

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

ELEC

BULLETIN

No. 11

July 1964

巻頭言 思想と表象	高橋源次	1
英語教育の改善について	服部四郎	2
英語と日本語の名詞修飾構造	長谷川欣佑	18
国語教育と英語教育	上村幸雄	16
American and British English	A.H.Marckwardt	10
〔訳文 アメリカ英語とイギリス英語〕		
人物紹介 Jakobson	勇康雄	20
Spoken English における単語	谷口次郎	21
ELEC 研究協力校報告 運用力を高める指導と実践	中山満寿男	25
Reports & Articles 実験学級報告		
<i>New Approach to English</i> を使用して	大高盈男	28
ELEC Forum テスト問題は どう作るか	若林俊輔	31
Institute Instructor の横顔		33
ELEC 報告		35

GAKKEN



思想と表象

高橋 源次

“Thoughts and their symbols are one in his mind.”

Memorials of Naibu Kanda (1927) にある神田先生の言葉である(p. 167)。これは英語教育に対する先生の中心思想となっており、言葉は思想の表象であって、表象はもともと音声表象であるという考えをあらわしている。

この遺稿集は市河先生の「英語学辞典」でも言及されており、英文 516 頁もの大著で既に衆知のものであったが、わたしにとっては今度初めて繙く機会を恵まれた次第で、終始深い感銘を受け興味を覚えながら読了することができた。さすがは近代文化の先覚の声である。政治、経済、外交、教育その他万般にわたる先生の見識と視野には、約半世紀の経過にも拘わらず、なおわたしどもを感動させる力がある。

特に英語教育については、その第一線に立っておられた先生である。その体験と実践を通して発せられた論稿には傾聴すべき言語観が基調をなしている。世界語としての英語の伝達機能を重要視して、先生は英語の教養性とともにも実用性を強調しておられる。その声はまさに憂国の叫びである。わたしは思想と表象の問題に関連する二三の点をここに摘記して、わが国英語教育の大先輩に学ぶところありたいと思う。

まず、英語表現力の必要を説いておられる点に注目したい。思想発表の必要の点では現代は中世以上である。中世人がラテン語をもって発表したのが、いくら努力しても Cicero には及ばなかった。さらに日本では、頼山陽は生涯その漢文の力が中国人に及ばなかったことを嘆いている。しかも何れも挫折することなく精進をこれつとめたのである。何事も完全は望めぬこと、憶せず practice あるのみであると言っておられる。

先生の主張に Direct Reading というのがある (pp. 162—168)。英語を読むことについて、音読、朗読が肝心であり、reading と meaning が 1 つにならねばならぬ。すなわち、sound と sense が不可分のものであるという前提に立っておられるのである。教師はまず充分読みこなせる読み易い内容の英文を生徒に読み聴かせる。生徒は最初は日本語でその要点を述べる。つづいて paraphrasing の要領で英語で口述する。この直読、直解の習慣は自然に idiomatic English を呑みこませ、慣習と模倣の原理のうちに英語力を修得させるものである。思想と表象が 1 つになって会得されることが肝心であって、英語教授の最も合理的なのがこの natural method であると言っておられる。

“Language is a living thing. A word is like a plant or an animal.” (p. 222) という立場から先生は、英語教育は植物学や動物学と同様生きものを扱うものであるから、単なる記憶力の養成に必要なだけではない。Memory とともに reasoning を訓練するのである。特に、何事につけ “why” を意識する少年期には、語学教育は不可欠のものであると言っておられる。

先生の立場を表明しておられる数行 (p. 223) を引用しておく。

“Let us then for the sake of our national advancement, ... for the sake of annihilating from our midst the last traces of that quadruped existence which still crops out in unexpected places, ... drink deep from the fountain of knowledge which springs from distant lands, and eat of the fruit which grows upon foreign soil.”

(ELEC 専務理事)



外国語教育の改善について

服 部 四 郎

わが国の、特に自分たちの受けてきたような英語教育を何とか改善できないものだろうか、真剣に考えるようになってから、もう30年にもなる。それは、昭和8年から9年にかけて約11か月、満洲のハルビンに住んで、ロシア語を習った時に始まると言ってよい。

私は、中学校、高等学校、大学を通じて10年間英語を勉強し、特に中学校の4年間は、英語を最も好きな学科の一つとして学んだのだが、大学を卒業したころは、本はかなり楽に読めても会話はまともにできない状態だった。私たちと同年輩の者は、一般にそういう状態だったと思う。私たちは、それが当たりまえのことで、外国語は普通の学習では話せるようにならないものだと思っていた。特に私自身は、引込み思案で口重だったから、会話の才能はないものと思っていた。ところが、25才のころ、満洲のハルビンに暫く住んでロシア語を習ってみると、半年ないし1年位で日常の会話に困らなくなることは、それほど困難ではないことを発見し、そういう目的にかなった語学教室を組織することは、必ずしも不可能ではない、と考えるようになった。また、この見地から、わが国の外国語教育を——その場合場合によって色々の程度ではあろうが——改善し能率化することができるだろうと考えるようになった。

ハルビンでのロシア語学習の話というのは、こうである。

私は、昭和6年に東大文学部言語学科を卒業して、1年間副手をつとめ、大学院に在学中だったが、昭和8年の秋、日本学術振興会の援助によって、アルタイ諸言語の研究のため、当時の満洲国に留学することになった。アルタイ諸言語とは、トゥングース満洲語群、蒙古語群、チュルク語群（トルコ語と同系の諸言語）のことだが、これらの諸言語を研究するには、ロシア語で書かれた辞書・文法・論文等が一番多いので、ロシア語の勉強が先決問題だと言っても過言ではない。

ロシア語は、八杉貞利先生の東大でのご講義（1週に1回）を2年足らず聴講してあったが、東亜考古学会の島村考三郎先生からアルタイ語研究のため満洲へ行かないかというお話があった際、蒙古地帯その他にはいる前に、ハルビンに暫く滞在して、ロシア語を話す先生たちから蒙古語その他の手ほどきを受けた方がよい、とのご忠告を頂いたので、昭和8年の4月から、当時湯島3丁目附近にあった第一外国語学校とかいう夜学に通って、1学期間勉強した。このようなわけで、ロシア語は、専門の本なら、辞書を引き引き読むことができる程度にはなっていた。

ところが、ハルビンに着いて驚いたことには、ロシア人

に何を話しかけられてもチンプンカンプンで、子供の言うことさえさっぱりわからないのだった。

高等学校の友人たちの世話で、いわゆる白系ロシア人の所に下宿して、ロシア語、蒙古語、ブリヤート語、タタール語の先生たちを備って勉強を始めた。備う時の条件は、英語が話せること、というのだったが、いざ勉強を始めると、彼らの話せる英語の単語は数十に過ぎなかったようで、翌日になるともうロシア語ばかりでべらべらしゃべり出す者さえあった。数日すると、彼らの講義はほとんどロシア語になってしまった。英語に訳してくれ、と言っても、つまりつまりで、意味の通るような英語にはならない。私も運を天にまかせて、彼らがロシア語を流暢にしゃべるのを、ただ眺めていた。ところが、ただそうやって傾聴しているだけで、日ごとに目に見えて、彼らの話すことがわかるようになって行くのには、我ながら、驚きもし喜びもした。

こういうことが起こった原因は色々あるが、まず第1に、私が、それまでにロシア人の発音を聞いたことがなく、それに慣れていなかったために、知っている単語さえ聞きとれなかったのが一原因だったように思う。

これと類似のことを、後年、パリで経験したことがある。フランス語は長年習って専門書は読めるようになっていたし、P. Passy その他の立派な音声学書もあって、フランス語の発音はかなり詳しく心得ているつもりだったが、初めてパリに着いた時には、そこで話されるフランス語は、私にとって雑音に近いものだった。その中から言葉が聞えて来るのには1週間はかかったと思う。どんな良い音声学書でも、音そのものを伝えることはできないから、それを読む際には、自分なりに、その記述に合わせたつもりで、日本語の音に基づいて勝手な母音・子音を作り出して、独りよがりの合点をしているのだと思う。

我々が外国語に接して辟易する原因は、この点にもある。少なくとも私たちの世代の者は、英語を習うにしても、自分勝手な発音でただ訳読していたから、英米人の発音に接すると面くらうのである。この意味で、ELECのInstituteで、英語のnative speakerである先生たちが、受講者に良い発音をふんだんに聞かせるのは、大変効果的であると思う。

それから、ハルビンに着いた当初、ロシア人のしゃべることが皆目わからなかったもう1つの原因は、最も基礎的な単語や表現を知らないか、あるいはうろおぼえだったことである。どんな国語でも、それを知らない二進も三進

もならない単語や慣用連語が数百はある。むずかしい単語を沢山知っていても、それらを知らないで、会話ができない。私は、特にあの時以来、基礎語彙というものに深い関心を懐くようになった。最も基礎的な数百を中心にして、次第に増加して 3000 にも達すれば、会話には全く不自由しなくなるし、さらにその上の新しい語彙を習得するための基礎も十分できあがるだろう、という予想を持っている。しかし問題は、何が基礎語彙か、ということである。これは厳密に言うと、各国語において膨大な調査が行われなければならない。

とにかく、ハルビンへ行った当初、ロシア人の言うことが皆目わからず、自分もろくに口がきけなかったのは、最も基礎的な単語や表現の数十が反射的に口をついて出るようになっていなかったためでもあった。これに反し、ハルビンに暫く住んでいる日本人は、ロシア語の本は読めないのに、会話は自由自在のように見えて羨ましいと思ったのだが、後になって、彼らの中には、ほんの数十の単語を駆使して日常の用を足しているものもあることがわかった。彼らは、名詞の格変化や動詞の人称変化などを無視しているばかりでなく、*xorosh*《良い》という単語を《おいしい》《気持が良い》《嬉しい》等々何でも好ましいことの意味に使い、その反対は何でも *ne xorosh*《良くない》で、*ploxo*《悪い》という単語さえ知らないのだった。言語は、ぎりぎりの所まで追いつめられると、文法でさえどうでもよいことになり、基礎的な単語や表現が数十あるいは数百あれば事足りるものらしいのである。世界の方々に *pidgin English* やそれに類似の商用語が発生し使用されているのは、そのためである。ハルビンでも、ロシア人とシナ人の間に *pidgin Russian* とでもいうべきものが行なわれていた。この商用語は、単語はロシア語のを使うのだけれど、格変化はもちろん無く、動詞など命令形一つで過去・現在・未来の色々な人称形に代用させるのだった。

発音や文法が正確になっても、基礎語彙が反射的に使いこなせるようにならないと、会話は自由にならない。

高等学校の友人などが外国へ行くことになって、「おい、英語の速成法はないか」と言って来ると、私は、初步から始まる語学レコードを一抽繰り返し聞いて練習することを勧めることにしていた。というのは、彼らはむずかしい単語は沢山知っているのに、基礎的な単語や表現が反射的に出るようになっていないために、すらすら話せないのだし、*native speakers* の発音に慣れていないためにそれを聞いてもわからないのだからである。そこで、これらの欠陥のある程度補ってくれる語学レコードをすすめることにしていたのである。

さて、私は、上述のような理由で、ハルビンでロシア語の中の生活を始めたのだが、毎日 5 時間も 7 時間も先生たちがベラベラしゃべるのを傾聴しているうちに、日毎にめきめきわかるようになって行き、1 か月ほどすると講義を聞くのには差し支えないようになり、3 か月ほどすると大抵の用はロシア語で足せるようになった。かりにどこかの

語学教室で大勢の学生と一緒に講義を聞くだけだったら、毎日数時間の授業に 10 か月出てもこの程度には上達し得なかったのではないかと思う。私はそれとは全く違った環境に置かれたのだ。

私は、先生たちについての勉強を始めると同時に、上述のようにロシア人の家に下宿して、朝夕の食事を家の人々と共にした。この家庭は、主人が技師で少しドイツ語を話し、主婦はピアノの先生、18 才の一人息子アンドレイは工科大学で英語をかなり話す、上品な中流家庭だった。どこか外に住んでいる主婦の弟で感じの好い紳士が、いつも夕食に加わった。この夕食の時間は、私にとって絶好の語学教室だった。4 人が代わる代わるロシア語で私に話し掛け、私にロシア語を教えようとする。わからない単語があるとアンドレイが英訳してくれる。私は自分でもロシア語をしゃべろうとするし、次から次へと浴せかけられる質問にロシア語で答えなければならない。私が表現に困っていると、皆して手伝ってくれる。生徒 1 人に対して先生 4 人の教室と言ってもよいようなものだった。その上、息子のアンドレイが、私の話すロシア語に、発音でも文法でも、少しでも誤があると、容赦なくおしてくれられた。むずかしい *dark l* や、日本語の *ch* とは少し違う *ch* など、完全に及第するまでなおしてくれられた。格語尾でも動詞の活用でも、間違いはどしどしなおしてくれる。実に、この青年は、私の一生を通じての最良の語学教師だったと言える。ハルビンには 11 か月滞在したが、その間引き続きこの家に下宿していたら、私のロシア語は随分上達しただろうと思うが、私の満洲滞在の目的がアルタイ諸言語の研究にあったので、ハルビン滞在中はタタール語の研究に力を入れたいと考えて、1 か月余りで、タタール人の家へ移転した。この家は主婦と息子 3 人娘 2 人の大家族だったが、夕食の時など自分たちばかりでベラベラしゃべっていて私には話しかけてくれないのも一原因で、私は中々タタール語が話せるようにならなかった。

ハルビンでのロシア語学習の経験以来、外国語を習う場合には、事情の許す限り、あらゆる困難に耐えて、その言語の話し手たちの中にとびこみ、彼らと生活を共にするようにしているが、彼らの私に対する態度によって、効果は様々である。相手が教えようという意志がない場合、あるいは遠慮して誤を訂正してくれない場合には、効果が減ずる。十数年前、米国の *Ann Arbor* に滞在中、数か月 *boarding house* にはいって、ミシガン大学の学生たちと生活をともにしたことがあるが、私の話す英語をなおしてくれないのも一原因で、思ったほど効果が挙らなかった。語学教室でも、生徒の面子を重んじて、あまり厳しく誤を訂正しないことを奨励する方針の人もあるが、訂正されることを恥と思わず有難いと思うように生徒たちを訓練する方法はないものだろうか。

或大学の英語の *intensive course* (1 か月) に出てみたことがある。発音の時間には、先生が自分で発音しないで十数名の学生に次々に発音させて、"Good." "Good." と

言って行く。Good どころか th を s のように発音するなどひどい発音者があっても“Good.”と言う。そこで私が「先生のいい発音を沢山聞かせて頂きたいのですが」と言うと、これがこの Institute の方針だとのことだった。これは、誤を訂正しないばかりでなく、良い発音を聞かせないという、二重の誤謬を犯している例だと思う。

話は横道へそれたが、上に述べたように、私はロシア人の家からタタール人の家に下宿を移したけれども、先生たちは同じように備って勉強を続けたので、ロシア語の会話の力は急速について行った。それは中学校から高等学校、大学と十数年も英語を習っても、まともに英語を話すことができなかったのと比べると、まことに文字通り雲泥の差であった。このように大きな差ができたのは、上記のような集中教授を受けたためでもあるが、さらに大切な原因は、ロシア語の中で生活して、自分の思うことを表現するのにロシア語以外には手段がないという環境におかれたことである。Native speakers の中で生活するのは、この意味で有効なのである。私たちが中学校などで随分熱心に英語を勉強しても話せるようにならなかったのは、一つには、日本語の中で生活していたからである。この意味で、英語教室で、生徒には——先生は、最初は、日本語による説明をも用いた方がよいと思うが、そのことは後に述べる——英語しか使わせないようにするのは効果がある。

ハルビンでロシア語が話せるようになってから、さらにタタール語が話せるようになりたいと思って努力したが、これはロシア語の場合ほど急速に上達しなかった。その理由は、何と言ってもハルビンではロシア語の方が優勢であり、私の学習意欲も主としてそちらを向いていたので、タタール語に注意が集中しなかったことと、下宿の人々が前述のように私にタタール語を教えようとしなかったことなどもその原因だが、タタール語の先生がロシア語が上手だったので、私は、表現に困るとついロシア語で話してしまうことが多かったが、それも原因の一つだったと思う。ハイラルへ移転してからついたタタール語の先生は、ロシア語が下手で、自由にロシア語に翻訳することができずタタール語だけで表現の手段とせざるを得ない境地に追いやられた。すると、急速にタタール語の会話が上手になって行った。尤も、この時までには、タタール語の基礎的語学力が十分ついていてせいでもあるが。

ハルビンでロシア語の会話を習った場合には、文法について何ら組織的な訓練を受けなかったが、この欠陥は、私が一通りロシア語文法を学習していたことと、私が言語学者だったので発話例の中から文法の規則を引き出す能力があったことによって、補われた。しかし、語学教室で、文法を、組織的に、易から難へと順を追って教えて行くことが、望ましいばかりでなく必要であるのは言うまでもない。特にこの点で、Transformational Grammar の理論を応用しようの試みがあるが、大変結構なことと思う。それは、Fries 教授らのやり方に反対することではなくて、そ

れを一層組織的にすることであり、結果においてはそれを一層推進することになると思う。

ただし、最も基礎的な文法構造から始めて、飛躍のないように、連続的に、それと関連のある新しい文法構造を次から次へと教えて行くという教授法が、oral approach に特有のこのように説かれることがあるが、それは当たらない。私が30数年まえに三重県の津中学校の1年と2年で英語を教えた高野鷹二先生の教え方は、今から考えても極めて勝れたものであった。特に文法の説明は組織的有機的であり、新しい文例に進んで行くとき、既習の文法規則や単語と、新出のそれとをはっきり区別しながら、すべての文例の文法構造を、一点の疑問も残らないように、そして常に既習の文法規則に立帰りそれとの矛盾がないように、納得が行くまで説明されるのだった。こういう教え方は、私を心から満足させ、私の精神を楽ませ、英語を私の好きな学科の一つとしたのだった。先生のこの教え方は、今日で言えば、Transformational Grammar (や構造主義言語学)の理論に合致したものだったとさえ言える。それにも拘らず、会話はできるようにならなかった。

文法構造を理解して正しい文が作れるようになることと、その外国語が話せるようになることとは、言うまでもなく、別なのである。話せるようになるには、多くの単語や文法の規則を知っているだけではだめで、発話・発音の実地の練習を何回も繰り返して、それがほとんど反射的になるまでやる必要がある。この意味で、アメリカ式の intensive course で、生徒に、構造の同じあるいは近似した文を繰り返し発音させるのは効果があると思う。これに対して、We don't want to parrot students. という批評もあるが、これは、当たらないとも、当たっているとも言える。すなわち、実際の発音運動を繰り返し練習しなければ——まして黙読していたのでは——流暢に話せるようにはならないのだ、ということを理解しないで言うのだとすれば、当たらない批評だと言える。

しかしながら、またある意味では、これは適切な批評だとも言えるのである。発音の練習では、機械的に発音ばかり繰り返させるのもよいが、発話の練習では、同時にその意味もよくわかりながらその文を繰り返し発話するのでなければ、効果が減少するのではないか。意味を説明しない外国人の教師の発話を、繰り返しまねするような授業では、生徒が、意味がよくわからなかったり、ほんやりしかわからない文を、オウム返しにただまねする、というようなことが起こる。これでは本当の語学教育にならない。私はそういう事例を二三知っている。英語の知識の相当ある人々がそういう授業を受けるのなら、効果は挙がるだろう。彼らは、意味がわかりながら、それらの文を繰り返し発音して練習することになるからである。

なるほど子供たちが母国語を習うときには、ただ自然な発話を沢山聞き、それをまねすることによって、その言語に習熟する。何か別の言語でそれらの発話の意味を翻訳してもらってわかるようになるのではない。しかしながら、

彼らが母国語を習う環境と、語学教室の環境とは根本的に違う。彼らが最幼少時から、白紙の状態から始めるのに対し、外国語学習者はすでにある程度年をとっており、しかも確立した自国語の習慣を持っている、というハンディキャップがあることを考慮外におくとしても、子供たちが母国語を習うのは、最幼少時から十数年もかかって、言語習得のためには最良の環境の下に習うのだが、外国語学習者は限られた時間内に、教室という悪い環境——私の見学したある intensive course では、四方灰色の壁に、薄暗い電気のためただ1つついた2〜3坪の小部屋という最悪の環境——の下に学習するのだ。後者のような環境では、翻訳を全然用いないとすれば、意味が正当に学習されるはずはない、と言っても過言ではあるまい。子供たちが、基礎的単語や表現、あるいは文型などの意味を学びとるのは、問題の事物がその場に存在し問題の出来事（最広義で、話し手の主観的直接経験も含む）が現に起こりつつある場面においてだが、そのような場面を語学教室で再現することは困難あるいは不可能だからである。この意味で、教師が表情や身振りをういたり問題の動作をして見せること、絵、スライド、映画などを見せること、などが必要である。その上基礎語彙については、翻訳と同時に意義素の相違の説明、それに関連する文化（最広義で、後天的に習うすべての社会習慣の総体）の相違に関する説明が望ましいと思う。

意義素とは、単語（または慣用語）に固有の意味のことで、社会習慣に繰り返し現われる特徴から成っている。（詳しくは、本稿末にあげた『言語研究』第45号の拙文「意義素の構造と機能」参照。）我々は、外国語の単語を、head = アタマ、eye = メ、nose = ハナ というふう

に翻訳することに慣れており、これらの単語の意味を同一視するのが普通だけれども、厳密に言うと、2つの国語をこういうふう

に較べた場合に、意義素の完全に同じ1対の単語はほとんどないと言っても過言ではない。たとえば、英語と日本語とで、意義素のかなり違っている例を二三示すと、

アタマ（頭）= 人体においては（以下すべて同様）、頭髮の生えている部分（および ヒタイ（額）をも含むことがある）。カオ（顔）とは対立する。ただし、カオは ヒタイ を含む。

head = 基本的には、頸より上の頭部全体、すなわちアタマとカオと併せた部分。face は head の1部分である。

カタ（肩）= 頸から腕のつけねに到る体の上部で、鎖骨や肩胛骨の部分は含まれない。

shoulder = 日本語のカタ（肩）のさす部分より広く、鎖骨や肩胛骨の部分をも含む。

セナカ = 胴の背面のうち、肩から腰に到る部分。肩胛骨の部分も含む。胴の下部の狭い部分の背面は、コシ（腰）に属する。

back = 胴の背面全体をさし、日本語で コシ と呼ばれる上記の部分をも含む。（ただし、シリ（尻）と

呼ばれる部分は除く）。その上部、肩胛骨の部分は shoulder と言い、back の一部をなす。

コシ = 胴の背面の下部およびその両脇の部分。ただしシリ（尻）は除く。

waist = 胴の下部の狭い部分全体（すなわち、その周囲全体）。

上に「日本語」と言ったのは、東京方言（および三重県亀山方言）で、英語と言っ

のは米国 Boston 方言（および恐らく General American）のことである。意義素は方言によって異なり得る。たとえば、奄美大島大和方言では、上記カタ、セナカ、コシに対して、カタ、ヒキ、クシの3語があるが、意義素は東京方言のと少しずつ異なる。

カタ = 物をかつぐ部分。やや後寄りの“凝って”叩いてもらう部分はヒキと言う。東京方言等ではこの部分もカタと言う。

ヒキ = 肩胛骨の部分（とその中間部の上部）。

クシ = 紋附の紋のあたりから始まって、始めは狭く、次第に、次いで急に広くなる——すなわち、上記ヒキの部分を除く——胴の背面。ただし、マリ（大体、東京方言のシリ（尻）に近い）の部分は除く。

さし示す事物がこのように違っているから、これらの名詞を修飾し得る形容詞、あるいは、これらと結びつき得る動詞、その他に関する制限も違っているわけである。これをこれらの名詞の意義素の文脈的機能が異なる、と言う。

親族名称や色を表わす単語の意義素が国語によってひどく違っている場合のあることは有名だが、こういうことは、あらゆる事物について認められる。たとえば、1日の時間の区切り方でも、国語によって異なり得る。アサ（朝）= morning ではない。アサは朝食の前後の時間をさし、（オ）ヒルマエは含まないが、morningはnoon（昼食の時間）までの時間をさし、forenoon（10時半〜12時頃）を含む。ユーガタは、太陽が沈みかかってから薄暗くなるまでの時間だが、eveningはその時間を含み、更に暗くなってからも、普通の就寝時間まえまでの時間で、午後11時ごろでもeveningと呼ばれ得る。Good morning. はmorning（すなわちnoonより前なら11時半でもよい）に、Good evening. はeveningに会った時交すあいさつの言葉だから、その使い方を正確に教えるのには、morning, eveningの意義素について説明する必要がある。時計の針が朝の8時、晩の7時をさしている絵を見せただけでは、翻訳をして教えなくても、生徒においては日本語の意義素が確立しているから、彼らの脳裏において

Good morning = オハヨー（ゴザイマス）

Good evening = コンバンワ

という誤れる同一視が起こり得る。

先に「最広義の文化」の相違と言ったが、それも、厳密には、意義素の中に含まれる。たとえば、Good evening. というあいさつは、formalでもinformalでもあり得るが、コンバンワはinformalな、くつろいだ時のあいさつ

の言葉である。そして、周知のように、それに伴うあいさつのしかたも、コンバンワ と Good evening. で異なる。これも「文化」の違いである。

基礎的な単語や表現の意義素、文型の意義などを良く習得しておけば、それ以上の単語や表現の意義素は、その外国語だけによる説明や色々の用例を示すこと（つまりその意義素の文脈的機能を実例で示すこと）で把握させることができるようになる。子供たちも、むずかしい単語や表現の意味は、そういう風にして——つまり文脈や言葉による説明によって——習得する場合がかなりある。前述のように、私が、タートル語ばかり用いるタートル語の授業を受けて効果があるようになったのは、タートル語の基礎語彙が一通り身につけていたからである。

ハルビンで私がロシア語を習った環境は、もちろん、語学教室の環境よりは遙かに良かったが、子供が母国語を習う環境よりは劣っていた。すなわち、時間がずっと少ない——11か月滞在した——のも一つの原因で、経験する場面が限られていた。従って、意味の習得には補強手段を必要とした。アンドレイが、私が困ると英語に翻訳して呉れるのも非常に助けになったが、先生たちのロシア語の講義を聞くときには、辞書を前に置いておいて、わからない単語が出るとすぐ辞書を引いてその単語を示してもらうことにしていたのも、この意味での補助的手段である。このお蔭で急速に語彙がふえ、学習の効果があがったことは申すまでもない。

語学教育における翻訳の弊害が説かれ、oral approachでは翻訳は一切用いるべきではないとの主張もあるが、特に初級においては、意味をわからせるための一つの手段として、日本語による翻訳や説明を用いることは、必要であると思う。意味もわからないで、先生の発話をオウム返しにまねしているのでは効果があがらない。要は、翻訳ばかりに頼ろうとする癖をつけないこと、英語の発話を聞いただけでわかるようになる癖をつけることである。日本語による説明は、そういう癖へと導くための一つの補助手段に過ぎない。また、そうであるように日本語の説明を利用すべきだ。そのために、理想的な語学教室では、日本語は先生が時に用いるだけで、生徒にはその使用を禁止すべきだろう。

ちなみに、別の意味での翻訳癖の大きい弊害について、既に言及したが、ここでさらに強調しておく必要がある。2つの国語、特に日本語と英語ほど体系・構造の違った国語となると、どんな2つの単語をとっても、その意義素が完全に同一であることはない。それにも拘らず、今までの語学教育では、それらを同一視する強い傾向があったと思う。私など、長い間、head = アタマ と思っていて随分損をした。これは、意義素の概念が無かったせいでもあるが、翻訳癖にもよるもので、head という字を見ると直ちに「頭」に置き換えて理解する癖がついてしまっていたのである。逆に「頭」を英訳しようと思うと直ちに head が出て来る。これを言語学的に表現するならば「アタマの

意義素と head のそれとは違うのに、head に アタマ の意義素を連合させてしまった」のである。このようなことは、あらゆる場合に起こる。こういう弊害は意義素の違いを説明することによって、ある程度除去することができるだろう。もちろん、観念的に知っているだけでは不十分で、反射的な反応を起こすようになるまでに訓練するのが理想ではある。

いわゆる direct method といつて、日本語で翻訳せずに、実際の事物を直接英語でさし示せば、この翻訳による弊害を取り除くことができるという考え方がある。しかしそれは必ずしも正しくないことは、既に morning, evening に関する説明によっても明らかだと思うが、さらに数例を示そう。たとえば、せの高い人と低い人の絵を見せて、He is tall. He is short. と教えても、生徒は、This mountain is tall. That mountain is short. というふうに応用するかも知れない。要するに direct method によつても、tall を「高い」と翻訳するのと同じ tall = タカイ という誤った同一視が起こり得るのである。

我々が母国語の単語の意味を正確に知ようになったのは、色々な場面において、類似の事物を、これとそれは同じ単語で呼ぶが、あれは別の単語で呼ぶ、というふうに教えられたり訂正されたりして、同時にまた、この単語とこの単語とは結びつけ得るがこれとこれはそうではないというふうに教えられて——たとえば、ツメタイ ミズ は、いいが サムイ ミズ はいけないというふうに教えられて——習得したのである。しかし、教室では、それほど色々な場面を作り出すことが出来ず、また色々な事物を見せることが出来ないから、1つや2つの事物を見せたのでは、翻訳したのと同じ誤解が生じる。だから、私は、日本語による説明（意義素に関する）や色々な単語の結合に関する制限を実例で教えることによって補うことは、害がないばかりか必要でさえあると考えるのである。たとえば、日本語では タカイ と言うところを、英語では、人や樹については tall と言うが、山については high と言い、鼻については big と言う、などという風に。（理想としては、tall, high, big 等の意義素の相違を説明することが望ましい。）もちろん、英語を用いての説明がわかるようになれば、英語で説明する。ロシア語では、顔や手や食器を「洗う」のは myt' と言うが、手ぬぐいやシャツを「洗う」のは stirat' と言う。私など、手ぬぐいを myt' すると言って笑われて、この区別を習った。Direct method によって手を洗う動作を見せて myt' と教えても myt' = アラウ という誤れる同一視が起こる。同じくロシア語で、お茶や湯が「熱い」のは goryachiy (および、その替変形) と言うが、天気や日が「暑い」のは zharkiy と言う。この区別も、誤用したのを訂正されて習得したが、始めから教えられれば、たやすく習得できるはずだ。語学教授を能率化するには、単語や慣用句の意義素に関する言葉による説明を補助とすることが、絶対に必要であると、私は思う。

私がここで特に強調したいと思ったことは、「少数の単

語を使って **grammatical pattern** の練習を十分しておけばよい。あとは単語の数さえふやせば、どしどし正しい文が発話できるようになる」というような考が誤であるということでもある。Grammatical pattern の練習ばかりでなく、semantic selection の練習も十分しなければならぬということに特に強調したい。Grammatical pattern の練習ももちろん大切で、それを軽んずることはできないが、それで十分なのでは決してない。

次に、語学ラボラトリーなどで使用されるテープレコーダーについて、数言を費したい。

テープレコーダーの使用は、各生徒がめいめいの思う通りに何回も繰り返して聴くことができる点に利点がある。先生にはあまり何回も同じことを言ってもらうわけには行かない場合が少なくないからだ。しかし、テープレコーダーの効用を過大評価してはならないと思う。どんな精密な機械でも、それを通して聞く音声は、生の音声に劣るのが、現状である。テープレコーダーの発音が我々にはっきりわかるのは、我々がその国語をよく——母国語の場合には特によく——知っているからだ。全然知らない国語の発音を、初めてテープレコーダーで聞く場合には、音——特に子音やその cluster——の聞き分けが中々困難だ。同じ発話をなまの声で聴くと、気持のよいほどよく聴きとれることを経験したことがある。だから、ELEC の Institute のように native speaker の先生たちの時間が、ふんだんにある語学教室の方が、語学ラボラトリーよりも、遙かに有難いと思う。いい native speaker の先生たちのいる学校では、先生の手不足を補うために語学ラボラトリーのクラスを編成するほかに、テープレコーダーは、原則として、復習用に用いられるべきだろう。ただし、個人的な発音矯正のできる装置のある語学ラボラトリーは、それとしての効用がある。また、もちろん、native speaker の先生の居ない学校では、その代用として、ぜひテープレコーダー、レコード、その他を用いたい。

テープレコーダーの効用の一つとして、「人間は全く同じ発音を2回繰り返すことはできないが、録音した発話は何回でも全く同じ音声として繰り返し聴くことができる」と言われることがあるが、これは、ある意味では、利点ではなくて欠点である。なるほど native speaker に同じことを言ってくれと注文しても、その発音は1回ごとに少しずつ違って、常に動揺している。しかし、そのように動揺している中に constant な特徴が繰り返し現われるのであって、外国語音の習得とは、その constant な relevant な特徴を把握することである。外国語音をまねして native speaker になおしてもらう場合に、この constant な relevant な特徴を把握するまでは、どんなに努力しても、1回及第したかと思うと次回には落第する。ところが一旦、この特徴が何かということがわかると、相当ぞんざいな発音をしても常に及第するようになる。すなわち、その語音を正しく習得したのである。動揺のない全く同じ発音なら——テープレコーダを繰り返し回転させるとそうなる

が——何回聴いても、その中の何が relevant な特徴かを知ることは、理論的には不可能なはずだ。それはあたかも、せの高い人の絵だけを見せられて He is tall. と何回教えられても、tall という形容詞の意味する relevant な特徴——すなわちその意義素——は何かということが把握できないのと同じことである。ある単語の意義素を習得するには色々な事物を見て、これをさすには用いてよいがあれをさすには用いられない、というふうには、色々な場合を経験して、あるいは a tall man とは言えるが a tall mountain, a tall nose とは言わないなどという風に、単語の組合せに制限のあることを知って、習得するのである。それと同じように、語音の場合にも、色々な音調や強め、速度などの組合せを経験して、その中から relevant な特徴を把握することによって習得する。Native speaker の先生による効果は、テープレコーダーによっては得られないものがある。親切な native speaker の先生ほど有難いものはない、と言っても過言ではない。

最後に、満洲国滞在中に得た、言語関係以外の大きな収穫について、お話ししたいと思う。日本人がお辞儀をするところを西洋人は握手をするとか、日本人が掌を下に向けて人を招く動作をするのに対し西洋人のある者はこれを上に向けてするとか、色々風習の違いがあることは渡満以前にも聞き知っていたが、満洲で色々な民族と生活を共にして、この種の社会習慣の違いが実に広範囲に亘って認められ、しかも、意外な面にまで及んでいることを知ったことは、私にとって非常に大きな収穫だった。たとえば、宴会の席上で酒が回ると、日本人はある一定の方式に従って、一座が酔っぱらって行くが、満洲へ行くまでは、私は、それがアルコールの人体に及ぼす影響による自然の結果だと思っていた。ところが、ロシア人の宴会での人々の酔い方を見ていると、日本人のそれとは非常に違うので、こういう一座の酔っぱらい方にも、後天的に習得した社会習慣的型があることを知って驚いたのである。(これも「文化」の違いの中に我々は数える)。ところが、ハルビンからハイラルへ移り、さらに蒙古地帯に住んでみると、蒙古人の酒の酔い方が日本人のによく似ているので、ふたたび驚いた。もし私が、日本から蒙古人の社会へ直行したとしたらこれほどの驚きは経験しなかっただろう。その意味で、文化(最広義)の点で日本人との差異の非常に大きいロシア人の中に最初に住んで、人間の社会習慣(文化)が如何に大きく違い得るものかということを経験し得たことは、私にとって本当に幸運なことだった。

言語そのものの体系・構造が様々であることは言うまでもないが、冗談や皮肉の言い方、嘘のつき方、あやまり方まで違うから、そういう点まで学ばないと、意志の疏通が円滑に行かない。日本人はほめかして、はっきり言葉に表現しないのを良しとするのに、ロシア人は何でもはっきり言葉に表現するから、この点でも誤解が起こることがある。ところが、蒙古人はこれらの点でも日本人に似ているのだった。日本人が蒙古人に親近感を懐いたのは、そのた

めでもあると思う。

最も著しい例を挙げると、ホロンバイルの新巴旗の蒙古語には、サヨナラ や アリガトー に当たる表現がないのだった。すなわち、我々がその種の表現を期待する場面で、蒙古人は何も言わない。蒙古語の会話書（これは、シナ人の接触の多い内蒙古地帯の方言を記録したものが多かった）には、「さよなら」に対して Dahin ujiya（直訳すると「また会いましょう」で、これはシナ語の「再見」《さようなら》の翻訳だろう）と書いてあったので、そう言わないか、と尋ねると、純蒙古地帯であるホロンバイルの蒙古人は、「そんなことを言ったら、『この人はもう来ないつもりでこう言ってるのかなあ』と思うだろう」と言う。これなど、（現在30才以上の）日本人には良くわかる気の回し方、勘ぐり方だが、ロシア人に話したらわからないとのことだった。彼らは、言葉に表現された通りにとるのだ。また、何かいいことをしてもらっても、蒙古人は「有難う」とも何とも言わないから、その説明を彼ら自身に求めたら、ある者は「人のためにそれぐらいのことをしてやるのはあたりまえではないか」と言ったし、また他の場合に、ある者は、「感謝の気持は心の中にしまっておいて、将来の行動に反映させるべきで、軽々しく言葉に出すべきではない」と答えた。ある蒙古人が日本へ来た時、デパートでエレベーターガールが「まいど有難うございます」と繰り返すのを見て、心にもない何という虚しい言葉を繰り返しているのだろう、と批評したことがある。

また、一寸したあいさつの言葉でも、その使用法を正しく教えておかないと、誤用することがある。十数年前、ミシガン大学に行ったとき、学生たちが教室や道で私に会うごとに、「イカガデスカ。」を連発する。言うまでもなく How are you? と イカガデスカ とを同一視した誤である。日本語では、病後の人に会った時などに イカガデスカと言うのだ、と教えたなら、そういう間違っただけをしなくなった。また、日本人は、I'll wash myself. とすべきところを、I'll wash my body. とよく言う。Body のさし示し得る事物は、カラダ と同じだが——ただし body には trunk《胴》と同じ意味もある——、日本人が カラダ という単語を使うときに、いつも body を使えるとは限らないのである。すなわち、さし示す事物は同じでも、単語によって使用法を異にし得る。

言語以外の（最広義の）文化が民族により非常に違っている場合があることを、数年前に Archibald A. Hill 教授にお話したところ、Edward T. Hall, *The Silent Language* (Doubleday & Co., New York, 1959) という本を頂いたことがあった。これは、この種のことを面白く書いた有益な本だ。日本人と米国人との違いを、この点から研究したら、極めて興味があると思う。

* * *

私は、「中学校入学から大学卒業後まで11年間も英語を習ったのに、英語の会話はまともにできなかったが、ハル

ピンに11か月住んだら、ロシア語の会話が楽になった」と冗談めかして言うことがよくある。前にも述べたように、一体私はどちらかという引込み思案の方でもあったのと口重でもあったので、外国語による会話の才能はないものと思っていた。ところが、ハルピンにしばらく住んで、会話ができなかったのはそういう原因によるのではないことを知って、我ながら驚いたことだった。それ以来、わが国の外国語の教授法をもっと能率化し、また会話ができるようになるよう改良することが可能に違いない、と考えるようになった。

特に戦後、米国では外国語の intensive course が発達し、それがわが国にも輸入されるようになった。それらを見聞していると、わが意を得たりと思う点も少なくないが、同時に、多少首をかしげざるを得ない点もあることは、上述の通りである。

ELEC の Institute は、沢山の native speaker の先生たちが教えている点で、素晴らしいと思うが、率直に言って現在のところは、英語をかなり知っている人々のための語学教室ではないだろうか。

私は、英語を全く知らない人々——私はこの場合中学校の1年生を念頭に置いているが——を教える理想的な語学教室を想像して見ることもある。そこでは、発音のきれいな、立派な英語を流暢に話す、しかも語感の鋭い、そして親切な native speaker の先生が4~5名の生徒を相手に熱心に教えている。傍には、英語もよくできると同時に言語学（および広義の文化人類学）に通じた日本人の先生がいて、時々日本語で、文の意味や、単語や慣用語の意義素や、それに関連する社会習慣の違いをわかり易く説明している。また色々な絵や模型、スライドや映画が用意してあって、必要に応じて、生徒たちに見せる。Native speaker の先生は5~6名もいて、適当に交替して教える。もちろん、理想的な教材が揃っていて、教授法も確立しているので、先生によって教えることが矛盾したりすることはない。——これははいますぐには実現できない理想図だろうが、色々な点で色々な程度に、これに近づけることは不可能ではないだろう。

しかしながら、それには、まだ、日本語と英語の体系・構造の違いに関する研究さえも十分できていないから、そういう方面の研究も進めなければならない。

英語教育——それは外国語教育一般にも当てはまると思うが——の改善に資する研究について私見を求められたので、簡単に英文で認めて、ELEC に提出したことがあった。本稿はその英文に対する敷衍的な説明となった点もあり、また、その英文には本稿に述べなかったことについても書いてあるので、ここにその英文を併せ掲載することをお許し願いたいと思う。

なお、意味の研究手法、意義素の概念については、次の拙文をも参照されんことをお願いする。

「言語の音声と意味」(東大文学部国語学研究室、国語学会発行、『国語学』第56号、1964年3月)

「意義素の構造と機能」(同言語学研究室内, 日本語学会発行, 『言語研究』第45号, 1964年3月)

附 記

話せるようになることが外国語教育の唯一の目的ではない, という議論がある。

中学校での英語教育は, 数学教育などと同様, 思考力の訓練に資するもの, その重要な目的の一つだと言われる。なるほどそれも一理あることで, 英語を習うと, 我々日本人の考え方・物の見方とは非常に違った考え方物の見方があることがわかり, それだけ世界観が柔軟となり有益である。しかし, その目的のためにも, 従来の英語教育は十分なものではなく, 特に, 文法・意味(意義素)の教材・教授法について改善の必要がある。この点で, 言語学の知識をとりいれて, 英語の文章の表わす意味を一層正確に理解できるようにすることは, 英語を通じての西洋文化の理解のための基礎を築くことである。発音は, もちろんテープやレコードを用いて native speaker のそれ——なまの発音を聞かせることができればそれに越したことはない——を聞かせるべきであり, 教材・教授法にも, 音声学や音韻論の知識をとりいれるべきである。この点でも改善の余地が大いにあることは, 疑いない。

また, 外国語は話せなくても読めさえすればいい, という議論もある。なるほど, 文字言語はそれだけで communication の手段としての機能を完全に持っているのだから, 理論的には, 音声言語とは関係なしに, 文字言語として学習することができる。この意味で, 一部の言語学者に見られる, 「言語とは音声だ。文字は 音声を写したものに過ぎない。Written language などというのは, 素人の誤った, 矛盾した概念だ」という考は, 言語現象の十分深い認識の上に立つものとは言えない。その文字の代表した発音とは関係なく, 外国の文字言語を communication の手段として習得した著しい例は, わが国における漢文の学習である。だから, 理論的には, 英語でも, 話し言葉とは関係なしに——たとえば bit, bite, know, writeなどをピト, ビテ, クノウ, ウリテなどと読みながら——読み書きに熟達することはできるわけだ。

しかしながら, 外国語の論文などが自由に読めるつもりだったのが, 後にその外国語が話せるようになり, 講義や講演がわかるようになってから振り返ってみると, やはりその理解が平面的で, 不十分だったことがわかることがある。話し言葉には, 文字言語には表わされない抑揚・音調・強調があり, 文字面の背後にあるそういう要素まで読みとれるようにならないと, 理解が皮相的となる。文学作品などの味読の場合は, 特にそうだろう。現在の英語のように, 文字言語と音声言語とが密接に結びついており, かつ現に話されつつある国語の習得には, 理想としては, 音声言語の習得を先行させ, その基礎の上に文字言語を習うべきだろう。尤も, 初歩の段階を過ぎれば, 両者を並行させて学ぶ方が効果的な場合もある。

また, 明治以来, 我々日本人は, 主として書物を通じて

西洋文化を吸収してきたので, 英語を文字言語として学習する慣習が確立したのだが, 特に近年のように, 外国人との直接交際の機会が多くなると, 読めるだけの語学力では非常な不利を招く。少なくとも, 外国人との知的交流の衝に当たる人々には, 外国語が自由に話せることが望ましいのは, 言うまでもなからう。

* * *

Shirō Hattori

In order to improve the teaching method of English and Japanese in the intensive courses and to facilitate the learning of English by the Japanese people and that of Japanese by the Americans and Englishmen, I think that the following researches should be conducted.

(I) Fundamental studies:

- a) The descriptive study of the structures and systems of Japanese and English.

By "structure and system" I mean not only phonological and grammatical structures and systems, but also lexico-semantic ones.

- b) The contrastive study of Japanese and English.

When we compare two languages which are very different in structure and system, we can promote descriptive studies more efficiently than when we investigate only one language. And this study will contribute to the compilation of good teaching materials.

- c) The study of grammatical, lexico-semantic and stylistic meanings is especially important. It has been rather a neglected field so far. This study should be conducted through the observation of situational (in the broadest sense, including speakers' subjective direct experiences), textual and systemic functions of words and constructions (including sentences).

- d) Language is the expression of culture and culture is the content of language. Therefore, the study of the patterns of culture which are due to social habit and are different in every speech-community is indispensable and inseparable from the study of language.

Here I use the word "culture" in the broadest sense and mean by it the sum of social customs and habits (except language), which are learned *a posteriori* by every member of a speech-community and are similar in every member.

- e) Some of the so-called "structuralists" tend to consider utterances as strings of sounds and try to analyze them only in terms of sounds, because, according to them, the sounds are objectively observable, but the meaning is not. In my opinion, however, it is almost impossible to study sounds "purely objectively". Even in the investigation of sounds, linguists always utilize

(Continued to p-38)

American and British English

Albert H. Marckwardt

(Continued)

Even when the material or physical objects are quite alike in the two countries, they are not always dealt with in precisely the same manner, and again this leads to some differences in terminology. This is particularly true with respect to food. Meat is cut quite differently. No American ever speaks of a *joint*, a *haunch*, or a *collop*. He rarely eats mutton, and if he did he would be likely to call it lamb. He *broils* a steak; he does not *grill* it. The American housewife is much more inventive in the way in which she prepares chicken for the table; consequently, in purchasing one she is likely to request a *broiler*, a *stewer*, a *roaster*, or a *fryer*.

Although the sandwich was invented in

England, it is the Americans who have shown an amazing degree of versatility in developing it in all its variety. Combinations and the resulting terminology range all the way from the *cheeseburger* to *peanut butter and jelly*, or *bacon, lettuce, and tomato*. Indeed, the American vocabulary of the sandwich and the soda fountain, the latter with its innumerable combinations of ice-cream sodas and sundaes, constitute unique developments in the language.

A totally different type of difference is to be found in the vocabulary of musical notation as it is employed in the two countries. The American uses a mathematical terminology for the length of time that a note is held; he speaks of *full notes*, *half notes*, *quar-*

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

(前号よりつづき)

また物質的、自然物が2つの国でまったく同じであるときでも、それらはいつもまったく同じ方法で扱われるとはかぎらないのであって、ここでもまたこのことが用語の相違という結果になってあらわれるのである。これはとくに食物についてもそうである。肉はまったく違った方法で切られる。アメリカ人はだれでも *joint* (大切身), *haunch* (足・腰肉), *collop* (こまぎれ肉) などということは言わない。彼はめったに *mutton* (羊肉) は食べないし、もし食べるとしてもそれを *lamb* (子羊肉) と呼ぶであろう。彼は肉を *broil* (焼く) するのであって *grill* するとは言わない。アメリカの主婦は鶏肉を食卓のために料理する方

法に於いてははるかに独創的である。したがって鶏肉を買うのに、彼女は *broiler* (焼肉用の若鶏), *stewer* (シチュー用の鶏) または *fryer* (フライ用の鶏) などを注文するのであろう。

サンドイッチはイギリスで発明されたけれども、それを現在の多種多様なものに発展させることに驚くべき才能を示したのはアメリカ人である。組み合わせとそれから生ずる用語は *cheeseburger* (ハンバーグサンドにチーズを加えたもの) から *peanut butter and jelly* (ピーナツバターとジェリーをはさんだもの) あるいは *bacon, lettuce, and tomato* (ベーコン、レタス、トマトのサンドイッチ) に至るまでいろいろある。実際アメリカのサンドイッチと

ter notes, eighth, sixteenth, and so on. The British terms are wholly different. Note such terms as *breve*, *semi-breve*, *crotchet*, *quaver*, *semiquaver*, *semidemiquaver*, and *hemisemidemiquaver*. The British terminology is similar to that employed in the various Latin countries of Europe, whereas the Americans appear to follow a pattern current in Germany.

Strangely enough, the American propensity for a mathematically graded terminology appears again in the vocabulary of type sizes; he speaks of *eight point*, *ten point*, *twelve point type*, whereas the corresponding English terms are based upon jewel names: *ruby*, *agate*, *pearl*, etc.

Another type of situation likely to result in terminological differences occurs when a new invention strikes both countries at the same time, facing each with the necessity of developing a new terminology almost immediately. This was the case, for example with the *railroad*, as it is called in America, or the *railway*, as it is much more likely to be called in England. The Englishman rides in a *coach*; the American takes his seat in a *car*.

軽飲食店の用語は、その後者のアイスクリームソーダとサンデーの数えきれないほどの組み合わせとともに英語の独特な発展を作り上げている。

まったく違った型の相違が音楽の楽符の書き方に見られる。アメリカ人は音符の持つ時間的長さに数学的用語を用いる。彼は *full note* (全音符), *half note* (二分音符), *quarter note* (四分音符), *eighth* (八分[音符]), *sixteenth* (十六分[音符]) などと言う。イギリスの用語はまったく異なっている。*Breve* (倍全音符), *semi-breve* (全音符), *crotchet* (四分音符), *quaver* (八分音符), *semi-quaver* (十六分音符), *semidemiquaver* (三十二分音符), *hemisemidemiquaver* (六十四分音符) などの用語を考えるとよい。イギリスの用語はヨーロッパの種々のラテン系諸国において採用されているものに似ているのに対し、アメリカ人はドイツにおいて行なわれている型に従っているようである。

奇妙なことに、アメリカ人の数学的段階に従った用語を用いる傾向は活字の大きさの用語にも見られる。彼は *eight point* (8ポイント), *ten point* (10ポイント), *twelvepoint* (12ポイント) などと言うのに対し、これに

Merchandise transported by rail is called *freight* in America. In England, a *depot* would be a depository for such merchandise only at a railway terminal. An American may purchase a ticket at a depot, wait in it for a train to arrive, or pick up some merchandise which has been stored there. In America merchandise is conveyed by rail in a *freight car*, in Britain in a *goods van*. The last car on an American freight train is a *caboose*; its English counterpart is a *braking van*.

Differences as extensive as this could be found in the vocabulary of the automobile, the radio or wireless, and television. The American's *TV* is the Englishman's *telly*, just to mention a random instance. The important thing is not so much the items themselves as a recognition of the situations in which differences are likely to occur.

Finally we come to the third type of situation likely to produce varying terminologies in the two countries, namely, institutional differences. We may as well begin with the object of our immediate concern, namely, education. What is called a *public school* in

対応するイギリスの用語は宝石の名前によっている。すなわち *ruby* (ルビ[紅玉]), *agate* (エゲート[めのう]), *pearl* (パール[真珠]) などである。

用語上の相違を起こす可能性のある、また別の型の環境は、ある新しい発明物が両国に同時にはいって、両国ともに新しい用語を急速に作る必要が生じるときに起こる。このことは、たとえばアメリカでは *railroad* とよばれ、イギリスでは *railway* とよばれる方がずっとふつうであるところの「鉄道」について言えるのである。イギリス人は *coach* (客車) に乗り、アメリカ人は *car* (客車) に座る。鉄道によって運ばれる品物は、アメリカでは *freight* (貨物) とよばれる。イギリスでは *depot* (倉庫) は終着駅だけにあるこのような貨物の置場である。アメリカ人は *depot* (駅) で切符を買い、そこで汽車が来るのを待ち、そこに保管されている貨物を受けとることもできる。アメリカでは貨物は鉄道では *freight car* (貨車) で輸送される。イギリスでは *goods van* (貨車) で輸送されるのである。アメリカの貨物列車の最後尾の車は *caboose* (車掌車) とよばれるが、そのイギリスの用語は *braking van* である。

このように広範囲の相違は自動車、ラジオ ([イギリス

England is known as a *private school* in the United States. The English university *staff* (American *faculty*) lacks the academic hierarchy of *instructor*, *assistant professor*, *associate professor*, and *professor* which is characteristic of the United States. The Americans have no *dons*, nor do they employ the title *reader*. The American student's concern with *credits*, *semester hours*, *honor points*, and *grade-point average* would be so much Greek to the Oxonian, who has his own terminology equally incomprehensible to the American.

As soon as the United States gained its independence, it was faced with the necessity of devising its own governmental system. In some ways this followed the English pattern, but in other important respects it differed. The United States *constitution* refers to a written document; the English *constitution* is an unwritten body of doctrine and precedent. The term *cabinet* is used differently in the two countries; moreover, American cabinet members are *secretaries* of one executive department or another, their Eng-

lish counterparts are *ministers*. An English candidate for office is *named* by his party, and he *stands* for election. The American is *nominated* and he *runs* for office. Actually, the differences here are considerable enough so that an entire dictionary of American political terms has been compiled.

It would be possible to dwell at equal length upon differences in the terminologies of religion, of law, of medicine, even of sports, but I believe that the point has been made with sufficient clarity that institutional differences produce differences in terminology. We may, however, note briefly that England has a state religion; the United States has not. Thus there are no *dissenters* in the United States, since there is no established church to dissent from. Moreover, the proliferation of minor sects in the United States has given rise to a long list of names which have no English counterparts, terms such as *Holy Rollers*, *Hardshell Baptists*, *Dunkards*, and *Amish*.

The English distinction between *barrister* and *solicitor* goes back ultimately to a di-

では] wireless ともいう、テレビジョンにも見られる。ちょっと思いついた一例を言うだけでも、アメリカ人の言う TV はイギリス人の telly に当るのである。大切なことはその相違の各事項ではなくて、むしろ相違が起こりそうな環境を認識することである。

最後にわれわれはこの2つの国に於いて、用語の相違を作り出す可能性のある第3の型の環境、すなわち制度上の相違をとりあげる。われわれはわれわれの直接の関心事、すなわち教育のことから始めよう。イギリスでは public school (私立学校) と呼ばれているものは、アメリカでは private school として知られている。イギリスの大学の staff (教職員) (アメリカの faculty) には、アメリカ特有の instructor (講師), assistant professor (助教授), associate professor (準教授), professor (教授) というような教員の階級制度がない。アメリカでは don (指導教師) はないし、また reader (講師) という称号は用いない。アメリカの学生の credit (単位), semester hour (取得単位計算のための各コースの単位時間), honor point (優等生になる成績点), grade-point average (A, B, C などの評価を点に換算した場合の平均点) などに対する関

心はオクスフォードの学生にはすべてちんぷんかんぷんのことであり、またイギリス人はアメリカ人には同じように理解できない彼自身の用語を持っているのである。

アメリカは独立するとすぐ、独自の政治組織を作る必要に直面した。ある点ではこれはイギリスの手本にならって作られたが、他の重要な点では異なったものができた。アメリカの constitution (憲法) は成文化された文書を言うのであるが、イギリスの constitution は成文化されない原則や先例の集まりである。Cabinet (内閣) という語は2つの国で異なった使われ方をする。さらにアメリカの閣僚はいろいろの省の secretary (長官) であるが、そのイギリスでの用語は minister (大臣) である。イギリスの官職への候補者は彼の党によって name (指名) され、彼は stand for election (立候補) する。アメリカ人は nominate され、run for office すると言う。実際このようなことについての相違は相当なものなので、1冊にまとめたアメリカの政治用語の辞書が編集されたほどである。

宗教や、法律や、医学や、またさらにスポーツの用語の相違について同様な長さにとわって詳述することも可能であろうが、制度上の相違は用語の相違を作り出すという点

vision between common law and equity which does not exist in the same form in the United States; hence, the terminological difference has disappeared there. In England the title *Doctor* is confined primarily to physicians, and is extended even to surgeons only under special circumstances. In the United States, not only are all physicians and surgeons called *Doctor*, but the title is extended to dentists, veterinarians, osteopaths, and chiropractors. This constitutes one illustration of a practice widely prevalent in America, the much wider extension of honorific titles in almost all areas of life.

Another way of looking at these lexical differences is to consider them as illustrative of certain cultural themes or processes which have served to differentiate life in America from that in the United Kingdom. To begin with, it is widely recognized that American culture is an amalgam of the many foreign cultures which have been fused with an Anglo-Saxon base. The United States has been called the melting pot of the world, a term first applied by Israel Zangwill. The

millions of immigrants from Scandinavia to the Balkans, from the Indies, the Orient, and Africa, though in the main conforming to the new ways of life which they found in their adopted home, could not help leaving some impress upon the heterogeneous mixture of which they formed a part. In the realm of language, in precisely the same fashion, the acquisitiveness of the American vocabulary in drawing upon these many component elements of the culture, makes of American English a linguistic melting pot in miniature.

At the same time, both the culture and the language in America tend to preserve certain traits which were originally English but which have since been discontinued in the mother country. We have already seen how this has operated in connection with pronunciation. Similarly, the American vocabulary frequently preserves words and meanings of words which have been discontinued in England. American English, for example, retains the term *druggist* which has been replaced by *chemist* in England. *Andirons*, still in common use in America, died out in

は充分明瞭にされたと思う。しかしながら、イギリスには国教があつたに、アメリカにはないことについて簡単に言及しておこう。このようなわけで、アメリカには反対を唱えて分かれるべき国教会がないので、*dissenter* (非国教徒) なるものはない。さらにアメリカにおける小宗教の増加のために、イギリスにはない多くの名前、すなわち *Holly Rollers* (感動によって体がゆれ動くと言われる宗派)、*Hardshell Baptist* (原始バプテスト教会)、*Dunkards* (ドイツバプテスト同胞教会)、*Amish* (アマン派のメノ派教徒) などという用語ができた。

イギリスの *barrister* (法廷弁護士) と *solicitor* (事務弁護士) との区別は結局はアメリカに存在しない普通法と衡平法との区別にさかのぼる。したがってこの場合にはこの用語上の相違はなくなってしまった。イギリスでは *Doctor* という称号は主として内科医にかぎられていて、特別な状況のときにのみ外科医にも適用される。アメリカではすべての内科医、外科医が *Doctor* と呼ばれるのみならずこの称号は歯科医、獣医、整骨療法家、背柱指圧治療家にも適用される。これは生活のほとんどすべての分野において敬称がイギリスよりはるかに広く用いられているとい

うアメリカ一般に広く行なわれている習慣の1つの例である。

これらの語彙上の相違のまた別の見方は、それらをアメリカの生活とイギリスの生活との相違を作るのに役立つているある種の文化的主題または過程を説明していることである。まず第1に、アメリカの文化はアングロサクソンの基礎ととけ合った多くの外国文化の混合物であるということが広く認められている。アメリカは、イズリアル・ザングウィルによって最初に用いられた用語によると、世界のるつばであると言われてきた。スカンジナビアからバルカン諸国に至る国々から、インド諸島から、東洋から、アフリカからの何百万という移民は、大体において彼らの選んだ故国に見出した新しい生活様式に順応したけれども、彼らがその一部となった異種雑多な社会に何らかのこん跡をとどめないのではいられなかった。言語の領域においては、これとまったく同様に、自分たちのこれらの多くの構成要素を利用することにおけるアメリカの語彙の取得性はアメリカ英語を小規模な言語的るつばとするのである。

同時に、アメリカにおける文化も言語も元来イギリスの

England at the end of the eighteenth century. The verb *guess* in the sense of "suppose" or "estimate" is now recognized as an Americanism, although it was used in this way by Chaucer. *Cabin*, now confined to nautical use in England, means "a poor dwelling" in the United States; it did so in England up until about 1832. In short, these post-colonial survivals of earlier phases of mother-country culture, in language as well as in other phases of culture, appear to constitute what might be appropriately called a colonial lag.

We have already mentioned certain developments in American English which reflected the peculiar growth of American ways and institutions. Many of these were connected with life on the frontier of European civilization in the new continent, a way of life which led to the development of native ingenuity and impatience with tradition. This is illustrated in the language as well, in such practices as the ready conversion of nouns into verbs, nouns to adjectives, and so on. Impatience with tradition condones the clip-

ping of words; as a consequence we have shortened *telephone* to *phone*, *cablegram* to *cable*, *turnpike* to *pike*, and so on. Inventiveness accounts for our constant creation of new compounds and blends. The results are not always pleasing to those with conservative tastes; they are frequently striking and apt.

Again, this is by no means a complete inventory of the culture or of the linguistic developments which have occurred as a consequence of the culture traits. It serves to show, nevertheless, that what happens in a language does not occur by accident but is a concomitant of the life of a people. The same factors account for such regional differences which are to be found within America as well as the differences between American and British English.

This brings us back to the question which was posed at the outset of this discussion — what type of English is to be taught as a foreign or second language in various countries throughout the world. Although this discussion has dealt with the differences between American and British English rather

ものではあるが、その母国においてはずっと以前に消滅したある種の特徴を残しておく傾向がある。われわれはすでにこれが発音についてどのようであったかを見てきた。同様に、アメリカの語彙はしばしばイギリスに於いては用いられなくなった語や語の意味を残している。たとえばアメリカ英語には *druggist* (薬剤師) という語が残っているが、この語はイギリスにおいては *chemist* という語と入れ代わった。Andiron(まきうま)という、アメリカでは今でもよく用いられている語は、イギリスでは18世紀の終りになくなった。Suppose (考える、思う) とか estimate (判断する) とかいう意味の *guess* という動詞は、チョーサによってはこのような意味に用いられたけれども、現在ではアメリカ語法とされている。イギリスでは現在は海洋語にかぎられている *cabin* (船室) という語はアメリカでは「みすばらしい住居」を意味するが、イギリスでは1832年頃まではそのような意味であった。つまり他の文化面におけると同様に、言語においても母国文化の昔の面が植民地時代を過ぎても残っていることは、適当な名前によぶならば「植民地的後進性」とでも言うべきものを作り上げているように思われる。

われわれはすでにアメリカ的風習や制度の独得な発展を表わすアメリカ英語のある種の発展について述べた。これらの多くはこの新しいアメリカ大陸にあるヨーロッパ文明の辺境地に於ける生活、すなわちアメリカ的創意と伝統の打破を進展させるに至った生活様式と関連している。このことは言語においても、名詞を即座に動詞に変えたり、名詞を形容詞に変えたりするなどの習慣におけるように、例証をあげることができる。伝統に我慢できない気持が語を短くぶち切ることを許すことになる。その結果アメリカ英語では、*telephone* (電話) を *phone* に、*cablegram* (海外電報) を *cable* に、*turnpike* (有料道路) を *pike* に短くすることなどが行なわれた。発明の才能のためにアメリカ人はたえず新しい複合語や混成語を作る。その結果は保守的傾向の人には必ずしも喜ばしいものになるとはかぎらない。それらはしばしば印象的で適切なものである。

さて小論は決して文化あるいは文化的特性の結果として起こった言語的發展の完全な目録ではない。しかしながら言語の現象は偶然起こるのではなくて、ある国民の生活に伴って起こるものであるということを示す役には立つであろう。同じ要因がアメリカ英語とイギリス英語の間の相違

than with the similarities, the point that the similarities outweigh the differences, both in number and pronunciation, has constantly been emphasized. We have seen that differences in pronunciation were confined to relatively minor matters, particularly if one keeps his eye upon the entire phonological system of the language. The fact that differences in vocabulary permit the kind of organization that I have given them is in itself evidence that they occur only in certain sectors and do not pervade the entire lexicon. As we have seen, inflections and syntax are generally uniform throughout the entire English-Speaking world.

All of this means, perhaps, that the question causes more concern than is really justified. The differences which do exist have been presented in terms of the historical and cultural background of these two great English-speaking nations. It is evident, therefore, that any notion of the supposed superiority of one type of English over the other is quite beside the point, since we cannot with any pretense at reason say that one kind of life,

or one chain of historical development, is superior to the other. The two varieties of the language differ simply because the speakers of each of these major divisions of the English language reflect a different total environment and a different set of historical events as a background.

This leaves only one criterion for approaching the question of which kind of English to teach, namely, the cultural aspects of British and American life which the students in question are likely to encounter. In some instances the solution will be easy; in others it will be much more difficult. Nevertheless, if this is taken as a guiding principle in dealing with the problem, it places social utility in the foreground. This is precisely where it should be in any consideration of language and language teaching.

× × ×

と同様に、アメリカ国内に見られる地域的相違の説明となる。

ここでわれわれは小論の最初に出された問題に戻ることになる。すなわちいかなる型の英語が世界中の種々の国々において外国語または第2国語として教えられるべきかということである。小論はアメリカ英語とイギリス英語の間の類似点よりはむしろ相違点を取り扱ってきたが、類似点が数においても割合においても相違点にまさるといことはつねに強調してきた。われわれは、とくに英語の全音韻組織に目を向けているならば、発音の相違は比較的小きな事柄にかぎられるということがわかった。語彙の相違が、私がここにあげたような種類の体系化を許すという事実は、それ自身その相違がある一部だけに起こって、すべての語彙にわたっているのではないという証拠である。われわれがすでに見たように、語形変化と統語法は大体において全英語諸国を通じて同一である。

これらすべてのことからすれば、多分この問題は実際に妥当である以上の重要性を与えられていることになるであろう。現実に存在する相違はこれら2つの違大な英語の国歴史的文化的背景の点から述べられた。それ故かりそめに

も1つの型の英語が他のものよりすぐれていると考えるようなことはあきらかにまったく見当ちがいである。なぜならわれわれは、いかなる道理をくつつけてみても、1つの生活あるいは一連の歴史的発展が他のものよりまさっているなどとは言えないからである。この2つの種類の英語は単に英語のこの二大区分のそれぞれの話者が、異なった全体環境と異なった一連の歴史的事実を反映しているから異なっているのである。

このことからして、いずれの種類の英語を教えるべきかという質問を解明するためにはただ1つの基準しかないことになる。すなわちそれは対象の学生が出会うべきイギリスとアメリカの生活の文化面である。ある場合には解決は容易であろうが、またその他の場合は解決ははるかにむずかしいであろう。しかしながら、もしもこれがこの問題を取り扱う場合に指導的原理と考えられるならば、それは社会的実用性を第1に考慮していることになる。言語と言語教授を考慮するにあたっては、これがまさしくあるべき姿なのである。

× × ×

国語教育と英語教育

— その音声のばあいについて —

(1)

上 村 幸 雄

母国語を習得する過程と、外国語を習得する過程とは、たいへん違っているようにわたしは思える。もっとも、この場合、母国語とは、子どもが満1歳前後から習得する母国の日常語をさすこととし、外国語とは、その子どもが少なくとも初等の義務教育課程を経てのち学びはじめる外国の言語をさすことに限定する。したがって特別な環境、たとえば両親が外国滞在中に生まれて、はじめから bilingual な環境におかれた場合などは、考慮のそとにおく。

「就学前の子どもが母国語を習ったのと国じような方法で外国語を学べば、中学生以上の人びとも成功する」といった見解には誤りがあると思う。たしかにこの方法からはある程度の望ましい学習効果が期待できようが、充分な学習効果は期待できまい。それは、就学前、ことに満1~4歳ころの知能と、初等教育を終えたころの知能とでは、まるきり発達の段階が違うからである。満1~4歳ころの幼児の示す驚異的な、まさに爆発的ともいべき知能の発達や、高い記憶力を、われわれは中学生やそれ以上の年の人からは期待しえない。しかもこの幼い知能は、その飛躍的な発達にもかかわらず、たとえば「右・左」のような抽象概念をけっして正しくは理解できない。そういう段階にありながら、子どもは母国語の音韻体系をほぼ完全に習得し終わり、肯定と否定、現在と過去、断定と推量と質問などのような基本的な文法のカテゴリーの区別をまったく自由に使いこなすようになり、語彙の量を最初に覚えた1語から数千語にまでふやしてしまう。この段階の子供の行なう学習のしかたというものは、「論理的」であるよりも、前論理的で「実践的」であるといえよう。(注)この段階では、言語の習得にあたって、そのほかさまざまな学習活動に際しても、いわゆる「実践的」知能が「論理的」知能にはるかに先行している。いっぽう、成人に近づけば近づくほど、その学習活動にあって、「論理的」知能の働きの占める比重が高くなって、「論理的」知能の助けなしには学習は次第に非能率的なものになってしまうのが普通である。音楽・美術など、感覚や技能が重要視されるものの教育を幼い時期から始めることが非常に重要であることを、人びとは経験にもとづいて知っている。母国語の学習も、幼い

時期に行なわれることが決定的に重要だということが、いろいろなことから知られている。

そして幼い時期にこうしてより実践的な方法で獲得された言語が、次には子どもの論理的な知能の発達を保証し、以後行なわれる学習に論理性を与える。すなわち学習活動が言語(母国語)による媒介を受けるようになる。

このことは中学校以上における外国語の学習に際しても例外とはなりえない。生徒の論理的な知能を無視しつつ、教室で、幼児の言語獲得の過程を再現しようとするのは不可能であろうし、たとえ可能であったとしても、はなはだしく非能率な結果を招くに違いない。いっぽう、実践的に獲得した母国語の習慣が、新しい外国語の習慣の獲得に対して、ことごとくに執拗な邪魔を加えてくる。

生徒は、外国語を母国語に照らしつつ、論理的に把握しようとする欲求から逃がれることができない。その場合、教材や教師が生徒のそのような欲求を考慮しないならば、生徒はもっとも幼稚なやりかたで、論理的な把握を自分で行ってしまうだろう。すなわち、音韻の場合で言えば、外国語の発音を母国語の音韻体系の中にいちいちあてはめてしまうことである。Hepburn をヘップバーン [heppuba:ɾj] のように発音するのも、ヘボン [hebon] のように発音するのも、それを日本語の音韻体系のわくにあてはめて発音していることには変わりがない。一方は文字を媒介としており、他方は直接に聴覚印象によっているだけの違いである。文法についていえば、生徒は母国語の習慣に従って外国語の文法を乱暴に破壊するだろう。すなわち、母国語の構造に近い文型ばかりを使いたがるとか、母国語の構造に近い構造に文を勝手に変えてしまうとか、文法を無視して、母国語の語順でただ単語を羅列するなどのことをやるだろう。語彙について言えば、生徒は、外国語の単語を母国語の単語といつも一対一に対応させようとするだろう。そして母国語の使用頻度の高い単語に「対応」する外国語の単語を余計に使うとか、母国語流の慣用句を外国語で作出すとかするだろう。このようなことが起こるのは、生徒が母国語を媒介として外国語を習得しようとすることにすべての原因があるというべきではなく、生徒がきわめてまずい幼稚なやりかたで母国語を媒介として外国語を把握しようとしているから起こるのだ、と言うべきであろう。教育の普及していない国々で、土着の人々が生活の必要のために自己流に覚えた外国語というものは多くのばあいこういうものであろう。すなわち、ひどい母国語なまりの片言の外国語である。

もしそういうふうな外国語習得をさけようとするれば、外国語のよい「実践的」な教材や指導と同時に外国語の構造に対する、論理的な認識を助けるような教材なり指導なりが欠くべからざるものとなろう。すなわち、母国語の構造と外国語の構造とを対比させてその違いを論理的に理解させるような内容のものである。そこに外国語教育のための言語の対比研究の必要性があるわけであるが、外国語を習う者のがわについていえば、まず、外国語学習に先立っ

て母国語の構造についてある程度の論理的な理解をもたせることが問題となるのである。生徒は母国語をいわば実践的に習得したわけだから、それをこんどは論理的に理解させるのである。母国語の論理的な理解とは簡単にいえば、母国語の音韻・文法・語彙についての言語学的な理解である。ここに母国語の教育と外国語教育との関連が生まれる。外国語教育に先立つ、小学校での母国語教育、外国語教育と並行的に進められる中学校以上における母国語教育の内容が、実は外国語教育に重要な影響を与えてくる、とわたしは思う。すなわち、日本での英語教育は日本での国語教育から自由でありえないのである。

以下において、わたしは、母国語としての日本語の研究と教育とに深い関心をもつ者の立場から、音声のばあいを例としながら、母国語としての日本語教育と、外国語としての英語教育との関連を考えたい。はじめに、英語を論理的に（この場合、論理的ということばが理解しにくければ、事実的と言いかえてもかまわないし、あるいは構造的と受けとてくれてもかまわない）理解させるための前提としての、日本語の論理的な理解のための学習内容について意見を述べ、つぎに日本語との対比という観点を加えて提出されるべき英語の学習方法について意見を述べる。

(注) 「論理的」「実践的」などの用語について、ここで充分な説明を与える余裕はないが、ここでは、たとえば次のように理解しておいてくれればよい。自分の歩いた道を地図にして書き表わすことができたり、地図をたよりに道を歩いたりできる知能は「論理的」である。それに対して幼児は、ひとりで幼稚園へまちがいなくかよっていくことができても、それを地図にあらわすことはできないし、地図をたよりに歩くこともできないが、こういう場合の知能は「実践的」である。言語について言えば、たとえば動詞を自由に活用させて用いることができても、動詞の活用一般について統一的な説明を与えることのできない知能は、動詞の活用の認識に関して「実践的」な段階にある。

日本語の音韻の構造は、短い開音節を基調とするという点に主要な特色がある。そして、それはきわめて表音性の高い音節文字である仮名によって書かれる。日本語は原則としてこのような一音節が一文字で書かれ、かつ、現代かなづかいには英語の正書法などと比べてはるかに不規則綴りの少ない正書法である。したがって、小学校1年生で行なわれる仮名の学習は、生徒に単語の音節を意識させるよい機会を提供している。1年生の生徒は「歯」は1音節、「旗」は2音節、「昌」は3音節から成るといったようなことを容易に理解する。また、五十音図は、日本語の音節の体系を完全には表現していないが、かなりよく反映している。したがって、五十音図の学習は日本語の音節の体系について生徒に初歩的な理解を与えるのに大いに役に立つ。「カキクケコ」「ナニヌネノ」「マミムメモ」などのそれぞれの行

を、子どもは何らかの音韻上の共通性のある一群の音節として把握する。また、たとえば「アカサタナハマヤラワ」などの段（ア段）のそれぞれの音節が、やはりなんらかの音韻上の共通性をもつものだという子どもは感覚的に学びとる。そしてア段の音節を「ア——」「カ——」「サ——」「タ——」のように長く発音すると、それらがいつのまにかすべて「ア」に「なってしまう」ことを、先生は生徒に指摘して、わからせることができる。こうして仮名の学習は、音節についての予備的な学習の機会を提供している。

4年生からはじまるローマ字の学習は、こどもに母音、子音という概念を学習させるのに絶好の機会を提供しているし、その学習によって子どもは音節についての知識をより完全なものにすることができる。小学校1年生では、子どもによっては、音節を子音と母音とに分割することに困難を伴う場合がある。しかし4年生ではそういうことはまったくない。また4年生以上になれば、初歩的な音声生理学的な学習をさせうることが、経験的にたしかめられている。子どもは鏡や筋肉感覚や聴覚にたよりながら、口腔音と鼻音の区別、有声音と無声音の区別、調音点の違いによる子音の区別、母音の口形の違いなどを学習できる。日本語の音韻構造についてのこのような学習は、第一に母国語としての日本語のよりよい習得に貢献するとわたしは考えるのだが、これは外国語の学習にも役立つに違いない。

なぜなら、たとえば英語の学習にさいして先生は、英語の音節は日本語の音節と違うのだということを教える必要があるからである。英語は、日本語のようにCVを基調とするのでなくて、CVCを基調とし、しかもそのCはclusterでありうる。そのことを先生は、一方ではよい発音によって生徒に「実践的」に習得させつつ、同時にはじめから音節、母音、子音にどの概念を用いて「論理的」に習得させうる。また、英語のこれこれの母音、これこれの子音は、日本語のこれこれの母音や子音と、調音のしかたがこのように違うということを、先生ははじめから音声学的に説明してやれる。つまり、英語の先生は、このとき、一般音声学と英語の音声とを同時に、教えはじめるという二重の手間から解放されるし、生徒は、このとき生まれてはじめて、くちびるや舌の位置だの母音の長短だのと「耳慣れない」ことを聞いて当惑せずすむのである。

ローマ字の学習が英語の学習のきまたげになるものだという見解を聞くことがあるが、わたしによれば、そんなことがありうるはずがない。が、これについては次号で述べることにする。(未完)

(国立国語研究所員・ELEC研究員)

※ ※ ※

英語と日本語の 名詞修飾構造

長谷川 欣 佑

ここでは英語(および日本語)の名詞表現(nominal expression)と呼ぶものの構造について基本的な問題をとりあげ、それが学習に対してもつであろう implication を考えてみたい。

従来のアメリカの構造言語学の立場から書かれた英文法(Fries, Sledd, Hill, Francis らの著書)で用いられている方法は、おおざっぱに言って、まず、いくつかのわく(frame)を選び、その中のどの位置にどのような要素が起こりうるかということ調べ、要素の分類(語類の決定)を行ない、その配列によって(文)型を規定する、というやり方である。現在のいわゆる pattern practice の理論的根拠となっているのは、このような 'substitution-in-frames' の方法によって文法が記述できる(従ってこの過程を繰り返せば言語が習得できる)という考え方であろう。もちろん 'substitution-in-frames' の方法は文法分析の初期段階においてはかなり有効な手がかりを与えることは確かである。未知の言語の記述をしようとする場合にはこの方法によって見当をつけていく外はないであろう。従って教育的にもこの方法に基づく pattern practice はある程度まで有効なものと考えられる。しかし、Fries のようにこれを理論的な(発見の)手順と考えて、このやり方で語類などを「定義」することはできない。なぜなら、第1に、なぜ特定のわくを選ぶのか根拠を示し得ないし、第2に、わく内のある要素に他の要素を入れかえてできた型が前の型と「同じ」文法上の型であることを認定できることを前提としている(たとえば—is good に来られるものを名詞表現であるという時、the man はよいが、I know that the man を入れると別の型になるから不可、と言うであろう)。しかし話し手が漠然と2つの発語が「同じ」あるいは「異なる」型と感じていることを explicit に説明するのが文法の目的であって、初めからその知識を前提とすることは 'to beg the question' することになる(この点については Lees, "A multiply ambiguous adjectival construction in English," (*Language*, Vol. 36, pp. 207—21) を参照)。さらに、一般的に文法は、上に述べたような、語類(あるいは成分)の配列の型を記述した

だけでは不十分である。このような考えは、成分構造文法(constituent structure grammar)と呼ばれる言語構造のモデルの簡単な場合であるが、一般にこのモデルでは、自然語に見られる特性についての十分な一般化が得られないことが示されている(Chomsky, *Syntactic Structures* など参照)。修飾構造などは成分構造文法では簡潔に記述しえない例の1つである。たとえば、

The rose is red—the red rose / Errors are numerous—numerous errors /*An error is numerous—*a numerous error / The boy is sleeping soundly—the soundly sleeping boy / The job is very easy—the very easy job /*The job is soundly easy—*the soundly easy job /*The boy is very sleeping—*the very sleeping boy

のような対応関係から、pair の初めに挙げた基本型に見られるいろいろな構造上の制限は、名詞表現の構造にパラレルに受け継がれていることがわかる。しかし、成分構造文法のモデルは、「主部・述部」構造と「名詞表現」構造のような異構造間の関係を記述できる性質を持っていないから、成分構造文法のわく内では(暗黙のうちに変形を用いない限り)、上に見られるようなパラレルな制限をすべて繰り返して記述しなくてはならない。これを避けるにはすでに必要な制限が課された基本型から名詞表現を一般的な(変形)の規則によって導くようにすればよい。

このような立場から英語のいろいろな修飾構造を導くと次のようになる(以下、厳密な公式化は示さず例だけを挙げる。詳しくは Lees, *The grammar of English nominalizations*などを参照)。

1) まず関係節を名詞主要語に付加する。たとえば、The boy is/was Jim と、

The boy is/was	}	very tall.
		sick of life.
		lying on the bed.
		eating an apple.
		over there.
		in the house.
		to do it.
		weeping bitterly. unjustly punished.

とから、The boy who is/was very tall/(sick of life/lying on the bed/eating an apple/over there/in the house/to do it/weeping bitterly/unjustly punished) is/was Jim が得られる。

2) 次に who is/was を省略する変形により、いろいろな後置修飾部が得られる: The boy very tall/(sick of life/lying on the bed/eating an apple/over there/in the house/to do it/weeping bitterly/unjustly punished) is/was Jim. このうち、i) very tall のような、後置修飾部をもたない、(very など intensifier に伴われた) 形容詞は、義務的に名詞主要語の前に移されなくてはならな

い: the very tall boy (しかし sick of life のように形容詞が後置修飾部をもつ場合には原則として前に来られない: *the sick boy of life/*the sick of life boy),

ii) 単独の(あるいは -ly に終る manner adverb に伴われた) -ing 形, -ed (過去分詞) 形は, 主要語の前に移すこともできる: the bitterly weeping boy/the unjustly punished boy (これに対し *the lying boy on the bed).

3) この他に, be 動詞とは起こらない(「進行形」のない)動詞でも, -ing が付加され後置修飾部になりうる: (The man weighs 120 pounds → the man who weighs 120 pounds →) the man weighing 120 pounds/ (The man has a green hat → the man who has a green hat →) the man having a green hat.

このようにして, 4つの(随意)変形の規則(及び1つの義務変形の規則)によって, 英語のいろいろの型の名詞修飾構造の大部分を, 簡潔に, 統一的に記述することができる。このように変形によらなければ十分に説明できない性質が言語に内在的にある以上, 当然この立場からの practice もまた必要でありかつ有効であると考えられる。ただし上の記述は, 英語の修飾構造を理論的に specify する際の概略を示したものであって, 実際の学習においては, この order に必ずしも従う必要はない。理論的には, まず, 関係節の付加された名詞表現を考え, 順次それを reduce し, 必要なら語順を adjust する, という順序が最も簡潔な記述を可能にするが, 実際の drill においては, 関係節や実際には起こらない中間段階(the book red など)を経ることなく, 直接, The book is red → The red book (is mine)/The book is lying on the floor → The book lying on the floor (is mine) のようにすることもできる。もちろんこの種の practice は従来もなされていたであろう。とすれば変形理論はそれに理論的根拠を与え, この観点からの practice を一層系統的に行なうことを可能にするであろう。

上に述べた英語の修飾構造を導く規制は, 英語に関してできるかぎり一般性のある, 従って簡潔なものであるが, 日本語の場合と比べると, かなり複雑である。なぜなら日本語の名詞修飾構造は, 一般的な1つの規則(と必要な, 1, 2の義務変形)ですべての場合が扱えるからである。概略的に言って, 日本語の任意の名詞 N の前には, particle に伴われたそれと同じ N を含む別の文から, N+P (P=particle: ga, o, wa, de, ni, etc.) を落としたものが修飾部として立つことができる。たとえば, hoN ga aru と, hoN wa akai/kimi ga hoN o joNda/kinoo boku wa hoN o kaQta/hoN wa kirei da とから(斜線部は N+P を表わす), それぞれ, akai hoN ga aru/kimi ga joNda hoN ga aru/kinoo boku wa kaQta hoN ga aru/kirei da hoN ga aru が得られる(最後の二例中の wa と da は, 義務変形によって, それぞれ, ga (または no) と na になる)。

こうして, たとえば, aitai kodomo ga iru があいまい

なのは,

kodomo ga iru	}	→ aitai kodomo ga iru
kodomo ni aitai		
kodomo ga iru	}	→ aitai kodomo ga iru
kodomo ga aitai		

のように省略される particle の差によって説明される。

このように日本語の修飾部は常に名詞の前に来ること, しかも簡単な1つの変形規則(英語の関係節付加に当たる)で, すべての修飾部が得られることから見て, 日本人が英語の修飾構造を学ぶ際にはいろいろな困難—interference が当然予想される。従ってまず語順において, 名詞の後にしか来られないもの, その前にしか来られないもの, どちらにも来られるものに分け, そのおのおのについての drill が必要であろう。特に, The book is there/ on the table → The book there/on the table (is mine) のような後置修飾部の型は十分な practice がなくては慣れにくいと思われる。このようにしてはじめて英語の豊富な名詞修飾構造の型が把握されるものと思う。

(一ツ橋大学講師・ELEC研究員)

(p. 30 より)

(3) Reading

教科書を開かせ, Tape の後について chorus で読ませる。

(4) Check of understanding

絵や口頭で Situation を設定して, 質問を出して答えさせて check してみる。

3. Consolidation

普通は check of understanding の段階で授業は終わっているのが現実でした。

1年間 *New Approach to English I* を実際に使用して印象に残っていることを, 二三のべて終りたいと思います。

1. 能力の低い生徒でも最後まで授業についてきた。これは授業の大半が Speaking の面が多く, テープや絵など授業に早い場面の変化があり, Speed 感があったからではないだろうか。

2. 予期以上に chorus で話す生徒の英語に Speed があった。これは公開授業に参加された各先生方も一番おどろいた点でした。このことは教材が Rhythmical で暗誦しやすいからではなからうか。

3. この実験学級を3年までつづければ始めて効果が判明するだろうと思いますが, 学級編成がえをすることになっておりますので今の段階では, はっきりした長所, 短所ののべることは出来ませんが, つぎのことだけは, はっきり言えると思います。「どの生徒も体で英語を学びとった。」

(白河市立白河中央中学校教諭)



人物紹介

Jakobson の人と学説

勇 康 雄

Roman Jakobson は今日の世界言語学界の名実共に第一人者である。モスコウとプラグの言語学的伝統をアメリカの学界に移し入れ、最近のアメリカにおける新しい動向を生み出す上に大きな役割を果たした彼は、正にヨーロッパとアメリカとを思想的につなぐ人である。

Jakobson は1896年 Moscow で生まれ、Moscow University (MA 1918)、および Prague University (1930 PhD) 等に学んだ。1920年代から1930年代にわたって、当時新しい言語学研究の中心をなしていた Linguistic Circle of Prague にあって、その親友 Trubetskoy と共に活発な研究をつづけた。

1941年渡米、École Libre des Hautes Études の教授 (1942—46)、Columbia 大学の教授 (1946—49)、をへて、1949年以来今日まで Harvard 大学の Cross Professor of Slavic and General Linguistics の地位にあり、1957年以後は M. I. T. の Institute Professor をも兼ねている。彼の学業をたたえて Harvard (1949)、Cambridge (1950)、Chicago (1961)、Oslo (1961)、Michigan (1963) 等欧米の諸大学から名誉学位が贈られている。Linguistic Society of America (1956 President) を始め多くの学会にぞくし、現在もなお活発な研究を行なっている。

Jakobson の中心テーマは言語における「音と意味」の関係である。このテーマを追って、彼は次の2つの問題にとり組む。

- (1) 音の内的構造
- (2) 音の意味機能

普通には“Phonemes”が言語の最小単位と考えられているが、Jakobson は更に小さい基礎単位 (“distinctive features”) を考える。音は意味表現の手段であるから、その研究は機能的な立場から行なわねばならない。(A Means-Ends Model of Language, 1962; The Fundamentals of Language, 1956)

Jakobson の第2の力点は音の意味機能の研究におかれている。音と意味との結合が最も効果的に、そして具体的に表われるのは Poetical Language である。言語には“message”と“code”との2面があり、message は具体的な表現面をいうが、その message が artistic value を表わすとき、言語は“poetic function”を果たすといい、その poetic function of language の研究を彼は“poetics”と呼んでいる。(The Style in Language, 1960)

“Poetics”の理論はまた一般に言語を貫く基本原理でもある。Saussure 以来言語構造の2つの原理(paradigmatic vs. syntagmatic) が知られている。Jakobson はこの対立を“similarity” vs. “contiguity”としてとらえ、poetics における metaphor と metonymy をこの二原理によって分析し、また aphasia の研究によっても、言語障害にこの2つのタイプ (“Similarity disorder” と “contiguity disorder”) のあることを明らかにした。

以上かんたんに紹介したように、Jakobson の興味は phonology, aphasia, poetics (更に child's Language, grammar, literary history) と多方面に及び、「言語に関する事はすべて言語学のテーマである」と信ずる彼の特徴を示している。

人として Jakobson は空想力ゆたかな romantist である。その flexible な心あればこそ、art としての言語の機能を追って poetry の世界に入り、言語の美と驚異を発見しうるのであろう。筆者はこの人と共に折々食事を共にしながら、その friendly でやさしい人柄につつまれ、いつしか世界の大学者と対座する緊張を忘れるのであった。

若くして、日本の芸術に魅せられ、東方の言語 (cf. “Notes on Gilyak”, 1957) を学んだこの人は、日本の詩歌にも大きな興味をもち、日本を訪れたいようである。この人の日本の学界に与えるであろう刺激の大きさを思えば、Jakobson 教授の日本訪問をぜひ実現させていただきたいものである。

(筆者は青山学院大学教授)

ELEC BULLETIN

Spoken English における単語

谷 口 次 郎

言語は思想伝達的手段だという。しかしどの言語だって伝達的手段としては欠陥がある。欠陥があればこそ伝達を意図する思想内容がその言語の正しい文法、慣用に従って表現されても、誤って伝達されたり、誤って了解されたりすることがある。英語だってご多分に洩れない。多義性、恣意性、曖昧性、不完全性などの欠陥を多く伏蔵している。私はこの欠陥をいわゆる学校文法の項目に従って系統的にまとめている。ここに紹介する「Spoken English における単語」はその一部である。私のこの研究にはテキサス大学の Professor Hill (英語学)、コロンビア大学の Professor Woodring (英文学)、ハーバード大学の Professor Bebee (心理学) の方々をはじめ多数の外人教師の助力を仰いだ。

なお、例文は紙面の都合で一項目につき一、二に限定した。訳文は付しているが、2つの意義 (A) (B) に了解される部分は (A) / = (B) のよう併記した。

(A) 息の段落 (Breath group) と意味の段落 (Sense group)

単語は常識的には「意味の単位」ということができる。しかし、日常の英会話では1つずつ区切り独立して発音するのではない。1つの文を構成するいくつかの単語は結合して1つの単語のように一息で発音する。一息で発音できない長い文には、文のなかの文法的に密接な関係を持ついくつかの単語を一息で発音する。この発音の単位を「息の段落」という。「息の段落」はさらに小さい語群に分け発音することがあるが、最も小さい単位を「意味の段落」という。これは朗読とか、書取とか間の延びた spoken English において観察される。

Casey: I was much moved by a speech I heard yestiddy.

Donovan: Wot was it?

Casey: A park cop said, "gettinblazesoutofhere!"
ケイシー: 「おれは、きのう聞いた1つのことばでとっても動かされたよ」

ドノバン: 「そいつは何んだい?」

ケイシー: 「公園のポリ公が『畜生! ここから出てうせあがれ。』といったんだよ」

[注] Casey も Donovan も調子はずれとして定評のある Irish 人の名。gettinblazesoutofhere [gét-

inbléizizáutəvhiə] = get in blazes out of here. In blazes は the blazes (強勢語) のつもりである。

wot = what ; yestiddy = yesterday. Speech は address (演説), move は touch (感動させる) の意味にも通わせている。

(B) 異分析 (Metanalysis) とその種類

「息の段落」のなかの各単語はその本来の音価をそのままに保っていることもあるが、失うことも少なくない。(i) Stress のない音節の母音があいまい母音 \emptyset になったり、消えてしまったり、(ii) 隣り合っている B 音の影響を受けて A 音が C 音に変わったり、(iii) 連っている A 音 B 音が互に融合して C 音になったりするものがむしろ普通である。従って「息の段落」「意味の段落」を意味上の単位である単語に分析する場合、話したものの意向とは異なったように分析することがある。これを Jespersen は異分析と称している。異分析は普通 spoken English ではアクセントや抑揚などで、written English では文脈などで避けることができるが、子供や無教育者は犯し易く、時によると教養あるものもこの誤に陥る。また、なぜ (riddle) やかけあい漫才 (cross talk) など故意に異分析を利用することばの遊戯もある。これらのなかには同一または類似の音価だけを利用し、音量もアクセントも無視してこじつけているものがある。この点につきヒル教授は特に私の注意を引かれたことを付記する。

異分析は次のように分類できる。

- (1) 「息の段落」「意味の段落」を構成する各単語が本来の音価、音量、形態、意義を保っている場合、その段落内の単語相互間の構文的関係を異分析することがある。

"Willie," said his mother, "I wish you would run across the street and asked how old Mrs. Brown is this morning." "Yes," replied Willie, and a few minutes later he returned and reported. "Mrs. Brown says it's none of your business how old she is."

「坊や、ひとつぱしり走って向いのブラウンおばあちゃんにけさのお工合はどうか / = お年はいくつ / 伺ってもらいたいのだがね」と母親は言った。「はい」と坊やは答え、数分ののちに帰って報告した「ブラウ

ンおばあさんは言っているよ、自分の年はお前らの知ったことではないって」

[注] How old Mrs. Brown を how と old Mrs. Brown [háu ould misiz braun] に分析すると(機嫌を伺う)ことになるし、how old と Mrs. Brown [hau ould miziz braun] に分析すると(年を尋ねる)ことになる。

- (2) 話者が結合して発音した数語を一単語に解したり数語で表示された語群を一語とみなしたりする場合がある。

Sign on the wall in a factory:

“If you expect to rate high

Do not expectorate on the floor.”

ある工場の壁掲示

「高い評価を期待せんとすれば

床の上にたんつばを吐いてはならない」

[注] expect to rate [ikspék tə réit] は expectorate [ikspéktərəit] と近い発音を持っている。

“Why is an ill-fed dog like a philosopher?”

“He is a thin cur.”

「栄養失調の犬はなぜ哲学者に似ているんだい？」

「あいつは思想家／＝痩せのら犬／だからだよ」

[注] thinker [θiŋkə] を thin cur [θin kú:] と語呂を合せたつもりだが、両者はアクセントも母音の長さも相違している。よほど早口で喋るか誤魔化さない限り混同されることはない。

- (3) 1語が数語に異分析されることがある。これは前項に示した過程と反対の過程による異分析である。

Chemistry Professor: “What can you tell me about nitrate?”

Student: “Well-er-they're a lot cheaper than day rates.”

化学教授: 「硝酸塩／＝夜間料金／についてどんなことを知っているかね？」

学生: 「えーと、昼間料金に比べてはるかに安いです」

[注] nitrate [náitreit] は night rate [náit réit] に近い発音を持つ。

なお、この種の異分析を利用して意味のない語呂合わせなどことばの遊戯をやることが多い。

- (4) 連続している2語のうち1語の一部が分離して他の語に吸収され2語とも意味の異なる語に変化する異分析もある。(不定冠詞 an+名詞) 語群の異分析はこの種の異分析である。

“Is there any alcohol in cider?”

“Inside whom?”

「サイダー／＝彼女のおなか／にアルコールが入っているかね？」

「だれのおなかかね？」

[注] in cider [in sáidə] は inside her [insáid ə] に異分析する。

“Why is a soprano like a confectioner?”

“Because she deals in high scream.”

「なんでソプラノ歌手が菓子屋に似ているのだ？」

「そのわけは歌手は高い金切声／＝アイスクリーム／を売物にしているから」

[注] high scream [(h)ái skri:m] は ice cream [áis kri:m] に異分析する。high, her の h 音は発音されないことが多い。

- (5) 連続している語のなかの1語が他の語の音価に影響を与えてその意味も変化させることがある。つまり変化を与えた語は本来の語としての形態、意義は保持するが、変化された語は新しい別の語となる。

“Will you tell me,” asked an old gentleman of a lady, “what Mrs. Jones’ maiden name was?”

“Why her maiden aim was to get married, of course,” exclaimed the lady.

1人の老紳士がある婦人に尋ねた「ジョーンズ夫人の娘時代のお名前／＝娘時代の目的／は何んでしたか？」

「おや、あの方の娘時代の目的は結婚することだったということは申すまでもありません」とその婦人は声高く言った。

(C) 冠詞に関する異分析

(冠詞+名詞) 語群は異分析されやすい。この種の異分析をここにまとめて説明する。

- (1) 不定冠詞 a は後の名詞の一部のように発音される。開き手はこの語群を第3の単語と解することがある。これと反対に a で始まる単語の a を不定冠詞と誤解し、その語を不定冠詞と第3の語に異分析することもある。

“Why is a person approaching a lamp like a person to get off a horse?”

“He is going to a light.”

「なぜ、光に近づいている人が下馬するはずの人に似ているのだろうか？」

「光の方に行っている／＝馬から下りようとしているから」

[注] a light (1つの光) と alight (下馬する) とは同音。

The man who is always asking for a loan is always left alone.

常に借せ借せと言うものは常に独りぼっちになる。

[注] A loan [ə lóun] の語群は第3の単語 alone [ə lóun] に解される。

A motorist was 100 yards from open level railway crossing and was proceeding at 30 miles per hour. A train was approaching at 30 miles per hour, and its distance from the crossing was 375 feet.

Problem: Did the motorist get across?

Solution: Yes, the motorist got a cross. His widow bought it out of the insurance money.

自動車自家用族の1人が道路と平面になっている無人踏切から100ヤード離れて、時速100マイルの速度で前進している。列車が時速100マイルで近づいていて、踏切からの距離は375フィートである。

問題:「自動車自家用族は踏切を向う側に越したか?」

解答:「しかり、自動車自家用族は十字架を得た／＝向う側に越した。／彼の未亡人は保険金をもらって、その十字架を購入した」

[注] across [əkrɔːs] の a を冠詞と解し (a+cross) 語群に異分析した。

単語の最後の母音がアクセントのない場合あいまい音 ə に発音され、次の名詞の不定冠詞と誤解されることがある。

Aviator: Wanna fly.

Innocent: O-o-ah! Wait, I' tch one for you.

航空士:「飛びたいね／＝ハエが1匹欲しいね／」

世間知らず:「おうお、待っていらっしやい。あなたのために1匹捕らえてあげるから」

[注] wanna [wɔːnə] = want a; want to

- (2) 母音で始まる名詞と不定冠詞 an の語群を異分析して 'n' を名詞の語頭の音と解することもある。[例] an ice box [ən aɪs bɒks] = a nice box [ə naɪs bɒks]。しかし厳密に言えば両者の間に発音の差異がある。たとえば Bloomfield (*Language*, p. 113) によると an aim [ən eɪm] と a name [ə neɪm] とでは accent の個所が異なっている。cf. that sod [ðæt sɒd], と that's odd [ðæt sɒd]; that stuff [ðæt stʌf] と that tough [ðætstʌf] を比較せよ。しかしこの差異は極めてわずかであって異分析は起こりやすく、それが度重なると新語を作ることがある。たとえば, a newt (いもり) は an ewte を, a nickname は an eke name (an additional name) を誤ったものである。これと反対に n 音で始まっている名詞の n 音が不定冠詞 a と結び an となり、その結果名詞はその n を失って語形を変えることがある。この異分析の反復によって新語が生れた。たとえば an adder (まむし) は a nadder より, an apron は a napron より, an auger は a nauger より生じたのである。

Elsie: Mummy; if I was a fairy I'd change everything into cakes, an' eat it all up.

Mother: I'm afraid such a lot of cake would make you sick.

Elsie: Oh! But I'd change myself into a nelephant frsst.

エルシー:「かあちゃん、私魔法使いだったら、なにもかもお菓子に変えて、それをみんな食ってしまうわ」

母:「そんなにたくさんのお菓子を食べたらあんた病気になるかも知れませんよ」

エルシー:「そうね、しかし、私ははじめにゾーさんに化けるよ」

[注] an elephant [ən ɛlɪfənt] を a nelephant [ə nelɪfənt] に異分析した。

- (3) 定冠詞 the と次の名詞の語群においても異分析を生ずる可能性はある。

"Den, suh," said the accused, "Ah jess had to shoot him. Ah thought he was goin' to bite me."

"In other words," said the judge, "you shot him in defense."

"No, suh," said the accused, "Ah tole you he was already froo de fence."

「それから、判事さん」被告は言った。「わたしは実際あれを射たなけりゃならなかったのです。わたしはあの犬がわたしを噛もうとしていると思ったのです」

「換言するとだね」判事は言った。「君は防衛のために犬を／＝垣のなかの犬／を射ったのだね」

「ちがいます」被告は言った「あなたに申しました通り犬は垣からもう出ていました」

[注] den=then, suh=sir, Ah=I, jess=just, tole=told, froo=from いずれも黒人英語、普通黒人はð音が発音できないでd音で代用する。

(D) 強形 (Strong form) と弱形 (Weak form)

日常よく使用される語は大体2つ以上の発音の形——強形と弱形——を持っている。

強形は辞書にあげた発音記号で示された発音の形である。弱形はアクセントのない音節に生じ、強形に比べると音量、音価が異なったり、時によると一部の音が消えたりする。弱形は日常会話に用いられ極めて自然らしい感じを与え、強形は講演、朗読に使われ厳粛な気分を起こさせる。こんなわけで宗教上の儀式などを行なう場合には強形を用いるのが普通である。

A sailor and his bride were in front of the minister for the wedding ceremony.

On being asked, "Wilt thou have this woman?" Jack answered, "I'll."

"You must say 'I will'." corrected the parson, and repeated the question.

"I'll," responded Jack, more firmly than ever.

The irate clergyman threatened to stop the service if the response was not given properly.

This was too much for the bride, who broke in angrily: "Look, 'ere, ye'll 'ave Jack sayin' 'e won't in a minute if you keep on badgerin'!"

船員と花嫁とが結婚式を行なうために牧師の前に立っている。

「汝、この女をめとるや」ときかされると、船員ジャックは「I'll」と答える。

「君、I willと言わなければならない」と牧師は訂正して質問を繰り返した。

「I'll」とジャックはいっそうきっぱりと答えた。

怒った牧師は応答を型通りにやらなかったら儀式は中止するとおどした。

このことは花嫁には堪え難いことだった。彼女は怒って差出口をした。「ね、これ、あんたはジャックに結婚しないともうすぐにも言わせようとしているんだわ、そんなにいじめるとね！」

[注] ye'll 'ave Jack sayin' 'e won't~を正綴で表わすと ye will have Jack saying he won't~。Have+one+doing=have+one+do 俗語ではあるが米国では使用される傾向が強い。

(E) 前接辞(Enclitic)

弱形のなかには母音が消え子音だけになっているものがある。これらの子音は独立して発音することはできない。前にある語に融合してその語の一部として発音される。こんな弱形を英国では Enclitic、米国では Abbreviation と普通呼ばれる。この前接辞は助動詞、前置詞、接続詞に多い。次に助動詞から発生した前接辞を示す。

正字法の綴	弱形の綴	弱形の発音
had	'd	/d/
has	's	/s or z/
have	've	/v/
is	's	/s or z/
shall	'll	/ʃəl or l/
should	'd	/ʃəd or ʃd/
will	'll	/l/
would	'd	/d/

前接辞のなかには同一の発音価を持つものが多い。これがため次の例のような混同、誤解を生ずる。

- (1) 前接辞 'd Would の弱形も had の弱形もともに /d/ と発音され前接辞 'd となる。従って you'd は you would にも you had にも解される。こんなわけで you'd (had) better は you would better という形を生んだ。

規則動詞の過去形、過去分詞形を作る語尾 ed も、名詞に添えて形容詞を作る語尾 ed も前接辞 'd と同じように発音されることがある。

“Well, my son, what did you learn in Sunday school today?”

“We learned all about a *cross-eyed bear*.”

“About what?”

“Yes, sir, named Gladly. We learned a song all about him: ‘Gladly, the cross I'd bear’.”

「ね、坊や、きょう日曜学校で何を習ったの？」

「ぼくらはやぶにらみのクマのことを習ったの」

「なにのことを？」

「はい、おじさん、グラッドリという名がついています。ぼくらはこのクマのことを歌った歌だけを習いました。グラッドリ、やぶにらみのクマ／＝喜びて、われ十字架を負わん／というのです」

[注] Gladly, the cross I'd bear は讚美歌, cross-eyed bear [krɒs aɪd beə] と同じ音価を持っている。

- (2) 前接辞 's は (1) is (2) has (3) does (4) us の弱形である。この前接辞は (5) 名詞所有格語尾 's (6) 複数名詞の語尾 (7) 3人称単数現在形の語尾とは同一の発音価を持つことがある。そのほか単語の語尾にこの音を持つものは少なくない。こうしたいろいろな用途で語尾に現われる単音 s には多くの混同とそれに基づく曲解とが付随することは避けられない。

Puzzled American: What's in this bowl?

British Waiter: Special New Year Dish, sir.

It's bean soup.

Puzzled American: I don't care about what it's been. What the heck is it now?

米人: 「このさらのなかのものはなんだい？」

英人の給仕: 「新年の特別料理です。豆スープ／＝それはスープだったの／です」

米人: 「それがなんであったろうとおれはどうだつてよい。一体いまなんなのだい？」

[注] It's bean soup [ɪts bi:n sù:p] と it has been soup [ɪts bin (or bi:n) sù:p] とは近い発音価を持っている。is と has との混同, the heck (俗語) 強勢語。

- (3) 前接辞 're You're [juə] は your [juə] と同音。次の例はそれによる誤解を示す。

“I see you're back from the front,” said a friend to a soldier.

“Gee whiz, I knew I lost a lot of weight but I didn't think I was that skinny.”

「君は戦線から帰ったんだね／＝君の背中が前から見えるんだ／」

「こいつは驚いた。ぼく体重がひどく減ったとは知っていたが、そんなにやせかけているとは思わなかった」

- (4) 前接辞 'll は単語の語尾 l と混同されることがある。

“What does the bride think when she walks into the church?”

“Aisle, Altar, Hymn.”

「花嫁が教会に歩を進めるとき、なにを考えているのかね？」

「通路、祭壇、讚美歌／＝私は彼氏をとり変えてやる／」

[注] Aisle [aɪl] alter [ɔ:lteɪ] hymn [hɪm]. = I'll alter him. 離婚ぎたの多い米国では結婚式の始まることから離婚しようと考えている。

(九州産業大学教授)

ELEC BULLETIN

運用力を高める指導と実践

中山満寿男

特に中学校生徒の英語学習においては、個人差、能力差の大きなことは全国的な傾向でもある。このような実態を考え合わせてみると、英語科を担当するものとしてはたえず生徒の心理、特性、経験などに即して従来の教材や指導法の両面を再検討しなければならないと考える。改善すべきは思いきって改善し、指導効果のあがるような工夫と努力を重ねる研修をしなければならないであろう。

本校においてもこの教材と指導法の両面について、どのようにすれば生徒側に学習上の抵抗を最も少なくし、しかも普通程度の生徒や弱い生徒に対しても興味を湧かせて幾分でも学習効果があがることを期待して、1962年9月より、ELECの教材ならびに指導法の実践研究を目的とした研究協力校として発足してきたわけである。

1. 生徒の興味と関心

この調査は、同一生徒に対して、1962年12月と1963年11月に実施して比較してみたものである。

第1学年 325名

調査項目	学年		第1学年 1962・12月調査								
	答%	組	A	B	C	D	E	F	G	平均	
現在の授業の進め方についてどう思うか	よいと思う		46.4	9.8	29.1	17.1	5.3	7.3	2.1	8.0	29.5
	よくないと思う		0	32.7	14.6	5.4	69.0	2.3	16.0	20.5	
	わからない		53.6	57.5	55.6	3.2	1.2	7.3	67.5	66.0	50.3
復習に負担を感じているか	感じている		44.5	48.0	46.5	26.8	74.0	13.9	16.0	38.5	
	感じていない		45.5	52.0	53.5	73.2	26.0	86.1	84.0	61.3	
毎月復習しているか	している		1.9	7.7	10.9	3.5	9.5	32.0	18.4	12.0	
	ときどきしない		57.0	69.2	47.3	33.3	0.7	4.6	7.5	79.0	74.4
	しない		11.1	23.1	41.8	3.5	13.1	0.5	2.6	13.6	
何分位復習しているか	30分以内		93.3	91.1	78.1	161.0	66.0	95.4	89.5	82.0	
	1時間以内		6.7	8.9	18.7	35.2	34.0	4.6	10.5	17.0	
	1時間以上		0	0	3.2	3.8	0	0	0	1.0	

第2学年 325名 (第1学年→同一生徒)

調査項目	学年		第2学年 (1962年と同ビクラス) 1963年12月調査								
	答%	組	A	B	C	D	E	F	G	平均	
現在の授業の進め方についてどう思うか	よいと思う		49.1	19.2	55.5	65.5	75.1	95.0	0	72.9	42.2
	よくないと思う		11.7	1.9	20.3	12.1	1.1	0	0	19.2	
	わからない		39.2	78.8	27.7	22.2	27.0	0.5	0	27.1	38.6
復習に負担を感じているか	感じている		31.3	32.6	18.5	16.4	15.4	15.8	2.7	18.9	
	感じていない		68.7	67.4	81.5	83.6	84.6	84.2	97.3	81.1	

毎日復習しているか	している	11.7	3.8	1.6	36.3	9.6	26.3	35.1	19.8
	ときどきしない	70.6	75.1	79.8	52.7	80.8	63.1	54.0	68.0
何分位復習しているか	30分以内	54.9	80.8	86.6	66.5	48.0	77.6	36.4	71.5
	1時間以内	45.1	19.2	33.4	21.8	17.5	21.1	32.4	27.2
	1時間以上	0	0	0	1.8	1.8	2.6	2.7	1.3

以上の同一生徒に対して、比較調査をしてみても興味のあることは、1962年度 (ELEC方式) 発足3か月目の調査によると、生徒の見方は、よいと思うと答えた生徒は325名のうち、29.5%であったのが1963年度 (約1年後) には、42.2%にふえたことである。それに約半数のわからないと答えた50.3%の生徒が38.6%になったことである。更に復習についてみてみると、次の授業時間までに、毎時間の学習教材が全部暗誦して書けるようになることを要求しているのにたいして、負担をきほど感じていないと答えた生徒が61.3%から81.1%になっている。

家庭における学習で平常どのくらい復習に時間をつかっているかを調べてみたところ、30分以内と答えているものが71.5%で、1時間以上も時間をかけて学習するものはわずかに325名のうち1.3%にすぎない。このように復習や宿題について余り抵抗を感じないという結果が data にあらわれて従来のように英語学習にたいして興味を失った顔もみられなくなってきたわけである。

これはとりもなおさず教材そのものが他の教材と比較したときに暗誦し易くできていることと、聞く、話す、読む、書くの領域で balance のとれた完全学習をねらった指導法を実施しているからだと言えよう。

2. Written test

次の表は、前項の生徒にたいして、実施した毎時の5分間テストの月別平均成績表で、1962年9月より1963年度にわたっての変化を示したものである。

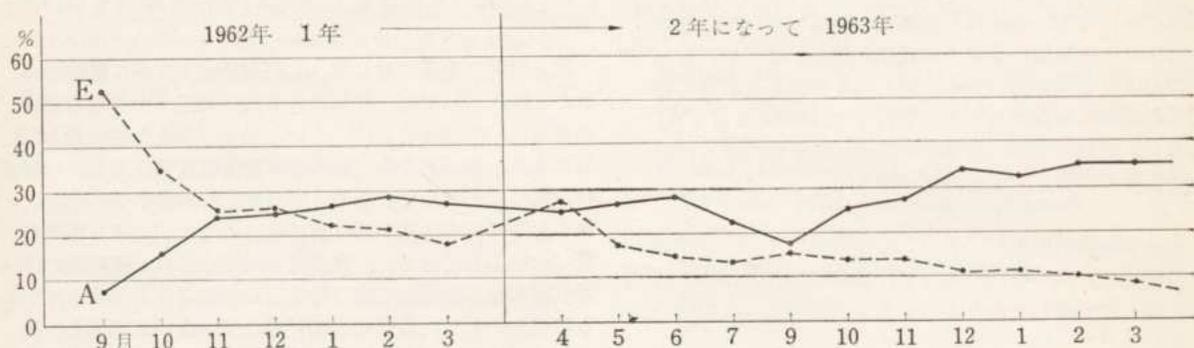
この表は生徒に毎時間の教材全部を暗誦して書けるように宿題として課しているものを毎時間の復習の最後に5分間テストとして書かせている成績統計である。

このテストは、生徒が暗誦してきた教材文を、Pattern-Practice を通して更に確実にし、書くことによって一層正確に身につけさせる手段でもある。また教師の立場からみれば、生徒の学習がどの程度まで完全学習に近づいているかをみる事ができるし、前時の指導に手ぬかりや弱い面がなかったか自らの指導の評価資料にすることもねらっているわけである。

(A) Written test 月別平均成績表 (1962年→1963年)

学 年	段 階	第 1 学 年							第 2 学 年 にな っ て										
		9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
A	(5点)	9.6	16.5	23.7	24.3	26.4	29.3	25.5	23.0	24.1	28.3	20.9	19.3	23.9	28.5	31.7	30.2	33.5	32.1
B	(4点)	12.3	18.4	20.6	23.0	22.0	20.7	24.1	19.5	20.7	20.9	27.3	24.9	20.1	25.4	22.1	24.7	24.1	23.7
C	(3点)	10.3	14.1	16.0	16.8	17.0	18.9	22.0	19.5	15.6	15.7	19.8	20.4	27.4	25.0	24.1	27.3	20.3	21.4
D	(2点)	17.4	15.5	13.8	9.3	13.4	10.1	8.7	14.1	19.4	20.0	18.9	20.1	16.4	9.0	11.1	6.1	11.9	12.9
E	(1点)	50.7	35.5	25.9	26.6	21.2	21.0	19.7	23.9	18.2	15.1	13.1	15.3	12.2	12.1	11.0	11.7	10.2	9.9
		7	14	14	9	9	11	8	7	12	14	8	10	15	19	17	14	16	13

(B) Written test 月別平均成績グラフ



第1学年では、前時の教材、すなわち Pattern-Practice の variation や selection で口頭練習をした文のなかから5問出題、第2学年では3問~4問、第3学年では2問~4問出題している。

採点の方法は、全正解をA、出題語数中1~3語の誤りのものをB、4~6語の誤りのものをC、10語までのものをD、それ以上をEとして、5段階を定め、学年共通にして教師が採点し、なるべくその日のうちに生徒に返却するようにしている。この採点に要する時間は50名につきなれたもので約10分、平均して15分位で完了している。

1962年9月から *New Approach to English* に切り換えて、ELECの研究協力校となった関係もあり、Writingの指導においても、第2学期から筆記体に移行したような失敗もあって、9月最初は結果もよくない状態であった。しかし月を追って教師も生徒もこの教材と指導法に馴れるに従って、dataにも示されたとおり、A点9.6%に過ぎなかったものが急速に向上して、第1学年の終りには25.5%になっている。同様にE点のみでも最初全体の50%もあったものが19.7%に大幅減少している。

この同じ生徒が第2学年になって、E点とA点が最初と比較してみると反対の位置におれるように進歩向上していったわけである。

学年末になると、A点32.1%、E点9.9%となり英語の構造が複雑でむずかしくなるのに反比例して、生徒の英語の発表力が確実に伸びていることを示している。

このような結果からみて、玉石混淆の公立学校の生徒で

あっても、選択され、配列された教材を用いて、「聞き・話す」・「読む」・「書く」の領域を all roundに、しかも正しい学習作業を通して指導するならば、生徒の学力は確実に向上するものだと確信したわけである。

3. 援業の流れ

生徒の学習上の抵抗をできるだけ少なくし、教師もその指導にあたっては能率的でなければならない。このためには教材は従来のような項目中心 (item-centered) のものでなく、構造中心 (structure-centered) のもので言語学的にも正しく選択、配列された教材を用いるべきである。教材と同様に指導の手順においても、一貫性のある互いに密接な連関関係をもった一連の学習作業が必要である。すなわち言語学的に正しく選択、配列された学習形態であってこそ能率的な指導が行なわれるわけである。

本校で平常毎時間実施している学習指導については、山家保著「新しい英語教育」(ELEC発行)を参照されたい。

この授業の流れのなかで、Pattern-Practiceの研究 (Variation, Selection の technique) について、それに Presentation of the new materialのCheck of understanding について、特に注意をはらって指導にあっている。

Mim-memの段階を経て暗誦理解された個々の文を、Substitution, Conversion, Expansion という3種類のVariationの練習を通してその型を拡大し、さらにSelectionの練習をしていく作業のことである。

この drill を現在10分間に、平均して60~80 sentences

を、最初個々の生徒に言わせ、ついで chorus で repeat させている。

この練習量を、どのようにしてかぎられた10分以内の時間でふやしていくかが努力の中心でもある。本年度の目標は clearly, loudly, rapidly に、しかも accent, intonation に注意して、あまり欲を出さず 80~100 の sentences を言わせるように努力することである。

4. 参 考

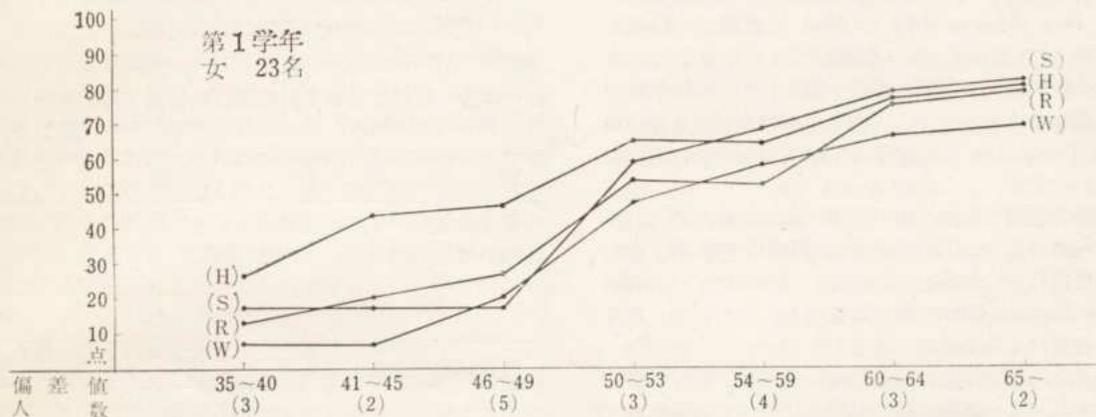
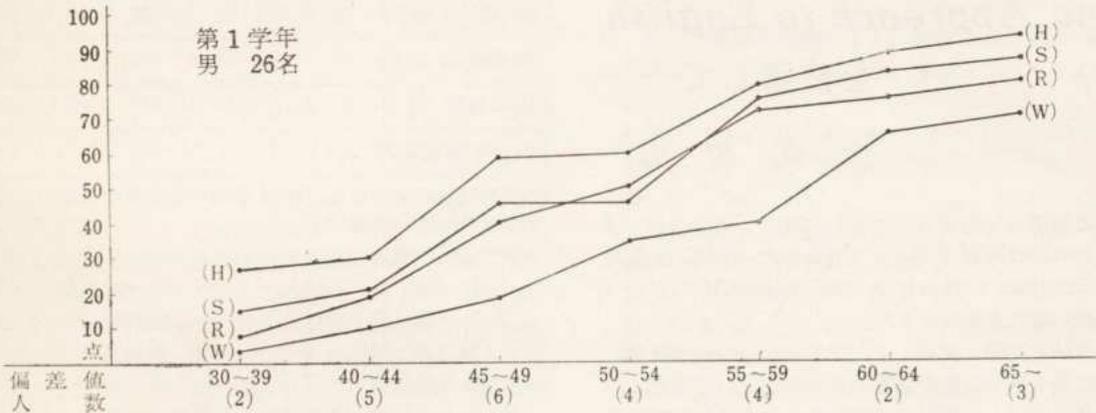
運用力をみるために、普通学級第1学年の1組を、指導

要領に示されている学習活動の内容を中心にして、標準テスト、診断テストその他（聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと）の分野より調査してみた。

次の表は資料を検討して、一定の基準を作成して実施してみた結果を正答率にして表わしたものである。

この表は生徒の知能と (H)hearing, (S)speaking, (R)reading, (W)writing の関係がどのような状態であるかを調査したものである。

この結果をみると知能偏差50~59のものを中心にして男女とも (H)(S)(R)(W) の領域が平均して向上しているこ



とがうかがわれる。

偏差60以上の能力のものは、すべての領域に差がなく、特に平均知と言われる能力のものたちにめだって (H) (S) と (R) (W) の能力の差がみられる。(W) については一般にその能力が低く偏差44以下のものは男女共に不可能といってもよいくらい悪い状況である。この思考力のともなう (W) と (R) はこれらの生徒にたいしては、特に工夫した指導が大切である。(H) (S) については drill の量によってはある程度運用力を高めることも可能であることがうかがわれる。

この表で女生徒の偏差35~49において (S) の領域が男生徒のそれと比較して弱いのは、はずかしさという心理の働きに左右されているものと思われる。農村のしかも公立学

校の生徒の実態から我々英語科担当の教師のつとめとしてこれらのとりのこされていく生徒についても工夫と努力によってすくいの手をさしのべてやりたいものである。

(茨城県水海道中学校教諭)



Reports & Articles

実験学級報告

—New Approach to English

を使用して—

大 高 盈 男

1. 動機と経過

1961・1962年の両夏 I.C.U. で開かれた ELEC 主催の Summer Program に参加して Oral Approach にもとづく英語教授の存在を知りました。

この教授法を実際に実施して、できればこの地域社会、この学校に最も適した指導法をつくりあげたいと考えて、1963年4月より第1学年11学級中の任意の1学級を実験学級として *New Approach to English* を使用し、*Teachers' Guide* に忠実に従って1年間つづけてきました。また本校の英語科教員の現職教育の一環として、実験学級で実際に授業をしてもらって、Oral Approach にもとづく教授法の *Technique* などを身につけてもらいたいふくみもあったわけです。

3月の職員会議で実験学級の設置の諒解を得たので、4月からの授業があやぶまれましたが ELEC 主事松下先生の御助力で教科書の斡旋をいただき、*Teachers' Guide*, *Tape*, *100 Picture Cards* 等のお世話をいただいて、4月当初から授業に入ることができました。

5月16日には松下先生に來校していただき、実験学級の実演授業と私ども英語科教員の疑問点についてお答えしていただき、11月26日にはこの地区の中学校英語部会の主催で実験学級の公開授業を行ない、松下先生と私の授業および「Oral Approach にもとづく教授法とその *Technique*」と題して松下先生に講演をしていただきました。当日は県南方部の中高の先生方50名以上の御参加をいただき、松下先生と私の授業に対してするどい質問がたくさんされ、その答弁の中から Oral Approach にもとづく教授法および授業形態が浮きほりされ、参会者の深い理解と同感を得ることが出来ました。

3月16日の今年度最後の授業で Lesson 25 の最後の part が終り、全教科書の内容を終了することが出来ました。

2. 実験学級の実態

(1) 在籍 男子 29名

女子 22名

(2) 知能検査にあらわれた知能偏差値

新制田中B式 1963年4月実施

(第1表)

評価段階	実理論上の%	学級の%	実数(人)
75以上 最優	1	0	0
65~74 優	6	0	0
55~64 中の上	24	18	9
45~54 中	38	50	25
35~44 中の下	24	30	15
25~34 劣	6	0	0
24以下 最劣	1	2	1

中の上以上がすくなく、中以下がすこし多すぎるが、本校での標準に近い学級です。

(3) 父兄の職業

1. 商業	12人	5. サービス業	5
2. 農業	11	6. 会社員	4
3. 工員	8	7. 製造業	3
4. 公務員	7	8. 無職	2

もともと半農半商都市であることは上の数字からもうかがわれます。

3. 生徒の英語に対する興味関心の調査 (10月実施)

(第2表)

調査項目	回 答	
現在の授業のすすめ方についてどう思うか	よいと思う	42%
	よくないと思う	10
	わからない	48
復習に負担を感じているか	感じている	48
	感じていない	52
毎日復習しているか	している	12
	ときどきしない	82
	しない	6
何分ぐらい復習しているか	30分以内	54
	1時間以内	46
	1時間以上	0

授業のすすめ方で初めて英語を勉強する生徒が大部分なので「わからない」と答えた生徒が半数近くいるのはしかたがないとして「よくない」と答えた生徒が少ないのは、生徒が毎日の授業によくついてきたことから考えても当然

と考えられます。

毎時間習った教材は全部暗誦が出来、しかも本を見なくても書けるようになっていくことを宿題として課しているわけですが、この宿題(復習)に負担を感じていない生徒が半分、30分以内で復習している生徒が半分で、1時間以内でほとんど全員が復習を完了しているわけです。

4. Written Test の月別平均成績表 (第3表)

段階	減点	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
A	0~3	12%	24%	20%	32%	50%	46%	48%	48%	46%	48%	48%
B	4~6	10	8	16	8	4	16	10	12	10	18	18
C	7~9	18	12	16	8	2	6	14	14	16	12	8
D	10以下	60	56	48	52	44	32	28	26	28	22	26

この表は毎時間行なわれる Written Test の月別平均成績表である。

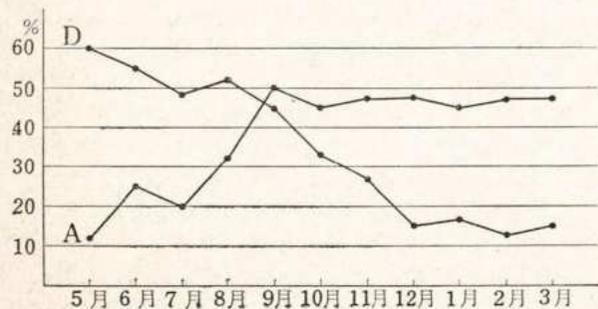
前時の宿題(前時の教材は全部暗誦が出来、しかも本を見なくても書けるようになっていくもの)から Written Test をするわけですが、採点の方法は減点法で、すべての間違いを減1点(-1)として、減点なしから減点3までをAとして以下3つずつに区切ってB・C・Dの4段階で評価してきました。

5月にはAの段階の生徒が12%、反対にDの段階の生徒が60%もいましたが、9月には逆にA段階が50%、D段階が44%となりました。

1回の Written Test に出てくる Vocabulary の数は平均30から40位であるが、Punctuation, Capitalization などの間違いもかなりきびしく採点しました。それらのミスを含めて10以上の間違いをする生徒数が9月以降変化していないのは、家庭学習(復習のやり方、または全然やらない)のあり方に問題があると考えられます。

5. 3表のA・Dのグラフ

つぎの図のように2学期になってから全体的にDの段階が減少を示し、Aの段階は増加を示している。要するに英語の Structure, Vocabulary が複雑でむずかしくなるのに反比例して生徒の学力はのびていると言えます。



6. 定期テストとその結果

本校には年5回の定期テストがあるが、そのたびテスト問題を ELEC の松下先生に批評・指導していただきながらテストをやってきました。しかしテスト後に松下先生に講評をいただいたので、問題としてかなり不適当なものがあったことはいえないと思います。

つぎに7月4日の定期テストに実施したものとその結果をあげておきます。

英語科期末テスト(1年4組) 7月4日

() 番 氏名 ()

1. 二つの英語を発音します。複数の s または es の発音が同じだったら () に○を、ちがっていたら×を記入しなさい。

- 1) () 4) ()
2) () 5) ()
3) ()

2. 同じ英語を3度言います。アクセントが正しいと思うものの番号を○でかこみなさい。

- 1) 1 2 3 4) 1 2 3
2) 1 2 3 5) 1 2 3
3) 1 2 3

3. 絵を見ながら先生のいう英語の対話が正しい時には () に○、正しくない時には×をいれなさい。

- 1) () 4. ()
2) () 5) ()
3) ()

4. 絵を見ながら先生の問いに英語で答えなさい。答は右の英文の中からえらびその記号を () にいれなさい。

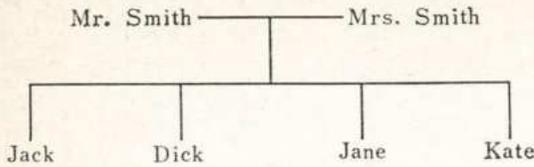
- 1) () a) It's a book.
2) () b) It's an apple.
3) () c) They're watches.
4) () d) They're caps.
5) () e) Yes, it is. That's your pen.
f) They're apples.
g) Yes, they are. Those are your pens.
h) It's a notebook.
i) It's a watch.

5. 絵を見ながら先生の問いに英語で答えなさい。答は右の英文の中からえらび、その記号を () にいれなさい。

- 1) () a) No, they aren't. They aren't American boys.
2) () b) He's an American boy.
3) () c) He's a Japanese boy.
4) () d) Yes, they are. They're American girls.
5) () e) Yes, they are. They're English boys.
f) They're English boys.

6. あなたがつぎの表の Jack だったら、つぎの問いにど

う答えますか、英語で答をかきなさい。



- 1) Are Jane and Kate your sisters?
 - 2) Are Taro and Jiro your brothers?
 - 3) Are you and Dick American boys?
 - 4) Is Mr. Smith your father or Taro's father?
7. つぎの文の——所を () 内の語にかえて書きなをしなさい。

- 1) I'm a Japanese boy. (Taro and I)
- 2) He's an American boy. (They)
- 3) What's that? (those)

教師の出す問題

1.
 - 1) boys girls 4) chairs watches
 - 2) books boys 5) watches boxes
 - 3) caps books
2.
 - 1) Japanese Japanese Japanese
 - 2) America America America
 - 3) notebook notebook notebook
 - 4) pencil pencil pencil
 - 5) eraser eraser eraser
3.
 - 1) Are George and Ned American boys?
Yes, they are. They are American boys. (Pc. 14)
 - 2) Are they English boys?
Yes, they are. They're English boys. (Pc. 14)
 - 3) Is Tom a Japanese boy or an American boy?
He's an American boy. (Pc. 15)
 - 4) Are George and Ned American boys or English boys?
They're American boys. (Pc. 16)
 - 5) Are Betty and Lucy American girls?
Yes, they are. They're American girls. (Pc. 13)

[注] Pc. は "100 Picture Cards" の番号である。

4.
 - 1) What are these? (Pc. 2 の時計の絵をみせる)
 - 2) What's this? (Pc. 17 の apple をさして)
 - 3) What's that? (本をはなしておいて)
 - 4) What are those? (2~3 個のリンゴの絵をみせる)
 - 5) Are these my pens? (2~3 本のペンを手にもって)

5.

- 1) Are Betty and Lucy American girls? (Pc. 13)
 - 2) Are George and Ned American boys? (Pc. 14)
 - 3) Are they English boys? (Pc. 14)
 - 4) Is Tom a Japanese boy or an American boy? (Pc. 15)
 - 5) Are George and Ned American boys or English boys? (Pc. 16)
- (第5表)

性	点数	0~	10~	20~	30~	40~	50~	60~	70~	80~	90~	総点	平均点
男	29人					4	7	4	11		4	1971	67.9
女	23人					2	5	3	10	3		1640	71.2
計	52人					5	12	7	21	3	4	3611	69.4

おもに "100 Picture Cards" の絵を見せて、Situation を設定し、その中での問答をテストする形式をとっていたが、2学期からは paper 面で文法事項をテストする形式も入れていった。

7. 授業のすすめ方

1時間の指導の順序は *Teachers' Guide, ELEC Bulletin* を始め多くの刊行物の中に見られますが、私は年間を通じてつぎのように実施してきました。つぎにあげるものは11月26日の公開授業の時の Teaching Plan によるものです。

1. Review

10分の休み時間中に係の生徒がテーブとテーブレコーダーを教室に運び、前時の part をテーブについて私が教室に入ってくるまで読んでいる。

(1) Reading

私の後について chorus で2回読み、その後数人の生徒に読ませる。

(2) Pattern Practice

Teachers' Guide の通り Variation and Selection Exercise をする。

- (3) 課末の Exercise は、最初は教科書を開いてやり、その後教科書をとじさせて、私が cue を与える形でもう一度 Exercise の問題をやる。発音、アクセントの問題は別に用意してあるカードを使用する。

(4) Testing

"100 Picture Cards" の絵、または日本語で Situation を設定し、その問や答を、前もって4線を引いて渡してある紙に書かせる。

2. Presentation of the new materials

(1) Oral Introduction

Teachers' Guide の Oral Introduction に従ってその通りする。

(2) Pronunciation Drill

本来ならば、教師の肉声でやるのが望ましいのだけれうが、*Teachers' Guide* の指示のある Picture を見せたり、動作をしながら、テーブで drill をする。

(p. 19 へつづく)

E L E C F o r u m

テスト問題はどうか作るか

若林俊輔

この小論は、現在英語教室でおこなわれているいろいろなテスト形式について、その妥当性(validity)を再検討するために必要な考え方の1つを示そうとするものである。標題は「テスト問題はどうか作るか」としたが、具体的な作り方よりむしろ作成にあたっての考え方に中心を置いたことをあらかじめ断っておきたい。

テストの妥当性の確認は、テスト分析(item analysis)においてなによりも先におこなわなければならないことで、自動車の運転能力をテストするのに走力のテストをしたのでは何にもならないのと同じく、そのテストが検査しようとしている能力を、まさにただしく検査し得るかどうかがはっきりしていなければ、そのテストによってもたらされた結果は、結局、評価にとって必要な資料をなんら提供しないことになってしまう。まちがった方向を向いたテストを無批判に使えば、正しい学習をしている生徒を不当に低く評価することも十分おこり得る。学校における五段階評価や入学許可不許可の決定は、妥当性の疑わしいテストによっておこなわれるべきではないであろう。私は、現在なお、いわゆる受験技術が云々されているということは、多分にテストの妥当性を疑わしめるものであると考えている。

規則動詞の過去形または過去分詞の-dまたは-edの部分の発音をテストする問題を作る場合を取り上げよう。

〔例1〕 次の1組の語の下線をひいた部分の発音をくらべ、最初にあげてある語の下線の部分とおなじものを選びなさい。

loved (1. picked, 2. waited, 3. punched,
4. closed)

この例では、発音が正確にできるできないにかかわらず、下線がどの部分に引かれているかを見ることだけで、正答4.が選ばれる。しかし、だからと言ってclosedとするのには抵抗があろう。ふつう、closeには-dをつけて過去形または過去分詞を作ると教えているからである。もし、closeはeをとって-edをつける、というように教えてあれば、もちろん、closedでさしつかえなく、したがって、〔例1〕は次のようになる。

〔例1'〕 loved (1. picked, 2. waited,
3. punched, 4. closed)

これならば、綴字法と発音との関係に一応統一ができて、生徒は実際に発音できなければ正解は得られないことになる。

しかし、問題はまだ残る。すなわち、もし生徒に loved の原形は love, closed の原形は, close, そして、他の語は問題に示されている形から -ed を除いたものという知識があったらどうなるであろうか。おそらく、こういう知識があれば、実際に発音できなくても綴字上の操作だけで正解を得ると考えられる。今作ろうとしているのは、綴字操作能力検査のテストではない。綴字に関する知識は大切なものにはちがいないが、当面テストの対象となっているのは -d または -ed の発音そのものであって、これではこのテストは妥当であるとは言えない。そこで、出題者は、しばしば、過去形および過去分詞の作り方をいくつかの型に分類しておき、同型のものを1つの問題(これを item という。同型の item の集まりを exercise と呼び、いくつかの exercise をまとめて1つの test とする)の中に集めるようにする。次はその一例である。

〔例2〕 pulled (1. walked, 2. wanted, 3. climbed,
4. pushed)

この例では、原形はすべてここに示された形から -ed を除いたものである。〔例1〕の場合のようなことは起こらないと考えられる。次の例についても同様である。

〔例3〕 wedded (1. ripped, 2. patted, 3. dubbed,
4. rimmed)

ここでは、例外なく原形の末尾の子音字を重ねて -ed を付している。次の例は、原形に -d をつける場合である。

〔例4〕 liked (1. wiped, 2. loved, 3. wasted,
4. wired)

この例では、またあらたな問題が起こる。すなわち、wasted において -d を /-id/ と読ませるのにはやはり抵抗があるということである。しかし wasted とすれば、綴字の上から自動的にこの語が選択肢(options)の中から除外されてしまい、でたために答を選択するときの正答を得る確率が $\frac{1}{4}$ から $\frac{1}{3}$ へ一挙に増える。この場合、〔例1〕について述べたように like は e をとって -ed を付けると教えてあれば、次のような形に〔例4〕を書きかえることができる。

〔例4'〕 liked (1. wiped, 2. loved, 3. wasted,
4. wired)

以上で、およそ、規則動詞の変化語尾 -ed (または -d) の発音テスト作成上の注意点があきらかになった。

しかし、ふたたび、これですべてが落着いたわけではない。-ed (または -d) の3種の発音には次のような規則がある。

(1) /t/ または /d/ のあとでは /-id/ となる。
wanted, wasted, handed, wedded など。

(2) /t/ 以外の無声子音のあとでは /-t/ となる。

walked, wiped, washed, ripped など。

(3) /d/ 以外の有声音のあとでは /-d/ となる。

climbed, loved, wired, hoed, dubbed など。

さて、ふつう綴字法では有声音をあらわす文字と無声音をあらわす文字とをおよそ区別している。子音字 c は /s/ civil, /k/ cold, /ʃ/ special などであらわすが無声音をあらわしていることにはかわりはない。例外としては次のようなものが数えられる。

(a) gh, 無声音 /f/ enough, 有声音 /g/ ghost
(h を黙字と考えることもできる)

(b) ph, 無声音 /f/ photo, 有声音 /v/ nephew
(これは /f/ ともなる)

(c) s, 無声音 /s/ sun, /ʃ/ sure, 有声音 /z/ lose,
/ʒ/ vision

(d) x, 無声音 /ks/ box, /ks/ luxury, 有声音
/gz/ exist, /gz/ luxurious

(e) th, 無声音 /θ/ thick, /t/ Thames, 有声音
/ð/ this

(f) f, 無声音 /f/ after, 有声音 /v/ of

結局、生徒は、これら例外的なことが動詞の原形の末尾に起こっているかどうかをたしかめておいて、(1) /t, d/ のあとであるか、(2) /p, k, f, θ, s, ʃ, ç, / などのあとであるか、(3) /b, g, v, ð, z, ʒ, j, / などあるいは母音のあとであるか、を判断しさえすればよい。しかも、これらの音は日本語に翻訳して、(1) ト、ド、(2) プ、ク、フ、ス、シ、チ、(3) ブ、グ、ズ、ジ、ア、イ、ウ、エ、オ、としておいても解答をあやまることはない。この規則を覚えこんだ生徒にとっては、[例2, 3, 4] さえも、発音できるかどうかのテストではなくなるであろう。したがって、次のような形でテストしてもよいことになる。

[例5] walked, loved, wedded などの語の末尾の -d, -ed はどう発音しますか。() の中の正しいものをを選んで説明文を完成しなさい。

1. like, pick のように /k/ で終わる語のあとに -d または -ed をつけると、この -d または -ed は (/t/ /d/, /ɪd/ と発音する。

2. waste, want のように /t/ で終わる語のあとに -d または -ed をつけると、この -d または -ed は (/t/, /d/, /ɪd/) と発音する。

この例では音声記号を使ったが、これを避けるとすれば、次のような形式も考えられる。

[例5']

1. 動詞 like に -d を、pick に -ed をつけると、この -d や -ed は (pushed, waited, pulled) の末尾の -ed と同じように発音する。

2. 動詞 waste に -d を、want に -ed をつけると、末尾の -ed の部分は (ripped, patted, dubbed) の末尾の -ed と同じように発音する。

このような問題は、実は、-d または -ed の発音の規則を単に形式の上でテストらしくおしたものにすぎない。生

徒が実際に正しく発音できるかどうかとは無縁のテストである。

学習指導におけるテストは、つねに、指導内容および指導方法と密着していなければならない。翻訳の指導をしないで翻訳の力をテストすることはできないというごときである。この観点からすれば、実際の音をまったく使わないですむ発音のテストは不可能であるということになる。現在きわめてひろくおこなわれている、はじめに例示したような形の発音テストは、おそらく、筆記式テスト形式 (paper-and-pencil technique) というせまい枠の中で、どのようにしたら発音のテストができるかについて考慮したあげく、すでにあった音と綴字との関係に関する研究と結びついて案出されたものであろう。筆記式テストは集団に対していっせいに課することができる長所がある。実際の発音指導はむしろ個別指導の性格が強く、もしこれをそのまま裏返してテストに応用するとすれば、必然的に個別テストにならざるを得ず、これでは、原則的に集団指導の場である教室にそのまま持ちこむのはむずかしい。発音を筆記式テストで処理しようとする試みはこのような現実の条件からの折衷的な産物であると推測できる。

音の識別力テストには、This is a pin. / This is a pen. / This is a pin. という3つの文をきかせて、第1の文と第3の文と同じであることを答えさせる方法が広く用いられはじめている。3つの文でなく2つの文をきかせて同じであるか異なっているかを答えさせる方法もある。いずれにせよ、音の識別のテストでは実際に音をきかせなければならない。そうであるなら、音の発表のテストは、生徒自身の口から音を出させることによっておこなわれなければならないであろう。

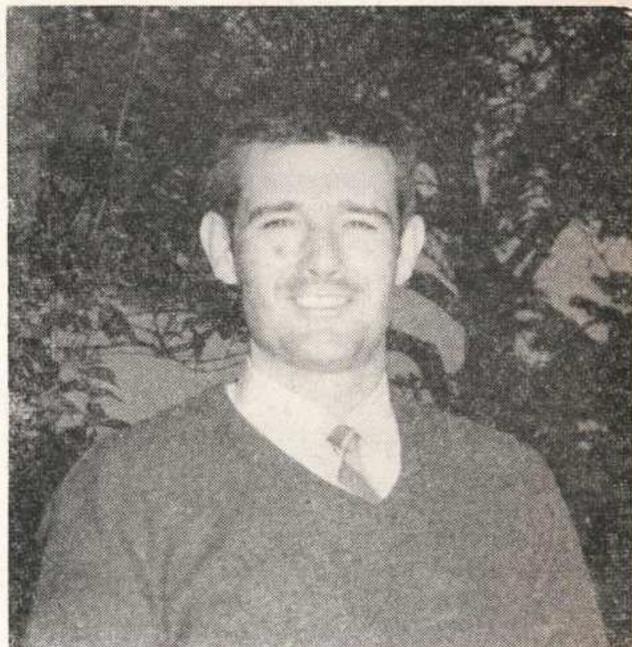
近年、英語教室においては口頭練習がきわめて大きな比重を占めるようになった。これは、英語教育の進むべき方向として大いに促進されてよいであろう。しかし、教授には必ず評価が伴わなければならない。評価抜きの効果的指導などはあり得ない。そして、評価のための一手段としてテストがある。テストというものは、すればよいというものではない。評価のために正しい資料を提供するものでなくてはならない。

この小論では、批判の対象を規則動詞の -d または -ed にしぼったけれども、これと同様のことは、現在おこなわれているテスト法のいたるところに散見される。言語学習におけるテスト法の研究はまだ未開拓の面が大きい。われわれは、すくなくとも、itemの作成や exercise の構成にあたって、ある1つの形式がすべての分野について有効であるという考えにおちいらぬよう常に警戒すべきであろう。

なお、言語テストについて一読をすすめたいのは、Robert Lado, *Language Testing*, London, Longmans, Green and Co. Ltd., 1961. xiii+389 pp., 3216 (約2,000円) である。

(群馬工業高等専門学校講師)

John Mosher



When I was a child, I used to get sick and tired of hearing the old folks say, "Don't time fly!" But now that I am approaching middle age myself, I am beginning to understand how they felt. It has been nearly seven years since I first trod the soil of good old Japan, and I am tempted to say, with the old folks, "Don't time fly!"

If my readers are really on the the ball, they may notice that the expression "Don't time fly!" is somewhat ungrammatical. That never bothered the old folks, though. They were really, when I sit down and think about it, pretty nice people. And thinking of them makes me a bit homesick, so I guess I'd better stop thinking.

If I had time and space, I would enjoy writing about the old folks at some length. However, since I lack both, I suppose I'd better write about myself. I was born in Maine, which those who know quite a bit about geography will immediately recognize as the most northeasterly state in the United States, one of the six New England states.

I decided, when I was in my teens, to take Horace Greely's advice, so I lit out for the Rocky Mountains, and settled down in the beautiful state of Montana, in which I hoped to be buried. The Korean War came along, though, and ruined my plans, for I began to feel vague stirrings of patriotism, which led me — after the war was over — to enlist in the Army. I spent some three years in the Army, stationed in Korea, Japan and the U. S.

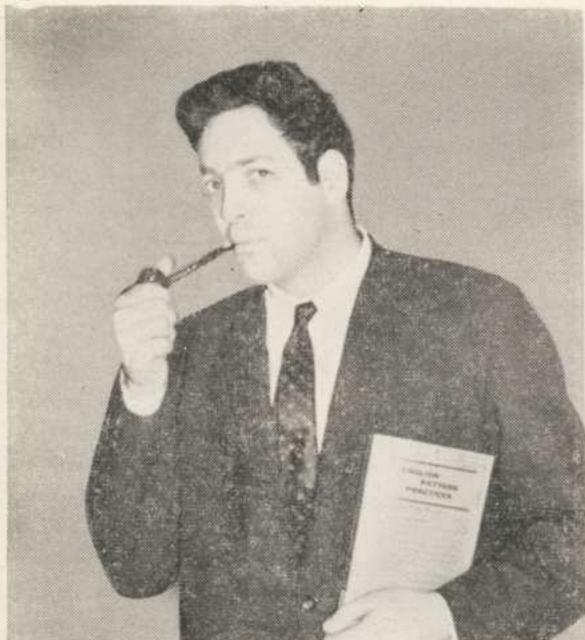
After my discharge from the Army I returned to

Japan, and here I have spent my time for the past seven years teaching English and studying Japanese. I had hoped eventually to master Japanese, but — as I am sure most of my readers know — Japanese is an exceedingly difficult language. I am very interested in languages, though, and while my progress in Japanese is very slow, I find the study itself rewarding.

When I am not studying or teaching, I spend most of my time reading, going to movies, drinking beer with friends, mountain climbing, or just plain sitting and cogitating.

It has given me a great deal of pleasure to pen these poor words of self-introduction. I can only hope that perusing them does not overly exhaust the reader.





John Nathan

Nonono. Bite that vowel—aaargh—munch it; scrunch it; more flat, more sonant, PERFECTER—stand by me Old Artificer, forever and in good stead—they simpered. That was twenty-four years after I was born in New York City, played For Johnny Comes Marching Home on the harmonica, sat hurlingly on the couch in the den breaking Franky Moses' clarinet, and harped at the Irish kids until we four went West in the bumpy black car my uncle Herman gave. We stopped, it did, in Tucson, sprawling, drawing balling town of headier times, fifty dizzy minutes north of my first, mawkish (at sweet sixteen) and last, until dignity buckled a while ago, relinquishment. Out of high school then and tanned and woolly and incapable, I returned to Harvard, rare and fine and ivory leagued as the horns on a pampas bull where a small fallow lady took time to teach me how to ask for what I wanted in Japan, forgetting, or willfully, out of some unspeakable need to triumph, neglecting to teach me how to take what I got—am getting as time would have it. There were other things too, mild revelations and a great tossing and moaning, not spiritual so much as of the inner body, a frenetic heaving topwards and back which to dis-

close here would be in poor taste and label me even as a writer of confessions, an *eye novelist* as you have seen to call it, Preening, let me say, I waited. Then, incubated, they took me out and stood me on my feet full-fledged, a member of the circle, I think they call it, of educated men. In truth—in *veritas* they say back there, I trembled with the need to leave, to fly away to that unaccountable parvenu landing where I, parvenu at heart, might reign a tyrant, the very birthright I had forsaken—my native tongue—a glorious sceptre in my hand.

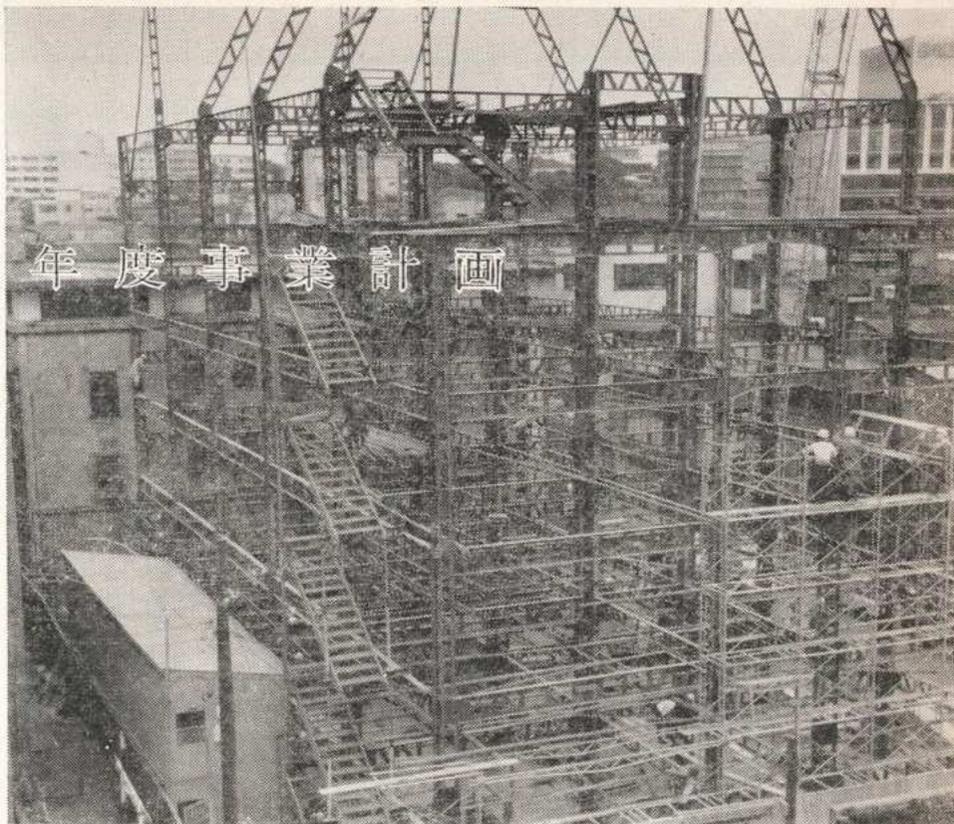
Call me base, craven, gauche, conceited—rage and flap as you will but in my presence, as long, at least, as my "R" is rotund and my "L" limpid—that long, at least, genuflect.

ELEC 英語講習会
(The ELEC Institute)

〈秋期講習会受講生募集〉

- | | |
|---------|---|
| 1. 会場 | 東洋英和女学院短期大学
東京都港区麻布東鳥居坂9
(都電・バス=三河台下車3分)
(地下鉄=六本木下車5分) |
| 2. 授業 | 午後6時~8時30分 |
| 3. 会期 | 1964年9月14日(月)~12月18日(金) |
| 4. 資格 | 普通科前期; 高校卒業程度以上の者
普通科後期; 普通科前期修了者および同等の能力ある者
上級科; 普通科後期修了者および同等の能力ある者 |
| 5. 受付期間 | 1964年8月1日~9月14日 |

昭和39年度事業計画



ELEC 会館の工事現場 ('64年6月13日撮影)

わが国における英語教育の科学的進歩に寄与することを旨として、昭和38年2月26日財団法人として発足した本協議会は、内外各界および識者の深い理解と熱心な支援のもとに、その目的達成のため鋭意活発な事業活動を行ない、その前身日本英語教育研究委員会時代から通算すると、活動はすでに8年に及んでいる。本年度においては、東京都千代田区神田神保町に本法人の本部である ELEC 会館の新築落成を見る予定で、それとともに本法人は事業のいっそうの拡充を行なわんとするものである。

以下は、昭和39年度の事業計画である。

1. 英語教育に関する研究

この分野において、本法人は欧米各国で展開されている新しい英語教育理論と技術を調査研究するほか、日英両語の言語学的分析・比較、教材・教授法の基礎研究、中学校高等学校より大学にいたる英語教育の一貫性の研究等、英語教育全般に関し科学的研究を行なうものであるが、本年度においては、ELEC 会館に設けられる研究室の完成とともに、またあるものについてはその完成を待たず、特に次の項目にわたる研究を行なう予定である。

(1) 日英両語の比較研究ならびに英語教授法の研究

- (2) 中学校、高等学校教科書の研究
- (3) 英語教育における評価および検査の研究
- (4) 大学および高等学校入学英語試験方法の研究
- (5) 英語学習における「読み」(reading)の研究

2. 英語教員に対する専門的な講習会の開催

英語教授法の改善と英語教師の資質の向上とが英語教育の進歩のためきわめて重要なことは言うまでもない。この目的のため昭和32年日本英語教育研究委員会によって創始され、爾来毎年実施されてきた ELEC 夏期講習会で専門的な訓練をうけた中・高英語教員は昨年までで、すでに3,042名を数えている。本法人では、本年度においてもこの夏期講習会をその重点事業の一つとして実施し、中央で2回、地方で3回開催する計画である。中央開催の分は本法人において直接主催し、地方開催の分は地方の団体が主催し、本法人はこれに対し講師の派遣と技術的援助を行なうものである。

これらの講習会の講師は、いずれも英語の教授法における新しい指導理論と指導技術につき経験をつんだ人たちで、しかもその大多数が英語を母国語とする外国人教師であることは、本講習会の一つの特色である。

各講習会別開催要領は以下の通りである。

A. 中央講習会

- (1) ELEC 夏期講習会国際基督教大学会場(合宿制)
- | | |
|-------|------------------|
| 主 催 | 本 法 人 |
| 期 間 | 7月27日—8月8日(13日間) |
| 受 講 者 | 200名 |
| 外人講師 | 11名 |
- (2) ELEC 夏期講習会東洋英和女学院短大会場(通学制)
- | | |
|-------|-----------------|
| 主 催 | 本 法 人 |
| 期 間 | 8月10日—22日(13日間) |
| 受 講 者 | 200名 |
| 外人講師 | 9名 |

B. 地方講習会

- (1) 北海道地区講習会(通学制)
- | | |
|-------|------------------|
| 名 称 | 北海道英語教育指導者講習会 |
| 主 催 | 旭川市教育委員会, その他 |
| 期 間 | 7月27日—8月5日(10日間) |
| 開 催 地 | 旭 川 市 |
| 受 講 者 | 120名 |
| 外人講師 | 6名 |
- (3) 東北地区講習会(合宿制)
- | | |
|-------|-------------------|
| 名 称 | 第8回東北地方英語教育指導者講習会 |
| 主 催 | 宮城県教育委員会, その他 |
| 期 間 | 7月27日—8月5日(10日間) |
| 開 催 地 | 宮城県川渡 |
| 受 講 者 | 100名 |
| 外人講師 | 6名 |
- (2) 北陸近畿地区講習会(合宿制)
- | | |
|-------|-----------------|
| 名 称 | 英語教育指導者夏期講習会 |
| 主 催 | 福井県英語研究会 |
| 期 間 | 8月13日—22日(10日間) |
| 開 催 地 | 福井県美山村 |
| 受 講 者 | 160名 |
| 外人講師 | 6名 |

3. 英語教員以外の者に対する英語講習会の開催

(1) ELEC 英語講習会

英語教員を対象とする前項の事業が将来における効果をねらう根本的な計画であるとすれば、この計画は当面のさし迫った必要にこたえようとするものである。すなわち、本法人は英語教員のみならず、国際的活動に現に携わり、または将来携わらんとす学者、技術者、実業家、公務員、会社員、大学生、その他一般希望者に効果的な英語学習の機会を提供し、これによりわが国と諸外国との間の文化、経済等あらゆる面における提携交流の促進に資しようとするものである。

このため、本法人は昭和36年日本英語教育研究委員会によって創始された常設の「ELEC 英語講習会」(The

ELEC Institute)を継続実施している。その事業規模は、本年度の第3四半期まではほぼ前年度と同様であるが、第4四半期からは ELEC 会館の完成に伴い、いちぢるしくこれを拡張充実にするものである。すなわち、現在東洋英和女学院短大校舎に教室を借受けて夜間だけ実施している同講習会は、会館落成の上は20教室で午前、午後および夜間にわたって実施するのみならず、語学練習室(L. L.)、講堂、研究室、図書室の諸設備の利用と相まってきわめて効果的に行なわれることになる。そしてその具体的な拡充案については事業拡充特別委員会を設けて審議する計画である。なお、外人講師は現在の8名から16名に、日本人講師は3名から20名に増員の予定である。この常設講習会においても、英語を母国語とする多数のすぐれた外国人教師を講師とすることがその伝統となっている。

本年度の英語講習会の開催要項のあらまきは次の通りである。

イ. 4月より12月まで(春期および秋期講習会)

実施場所	東洋英和女学院短大校舎
教室数	8(1教室の定員30名)
講 師	外国人8名, 日本人3名
授業時間	午後6—8.30
学 級 別	普通科前期, 同後期, 上級科 (各科を通じて、1週3日のグループと2日のグループがある)

ロ. 昭和40年1月より3月まで(冬期講習会)

実施場所	ELEC 会館
教室数	20(1教室の定員20名)ほかに語学練習室2
講 師	外国人16名, 日本人20名
授業時間	午前, 午後および夜間
学 級 別	学級の編成および研修課目等については事業拡充特別委員会の審議の結果をまって決定の予定。

(2) フルブライト留学生のための特別講習会

上記の常設ELEC英語講習会のほかに臨時的なものとしてフルブライト留学生のための特別英語講習会がある。これはフルブライト奨学金を得て米国に留学する日本人に対し、在日合衆国教育委員会(フルブライト委員会)の依頼により、5月11日より6月20日までの6週間、本法人において特別な研修課程を編成して集中的に実施するものである。

本法人がこの講習会を実施するのは前年度に引続きこれが2回目である。

4. 英語教育に関する資料の作成頒布

近代の言語観およびそれに伴う応用言語学の研究成果に基づいた英語教材および資料の作成は、わが国における英語教育の改善と進歩に不可欠の要件であって、本法人は日

本英語教育研究委員会時代に引続いてこの分野の事業に力を注いできたが、本年度における計画は次の通りである。

(1) 中学校英語教科書“New Approach to English” 3巻の改訂

昭和41年度より使用せらるべき中学校英語教科書改訂版は昭和37年 ELEC 顧問 Mrs. Mabelle B. Nardin の協力を得て改訂準備に着手し、翌38年以來は同じく ELEC 顧問 Professor Grant Taylor (ニューヨーク大学米語研究所長) の協力を得て本格的な改訂作業を行なっている。

(2) 同上教科書の教師用補助教材の作成

上記“New Approach to English”改訂版に合わせて“Teachers' Guide”および“Teachers' Manual”ならびに Picture Cards を編さん作成するものである。

(3) シートブックの作成

生徒の学習に資するため、上記教科書改訂版の録音シートを作成するものである。

(4) テープの作成

主として教室用または教師用として、上記教科書改訂版の録音テープを作成するものである。

(5) “ELEC Bulletin”の刊行

英語教育に関する論文、記事、本法人の活動に関する報告等を掲載した本法人の機関誌“ELEC Bulletin”を本年中に4回発行する予定である。

(6) “ELEC Publications”の刊行

一流言語学者による研究論文、講演原稿等を掲載し、あわせて本法人の事業活動に関する報告を収録したこの英文刊行物の第7巻を本年度中に刊行する予定である。

(7) 単行本「新しい英語教育」(山家主事執筆)の再版発行

ELEC 研究協力校連絡協議会を時宜に応じて開催し、研究成果ならびに研究上の問題について情報および意見の交換を行なう予定である。

日本女子大学附属中学校
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

(2) 各地研究会に対する講師の派遣

英語教員で組織されている全国各地の研究会や中学校等から本法人に対し講師の派遣や授業の実演などを希望してくる向きは年々増加しており、本法人は幸にして優秀な講師陣を擁しているの、これらの要請にこたえてこの面での援助活動を従来に増して積極的に推進する計画である。

(3) 講演会の開催

ELEC 顧問として ADC から派遣をうけた上述のグラント・テイラー教授は4月より数か月間滞日の予定なので、その期間中同教授を煩わして英語教育に関する講演を行なう計画であり、テイラー教授離日後も、ADC より ELEC 顧問として外国人学者の派遣が予定されており、そのほかにも著名外国人言語学者等の来日があればその機会を捉えて、それらの学者による講演会を開催し、また ELEC 会館完成に際しては、これを記念して内外一流学者を講師とする一大講演会を開催して普及活動の推進に資したい考えである。

(4) 在外研究の機会の提供

本法人は、さらに本年度中において、わが国の英語教育学者および専門家に対し外国留学または研究旅行の機会を提供する計画を有している。

5. 英語教育に関する研究 に対する援助と助言

近代の言語観に基づいた新しい英語教授法の優秀性を一般に認識せしめ、かつその普及をはかることは本法人の大きな使命の一つである。本法人は本年度において普及活動を重点的に推進して次のような事業を実施する計画である。

(1) 研究協力校に対する援助と助言

本法人の研究協力校となっている下記の3校に対し、定期的に講師を派遣して、英語教育に関する指導助言を行なうほか、協力校の英語教師および関係者の参加のもとに



ELEC ビル地鎮祭式場にて

6. 語学教育研究諸機関との連絡協力

本法人は語学教育に関する学術的ならびに実際的な研究成果の交流をはかるため、内外の諸大学言語研究所をはじめ、各種の語学教育研究機関と緊密に連絡協力してきているが、ELEC会館完成の上は研究部門の充実とともにこの面でいっそうの機能を発揮したい考えである。

7. その他目的を達成するために必要な事業

ELEC 会館の建設

本法人は臨時の事業として本年度においてELEC会館を建設するものである。

本法人の活動の本拠となるべき会館の建設は、本法人の前身日本英語教育研究委員会時代から考えられてきた。この会館が本法人の目的達成上果たすべき役割はきわめて大きく、会館完成の上は本法人の活動はすべてこれを本拠として展開され、わが国の英語教育の進展に大きく寄与することになるであろう。

ELEC 研 究 活 動

「日英両語の比較研究」委員会発足

日本語と英語の分析・比較研究を行なうために、服部四

(Continued from p.9)

the responses of native speakers. On the other hand, it is theoretically possible to study meaning objectively to a considerable extent, because we learned the meanings of words of our mother tongue by observing and imitating the linguistic behavior of other members of our own speech-community. We learn our mother tongue, however, in our childhood, by practising speech conduct for more than ten years in very favorable situations, which are almost impossible to be experienced in a short time in a laboratory. Accordingly, it is absolutely necessary in the scientific study of a language to have good informants, i. e. native speakers of the target language who can speak it fluently. Linguists utilize their responses and verbal reports in the investigation of situational, textual and systemic functions of words and constructions.

- f) In the case of the study of English it is extremely necessary to publish in English the results of our research, in order to have them criticized by American and British linguists. Also it is important to publish in Japanese.
- (II) The study of teaching methods:
- a) The critical study of the present teaching methods and textbooks.

郎氏(ELEC 理事, 東京大学教授)を委員長とする専門委員会が4月に発足し、週一回の会合を持って着実な活動を開始した。なお、研究員は次の3氏である。

上村 幸雄氏(国立国語研究所員)

長谷川 欣佑氏(一ツ橋大学講師)

国 広 哲 弥氏(島根大学助教授)

b) In parallel with the mim-men method, it is necessary to teach the meaning of words and constructions by all possible means, e.g. by showing relevant things and events (including gestures), pictures, slides or (talky) movies, with verbal explanations of the situational and textual functions of forms, or even with translations and comments. This is the way to prevent the danger of parroting students.

However, it is very important, at the same time, to train students not to "understand" the foreign language in terms of their own mother tongue, and to teach them that there is no single word in his mother tongue which has exactly the same meaning as a word of a foreign language.

- c) Professor Fries seems to attach more importance to grammatical patterns. In my opinion, however, we have to teach much more basic words and expressions than those he introduces in his three Books. The study of the teaching method of basic vocabulary is very important.
- d) At the later stages of oral-aural teaching, it is necessary to begin to teach reading and writing. When and how to introduce the writing is also an important problem of investigation.

(筆者は東京大学文学部教授)

ELEC Library 寄贈図書一覧

(1964. 1月～5月)

- 寄贈者 図書名・著作者
- 高木 八尺 *Memorials of Naibu Kanda*
The Kanda Memorial Committee
- 石橋幸太郎 「英語教育—主張と独語—」 石橋幸太郎
斎藤 勇 *The English Spelling-Book*
William Mavor
- Grant Taylor *Modern English Essays*
T.L.Crowell
- ” *Literature in English* Luella Cook
- ” *Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960*
William Moulton
- ” *Language Laboratory Facilities*
- British Council *The Teaching of English*
John Press 編
- 大 修 館 「新スタンダード和英辞典」
朱牟田夏雄他
- ” 「英語語法事典」 石橋幸太郎他

ELEC Library に多くの方々から寄贈をいただき感謝しております。とりあえず1964年1月以降のものを掲載しました。今後、寄贈いただきましたものはこの欄で紹介させていただきます。

原稿募集

ELEC Bulletin は現場の声を歓迎します。

- ◇ **ELEC Forum**……400字詰原稿用紙15枚以内
英語教育についての自由な意見, ELEC に対する要望, 批判, 提案など。
- ◇ **Idea Corner**……400字詰原稿用紙10枚以内
英語教育における技術上の new idea について。
- ◇ **Reports & Articles**……400字詰原稿用紙20枚
現場における実践記録や研究論文など。
- ◇ **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する。
- ◇ 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。

締 切 日

特に設けない。(次号掲載分は配本後1月以内。)

稿 料

Question Box を除き、いずれも規定に従って稿料を支払います。

原稿送付先

東京都新宿区左門町13 鈴木ビル
英語教育協議会 Bulletin 編集係

編集後記

◇この4月より、高橋源次専務理事をお迎えしたELEC事務局も新たな活気に満ち満ちております。今年はおリンピックの年、そして待望のELEC会館の落成の年でもあります。英語教育の改善を主唱して誕生したELECもこの7月に満8才になります。この間、幾多の困難はありましたが、皆様の力強いご支援により、所期以上の成果を収め、順調な足取りで発展への途上にありますことを喜びたいと思います。

◇さて、いよいよ夏休み。体を鍛え、知識と技能を身につける絶好の機会であります。本号には、服部先生の夏休み向け好論文がいただけました。緑陰で通読されることをお奨めします。先生の体験に基づく語学教育の在り方、特に意義素を重要視して、Semantic selectionの練習にも、じゅうぶん時間をかけるべきだと強調されているあたり、語学教育の在り方に新しい曙光を感じさせてくれます。

◇Oral Approachの実践記録である「ELEC研究協力校報告」と「実験学級報告」は、現場の先生方にとって貴重な参考資料になるものと思います。たとえ短期間のものであるにせよ、その成果には目を見張らせるものがあります。特に、大高先生が実験学級を編成してなされた努力は高く評価されるべきものであります。良い教材を使い、正しい教授法で教えれば必ず所期の成果が得られることを実証した価値ある記録だと思います。

◇多くの先生方から寄せられた論文や実践記録が、紙面の都合で本号には載せきれなかったことをお詫びします。順次できるだけ多く紹介するようにしたいと思います。ご諒承ください。

◇次号から毎号特集記事を掲載することになりました。特集の第1回目としてLanguage Laboratoryを次号に予定しております。この特集にふさわしい論文や記録などお寄せください。なお、特集テーマに関するご意見、ご希望などお聞かせくだされば幸いです。

◇各地でELEC同友会の支部結成の動きが活発になってきておりますが、支部結成の際には同友会本部までお知らせください。 Q.Q

ELEC BULLETIN 第11号
定価 80円(送料20円)

昭和39年7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 山岡三郎太

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

ELEEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC