

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, Inc.

# ELEC

## BULLETIN

No. 12

November 1964

卷頭言 日英語の比較研究.....	黒田 翦	1
〈特集〉 LANGUAGE LABORATORY		
1. LANGUAGE LABORATORY LEARNING .....	G. テイラー	2
〔語学ラボラトリー學習.....	訳・三神順子〕	
2. 座談会 Language Laboratory .....		6
3. 海南高校における簡易LL設備.....	小林 茂	13
4. Language Laboratory文献紹介.....	金田正也	17
ドリルについて.....	服部四郎	19
日英両語音声の比較 (1).....	国広哲也	24
国語教育と英語教育 (2).....	上村幸雄	26
Reports & Articles		
英語の強勢音素と文型・文法との関係について.....	鈴木保昭	30
Institute Instructor の横顔.....		33
ELEC 夏季講習会特集.....		35

GAKKEN



# 日英語の比較研究

黒 田 魏

1956年ELECが専門家会議を開いた折に討議された事項の1つに、まず英語と日本語の構造を組織的に比較研究し、その研究に基づいて教材を編成すべきであるということがあった。その頃から、学習しようとする外国語と母国語との比較研究に対する関心が日本にも外国にもだんだんと高まってきたようである。一例をあげるならば、日本語と英語の名詞修飾構造については、国際基督教大学のDr. Kleinjansの著書(大修館発行)が広く読まれているようであるし、アメリカでは、英語とフランス語、ドイツ語、イタリア語、ロシア語、スペイン語のそれぞれとの比較研究がCenter for Applied Linguisticsが中心となって進行していて、その成果が着々と発表されている。日本とアメリカの今日の活動ぶりをくらべるとアメリカの方が遙かに活発であるように思う。

日英語の比較研究は、大きく2つにわけられる。1つは音声組織の研究で、他は文法組織の研究である。このうち音声組織の方は比較的簡単でまとめ易いが、文法組織の方は複雑で全領域を完全に処理することはやさしくない。さしあたっては最も顕著な事項を選択して研究することから始め、まとまり次第に発表して行く手順が考えられる。

従来の外国語教育においては、生徒のおかす誤りを観察することによってその困難点を診断して、教材や教授法を工夫し、あんぱいする方法が用いられていた。老練な教師とは、そのような観察歴を多く持ち、個々の困難点に対して適正な処理法を体得した人を意味する。そのような経験主義に代わる科学的な方法として、contrastive studyが提唱されている。その根本的な考え方は、母国語と外国语との間の構造上の差異が、外国语学習の障害となるという推定に基づいている。この推定の結果として、母国語と外国语との比較研究は教材や教授法に対して貴重な指針となるという考え方方が生じて来る。すなわち、両国語の間に共通な事項は学習し易く、共通でない事項は学習しにくいものであるから、よい教材やよい教授法の条件は両国語間の差異点で学習上の障害となりそうな事項を徹底的に指導することである。たとえば英語を学ぶ日本人には名詞の单数形・複数形の使い分け、冠詞との関係などは例外なくむつかしいが、これを初步から組織的に指導する教材を組みたてることによって、従来よりもよい結果を得ることが可能である。また発音についても、従来しばしば日本人には不可能とされていたl, rの区別にしても、その時機と練習方法によっては百パーセントの学習が可能である。音素分析によって困難を予想される英語音とその配列の仕方は、理論的に決定され、それが実地の学習における困難度とも一致することが実験によって明らかにされている。

日英両国語の比較研究の重要なことは疑問の余地をもたない。出来るだけ早くこの方面的研究が本格的に取りあげられるべきである。それには言語分析に明るい、しかも言語理論を実地に応用することに強い関心をもつ幾人かの学者の協同研究が望ましい。いくつかのteamを作つて、それぞれに、音声の問題、名詞の問題、動詞の時制の問題、話法の問題等々と区分して進めて行くことはどうであろうか。

こうして出来あがった研究は、応用言語学における先駆者としての価値をもつであろう。先駆者の業績というものは、その次に来る者に対する踏み石となればよい。その方法や成果が数年後に幼稚に思えるようなものであっても、いっこうに恥じる必要がない。

(東京教育大学教授・ELEC理事)

# LANGUAGE LABORATORY LEARNING

Grant Taylor

## I. Introduction

Perhaps the most common of all questions asked in connection with the use of the language laboratory are: What can one actually do in the laboratory? What technique should be followed in preparing these materials? and Which of the various things that can be done are most suitable for use with our students?

The first of these (What can be done?) is not difficult to answer in general terms. Virtually anything which is done in the classroom can also be done in the laboratory. However, this can be true only if it is clearly recognized that preparing laboratory materials is an extremely demanding procedure requiring precise specification of objective, detailed analysis of content and organization, and careful arrangement of steps. It is precisely because of failure to understand and to acknowledge this point—and in some cases because of unwillingness or inability to conform to the

discipline—that many kinds of practices are deemed unsatisfactory or outside of the scope of the laboratory. Lado<sup>1</sup> states, "...materials have to be prepared with as much if not more care than any other materials for teaching: they must be clear, graded, purposeful, and based on linguistic facts and psychological laws of learning. Merely recording something for use in the lab does not make it a good exercise. It must be a good exercise to begin with."

The following are just a few of the things the author has used or has seen being used successfully in language laboratory practice: mim-men, pattern practice (passive and active), listen and select, problem solving, questions and answers (called "selection" by some), conversation, dictation, stress, intonation, and rhythm practice, vowel and articulation practice, and paced reading.

Recent studies in learning theory give some in-

1. Lado, Robert, *Language Teaching*, New York, McGraw Hill, 1964, pp. 175—176

# 語学ラボラトリー学習

ニューヨーク大学米語研究所長・準教授 グラント・テイラー  
東京女学館講師 三神順子 訳

## 1. 導入

語学ラボラトリーの使用法に関して受ける質問の中で最も一般的なものは、ラボラトリーで実際何ができるか、教材作製に当ってどのような方法をとるべきか、ラボラトリーでできる作業のうちで自分達の生徒にはどれが最も適しているか、という事であろう。

第一番目の何ができるかという質問に対して概略的な言葉で答えるのはむずかしいことではない。事実、普通教室でできる事は何でもラボラトリーでもできる。しかし、ラボラトリー教材を作製することは、目標を正確に記述すること、内容と構成を詳細に分析すること、各段階を注意深く配列すること、などの作業を必要とする大へん労力のいる仕事であり、この事がはっきり認識されていなければ、上のべた何でもできるというのは、本当だとはいえない

い。多くの練習が不満足なものであったり、本来ラボラトリーでやるべきものではないと考えられるのは、この点の理解と認識が不足なため一ある場合は、今のべたような作業をするのが好ましくなかったり、あるいは、できなかつたりするため一であることは明らかである。Ladoは「教材は他のいかなる教材より以上ではないまでも、同じ位の注意を払って作製されなければいけない。すなわち、明確で、段階付けができていて、目的がはっきりしていて、言語学的事実と学習の心理学的法則に基づいていなければいけない。単に何かをラボラトリー用に録音しただけでは良い練習とはならない。録音するものは、はじめから良い練習でなければならない」とのべている。

つぎにあげる例は、筆者が語学ラボラトリー用練習として利用したり、またうまく使われているのを見たりした作業のうちのごくわずかなものである。すなわち、模倣記憶

dication of the most efficient principles to follow in preparing laboratory materials. Psycholinguists regard learning as one aspect of verbal behavior and have demonstrated that the verbal behavior of an individual can be caused to change by using specific types of procedures. Desired responses can be elicited or controlled by specific kinds of stimuli, and these responses can be caused to occur consistently by the use of scheduled, immediate rewards ("reinforcement" or "confirmation"). Programmed instruction is a kind of teaching based on this idea of "operant conditioning" and has the three following essential characteristics: (1) the kinds of skill desired as an objective ("terminal behavior") must be carefully and precisely defined, (2) the instruction must be carefully organized into the most logical order and reduced to a series of related small steps, and (3) the student must be able to participate and then observe and confirm his progress or satisfactory development as often as possible, necessarily at least at critical points; failing satisfactory development, he must be able to repeat or review any step in the sequence until such development is attained.

Although it is obvious from this description that the teacher can utilize the principles of programmed

(mim-mem), 文型練習(受動的なものと能動的なもの), 聴取と選択問題解決, 問答(選択ともいわれる), 会話, 書取, 強勢, 音調, リズム練習, 母音および調音練習, 速さを規制された読み方, 等である。

学習理論に関する最近の研究によって, ラボラトリーカーの作製にあたって従うべき最も効果的な原則がある程度示されている。言語心理学者は, 学習を言語行動のある1つの現われとみなし, また, 個人の言語行動は特種の手段を講じることによって, 変化させられるということを証明している。相応する反応は特定の刺激によって引き出されたり, あるいは規制されたりすることができる。この反応は, うまく組み立てられた賞を即座に与えることによって,(この賞のことを"強化、又は"確認、という)起されうる。プログラム学習指導はこの"作動的条件化"の考えに基づいている指導法であって, 次のような3つの重要な特徴をもっている。(1)目標(最終行動)となっている技能の種類は, 注意深く, 正確に限定されなければいけない。(2)学習指導は最も論理的な順序に入念に構成され, 関連のある小段階の連続になっていなければならない。(3)生徒は作業に参加し, その後, 自分の進歩あるいは満足すべき発達をな

instruction in classroom work, the language laboratory is highly suitable for this kind of teaching, certainly in no small degree because of the consistency of pattern and behavior of the tape recorder. In this connection, Carroll<sup>2</sup> states, "...proponents of programmed instruction are fond of pointing out...that traditional instruction often fails precisely because one or more characteristics of programmed instruction are absent. That is, a teacher can fail if he has not made an adequate analysis of the behavior he wants to teach, or if he fails to sequence his presentation properly, or if he fails to elicit and confirm trial responses of students at every critical point in the instruction. This last thing is practically impossible to do in the conventional classroom: even in the so-called 'recitation method,' only a relatively small number of responses of one's students can be explicitly tested in a class hour. Confirmation of student responses, however, is relatively easy to arrange for in the language laboratory [italics added]."

2. Carroll, John B., "What the FL Teacher Trainer or Supervisor Should Know about Programmed Instruction in the Foreign Language Field," [a pre-publication draft] prepared for The Foreign Language Teacher Training Seminar, University of Washington, September 1962, p. 3

るべく多く, 少なくとも注意すべき重要な点においては必ず, 觀察し, 確認できなければならない。また, 満足すべき発達が得られなかったならば, そのような発達に到達するまで, どの学習段階においても, その学習内容をくり返したり復習したりすることができなければならない。

以上の説明から, 教師はプログラム学習指導の原則を教室作業にも利用することができるということは明らかであるが, 語学ラボラトリーカーがこの種の授業に非常に適しているのは, テープ・レコーダーが, いつも何回でも同じものを再生できるという大きな特徴をもっているからである。このことに関して Carroll は次のように述べている。「プログラム学習指導の提案者は, 従来の学習指導は, プログラム学習指導の特徴の1つないしそれ以上を欠いているためにしばしば失敗しているということを指摘する。すなわち, (1)教師が, 教えようと思う行動の適切な分析をしなかったり, (2)提示を適当に出すことに失敗したり, (3)指導上の各注意すべき重要な点において, 生徒の試みる反応を引出して確認することをやらなかつたりした場合に, 失敗する可能性があるということである。この(3)の反応を引出して確認するという点は, 従来の教室では不可能な事である。

The language laboratory is often used as a vehicle for presenting large amounts of connected speech: lectures, plays, radio newsreports, etc. In this type of laboratory work, the student simply listens or listens and performs non-oral activities such as selection, note-taking, composition. Although some practice of this type can be valuable and should, perhaps, be included in the libraries of all language laboratories, it is the least valuable as a teaching or learning device since it fails, in most instances, to provide for those things considered essential to all learning: successive small steps, active participation by the learner, and confirmation of responses.

Undoubtedly the most commonly used language laboratory technique is the simplest and most obvious: listen-and-repeat (mimic). This type of practice definitely has a place in all language teaching if the principle that language learning starts with a model (not a statement of theory) is accepted. Listen-and-repeat does call for student activity or participation and is called "active participation" (as opposed to "non-participation", as in listening only). Listen-and-repeat can also be the first step in leading the student to "active production" in accordance with the principles of programmed instruction. Although in the listen-

いわゆる『暗唱法』でも、ほんの少數の反応しか1授業時間には明確にテストできない。しかし語学ラボラトリーでは、生徒の反応の確認の方法を、あらかじめきめておくことは、かなり簡単である。〔下線は筆者〕

語学ラボラトリーは、かなり多量の筋のある話—講演、劇、ラジオニュース等一を提示するために、よく使われている。この方式のラボラトリー作業では、生徒は單に聞くのみか、あるいは、聞きながら選択とか、ノートをとるとか、作文をするというような非口頭作業をする。このような練習のうちのあるものは価値がないわけではなく、すべての語学ラボラトリーのライブラリーには、あっても良いものだが、たいていの場合、すべての学習に不可欠であると考えられるもの、すなわち連続する小さな段階、学習者の能動的参加、反応の確認を備えていないので、指導あるいは学習の手段としては価値がない。

語学ラボラトリーでは、『きいて、くり返す(模倣)』、という非常に単純な技術が最も一般に用いられている。言語学習は模範(理論をのべるのではなく)から始まるという原則が認められるならば、このような模倣という練習もすべての語学授業に存在する価値がある。模倣では、生徒は

and-repeat procedure the student is actually participating and producing language, his production is of a "passive" nature—he simply follows.

Active participation with active production is a more advanced and significant classroom or laboratory practice. In active production, the student receives a stimuli and then initiates a response of some type (which can, in itself, be the stimulus for a following response). This latter type of practice is often referred to as the "anticipation mode" or in the author's laboratory text<sup>3</sup> as "method two." The participation of the student, in actively producing responses to stimuli in this fashion, is not unlike the so-called "old-fashioned" classroom exercise procedure: the instructor gives a sentence (*John drives to school almost every day*) and the student produces a variant or transform (*I think he drove his car to school yesterday*).

Contemporary discrete studies of learning behavior have revealed that the most salient factors effecting the learning or skill acquisition process are (1) active student or learner participation and

3. Taylor, Grant, *Practicing American English*, McGraw-Hill, New York, 1960, cf. "How to Use the Pattern Drills," pp. x—xxi. This text will shortly be reprinted in Japan by Kogakusha.

活動し、参加することを要求されているので、この作業は"能動的参加"(聴取のみの"非参加、に対して")と呼ばれている。模倣は、生徒を能動的発表に導く最初の段階ともなり、これはプログラム学習指導の原則に合致している。模倣の過程では、生徒は実際に参加し、言語を発表しているが、生徒の発表は、聞いたものをくり返えしているだけの受動的なものである。

能動的発表を伴った能動的参加は、教室あるいは、ラボラトリーでの、大へん進んだ重要な練習である。能動的発表においては、生徒は刺激を受け、その後、ある型の反応(これは次の反応に対して刺激となりうるもの)を自分から発表する。こういう型の練習は、予想型、または筆者のラボラトリー用教科書では"方法2"と呼ばれている。この方式によって刺激に対して能動的に反応する場合、生徒の参加の仕方は、つぎのようないわゆる旧式の教室作業と違っていない。すなわち、教師が(*John drives to school almost every day.*)という文を与えると、生徒が(*I think he drove his car to school yesterday.*)という変形文を発表する。

学習行動に関する研究は最近色々と出ているが、これに

(2) immediate scheduled reinforcement or confirmation of successful response or immediate correction of error. In view of this, in either listen-and-repeat or anticipation-mode practice (both involving active student participation although varying as to demands for productivity), immediate scheduled reinforcement or confirmation should be considered a necessity. The following illustrates listen-and-repeat and anticipation-mode techniques, with and without reinforcement:

#### LISTEN-AND-REPEAT

active participation  
passive production

#### NO REINFORCEMENT

T: John went to the museum.  
S: *John went to the museum.*  
T: How did he get there?  
S: *How did he get there?*

#### WITH REINFORCEMENT

T: John went to the museum.  
S: *John went to the museum.*  
T: John went to the museum.  
(optional student repetition)  
T: How did he get there?  
S: *How did he get there?*  
T: How did he get there?

よれば、学習あるいは、技能習得の過程に効果をもたらしている最も顕著な要因はつぎの2つである。(1)生徒または学習者を能動的に参加させること、(2)正しい反応に対しては、うまく組み立てられた強化あるいは確認を、誤りに対しては、修正を、即座に与えること。この事を考えると、模倣においても、予想型においても、(両方とも生徒の能動的参加を含んでいるが、発表を要求する点において違っている。)よく組み立てられた強化あるいは確認を即座に与えることは、絶対に必要であると考えられる。以下は模倣と予想型の技術の強化を含むものと、含まないものの例である。

#### 模 傲

能動的 参 加  
受動的 発 表

#### 強化なし

T: John went to the museum.  
S: *John went to the museum.*  
T: How did he get there?  
S: *How did he get there?*

#### 強化あり

T: John went to the museum.  
S: *John went to the museum.*  
T: John went to the museum.  
(生徒は反復してもしなくても良い)

(optional student repetition)

#### ANTICIPATION-MODE

active participation  
active production

#### NO REINFORCEMENT

T: John went to the museum.  
S: *How did he get there?*  
T: He got there by taxi.  
S: *That's the best way to go.*

#### WITH REINFORCEMENT

T<sup>1</sup>: John went to the museum.  
S: *How did he get there?*  
T<sup>2</sup>: How did he get there?  
T<sup>1</sup>: He got there by taxi.  
S: *That's the best way to go.*  
T<sup>2</sup>: That's the best way to go.

T=taped voice, T<sup>1</sup>=first voice, T<sup>2</sup>=second voice,  
S=student

Ensuing articles will deal more extensively with details of the many types of language laboratory activities and application of programmed instruction techniques. Following classification and illustration of possible language laboratory activities, the problem of selecting among various types of materials for application to specific situations, psychological and administrative considerations will be discussed.

(Continued)

T: How did he get there?

S: *How did he get there?*

T: How did he get there?  
(生徒は反復してもしなくても良い)

予 想 型

能動的 参 加

能動的 発 表

#### 強化なし

T: John went to the museum.  
S: *How did he get there?*  
T: He got there by taxi.  
S: *That's the best way to go.*

#### 強化あり

T<sup>1</sup>: John went to the museum.  
S: *How did he get there?*  
T<sup>2</sup>: How did he get there?  
T<sup>1</sup>: He got there by taxi.  
S: *That's the best way to go.*  
T<sup>2</sup>: That's the best way to go.

T=テープの声, T<sup>1</sup>=声1, T<sup>2</sup>=声2, S=生徒

次回は、語学ラボラトリーの色々な活動、プログラム学習指導の方法の応用等について、詳しく網羅的にのべる予定である。また、考えられる語学ラボラトリー活動の分類や実例をあげて、色々ある教材の中から特定の状況の適したものを選択する問題を論じた後、心理学上および管理上の考慮すべき点なども、論ずる予定である。(次号につづく)



## 座談会

### Language Laboratory

#### 出席者

東京大学教授・ELEC 理事  
玉川学園中等部教諭  
早稲田大学高等学院教諭  
武藏丘高等学校教諭  
名古屋学院大学助教授(司会) 金田正也

中島文雄  
樋口豊治  
栗山昭一  
石川達朗  
金田正也

金田(司会) お暑い中、そしてお忙しいところ、お集まりいただきましてありがとうございました。LLもずいぶん普及して参りました、LLA(Language Laboratory Association of Japan)のリストによりますと大学が140、中学・高校が100、その他が30で、計270を数えるに至っております。



金田先生

LLの効用も過大に評価される向きもあり、また過小に評価される向きもあります、その評価が定まらない状態だと思うのですが、きょうは先生方からご体験を通してのお話をいろいろ承わりたいと存じます。

まず、LLにはどんな種類といいますか、どんな型のものがあるかということから、お話をはじめていただきま

しょう。

#### いろいろなタイプの LL

栗山 早稲田大学の高等学院では classroom type を採用しております。これは2人掛けの机のある普通教室で、1つの机に1本のマイクを置いただけのものです。イヤホーンは1人に1個あります。これは listening に重点をおいて、audio active の面を軽く考えて作ったのですが、後にマイクを使う回数が多くなり、現在はマイクも1人に1個取りつけております。

次に、教育学部では classroom type と full type の中間的なものを考案し



栗山先生

ました。これは将来、教師になる学生を養成する学部ですから、classroom type のラボの内容も知っておかねばならぬこと、と同時に学生の drill も必要であるとの両方を満足させるために作られました。学生に dual type のテープレコーダーを買わせて、各自の机に置いてもらい、両側について立てるところが full type のラボになります。そして、学生がテープレコーダーを持って教室を出ると classroom type のラボになるわけです。

最後に、語学教育研究所(早稲田大学内)で採用している full type のラボがあります。

金田 もう少し full type の説明をしていただけないでしょうか。

栗山 テーブルの三方が遮蔽されていて、ちょうど公衆電話のボックスに入ったような形になります。テープレコーダーが各自のテーブルに組み込まれていて、テープから流れてくる教材と自分の声とが同時に録音できるようになっている。つまり dual track になっているわけです。そして、一度録音された教材は消去できないようになっていて、自分の声だけが何回でも下段に録音できるので、学生は繰り返えし drill することによって教材と同じ発音ができるようになります。

それから、学生のテーブルにはコールボタンがあって、質問があればボタンを通じて、console の先生に個人的に通話質問ができる。それからまた反対に、先生の方は学生の練習をモニターすることができる。必要があればその学生に個人的に注意を与えることもできる。もちろん、その間の communication はほかの学生の練習のさまたげにはならない。必要があれば、練習の途中であってもクラス全体に注意を促すこともできる。また、1人の学生のすばらしい練習をほかの学生たちにも聞かせることもできる。そういうような型のものが full type と言われるもので

金田 わかりました。石川先生の方は……

石川 いま、栗山先生のおっしゃった2番目の type を使っております。



石川先生

Classroom type といわれるものです。よく問題になるのですが、booth があった方がよいか、ない方がよいかということ。私たちは booth がない方がいいという信念みたいなものを持ってやっています。Booth がある場合には生徒の監督ということが非常にむずかしくなります。私もその booth の中で教育を受けたことがあるのですが、私達は sleeping booth と言いまして、その中でよく寝たものです。(笑い) Booth がないと生徒の口も見えます。ただ困ったことは、先生が口を動かさないと、テープだけでは生徒は口を動かさないことです。そういうことで、先生の勉強も大変ですが、私は ELEC

の講習会に出てつくづくよかったです。

それから、テープの track は single でよいか、dual の方がよいか。また、教卓から program を送り出す channel は数が多く必要かどうかということですが、現在のところは single で足りております。でも将来、program の数が多くなり、個別指導の強化という面で channel 数を増やす必要が生じて来ると思います。

金田 LL の type は設備の上からの分け方と、運営の上からの分け方と2通りあるように思います。設備の上からの分類をしますと次の3つがある。

1. **Audio Passive** イヤホーンで学生が個々に聞くことのできる設備段階。

2. **Audio Active** イヤホーンの他にマイクが学生のところにあって、それを通して自分の声を発声と同時にイヤホーンで聞くことができるもの。この段階では、配線のしようによつてはこのマイクを通して教官との通話も可能になるし、教官は学生の練習状況をモニターできるようになる。

3. **Audio Active Comparative** イヤホーン、マイクの他に、テーブレコーダーが各学生のテーブルに備えつけてあるもの。

つぎに、運営上の分け方でいくと、これも3つぐらいになると思います。

1. **Group Study** 学生がいっせいに同一教材について勉強するもの。

2. **Selective Group Study** 1つの部屋の中で、いくつもの group が分かれて練習するもの。

3. **Individual Study** Library type ともいわれるもので、個々の学生が自分の進度に合った教材を選んで個々に勉強できるもの。

LL の分類はこんなものでしょうが、実際はこの分類の中の1つだけを使っているところは少なくて、いろんな組み合わせでお使いになっているところがかなりあると思うのですが、樋口先生いかがでしょうか。

樋口 私のところは、この分類では言いたくないのですが、audio passive の type が2教室、これらは各々2chan-



樋口先生

nel です。それから 1 channel のテーブレコーダー1台だけの教室が1教室。それから、何というか非常にややこしい type で、individual にはできるようにしてあるもので、console はないけれども、個人的に録音の可能な席もいくつかかる。そして全体にも一応は流せるもの。何か非常にわけのわからない type なんですかね……

栗山 シンクロファックスとマグナファックスを入れた教室ですか。

樋口 ええそうです。マグナファックスのうちの B.D.R. (Booth Disk Recorder) と称するもので、生徒の録音ができる席と、マグナファックスを聞くことができる席とがある……

栗山 Library type でなくとも listeningだけの教室であっても channel の数を多く持っているところもありますね。慶應大学はたしか8つぐらいの channel にわかれています。1人の先生がきまったく学生を17クラス教える場合もあるし、あるいはいろいろの言葉を勉強している学生がそれを利用することができるよう配慮されています。

金田 神戸高校では、1つの部屋に丸テーブルが8つくらいあったと思うのですが、その丸テーブルの上にテーブレコーダーが1台ずつ置いてあって、それぞれのテーブレコーダーから、そのテーブルを囲む学生5、6名がイヤホンで聞けるようになっているわけです。こういう type の LL でも大いに所期の目的は達成できると思います。8つのテーブルの上のテーブレコーダー



早稲田大学のランゲージ・ラボ

一に全部同じテープをかけておけば、channelは1つですが、8種類違うテープをのせておけばchannel数は8つと同じ結果になるわけです。学生がテーブルを移動すれば8種類のうちどれか1つ選べるという格好になる。

中島 LL いうと、とかく本格的なものを考えますが、いろいろな種類ややり方があるわけですね。



中島先生

金田 ちょうど理科の実験室がビンからキリまであって、学校の情勢に応じて千差万別の設備があるように、LLにもいろいろなtypeのものがあつてい

いし、またあるべきだろうと思います。栗山 いわゆる LLといわれるものになると多少お金もかかるし、学校によってはほしくてもできないところもあると思うのです。そこで、テーブレコーダーを普通教室に持って行って、そこから非常に簡単な配線をして、各テーブルのポータブルボックスにつなぐ。生徒はボックスにイヤホンを差し込んで聞くことができる。これも primitiveではありますが LLのtypeの中に入れてよいと思います。

金田 それから、最近国内でもできているようですが、wagonにテーブレコーダーとイヤホンを一式積み込んで引っぱって行って、このwagonを中心に行進するような移動式のものも早くから外国ではできていました。

栗山 それからもうひとつ、ポータブルではあるけれども、ワイヤレスを使ってやる型がありますね。

金田 拡大解釈すれば、教卓の上にテーブレコーダー1台を載せて、オープンに聞かせるtypeすら LLといえるんじゃないかと思うんですけども。

石川 最近の私のデーターでは、オープンでやった時のものと、ラボでやっ

た時のものと比較してみると、あまり変わりがないという結果が出ました。ということは、オープンということともう一度考え直してみなければならないと思うのです。私たちが話をするときはイヤホンをはめてやるわけではなく、やはり肉声を聞くわけですから、オープンの方が自然に近いわけですね。中島 自然なのは肉声ですから、本当は native speaker のことばをじかに聞くのがよいにきまっているけれども、そもそもいかないからテープレコーダーを使うわけですね。

### 何をどう教えるか

金田 そうしますと結局、設備よりも中身、何を教えるかということが非常に大切な要素になるということがいえると思いますが……

樋口 テープの教材を考える場合、カリキュラムと指導法の両面から考えていいかないといけないんじゃないかと思います。私のところでは、oral drillにテーブレコーダーを使うという計画で教材を作りました。Oral introductionの部分が初めてあって、つぎに、pattern practice, おわりが pronunciation drill という組になったものを80組つくりました。これで1年から2年までがカバーできるわけです。

金田 LLの授業を教科書との関連において、たとえば、教科書の何ページのところを敷衍した教材であるというふうに、非常に密接した関連をもってなさったのですか。

樋口 教科書にある程度準拠しながら、しかもその教科書を全然やらなくてもラボの教材だけで一応中学校の基礎はほとんど終えることができるようなものを考えました。教科書を全然やらないというのではなく、教科書は主として reading の材料になっているというような感じで組み立てました。

私どものねらいは、英語学習がオートメーション的にいかないだろうか。つまり、何らかの機械を使って、あるシステムに乗せれば、ベルトコンベア・システムで英語を勉強させることができます。

できないだろうか。そんなことをねらって教材の試作研究をしております。

石川 玉川学園のように大変りっぱな番組を1年から3年までお組みになってやられている場合はよいのですが、高等学校の場合はなかなかうまくいきませんね。検定教科書を中心に授業を進めなければならないところに問題点があるわけです。発音面だけの教材はうまくいくのですが、readerの方は非常にやりにくい。教科書通りにやるとstep by stepの教材が作りにくくし、step by stepに教材を作ると教科書に合致しなくなる。教科書と直接関連のないものをやると、生徒が何か不安な気持をいだくようになる。この辺が大きな悩みになっております。

中島 検定教科書にはみなソノシートぐらいはついていると思いますが、今のところ付録みたいなものでしょ。もう少し工夫して教科書と平行してoral drillのできるようにできないことはないでしょう。少なくとも中学校の教科書は、高校になるとどうしても教科書はreadingの材料でしょうから、ちょっと問題がむずかしくなりますね。

石川 文法・作文の方は、教科書を使いながらstep by stepの教材が作りやすい。その場合、こちらでテープを中心に相当の補助教材を作る必要があります。こんどはここをこういう目的で勉強するんだ、これは教科書の何ページに当たるんだということを生徒に明らかにしてやる。そういう補助教材を作るとうまくいくようです。

金田 ラボの時間は、週の英語の時間数の何割ぐらいになりますか。

石川 年々変わってくるのですが、去年は副読本で1時間、正読本で1時間を使いました。今年は副読本をやめて、文法・作文で1時間、読本で3分の1時間、つまり3週間に1時間の割でやっております。来年は、1年生では文法・作文の時間は2時間ラボに入れて、読本は6分の1時間ぐらいに減らしてみようかと思っております。

金田 1週間の英語の総時間数は……

石川 6時間です。読本が2時間、副読本が2時間、文法・作文が2時間です。

栗山 私のところは、公立の高等学校と事情がちがい、進学のための指導ということがあまり必要ないわけです。それで教科書から離れた教材をやると学生たちが不安になるというようなことはみじんもないわけでして、自由にこちらで教材を作っております。

時間数は、1年生は週1回 native speakerの時間があるのでラボは使用しておりません。2年生は、昨年までは1時間使用したのですが、今年は3年生がラボに入るクラスが多くなった関係で、ラボに入る時間がなくなってしまった。そのかわり、テープレコーダーを教室へ持って行って聞かせるようにしております。それから、3年生で特にラボに入るわけですが、石川先生がおっしゃったように、私のところでも、文法・作文の2時間のうち1時間をラボで授業をしております。なぜこの1時間を入れたかというと、やはり production や oral comprehension などに LL が非常に使いやすいということもあるわけです。それからもうひとつは、3年生ぐらいになると正読本の内容が非常に高度になってきて、耳から聞いただけではちょっと理解しにくいような材料が多い。そこ

で耳から聞いてすぐ理解できるようなものとなると、その力が足りないわけですからどうしても程度を下げなければならぬ。そういうわけで、文法のテキストからも離れた LL 用の教材を作ってそれを使っております。

中島 いきなり耳で聞いたのでは理解できない材料は、はじめテキストを分析的に解釈して、意味がわかったところで耳から聞くようにする。これも随分勉強になるんじゃありませんか。

栗山 1年間の大体の内容を今年は考えまして、4月の第1時間目に motivation test というか、耳から聞いてどの程度内容がつかめるか、あるいは発音の区別がどの程度できるか、というようなことを最初にテストするわけです。それから3週間は、個々の発音の drill と同時に intonation drill をやります。第5週目から、発音練習の他に短い内容の、起承転結のある話を聞かせて、その後で、recognition の drill というか、Questions & Answers の練習とか、それのいわゆる four-phase というか、four-cycle のシステムで教材を作っているわけです。2学期になつてから oral comprehension をやり、そして、3学期には学生たちに自分の



玉川学園のランゲージラボ

声を録音させて、自分たちの成果を認識させるようにしようという方針を立ててやっております。

樋口 私のところでは、speaking, hearing ができないと、reading, writing ができないという結論を得て、speaking, hearing を徹底的にたたくために LL を利用しているということができます。

金田 そうすると、LL の時間はいわゆる教科書に出て来る新語の発音ですか、教科書のある部分の読み方の練習をするという考え方よりも、むしろ何かもう少し変わった面に教材の中心が向いているように思うのですけれども……

樋口 そうですね。

金田 LL の教材が教科書の復習的になつた方がいいのか、それとも LL でまず hearing, speaking をしておいて、それから教科書で reading なり文法的なことをやるという方がよろしいのか、その辺はどういう関係になりましょうか。

樋口 私のところではあまり検定教科書にとらわれすぎると、例のベルトコンベア式に流すことができないような気がするんですけれども。

石川 私のところでは、まず教科書で普通の授業をして、その中で生徒がうまくできないもの、これは少し時間をかけてやる必要があると思われるものなどを、ラボの時に徹底的にたたくというやり方を取っています。

文法の方にしても、まず教室で一応文法事項などをまとめておいて、このところはわれわれ日本人にとっては非常にむずかしいところだからラボで練習しましょうというように、ある程度の orientation をしておいて、ラボを使わないと、ラボの時間がむだになるんじゃないかと思います。

樋口 現在の日本の教科書にかなり問題点があるからそういうことが出て来るのはないかと思います。

石川 そうですね。

栗山 最初 LL を作った動機は、普通教室では音声面の指導が非常にやりにくかった。つまり大きな声で発音してはいけないような音も大きな声を出さ

なければうしろの方には聞こえない。そういう微妙なところの音声面の指導がオープンの普通教室ではできない。そういうわけで音声面の指導はとにかく LL でやろうと思いました。普通の検定教科書を使っていても、reading, speaking, listening などの面で native speaker の声になれさせることが必要だ、彼らの発音に対する指導は LL で一括してやってしまおう、普通教室ではその音声面から離れた指導をやっていこう、という考え方で最初は出発したわけです。最近は、特に 3 年生に LL を使用させていっているのは、大学に行く前に、何か特別なものというとおかしいんですが、lingual な面で自信をつけさせておきたいという気持が非常に強くて出発したことも事実なんです。そして、LL での drill が普通教室での音声面の練習に何かプラスになっていくようにしたいということがねらいなんですけれども。ですから LL での練習が時には普通教室の授業の先になっているかもしれませんですね。

金田 発音に限らず意味内容の面では。栗山ええ、発音だけでなく、内容の把握についてもですね。普通教室で検定教科書を先生が model reading する。耳から聞いただけで内容が理解できるかどうか。それは LL での授業の成果が上がれば可能になってくると思います。

金田 LL は非常にいろんな使い方があるということがわかったわけですが、そしてまた今の段階ではそのどれがいいということは概論的には言えない。それぞれ学校の実情に応じて最も適当な使用方法を選ばなくてはいけない段階だと思います。

ところで、こんどは教材の中身についてお話ししていただきたいのですが、典型的な LL 教材の型があるとしたら、どんなものがありますか。

## LL 教材のあり方

栗山 Substitution drill にしても、Questions & Answers にしても、four-phase system ができると思うん

ですが。Four-cycle と言っている人もいますけれども。

金田 King などは four-cycle と言い、Stack などは four-phase と言っています。

栗山 Recognition drill に例を取っていうと、passage を最初に聞かせる。そして内容についての question を入れるとすると、1 題ごとに question が第 1 の phase です。それからボーズを置いて、学生の answer を期待するのです。これがいわゆる response といわれている第 2 の phase です。

それから第 3 番目の段階で correct answer をこちらから与える。それから 4 番目にその repetition をさせる。この 4 つの phase がいわゆる four-cycle system といわれているものです。

もちろん、pattern practice においても、最初に key sentence を与えておいて、つぎに ① cue を入れる。そして ② pause のあとに ③ answer を入れる。④ また pause をおいてそれを repeat させる。そういう形で教材を作っております。

金田 従来の pattern practice と同じような type と考えていいわけですね。

栗山 そうです。

石川 そこで一番大切なことは、repetition を double にすることですね。最初、生徒は半信半疑で repeat する。その後は自信をもってもう一度 repeat する。効果の点から double repetition がよいと思います。

金田 1 問について 4 つの phases があるわけで、その型を保ちながら 20 開でも、40 開でも drill ができるわけですね。

石川 これは oral composition にも適用しております。最初に例として、日本語の文を与える。その後でこれに対応する英文を聞かせる。ここではどういう pattern を使うかということを知らせておくわけです。つぎにその応用として、問題を日本語で流します。学生はそれを translate するわけです。ここでも必ず correct answer を入れて、repeat させることが大切です。栗山 それから、question を学生に repeat させる、自分で question を

repeatするのにおかしいかも知れませんが、相手から言わされたことを自分で反復してみる。そしてもう1回同じquestionが出て来て、ここからがほんとうのfour-phaseになる。つまりその答えを言ってみて正答が出て、そしてまたrepeatする。こういうふうに編集しているものもあります。

金田 つまり、こういう耳・口の作業でもって、文法的な練習問題も短時間にたくさんできるわけですし、作文もできますし、そして読みの練習もできる。ただ、現在のところ教科書とよく関連のある、このようなテープ教材が市販されてないからそれぞれの学校で苦労されている段階なのだと思います。

栗山 実は先ほど樋口先生がおっしゃったように、ベルトコンベア・システムというか、自然に覚えていくように何かオートメーション化したらどうかという考え方、これはもっともの話だと思います。今はそういう時代でもあります。しかし、機械を使えば何か教える立場であるわれわれの労力というか、時間が今までよりも多少なりとも節約できる、合理的な授業ができるというねらいがあったと思います。ところが、検定教科書の中からどれを中心に教材を編集しようか、あるいは教科書から離れたものを与えて、それを演繹して教科書にどう反映させようとか、いろいろ考えて教材を作るので逆に非常に労力が多くなってしまった。そこで多くの学校の先生方は、非常に大切な1つの新しい行き方であり、また欠くことのできない授業の形態なんだと思いながらも踏み切れない段階じゃないかと思うのです。いい教材があればそれを使えばいいんだと思いながらも、各学校で学校に応じた教材を作っておりますから、簡単にAの学校の教材がBで使えないということもあるわけです。こちらに非常に問題点があるんじゃないかと思うんですが。

金田 ELECあたりでもLL用にもいい教材を作っていていただけるとありがたいですね。

樋口 教材というよりも、教科書と一体化した英語学習用のものですね。

中島 英語教育にLLを使うということですからね。

とが一般的になれば、今の検定教科書のような検定LL教材ができるでしょうね。

### どんな効果が上がったか

金田 LLを通してどんな効果が上がっているかという具体的なお話しに入りましょうか。

樋口 私のところで、ごく最近のデータですが非常に面白い結果が出ております。1クラスは小学校から英語を勉強してきた優秀な生徒だけを集めて、テープレコーダーを使わずに教師が教える。もう1クラスは外部から来た優秀な者だけを集めて、テープレコーダーを使って授業をした。どちらも同じ教材を使って教えた。今、2年生になっているのですが、先日この2クラスに同じ問題のoral perception testをしたわけです。そうすると、LLを利用しているクラスの方が10点ぐらい成績がいいのです。LLを使った方がoral perceptionの能力がつくという結果が出てきたわけです。片方は小学校1年から英語をやっていて、英語学習年数は非常に長いのですけれども。

中島 外部から入って来て1年半くらいの者の方が、oral perceptionがいいというのですね。

樋口 ええ、そういう結果になったのです。

金田 時間数はどうなっているんですか。

樋口 同じ教材で同じ時間数でやっているわけですから、違いは全然ないのです。ただLLを使った方が時間的に経済ですから、絶対時間数からいうと多少多くなるかも知れません。

金田 つまり、native speakerの音に触れている絶対時間数が長くなるわけですね。時間のコマ数としては同じだけれども、1時間の質的な時間が多くなってくるというわけですね。外国語の学習はtrainingですから、trainingの長い方が良い成績を上げるわけですね。LLのねらいの1つは、なるべくたくさんいい発音に触れさせるということですからね。

樋口 ええ、非常に必要なことだと思います。

石川 私のところでは、毎週10分ずつLLを1年間やって、その進歩が10%なんです。ここで問題なのは、10%の進歩で喜ぶ前に、クラスの8割以上の生徒が8割以上の成績を上げ得たかどうかということです。いわゆる正常曲線を描いているうちはだめで、右上がりのくずれた形にならないといけないと思うのです。そういう観点から見ると、まだまだというところですね。

金田 LLを使った効果の測定ということは、測定方法が確立していないこともあるんでしょうが、客観的に万人が認めるようなデータは出ていないんじゃないでしょうか。これがLLの問題点ですね。下手をすると欠点にもなるかもしれない。プラスの面があるかもしれないけれども、たとえば10%のプラスを得るために逆にどこか30%の損失をしていないかということも反省しなくてはならない。

栗山 いわゆる hearing, speakingの段階を経た者が、reading, writingもよくできるようになるということは私も信じているのですけれども、ただその効果というものがまだハッキリと出ていませんね。

LLの授業を受けた者は、受けない者よりもperceptionの段階ではだいぶいい結果が出ておりますけれど、ただこれは、訓練の時間を多くした方がよい結果が出たという、それだけの効果ではないかと思います。私も、dictationやQuestions & Answersの場合に、LLの授業を受けた者の方がかなり良いという経験は持っております。しかし、英語についての全般的abilityが伸びたということの測定はまだできない段階だと思います。

中島 一般的にいって、LLで授業を受けた方が、よく伸びると言えるでしょうね。しかし、直接の効果はわからない。特に大学の入学試験なんかにはあまり役立たないんじゃないかということを生徒は考えませんか。

栗山 私のところでは全部行っちゃうものですから。

石川 私のところはそれが大問題なんです。

栗山 ただ問題は、入試に発音の問題を出すことが、LLの授業のためになるんだということと混同されてしまうことがあります。

石川 そうですね。長い文章を見せてその要旨を英語で書くというような形式の試験は LLを使った生徒の方がよくできます。

中島 ICUでは、アメリカ人がちょっと長い文章を読んで、それについて質問し答えさせるという入学試験をしているんじゃないですか。そういうことをしたら、きっと LLの授業を受けた者の方ができる。そして、それが結局英語ができるということだと思います。だから、効果がわからないということは、どうやって測定するか、その仕方がわからないということでしょう。

### LLの問題点

金田 LLの今後の問題点といいますか、失敗談など折り込んで、LLをこれから手がけて行く人のためになるようなお話ををお聞かせいただきたいのですが。

石川 予算がないからといってあきらめないで、その予算内でできることをやる。たとえば、英語の歌などはコード・プレイヤーでも相当のことができると思います。

それから 50人の生徒に最初から実験的にやるということは具合が悪いので、クラブ活動とか、夏の合宿とか、強化訓練とか、そういうところで少しずつデータを取りながらプログラムを考えて行く。

LLを作る場合は、同じメーカーのテープレコーダーをそろえることです。この点で私どもは失敗をしました。

樋口 私のところでも four-cycleでテープを編集しているわけですけれども、その場合、生徒は英語の cueがないと productionをしなくなるんです。こんどは絵でもって cueを与える練習をすると、絵が出て来ないと英語が口から出て来なくなる。具体的な、実

際面に即した英語が出て来る訓練が必要なんすけれども、果たして LLで可能なのかどうか、この辺が私の最大の問題点ですね。

中島 絵に対して respondできれば、実際の situationでもできそうに思います。

樋口 絵の使い方に工夫が必要だというわけですね。それから、学習のオーバーメーションを考える場合には、どのくらいの分量のテープを用意すれば 1つの目標が完全にできるかということ。この測定をやっているのですが、ある文型は非常に簡単にマスターするが、ある文型は 2時間かけてできないようなものがある。ですから、four-cycle以外の方法を考えなければならないと思っております。

もう 1つ大切なことは、LLで非常に徹底して押しつけちゃうと、生徒は受身になってしまいます。だから生徒の主体性を開発してやる方法を考える必要がある。

金田 その場合には、やはり生きた先生が必要になってくるので、生身の先生は、こういう点に重点的に精力を使って、機械にできることは機械にさせるという考え方ですね。

石川 テープはあくまでも guest teacher であって、われわれはほんとうの先生である。この考え方を変えない方がいいと思います。

金田 いろいろ貴重なお話しが伺えて、大変参考になりました。最後にまとめのことばを中島先生にお願いします。

中島 お話を伺って LLにもいろいろの種類があり、またその運用にもいろいろの仕方があることが、よくわかりました。あまり立派な LLでなくても相当の効果はあげられるようですから、簡単なものでもなるべく利用したらと思いますが、一方その効果に疑問をもっている先生方も少なくないようです。しかし LLが英語の音声面の訓練に役に立つことは誰でも認めるでしょう。今まで正しい英語の音を聞かないうちに、いい加減な英語音のイメージをもってしまう。そのためあとで本場の発音を聞いてもよくわからない。これはむだなことで、はじめに耳から正し

い英語音を捉えるように教えるべきです。これは日本人の先生にはできませんから LLを利用するよりほかはない。英語音をカナ音で書けると思ったり英語を日本語のイントネーションで読む人は本当の英語がわかっていないと言われても仕方がない。本当に英語の学力をのぼすには、やはり基礎になる音声面を大切にしなければならない。音声面なんてどうでもよい、読めればよいのだという論者もありますが、hearing, speaking と reading, writing とは無関係でしょうか。LLで勉強すれば reading の力もつくということが、まだ実証されていないようですが、理屈で考えると関係があると思われます。もちろん音声面を軽視しても、英文学を専攻するような学者が、沢山の本を読んで、音声面とは不釣合の読書力を発達させるということはあります。しかしこれは例外的な場合で、音声として英語を捉えていない人は、英語をできないことはもちろん、聞いてもわからず、読めるといつても判じ物を解くような理解の仕方でしょう。もし耳でまとまった内容のある英語が理解できるなら、その人の読書のスピードは、判じ物を解く人よりも速いでしょう。耳できいてわかるものは produce することもできるわけで、writing にもよい影響があると思います。そんなわけで LLは大いに利用されてよいと思うのですが、音声面ばかりでなく内容面の把握にも有効であるという確信がもちたいものです。それにはまだまだ研究すべきことが多いようですね。



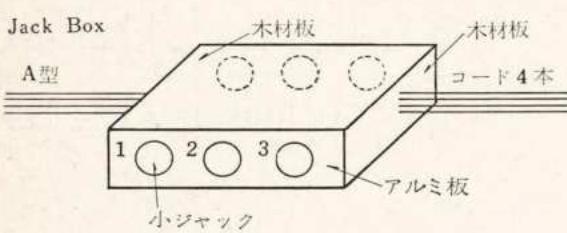
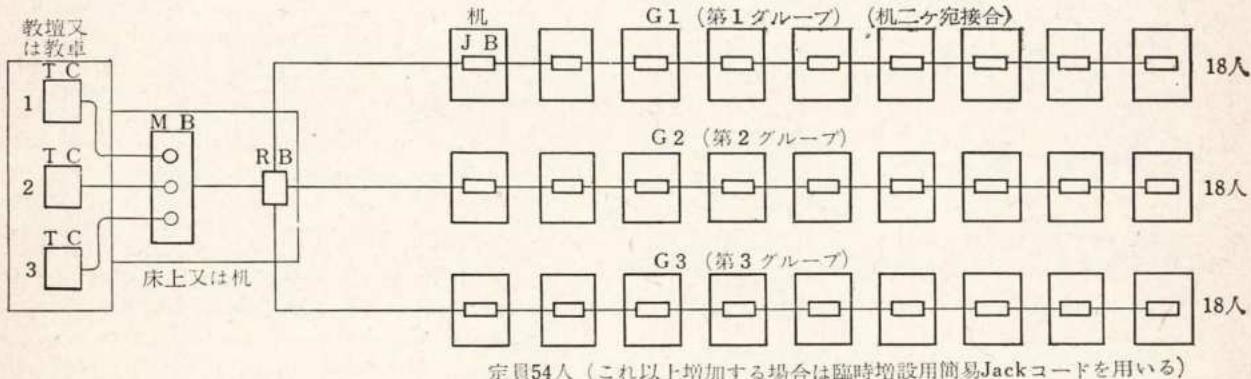
# 海南高校における 簡易 LL 設備および装置の概要

小林茂

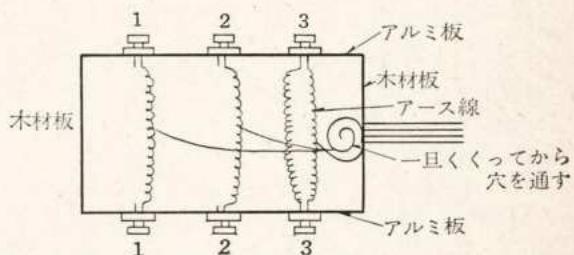
## (1) はしがき

最近の LL の傾向は、研究課題の面では次第に教材と效果測定の段階に移りつつあると共に、施設面では諸般の制約を受ける中高の場合、特殊の環境または条件にある学校を除き、聴取を中心とする簡易装置で十分であるという結論が支配的である。ここに本年 5 月まで海南高校勤務中の 4 年間に創案実施した 5 種類の設備装置のうち主な 3 形式を紹介して御参考に供したいと思う。  
(ア)

## 1. 配置と構造の略図



B型アルミ板の代りに絶縁体である ベークライトを用いかつコードはチャンネルごとに 2 本計 6 本



## 2. 特徴

- ① いつでもどこへでも手軽に移動できること。
- ② 配線工事等の費用が不要で安上りである。
- ③ 共用教室での簡易固定設備の場合の故意または過失による故障がさけられること。
- ④ 3 チャンネルであることにより利用法がバラエティに富むこと。
- ⑤ TC と MB の操作により各種様式の展開は生徒側の移動なしに行ないうること。
- ⑥ 普通教室でのやや短時間のごく手軽な利用が自然に行なわれること。

⑦ 全員イヤホーン聴取の場合、教官の机間巡回が可能のこと。

- ⑧ 構造容積の簡単軽小な移動式は実施者にとって一見複雑な固定設備より親しみ易いこと。
- ⑨ 普通教室でも TC の loud play による隣室への妨害の恐れがなくなること。

## 3. 経費

A型	Jack cord 3 本 および Master Box Relay Box	¥17,000
B型		¥20,000

TC やイヤホーンの費用は計上しない。TC は学校備

付の場合あり、また、イヤホーンは生徒負担の場合があるから。

#### 4. 利用法の数例

聴取面でも誠に多様な組み合わせがあるが、そのうち最も特色を生かした様式などを紹介すると、

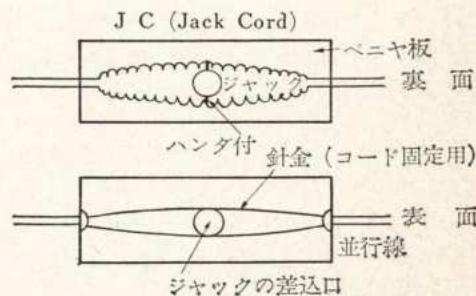
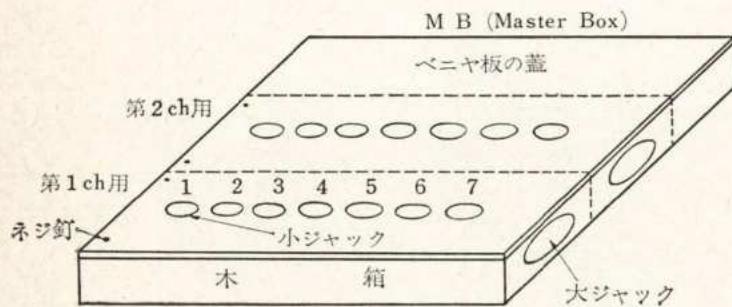
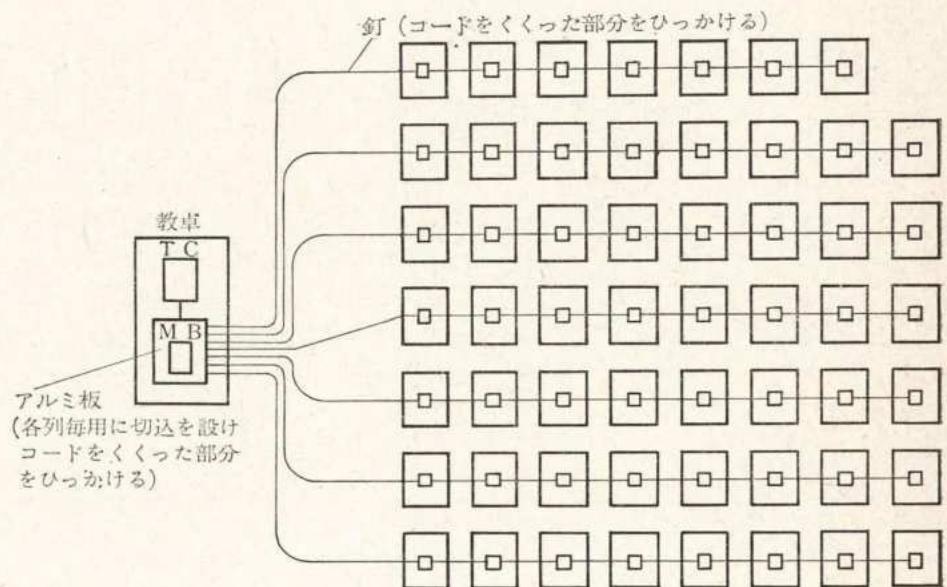
① 配置図通りの体形で TC 3 台を用い、グループごとに別々の番組を用い 15 分ごとに交代する様式、その第 1 回の要領は G 1 (第 1 グループ) は TC 1 と結ぶ Ch. 1 により当該 lesson の hearing, G 2 は TC 2, 3 と結ぶ Ch. 2, 3 の選択により基礎問答または初級会話の演練, G 3 は教官による発音その他の直接指導。

② TC 1 台を用い全員同番組で同チャネルにより一定時間聴取のみ行なう平凡安易な様式。

③ TC 1 台を用い本校発行の英文典末尾のテキストによ

#### 1. 配置と構造の略図

定員 55 人



り 2 人 1 組で行なう前後 10 段階にわたる速成対話演練様式。

なお、本装置の取付準備には休憩時間の 10 分をあて、まず全員が委員長の指導で机の並べかえ、次に各グループ前列の者がコードを展張、その間教官は TC の設置と MB との連結、感度点検等を行なう。

#### (3) 最低費用の手製装置 (37 年 4 月創案の移動式装置)

前記の移動装置は中高における LL 実施上の障害である予算と場所と進度への影響の問題をほぼ解消したかに見えたが、なお 2 万円の財源もない学校もあり、单一チャネルでも間に合う場合も多いので、一見幼稚で粗末ではあるが、実用を中心として、当時考えうる最も安価小型かつ取扱製作共簡便容易な装置としていっさいを手製で企画製作した

ものである。

## 2. 特徴

① 材料を問屋からとりよせ、いっさいを手製で組み立てることにより、音質音量に影響を与えないですむ最低費用の装置であること。

② 最も小型でいっさいが手提カバンにおさまる。

③ プログラムの移行切替選択の時期等授業運営上の主体性を確実に教官側でつかめること。

④ 机の配置換えが不用。

⑤ チャネル数をふやす場合の費用と手間も余りかからぬ。

## 3. 経費

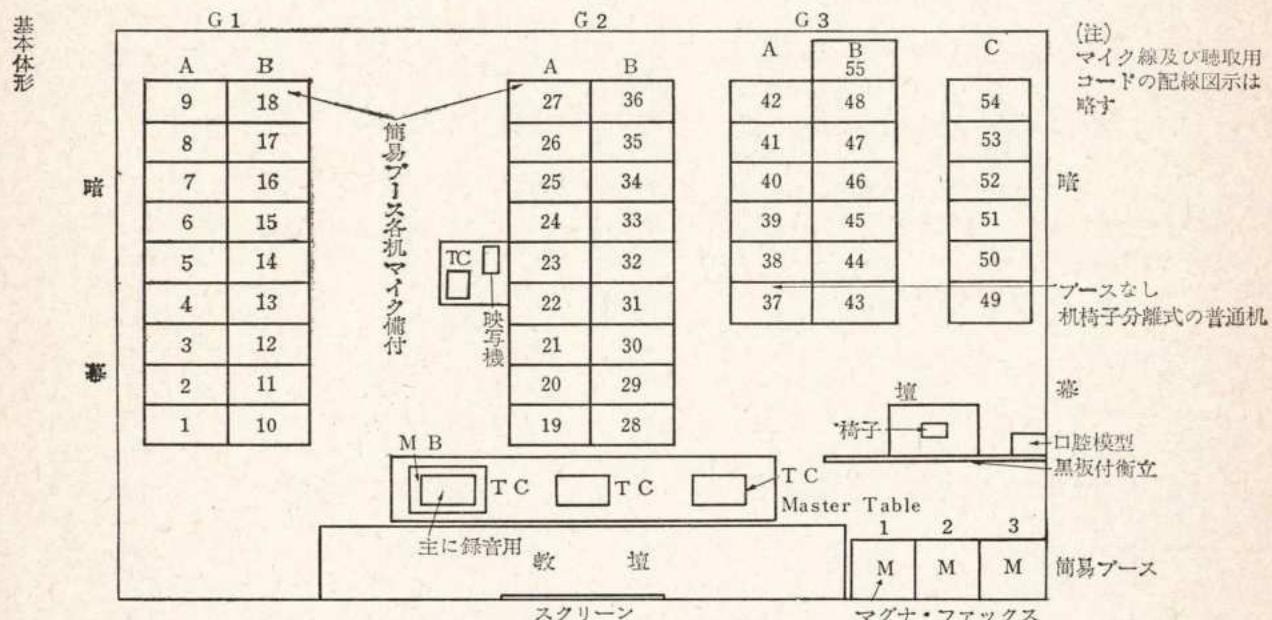
Master Box	240 円
Jack Cord	1,620
緩衝用アルミ板	100

計 1,960 円

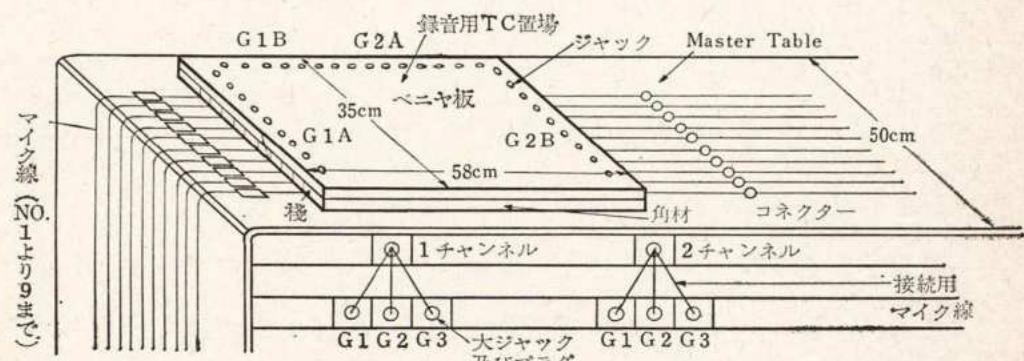
## 4. 利用法の数例

① TC 1 台 ① 全員同内容聴取、教官机間巡回

## 1. 配置と構造の略図



Master Box 及び下部



⑥ 大部分同内容聴取、一部教官指導

⑦ TC 2 台 ① 2 グループ制、各別プログラム聴取途中切替

⑧ 3 グループ制、第 3 グループは教官直接指導、途中 2 回切替

## (4) 手製による多目的 LL 実験教室 (39 年 1 月完成の固定式設備)

当初の固定式設備 (36 年 4 月実施) 及び次の半固定設備 (38 年 4 月実施) を通じての特色である視覚聴覚両面を併せ備え、かつ教官の個別指導面も含めた簡易設備方式に加うるに、実質的には大規模設備にほぼ近い效果を狙いとする簡易録音設備を施したもので、設計から製作までいっさいを 4 人の教官と有志生徒の協力で完成、一面から見ると中高の LL 的要望と経費的場所的進度的制約との均衡の上に立った手製設備の限界を示すものともいえる。

## 2. 特 徴

### ① 全員録音用簡易設備

G1, G2 は 36 のブースに取り付けたマイクを 1つ1つマイク線で接続した MB の 36 個のジャックを通じて、録音専用の TC により教官側で生徒の音声を録音、G3 では3人宛交代で正面ブースに備付のマグナファックスに自ら録音する仕組。中央の聴取用 TC から固定式 (G1, 2) 移動式 (G3) の配線により取り付けられた 2つのチャネルのコードを通して流れてくる教材及び指示をイヤホーンによりきいて生徒は演練。

② 従来の視聴併せた3グループ交代方式の実施に支障ないこと。すなわち正規の LL 授業では最初の 5 分間発音要領と外人の image を与える目的から当該 lesson についての録音と同時に撮影した 8 ミリ映画を映写、残りの 45 分を 15 分番組で交代する方法をとっているが、その場合 G1 では外人録音の当該 lesson についての 6 種類のプログラムをきかせ、G2 では進度への影響等を考慮して教官の録音した文法解釈事項をきかせ、G3 では教官が自ら発音会話等を中心とした個人指導を行なう仕組であるが、これが可能であるように G3 では机椅子分離式のものを用い、かつ移動できるようにしておらず、この交代方式を行なう場合には前以て机は後方へさげ、椅子 19 を教官近く所定の場所に 4 列に並べる。

③ 対話演習体形への切替が容易であること。G1, 2 では中央ボードをはずし、G3 では A 列を BC の前へ 3 脚ずつ移す。

④ 2脚1対3グループの基本体形から、必要に応じ（たとえばテスト）独立4列体形に切替えられること、そのためマイクコードも聴取用コードも各机ごと取りはずし可能にしている。

⑤ 学年、コース、時期、内容等による番組選択の必要に応ずる 2 チャネル制。

⑥ 改修を施さぬ普通の木造教室でかつ普通の机とベニヤ板を利用した簡易ブース。

⑦ 経費節約と実験的企画としての両目的から工事は一切手製を以て終始業者に委ねなかったこと。

## 3. 経 費

聴取用 (コード、ジャック、他)	20,828
録音用 (マイク、材木代、他)	59,395
機械備品 (TC, マグナファックス、他)	147,000
雑材料消耗雑費 (テープ、他)	14,560
計	241,783

なお、所要時間は延 395 時間、うち、録音設備関係が半ばを占めている。

## 4. 利用法の一例

### 総合立体方式の場合 (映写、聴取、全員録音)

- ① 準 備 映写用 映写機、TC、設置、暗幕用意等  
聴取用 TC、イヤホーン取付点検等  
録音用 TC、マイク、MAG 設置点検等

- ② 映 写 既述の通り通常 5 分間

③ 聽 取 暗誦文及び当該 lesson 用 15 分番組の外人テープを一斉聴取 (時に半分)

④ 齊 誦 sentence ごとまたは breath-group ごとに教官の TC 操作等により follow させる。

### ⑤ 録 音

(a) G1, G2 マイク使用の指示を与え、教材または演練部分を示すと共に録音用 TC のイヤホーン及び録音指示盤の両者またはいずれかにより録音状況の良否を判断しつつ Master Box の小ジャックに TC マイク線のプラグを差込む操作により G1 No. 1 より順次に、または適宜被録音者を選択して次々録音。

(b) G3 前列より 3 人宛ブースに入り一般 TC または専用 TC より流れてくる教材により録音再生照合消去の過程を 5 分間行なう。

(c) 録音結果の利用法 録音演練中適当な時期に若干の生徒の発音等を open またはイヤホーンを通じて聞かせ (全員にでも、その所属するグループだけにでも Master Table 下部の大ジャックの操作次第で自由) 注意を促すと共に、両グループ共テープまたは disk の録音を授業終了後まとめて評価の対象にする。

なお G1, 2 の生徒は MB の前に遮蔽板があるため誰が録音されているかわからない仕かけになっている。

## 5. む す び

① 以上紹介した 3 形式はもちろん、前後 5 種類にわたる形式のすべてが単なる思い付きではなく、各時期における必要に迫られて創案したもので、2千円、2万円、25万円と規模の差はあれ、聴取面に関する限り、録音用 TC、録音要領、再生用 TC、及びイヤホーン等の条件において等しければ音量、音質に変化はない。

② 第 2 形式は簡易リスナーの最も素朴原始的形態と考えられると共に、これを基本として誠に様々な形式が可能であり、要是その学校の実態に応じ、適当な形態を担当者自ら工夫創案してみることが望ましく、また簡素なものから手がける方が親しみ易いと共に物心いづれの負担も軽い。

③ 更にどんな簡素な LL 形式でもこれになんらかの視覚的工夫を加えることにより、LL の立体化に伴う生徒の興味の倍加が期待される。

④ また最低費用という点では、実は第 3 形式の第 3 グループに用いているようなコネクターコード (ごく普通の家庭電気用部品であるコネクターの雌をコードに接続) とコネクターカード (その雄に直接イヤホーンを接続) との組み合わせによる方法をとれば更に安く、かつハンダ付の手間さへ省ける。

⑤ LL 一般についていえば、LL は極めて有効な方法ではあるが、基本的に人と機械の関係であるという弱点も含めて決して all mighty のものではなく、聞話を中心とする英語能力の向上は結局各人の演練と努力の積み重

(p. 34 につづく)

# Language Laboratory 文献紹介 (抄)

金田正也

一応単行本の形になっているもので、入門向きに手頃なものを順に列記する。

## I. U.S. OFFICE OF EDUCATION の BULLETIN

① Johnston, Marjorie C., *Foreign Language Laboratories in Schools and Colleges*, 1959, 86 pp., ¥ 250.

1957年末に行なった全米 LL 調査の結果をまとめたもので、LL の歴史、発生の必然性、米国の初期 LL の特長ないし、LL を概見するために必読である。LL の普及数から見ても、本邦の現状はまさに当時米国の LL の実状に一面相応していると言える。写真豊富。当時の全米 LL 一覽付。

② Hutchinson, Joseph C., *The Language Laboratory*, 1961, 85 pp., ¥ 250.

Modern Foreign Languages in High School という副題でもわかる通り、主に中・高の LL の作り方、その考え方、教材、運営、その他全般にわたって LL をまとめている。LL 術語の解説、LL で用いられる教授用語、Useful References などの付録も極めて参考になる。

③ Hayes, Alfred S., *Language Laboratory Facilities*, 1963, 119 pp.

New Media for Instruction シリーズの 4 となっている。LL の設備面を詳細にとりあげたもので、LL 用機械の特性について、後半音響工学的にかなり掘り下げる述べている。LL の音質を論じるのに必読の書であろう。

II. 最も一般的に LL の全面をとりあげた座右の書として Stack と Marty があげられる。

④ Stack, Edward M., *The Language Laboratory and Modern Language Teaching*, Oxford Univ. Press, 1960, 149 pp. ¥ 1580

従来の Oral drills をテープ教材としてどう扱うかの実例に始まり、LL の導入、その運営、教室授業との関連、読み方、書き方指導との関連、評価に至るまで論じており、各章ごとに練習問題がついて、教員養成学校のテキスト向きである。神戸外大研究所 LL 研究班の手によって全訳が近く出版される。

⑤ Marty, Fernand, *Language Laboratory Learning*, Audio-Visual Publications, Wellesley, Massachusetts,

1960, 256 pp., ¥ 1,500.

この本を出す前に Marty は *Method and Equipment for Language Laboratory* という入門書を出しているが、当書はその全面的改訂版と見なすことができる。特長として 1) 教材の例文が全部フランス語であるが、2) 機械操作にふなれな先生方にも理解しやすいように録音機のイロハから説明しており、3) 単に LL の長所のみを見ずに短所もそのつど引合いに出しつつ自分の主張を構成している点、4) programmed instruction への橋渡しを示唆している点などをあげる。授業に実際にあてはめる場合の technique 例が Stack のものよりも豊富である。

⑥ Marty, Fernand, *Programing a Basic Foreign Language Course, Prospects for Self-Instruction*, A-V Publications, 1962, 69 pp.

LL proper の入門書ではないが、LL を手がけると当然行きつく問題点に Marty 自身行きついで、解決を求めるとしている姿を見出すことができる。Marty にふれたついでにここに紹介しておく。

## III. Language Laboratory Conference の報告

Indiana 大学と Purdue 大学が中心になって、1960 年から毎春 LL 研究会を開いて、全米の関係者 3~400 名が集まる活発な動きを示している。その毎年の報告書は極めて参考になる。

⑦ Oinas, Felix J. (ed), *Language Teaching Today*, Indiana Univ. Research Center, Bloomington, Indiana, 1960, 221 pp., \$ 4.00

第 1 回の会合 (1960 年 1 月・於 Indiana 大学) の記録で、この年 10 月に、International Journal of American Linguistics の 26 卷の Part II として出版された。各校の LL の実状を報告したものが多い。

⑧ Najam, Edward W. (ed), *Materials and Techniques for the Language Laboratory*, 出版元同上, 1962, 218 pp., \$ 2.50

第 2 回大会 (1961 年 3 月・於 Purdue 大学) の記録で、同じく 28 卷の Part II (Jan. 1962) として出されているが、Mouton & Co. (N.Y.) に受けつがれて再版されている。

Experimental Materials の研究報告が特に参考になろう。また、Appendix のうちの 1 つ Brubaker, Charles W.,

の *Architecture and Equipment for the Language Laboratory* は LL の図解入門で、一目瞭然と LL とは何かがわかりえて、PTA や管理当局に LL の説明をするのに都合がよい。

- ⑨ Gravit, Francis W. and Valdman, Albert (ed), *Structural Drill and the Language Laboratory*, Mouton & Co., 1963, ¥1,720

Indiana 大学で、1962 年春開かれた第 3 回大会での paper 20 点を集めたもの。毎年の積み重ねの上に教授法、教材、などについて、各地の実践報告が主であるだけに直接参考になる点が多い。

#### IV. Publications of the Language Laboratory, The University of Michigan.

Univ. of Michigan の Language Laboratory 委員会では、F. Rand Morton が General Editor となって、下記のシリーズを出している。主旨にいわく。

Series Preprints and Reprints: Devoted to the encouragement of research and the dissemination of information on the application of linguistic and psychological principles to the learning of languages; the promotion of effective and efficient teaching of foreign languages and the utilization of technological equipment in the mechanization of language learning.

- ⑩ Morton, F. Rand, *The Language Laboratory as a Teaching Machine*, 1961, 69 pp., \$1.00

LL の形勢、Teaching Machine についての考え方、外國語学習機械化の考え、その機械の特性、それにかけられる教材などを略述している。

- ⑪ Politzer, Robert L., *Teaching French: Applied Linguistics for Teachers of French*, 1960, 140 pp., \$3.00

LL を手がけて当面するのは教材の問題である。アメリカでの外國語——フランス語——に関して、LL と一体となった教材の見本として、その考え方は応用しうる示唆に富んでいる。教科書として市販されていると聞く。

- ⑫ Research on Teaching Foreign Languages, John B. Carroll, Professor of Education, Harvard University.

This monograph is a preprint of a chapter to be published in *Handbook of Research on Teaching*, 1962, by Rand McNally and Co., \$1.00

- ⑬ Proceedings of the First Conference on the Role of the Language Laboratory in the Secondary School, October 1960, Ann Arbor, Michigan, 83 pp., \$1.00

当日の報告中より 6 点を選んで、参会者の討議の要点を付記したもの。1960 年頃よりアメリカのハイスクールに LL が急速に普及したのは、日本の理科教育振興法、産業

教育振興法に相当する国防教育法 (National Defense Education Act) が 1958 年に通過して、外國語教育施設の充実に費用的裏付を得たためであるが、この法律に準拠してどう LL を有効にハイスクールにとり入れるかが話題の中心であった。

- ⑭ *The College Language Laboratory* 110 pp.

1960 年 11 月 27, 28 日に New York で、大学 LL 研究会が開かれた (MLA 主催) が、その日の講演 6 点を選んで再録したもの。大学での LL の形勢、教材、指導法、今後設備する学校への助言などにわたっている。

- ⑮ *Programming of Audio-Lingual Language Skills for Self-Instructional Presentation.*

Selected papers on the theory and techniques of programmatic analysis and materials preparation for spoken language machine instruction. Introduction by: F. Rand Morton; contributed papers by: Theodore Meuller, Stanley Sapon, John Cook, Alexander Lermontoff, Harlan Lane and others. 121 pp., \$2.00

#### V. その他

- ⑯ Holton, J. S., King, P. E., Mathieu, G., Pond, K S. の共著 *Sound Language Teaching*, University Publishers, N.Y., 1961, 249 pp., \$5.50

Stack や Marty の書と並んで入門的に恰好であるが、我が国にあまり紹介されていないようである。機械、教材ともに解説されているが、LL technician 向きに更に細かく平易にハンドブック的である。

- ⑰ Iodice, Don R., *Guidelines to Language Teaching in Classroom and Laboratory*, Electronic Teaching Laboratories, Washington D. C., 1961, 60 pp., \$1.25

LL の必要性、機能、教材、運営、管理などについて概見している。項目羅列的であるから前述 ①, ②, ④, ⑤などを読んだ後、大急ぎで復習するのには便利。これだけでは不十分。

- ⑱ Bechhoefer, Arthur S., *The Design and Use of Language Laboratories*

出版社その他不詳、1961 年頃のものと思われる。ACC Library にて借出可能である。各種 type の LL についての価格例は、価格そのものは本邦での参考にはなり難いが、新たに LL 教室を設ける場合には備品構成や floor plan の参考になる。American University はじめ全米各地、約 30 校の各種の LL に関する Data Form (Diagram of LL, Basic Laboratory Equipment and Estimated Cost, Utilization of Lab., Notes on Use of Materials) への解答が 1 校 1 頁にそのまま転載されている点が特長である。LL Planning が主で、指導法や教材にはあまりふれていない。

(名古屋学院大学助教授)

# ドリルについて

服 部 四 郎

近年発達しつつある Oral Approach による外国語の教授法において、ドリルというやり方が重要な役割を演じつつあるが、一方それに対して厳しい批判もある。そして、それらの批判には、当たっていると思われる点もないことはない。ここでは、この問題をやや根本的に考えて、どういう点に問題があるかを明らかにし、どうすれば、いわゆる Oral Approach による教授法を改良することができるかについて、私見を述べてみたい。私は、結局外国語を話せるようにするための語学教室では、ドリルは一種の「必要悪」とも称せるものだ、と考えているが、どういう風にすればその「悪」の度合を減少させることができるか、というのが、私の論点である。

1

まず、人間の言語の本質の一端を明らかにするために、動物の“言葉”と言われるものとの相違について考えよう。第1に、人間は、「意味」と呼ばれる或種の意識内容を自分が現に持っていることを相手に伝達するために、言語音声を発する。どうしてそういう伝達が可能かということは、後に述べる。これに反し、オウムや九官鳥は、上手に人間の言葉をまねることがあるけれども、意味を伝達するためにそれらの音声を発するのではない。彼らが、それらの言葉の意味がわからずに、ただ音声だけをまねしているのだということは、彼らの行動全体を観察すればわかる。

次に、人間は、言葉によって、その場にない事物や、過去や未来のことについて伝達することができる。どうしてそういうことができるかということは後に述べる。動物はこういう伝達行動ができない。

第3に、人間の言葉は構造を持っているが、動物の鳴き声などにはそういう構造がない。そしてその構造は2重になっていて、まず、大まかに言って、1つ或いはそれ以上の単語を組み合わせて文を作るようになっている。

第4に、この単語の音声がまた構造を持っていて、大まかにいって、いくつかの音素が連なり、その上にアクセント素が加わってできている。動物の鳴き声には、こういう構造はない。この特徴の故に、人間は何万という単語を楽に区別することができるるのである。

第5に、この単語の音声に一定の意味が連合しており、この音声と意味との関係が、原則的に恣意的であって自然

的・必然的ではない。たとえば、同じ動物が、日本語では inu、英語では dog、ドイツ語では Hund、フランス語では chien、ロシア語では sobaka のように、全く異なる音で表わされるという事実を見れば、この点は明らかになる。この特徴の故に、新しい単語をどしどし造ることができるのである。

第6に、人間の言語はいずれも上述のような構造を持っており、しかも、その構造が言語によって異なる。そして、各々の個人は自分の生れて来た社会に行なわれる言語を後天的に習得する。これに反し、犬、猫、猿などの鳴き声は先天的能力によって発するものだから、日本、インド、フランスなど、どの国の大でも同じように吠える。ただし、人間は後天的に言語を習得すると言っても、その習得能力は先天的なものであり、しかも、その能力は民族・種族が異なっても大差はないものと認められる。それだからこそ、日本人でも英米で育てば英語を話すようになり、外国人でも日本で育てば日本語を話すようになる。これに反し、動物は、最も高等な類人猿の一種であるチンパンジーでも、人間の言葉を習得する能力はない。それは脳髄が人間のそれと較べて未発達だからである。

2

それでは、音と意味との間に自然的・必然的関係のない単語を我々はどうして習得したかと言うと、それは、ロシアの心理学者 Pavlov が条件反射の実験で発見した法則と同じ法則が、我々人間の神経機構を支配しているからである。Pavlov は次のような実験を行なった。犬に餌を与えるとその胃液が盛んに分泌する。これは単純な反射作用である。そこで、犬に餌をやる直前にいつも一定のオトを出すベルを鳴らすことにして、それを何回も何回も繰り返したのち、試みにベルだけ鳴らして餌を与えないとき、それでも犬は完全に餌を期待する動作を行ない、その胃は、餌を見た時と同じように胃液を分泌するのが認められた。これは条件反射である。すなわち、ベルのオトと餌との間に何の必然的関係もないけれども、この両種の刺激を繰り返し同時に与えると、犬の神経機構において両種の刺激に対する両種の反応が連合しておこるようになり、ついにベルのオトという一方だけの刺激を与えただけでも両方の反応が同時に起こるようになったのである。これはベルのオトでなければならない決してなく、その代わりに笛の音を用いても、「ゴハン」という音声を用いても同じことが起こる。耳もとで「御飯だよ」と言うと台所へ走って行く犬の話を聞いたが、犬でも、この原理を応用して訓練すると、或程度言葉の機能を享受することができるようすなわち、数個の短文を聞いてわかるようになる。ただし、犬は、チンパンジーと同様、人間の言葉の構造が分析的にわかるようにはならない。

幼い子供たちが、母国語の単語の意味を習うのも同じ原理による。「ホン」という音声を本と呼ばれる物体が眼前にある時に繰り返し聞くと、そういう物体と「ホン」と

いう音声との間には、何ら必然的関係がないのに、「ホン」という音声を聞いただけでそういう物体を思い出すようになる。また逆に、そういう物体を見ると「ホン」という音を思い出すようになる。更に、一方を思い出すだけで、他方を思い出すようになる。すなわち、ホンという単語の音と意味との連合が、この幼児の脳裏に確立したのである。

そういう連合が同じように脳裏に確立した甲、乙2人の子供は、その場に本と称する物体がなくても、甲が本と称する物体を思い浮べて「ホン」という音声を発すると、乙も直ちに本と称する物体を思い浮べる。このようにして、甲はホンという単語の意味を乙に伝達することに成功する。これに反し、こういう連合が脳裏に成立していない丙という子供に対して甲が「ホン」と言っても、丙は本と称する物体を思い浮べることがない。この丙は外国人であって、外国人に向かって日本語を話しても通じないのは、このためである。

人類の言語はいずれも数多くの単語から成っているが、どの言語でも、その話し手の脳裏において各々の単語の音と意味とがこのように連合しているので、その言語を話す人々は互に言葉によって、眼前にない事物や過去の経験や未来の計画について、伝達し合うことができるるのである。

このように考えて來ると、外国語を習得させるための訓練においても、ただ音声をまねさせるだけでは、音と意味との連合が成立しないから、不可であることが明らかとなる。

### 3

幼児が母国語を習うのと、少年・青年が教室で外国语を習うのとでは、大きな差異がある。子供が母国語を習う場合には、言わば白紙状態から始めるばかりでなく、伝達の手段としてはその母国語をおいてはないとあり、その模倣力・記憶力は旺盛であり、しかも時間は10年あるいはそれ以上もあって朝から晩まで毎日毎日語学の練習をやっているようなものであり、問題の事物が現にその場にある場面を色々経験しながら、条件反射の原理によって多くの単語や表現の意味を習得するのである。これに反し、教室で外国语を習得する場合には、生徒たちはすでに母国語の習慣が確立しているのでそれが新しい第2の言語の習慣を習得する妨害となり、また伝達の手段としてすでに母国語を持っているので教室外ではそれによって伝達行動を営むし、その上模倣力・記憶力も幼児と較べると鈍っており、学習の時間は著しく制限されており、練習の場も教室という変化の極度に少ない、条件反射の成立し得る条件を多くの場合欠いた場面である。

水泳にしても、自転車の運転にしても、ただ理論を知っているだけで実地の練習をやらなければだめだが、外国语の練習はいっそうそうで、音声や文法の知識を持っているだけでは、口について正しい発音や発話ができるようにはならない。発音にしても、外国语音、特に母国語にない音は、何回も何回も同じことを繰り返して練習しないと、

樂に発音できるようにはならない。そこでドリルが必要となる。子供が10年もかかって習ったことを、短い期間のうちにそれよりも遙かに不利な条件の下に、それに近い習得をやろうというのだから、並大抵のことではだめで、教材も言語学の知識を応用して極度に能率的に学べるようになっていかなければならないし、先生も十分訓練されていなければならぬが、それに加えて、「舌をなめらかに」するために、猛烈なドリルを繰り返さなければならないのである。

しかしながら、上に述べた所でも明らかなように、発音のドリルならただまねさせるだけでもよいが、発話の場合は意味を説明することなく、ただその音声をまねさせるだけのドリルでは、何回繰り返えしても、substitution drill をやっても、意味がわかるようにならないことは明らかである。この種のドリルをやっている Oral Approach の教室について、私はその効果が心配だったので、或受講者たちにその点を確かめて見たことがある。すると、果たせるかな、意味がよくわからずにただ発話をまねしている場合がかなりあると答えた。他の受講者は、発音は上手になったが英語は上手にならなかったと答えた。こういうドリルを受けて効果が挙がるのは、英語を或程度知っている人々、あるいは辞書を引いて予習復習をしたり、或いはその上教室外でも会話の練習の機会のある受講者たちのようだから、教室では日本語を使わないつもりでも、結局日本語を使っているのと同じことになる場合がある。こういうドリルの効果の測定には、そういう条件をよく調査しないと、効果を過大評価するおそれがある。

私は、発音のドリルが効果的であるのと同じように、grammatical pattern のドリルも効果があるはずだからぜひやる必要があると思うが、意味がわかるようにするのになれば効果が少ないとと思う。

### 4

一体、言語の意味は、単語の意味（厳密に言えば、「意義の語義的特徴」）も文法的意味（厳密には「文法的意義特徴」）も、それらの単語や記号素（普通、「形態素」という）などが指示する事物や表出する意識内容——即ち広義の「場面」——が現にその場に存するときに、条件反射の原理によって習得されるが、同時に、それらの単語や記号素が用いられる文脈も暗示を与えて、その習得を樂にする。その上、色々な場面を経験することによりそれらの意味が互に対立をなすことを習得し、さらに、それらが体系をなすことを習得するに至る。意義素（従って意義特徴）には、場面的機能、文脈的機能、体系的機能の3つの機能があると表現できる事実は、これに対応するものである。単語の意味の習得は場面に依存する度合が高く、文法的意味の習得は文脈に依存する度合が高いのではないか、と考えている。

教室では、色々な場面を作り出すことは困難だが、必要な文脈を作り出すことは極めて容易である。母国語の習得の場合には、場面でも文脈でも全く at random に与えら

れるけれども、言わば、学習の延べ時間が非常に長く、従ってドリルの回数も非常に多く、しかも子供の模倣力・記憶力が旺盛なので、言語が正しく習得されるのである。これに反し、教室での外国語教育では、時間が著しく制限されている上に、場面に頼ることがほとんどできないので、極度に文脈に頼る必要があり、しかもこれを at random に与えることはできない。すなわち、テキスト（教科書）やドリルの組織に、科学的すなわち言語学的知識ができるだけ取り入れて、能率的なものとしようとする。これは合理的のことである。

しかし、やはり文脈だけに頼ることはできないので、できるだけ場面も利用しようとする。どの教科書を見ても、初步のものは、絵が沢山はいっているのはそのためである。私は、理想的な語学教室では、絵やスライドや映画をふんだんに使用するのがよいと思う。

文法的意味を教える場合でも、場面をも利用しようとする。たとえば、単数と複数の区別を教えるのに、後者に対しては、5本の鉛筆、4本のペン、等々の絵が書いてあるのはそのためである。理想としては、もちろん、1本、2本、3本、4本、等々の鉛筆を何回も at random に見せて正しく単数形と複数形で反応できるようになるようドリルすべきである。しかし私は、文法的意味を教える場合でも、初期においては、日本語による説明を用いることは、教室で経験する場面が限られているのを補うための能率的な補助となるだろうと思う。そういう説明をしておいてからドリルにはいるのである。

Pattern practice すなわち grammatical pattern のドリルにおいて、その文法的意味を前以て日本語で説明しておくことは、能率的な補助にこそなれ、妨害にはなるまい。生徒が英語ができるようになるにつれ、日本語の使用を禁止すべきだと思うが、英語が全く或いはほとんどできない生徒に向かって、英語ばかり使用しても、時間も限られている上に条件反射の成立し得る条件も多くの場合欠けているのだから、意味が正確にわかるようになるはずはない。初步の教室では、そういう不利な条件を補うために、ぜひ日本語による翻訳や説明をも、併せて利用すべきだと思う。ドリルをやるなと言うのではなく、意味を教えておいてからドリルをやると、一層効果が挙がるに違いないと言うのである。

人々は、日本語を用いると翻訳癖がつくと、その使用を恐れるかのようである。そこで direct method と言って、実際の事物や絵を利用して教えようとする。しかし、生徒の脳裏は、赤ん坊のそれのように白紙ではなく、日本語の強固な習慣で一杯になっているのだから、或物を見せてそれを表わす日本語の単語を直ちに思い出し、日本語で翻訳したのと同じ結果になってしまう。（ELEC Bulletin, No. 11 の拙文 p. 6 など参照。）たとえば、hat を見せて、This is a hat. と言っても「ははあ帽子のことだな」と思う。だから、始めから hat と cap の違いを日本語で説明してやった方がいい。また、morning とアサ（朝）の意味

の違い（前掲拙文 p. 5）なども、日本語で説明してやった方がいい。

或ドリルのクラスを見学した時に、生徒の知らない新しい単語をどしどし使って pattern practice をやるので、「それでは意味がわかるはずがないではないか」と尋ねたら、「生徒は家で英日対照語彙によって意味を予習していることが期待されている」との答えだった。これでは、教室で日本語を使わないと言っても、使っているのとほとんど同じこととなるばかりでなく、予習を怠った生徒や、単語の意味を十分おぼえなかった生徒は、ドリルにおいて、ただ先生の発話を、その発音だけオウム返しにまねする結果となってしまう。

私は、grammatical pattern のドリルのほかに、単語の音と意味との連合を確立させるためのドリルも組織的にやるといいと考えるようになった。それには、いわゆる substitution drill を利用するのである。Substitution drill は、文の構造を分析的に教えるのにいいドリル——前述のように犬などには適用しても効果がない——だが、これを、たとえば、実物がそこにないのに、先生が This is a book. と言って生徒がまねし、先生が pen と言うと、生徒は This is a pen. と答え、先生が knife と言うと生徒は This is a knife. と答える、という風にするやり方があるが、これは惜しい。その代わりに、先生が book (絵または実物) を示して This is a book. と言って生徒にまねさせ、次に pen を示して生徒に This is a pen. と言わせ、次に knife を示して This is a knife. と言わせるようにしたら、substitution drill もできる上に、単語の音と意味との連合を確立させるためのドリルともなる。その上、生徒にとっても、単なる物まねではなく一種の表現活動をやるわけだから無味乾燥でなくなる。もちろん、従来と同様、substitution drill で cue として実物や絵をも用いることはあった。しかし、私がここで強調したいと思うのは、条件反射の原理を応用しつつ、意味習得のドリルを組織的に徹底的にやるべきだ、ということである。

一体、単語の意味すなわち意義素は各言語ごとに異なり、日本語と英語ほど違った言語となると、両者をつき合わせた場合に意義素の完全に同じ 1 対の単語はないと言える位だから、1 つや 2 つの事物や絵を見せただけでは、外國語の意義素を正しく習得させることは不可能に近い。従って、そのドリルを理想的に組織することは非常に困難である。単語の意味と言っても、結局は、色々様々な事物を経験して、そのうちの或一群は同じ単語で表わされるが、他の一群は別の単語で表わされることを、直接指示されたり、誤用を訂正されたりして習得するのだから、豊富な絵やスライドや映画を組織的に用意すれば、ドリルができるはずだが、非常に費用がかかるので今のところちょっと実行できないと思う。そこで、絵やスライドによるドリルを、言葉による説明で補ったら、かなり効果があがるのでないかと思う。

数詞や時刻の名は、数字を at random に見せたり、時

計を色々 *at random* に動かしたりして言わせることにより、ドリルすることができる。曜日の名などは「日、月、火、…」というような字を *at random* に見せてすぐ英語を言わせるようにするといいかも知れない。

以上は、単語の意味の場面的機能のドリルを主として考えたのだが、もちろん、文脈的機能のドリルもやるべきである。たとえば、*cold wind* は「寒い風」と訳せるが、*cold*=サムイ と思ったら誤りであることを *cold water* などと言えることによって教える。（なお、本誌 No. 11 の拙文の p. 6 など参照。）日本語と英語とのこの種の相違を習得するようなドリルを組織することも必要である。すなわち、いわゆる semantic selection 或いは lexical selection のドリルを組織するのである。

さらに、意義素（意義特徴）の体系的機能に関するドリルも考えることができる。たとえば、

mother	daughter	sister	aunt
father	son	brother	uncle

のような意義体系だとか、

hot	warm
cold	cool

のような意義体系を使ってドリルを組織する。いわゆる反義語 (antonym) を言わせるのもよいし、mother : father = daughter : x を与えて、直ちに son と反応させるのもよい。

同様に、文法的意義にも場面的機能・文脈的機能・体系的機能がある。その場面的機能のドリルの例は、前述の英語名詞の単数・複数のドリルがそれである。

その文脈的機能のドリルは、いわゆる pattern practice によって、從来最も盛んに行なわれて来た。最もよい例を示すと、日本人は、いわゆる否定疑問文の答えをするときに、yes と no をとり違えるので、それらを単独に言わせないで、Yes, it is. とか No, he didn't. のように言わせて、この文脈的機能を利用してドリルをやる如きがそれである。こういうドリルをやっているうちに、生徒は yes, no と日本語のハイ、イイエ との意義素の違いが段々わかるようになり、それが彼の脳裏に確立すると、yes, no を単独でも正しく言えるようになる。

Grammatical patterns も、ばらばらにあるのではなく、互に関連があり、体系がある。すなわち、文法的意義にも体系がある。從来とてもそれが気づかれなかったわけではないが、いわゆる Transformational Grammar は、この点を組織的に明らかにすることに努力している点があるので、その知識を取り入れて、grammatical pattern のドリルを更に組織的なものとすることは、絶対に必要である。

本誌 No. 11 の拙文にも述べたように、外國語の会話が樂になるために根本的に必要な条件は、次の 2つである、と思う。

第1に、その外國語を母語とするものの発音に慣れ、それと同じように発音できるようになること。

第2に、基礎的な単語・表現とそれらを組合せて文に

する規則である統合型・文型がすっかり身について、それらを組合せた文がほとんど無自覚的に反射的に発話できるようになること。

子供たちは、長年かかって毎日毎日母語を練習しながら、上の点が身につくのだが、教室における外國語習得は時間も限られており条件も悪いので、それに追いつくためには、どうしてもドリルをやる必要がある。（もちろん、ラボその他で復習的ドリルもやらせる方がいいことは言うまでもない。）ところが、成人したものにとっては、このドリルなるものはどうもあじけない。子供あつかいにされたような気がする。人々にこういう感じを起こさせるとすれば、それはやはり、その観点からは好ましいことではない。先に、ドリルは「必要悪」とも称せるものだ、と言ったのはこの意味である。

しかしながら、現在有力に行なわれているドリルには、前述の如く、結果において、意味の習得に力を入れないので同じことになっているためにドリルを一層無味乾燥としている点があると思われる所以、何とかして改良できないか、というのが私の提案である。

また、從来は grammatical pattern のドリルが多く行なわれているが、基礎的な単語・表現をもっと沢山習得させるように、テキストやドリルを組織する必要があるとも思う。基礎語彙の研究はこういう意味でも重要である。

## 5

なおまた、外國語が上手になるためには、その外國語しか伝達の手段がないという環境にはいるのが効果的である。教室で日本語を使用しないようにしようという主張の趣旨はそこにある。しかし、上に繰り返し述べたように、英語のわからない生徒に向かって英語ばかり使用しても無意味だから、初步のクラスでは日本語による翻訳や説明をも補助とすべきだ。理想的な初步の教室では、訓練された native speaker の先生と、言語学や文化人類学にも明るく英語を特に専門的に研究した日本人の先生とがいて、日本語による説明は日本人の先生がやり、ドリルは native speaker の先生がやる、というふうにすべきだ。そして、生徒が英語が上達するにつれて、日本語の説明を次第に減らして行って、しまいには英語ばかり使うようにすべきだろう。今のところ、まだ理想的な教材もないと言ってよいし、訓練された先生も少ないので、この理想図をそのまま実現することはできないとしても、色々の程度でそれに近づいたものは実現できるはずである。英語ばかり使うクラスと、日本語による説明も用いるクラスとを作り、実験的に比較して見るのも有意義だと思う。

私たちが習った native speaker の先生たちには、2つの極端なタイプがあった。1つのタイプは、極端に生徒に譲歩して、普通の会話にはほとんど見られないようなのろい速度で単語を1つ1つ切り離して発音しながら本を読んだり話をしたりして、いつまでたってもその態度を変えることのない者である。これでは、生徒は、その先生の発音は

わかるようになるが、普通の会話はわかるようにならない。もう1つは、最も多いタイプで、何の譲歩もせずに自分の速度でペラペラしゃべるために、生徒は全くついて行けない。そういう先生たちは、それで生徒がわかるものと誤解しているか、或いは、そうやっているうちにわかるようになるものと期待しているらしい。しかし、幼児さえ、早い速度で話される発話ばかり聞かせておいたのでは、その言語を習得し得ない。ゆっくりはっきりと発音された単語や短文を模倣して習得し、次第に長い文や早い発音に慣れて行くのである（本誌 No. 11 の拙稿 p. 3 以下参照。）Native speaker の先生たちは、その点を理解している必要がある。ドリルのやり方には、始めから natural speed でやるのがあるが、新出の単語や短文は、何回もゆっくりはっきり発音して習得させ、次第に速度をはやめて、自然な発話、或いは更に早口の発話に慣れさせるべきではないかと思う。我々は、母語の発音は、色々の速度に切り換えることができ、またどんな速度の発音を聞きとるのにも困難を感じないが、それは結局、長年に亘って上述のような訓練を受けたためである。ドリルで最初から natural speed の発話ばかり聞かせると、生徒がそれを真似する場合、全体的な調子はよくなってしま、細部では母語のなまりが一層多く残って、やはり不適当であると思う。

さて、現在有力に行なわれている Oral Approach の特にドリルのやり方については、西洋でも、色々の批判がある。この拙文を終るに当たり、それらを一二紹介かつ批判することによって、問題点を更に明らかにしたいと思う。

一昨年欧米を視察旅行したとき、ロンドン大学の某教授が、米国式のドリルを批評して、We don't want to parrot students. と言ったことがあるが、そのことについては本誌の前号で紹介して私見を述べた（No. 11, p. 4）。要するに、我々は、この批評からも教訓を汲みとることができるとと思う。ここでは更に、同じ旅行中、ニューヨークのコロンビア大学の某教授から聞いた批評を紹介して、私見を述べたい。その人は次のような意味のことを言った。「以前によく行なわれた paradigm の棒暗記を人々は非難するが、このごろの pattern practice なるものは、その長さが長くなっただけで、paradigm の棒暗記と同じ原理によるものだ。彼らは意味を教えることを忘れている。」というのである。この批評の中からも教訓を汲みとることができると思う。

パラダイムの棒暗記とは、たとえば、フランス語の avoir «to have» という動詞の活用を、j'ai, tu as, il a, nous avons, vous avez, ils ont のように暗誦したり、ドイツ語の定冠詞を der, des, dem, den; die, der, der, die; ... のように、時にはふしまでつけて歌にして、暗誦することである。こういうパラダイムの暗誦も全く役に立たないことはないと思うが、その大きい欠陥の1つは、これらの形式の意味をほとんど忘れてしまって、音だけを口ずさむために、音と意味との連合が成立しないことである。そこで、

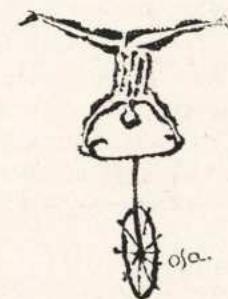
he has をフランス語で言おうとすると、j'ai, tu as, il a と言ってみてから、il a と言うようなことがしばしば起こる。月の名称の暗誦でも January, February, March, ... とやっていると、May, June, July と考えて見てから July と言うような癖がつくことがある。第2に、パラダイムの暗誦のもう1つの欠陥は、j'ai, tu as, il a, ... などか der, des, dem, den, ... などのように、続けて現われることのない形式を、続けざまに発音することである。これではその外国语が流暢にしゃべれるようになるはずはない。

Pattern practice のドリルにも、これと似た点のあることがある。たとえば、場面とは関係なしに、This is a table. This is a chair. This is a hat. ...などと練習させると、その意味を思い出さずに発音だけまねするおそれのあることは前述の通りである。また、grammatical pattern だけ同じで、意味上何の連絡もない、従って続けて発話されることのない文を次から次へと発話させると、パラダイムの暗誦と似たこととなる。上に紹介した批評は、そういう点を言おうとしたものであろう。

しかしながら、pattern practice とパラダイムの暗誦では、違っている点もある。パラダイムの場合には、その各々の形式が、それだけでは発話されないものであることが多い。ことに、ドイツ語の der, des, dem, den などはそうである。これに反し、pattern practice の場合には、This is a table. のように、それだけで発話される文を用いる。この違いは決して小さくない。特に、日本語を直訳したのでは This is table. となるかも知れないのに、有無を言わせずに This is a table. と口をついて出るようにドリルするところに長所がある。だから、パラダイムの暗誦では話せるようにならないが、pattern practice 式の練習を積めば、話せるようになる可能性がある。この差異を見落としたとすれば、上の批評はこの点では当たらない、と言える。

一般に、批評というものは、たとえ見当違いのものであっても、何かの教訓を汲みとができるものである。我々は、我々の利益のために、批判に耳を傾けたいと思う。

（東京大学教授・ELEC 理事）



# 日英両語音声の比較

## (1)

国 広 哲 也

### I. はじめに

2つの言葉の音声の比較は音韻論的見地と音声学的見地の両方からなされねばならない。発音辞典まで含めて現行の諸辞典の音声表記はほとんど音韻表記と言ってもよいものであるから、音声学的な比較のためにはもっと精密な観察によらなければならぬ<sup>1)</sup>。たとえば東京方言などの「シ」は音声学的に普通 [ʃ] と表記され、英語の 'ship' も [ʃɪp] と語頭子音は同じ [ʃ] で表記される。しかし詳しく観察してみると両者は同じ音ではない。日本語の方は口蓋化が比較的少なくて鋭い音色であるが、英語の方は口蓋化が十分で深い音色である。音韻論的に見ると「シ」は /si/ であり、「ship」は /ʃɪp/ (= /sip/) であって音声的相違が納得されるのである。厳密には両語の [ʃ] は異なった記号で表記すべきであるが、現在のところそこまで記号が分化していない。

英語にも日本語にも方言差があるが、英語の場合は事柄は単純であり、イギリスにせよアメリカにせよその国で社会的に最も acceptable な方言を 1つだけ選べばよい。イギリスの場合はロンドンを中心とした南部方言であり、BBC の放送とか A.C. Gimson の *An Introduction to the Pronunciation of English*, Edward Arnold (1962) によればよいであろう。アメリカではそのような標準になる方言がイギリス程はっきり定まっていないが、本稿では便宜上、中・西部のいわゆる 'General American' を選び、主として W. Nelson Francis, *The Structure of American English*, Ronald (1958) の記述及び ELEC の中学用教科書 *New Approach to English* 添付のテープ録音に基づくことにする。

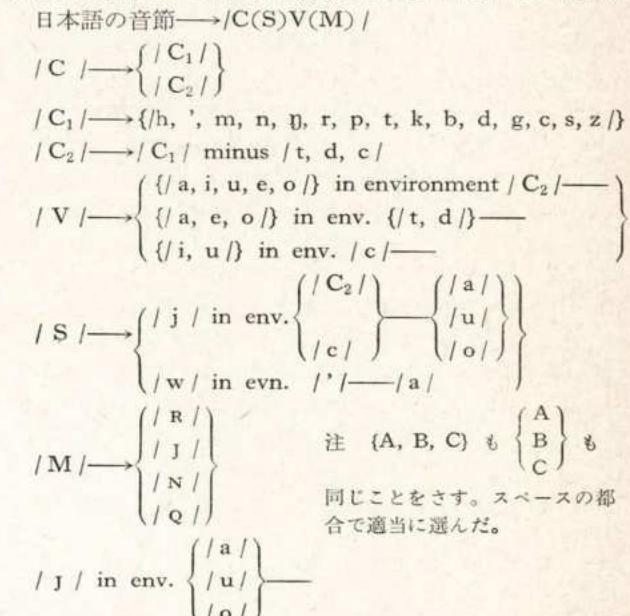
日本語の方は事情が少し異なり、標準とされる東京方言のみを考えるのでは不十分である。なぜならば英語学習者のすべてが東京方言及びそれに準ずる方言の話者ではないからである。東京方言などと異なる音体系を持つ方言の話者にあっては英語発音の困難点が異なり得る。従って日本語の方言差には十分に考慮を払い、教授者は学習者の方言音の特質を充分に認識していかなければならない。たとえば東京方言などの話者においては 'she' [ʃi:] は易しいが 'sea' [si:] は困難である。所が東京方言地域の若い世代においては 'sea' は易しいが 'she' は困難で、[si:] と発音する傾向がある。この方言では /si/ は老年層では [sɪ] であり、若年層では [si] であって口蓋化が非常に弱いのである。

以上のような見地から以下音節・アクセント・母音・子音・音調の順に考察して行く。

### II. 音節の構造

音声の面でいわゆる「英語らしさ」「日本語らしさ」の主要な要素となっているものは個々の音よりもむしろ両語の音節構造及びアクセント・音調の違いにあるらしく思われる。極端な言い方をすれば、この点さえ把握していれば個々の音は少々不正確でも全体としていかにも英語らしく発音できるであろう。落語や漫談などによく無意味な音を羅列しながらいかにも英語らしい発声をして聴衆を笑わせることがあるが、それは上述の点がうまく把握されているからだと思われる。

日本語（東京方言など「ヒ」と「シ」の区別があり、鼻濁音のあるもの）の音節は次のような構造を有している（服部四郎博士『言語学の方法』岩波書店、昭和35年参照）。



1) たとえば Kurath and McDavid, Jr., *The Pronunciation of English in the Atlantic States*, Univ. of Michigan, 1961 に見られるものは厳密な意味での音声表記である。

以上は普通「モーラ一覧表」で示されているものを試みに transformational grammar で用いる structural rule に分析してみたものである。（ ）は 'optionally chosen item' をさし、{ } は 'alternative replacement' をさす。/ ' / は無声の /h/ に対する有声喉音音素である。詳しくは『言語学の方法』290 ページ参照。/M/ はモーラ音素、/R/ は長音音素（たとえば「計」/keər/）。服部博士はこれを /keə/ すなわち /CVV/ と解釈される。（この問題について拙稿「国語長母音の音韻論的解釈」『国語学』第50集、昭和37年参照）。/J/ は「会・くい・鯉」の「イ」音、/N/ は撥音音素「ン」、/Q/ は促音音素「ツ」を表わす。これらのモーラ音素は前行母音に強さの谷なく繋がる。

りそれ自体では音節を構成しないが、1 モーラすなわち 1 拍の長さに該当するという共通の特徴を有する。

今、事柄を簡単にするために /CS/ (<は漸強音、>は漸弱音を表わす) を /C/ に準ずるものと考えると /CV (M)/ となる。/CV/ と /CVM/ の頻度数を見ると、方言によって多少差があるが<sup>2)</sup>、後者は前者の大体 1 割余りであるから、基本的な構造は /CV/ であると考えてよい。幾つかの音節が連続する場合は

/CV(M)—CV(M)—CV(M).../  
<>><>><>>

となって音節の切れ目は必ず /C/ の直前にくる。

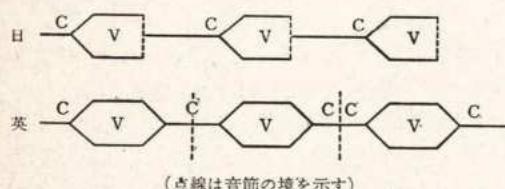
つぎに英語（特に英米の相違がないときはこう呼ぶこと）による）の音節の基本構造はつぎのようである。

1. /CVC/ e.g. /skúwl/ <sup>3)</sup> school  
<>>
  2. /CVCVC/ e.g. /wíntər/ winter  
<><>><>>
  3. /CVCCVC/ e.g. /sláj'nis/ slyness  
<><><>>
- /C/ → { 単純子音 }      /V/ → { 単純母音 }  
                  { 複合子音 }      { 複合母音 }

これも日本語の場合と同様に structural rules に分析するとよいが今回は割愛する。これは大体において服部博士の “Prosodeme, Syllable Structure and Laryngeal Phonemes”, Studies in Descriptive and Applied Linguistics, Vol. I, International Christian University, 1961 に基づくものである。この論文や博士の “Phoneme, Phone, and Compound Phone” (『言語学の方法』751 p.f.) に示された米語の音韻分析の特徴は日本語の場合と同様に有声喉音音素の /' / が認められ、また複合音 (compound phone) の概念が見られることである。これによって問題のある ‘juncture phoneme’ /+ / が不要となり、またいろいろの音声的事実をよく説明できるようになっている。

英語の音節の切れ目は 2 つの子音音素の間かあるいは 1 個の子音音素の内部にあり、日本語のように母音と子音の間にくることはない。

両語の音節構造の相違を図解すればつぎのようになる。



2) /q/ は西日本よりも東日本に多く現われる。たとえば西の「スイイ」、「シオカラ」に対して東の「スッパイ」、「ショッパイ」、西の「オヒルカラ」に対して東の「オヒルッカラ」、西の「子供ヲオーテ」に対して東の俗語的ではあるが「子供ヲヒッヂョッテ」などの如きである。また出雲方言では「ワカリマス」が「ワカーマシ」、「タベル」が「タベー」、「キリギリス」が「キーギーシ」のようになり、「リ・ル」が消えて前行母音を補償長音化 (compensatory lengthening) することが多いので /R/ は他の方言より多くなる。

3) ～は複合音を表わす。

両方の構造を比較してみると次のような点に気づく。

1) 日本語では /C/ には必ず /V/ が付く。また英語の /V/ は必ず /C/ で締めくくられる。英語の発音に際して日本人が子音間や語末の子音の後に母音を付けがちであることは誰でも承知していることであるが、次のような点にも注意したい。‘dog is’において [g] の後に母音 [ɪ] こそはいらないが [g] が [gɪ] 「グ」の時と同じ舌の位置を保っていて [dɒgɪz] のようになることがある。正しくは [dɒgɪz] で、[g] の閉鎖位置はかなり前寄りでなければならない。逆に英語国民が日本語を発音する際、母音で止まることができず、子音 /'/ を付ける傾向がある。/'/ は単純母音には付くことができないので日本語の単純母音は複合母音に入れ換えられてしまうわけである。すなわち

日本語 /a/	∞ 英語 /ər/
/i/	∞ /ɪ/
/u/	∞ /ʊ/
/e/	∞ /ɛ/
/o/	∞ /ɔ/

語末においては日本語の母音は急に止まり /?/ が付くが、英語では /'/ があるため徐々に弱まって消える。

なお英語 2 重母音の発音にも日本語の音節構造の干渉が現われるが、それは母音の項で取り上げる。

2) 単位時間に発せられる音節数は日本語の方が英語より多い。音節を構成する要素は日本語が 2 つであるのに対して英語は 3 つであり、/C/ 及び /V/ の種類も英語の方が多いので構成される音節の種類は英語の方が遙かに豊富である。と言うことはつまり、同数の単語を区別するためには平均 1 個の単語あたりの音節数は日本語の方が多くなる勘定である。もちろんこれは事柄を非常に簡単に割切った話で、実際は色々な要素がからんでくる。このようなわけで単位時間に発せられる音節数が多くなる。この事から一つ一つの音節を十分丁寧に発音する暇がない。つまり思い切り開放的に発音できない。「ボソボソ」といった感じになり易い。英語の発音に際して口が十分開かない傾向があるのはこのためであると思われる。これに対して英語の方は（弱強勢の音節は別として）ゆっくりと時間をかけて思いきり開放的に発音される。必ず /C/ で締めくくられるので安心して開放的になれる。

3) 音節の境目は日本語では /V/ と /C/ の間にあるのに対して英語では /C/ の内部あるいは 2 つの /C/ の間にある。従って /—VC—/ において日本語では「つなぎ」がゆるいのに対して英語では固いと言う相違がある。言い換れば日本語では /V/ と /C/ の間に強さの谷がくるのに対して英語ではそれがない。一方日本語のモーラ音素は前述のように強さの谷なく前行の /V/ に繋がる特徴を有する。ここから次のようない干渉が起り得る。英語の cutter [kʌtə] (英音) /kat'/ /CVCVC/ においては音節の境目は /t/ の内部にある。これは日本人の発音ではふた通りの歪め方をされる。その 1 つは /CVCV/ つまり

# 国語教育と英語教育

——その音声のばあいについて——

(2)

上 村 幸 雄

ローマ字の学習が英語の学習のさまたげになるという見解を聞くことがある。しかし、もしうまくみえる事実が一部にあったとしても、それはローマ字のせいではない。学習のさまたげられた原因はローマ字にあるのではなく、日本語・英語の両言語の違いにあり、またそれについての指導法にある。しかも原因の大部分は英語の学習指導法にある。このようにわたしは思う。

日本語のローマ字文は、日常あまり使われることは少ないけれども、やはり、日本語の正書法の一つである。そして現代のローマ字つづり方（いわゆる訓令式）は日本語の音素の体系をほんのわずかの例外<sup>注1)</sup>を除けば、きわめてよく反映している<sup>注2)</sup>。日本語のローマ字つづり、ことによいわゆる訓令式のローマ字つづりは実際にはあまり使われていないという点では学習する価値は少ないけれども、これが日本語の音素の体系をよく表現している正書法であるという点では学習の価値がある。すなわち、これは、小学生に対して日本語の音声を音韻論的に学習させる場合や、日本語の動詞の活用など形態論を学習させる場合には非常に有効である。現在は、不幸にも、たいていの小学校では、ローマ字を上記のような目的に供することなく教えており、そのことがローマ字つづりの学習の意味を少なくし、また学習法自身を非能率的としている。それはローマ字を日本語の音素や音節と対応させることなく、単語として丸おぼえに与えるという、いわゆる「語形法」による指導法がとられているためであるが、こういう拙劣な指導法は早晩改められなければならないし、また、改められるだろう。ローマ字のような音素文字を用いずに、日本語の音節の構造や音節相互の体系を理解させることは困難であり、能率的でない。反対に、適切な方法がとられれば、日本語のローマ字つづりの学習は、たとえば、方言のいちじるしい地方における標準語の発音の指導とか、規範的で明瞭な発音の指導とか、文法の指導その他に大いに役だつのである。すなわち、この場合、ローマ字は音素記号として役だてられているわけである。英語の音素表記が英語の発音指導その他に役だつると同様に、日本語のローマ字つづりも日本語の指導に役だつ。

日本語のローマ字つづりの学習が英語学習をさまたげるよう見えたとしたら、その原因の大部分は英語の指導の

しかたにある。ということは、ローマ字のそれぞれの字母が表わす日本語の音声と、それと同じ字母が表わす英語の音声との違いを、英語の教師が適切に教えなかったということを意味する。または、英語の音声を、よく慣れた母国語の音声と区別して学習させるための指導法が欠けていたということを意味する。英語と同じローマ字を母国語に使用する西ヨーロッパ諸国において、それぞれの母国語を学習するために習うローマ字が、英語の発音の学習をさまたげるであろうか。それともそれら言語と英語との音声の違いが、外国語としての英語の音声の学習の上に響いてくるのであろうか。答えは明らかであろう。同じ字母を用いることによって指導上の大きな利益のかわりに不利益が生ずるというのだろうか。これらの国々においても、英語の音声と母国語音声との対比的な研究が行なわれ、対比的な適切な指導がなされるならば、母国語が英語と同じローマ字を使っていても、それが英語学習のさまたげにはならないだろう。日本語の場合も同様で、原因は字母ではなく、指導法である。

対比的な指導法は、対比的な研究にもとづきつつ、音素、音節、音節の連続と非連続、単語アクセント、文のイントネーション、文の成分の強調など、音韻的な構成要素ごとに考えられなければならないし、また、これら構成要素の単純な、または複雑な組み合わせごとに考えられなければならない。そして全体として、わかりやすく単純で基本的なものから、むずかしく複雑で応用的なものへとたぐみに配列されなければならない。その場合、音韻構造のうち、かぶせ音素的（suprasegmental）な部分よりも音素的な部分にまず多くの注意をそそぐとすれば、まず取り上げるべきものはその言語で典型的な音節構造をもつような基本的な単語であろう。すなわち、日本語でいえば「目」(/CV/)「耳」(/CV CV/)「頭」(/CV CV CV/)などといった、短い1ないし3の音節から成る単語であり、英語でいえば、head, leg, come (/CVC/)などといった、閉じた1音節の単語であろう。かぶせ音素、ことに文のイントネーションに注意するとすれば、最初に取り上げられるものは、こういう単語からなる、基本的文型に属する単純で短い文であろう。

ここでは、単語を取り上げる場合について考察する。第一の仕事は、単純で典型的な音節構造をもった、両言語の単語の対比であり、開音節（日本語）、閉音節（英語）という、両言語の典型的な音節構造の間にある主要な違いが学習されるべきであろう。子音で終わる音節を発音したり聞き分けたりすることにわれわれ日本人は慣れていない。したがって、英語の単語が最後の子音の閉鎖（または狭め）のあとに弱い破裂（またはゆるめ）を伴って発音されると、われわれはその破裂（またはゆるめ）が無声であろうと有声であろうとあたかもそこに母音があるように聞きとる傾向があるし、われわれがその単語をまねて発音すると、最後の子音のあとにわれわれが日本語で母音と認めているような音声をそこに添えがちとなるのである。それは、もち

ろん日本語の単語が「はねる音（[N]）」で終わる単語の場合を除いて単語をいつも母音で終わらせるということに原因している。「革。（/asi＼/）」「バス。（/basu＼/）」のような文は、[/?a＼＼ʃi] [ba＼＼sū] のように、しばしば無声で終わり、もしそれを英語を母語とする人が聞けば、それは子音で終わる閉音節のように聞きとられよう。しかし、われわれはこれらの場合にも「革？/asi／」([?a＼＼ʃi]), 「バス？/basu／」([ba＼＼sū]) のように質問文調を付して発音した場合と同様に /s/ のあとに /i/ や /u/ を認めている。したがって同様に、われわれは、英語に慣れない間は、top, cat, neck, bus, fish, cats, catch などの最後の子音が弱い無声の破裂やゆるめを伴って発音されれば、そこに「革。」「バス。」などの場合と同様に母音を「聞きとる」ことができるるのである。すなわち、出わたりの弱い破裂またはゆるめを伴ったこれらの語末子音は、われわれにとっては破裂やゆるめを伴わない子音の variant なのではなく、子音と有声の母音 ([i] [u] など) とが結びついた開音節 (CV) の variant なのである。実際に日本人の英語の発音には、これらの語末子音が有声の母音を伴って発音されることがしばしばある。筆者も、自身が中学生や高校生のときに英語を習ったとき、教師がたとえば it を [ittu] あるいは [itto] のように発音するのを聞いたものである。たとえ有声の母音を添えないまでも、われわれの発音する英語の語末子音の発音は、漸弱的な出わたりを有せずに、ささやき声の母音を添えたような漸強漸弱的な出わたりを有する傾きがあろう。すなわち、top, cat, neck, bus, fish, cats, catch などにおける語末の /p/, /t/, /k/, /s/, /š/, /ts/, /č/ などはいつも日本語の /pu/, /to/, /tu/, /ku/, /su/, /si, sju/, /cu (ツ)/, /ci/ などに近寄せられるのである。有声の子音が語末にくる場合はその出わたり

注 1) ほんのわずかの例外とは、ti (チ), tu (ツ) の子音の表記を ta, te, to の子音の表記と区別しないこと、促音の表記に特定の字母を用いずに kappa (河童), kitte (切手), sekku (節句) などのように書くこと、撥音の表記に特定の字母を用いずに流用していることなど。

注 2) いわゆるヘボン式のつづり方は日本語の音素の体系をよく反映しているとはいえない。すなわち、shi (シ), chi (チ), fu (フ), ji (ジ) などのつづり方は英語の正書法に影響されすぎている。日本語国民には不便である。すなわち、いわゆるヘボン式は日本語を知らない英語国民に日本語を読ませる場合には便利な点があるが、日本人が日本語を学ぶ場合や、外国人が日本語を学ぶ場合にはいわゆる訓令式がまさっている。

また、現代かなづかいも日本語の音節の体系をかなりよく表現しているが、ローマ字（訓令式）とくらべると、一方が音節文字であり、他方が音素文字である点をのぞいても、ジ (=ヂ), ズ (=ヅ) の表記や、エ段やオ段の長音の表記その他の点で、ローマ字のほうが音節の体系をよく表現している。

も有声となりやすいから、この傾向は一層強められる。このようにして日本語なまりの英語の語末子音のあとに添えられる母音は、大部分の子音の場合は日本語の /u/ に近い音であり、/š/, /č/, /ʃ/ の場合には /i/ (/š/ の場合は /sju/ ともなる), /k/ の場合には /u/, まれに /i/, /t/ と /d/ の場合には /u/ または /o/ である。すなわち、大部分の場合 /u/ に近づくのは、日本語の唇を丸めないやや中舌的なこの /u/ (前寄りの [u]) が、日本語の母音中もっとも唇の開きが少なく、舌がゆるんでおり (lax), 韶きが他の 4 つのどの母音より小さく、また、短く発音されたり声が消失したりすることの多い母音であるからである。また、/š/, /č/, /ʃ/ まれに /k/ の場合に /i/ が添えられるのは、これらの子音は調音に際して前舌面が口蓋に近づくためにその出わたりの音が日本語の /u/ よりも /i/ に近いからである。また /š/ が日本語の /sju/ ([ʃu]) に近く実現されるのは、英語の /š/ ([ʃu]) の調音位置が日本語の /si/ における [š] の位置よりも /sju/ における [ʃ] の位置に近くてやや後寄りであり、その摩擦の音色や、狭めがゆるんでゆく際に出る音色が日本語の [ʃ] よりもやや暗いからである。また、/t/, /d/ の場合に日本語の /o/ に近い音が添えられることがあるのは、日本語にはきわめてわずかな新しい外来語を除けば、/tu/, /du/ のような音節が存在しないために、日本語で音色のうえでそれに比較的近い /to/, /do/ がそのかわりとして選ばれるからである。

このようにして閉音節の子音のあとに母音が添えられる傾向は、日本語の中に英語が借用語として用いられるときにもっとも強く現われる。日本語の会話のうちにまだあまり日本語化していない英語の単語をはじめて話をする場合などがこれに次ぎ、英語を英語として読んだり話したりする場合にはそれよりは弱まる。また英語の語末の /n/ は、日本語のはねる音 /n/ (語末で [N]) と同一視される強い傾向があるが、この傾向を矯正しようとして /n/ の出わたりの音をひびかせて発音すると、こんどは日本語の /nnu/ (ンヌ) のように聞きとられる。

母音を添加させるこのような傾向は、同様に /st/, /sp/, /str/, /bl/ などのような子音連続におけるはじめの子音の場合にも同様に見うけられる。これはもちろん、日本語で子音が重なることがないために起きる現象である。

strike/stajk/ (/CCCVSC/) → /sutoraiki/ (/CV CV CV V CV/)

blue/bluːw/ (/CCVS/) → /buruu/ (/CV CV V/)

一方、英語の語末の閉鎖音 (/p, t, k, b, d, g/) が出わたりの破裂を伴わないで発音されると、日本人にとってそれらは恐ろしく聞き分けがたいものとなる。すなわち、全く聞き落とされてしまうか、あるいは、日本語の emphasis を与えられた場合の語末のつまる音 (たとえば「あっ」[?a?] = 問投詞、「だめっ」[da'me?] などにおける[?]) のように聞きとられる傾きが強い。すなわち, cap (/kæp/) も cab (/kæb/) も cat (/kæt/) も同じように单なる

/kja/ または /kjaQ/ のように聞きとられるのである。これは、たとえば、emphasis を与えられた「だめっ」は [dame'] でも [damet] でも、[damep] でも、あるいは [dame] でも [dame']、[dame:] でもかまわず、最後の破裂を伴わない [?], [t], [p] や [?] や [:] は日本語では音素論的段階ではまったく無意味な存在であるためである。

このようにして、英語の語末の閉鎖音は、弱い破裂を伴う場合と伴わない場合とでは日本語を母国語とする人びとにあって非常に違った聴覚印象を与える。

類似の現象が、語末の鼻音の場合にも起きる。すなわち、たとえば swim, sin, sing における /m/, /n/, /ŋ/ は出わたりの開放を伴うときにはそれぞれ、しばしば日本語の /mu/, /nnu/ (または単に /n/)、/ngu/ のように聞かれる。一方、出わたりの開放を伴わない場合には、この 3 つの子音はしばしばいずれも日本語の /N/ (ン) のように聞かれる。それは、日本語で語末に立ちうる鼻音が /N/ だけであることと関係しているし、また、この /N/ が語中では「新橋」/sinbasi/[ʃimbaʃi]、「神田」/kanda/[kanda]、「本郷」/hongoo/[honggo:] (または [hoppo:]) のように [m] や [n] や [ŋ] であり、日本人がその違いにまったく無関心であることと関係している。

以上のような日本語流の聞きとりや発音の傾向を少なくするためには、両言語の個々の母音や子音の音価を対比させて指導することが重要であるが、その前に、英語における CVC という音節構造と、日本語における CV という音節構造との違いを対比させて指導することが必要であると思われる。そのためには、たとえば、次のような対比による指導が試みられてよいのではないか。

英語	CVC	日本語	CV CV
come	/kam/	噛む	/kamu/
cut	/kat/	肩	/kata/
neck	/nek/	ねこ	/neko/

すなわち、日本語の例の CV CV の 2 番めの V を取り去って発音すれば CVC という音節が得られるというよう指導致するのである。たとえば、/kamu/ の /mu/ を発音する際に、唇がいったん閉じてまたやや開くことを生徒に手鏡を利用させたり、隣の生徒を観察させたりして確認させる。そして閉じた部分が子音 /m/ であり、ふたたび開いた部分が母音 /u/ であることを知らせる。次いで、こんどは唇を閉じたままで終われば、/kam/ に近い発音が得られることを教えるのである。/kata/ の /t/ や、/neko/ の /k/ などの場合には、/m/ の場合と違って、手鏡などではやや観察しにくいかから、音声器官の断面図などを説明に併用したら有効であろう。こうして得られた語末子音は出わたりを伴わない音である。このようにして生徒が出わたりを伴わない語末子音を発音することに慣れ、かつ、それらの単語が CVC という組み合わせであることが理解できれば、次に、同じ単語で語末子音に弱い出わたりを有する発音を聞かせ、その子音が出わたりをもたない子音と音素論的に等価であることを教える。このような方法は生徒

に子音を母音から切り離して、独立のものとして認識させるのにも有効であろうと思う。そしてそのことは、次の段階で CVCC や CCVC のような子音の重なった音節を教える場合に役に立つだろう。

CVC という構造を有する単音節語に関するこのような指導は、個々の音素の学習に先立つほうがよいと考える。したがってその場合、日本語といちじるしく音価の違った音素を含む単語は用例として不適であり、おのずから用例は限られたものとなろう。しかし、音価の違いが日本語と英語で比較的わずかである場合には、その違いはこの段階では無視すべきだろう。なぜなら、厳密に言えば、日本語と英語で音価が全く等しいような音素はほとんどないといえるほどだからである。したがってたとえば、さきの例では /cut/ と /kata/ における母音の違いや /t/ の違い、/neck/ と /neko/ における /n/ の違いなどはここでは問題とせずにあとに延ばすべきである。なぜなら、この段階は単に CVC という英語の典型的な音節構造を教える段階であって、この段階にすぐ続いて、CVC という構造を有する語例を次々に出して、英語の個々の母音や子音の音価についての日本語と対比させた指導ができるからである。すなわち、たとえば、母音の例でいえば、次に日本語の /kata/ の /a/ と比較しながら、入門者に日本語の /a/ と同一視されやすい英語の種々の母音を、CVC という構造の中で教えることが可能となる。たとえば、cut, cot, cat, curt などのそれぞれの母音を /kata/ の /a/ と対比させながら指導でき、その際に、こんどは /CVC/ と /CV CV/ という構造の違いは、学習すべきこととして無視できる。

このような指導過程は、単純で典型的なものから、複雑なものへ、また、日本語と対比の容易なものからむずかしいものへと順を追って一つ一つ進むように立てるのがよく、その順を逆にしたり、同時に多数のことを扱ったりすべきでなかろう。このような指導過程の立てかたは、英語の音韻構造と日本語の音韻構造とから、おのずから決まってしまうだろう。

たとえば、CVC は CVCC や CCVC や CVCVC より先に指導するべきであろうし、短い母音は長めの母音や二重母音より先に指導されるべきであろう。また、/θ/, /ð/, /f/, /v/, /l/, /r/ のような、日本語に近似的なものない子音音素の指導は、生徒がすでに学習した母音音素と結合した単語例によってまず指導するのがよいだろう。音節についても、音素についても、また、アクセントについて最も学びやすい提出順序があるはずである。また、もちろん、ここでは述べなかったがこういう指導過程は、語いの指導や文法の指導の過程と巧妙に組み合わせなければならない。

(国立国語研究所員・ELEC 研究員)

× × ×

# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC

# Reports & Articles

## 英語の強勢音素と文型・文法との関係について

——英語のリズム指導の見地から

鈴木保昭

### はじめに

日本における英語教育には、困難な問題が多い。英語は、日本語とは Non-cognate Language であるので、その習得が大変むずかしい。指導効果を上げるために、H. E. Palmer や A. S. Hornby や C. C. Fries などの画期的な方法が採用されて、かなり大きな実績を上げてきた。これらの先覚者達は、主として英語の Word-order に着眼し、日本語との相違から、文型指導という方法を考案した。Palmer には *A Grammar of Spoken English* や *A New Classification of English Tones* などの優れた業績もあるが、実際の英語教室で生かされているのは、何といっても、前記 3人の文型指導ではなかろうか。

英文の理解や発表には、Situation や Context などが関係し、また、人間の心理、生理などが複雑にからみ合って 1つの Sentence や Utterance が成立するのであって、ただ Sentence-patterns という Patterns を単純に設定して、その運用を理解するだけでは、大へん危険である。

しかし、外国语教育という立場から考えると、Approach の仕方としては validity があると思われる。つまり、外国语教育を smooth に、効果的に進めるためには、intentionally な指導が大切な要素に入ってくるのではないだろうか。L. Hjelmslev が、*A Prolegomena to a Theory of Language* の中で、「Theory can mean a system of hypothesis.」と述べているように、もし、ある theory が実験的に正しく appreciate されれば、特に外国语教育には、theory の設定こそ大切な要件ではなかろうか。

Sentence Patterns と同じように Supra-segmental Phonemes (かぶせ音素) の中の、たとえば、Stress Phonemes (強勢音素) をとりはずして、英文との関係を究明できないだろうか。Pitch や Juncture という Phonemes も同じ方法で、別々に、抽出して、英文との関係を systematic に体系化し、指導できないだろうか。

さて、英語は、日本語と異なり、Stress-Accent をもつ言葉である。C. F. Hockett が *A Course in Modern*

*Linguistics* の中で、English Rhythm に言及し、「In contrast to some other languages, English is characterized by what has been called stress-timed rhythm.」(p. 52) と述べているし、また W. S. Allen は *Living English Speech* の中で「Stress and rhythm are even more closely connected.」(p. 2) と指摘しているように、英語の Rhythm は、Stress がその中核をなしているのである。

もし、Rhythm を構成する要素の Stress Phonemes を、いくつかの Stress-Tone Patterns に分類整理できれば、文型指導と同様に、指導効果を上げることができるのでないだろうか。

L. Hjelmslev が言語自身のもつ、Simplicity, Constancy ということを強調し、L. Bloomfield が、言語の科学性ということを重視しているが、このような理論的背景の下に、Stress Phonemes だけをとり外して考察することを、私の 1つの theory とし、実際の英語教室で応用し、それらが、testable であり、また reliable であり、更に、effective であるかどうかを実験観察してみた。

Stress Phonemes と Sentence Patterns または、Grammatical Structures との関係を、このような 1つの仮説の下に分析、研究し、英語教育に応用し、指導効果を上げようとするのが、私のこの小論の目的である。

### 1. Linguistics と Style の関係

本論に入る前に、Linguistics と Style の関係について、一言触れておこう。

私見によれば、「Linguistics は Style を重視する。」という見解をもっている。というのは、もし、言語が、單なる The Means of Communication だけであるならば、Context や Situation の助けで、その際の発話や、文を理解することができるであろう。しかし、Linguistics の一面は、音の諧調美を追求するのである。換言すれば、Context や Situation 以外の「言語そのものの内包する要素」を重要視するのである。

たとえば、Four Stresses /'ʌ əʊ əʊ/ や Four Pitches /1 2 3 4/ を認めていることは、明らかに、言語の Objective な諧調美ないし、昔の象徴美を追求していることにはかならない。

W.P. Chalmers が、*Characteristische Eigenschaften R. L. Stevenson* (スティーブンソンの文体) の中で、「音の象徴美とは、意味と音との調和一致である」(清水謹訳) と述べており、Style を形成する中で、重要な要因となっている Rhythm Pattern ともいべき element を考えると、Linguistics の Phonology の分野は、美しい英文の Rhythm を構成しようとする言葉の美学である、といつてはいい過ぎであろうか。もちろん、この Rhythm という言葉の意味は、時技誠記氏の、言語過程説の、「言葉は、音韻と意味との結合体である」ということに通じることを付言しておきたい。

## 2. Stress の固定性

前にも述べたように、Style の要素の中に Rhythm が占める位置は強く、私は、Rhythmic Pattern とか、音韻論的文体ということを、日頃強調しているのであるが、事実、各個人の文章が、個性的な Rhythm によって、知らず知らずのうちに、1つの Style を構成しているともいえるのである。大変奇妙に聞えるかも知れないが、「音」を分析してみると、われわれは、日常の会話の中でさえ、ある一定の Rhythm に従って発話が行なわれていることに気がつくのである。更に発展的にいうならば、日本人であるわれわれは、日常会話の中で、俳句の 575 調とか、短歌の 57577 調とか、またはそれに近いある調子で、発話が行なわれていることに気づく。おそらく、心理的にも、生理的にも、最も発声しやすいある Patterns で、会話を行なっているのではないかと推定されるのである。そして、これ以上の syllable は、省略されたり、曖昧に発音されたり、または、とび越えて発音されたり、また語順が入れ替わったりするという現象が起るのではないかと想像される。

英文の場合も、何かこのような一定の Tone-patterns があるように、私には思えるのである。

Jespersen は、“Notes on Metre”の中で「Iambic Pentameter（弱強五歩格）というのは、北ヨーロッパ諸国の文学中最も重要な韻律（metre）であると呼んでもあながち誇張の嫌いはなかろう。」と指摘している。

また、B. L. Milne は *English Speech Rhythm* (1957) の中で “The basis of English speech rhythm is the iambic foot.” と述べている。

私は、詩はもちろんのこと、Milne が同書の中で “The factors of rhythm in prose, are naturally, the same as those of rhythm in verse.” といっているように、散文においてさえも、ある Patterns が、内在しているように思えるのである。別の見方をすれば、Spoken Style でも Written Style でも、話し手または作者は、unconscious の中に、ある Rhythm（音声的にも意味の上からも）を用いているように思えるのである。換言すれば、言語は、あくまでも固定型であるといえるのである。

このように考えてくると、Style は Rhythm や Stress に負うところが極めて多く、たとえば、省略文や、倒置文や、いろいろに起る Word-order なども、Rhythm や Stress によって影響されるのではないだろうか。私は、「初めにリズムありき」という前提条件を立てて、Stress-Tone Patterns を設定し、その枠の中に、語や文をあてはめて行こうという Approach の方法を考えているのである。

Hockett が、*A Course in Modern Linguistics* の中で “box diagram” を設定し、IC 分析を行なっているが、たとえば、“empty box diagram” というのをとり上げ

She bought a new bat.

He likes the old man.

の 2 つの文を constituent grammatical forms は異なり、no morpheme and no composite form であるとし、し

かしながら、They consist of the same number of constituents, in exactly the same hierarchical arrangement. と述べているが、これらのことから Hockett は Morphemes を外してしまっても empty-box diagram は残るということを示しているのである。

別の例でいうならば、たとえば、歌から歌詞をとり除くと、リズムやメロディーだけが残り、歌詞よりもリズムやメロディーの方が、一層 impressive であることが多い。

Stress Phonemes についていえば、4 つの強勢音素の適当な組み合わせ——いくつかの Diagram があって、その Diagram の中に、Utterance や Sentence がおさまるといえないだろうか。そして、もしその Diagram の中からはみ出す語があれば、その語は、省略可能か、必要か、IC を rearrange する必要があるのでないか、と私には思えるのである。

## 3. 4 強勢音素設定の妥当性

Rhythmic Pattern を基盤にした Style を考えると、2 つの強勢音素では不足のような気がする。

H. Sweet は、*A New English Grammar* の中で、even-stress という項目 (1901 項) をとり上げ、“Rapid speech is unfavourable to even stress.” と指摘している。

また、O. Jespersen は *Linguistica* (1933) の中の一篇 “Notes on Metre” の中で「強弱二階程の誤謬」ということを指摘し、4 強、3 半ば強、2 半ば弱、1 弱、という 4 つの強勢音素を設定している。

一方、E. Kruisinga は *A Handbook of Present Day English* の中で、“...there successive stresses are avoided” (Rhythmic Stress) と述べ、さらに “Hence even-stressed words become uneven in stress when they precede a strong-stressed word.” と追記し、

An outside passenger

という例をあげているが、この例は、

An ^ outside passenger (著者)

と読むと Rhythmic であろう。

このように、Sweet, Jespersen, Kruisinga など、強弱 2 つの強勢音素では余りにも少ないということを指摘しているのである。

また、Linguistics の草分である Trager & Smith は、新しい立場から、*An Outline of English Structure* の中で、4 つの強勢音素、すなわち、/ / ^ ^ / / を設定しているのである。

人間の耳に可能な範囲で、Rhythmic Pattern ともいるべき Style を押し進めて行こうとすると、4 つの強勢音素の設定が、極めて妥当であろうと思われる。

## 4. 4 つの強勢音素と文型との関係

いろいろな組み合わせが可能であるが、指導上の見地から、とりあえず次の 6 つの patterns に分類してみた。

Pattern 1 / ^ ^ /

(1) A+N (2) V+Ad. (3) S+V

e.g. (1) She's wearing a blue <sup>dress</sup>.

(2) Come <sup>here</sup>, children.

(3) The rain stopped.

Pattern 2 / / /

Compound

e.g. That white house is the White House.

Pattern 3 / ^ ^ ^ /

(1) A+A+N (2) S+V+C (3) S+V+O

e.g. (1) Susie's friend John isn't feeling well.

(2) Mary became an artist.

(3) Father smokes a cigar.

Pattern 4 / ^ ^ ^ /

Ad+A+N

e.g. Japan is a very interesting country.

Pattern 5 / ^ ^ ^ /

S+V'+V

e.g. Mother must cook.

cf. Mother is cooking.

(be 動詞などの finite verb は weak stress になる)

Pattern 6 / ^ ^ + ^ ^ /

(1) S+V+O+O (2) S+V+O+O+C

e.g. (1) Father gave | Mary a watch.

(2) People elected | John chairman.

もちろん、更に多くの Classifications が可能であろう。また、Modifiers があらわれることが多いが、一応それらをとりはずして考察してみたわけである。

## 5. 4つの強勢音素と文法機能

強勢音素が、文法機能に与える影響も強い。Stress Phonemes と Grammatical Structures の関係を考察してみよう。前に述べたように、Rhythmic Patterns の中に、伝統文法の組織をあてはめて行くという方法をとった。さらに、この方法は、英文の理解と運用に役立てようという実際教授の面からの考察なので、A Classification of Contrastive Patterns ともいるべきものである。

Pattern 1 / ^ ^ / or / ^ ^ /

(Gerund or Participle)

e.g. a moving van (引越用貨車)

a moving van (動いている車)

Pattern 2 / ^ ^ / or / ^ ^ /

(Co-ordination or Subordination)

e.g. bread and butter (バターとパン)

bread and butter (バターフィッシュのパン)

Pattern 3 / ^ / or / ^ /

(Interrogative or Relative)

e.g. I asked him | what he had found.

(私は何を見つけたのかと彼にたずねた。)

He gave me | what he had found.

(彼は、私に彼が見つけたものをくれた。)

Pattern 4 / ^ ^ ^ / or / ^ ^ ^ /

(A+A+N or Ad.+A+N)

e.g. a pretty large building

(きれいな大きい建物)

a pretty large building

(かなり大きい建物)

Pattern 5 / ^ ^ ^ / or / ^ ^ ^ /

(N or A+N)

e.g. He's a Japanese.

He's a Japanese boy.

この分類でもさらに多くの Classifications がなされるであろう。また、このような文法指導の方法が從来全くなかったわけでもない。たとえば、上の Pattern 1 について、細江逸記氏は Gerund を a walking stick と表記し、Participle を a walking dictionary のように even stress で表わしている。

Pattern 2 について、Hockett は Co-ordination を even stress で表記している。

Pattern 3 については、R. W. Zandvort が *A Handbook of English Grammar* で扱った文からの引用である。

さて、上記のように強勢音素を英文にかぶせてみると、用法上の相違が、実は Stress の相違によって決定されることがわかるのである。つまり、英文の理解や運用には、Stress の働く作用が極めて重要であることがわかる。

この論理を進めて行くと、次の項目で触れるように、会話文と強勢音素との関係を記述することに発展する。

## 6. 4つの強勢音素と会話文との関係

Flo: What about Howard?

Rosemary: Howard just a friend-boy—not a boy-friend.

この文は Inge の短篇の中の一情景であるが、friend-boy などという、いわゆる、nonce word ともいるべき語が飛び出しているのは、あの boy-friend という語と対照的にいうために、思わず口をついて出たと考えられるが、それよりも、強勢によって意味を識別させるために用いた語であるといつてもよい。

このように、Spoken Style においても Written Style においても、Rhythmic Pattern の果たす役割は大へん大きい。

前に述べたように、一定の Rhythm を基にしてたとえ無意識にせよ、われわれの言語生活が行なわれていることは注目に値する。

## 7. むすび

私のこの試案の根本原理は、言語生活をもって音楽的に (p. 39 につづく)

One of the first questions which people here usually ask foreigners is "Why did you come to Japan?" When I am asked this question, I am usually at a loss for an answer. Perhaps, the real reason for my coming to Japan was my restless nature.

When I was a youngster in Berkeley, California, I lived near a library. I read an average of one book a week on adventure in foreign lands. The elephant of Africa and the flying snake and walking fish of Borneo held greater fascination for me than the wildlife of the Berkeley hills.

There were two hitches in my dreams of adventure. I was thirteen years old and my country was involved in a world war. But I read and I dreamed that one day when I grew older and the war was over, I would board a boat or a plane and see the world.

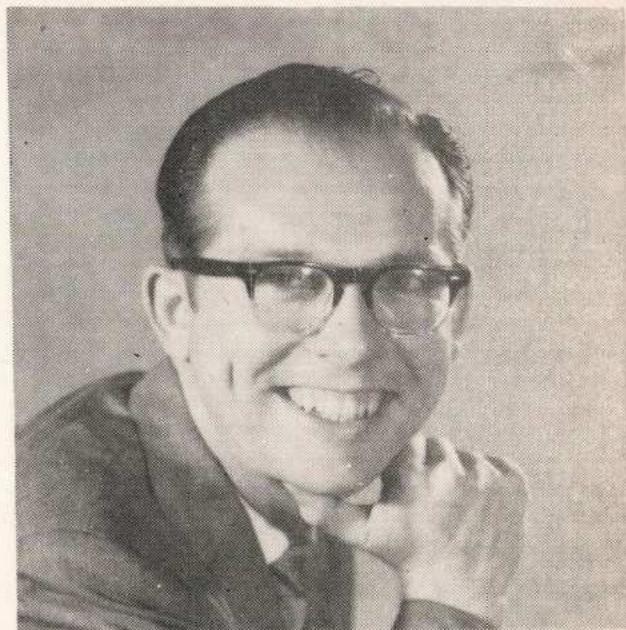
Finally, the war ended and, later, when I was attending San Jose State College, the opportunity arose to take my first trip. This excursion was to Alaska. It was a rather tame tour, but it gave me a chance to see sights and hear stories that were not in any book.

Following my study of journalism at college, Mexico beckoned. I had heard about the remains of the Maya civilization in the Yucatan peninsula. On this and a subsequent trip I visited the sacred pool of the Maya's where maidens were sacrificed to the gods more than one thousand years ago and I hiked into the jungle with my pack to live in the ruins of the palaces of long forgotten kings.

Then one day I was notified that the American army needed my services for two years. The army made me a motion picture photographer and sent me to Japan to spend my time at Hardy Barracks not far from the present ELEC school.

Following completion of my duty, I took off for Southeast Asia. Hong Kong, the Philippines, Viet-Nam, Singapore, Malaya and Borneo were on my itinerary. One of the great adventures of my life was my living with the headhunters of Sarawak in Borneo. Although I never saw a flying snake or a walking fish, I returned to the United States with a bundle of photos and magazine articles.

After a year and a half in California, the lure of the Pacific Ocean became too strong and I returned to Japan to write more magazine stories. This



Clifford V. Harrington

time I managed to secure permission to travel to the Antarctic with the whaling fleet of the Taiyo Fishery Co. My interpreter on this trip was Tsuneo Nozaki, later a student at ELEC and now a journalism student at my *alma mater*, San Jose State College.

The photographing of giant whales and icebergs in the frigid wastes of the Antarctic Ocean was the most thrilling experience of my life. According to officials of the Taiyo company, I was the first foreigner ever to travel on their ships to the Antarctic.

From this trip have come numerous magazine articles. Now I am in the process of writing a book on these experiences in collaboration with my friend Dr. Tadayoshi Ichihara, a noted marine biologist who was on the same trip.

When I arrived back in Japan I intended to continue on around the world. But Japan held a certain fascination over me. I stayed. Time has passed and the old urge to travel has lessened somewhat. I now find that teaching holds great interest for me. Besides, I found my wife, Yasuko, here in Japan.

Now people might ask me, "Why do you stay in Japan?" The answer would fill a book.



Ernest Richter

Those who read this are probably interested in neither my erudition nor my skill at turning a phrase. If they have any interest at all, I assume it will be an interest in the simple outline of my personal history. I will, therefore, try to set it forth simply and without embellishment.

I am an American and was born in Philadelphia,

## (p. 25 より)

「肩」 /kāta/ と同じ発音にしてしまう。これでは英語の /—VC—/ の固いつなぎが断ち切られている。もう一つの歪め方はこの固いつなぎ及び語末母音のゆるい声止めを保とうとしてモーラ音素を用いるやり方である。すなわち

/kaQ̄tar/ /katta:/ 「カッター」

のようにしてしまう。こうすると [-at-] によって固いつなぎが保たれるし、/R/ は声止めがゆるいと言う特徴を持っているのである程度英語に近づけることができる。しかし /Q/ も /R/ も 1 拍の長さを持っているので実際の英語音より長くなり過ぎる。正しくはこのふた通りの歪め方の中間を目指すべきであるが、これは初学者にはかなり困難なことである。

逆に英語国民が日本語を発音する時、たとえば「時」 /tōki/, / /, /CVCV/ を /CVCVC/ のように歪める傾向がある。/-ok-/ を固くつないで音節の境目を /k/ の内部に持ってくるのである。我々は /Q/ を有しているのでこ

Pennsylvania. I was raised in the suburbs of that city until the age of 18, at which time I was drafted into military service and sent to the Pacific. After several stops along the way, I arrived in Japan. A year later I returned to The United States and spent several years travelling and working.

In 1952 I graduated from the University of Illinois at Urbana. This was followed by graduate work at The University of California in Berkeley, California. I received a general secondary teaching credential in 1955 and became a high school teacher in Sonoma, California. Later I studied English teaching at The University of Michigan and taught for one summer at The English Language Institute at that university.

In addition to nine and a half years as an English teacher, I have held numerous other jobs including that of press operator, belt maker, tool inspector and quarry worker.

I am married and have a tolerant wife, a smiling, toothless daughter, and a pleasant home in Setagaya ward, Tokyo. My hobbies? Fishing, art, nature study and sports. Of course I read, but that, I assume, is *de rigueur* for any teacher.

This is my seventh year of association with ELEC. I hope that there will be more and trust that they will be as interesting as those that have gone before.

れを /toQki/ 「突起」のように聞いてしまう。

(島根大学助教授・ELEC 研究員)

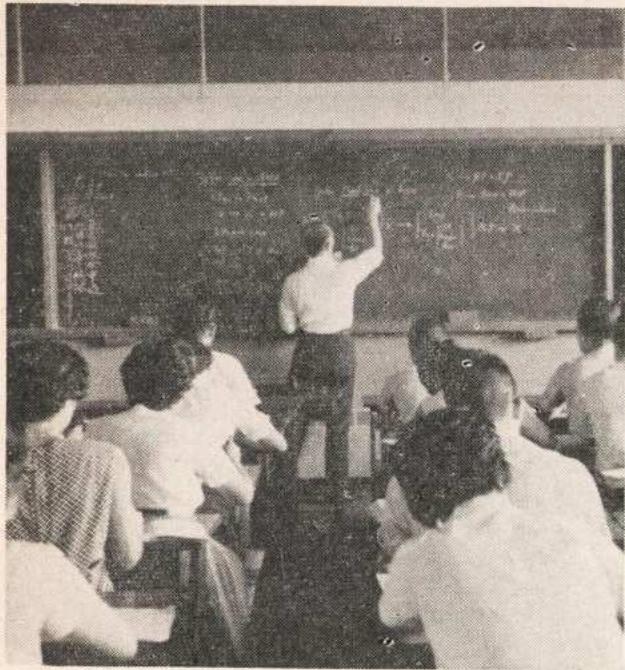
## (p. 16 より)

ねにかかっている。

最近 LL の効用を改めて感じた事例としては、本県で行なった教員採用試験の英語実技テストにおける経験で、会場がたまたま新築工事の騒音の最も激しい日時にぶつかったが、簡易 LL の使用により前後 3 時間なんらの騒音障害なしに極めて滑らかに実施することが出来た。なおこのときは第 1 形式の AB 両型を別のジャックで接続した上で 1 台の TC に接続するという方法をとり、更に各列第 10 番目の席には臨時増設用ジャックコードとして第 2 形式の一部を使用した。

なお、毎年文部省と共に催で行なう英語教員夏期講習会には 3 つの形式を適宜組み合わせて満足すべき成果をあげている。

(和歌山県教育研修所)



ことしが第8回目にあたるELEC 夏期講習会は、中央講習会2か所、地方講習会4か所、それぞれ特色あるプログラムを折り込んで、10日間ないし13日間実施され、好評裡に閉幕された。

#### 中央講習会 (ELEC 主催)

1. 国際基督教大学会場（東京都三鷹市）  
会期 7月27日—8月8日（13日間）  
講師 外国人12名　日本人9名  
指導員 13名  
受講生（中学英語科教員）第1コース 119名  
　　　　　　第2コース 46名
2. 東洋英和女学院短期大学会場（東京都港区）  
会期 8月10日—8月22日（13日間）  
講師 外国人10名　日本人6名  
受講生（中・高英語科教員）第1コース 154名  
　　　　　　第2コース 42名

#### 地方講習会 (ELEC 後援・共催)

1. 北海道英語教育指導者講習会  
会場 旭川市立東光中学校  
会期 7月27日—8月5日（10日間）  
ELEC 派遣講師 外国人6名　日本人2名  
受講生（中・高英語科教員）147名
2. 第8回東北地方英語指導者講習会  
会場 宮城県鳴子町立川渡中学校  
会期 7月27日—8月5日（10日間）

## ELEC 夏期講習会 好評裡に終わる

中央講習会・地方講習会とも

ELEC 派遣講師　外国人6名　日本人3名  
受講生（中・高英語科教員）89名

#### 3. 福井県英語指導者講習会

会場 福井県美山中学校

会期 8月13日—8月22日（10日間）

ELEC 派遣講師　外国人7名　日本人3名

受講生（中・高英語科教員）第1コース 87名  
　　　　　　第2コース 14名

#### 4. 静岡県英語指導者講習会

会場 静岡市立城内中学校

会期 8月13日—8月22日（10日間）

ELEC 派遣講師　外国人1名　日本人1名

受講生（中・高英語科教員）34名

#### テストの結果について

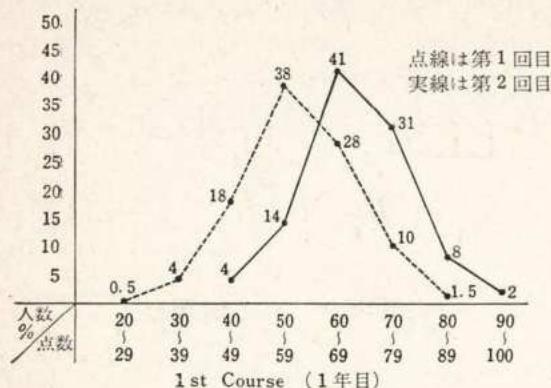
各講習会場とも同一問題によって2回（講習会の初日と最終日）のテストを行なったが、その結果つぎの表のような上昇を示している。数字は平均点である。

		第1回	第2回	差（向上）
ICU	第1コース	56.4	72.4	+16.0
	第2コース	62.3	73.7	+11.4
旭川		51.9	66.1	+14.2
仙台		60.3	71.0	+10.7
東洋英和	第1コース	60.9	74.4	+13.5
	第2コース	71.3	75.4	+4.1
福井	第1コース	50.8	66.3	+15.5
	第2コース	63.9	77.1	+13.2
静岡		56.4	69.2	+12.8

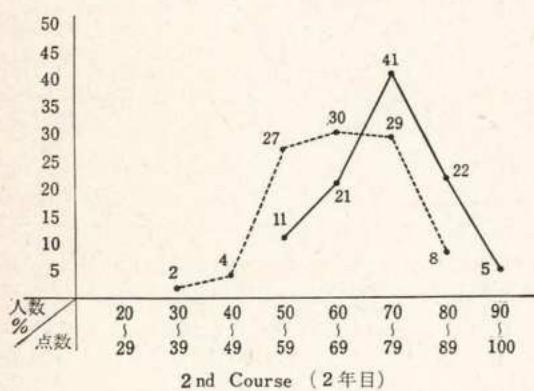
得点分布の型は各会場ともほとんど同じ型になるので、ICU会場のものを示すにとどめておく。

## 得点分布表 (ICU 会場)

### 第1コース



### 第2コース



## テストの内容について

テストは5つの部分から成っているが、その概要を例題を示すことによって説明する。

### 第1部 Aural Perception (音の識別) 30題 30点

- (例) 1. This is a pin.  
     This is a pan.  
     This is a pin.  
 2. I saw a boy.  
     I saw a toy.  
     I saw a toy.  
 3. He gave me a book.  
     He gave me a book.  
     He gave me a box.  
 4. There's a table.  
     There's a cable.  
     There's a fable.  
 5. He worked hard.  
     He worked hard.  
     He worked hard.

Instructor が上記の文をそれぞれ2回ずつ読む。それを

聞いて解答用紙につぎのように○印をつける。

- (例) 1. 0 12 ⑬ 23 123  
 2. 0 12 13 ⑭ 123  
 3. 0 ⑫ 13 23 123  
 4. ⑬ 12 13 23 123  
 5. 0 12 13 23 ⑭

この中で2回のテストを通じて50%以下の正答しかなかった音を示すと、つぎのようなものがあげられる。

- / u / - / u: / (語中)     / ʒ / - / dʒ / (語中)  
 / ə:r / - / a:r / (語中)     / ɪ / - / r / (語頭)  
 / a / - / ʌ / (語中)     / b / - / v / (語中)  
 / z / - / dz / (語尾)

### 第2部 Aural Comprehension (内容の理解) 5題 10点

- (例) 1. I couldn't help laughing.  
 2. He's my father's brother.  
 3. Tom is as tall as I am.

上記のようなものを2回聞いて、つぎのように○印をつける。

- (例) (1) × ① b     (1) a. I laughed.  
                      b. I was not able to laugh.  
 (2) × a ②     (2) a. He's my brother.  
                      b. He's my uncle.  
 (3) ③ a b     (3) a. Tom is taller than I.  
                      b. I'm taller than Tom.

### 第3部 Grammar (文法) 20題 20点

- (例) 1. a. laughing  
       b. laugh  
 2. a. sister  
       b. brother  
 3. a. is  
       b. am

上記のようなものを聞いて、つぎのように○印をつける。

- (例) 1. × ④ b     1. I couldn't help —.  
 2. × a ⑤     2. He's my father's —.  
 3. ⑥ a b     3. Jim and I — brothers.

### 第4部 Dialog (対話の完成) 10題 10点

- (例) 1. a. Hello.  
       b. Fine, thank you.  
 2. a. What's this?  
       b. What's your name?  
 3. a. Are they yours?  
       b. Are you a teacher?

上記のようなものを聞いて、つぎのように○印をつける。

- (例) 1. × ⑦ b     1. X: Hello.  
                      Y: \_\_\_\_\_  
 2. × a ⑧     2. X: \_\_\_\_\_  
                      Y: My name is Johnson.  
 3. ⑨ a b     3. X: \_\_\_\_\_  
                      Y: Yes, it is.

## 第5部 Oral Production (口頭発表) 15題 30点

1. It certainly is a big city.
2. I believe Bill has lost his lighter.

上記のような文、および対話になつてゐるものなどを読

ませて、Examiner が採点する。1. は /i/ 音を、2. は /ɪ/ 音を採点の対象にしている。また対話文では Intonation が採点の対象になる。

# ELEC の夏期講習会に参加して

## 発音指導に感銘

後田忠勝

38年度、39年度と2回にわたり I.C.U. での ELEC 夏期講習会に参加して、その価値を今ここで謙虚な立場で振り返えるとき、あらためてこの講習会の意義の大なることを知らされるのであるが、今回はその中からとくにつぎのようなことに焦点をしぼって述べてみたい。

日本語の音組織にないような発音を身につける、あるいは身につけさせる場合、2週間の Pronunciation Drill はつぎのようなことを教えてくれた。

たとえば、ear と year でその vowel contrast である /i/ と /jɪ/ は、2, 3回の model からは到底区別がつかない。でその状態で発音させられると /i/ だか /jɪ/ だかその区別のつきかねる音をだしてしまう。すなわち聞きとれた範囲の音に似せて言ってしまうのである。何度か修正されて無事通過はするが、あとに残るはずの成功感は全くない。聞き分けることの不可能な音は、また意識的発音も不可能だという論が暗雲の如く脳裏をかすめるのである。もっとも解剖学的な説明が加わると、その音の意識的な区別をもった発音は可能である。このことはたとえば、/θ/ と /s/ についてその区別を舌の位置その他で説明してやると、比較的正確に発音する生徒の実態に通じる。留意すべきことは、個人により、特別な事情がない限り練習次第で聞き取れる音は発音可能になるが、発音可能な音でも常に聞きとれるとは限らないということである。実際の指導の場についてこれを考えるとき、日本語的発音と全く異なる音韻組織をもつ語を導入するにあたっては、まずその正しい音声を、効果的な①、②方式による sound contrast の techniqueなどを用いて区別できるまで聞かせる。そしてさらにその音の識別不可能な点を、解剖学的説明で補い、発音できるようになったというだけで満足することなく、あくまで recognition と production の相関関係の上に立って進めていくべきである。この点において講習会は今後の発音指導の方向を決定づけてくれた。

つぎに私にとって感激がとくに大きかったのが、中島文

雄教授講演の "School Grammar and Scientific Grammar" であった。訥々と話すなかにもどこか聴衆をひきこむ話法、くめどもつきぬ英語学の深さを物語る Generative Grammar の理論、あらためてたえず真理を求めてその探究の道を進む先生の姿に胸をうたれ、われとわが身を深く反省したのだった。

私自身、今まで Traditional Grammar に対し、sense を第一義的にとらえる結果からくるなにかこじつけめいた理論に、割り切れぬ一面を感じないでもなかったが、Structural Grammar をみるにおよび、たとえば、a sleeping dog (=a dog which is sleeping) と a sleeping car (=a car for sleeping) のように sound の面からこれを区別するなど、私に興味と関心を与えてくれ、この面から英文法を観察してきたのであるが、しかし構造言語学とて、まだ研究し尽された段階にあるのではなく、すなわち Trager や Smith が中心になった音韻論の面は別として、意味論、文章論となると、sound→shape と進むことにより sense の面で未解決な点が多い。たとえば、This seems a big price. と This brings a big price. で、Traditional Grammar では、自動詞、他動詞の簡単な区別で片づくものが、構造主義の立場からは、このように固定した文の型式として比較する限りなんら別の文型として区別しうるよ、音韻的、形態的相違がみられないである。このような類例の提示には枚挙のいとまがないのであるが、このような私の低迷期に、言葉は常に sense と sound とが同時にあるという事実 (constructional homonymity) よりこの両面から shape にはいろいろとする Generative Grammar の理論への導入は、文字どおり快刀乱麻的指示を与えてくれた。言語学的に正しい配列をもって授業を進める上にも必要な transformation theory の理論をより深く、より広く探究し、あわせて新しい言語観に立っての英語学考察にも、これを利用したい。

最後に、Practice Teaching などを通じて披露され、また私どもも実演してきた、Oral Approach の理論に基づくゆるがない授業形態。正直なところ昨年この technique に接したとき1年生はともかく2年生、3年生に通じるだろうかという不安があった。9月から受持ちの関係で2年生と3年生の一部に実施してみたが、予想通り3年生にはかなり抵抗があり、幾度かくじけそうにもなった。しかし部分的にも多少の改良も余儀なくされたが教育実習指導も含めて、この授業形態が私どもの英語科の procedure の本筋を決定づけたのであった。

爾来1年半、その進歩は遅々として牛歩の如く感ぜられはしたが、その成果は着々あがっているようだ。すなわち旧3年生と新3年生を各分野別に比較するとき、紙面の関係がその詳述を許さないが、だいたいいつぎのような点で進歩が認められている。

### 1. Written Test の結果

組織立てられた Pattern Practice と writing 指導を実施し、昨年度の指導案のなかから Written Test のみ同一問題で一定期間連続比較した結果、15% から 20% の満点取得者増加率を得た。そして逆に全然できない生徒の割合も、10% ぐらい減少したのであった。もちろん比較の方法その他に問題は残されようが、全体としてよくなつたことは事実である。

### 2. Reading について

Chorus reading におけるその音量、intonation、rhythm などは非常に重要なものであるが、その調査の目的で、昨年度と本年度、同一教材の同一個所を学習終了後、同一教室で、同一テープレコーダーを用い、録音方法もすべて同一にして録音、それを比較してみた。音量の比較はアンメーターで、intonation や rhythm は外人講師による評価によつたのであるが、これまた比較方法に問題はあるにしてもその差は歴然と現われていた。

### 3. その他

生徒の英語への興味の問題、外人講師の授業への積極的な参加、教科書の進度の関係（時間数は、少なくとも 1 学期末の進度ではほぼ同じ。遠まわりのように思えるこの指導法、実は近道に思える）などからみて生徒の英語の力は伸びており、英語によせる関心は一層高まつてきている。その指導の原動力がなんといっても ELEC 夏期講習会で得た知識および technique によることは言をまたない。とかく世の中にはその理論の蘊奥をきわめずして、軽率に批判をくだす傾向がある。商売の宣伝の technique などなら

いざしらず、こと教育ではやり直しがきかない。2週間の過程は一応、successfully completed であったがその理論の裏づけは今からである。今後とも一層、Oral Approach の理論を授業形態の中に入れて徹底的に究明し、生徒たちの英語教育に少しでも役だてるよう心している。

(愛知学芸大学付属岡崎中学校教諭)



## 参考になった

## Practice Teaching

荒井照江

初めに私の受けた講習日程をあげておきます。

### DAILY SCHEDULE USUAL AT ICU

(Breakfast)	7:50—8:30
I. Presentation & Structure Drill	8:40—9:30
II. Pronunciation Drill	9:40—10:30
III. Controlled Conversation	10:40—11:30
IV. Lecture or Symposium	11:40—12:30
(Lunch & Recess)	
V. Presentation & Structure Drill	2:40—3:30
VI. Practice Teaching	3:40—4:30
VII. Personal Interview or Singing	4:40—5:30
(Supper & Recess)	
VIII. Critiques on Practice Teaching	7:00—7:50
IX. Lecture or Film-show	8:00—9:00



ELEC の協力実験指定校である茨城県水海道市立水海道中学校に勤務した私は、初めから *New Approach to English* を用い、ELEC の method で授業を行ないました。初めのうちは、*Teacher's Guide* や *Foundations for English Teaching*などを読んで得た、自分なりの方法でやりましたが、指導の流れにおいて、多少のずれがあることに気づきました。

また、専門外の英語を担当することになって指導法も何もわからず、白紙の状態で教壇に立ち、実力不足のまま生徒に教えることに、大きな責任を感じると共に、何か追いつめられていくような圧迫感を感じていました。だから “Practice Teaching” を含んだ ICU での Summer Program には、他の先生方についていけないのではないかという不安はたぶんにありました。少なからず期待をかけておりました。

朝 8 時 40 分から夜 9 時まで、定められた時間割で 2 週間 hard training を終えて、本当に受講してよかったです。参加した甲斐があったという気持ちでいっぱいになりました。

“Presentation and Structure Drill”, “Pronunciation Drill”, “Controlled Conversation”, “Lecture” など、それぞれ得るものは大きいにありました。この講習でいちばん勉強になったのは、何といっても “Practice Teaching” でした。私個人の実力の問題は、自分の努力次第である程度解決できますが、指導法はひとりよがりになりますから、多くの先生方のお授業を拝見し、また自分でも授業をして、それについて検討し合ったことは、これから私たちの授業の中に、最大に生かされてくると信じます。ただ 3 人で 50 分の授業を受け持つ方法は、各人が立案した Teaching Plan を持ち寄り、論議し、よりよいものを生みだすことができるという美点とともに、Teaching Plan と実際の授業では、多少のくい違いができますから、授業をすすめる上で、それぞれの特長が十分發揮できず、一部の批判に終ってしまったのではないかという懸念も感じました。

外人講師による授業では、Pronunciation, Rhythm, Intonation, Speed の点で最初はずいぶんとまどいました。外人のなまの発音を聞く機会に恵まれない地方の教師にとって、1 週間交代で Instructor を替え、いろいろな発音に慣れさせたことは、あらゆる面で勉強になったと思います。“Presentation and Structure Drill”, “Pronunciation Drill” のときは、個人指導で正しく発音を徹底的に教えられ、その収穫は大きなものでした。“Controlled Conversation” では、word と word との liaison によって意外な単語にひっかかったり、日本人と外人ととの nuance の相違もあって、joke の意味がよく理解されなかったり、四苦八苦しましたが、これも楽しい思い出になりました。1 つの joke に基づいて questions and answers を繰り返す方法は Free Conversation のように一部の人にかたよらず、すべての人が参加でき、効果があげられたと思います。

“Lecture” では、中学生を対象とした具体的な問題をも

ELEC BULLETIN

う少し取り上げて展開していただきたかったような気がします。それは、受講生が中学校の教師であり、一応 ELEC の method というものを理解しようという気持ちで受講しているわけですから、その Lecture の主旨は、あくまでも、ELEC の method に基づき、現場で応用できるような具体的なものであってほしいと思いました。しかし、教師個人の研修と研究意欲の増進を促されたのは言うまでもありません。

“Personal Interview” の設置は、納得のいかない問題を理解するまで個人的に質問できる chance として、また、外人講師との Free Conversation の時間として有効であったと思います。夜の “Film Show” と “Lecture” は自由参加でしたが、昼間で相当疲れていますので拘束されない時間は、緊張感がなく、かえってよかったのではないかと思います。

高橋先生の “English Teacher” についての講演は、人間的なふれ合いを感じさせるようで、しみじみとさせられました。

また、講習を通じて待ち遠しかったのは、“Singing” の時間でした。美しい芝ふに腰をおろし、夕暮れの中で歌うときの晴れ晴れした気持ちは忘れられません。そして、お互いの心が一つに溶けこんでいくような気がするのも、この時間でした。

2 学期が始まって 5 日、武藏野の面影をとめている所で、夜おそくまで楽しく語らい悩みを打ち明け合い、相談し合った時から 1 月余、時々やってくる友の手紙には、必ず “We had a good time.” と記されています。返事を書しながら、また来年もと、一大奮起を感じるきょうこのごろです。

(茨城県水海道市立水海道中学校教諭)

#### (p. 32 より)

するということである。今までいろいろな角度から考察してきたことは、言語の諧調美、更に音の象徴美を高めようとするものに他ならない。以上の分析が、すべての言語活動を rhythmic にし、言語美を作ろうとする意図である。

言語の音の美を形成する道程として、Linguistics の果たす役割は大きく、Supra-segmental Phonemes の中の特に Stress の働く力は強いのである。Stress と Sentence の関係や Stress と Grammar の関係について、いくつか実験的に記述したが、更に Pitch や Juncture と、Sentence や Grammar の関係も、科学的に分類整理し、それらを英語教育に応用しようとする試みは、間違いでもないし、また不可能でもなかろう。新しい文法指導を音声を基盤にした体系にまとめ、殊に外国语教育としての英語教育を推進するためのよがとしたいものである。

このように考えてみると、教育という大きな枠の中では、英語教育は、音楽教育ともっと密接に提携する必要があるよう思えてならない。

(東京都立町田高等学校教諭)















E L E C 報 告 ■

## ★ ELEC 会館の竣工

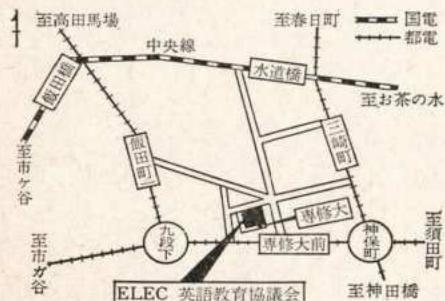
待望の ELEC 会館は本年 12 月に落成する。来年 1 月からは ELEC のあらゆる活動が、ELEC 会館において行なわれることになる。従って、現在、鈴木ビルにある事務局も、東洋英和にある The ELEC Institute も来年 1 月には ELEC 会館に移転し、一段と拡大された事業活動が展開される運びになっている。

The ELEC Institute に例をとつてみると、現在 8 クラスの夜学であるものが、20 クラスで昼の部、夕方の部、夜の部の 3 部になり、8 倍近くの収容能力になる。学級の種類は現行の普通科、上級科のはかに研究科、教員研修科、教員内地留学研修科、委託生科、中学科、高校科などが予定されている。

また、教科の種類は、現行の Pronunciation Drill, Pattern Practice, Controlled Conversation, English Conversation, Current Topics, Free Conversation のほか、Composition and Letter Writing, Public Speaking, Discussion, Extensive Reading, Practice Teaching, Precis Writing, Dictation, Applied Linguistics, Vocabulary Building, Business English, Manners and Customs, Academic Lectures: Literature, Politics and Economics などが考えられている。

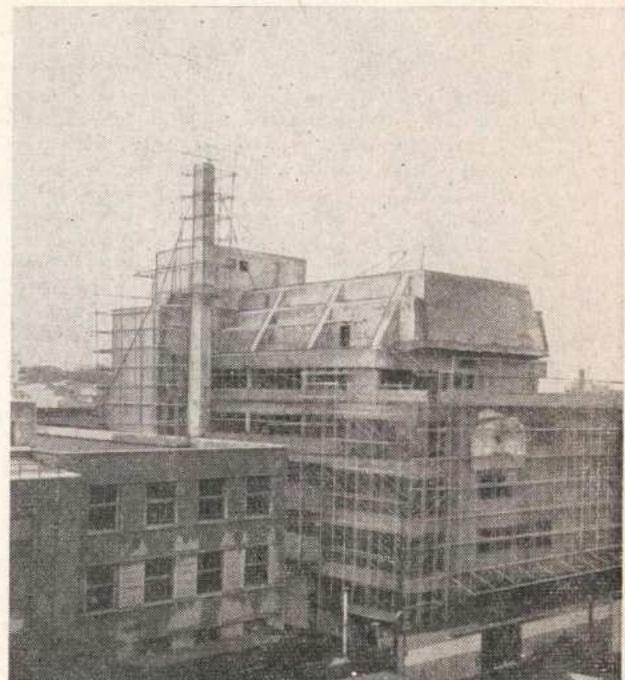
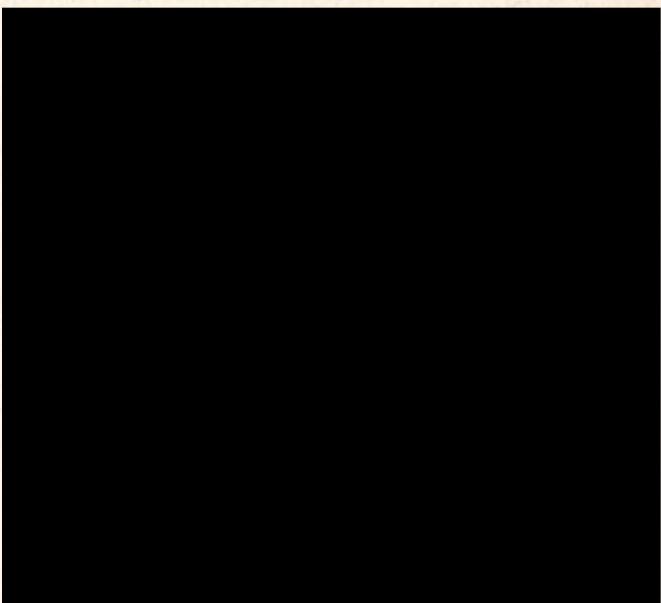
特に Language Laboratory 2 教室では、ニューヨーク大学の Taylor 教授の著作による新教材を用いて教授が行なわれるが、その成果が期待されている。

ELEC会館の概要是、鉄骨鉄筋コンクリート造、地下1階(食堂)、地上7階、塔屋2階付き、建約506m<sup>2</sup>、延約3,675m<sup>2</sup>で、教室20、講堂1、LL2、図書室2、研究室2、教員室1、会議室1、事務室1、理事室2、録音室1、その他となっている。所在地は千代田区神田神保町3の8である。つぎは、所在地の略図であるが、中央線の水道橋駅から徒歩で5~6分である。また、本年末、開通の地下鉄九段下(高田馬場一九段下)からは2分である。



★中学校英語教科書

*New Approach to English* 改訂版は今春文部省に検定出願をしていたが、第1巻、および第2巻は8月に検定合格した。この教科書は来年の展示会を経て、1966年から全国中学校で使用されるものである。



(完成間近い ELEC 会館)

E L E C 報 告

## ELEC Library 寄贈図書一覧

(1964. 6月~9月)

### 【寄 贈 者】

高 橋 源 次

聖心女子大学図書館

関 西 学 院 大 学

英 米 文 学 会

大 修 館

The Tokyo University of Education

聖 ミ カ エ ル 学 園

研 究 社

三 省 堂

高 橋 源 次

国 際 文 化 会 館

"

"

"

"

"

"

"

"

鈴木保昭 「芸魂」 創刊号—日本楽壇清話会

石川達郎 *My Companion*, Book 2—武藏丘高校英語科

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。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。原則として誌上解答する。

◇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呈します。

## 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

◇オリンピックに刺激された英会話ブームもようやく落ち着きをとりもどしたようだが、もともと外国语というものはインスタントに身につくものではないのであって、2,3ヶ月でペラペラになろうなどという考えがまちがっていたのである。英会話に上達したいと思うなら、少なくとも1年間ぐらいの基礎訓練を受ける覚悟がなくてはならない。「ことばの学習は知識としてではなく、習慣になるまでドリルしなければならない」ということを忘れないでおこう。

◇服部先生の論文「ドリルについて」は、おもに教授者への警告ではあるが、学習者にとってもドリルの仕方について大いなる示唆を与えてくれるものである。

◇本号では Language Laboratory を特集しました。座談会は中・高の先生のために LL の introduction を目標においてお話を進めていただきました。これから LL を作ろうとする方に大へん役だつものと思います。Taylor 教授の論文は次号にも連続して掲載する予定です。

◇次号では「日本の英語教育に望むこと」と題して各界の代表的な方の意見を特集する予定であります。なお、「基本語い」、「基本文型」、「評価における問題点」なども順次特集として取り上げたいと思っておりますので、研究論文などを係までお送りください。

◇熊本市九州学院中学校の英語科では *New Approach to English* の使用校間でのテスト問題の交換を希望されております。ご希望の方は下記へ連絡してください。

熊本市大江町九品寺 45 九州学院中学校 西 一郎

◇ELEC 同友会の支部がこの8月に静岡で結成されました。本部では支部結成の援助のために県別の名簿を作製する準備を進めておりますので、会員の方で勤務先および住所などに変更のあった方は至急ご連絡ください。Q.Q

## ELEC BULLETIN

第 12 号

定価 80 円 (送料 20 円)

昭和 39 年 11 月 1 日 発行

© 編 集 人

財團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

(353) 6171

発 行 人

古岡秀人

印 刷 人

山田三郎太

発 行 所

株式会社 學習研究社

東京都大田区上池上町 264

電 話 東京 (720) 1111

# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC