうの予習はできないわけです。だから中学校の時期では、復習に力を入れるべきだと考えられます。予習は教師の適切な指導によって、無駄な学習や無理な学習は、避けるようにしなければなりません。そのような基礎的な力がついた頃にはじめて、自分でほんとうの意味での予習ができるようになります。もし家庭教師が、すぐれた指導で、英語を自由にあやつるような実力をつけてくれているとすれば、学校での学習がいっそう徹底することになるわけですし、教師のかわりをしてくれているわけです。この場合でも、学校における学習と家庭での学習のねらいが、英語を自由に使いこなす力を持つということに一致しておれば、学校での学習作業に乗ってこないという現象はさけられるはずです。

(ELEC 主事 松下幸夫)

の使い方にやっと復帰し、さらに 9 年後ヨーロッパに行ってまた向うのやり方を学び、さらに外交官になって日本のお役人のもっとも特殊な物のいい方を学ぶなどと、今までに、彼我の異なる言葉の使い方の間を行ったりきたりして、ずいぶん苦労させられた。しかし、ひとたびフランスを相手にこの修業をした後は、それまで、1,2 週間以上普通に暮したことのない英語圏の一つであるアメリカに 40 台になって初めて 1 年近く暮してみても、この点についての困難はたいして感じなかった。英米人とフランス人ではもちろん言葉にたいする態度が大いに異なるのであるが、日本人とくらべれば、彼等の間の差は問題でなくなる。ここに、われわれが今後解明し、克服してゆかなければならない大きな問題があるように思われる。

(東京大学教授・ELEC 常務理事)

業にはならずすむのである。

- (1) 実際に consolidation のための時間があった場合には、最も弱いと思われる学習作業を重点的にとりあげて、いわゆる地固めをしているか。
- (2) 終業のベルが鳴ったら直ちに授業をやめているか。(生徒はいつも終業のベルが鳴るのを待っているものと考えていい。従ってベルが鳴ってからは、教師が何を言っても聴いていないと考えてよいだろう。ベルが鳴ったらいさぎよく授業をやめるべきであろう。)
- (3) 毎日教師がとくに言わなくとも、その日に学習した教材を全部暗誦してすらすらと言え、また書けるようになってくることを宿題と考えるよう指導しているか。(このために要する家庭学習は mim-mem や reading の指導がよくおこなわれていれば、生徒の 80% 前後のものは 30 分以内で終わっているのが実状である。) (ELEC 主事)

# Book Review

Charles C. Fries 著：

## LINGUISTICS AND READING, 1962

Sapir や Bloomfield などアメリカ構造言語学の創始者と現代アメリカ言語学者との橋渡しを演じ、同時に、科学的探求の結果を英語教育という実際面に生かしてきた Fries 教授の著書や論文を大別することがゆるされるならば、次の種類になるであろう。The *Periphrastic Future with SHALL and WILL in Modern English* などの歴史的なもの、*Meaning and Linguistic Analysis* などの構造言語学的なもの、*American English Grammar* など、どちらかと言えば慣用法を扱ったもの、そして *Teaching and Learning English as a Foreign Language* や *Foundations for English Teaching* など英語教育に関するものとなる。*LINGUISTICS AND READING* は、以上のような分け方をすれば、その最後のグループに入れられる本である。

Leonard Bloomfield と会って話をしたのがきっかけとなり、Fries 教授はそれ以後、じつに30年もの間に reading に関する問題を考え続けてきた。この本はその長い年月の間に形をととのえてきたものであると Introduction で述べている。

この著作は小学校で子供達に教える教材に関する言語学について述べたものでもなく、また、学生に対する言語学の指導に関するものでない。これは、現代言語学の知識を非専門家にもわかるように記述したものであり、この知識を基にして考えられる「読み」の過程の本質を分析したものであり、また、読者がきわめて敏速な認知反応を高めるための教材の種類について、やや徹入った言語学的な検討をおこなったものである。

現代言語学についての言及は、あらゆる頁に含められているが、特に Chapter Two の “Linguistics: The Study of Language” や Chapter Three の “Language Meanings and Language Signals” に見られる。1820—1875, 1875—1925, 1925—1950 という期間ごとに説明し、1950—1960年については、“Psycholinguistics”, “Machine Translation”, そして “Transformation and a Generative Grammar” についても、多くの引用文を示しながら、ふれている。

この部分は Fries 教授の言語観の全貌を小さなカメラのファインダーから見せてくれているといつても過言ではない。We must shift from an item-centered view to one

that is structure-centered (p.64) をはじめとし、kill, coal, call を音素の説明 (p.65) に、The man killed the bear を word order の重要性を示すのに (p.72), また board を用いての lexical sets の説明 (p.104), Ship sails today—The ship sails today—Ship the sails today (p.106) などは、専門家でない者にとっては新しい言語学についてのよい手引きとなるものである。また、彼の著書に接したことのある者に対しては、説明に用いている例文が他の本と全く同じで、なじみ深いものであり「まとめ」の役をつとめてくれるであろう。Chapter Three では, They(Bloomfield and many of his follows) have constantly insisted that meaning cannot ignored (p.96) と彼の「意味」に対する見解を明らかにしている。

Chapter One の “Past Practice and Theory in Teaching of Reading” や Chapter Six の “English Spelling: Background and Present Patterns” では、彼の歴史的考察の徹底さを物語っている。Word-method や Sentence-method などを数多い引用文で解説している。いかにもアメリカ的な研究方法のひとつ the eye movement in reading のことなどもあったが、結局は、言語の性質についての新しい知識を少しもとり入れていないと断言している。これだけの資料を集めた彼の努力は、違った speaker によって話された会話を50時間も記録し、あるいは約3000通の手紙を資料として、*Structure of English* や *American English Grammar* を書きあげた努力にも似ている。

この著作の最も重点をおいている(と筆者が考えるもの)は The Nature of Reading Process と Materials and Methods: The Essentials of Linguistically Sound Approach を取扱った Chapter Four と Seven である。

読むことを学ぶのはしゃべること (to talk) を学ぶよりも困難なのだろうか。もし子供が満足にしゃべることを学んでしまえば、一年以内で、読むことはしゃべることにくらべて、よりたやすくできるのである。しゃべることと読むことにおいては、異なるのは媒介物だけで、言語記号は同じだからである。(pp.112, 119, 121 参照) 読むことを学ぶというのは、新しいほかの言語をならう過程とは同じではないのである。

読むことを学ぶ過程は、それではどうなるのだろう。第一の段階は Auditory signs から Visual signs に移す段階 (transfer stage) である。しゃべる場合の音の型と読む場合の alphabetic signs の結びつきを発展させる Spelling pattern approach (p.201) によれば効果的に移れるだろうという。第二の段階は Intonation や Stress なども考えて読む、いいかれば発表面を重視する reading (productive reading) である。第三の VIVID IMAGINATIVE REALIZATION では、新しい経験を自分のものにする生きた言語と同じ、またそれ以上のものとして「読み」ができるようになることである。これが文学などを読む段階の成熟した reading である。

(ELEC主事 大友賢二)

ELEC BULLETIN

# Reports & Articles

## 英語の音声面の指導と Testing

稗 島 一 郎

### 1. はじめに

Dr. Fries がその名著 *Teaching and Learning English as a Foreign Language* の中で “In learning a new language..... the chief problem is not at first that of learning vocabulary items. It is, first, the mastery of the sound system—to understand the stream of speech, to hear the distinctive sound features and to approximate their production. It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language.” といっている。特に、外国語の学習指導の最初の目標は mastery of the sound system であるから、評価の対象となるものは、音声の識別 (aural perception) や音声の理解 (aural comprehension) でなくてはならない。

しかしながら、現実には、学習指導上、ほとんどこの種の評価の困難さと複雑さとが、実践を困難にしている。英語学習の他の面 writing, reading は、かなり日常の学習活動の中で成果を高められつつあるし、その評価法も、除々に研究されている。幸いなことに、私の学校が県の研究指定校に委嘱され、またその間 ELEC の summer seminar に参加出来たことを機会に「英語の音声面の指導と Testing」について実践して来たことを述べて、参考に供したいと思う。

### 2. Aural perception の drill と testing

現行の使用テキストの中から contrast を含む word を各課を通して抜粋しておくことが理想的であるが、contrast を成立させうる word は、定められた各学年の text 全体を通して見ても、その数には、自ら制限があるので、*Systematic Exercises for Pronunciation of American English*, by Franz Giet, SVD (開拓社) と *A Synopsis of English Sounds for Teachers and Pupils*, by Olive Day Mowat の 2 冊の本を利用して、この中から既習ではないが、生徒の drill に比較的抵抗の少ない word

を抜粋して list を作って指導している。指導は出来る限り毎時間 consolidation の中で取扱い、生徒にとってどの contrast が最も大きい trouble spots であるかを明確にするよう努めることに留意している。

#### ① 指導例

教師が flash card や板書した word の pair を用いて drill を行なう。 pair を教師につけて chorus で reading させた後、同じ発音なら “the same,” 異なった発音であれば “different” と response させる。

light	.....	write
long	.....	wrong
loom	.....	room
low	.....	row

#### ② 指導例

① 同様に contrast する word の発音を生徒に聞かせて正しく識別させると同時に drill を行なう。板書で pair を与えて、同じ発音を含む一群の word に(1), 他の語群に(2)とそれぞれ番号をふる。

(1)	(2)
eat	..... it
beat	..... bit
meet	..... mitt
seek	..... sick

最初に(1)群の words についての pronunciation drill を chorus, 次に row, 個人の順に行ない、(2)群の drill を同様にして終った後で、教師の発音を生徒に聞かせることによって “one” とか “two” と response させる。

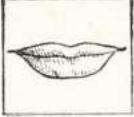
#### ③ Aural perception test—I

Recognition の drill が終了したら、予め印刷されてある answer sheet を用いてテストを実施して、後日のための指導反省記録の資料にする。下図の様に、answer sheet を各々の生徒に配布して、例えば、pin, pen の二つの word についてテストしてみる。教師が “pin” と発音すると、左側の ( ) 内に○を、また pen と発音することにより生徒に右側の ( ) 内に○を記入させて、識別力をテストする。

Aural Perception Test		
pin ( )	1	( ) pen
( )	2	( )
( )	3	( )
( )	4	( )
( )	5	( )
( )	6	( )
( )	7	( )
( )	8	( )
( )	9	( )
( )	10	( )

#### ④ Aural perception test—II

③と同様の方法であるが、入門期の生徒はどうしても、文字に頼り勝ちであるし、またこの種のテストを dictation test や spelling test と混同しやすいので、answer sheet に picture を利用することも必要であると考え、絵に表わせるものは、出来るだけ文字を示さないよう努めている。

Aural Perception Test										
Class ( ) No. ( )										
Name _____										
										
( )	1	( )								
( )	2	( )								
( )	3	( )								
( )	4	( )								
( )	5	( )								
( )	6	( )								
( )	7	( )								
( )	8	( )								
( )	9	( )								
( )	10	( )								

上図の絵は mouse—mouth の contrast を示すものである。

#### ⑤ Aural perception test—III

予め印刷されたテスト用紙を生徒に配布しておく。単なる pin—pen や ball—bowl などの simple pair のテストだけでなく、既習事項の中から数個の pair を一度にテストすることも必要である。

big	beg	第テ	eat	it
said	sad	三回ス	met	mate
cat	cut	複習ト	nut	not
called	cold		walk	woke
not	note		glass	grass

上図には10個の pair があり、その単語数は20である。その内、教師が半分の10だけ発音して生徒に聞かせる。生徒は発音された単語に斜線を引くことによって解答する。正しく／が引けることによって aural perception の drill と test を併用することができる。上の例は第三回復習テストであるが、教師の念頭に置くべきことは、何回目のテストに、どの様な contrast が含まれていたか、復習テスト実施以前には未習の pair はなかったかどうか——という事であろう。Aural perception test で次に大事な事は、個々の生徒の trouble spot を明確に判断出来るような「生徒英語テスト結果診断表」を作成し、pronunciation drill の際、最大限に活用することであろう。「生徒英語テスト結果診断表」の活用により、個々人の発音に対する関心が高まり

つつあるのは一つの収穫であるし、また、個々人の発音の特徴を知る上で大いにプラスになっている。次に示すのはその診断表の例である。

月 日	5 7	5 13	5 27	6 10	6 17	6 24	7 1	7 15	7 22	9 9	9 16	9 30
内 容	[i]	[i]	[I]	[I]	復	[e]	[e]	[æ]	[æ]	[ɔ]	[ɔ]	復
	と	と	と	と	テ	と	と	と	と	と	と	テ
	[I]	[I]	[e]	[e]	ス	[æ]	[ei]	[ʌ]	[ʌ]	[ou]	[ou]	ス
安藤一郎	6	6	8	8	5	6	9	4	4	7	8	6
安藤一夫	5	7	8	8	6	5	9	4	5	8	8	6
石田太郎	4	4	7	6	3	4	3	3	3	5	6	5
石川政夫	3	4	6	7	4	3	4	3	2	6	6	5
宇田正治	5	6	7	6	2	6	5	3	4	5	4	6
宇野春雄	2	2	5	4	3	1	1	2	1	2	1	2

「診断表」の結果を調査して分かる事は、全体的に各クラスの生徒の trouble spot を容易に判断できることである。あるクラスは、[i] と [I] の pair の recognition drill やテストには比較的良好な成績を示しているが、[æ] と [ʌ] の contrast では成績不振であるなど。これらのクラス毎の「診断表」を基にして、クラスの長所・欠点を知り、今後の発音指導上の資料にも参考となる点が多い。今後はさらに「個人診断表」を作成して、もっと一人一人の生徒の特徴を知り得るような方法を考案したいものだと思う。そのためには Aural perception test と学習活動との関連性や位置づけ、test そのものの改善など研究すべき余地が多く存在しているように思われる。

#### 3. Aural comprehension の drill と testing

平常の授業の中で aural comprehension の力を助長するための学習指導が実践上困難な原因は一体何であろうか。色々の原因が考えられようが、最も大きな問題は aural comprehension test の作成であり、聴覚的方法による外国語の学習指導を客観的に評価することの困難さとむじゅんではなかろうか。

私たちはよく「このクラスは、あのクラスより question and answer の drill で活潑である。」とか「このクラスの生徒は oral work にすぐれている。」などと口にする。しかし、それは単なる全体的な感じとして、教師が学習活動を通して持った印象に過ぎないし、必ずしも、それは個々の生徒の aural-oral work がすぐれていることにはならないと思う。個々の生徒の aural comprehension の力を診断し、check する方法を考えない限り、spoken English を聞き理解することの興味・関心を高めることは出来ないし、また、aural comprehension の力を高める効果は期待出来ないのでないだろうか。

私は各種の書物を読んで、aural comprehension test のより客観的な方法を見出そうと努めたが、結局、各レッスン（4～5時間単位）の終了後、必ず aural comprehension の test を実施すること、入門期の生徒には出来る限り visual materials を用いることにしている。

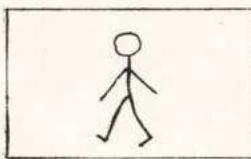
① Aural comprehension test—I

入門期の生徒をテストする方法として、選択肢にpicture

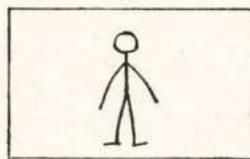
を示して、教師がゆっくりと英文を読み、内容に一致するものの（ ）に○を記入させてテストすることを考え、実践しているが、picture の作成には慎重でなければならないし、簡単に理解できるものでなければならぬので相当の困難があるが、visual materials を用いることは有効であることは疑いない。

### Aural Comprehension Test

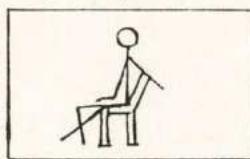
1. A( )



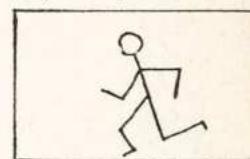
B( )



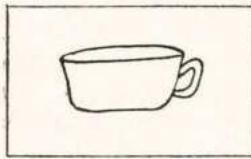
C( )



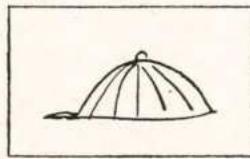
D( )



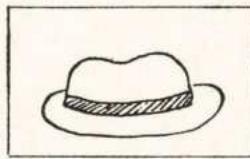
2. A( )



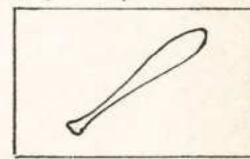
B( )



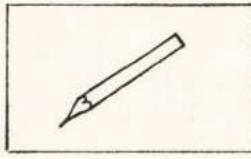
C( )



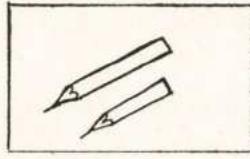
D( )



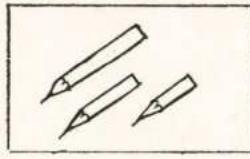
3. A( )



B( )



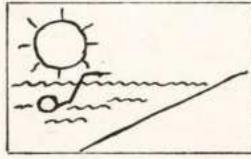
C( )



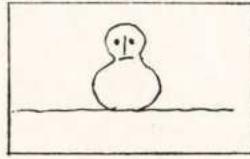
D( )



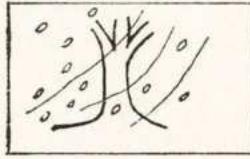
4. A( )



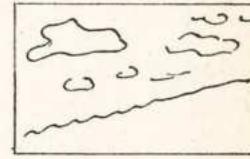
B( )



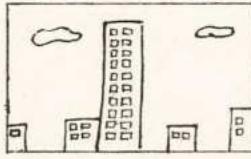
C( )



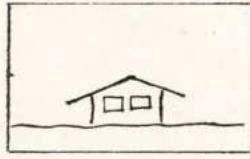
D( )



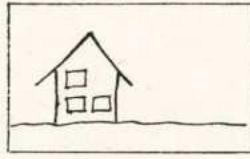
5. A( )



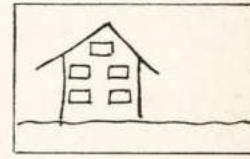
B( )



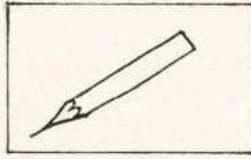
C( )



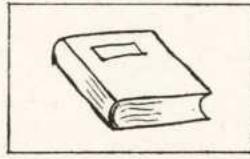
D( )



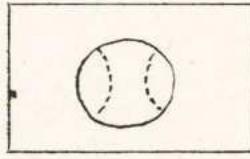
6. A( )



B( )



C( )



D( )



7. 略

前ページの図に於いて、教師は次の英文の statement を発音して聞かせて、各 A ( ) B ( ) C ( ) ……の中の空所に正しく○を記入させる。

1. He is standing there.
2. I can see a cup.
3. I don't have any pencils.
4. It is very hot in summer.
5. That is the tallest building of all.
6. I am going to use it for writing.
7. 以下略

② Aural comprehension test-II

このテストは絵で解決できない、より長く、程度の高い内容の英文を聞かせて、正しく response させることを主眼として行なうテストである。生徒には予め answer sheet を手渡して、記号による解答を試みさせる。

重要なことは、英文の中の phrase なり、文法事項・collocation なり、テストの主眼を含めなければならないことである。単なる英文の聴取テストに終らせることがなく、contrast を考慮する必要がある様に思われる。

(教師の読む英文)

1. How many minutes are there in an hour?
2. I am going to go to church.
3. Look at the picture on page fifty.
4. He doesn't have a pen, but she has.

(解答用紙)

Aural Comprehension Test

- Class ( ) No. ( ) Name \_\_\_\_\_
1. ( ) a. 1時間は何分ですか。  
( ) b. 1日は何時間ですか。  
( ) c. 1分は何秒ですか。  
2. ( ) a. 私は教会へ行きます。  
( ) b. 私は教会へ行くつもりです。  
( ) c. 私は教会へ行くところです。  
3. ( ) a. 5ページの絵をごらんなさい。  
( ) b. 15ページの絵をごらんなさい。  
( ) c. 50ページの絵をごらんなさい。  
4. ( ) a. 彼はペンを持っていないが、彼女が持っている。  
( ) b. 彼女はペンを持っていないが、彼が持っている。  
( ) c. 彼はペンを持っているが、彼女は持っていない。

③ Aural comprehension test-III

すでに前に述べた通り、各レッスンの学習が完了した後や、本時の授業での consolidation を利用して、学習内容がどの程度理解されたかを知ることを目標にして aural のテストを実施して来たが、学習活動の中で、特に reading aloud や、oral work, hearing に対する生徒の態度が非常

に良くなっていることは、このテストの予期せぬ効果ではないだろうか。ここでは、予め、本文の内容と関係ある statement や response と、関係のないものとを answer に印刷して配布し( )に、内容と一致していれば○、一致していないければ×を入れさせる。

(既習教材例)

Once upon a time the wife of a poor man got sick. She knew that she would soon die, and called her daughter to her bedside. She said, "Dear child, be a good girl and kind after my death, and God will always help you."

Soon after this, the mother died.

上の本文は既習の言語材料の一例である。テストの前に1~2回ぐらい教師が本文を読んで生徒に聴取させる。生徒は与えられた指示に従って answer sheet に○×を記入する方法である。

Aural Comprehension Test

Class ( ) No. ( ) Name \_\_\_\_\_

先生が英文を1回か2回ゆっくり読みますから、よく聞いて、その文が、下の文章の内容と一致していれば( )に○を、ちがっていれば×をつけなさい。

- ( ) 1. Long years ago the wife of a poor man fell sick.  
( ) 2. She didn't know that she would soon die.  
( ) 3. She had a daughter.  
( ) 4. She had some daughters.  
( ) 5. In her bed she didn't say anything to her daughter.  
( ) 6. She told her daughter to be a good girl.  
( ) 7. 略

④ Aural comprehension test-IV

Aural comprehension test III の問題点は、true-false system であるから、正答率が最低50%とかなり高くなる傾向にあることから、ここでは answer や response にいくつかの選択肢を設けて選ばせることを考えたが、テストの方法はIIIと同様である。

(既習教材例)

Saturday morning came, and all the summer was bright and fresh, and full of life. There was a song in every-one's heart; and a sweet melody came out from the lips.

Every face was cheerful, and every step was springing.

教師は上文を2回音読して生徒に聴取させ、予め用意された answer sheet に response や interpretation を check させる。

### Aural Comprehension Test

Class ( ) No. ( ) Name \_\_\_\_\_

先生が英文を読みますから、各番号の中で一番関係のあると思う文の( )に○をつけなさい。

1. ( ) 1. All the summer was rainy.  
2. ( ) 2. All the summer was bright.  
( ) 3. All the summer was cloudy.  
2. ( ) 1. There was a song in every one.  
( ) 2. There wasn't a song in every one.  
( ) 3. There was a sing in every one.  
4. ( ) 1. Melody came out from the lips.  
( ) 2. Melody came out from the room.  
( ) 3. Melody came out from the piano.

#### 4. おわりに

以上私が述べて来たことは、過去数年にわたる單なる一私案に過ぎないし、改善すべき余地が多々ある。例えは aural perception test の定着性の問題や teaching proce-

dure に於ける位置づけ、更に contrast を用いて pronunciation drill や recognition drill を実践して見て、どうしても向上を望めない生徒や、ある種の contrast には強いが、他のものには進歩が見られないなど。

今後の課題としては、やはり診断表を基にして、進歩・向上策をどう考えるべきかということではないだろうか。

Aural comprehension の drill と testing の課題は、どのようにして純粋な形で test の問題を作ったらよいか、また広い意味で、question-answer 形式の問題も aural comprehension の評価になり得るであろうが、他の要素が多く入り込むので、私は、評価の対象としては除外した。

Aural perception & comprehension の drill と実践を通して、反省し、自分なりに得た結論は、やはり「英語教師こそ研修を」という一語につきるという事である。

そういう意味で、ELEC の summer program に参加し、oral approach の理論と実践に接した事は誠に有意義であったと、しみじみ考える次第である。今後、ますます、斯道の改善と進歩がなされることを大いに期待している。

(埼玉県狭山市立東中学校教諭)

ばせたり、問題を解かせたりするいわば頭の中だけの訓練が、言語学習本来の姿かということを考えなければならない。「読む」、「書く」という機能面では成功かも知れないが、その他の機能の活用による学習が不完全になっているのである。

#### (4) 実際の場面での習慣化：

我々は、その場になったら少なくとも教えた範囲内の英語を使わせたいと思う。けれども、習慣化されないでいたものはとっさには出てこない。

現在の学校機構からはこういう面での積み重ねには非常な努力がいるが、せめて英語の授業を進める際には、その教材と相まって、たえずくり返し使用する言葉が英語で話されることになれば、1つの場面とその英語が有機的に密着してきて、とっさの反応の基礎態度が形成されると思うのである。

#### (5) 教室英語の計画化：

現行の教科書で良いといわれているものであっても、指示とか命令の英語は実際の場には余りにも不足であるし、教科書の英語は余りにも冗漫過ぎたりしている。ここで教室の一応の場面を想定し、計画化する必要があるのである。

そこで初めは教師の指示からはじめて、だんだんその指示にたいする応え方、さらに質問にたいする答え方、また質問の仕方というふうに計画し、授業の適当な機会に、場面ごとにそれを理解させ、後にはそれを運用させて、全く日本語でそれがなされると同じ位の有効かつ適切な自然さと有用さとをねらおうとするものである。

#### (6) 月毎の計画について：

この種の英語を教える際に、よく外人が最初の時間にこれから授業の進行に使う英語を約束させるが、それも 1

## 教室英語の計画

鈴木昭夫

### 1. 教室英語を計画するに当って

#### (1) 教室英語とは：

英語特に「教室英語」という名で呼ぶのは、いわゆる「商業英語」なる専門化されたものでなく、ごく基礎的な、しかも実用的な英語で、それが指導上教室内で交わされる会話であり、それがまた一般会話に発展する役割を持つ意味においてである。

#### (2) 授業は紙の上の作業か：

大部分の生徒にとって、1日のうちで最も英語的環境におかれるのは、やはり学校における英語の授業時であるといつても過言ではない。

昨今、「話す英語」、「役に立つ英語」とか「実用英語」とかが呼ばれている半面、実際の授業時においては、入試や全国一斉学力調査が「紙に表われた学力向上」とつながり、会話分野すなわち「聞く」、「話す」が、実際の音声面においてではなく、全く紙の上で、 “やりとり” されているのなく “やりくり” されている現状である。

#### (3) 「聞く」、「話す」の機能を活かそう：

さらにある方面でなされている教授方法の1つとして、「鈴木君に朝に会ったら “Good morning, Mr. Suzuki.” といいましたが、それでよいでしょうか。」とか、「鈴木君に朝会った時のあいさつは何ですか。」とか、紙の上で選

つの方法である。しかし、われわれはその次の段階でよく悩むのである。余りにも飛躍的英文だったり特殊表現を一般化しようとしたりする。したがって無駄をはぶき、抵抗を排するために1つの段階的系列が必要であり、指導内容の複雑化に伴って順次進める月毎の計画というものを考えてみた。

#### (7) 英語選択上の配慮：

英語といつても、日本には古くから British English の長い伝統がある一方、ここ20年弱以来 American English との頻繁な接触を余儀なくされている。この事は現行の教科書においてもその悩みを如実に表わしているのであるが、今の使用教科書はともかく、「教室英語」が現在の「日常会話」につながる意味から、原則として後者の American English の傾向を重視し、その面での有用化における抵抗をできるだけ排除することにした。

#### (8) 参考図書：

- ①*Classroom English* 1, 2, 3. 寺西武夫, 研究社
- ②「楽しい教室英語」Mary Kitashima & 奥田夏子, 大修館

## 2. 教室英語 1 st step 案

### April

1. T—Good | morning |, boys and girls  
P—Good | afternoon |.
2. T & P—My name is \_\_\_\_\_.
3. T—Good-by, everybody.  
P—Good-by, Mr. (Miss, Mrs.) \_\_\_\_\_.
4. T—Kudo-san.  
P—Here, | sir.  
| ma'am.
5. T—Please | listen.  
| repeat.  
| speak.  
| read.  
| come here.  
| look here.  
| go on.
6. T—Again, please. (Once more.)
7. T—This | half |, please.  
line |  
row |
8. T—Very good.
9. T—Question. Answer. (Reverse.)

### May

10. T—Please | watch me.  
look at this | blackboard.  
| picture.  
| card.
11. T—Please | open | your textbook.  
close |

12. T—How are you, today ?  
P—I'm fine, thank you. And you ?  
T—I'm very fine, too. Thank you.
13. T—Please | stand up.  
| sit down.

14. T—Tanaka-kun, ask | me.  
| him.  
| her.

P—All right.

### June

15. T—Please open your book to page 10.
16. T—Are you ready ?  
P—Yes, I am.
17. T—Please | come to the blackboard.  
| go back to your seat.
18. T—Let's | sing 'ABC' song.  
| read once more.

P—Yes, let's.

19. T—Stop here. (That'll do.)

### July

20. T—Put down | your | pencil.  
Take up | book.
21. T—Let's | read the last lesson.  
| begin our lesson.
22. T—Please read after me. | class.  
| this half.  
| Kon-san.
23. T—Keep your eyes on your book.  
P—I'm sorry.
24. T—Well, time is up. Let's stop here.  
So much for today.
25. T—Say with | 'He'.  
| 'I like'.  
P—He.....  
I like.....

### August

26. T—Please listen to | me.  
Nara-kun.
27. T—Do you understand ?  
P—Yes, sir. (I'm sorry, | I can't.  
but not quite. )
28. T—Say it | after me.  
| in English.  
| louder.  
| clearly.
29. T—It's very hot, isn't it ?  
P—Yes, it is.
30. T—Who is absent | today ?  
this morning ?  
this afternoon ?

- P—Sasaki is absent. (No one is absent.)
31. T—Raise your hand.  
P—(May I try ?)  
T—Yamada-san, you try.
32. T—Suppose you are Jack.  
P—Yes, certainly.
33. T—Don't read so slowly.  
P—I'm sorry. (I was careless.)
34. T—Don't say (A), but (B).  
(Be careful of (B).)  
P—(B)  
T—That's better. (That's much better.)
- October**
35. T—How do you spell 'lunch' ?  
P—l-u-n-c-h, lunch.  
T—That's right.
36. T—How do you pronounce this word ?  
P—I'm sorry, I don't know.
37. T—Can anyone | pronounce it ?  
| answer ?  
Takako-san, try.  
P(Takako-san)—( ).
- November**
38. T—Read | more | quickly.  
| a little | louder.  
| clearly.
39. T—Read one sentence each. Michiko-san, you read first.  
P (Michiko-san).....  
T—That'll do. Eiji-kun, you read the next sentence.  
P(Eiji-kun).....  
T—Stop there. Please read one sentence only.  
P—Oh, I'm sorry, I was careless.
40. T—What's | 'father' in Japanese ?  
| 'otosan' in English ?  
P—It's | 'otosan' in Japanese.  
| 'father' in English.  
(I'm sorry, I don't know the word 'otosan'.)  
T—That's it.
- December**
41. T—What day of the week is it today ?  
P—It's Monday.  
T—That's right. Then, what day of the month is it today ?  
P—It's December 10.
42. T—How many days are there in a week ?  
P—There are seven.  
T—What are they ?  
P—They are Sunday, Monday,.....
- T—Very good.
43. T—I wish you a merry Christmas.  
P—The same to you. (A merry Christmas to you.)
- January**
44. T—Don't | look behind.  
| talk during the lesson.  
| open your textbook yet.
45. T—You have a sheet of paper. First write your name, number and class.
46. T—Well, time is up. Don't write any more. Collect the papers quickly.
47. T—The blackboard is not clean.  
Don't write anything on the blackboard. Tanaka-kun, you must take care to keep the board clean.  
P—I'm sorry, sir. I will wipe it out.
- February**
48. P—May I ask you | a question ?  
| some questions ?  
T—Certainly.
49. T—Fumiko-san isn't here. Is she coming soon ?  
P—Yes, she is coming soon.
50. T—Hanada-san ! Now, you ask the questions.  
Sato-kun ! You answer them.
51. P—Sir, two sheets are wanting.  
T—Take them. Here you are.
- March**
52. T—I'm going to ask some questions from lesson 23.  
Suppose you are Jack.
53. T—Let's read from the | first line on the page 50.  
| eleventh line from the bottom.  
T—That'll do. You can read very well.
54. P—Shall we write | in ink ?  
| with a pen ?  
T—Yes, write | in ink.  
| with a pen.
55. P—I'm sorry, Mrs. Sasaki. I left my book at home.  
T—Oh, that's too bad. You must be more careful next time. Then, you may share with Kudo-san now.  
P—Thank you Mrs. Sasaki.
- 3. 教室英語を使ってみて**  
この計画を中学校1年生の段階に試みたわけであるが、その感想をまとめてみると、まず今まで私の日本語で指示して来た従来の授業に比して良かったと思われる点は、(1)英語をやっているという雰囲気が出たこと。従来であれば「英語について教える」ことをできるだけ避け「英語を教える」という方に意を注ぎながらも、どうしても英語を

説明しがちであり、英語を日本語で考える傾向が強かったのにたいし、場面設定から転換も英語でやれるようになつたので、生徒もそれにつられて反射的に英語が出、英語で考えるようになり、全体的に英語学習の雰囲気が非常にたかまつた。

(2)授業中の教師には英語で言うべきだという癖ができ、英語でうまく表現しようという意欲が生れ、さらに授業以外でもあいさつから質問まで英語運用への試みが見られた。

(3)標準テストなどの評価においても、1つの場面における英文の選択や、会話の順序の並べかえにおいては、すばらしく向上し、それが日本語に直して考えるという作業なしで行なわれている要素が強い。

(4)たまたま外人と接する際においても、今までの臆した風は余り見られず、教科書の文型を盛った基礎には教室で交された英語の応用が随所に見られる会話で堂々とやる生徒が多くなり、通用したという喜びは、生徒の英語に対する自信とつながり、意欲となって表われて來た。

一方留意点としては、

(1)英語の応答がおっくうだという気持の生徒がいることは否めないし、又ふざける者も若干いた。しかしそれも内容の新鮮さによって大分救われると思うので 2nd step の段

階で、さらにそういう者の魅力をひく方法を考えるべきである。

(2)日本語でやらなければどうしてもぴったりしない場合は、いさぎよく日本語を使ってもよいという気持でやらなければ、「教室英語」の意識にしばられ、授業がこちこちになるか、反対にだらだらしたものになることもあるから、絶対に英語でとまで意識することはやめた方がよいようである。

(3)いわゆる「学力向上」なるものために、教科書の内容を教えることなら時間的不足を訴える向きが多いが、テストの成績だけに汲々とせずに、英語本来の姿をもう一度振り返り、急がば廻れば結局は最後に好い結果をもたらすのである。教育行政にたずさわる人達は、そういう意味での英語科というものを再認識してほしいものである。

(4)最後に 2nd step の方向について触れておくと、今まで計画したのは、どちらかといえば教師主体の指示とか命令が多くかったが、今後の計画はある場面に応ずる生徒の質問の仕方とその応答にしづって、適当な予想される文型をまとめてみたいと思っている。

(弘前大学教育学部付属中学校教諭)

## ごあいさつ

### —“New Approach to English”の発行について—

中学校英語教科書 “New Approach to English” は、現在大修館書店より発行されておりますが、昭和41年度の改訂版より学研書籍株式会社にて発行することとなりました。(なお、昭和39年、40年度はこれまで通り大修館より発行いたします。)

本教科書は、ELEC の主唱する新英語教授法に基づく画期的な教科書として、中学英語教育界に大きな影響を与え、採用校においては短期間にいちじるしい教育効果をあげつつあります。

将来の英語教育はこの方向に沿って改善されることは疑いの余地がありません。この時ににおいて、ELEC および両出版社は、この教科書およびその基づく指導法のより一層の普及をはかるため、慎重なる協議の結果、学研書籍よりの発行を決定した次第であります。現在、この教科書は採用校のみならず広く現場の先生方の御意見を取り入れ、より一層指導効果をあげうるように、大幅の改訂が進行中であります。学研書籍ではこのほか、この改訂教科書での指導をさらに効果あるものとするため、各種の指導用資料を準備中であります。

学研書籍は学習研究社(学研)の姉妹会社で、教科書の専門出版社であります。これを機に、学研および学研書籍は、この英語の新指導法の普及のために、ELEC と緊密に協力してあらゆる努力を傾注する所存でありますので、先生方の御指導を切にお願いいたします。

昭和39年2月

株式会社 学習研究社

学研書籍株式会社

株式会社 大修館書店

# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC

# ELEC Forum

## Some Common Hints

これから書くことは、至極つまらない、ありふれたことかもしれない。しかし私にとっては充分に考えたことであり、それにたいして、いろいろ先輩諸氏からご批評やご意見をいただけるなら、不勉強なこの身にとって大いに有難いことであり、もしまだ、どこかのどなたかに、何かしらのご参考になれば望外の幸せである。

### ☆単語の問題

英語を教えていて、いつも痛感するのは、生徒が単語を知らないことである。私共の学校には高等学校もある関係上、私も高校3年までの授業に顔を出しているわけだが、彼らの大半は、単語力が極めて弱い。しかも中学校時代の必須基本となる1,000~1,200語位をほとんど忘れている者がある。これはやはり中学校における英語の教え方に問題があると反省している次第である。そこでとりあえず、高校生には、やさしい例文つきの単語帳的な本を買わせて、その第1頁から暗誦させ、毎日、その一部ずつテストをすることにした。英語の時間は毎日あるから、毎時間最初5分以内で、この単語のテストを行なっている。同様な方法で、中学生にも、2、3年を対象に、さらに基本的な単語ばかりを集めた例文集をあたえ、やはり授業最初の数分間でテストを始めた。生徒達は案外一生懸命覚えてきて、調子はなかなかよく、最初5分位かかったテストも、なれてくると2~3分ですんで、授業時間のくいこみも少なくて良くなった。こうして今年も終るようになり、さて生徒の単語力は増したかというと、思ったほど効果はあがっていない。僅か半年ばかりで効果を望む方が無理かもしれないが、それでも、方法に欠陥があるのに気がついた。生徒達は、ようやく個々の単語は覚えてきていたが、それが文章と結びつかないのである。単語集は無論例文のあるものを選んだわけであるが、その例文が単語中心であるためにいわゆる文型の方から見ると全然整理されていない。難かしい文が先行したり、短いやさしい文が、一番最後だったり…バラバラなのである。したがって、生徒の頭は全然整頓されていないのだ。そこで、まず、中学校から単語集の改訂を行なうこととした。まず既製の単語集は、どれを使っても同じだから使うことをやめ、教科書に準拠した単語集で、しかも文例をパタンの易から難へと配列したものを新しく作る事にした。これは簡単なようで、実は大変な仕事だ。しかし、何か月かかっても、早く着実に、確実なものを作らねばと、いま準備に大忙である。したがって実際に

は、3学期も当分効果はうすいと知りつつ旧い方法で行かねばならぬ。

まず、中学2年生を目標とする。彼らが、中学2年を終了するまでに、中1で習った単語と文型、および中2で習った単語と文型を確実に頭に入れなければならない。同様に中3には、中1、2、3の分を卒業までに（これはさらに難しい仕事だ）、高校生には、中学分プラス高校1年分と、累加的に精選増加してゆく。1年経過すれば、1つのコースが確定して楽になるが、1年目は、それぞれ学年別にmethodを考えなければならないから、まさに至難である。

まず、教科書 *New Approach to English* の単語数を調べてみると、大体370余、文型の方は140余である。中学2年の単語数は450余、中3は520余となっている。これらをそれぞれ易から難、また、アルファベット順に並べ、さらにやさしい文型からむずかしい高級な文型へと進むような例文をつける。場合によっては、アルファベット順では、どうしてもorderがうまく易から難にならないこともある。その時にはためらわず教科書の Lesson 順にしてしまう。手数のかかる仕事だが、これができれば、比較的スムーズに生徒が単語も覚え、同時に教科書の復習も知らず知らずのうちにできて、実力養成の一助になるのではないかと自負している。一例をあげると、

am (わたし) ~です。

I am a boy.

私は少年です。

I am a girl.

私は少女です。

I am Taro.

私は太郎です。

I am Hanako Yamada.

私は山田花子です。

Am I a boy?

私は少年ですか？

Am I Taro?

私は太郎ですか？

(〔注〕 実際には、こういう質問は使うことは少ない)  
are ~です。~である。

You are a boy.

あなたは少年です。

You are my father.

あなたは私の父です。

You are girls.

あなた達は少女です。

You are my friends.

あなた達は私の友人です。

Are you Mr. Yamada?

あなたは山田さんですか？

Are you his friends?

あなた達は彼の友人ですか？

のようである。こうして、1つの単語についてできるだけ沢山の、しかもバラエティに富んだ(この例はあまり適当ではないけれども)必須例文をつけて、しかもその例文中に出てくる他の単語はできるだけ制限し、何回も同じものを使う。そうすれば、上例の名詞 boy 等は特に別に一項設けずともこれだけの文例を通して、生徒は自然に記憶してしまうものである。年間いろいろな行事や何かで、純粋に授業にあてられる時間数はなかなか増せない。しかしどんなに少なく見積っても130時間はある。したがって、1時間

に1文型ずつ復習させて、1年間に130文型、3年間に390のパターンができる。そうすると、大体、中学校に必要なパターンは復習できることになる。

単語集を対訳していることにたいしては、日本文ばかりに気をとられて、平常授業でも訳を気にするようにならないか云々の意見もあるが、これは今までのところ、そう影響はないようである。テストの方法として、出題は、全部日本文を出して英文を書かせる、いわゆる和文英訳形式のものにしているが、平常授業に、いわゆる ELEC 方式のものを行なっていても、特に日本語訳文を気にするような生徒はいない。Oral Presentation も Structure Drill も比較的スムーズに行なっている。かえって、高校入試問題等で、いわゆる古い型の解釈問題に出会った時など、以前よりうまい訳文が出てくる傾向にある。そんなことも含めて、私は、英語を教える時あまり日本語を使う事に神経を使わない方がいいのではないかと思う。無理に日本語使用を控えたり、日本語訳を避けたりすると、かえって授業の流れが止まって不自然になったり、理解を妨げたりするのではないだろうか。要は、生徒達が英語を少しでも多く知り、その雰囲気になれ、そしてその言語を通して国際性を持った教養を身につけてくれれば良いのである。

横道へそれてしまったが、今、とにかく、上述の単語集を早く完成させようと急いでいるわけである。なお、毎回の単語テストの出題数は5題を限度としている。それ以上では、とても2~3分の間に英文を書くことはできないからである。

#### ☆書くということについて

単語の問題と並んで、今の中學、高校生達の英語力を見ると、書く力が著しく劣っているように思う。あるいは、これは私の学校だけの特殊現象かとも考えていたが、それでもないらしい。とにかく、Oral が重視され、テープレコーダーやレコードによる教育、さらにラジオ、テレビ、また映画と、聞く方の教材には事欠かぬ現状で、この方面的力が増大したことは非常に結構だが、道具に頼って、実際にペンをとる仕事を無精にしてか、書く方の力がお留守になってきたのは困った事である。高校3年生あたりにしても、綴りの不正確なものが目立っている。l と r, s と th, a と u, 所有格の' 等々、これらは明らかに書く練習の不足である。

私の学校では、できるかぎりオーラル・アプローチに沿って英語を教えているが、どうも教師の勉強不足か、とかくこの Writing Drill がおろそかになる。そこで極めて月並みなのだが、私はもっぱら書く宿題を与えていた。もちろん、これは中学1年生等の入門期の生徒には無理なことで、この生徒達には先生を2人にして、1人が Oral 中心、もう1人が復習を中心とする Writing で仕上げをするよう指導している。この Writing の時間には Penmanship も行なうこととは無論である。

中学2、3年生達には前述の書く宿題をあたえている。

まず生徒達を、その能力に応じてA, B, Cの3階段に分ける。ただし、これは、いわゆるクラス分けをするのではない。同じ教室内の生徒をさらに3つに分けておくのだ。しかも、それは、あくまでこちらのメモであって、生徒1人1人は自分がAクラスだかBクラスだか知りはしない。したがって、いわゆる能力別教育のように、優越感、劣等感は全然ない。

1時間の授業（正味50分—ただし2~3分は前述単語テストに使われる）が終ると、その範囲の重要構文にアンダーラインをさせる。そして、家庭では、その日の範囲を必ず3回以上読むことと、そのアンダーライン・パートを5回以上書いてくることが、毎回課せられる最低限度の宿題である。Cクラスの者達はこれで充分とする。さらに能力のある生徒には、そのアンダーラインを施した文章を変化させる宿題を課する。たとえば I don't know if I have enough money. という文に下線を施したとする。その文の if I .... の I を、you, he, she.... 等、できるかぎり変化させた文を書かせる。また、この文を疑問文にする。さらに、これを基本にして和文英訳を課する等々である。

さらに、もっと優秀な生徒（といっても、これに相当する程度の生徒は、我が学級には1, 2名しかいないが…）には、この下線を施した部分を含む（単語を変えることは自由にして）短文を自由に書かせてくる。

この種の宿題は、生徒によって課題が異なるから、口頭で与えられないので、少々面倒だが紙片を用意して各自に配布してやる。私の中学は、1学級30名以下の少人数だから、これがスムーズに行くが、人数が多い学校ではこれは大変だと思う。

やってきた宿題は、時に集めて授業後に見たり、授業時間に余裕のある時は、駆け足でさっと見たりする。課した問題にもよるが、集めて放課後に見る時は、できるだけくわしく見て、綴りの誤り、語法上の欠陥を必ず訂正して返してやる。子供はできるだけ早く返してやらないと御機嫌ななめだし、宿題を見ないと、すぐサボル癖がつく。そういうところは実に敏感だ。

さらに、こうして宿題を課したところは、必ずある程度まとめて（たとえば、one section または one lesson 毎に）テストをする。これも長い時間をかけた試験でなく、5分間テストの形式である。テストの方はA, B, Cどの子にも共通で、大体 Dictation Test か、やさしい Question-Answer を、両方とも書かせてみる。時に Dictation に日本文訳をつけさせる時もある。

これをしないと、生徒は、宿題だけで案外忘れてしまうことが多いからである。

科学的なデーター集めが弱い私には、正確なことがいえないけれども、じょじょにではあるがスペリングの誤りとか、冠詞のない文とかいうような誤りが減少してきているようである。そしてまた、だんだん Writing Ability がついてきている傾向にある気がする。

（鎌倉市 聖ミカエル学園 相吉達男）

# 研究会より

## 旭川英語教育研究会

昭和22年5月北海道英語教育協会誕生、木曾栄作氏（小樽商大）を会長に毎年全道英語教育研究大会が行なわれ、今年第9回目を迎えた。旭川はもち論全道の英語教育改善向上に非常な貢献をなして来た事はいうまでもない。北海道はその広大な地域の故に地区別にも多数の会がある。

旭川の中学部会と高校部会は昭和24年以来別々の歩みを続けているが、中・高間の連絡には意を注ぎ、昭和24・25年には毎月1度中・高教員が交互に授業参観をしあった事もある。昭和26年旭川市教育研究会英語部（中学校教員80名）が誕生、毎年数回の研究会を開催、高校側の参加もみている。その他主な行事としては、昭和24～27年まで毎年1回英語弁論大会、昭和27～30年まではこれが発展して英語祭となり、英語劇、speech、recitationの代表を各校より出した。その後効果的英語教育は教師の英語力向上、教授法の研究にあることを痛感、その方面に力が注がれて来た。戦後の特色として大きく取り上げられるのはこの教授法の研究であろう。昭和24・25年頃まではDirect Methodが盛んで、1時間中英語を使いまくると気持の落着く頃であった。その後数年の研究会に納谷友一氏（秋田大）、磯尾哲夫氏（神戸商大）、稲村松雄氏（学習院大）を講師に迎え、Sentence Patternという言葉を初めて聞き、Pattern Practiceの必要と方法を知らされ、教授法の工夫・研究に一段の前進があった。別の面からいえば、これは暗中模索の状態に入ったのかもしれない。その後、更に国際基督教大学のW. L. Moore氏、吉沢美穂女史の来旭によりPattern Practiceへの関心はいっそう高められた。

昭和32年には、当時の旭川市教委指導主事宮北治平氏を中心となって企画された第7回全道英語教育研究大会が旭川で開催された。講師にP. オコーナー女史、山家保氏、五十嵐新次郎氏、宮田幸一氏、柴田辰男氏、米国交換教授学芸大旭川分校教授等を迎え、研究授業者8名のかつてない盛大かつ収穫の多い会となった。この会を契機としてOral Approachの研究がなされた。それまで暗中模索の状態だった授業が、がっちりした理論的背景に支えられ、バランスのとれた時間の授業形態となって現われ始めた。もち論一度に徹底したとは言えない。が徐々に人々が地道な研究と実践に努力し始めた。研究授業者はもち論、ほとんどの学校で何名かの実践者が現われている。特に光陽中では、それ以来主任の紀室利夫氏を中心に、一昨年新設の東光中では増沢富夫主任を中心に、全校一致で実践に当っている。これはなんといっても第7回大会の大きな成果である。さらにまた教師一人々々の絶ゆざる努力の結果、良き英語教師は英語の力を高め、良き教授法を身につけ、立派な人格を備えるべきであることを痛感、各校あるいは数校を中心としたサークルが次のような研修を続けている。（〔 〕内は使用テキスト）

- 金曜会（常盤、明星、聖園中が中心）毎週金曜日、会話読解力養成〔会話用・小説〕
- 木曜会（北門中が中心）毎週木曜日、読解力養成。〔小説〕
- 金・土曜会（常盤中が中心）毎週金・土曜、会話・読解力養成、〔時事英語用、英字新聞、小説〕
- 金曜会〔光陽、東光、神居、北都が中心〕毎金曜日・発音・会話・文法・スピーチ・教授法研究、[ELEC Scripts, "Words in Bloom" by T. Matsumoto, 英字新聞]
- 大塚会〔東光、神居、北都、光陽、一般人が中心〕毎土曜、会話・読解力・教養向上、〔小説、Essay〕

終戦直後、植松義則氏（現北星中校長）、宮北治平氏（現光陽中校長）、国見蓉一郎氏（学芸大）、町井克己氏（学芸大）、新井広女史（学芸大）、石田正雄氏（西高校）、島村金次郎氏（商高校）等は英語研究グループをつくり、自己研鑽、後輩指導に努力された。続いて旭川市教育研究会の初代（昭和26）宮北治平部長、高橋清士副部長（常盤中）、2代目（昭和27～32）高橋部長、衛藤謙副部長（聖園中）、3代目（昭和32～36）衛藤部長、紀室利夫副部長（光陽中）の各氏が常に後輩の良き指導者であったことが、今日これら研究サークルを生む蔭の大きな力となった。和やかな会合と自己研鑽の雰囲気は、これら先輩の努力なくしてはかもし出されなかつたろう。4代目（昭和37・38）庭瀬利男部長（光陽中）、森博副部長（北都中）となり、英語教科書検討会（約6か月間）、夏期セミナーが持たれた。

この2年間の主な研究活動は次の通り。（1は講師又は助言者、2は研究内容）

- 37・4・20 クラウンリーダー研究会 1. R・ゴリス氏。  
2. 模範授業・講演・質疑応答。
- 37・8・11～14 発音・英会話練習会 1. R・シェリダン氏（アメリカ文化センター派遣）。2. 発音・会話指導。
- 37・9・1～4 英語教育指導者講習会 1. 山家保氏、J・カレンダー女史、E. リクター氏、C・ハリントン氏。2. 発音・会話・新しい英語学習指導法の研究。
- 37・10・24・25 教育課程研究会 1. 庭瀬利男氏。2. 研究発表・研究討議。
- 37・11・2 英語研究会 1. G・ワシルースキー女史。  
2. 公開授業・模範授業・講演・座談会。
- 37・12・21 教科書検討会 2. 38年6月まで9種類の教科書を詳細に検討。
- 38・2・13 プリンスリーダー研究会 1. 磯尾哲夫氏。  
2. 模範授業・講演・質疑応答。
- 38・6・5～12 発音・会話練習会 1. D. Butterfield氏（アメリカ文化センター派遣）。2. 発音・会話練習。
- 38・7・26～8・4 全道英語教育指導者講習会 1. 松下幸夫氏、J・カレンダー女史、M・J・ダービン女史、L・レオンカヴァロ氏、D・ピトル氏、W・D・スコット氏。2. 発音・会話・新しい英語学習指導法研究。
- 38・9・9・10 英語講習会 1. 板橋並治夫妻。2. 発音・会話練習。
- 38・9・18 旭川市教育研究大会 1. 紀室利夫氏（光陽中）。2. 研究発表（村田、増沢、大道各氏）、討議。
- 38・10・18～19 教育課程研究大会 1. 庭瀬利男氏。
- 38・11・9 英語研究会 1. 宮北治平氏。2. 講演・質疑。
- 38・11・27 英語研究会 1. 田崎清忠氏。2. 公開授業・模範授業・質疑応答・講演・質疑応答。

（旭川英研部長 庭瀬利男、光陽中）

# 昭和38年度 ELEC 事業報告

自 昭和38年4月1日

至 昭和38年12月31日

## I 事業の概況

### 1. ELEC 英語講習会 (The ELEC Institute)

1961年4月、東洋英和女学院短期大学校舎を会場として開始された ELEC 英語講習会は、本年4月をもってその第3年に入った。受講者は中学校および高等学校英語科教員のほか、会社員、公務員、大学生、その他一般成人にわたり、その数常時500名におよんでいる。

講習会の実施にあたっては、新しい言語学の理論に基づいた研修を行ない、ELEC の重点事業の一つにふさわしいよう、たえず研究と工夫を重ねてきたが、7月12日に開催の第5回常任理事会で、ELEC Institute 委員会の研究結果に基づき、講習会の制度に若干の改正を加え、9月開講の初級からこれを実施した。

すなわち、これまで本講習会ではAコース（毎週月水金の3日）とBコース（毎週火木の2日）を設け、さらにこれを普通科（7か月）と上級科（4か月）に分けてきたが今回これを改正して、初級コース（約3か月）中級コース（約3か月）および上級コース（約3か月）の3コースに分かち、さらに各コースともAグループ（毎週月木の2日）、Bグループ（毎週火金の2日）およびCグループ（毎週水1日）に分かつことになった。ただし、従来から継続中のコースについては、その受講者の上級終了まで旧制度によることとした。

#### (1) 第7期の開講

Aコース4月4日、Bコース4月5日にそれぞれ開講式を挙行した。新入受講者は、Aコース108名、Bコース144名。

#### (2) 第5期上級科と第6期普通科の修了

Aコース7月17日、Bコース7月18日にそれぞれ修了式を挙行した。修了者は、Aコース74名、Bコース90名。

#### (3) 秋期初級の開講および修了

新制度による秋期初級の開講式を、Aグループ9月16日、Bグループ同17日、Cグループ同18日にそれぞれ挙行した。新入受講者は、Aグループ89名、Bグループ108名、Cグループ55名。なお、このコースは12月18, 19, 20日にそれぞれ修了した。

なお、夏期休暇中であった旧制度第6期上級科および第7期普通科も9月16日および17日からそれぞれ講

習を開始した。在籍受講者は前者59名（Aコース27名、Bコース32名）、後者172名（Aコース72名、Bコース100名）。

### 2. 1963年度 ELEC 夏期講習会

わが国の中学校および高等学校の英語科担当教員を対象とし、新しい言語学の理論に基づいた英語学習の指導理論と指導技術を体得させて、その資質の向上に役立たせることを目的として、1957年以来毎夏実施してきた ELEC 夏期講習会は、今年でその第7年を迎えた。

夏期講習会委員会の前後5回にわたる会議の結果作成された本年度夏期講習会の開催計画は、第5回常任理事会の承認を経てこれを実施に移した。

本年は、ELECが主催する中央講習会は東京の2か所、すなわち国際基督教大学と東洋英和女学院短期大学で開催し、地方の団体が主催して、ELEC が講師派遣および技術的援助を行なってこれを援助する地方講習会は旭川、川渡（宮城県）、新潟、名古屋の4か所で開催され、7月下旬から8月下旬にいたる期間中に10日ないし13日の会期で実施された。（詳細は本誌前号の特集記事参照）

本年度夏期講習会の受講者は6会場を通じて844名で、ELEC 夏期講習会開始以来昨年までの受講者2,198名と合わせると累計3,042名となる。

### 3. フルブライト留学生のための特別英語講習会

在日合衆国教育委員会（フルブライト委員会）では、夏期フルブライト奨学金により米国に留学すべき日本人のうち15名にたいする6週間の集中英語講習会（an intensive English refresher course）の実施を依頼してきたので、本協議会ではこれに応じ、特別な研修課程を編成して、5月20日から6月28日にいたる期間国際文化会館の1室を会場としてこれを実施した。

この研修コースは、1週5日間、1日5時間とし、研修課程はミシガン大学英語研究所編の教材を用いての Pattern practice および Pronunciation drill, ELEC Institute 編の English conversation および Controlled conversation、そのほか Composition, Public speaking および Lectures on the cultural background of the United States を内容とし、講師には ELEC Institute 講師の4氏を当たたほか、国際基督教大学の Everett Kleinjans, Maurice E.

Troyer 両教授および明治学院大学の Miss Dorothy Schmidt, Gordon J. Van Wyk 両教授を煩わした。

受講者は22才から37才の年齢層で、大学教授、助手、弁護士、博物館員等の各職業にわたり、その研究領域も法律、政治、経済、神学、梵語学、医学、心理学、美術史等多岐であった。

#### 4. 講 演 会

本期間に ELEC 協力のもとに次の 2 つの語学講演会が開催された。

##### (1) Pike 教授講演会

ミシガン大学教授 Kenneth L. Pike 博士の来日を機とし、5月14日東京大学で、同大学文学部主催ならびに ELEC の協力のもとに、同博士による monolingual demonstration（自分の知らない言語を他人に言わせて、その言語分析をする実演）が行なわれた。

##### (3) Hill および Anthony 両教授講演会

テキサス大学教授 Archibald A. Hill 博士およびミシガン大学教授 Edward M. Anthony 博士の来日を機とし、6月19日明治学院大学で同大学言語学研究所主催および ELEC の協力のもとに、両博士による語学講演会が開催された。演題は次の通り。

Prof. Hill: Recent developments and problems in the teaching of English

Prof. Anthony: Mim-mem and pattern practice: Two language teaching methods compared

#### 5. 外国人顧問

ニューヨークの The Council on Economic and Cultural Affairs, Inc. (略称: CECA) から ELEC にたいし派遣され、本期間に ELEC の事業援助に当った外国人顧問は次の 3 氏であった。

##### (1) Mrs. Nardin, Mabelle B.

中学校用英語教科書 *New Approach to English* の改訂準備および現行高校英語教科書の調査に従事。1962年9月来日、1963年5月11日離日帰国。

##### (2) Professor Hill

ELEC English Course Part-I (Text by prof. Hill) の改訂、ELEC Institute の外国人および日本人講師にたいする訓練、1963年度 ELEC 夏期講習会の講師予定者にたいする訓練、その他（講演会の項で既述）に従事。1963年9月離日帰国。

##### (3) Professor Grant E. Taylor (ニューヨーク大学米語研究所長)

前記 *New Approach to English* の改訂および ELEC Institute 用教材の改訂、および Speech Laboratory

関係の顧問。1963年11月来日、本年9月まで滞在予定。

#### 6. 刊 行 物

本期間に ELEC 刊行物 2 種が発行された。

- (1) 機関誌 *ELEC Bulletin* 第 8 号
- (2) 単行本 「新しい英語教育」(山家 保執筆)
- (3) 機関誌 *ELEC Bulletin* 第 9 号

#### 7. 援助助言活動

##### (1) ELEC 研究協力学校

a. 本期間に下記の ELEC 研究協力校にたいし、数次にわたり各主事を派遣して、英語教育に関する援助助言活動を行なった。  
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

b. 上記校および ELEC 側との第 1 回連絡協議会が11月26日、日本女子大学において行なわれた。同校付属中学校 3 教諭の授業公開のあと、桜楓会館において研究成果および今後の課題について協議会が開かれたが、終始盛会裡に行なわれた（詳細は別記参照）。

##### (2) 講師派遣 (次ページの表を参照)

### II 処理の概要

#### 1. 会 議

本期間に下記の会議を開催した（時期・回数は省略）。

理 事 会  
評 議 員 会  
常 任 理 事 会  
教 材 委 員 会  
夏 期 講 習 委 員 会  
*ELEC English Course Part 1* の改訂に関する特別委員会  
ELEC Institute 委員会

#### 2. 理事長外国旅行不在中の職務代行

竹内理事長は日本生産性本部欧州経済視察団長として約 1 か月の予定で 9 月 17 日欧州に向け出発し、不在中における本法人の要務については同理事長の指示により、常任理事会を中心に処理することになった。

#### 3. 事務局職員の異動

金原 経氏 経理担当者として 6 月 17 日就任。

## 昭和38年度講師派遣一覧表

(48.4.1—39.1.31)

月 日	会 合 名	会 場	講 師 氏 名	内 容
4.24	宮城県登米郡中英研	佐沼中学校	山家 保	実演授業 講演
4.26	“ 古川地区中英研	古川中学校	山家 保	” “
5. 9	千葉教組印旛支部英研	成田小学校	若林 俊輔	” “
5.16	福島県白河中央中実験学級	白河中央中学校	松下 幸夫	実演授業 “
6.14	群馬県中英研総会	前橋市水道会館	若林 俊輔	” “
7.12	立教女学院校内研	立教女学院	山家 保	実演授業 “
8.12	千葉教組印旛支部英研	成田市教育会館	若林 俊輔	” “
9.10	熊本県玉名地区中英研	玉名中学校	若林 俊輔	” “
9.19	千葉県八街市中英研	八街中学校	若林 俊輔	” “
10.15	三重県高英研	津市公民館	山家 保	” “
10.24	豊島区中英研	大塚中学校	山家 保	実演授業 “
10.29	岩手県紫波郡中英研	紫波第二中学校	大友 賢二	英語暗誦審査 “
10.30	宮城県加美郡中英研	西小野田中学校	大友 賢二	” “
11. 5	山形県北村山・最上地区中高英研	楯岡中学校	岩井 茂	実演授業 “
11. 6	長野県小諸地区中英研	芦原中学校	山家 保	” “
11.11	富山県下新川郡中英研	入善中学校	松下 幸夫	” “
11.14	広島県三原市中英研	鷲浦中学校	岩井 茂	” “
11.15	新潟市中英研	関屋中学校	山家 保	” “
11.16	長野県更埴地区中英研	更埴教育会館	岩井 茂	” “
11.20	群馬県中学校英語暗誦大会	高崎市立第3中学校	Earnest A. Richter	英語暗誦審査
11.26	三重県伊勢市中英研	厚生中学校	若林 俊輔	実演授業 “
11.26	福島県西白河地区中英研	白河中央中学校	松下 幸夫	実演授業 “
12. 5	山形県西村山郡中英研	寒河江中学校	松下 幸夫	” “
1.28	熊本県天草郡中英研	本渡中学校	山家 保	” “
1.29	熊本市中英研	白川中学校	”	” “
1.31	宮城県大河原地区中英研	大河原中学校	岩井 茂	” “

経理担当者大久保清藏氏 7月16日退任。

串原国穂氏 主事として12月1日就任。

ることを7月12日の第5回常任理事会で決定。

### 4. 関税の免除をうけることのできる施設としての指定

7月10日付をもって本法人を「関税定率 第15条第1項第1号の規定により陳列又は使用する標本、参考品又は学術用品につき関税の免除をうけることができる私立の施設」としての指定方を東京税関経由大蔵大臣あて申請したところ、7月29日付大蔵省告示第229号（官報第10984号に掲載）をもってその指定があった。

### 5. ELEC 事務所の移転

本法人事務所は、高速道路建設に伴ない11月現所在地に移転した。

### 6. ELEC 記章の制定

ELEC の4文字からなる図案を用いてバッジを作成す

ELEC BULLETIN

### 7. CECA より語学教授法に関する映画の寄贈

CECA りよ “Principles and Methods of Teaching a Second Language” と題する映画フィルム全巻の寄贈があり、国際基督教大学を会場として開催中の ELEC 夏期講習会において早速5夜にわたってこれを映写した。

この映画は16ミリ黑白で、1巻の映写時間32分、The Center for Applied Linguistics, Modern Language Association of America および Teaching Film Custodians, Inc. の合同製作品で、すぐれた語学教育資料である。5巻のそれぞれの題名は下記の通り。

Film 1 : The nature of language and how it is learned

Film 2 : The sound of language

Film 3 : The organization of language

Film 4 : Words and their meanings

Film 5 : Modern techniques in language teaching

## 8. ELEC 会館建設計画

本法人の本部となるべきビルディングの建設は、本法人の前身、日本英語教育研究委員会時代から計画が進められ本法人もこれを継承してその実現を図ることを決定しているが、本期間ににおけるこの計画の進捗状況は次の通りである。

### (1) 地上権設定契約の調印

4月12日、金田東江氏と竹内理事長の間で、ELEC会館敷地の無償地上権設定契約の調印が行なわれた。

### (2) 設計図の承認

9月11日の第6回常任理事会で承認を見た当該建築設計の概要は、鉄骨鉄筋コンクリート造、地下1階地上7階、塔屋2階付き、建506平方メートル152、延3,675平方メートル190で、教室20、講堂1、スピーチラボラトリーアー2、図書室1、研究室2、教員室1、会議室1、事務室1、理事室2、その他などとなっており、建設費は2億円前後と目されている。

なお、敷地は千代田区神田神保町3丁目8番地所在の203坪5勾で、2月1日に地鎮祭を行なった。

# ELEC研究協力校連絡協議会開かる

昭和38年11月26日、日本女子大学において第1回ELEC研究協力校連絡協議会が開かれた。この日は午前中、同大学付属中学校田村、小川両教諭のオーラ・ルアブローチによる英語の授業が公開されたが、教師・生徒とともに軌道に乗った見事な授業であった。

昼食をともにしたのち、午後桜楓会館において協議会が開かれたが、大要は次の通り。

### ◆出席者

日本大学(学長)上代タノ、(教授)大原恭子、北島マエリー  
付属高校(主事)柴崎武夫  
付属中学(主事)河村サダ、(教頭)岸田鶴之助、(教諭)田村京子、小川紀子、武笠洋子

水海道中学校(校長)堀越通雄、(教諭)中山満寿男、立身昭  
第四砂町中学校(校長)平川利治、(教頭)原田四郎、(教諭)秋篠吉康、宇津野浩、石丸光男

ELEC(常務理事)  
高橋源次、武藤義雄、(主事)山家保、岩井茂、大友賛二、金原経

### ◆議事

#### 1. 各研究協力校の研究成果について

- 現在までの研究成果ならびに研究上の問題について各校より次のような報告があった。
  - 水海道中学校



『田村教諭による授業』



《授業を参観する諸先生》

昭和37年9月、研究協力校になると同時に教科書を*New Approach*に切り換える、新しい指導法の実践研究を取り組んだ。37年12月にまとめた調査と38年11月にまとめた調査とを比較してみると、Written testでも向上し、生徒の興味関心度もいちじるしく改善されている。発話のspeedも非常に速くなり長文もよくこなすようになっている。農村地帯の学校でも、方法がよければ学習効果はあがるということが実証されたと思う。また、本校だけでなく、市内6校の協力態勢も固く、ELEC主事来校の際は、いつも参加して共同研究をしており、教科書も来春から全校*New Approach*を採択することになった。

### ii. 日本女子大学付属中学校

本校の生徒は入試を経て来ており、家庭的にも英語学習に熱心な環境にあるので、新しい指導法の効果を正確に測ることは困難ではあるが、1年前と同一問題で行なった期末テストは平均15点の伸びを見せている。付属高校、大学から見た場合も、最近の付属中学の指導は大変うまくいっていると思う。従来 writing abilityがないといわれていたが、最近は実力テストでも好結果を見せているし、英語的に“筋がいい”という感じである。発話のspeedも大変あってよいと思う。

### iii. 第四砂町中学校

38年4月から新しい指導法に切り換えたばかりで、まだ日が浅く、調査資料は十分ではない。しかし、例年なら3年生になると1組50人の中15人位は学習意欲を失ってしまうのが常であるが、今年はよく学習活動に参加してくれる。Teaching procedureがすぐれているせいであると思う。地域としては都内では水準以下の生活環境で、学校としては学習指導の前に生活指導と取り組まねばならないような実態であるが、困難な状況にもかかわらず、徐々に向上しているように思われる。

ELEC BULLETIN

- b. 研究成果の評価の方法について討議の結果、各校独自に、あるいは必要があれば共通問題で次の各項を実施（調査）することになった。

Written test の月別平均成績

表

前年度（前々年度）と同一問題による評価

高校入試、文部省学力テスト等による成績の比較

生徒の興味関心度の調査

- c. 今後の研究課題およびその研究方法について討議の結果、次の各項について努力することになった。

指導上の無駄をはぶき、授業をいっそう能率化する。

Check of understanding、とくに Reading のあとそれをさらに研究する。

文法的なまとめ方について配慮する。

- d. 研究成果公開発表の方法およびその時期について（略）

## 2. 各研究協力校相互間ならびに ELEC との協力態勢の強化について（略）



《桜楓会館における協議会》





## 講師派遣について

E L E C 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 E L E C 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

E L E C Bulletin は現場の声を歓迎します。

- a. **E L E C 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、E L E C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枚ついで  
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

### 至急1963年度（昭和38年度）

#### E L E C 同友会費をお納め下さい

◇同友会員の方で本年度（1963年度）会費未納の方は、至急ご送金下さい。

◇同友会の会計年度は4月1日に始まって翌年3月31日に終ります。会費はその期間有効です。

◇会費は年額100円です。

◇年度の途中で入会された方には在庫のあるかぎりその年度の E L E C Bulletin (季刊) のバック・ナンバーを配布します。

◇送金は、挿し込みの E L E C 同友会入会（継続）申込書にご記入のうえ、切手または定額小為替等で下記あてにお送り下さい。

◇送金は2年分(200円)までは受理いたしますが、3年分

以上は受理しませんので念のため。

東京都新宿区左門町13 鈴木ビル  
財団法人 英語教育協議会内

E L E C 同友会

## 編集後記

◇E L E C 編集の中學用英語科教科書 *New Approach to English* が41年度から改訂版となります。同時にその年から発行所は大修館から学研（学研書籍）に移ることになっています。本誌 (Bulletin) はそれに先んじて本号から学研を発行所とすることになりました。今後とも絶大のご支持をお願いします。

なお、*New Approach* の現行版および補助教材は39・40年度はひきつづき大修館から出ますので念のため。

◇本誌の第1号と第2号の編集後記にQ.Q の署名のあったことを記憶している方もあるかもしれません。本号から再び同氏にも登場願うことになりました。氏は、信州は伊那谷の生れで、侠気と機知に富んだ青年紳士です。本誌の充実策について卓見を有しているので、次号あたりから面白い企画が誌面を飾ることになると思います。ご期待下さい。(Rock生)

◇昨年11月の特別国会（わずか2週間足らず）で、「教科書無償措置法」が成立した。このニュースを聞いた時なんとも名状しがたい気持であった。この法案は私たちが「教科書国家統制法」として反対して来たもので、昨年夏はその反対運動が効を奏したかに思われたのだったが……

◇来年の春には中学校の教科書の改訂版が一斉に先生方のお目にとまる筈である。その後、現在12種類ある英語の教科書が何種類になっているか。その後、数年にして何種類に整理されるか。その頃、採択にからむ贈収賄が新聞にネタを提供するのではないか。この不安な気持は私だけのものであってほしい。

◇Rock 氏から身に余るご紹介を受けたわけであるが、先生方のお手助けになることが少しでも出来れば幸いと思っておりますので、今後ともよろしく。 Q.Q

**E L E C BULLETIN** 第10号  
定価 80円 (送料20円)

昭和39年3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 (341) 8993  
(351) 6146, 6156

発行人 古岡秀人

印刷人 山田三郎太

発行所 株式会社 学習研究社

東京都大田区上池上町264

電話 東京 (720) 1111

# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC